

Walter Benjamin betonte in seinen Überlegungen zum neuen Medium Kino, dass schnelle Schnitte, Blickwechsel und Verfremdungen im Avantgardefilm der 1920er Jahre nicht nur die auratische, kontemplative Wahrnehmung stören, sondern Möglichkeiten neuer, reflexiver und kritischer Betrachtungen eröffnen.<sup>49</sup>

Die Lese-Applikation *spritz* setzt die externe Rhythmusvorgabe sogar als Mittel ein, um eine höhere Lesegeschwindigkeit zu erreichen. Die Reduktion des Angebots, der Bildschirmgröße, sogar der bedeutungstragenden Einheiten (vom Satz zum Wort) soll als Katalysator der Effizienz dienen.

Wovon Lesende sich in ihrem Lektüreprozess stören lassen oder gestört fühlen, hängt einerseits von ihren individuellen Bedürfnissen und ihrer Konzentrationsfähigkeit ab, andererseits definiert sich Störung abhängig von dem, was der herrschende Diskurs (sei es der einer Gesellschaft oder der einer Einzelperson) als eine solche bezeichnet. Die diametrale Entwicklung zur flüchtigen oder intensiven Praktik ist daher nicht an digitale oder analoge Medien gebunden. Eine intensive Lektüre kann sowohl durch inhaltliche Involviertheit als auch durch spielerische Immersion erzielt werden. Letztere darf Lesende nicht zu weit vom Text wegführen, da sie sonst als Leseunterbrechung wahrgenommen wird. Wie Lesende diesen Nutzungsspagat bewältigen, hängt davon ab, welche Strategien sie sich aneignen und überlernen und wie stabil die eingeübten Lesestrategien sind.

#### 4.4 Digitales Lesen und *digital literacy*

Mit dem digitalen Lesen ergeben sich neue Anforderungen an Lesende. Zu der grundsätzlichen Fähigkeit zu lesen, d.h. Zeichen zu entschlüsseln und ihre Bedeutung zu verstehen, und dem Umgang mit Büchern, Zeitschriften, Briefen etc. werden von digital Lesenden zusätzliche Fähigkeiten eingefordert. Die Gesamtheit dieses Knowhows bezeichnet der Begriff *digital literacy*. Dieser über literatur- und medienspezifische Praktiken hinausreichende Kompetenzkatalog Lesender bildet den Kontext und die Voraussetzung der digitalen Lesepraktik. Vor allem die damit einhergehende Medienkompetenz ist Gegenstand der pädagogischen Debatte.<sup>50</sup>

49 Damit unterschied sich Benjamin von den kulturpessimistisch geprägten Analysen zur Kulturindustrie Max Horkheimers und Theodor Adornos. Benjamin ist jedoch nicht gänzlich vor der kulturkritischen Lesart gefeit, die mit dem Begriff des »Verlustes der Aura« assoziiert wird. Vgl. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*; Reckwitz, »Medientransformation und Subjekttransformation«.

50 Vgl. Sander, Wolfgang, »Von der Medienkompetenz zur Medienkritik? Plädoyer für eine Neuorientierung im Umgang mit digitalen Medien in der politischen Bildung«, in: Gloe, Markus, Oeftering, Tonio (Hg.), *Perspektiven auf Politikunterricht heute*, Baden-Baden 2017, S. 129-148; Maik Phillip beschreibt beispielsweise die Herausforderungen für eine Lesedidaktik 4.0, die

Weiterhin stehen die körperliche, historische und materielle Komponente des in der Praxeologie verankerten Knowhows im Vordergrund.

