

### Anmerkung

<sup>1</sup> In der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU* (international unter dem Namen *Progress in International Reading Literacy Study PIRLS*) wurde 2001 das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe getestet (vgl. dazu weiterführend Bos et al. 2003a und Bos et al. 2003b). In der Untersuchung *Deutsch Englisch Schülerleistungen International DESI* wurden 2003/2004 Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten bezüglich ihrer sprachlichen Leistungen in Deutsch und Englisch getestet (vgl. dazu weiterführend Beck/Klieme 2007).



CD Nr. 1 + 2

### AUFGABE:

Diskutieren Sie – vor dem Hintergrund des vorliegenden Artikels – die folgende Charakterisierung des Lesens durch den Schweizerischen Schriftsteller Peter Bichsel. Welche Beziehung sehen Sie zu den oben kontrastierten Konzepten von Lesekompetenz?

„Leser sind subversiv, weil sie sich eine andere Welt denken können. Nicht etwa die Schriftsteller sind es, und wenn sie es sind, dann sind sie es als Leser. Lesen ist immer Aussteigen aus dieser Welt. Und Lesen ist immer unnötig, weil es unökonomisch ist. Lesen braucht viel zu viel Zeit. Lesen verführt zur Langeweile, zur Zeitverschwendung – Leser sind eigenartige Leute. [...] Und nach alledem möchte ich die Politiker fragen und die Schulprediger und die Väter und Wirtschaftsführer, ob es ihnen wirklich ernst ist mit ihrer Dauerforderung, dass das Lesen gefördert werden soll – ob es ihnen ernst ist damit, eine Fähigkeit zu fördern, die auch fähig macht zur Langeweile, fähig macht zur Subversion und gleichzeitig zur Resignation – ob es ihnen wirklich ernst ist damit, den Ausstieg aus dieser Welt zu fördern.“

(Aus: Bichsel, Peter: Eigenartige Leute – Leser zum Beispiel.  
In: Der Deutschunterricht Jg. 49 (1998), H. 4, S. 5–8).

*Lesen als Kulturtechnik ist stets in soziale, technologische und nicht zuletzt mediale Entwicklungen eingebettet gewesen und davon beeinflusst worden. Im Laufe des letzten Jahrhunderts haben zunächst audiovisuelle Medien wie das Fernsehen und dann die neuen Medien wie Computer, Internet und Mobiltelefon das Mediennutzungsverhalten von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen stark beeinflusst. Besonders mit den neuen Medien begegnen Lesende der Schrift heute in veränderter Gestalt: Neue Kommunikationsformen und Textsorten und damit neue Leseanlässe im Alltag sind hinzugekommen. Die Texte in neuen Medien weisen dabei teilweise Merkmale auf, die sie von der traditionellen, insbesondere auch von der schulischen Schriftlichkeit unterscheiden: Es handelt sich um Phänomene wie die Verwendung von Emoticons oder die Entlinearisierung von Texten. Der Beitrag von Andrea Bertschi-Kaufmann und Frederic Härvelid beschreibt historische und aktuelle Veränderungen des Lesens, diskutiert die Merkmale von Schriftlichkeit in den neuen Medien und fragt abschließend nach den Einflüssen des aktuellen Medienwandels auf Leseprozesse und nach den notwendigen Kompetenzen für heutige Leserinnen und Leser.*

Andrea Bertschi-Kaufmann/Frederic Härvelid

## Lesen im Wandel – Lesetraditionen und die Veränderungen in neuen Medienumgebungen

### 1. Lesen in der sozialhistorischen Entwicklung

Betrachten wir Bilder von Lesenden aus verschiedenen Epochen, so fallen auf Anhieb große Unterschiede auf. Dies ist auch weiter nicht verwunderlich, denn Lesen ist wie jede gesellschaftlich eingebettete Tätigkeit dem sozialen Wandel unterzogen und dies in mehrfacher Hinsicht: Die Häufigkeit, mit der gelesen wird, die Textmengen und Textsorten, die verarbeitet werden, die Bücher und Medien, die genutzt werden – sie alle hängen zum einen mit der sozialen Struktur der Gesellschaft und damit mit den soziokulturellen Lebensbedingungen der Menschen zusammen und zum anderen mit dem Angebot an Texten und Medien, insbesondere mit den jeweiligen technischen und ökonomischen Möglichkeiten ihrer Verbreitung. Dass Bücher, Zeitschriften und viele weitere Medien überall erhältlich sind und dass zumindest von Erwachsenen der Zugang zur Schrift erwartet wird, entspricht dem modernen gesellschaftlichen Anspruch auf „Literalität“. Mit diesem Begriff meint man „gesellschaftliche Zustände, die dadurch gekennzeichnet sind, dass nicht nur repräsentative Teile der Bevölkerung lesen und schreiben können, sondern dass auch das gesellschaftliche Leben insgesamt