Die Produktion digitaler Inhalte setzt Programmiersprachen voraus, die mit eigener Grammatik und speziellem Vokabular ebenso erlernt werden müssen wie die natürlichen Sprachen. Die Codierungsebene bleibt dem Großteil der Nutzenden jedoch verborgen. Daraus resultiert die Unsichtbarkeit der Wirkweise von Algorithmen und die Unverfügbarkeit der Textstruktur, die digitales Lesen unvorhersehbar und daher für Nutzende potenziell attraktiv gestalten. Die digitale Lesesituation als Rechenprozess zu verstehen, ist nicht obligatorisch für die Nutzung digitaler Lesemedien. Digital Lesende müssen keine Programmiersprachen beherrschen, sie verfügen über Medienkompetenz auf der Oberflächenebene. Die Digital-Technologie ist zudem darauf ausgelegt, Nutzende vor Komplikationen in der Bedienung zu bewahren (*convenience*). Aktualisierungen von Betriebssystemen werden automatisch vorgenommen, Bedienungsoberflächen werden einfach strukturiert, die Anzahl der sichtbaren Bedienungselemente sinkt, Einstellungs- und Verwaltungsmenüs werden in den Hintergrund verschoben. So entsteht eine möglichst einfach gestaltete und leicht zu durchdringende Oberfläche, die intuitiv und ohne umfangreiche technische Kenntnisse und bereits von Kleinkindern bedient werden kann. Dass die Funktionsweise des Mediums dem Rezipienten nicht bekannt sein muss, um dieses erfolgreich zu nutzen, ist vergleichbar mit der Herstellung von Papyrus. Diese musste Lesenden nicht geläufig sein, um die auf dem Papyrus geschriebenen Texte wahrzunehmen. Ebenso wenig ist die Beherrschung der Technik des Buchdrucks Voraussetzung für das Lesen eines Buches. Relevant wird die Verdoppelung von Lesbarem im Trägermedium und die Tatsache, dass jede digital eingegebene Information auch in Code vorliegt bei der Produktion sowie bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit digitalen Texten, etwa im *reverse engineering*.<sup>51</sup>

*Digital literacy* wird häufig analog zum Konzept der *literacy* verstanden, das selbst zum Diskussionsgegenstand geworden ist.<sup>52</sup> Der deutsche Begriff *Literalität* ist etwas enger an die Schriftkultur gebunden und meint einerseits die Lese- und Schreibfähigkeit, andererseits die Fähigkeit, textbasiertes Wissen aufzuneh-

---

Multimodalitäten, Hypertextstrukturen und Metadaten zugleich einsetzt. Vgl. Philipp, Maik, *Lesen digital. Komponenten und Prozesse einer sich wandelnden Kompetenz*, Weinheim 2022.

51 Vgl. Stobbe, »Quellcode lesen?«, hier: S. 63–65.

52 Burkhard Schäffer kritisiert die *literacy*-Definition der OECD (»the ability to understand and employ printed information in daily activities, at home, at work, and in the community – to achieve one's goals, and to develop one's knowledge«, OECD, Statistics Canada (Hg.), *Literacy in the Information Age. Final Report of the International Adult Literacy Survey*, Paris 2000, S. x) als zu eng gefasst; vgl. Schäffer, Burkhard, »The digital literacy of seniors«, in: *Research in Comparative and International Education* 2.1 (2007), S. 29–42, hier: S. 33f.

men und einzuordnen.<sup>53</sup> Mit *literacy* wird auf einen Kompetenzkatalog verwiesen, der soziale Praktiken des Lesens und Schreibens umfasst,<sup>54</sup> die sowohl an analogen als auch an digitalen Medien praktiziert werden können. Zudem hat das Konzept durch die Einbeziehung nicht nur technologischer, sondern auch kultureller Faktoren eine Modernisierung erfahren.<sup>55</sup> Den aktuellen Diskurs bestimmen vor allem *media literacy*, *information literacy* und *digital literacy*.<sup>56</sup> Hier lassen sich Anknüpfungspunkte für weitere Forschungsfragen zum digitalen Lesen erkennen.

*Media literacy* beschreibt den sicheren Umgang mit allen Medien, von der Zeitung über die Internetsuchmaschine zum Podcast. Dazu zählt, dass Nutzende ein Medium bedienen können, d.h. sich einen Zugang zum Inhalt verschaffen, Inhalte verknüpfen, kreieren und einordnen können. Auch das Verständnis von wirtschaftlichen und rechtlichen Zusammenhängen des Mediendiskurses zählt zu *media literacy*.<sup>57</sup> Die Debatte um *information literacy* spannt sich auf zwischen ihrer Auffassung als kommunikativ verankertes Konzept<sup>58</sup> und als Prozess der Informationssuche und somit schreibende Tätigkeit.<sup>59</sup> *Digital literacy* wird in unterschiedlichen Zusammenhängen und als übergeordneter Begriff verschiedener *literacies* nicht einheitlich verwendet.<sup>60</sup> Buckingham kritisiert die Beschränkung der Begriffsverwendung auf den Erwerb von Informationen im Internet. Stattdessen

53 Vgl. Wolf, Karsten D., Koppel, Ilka, »Digitale Grundbildung. Ziel oder Methode einer chancengleichen Teilhabe in einer mediatisierten Gesellschaft? Wo wir stehen und wo wir hin müssen«, in: *Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* 30.3 (2017), S. 1-11; Mania, Ewelina, Tröster, Monika, »Inhaltsbereiche der Grundbildung: Stand und Herausforderungen«, in: *Grundbildung lebensnah gestalten. Fallbeispiele aus den regionalen Grundbildungszentren in Niedersachsen*, Bielefeld 2018, S. 11-20, hier: S. 12.

54 Vgl. Street, Brian V., *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge 1984.

55 Vgl. Cordes, Sean, »Broad Horizons: The Role of Multimodal Literacy in 21st Century Library Instruction«, in: 94. *Literacy and Reading and Information Literacy Congress*, Milan 2009, S. 1-18, [<http://www.ifla.org/files/hq/papers/ifla75/94-cordes-en.pdf>, letzter Zugriff 11.11.2020].

56 Vgl. Koltay, Tibor, »The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy«, in: *Media, Culture & Society* 33.2 (2011), S. 211-221, hier: S. 215.

57 Vgl. Aufderheide, Patricia, *Media Literacy: A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*, Washington 1992, [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>, letzter Zugriff: 11.11.2020]; für einen Überblick zur Debatte über *media literacy* vgl. Koltay, »The media and the Literacies«, hier: S. 213f.

58 Vgl. Koltay, Tibor, »A New Direction for LIS: The Communication Aspect of Information Literacy«, in: *Information Research* 12.4 (2007), [<http://informationr.net/ir/12-4/colis/coliseo6.html>, letzter Zugriff: 11.11.2020].

59 Attfeld, Simon et al., »Information seeking in the context of writing: a design psychology interpretation of the problematic situation«, in: *Journal of Documentation* 59.4 (2003), S. 430-453.

60 Tibor Koltay und David Buckingham geben jeweils einen kurzen Überblick über die bisherige Debatte zur Begriffsbildung einer *digital literacy*. Vgl. Buckingham, David, »Defining Digital Literacy. What Young People Need to Know About Digital Media«, in: Bachmair, Ben (Hg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen*, Wiesbaden 2010, S. 57-71.

spielen Unterhaltung, Spiel, intime Kommunikation und Fantasie eine große Rolle in der Nutzung digitaler Medien.<sup>61</sup> Obwohl sie als nicht messbar betrachtet wird, konzentrieren sich Studien zur Erfassung von *digital literacy* auf die quantitative und qualitative Aufnahme von Informationen an digitalen Medien durch ihre Probanden.<sup>62</sup> Buckingham selbst betrachtet *digital literacy* als *cultural understanding*. Anstelle einer technologie- und informationszentrierten Definition zieht er eine ganzheitliche Betrachtung vor, die sich durch die multioptionale Verwendung digitaler Medien begründet.<sup>63</sup> Eine Erweiterung oder Umstrukturierung des Konzeptes der *digital literacy* in *photo-visual literacy*, *reproduction literacy*, *branching literacy*, *information literacy* und *socio-emotional literacy* schlägt Yoram Eshet vor. Er sieht in den erforderlichen Kompetenzen einer digitalen Mediennutzung komplexe kognitive, motorische, soziokulturelle und emotionale Fähigkeiten, wie das Lesen an Bildschirmen, die Navigation und den Wissenserwerb aus nicht-linearen Hypertextstrukturen, die Evaluation der Wertigkeit und Nichtwertigkeit einer Information sowie das Verständnis der Regeln des digitalen Raums.<sup>64</sup>

Aus den bestehenden methodischen und theoretischen Ansätzen einer *digital literacy* geht hervor, dass diese erstens, interdisziplinär angelegt sein muss und zweitens, nah an Fragestellung und Forschungsgegenstand formuliert werden sollte. In dem Versuch, eine möglichst inklusive und weniger theoretische Definition zu finden, werden hier drei Komponenten einer *digital literacy* vorgestellt: die *alphabetische Ebene*, die *medientechnologische Zugangsebene* und die *textstrukturelle Nutzungsebene*. Alle drei Komponenten sind mit besonderem Wissen verknüpft.

Auf alphabetischer Ebene steht die Fähigkeit zu Lesen, neue Zeichen zu lernen und zu erkennen sowie sprachliche Fehler und Leerstellen ausgleichen zu können. Auf der medientechnologischen Zugangsebene kommen die materiellen Voraussetzungen und das Wissen um die Funktionsweise des Materials zusammen. Lesende müssen Zugang zu den eigentlichen Lesegeäten und den Ressourcen haben, auf dessen Grundlage digitale Lesegeäte arbeiten. Strom- und gegebenenfalls Internetzugang, ein funktionierendes Betriebssystem sowie eine kompatible Datei sind die Grundvoraussetzungen auf materieller Ebene. Digitales Lesen setzt keine Verbindung mit dem Internet voraus und kann ebenso an offline arbeitenden Geäten durchgeführt werden. Verfügen Lesende über ein Lesegeät, ist das Wissen um die Bedienung elementar, um auf den Text zugreifen zu können. Auch muss die Geätenutzung bei gleichzeitiger Nutzung mehrerer Geäte koordiniert werden. Weiter

61 Vgl. ebd., hier: S. 60.

62 Vgl. Schäffer, »The digital literacy of seniors«, hier: S. 31.

63 Vgl. Buckingham, »Defining Digital Literacy«, hier: S. 59.

64 Vgl. Eshet, Yoram, »Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era«, in: *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia* 13.1 (2004), S. 93-106.

ist das Wissen um die Tastenfunktionen an wechselnden oder neuen Geräten erforderlich. An kleinen Bildschirmen und Eingabeoberflächen ist geschulte Feinmotorik notwendig. Das Anschalten des Gerätes, das Kaufen, Herunterladen, Speichern und Auffinden von Dateien auf dem Gerätespeicher, die Bedienung der Kamera zum Scannen von Markern, das Scrollen, Wischen, Tippen, Klicken und die Kenntnis, wie stark oder sanft und wann doppelt geklickt werden muss, bilden das medientechnologische Wissen der *digital literacy*. Auf textstruktureller Nutzungsebene werden die Verknüpfung multimedialer Sinnelemente sowie die Aufmerksamkeitskontrolle relevant. Digital Lesen bedeutet nicht, an linearen Textstrukturen (oder Satzstrukturen wie in der Anwendung spritz) festzuhalten, sondern kann auch die Lektüre von multimedialen Collagen und in Anwendungspalimpsesten umfassen. Dies hat zur Folge, dass Lesende auch in der Lage sein müssen, Hintergründe und für sie Irrelevantes auszublenden, zusammengestellte Inhalte zu verknüpfen und Zusammenhänge herzustellen. Das erfordert eine erhöhte Konzentration, die auch für den bewussten Umgang mit Affordanzen benötigt wird. Um nicht ausschließlich nach convenience zu streben und in der branching-Struktur digitaler Texte, wie Zeit für die Bombe, nicht die Orientierung zu verlieren, ist eine bewusste Lenkung der eigenen Aufmerksamkeit nötig. Diese kann durch die Reflexion des eigenen Medienkonsums und das Einüben von Navigations- und Nutzungsstrategien erlangt werden. Digitales Lesen bedeutet auch einen schnellen Wechsel zwischen und eine flexible Kombination von Lesemodi. Angesichts transmedialer Kompositionen und vorgefundener Affordanzen typographischer Gestaltungsmuster können Lesemodi innerhalb von Sekunden variieren oder sich in Form von Lesephasen abwechseln.

Zu *digital literacy* gehört demnach nicht nur, eine bestimmte Technologie bedienen zu können, sondern ein Verständnis des Digitalen zu erwerben. Mit den digitalen Möglichkeiten, d.h. der flexiblen Anpassung der typographischen Darstellung, der Vernetzungen, der Einbettung audiovisueller Elemente und der Möglichkeit von Anwendungspalimpsesten, entwickelt sich ein neues Wissen um die Lesepraktik. So wie die hypotaktische Darstellung von Informationen in Tabellen und Karten im Schriftlichen die vormaligen parataktischen Denkstrukturen des Mündlichen veränderte, werden durch die Möglichkeit von rhizomatischen und nicht fixierten Strukturen des Digitalen neue mögliche Kombinationen und Gestaltungen bedeutungstragender Elemente denkbar. Mit dem Übergang vom ausschließlich Mündlichen zum Schriftlichen wurden parataktische Kommunikationsstrukturen von hypotaktischen Strukturen abgelöst. *Digital literacy* erlaubt es, in neuen *hypertaktischen* Strukturen zu lesen und zu denken. Die neuen literarischen Textsorten sind Ausdruck dieser Veränderung und ziehen im Zuge ihrer Rezeption die Einübung der *digital literacy* nach sich.