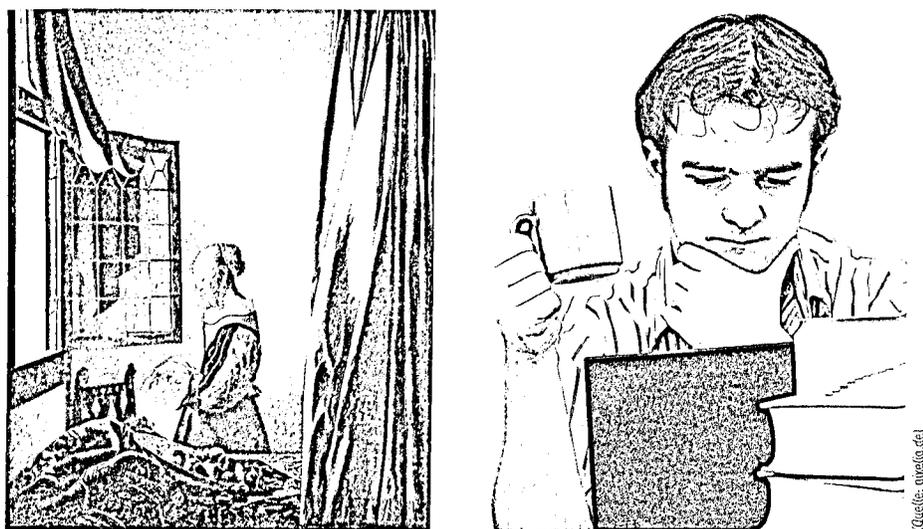


Abb. 1: Lesen in der Vergangenheit und heute

durch Formen schriftlicher Kommunikation bestimmt ist“ (Günther/Ludwig 1994, S. VIII).

Aus aktuellen Untersuchungen zur Lesefähigkeit von Erwachsenen wissen wir zwar, dass es die lückenlos literalisierte Gesellschaft noch längst nicht gibt, auch in hochindustrialisierten Ländern wie Deutschland oder der Schweiz nicht (vgl. die Ergebnisse der Studien ALL – Adult Literacy und Lifeskills Survey –, BFS 2005 und IALS – International Adult Literacy Survey –, Notter et al. 1999). Der Anspruch aber besteht und er zeigt sich u. a. konkret darin, dass Informationen im beruflichen und privaten Alltag zu einem guten Teil mittels Schrift (oder in Kombinationen von Schrift und Bild) ausgetauscht werden. Das war selbstverständlich nicht immer so. In den meisten westlichen Gesellschaften war schriftbezogene Kommunikation erst Ende des 19. Jahrhunderts breit vorhanden. Laut der groben Einschätzung des Volkskundlers Rudolf Schenda betrug der Anteil potenzieller Leserinnen und Leser an der Bevölkerung Mitteleuropas nach 1770 erst etwa 15 %, 1830 etwa 40 %, 1870 etwa 75 % (Schenda 1977, S. 444). Vermutlich sind diese Zahlen aber eher zu optimistisch; zumindest für die Schweiz ist zwischen 1700 und 1900 nämlich eine nur allmähliche Verbreitung der Alphabetisierung nachgewiesen (Messerli 2002), gefördert durch die literale Norm, die ab 1760 forderte, dass jede erwachsene Person lesen und schreiben können sollte.

Was die Kinder betrifft, so gab es die sogenannte Lesekindheit, das mit Büchern ausgestaffte Kinderzimmer zwar seit dem Ende des 18. Jahrhunderts – allerdings nur für die Kinder der wohlhabenden bürgerlichen Schicht. Für die vielen anderen bedeutete die Alphabetisierung im Rahmen der Schulpflicht noch lange nicht

ein Aufwachsen in Schriftwelten, ihnen war auch das Kinderbuch, jenes Medium, das besonders geeignet ist, die Lesefreude zu wecken und das in der Biedermeierzeit als Gattung wirklich aufgekommen ist, weitestgehend vorenthalten.

Die häufige Klage über den Rückgang des Lesens angesichts der rasanten Verbreitung audiovisueller Medien ist also in historischer Perspektive erst einmal zurückzuweisen. Noch nie waren Schriftmedien so vielseitig und so gut zugänglich wie heute. Allerdings muss gerade die Verbreitung der einzelnen Medien auch differenziert beurteilt werden. Das Fernsehen spielt als ein stark dominantes und fast omnipräsentes Medium eine besondere Rolle. Bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen – es sind die aus den sogenannten bildungsfernen Schichten – werden in ihrer (Sprach- und Schrift-)Entwicklung durch extensives Unterhaltungsfernsehen behindert (vgl. dazu die Einführung von Andrea Bertschi-Kaufmann in diesem Band). Solche Beobachtungen sprechen dafür die „Polarisierungshypothese“ aufrechtzuerhalten, wie sie unter anderem die Medienwissenschaftlerin Ulrike Six (Six et al. 1998) formuliert:

„Unter der Perspektive ungleich verteilter Ausgangsbedingungen für den Medienumgang Heranwachsender“ ist „anzunehmen, daß die in Ressourcen und Kompetenzen Privilegierten die Medienangebote so nutzen, daß sie ihrer sozialen Durchsetzung dienlich sind (...) Medienangebote und deren Nutzung würden dann zur Stärkung von Gruppenunterschieden führen, nicht nur in Bildung und Wissen, sondern auch etwa in Einstellungen und Interessen, in Ängsten, Motivationen und Aktivitäten“ (Six et al. 1998, S. 20). Hier, bei der Frage nach den Wirkungszusammenhängen von Darstellungsweisen im Fernsehen, der TV-Rezeption von Kindern und Jugendlichen, ihrer Einstellungen und ihrer allfälligen Bereitschaft zur Nachahmung von am Bildschirm gezeigten Handlungen, setzen pädagogische und ethische Diskussionen ein, die weit über die quantifizierbaren Beobachtungen zur Mediennutzung der Heranwachsenden hinausgehen. Befürchtungen, welche im Rahmen dieser Diskussion geäußert werden, können mit Nutzungszahlen allein weder bestätigt noch widerlegt werden. Plausibel sind aber die Ergebnisse jener Studien, welche nicht nur den Umfang der TV-Nutzung, sondern auch deren Qualität bzw. die Arten des Fernsehens untersucht haben. So hat u. a. Angela Fritz gezeigt, dass Vielleesen und Fernsehen im Alltag von Kindern durchaus korrespondieren können und dass sich die TV-Nutzungsweise bei den viellesenden Kindern deutlich anders gestaltet: selektiver und stärker kommunikativ ausgerichtet (Fritz 1991). Selbst das Fernsehen hat also das Lesen gedruckter Texte weder überflüssig gemacht noch marginalisiert. Die Medienforschung spricht denn auch nicht von einer Verdrängung älterer Medien durch die neueren und (wie im Falle des Fernsehens) attraktiveren, sondern von einer Funktionsverschiebung. Das Bücherlesen, das in einer langen kulturellen Tradition steht und das besondere kognitive und emotionale Leistungen verlangt, hat weiterhin eine breite Praxis als bildungsorientierte Tätigkeit oder als Freizeitbeschäftigung, und man geht davon aus, dass es auch künftig nicht

verschwinden wird, es hat aber einige Unterhaltungsfunktionen an das Fernsehen und einige Informationsfunktionen an den Computer abgegeben, an jene Medien, die insbesondere für jüngere Generationen als leichter zugänglich und als attraktiver gelten. Mehrere Studien haben vor Längerem darauf aufmerksam gemacht, dass das Lesen in der Mediengesellschaft im Zusammenhang mit dem übrigen Mediengebrauch der Heranwachsenden verstärkt gestützt werden muss (Bonfadelli 1992; Bonfadelli/Fritz 1993).

Die differenzielle Nutzung verschiedener Medien zeigt sich bereits deutlich bei Kindern und Jugendlichen, in deren Freizeit das Fernsehen unter den Medien zwar den größten Platz einnimmt (und auch die Themensetzung in den Gesprächen unter Gleichaltrigen zu einem guten Teil bestimmt), die aber mehrheitlich mehrere Medien nebeneinander nutzen. So weisen die KIM-Studie „Kinder und Medien, Computer und Internet“ und die JIM-Studie „Jugend, Information, (Multi-)Media“ für 2005 bzw. 2006 Folgendes nach (MPFS 2006a, S. 5 f.; MPFS 2006b, S. 12 f., S. 16): 97 % der Kinder und 90 % der Jugendlichen sehen mindestens einmal in der Woche fern. Den Computer nutzen 63 % der Kinder und 83 % der Jugendlichen einmal und mehr in der Woche, was eine Zunahme gegenüber dem Vorjahr bedeutet, wobei 26 % der Jugendlichen den Computer als ihr unverzichtbarstes Medium bezeichnen. 58 % der Kinder lesen mindestens einmal in der Woche Bücher, 55 % lesen Zeitschriften, 47 % lesen Comics. Von den Jugendlichen lesen 47 % mindestens einmal in der Woche in einer Zeitung und 40 % in einem Buch. Das Lesen gedruckter Texte ist damit seit Jahren stabil geblieben. Deutlich aber zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede: Mehr Jungen als Mädchen nutzen Computer und Internet mehrmals in der Woche, und dies besonders zum Spielen, während Mädchen vergleichsweise häufiger Bücher lesen: 47 % der Mädchen, aber nur ein Drittel der Jungen lesen mehrmals in der Woche in einem Buch (MPFS 2006b, S. 12 f., S. 21).

Auffällig ist die geradezu explosionsartige Verbreitung von Mobiltelefonen: Der Zugang zu einem Handy hat sich seit 2000 bei Kindern sehr stark verbreitet; bereits haben 47 % der Kinder ein eigenes Handy zur Verfügung. Unter den Jugendlichen hat der Besitz eines eigenen Mobiltelefons seit 1998 von 8 % bis 2006 auf 92 % zugenommen. Die am häufigsten ausgeübte Tätigkeit mit dem Handy ist das Schreiben (und damit selbstverständlich auch das Lesen) von SMS: 85 % der jugendlichen Handybesitzer schreiben mehrmals in der Woche, auch fast alle Kinder, die zu einem eigenen Handy Zugang haben, schreiben regelmäßig SMS (MPFS 2006a, S. 46; MPFS 2006b, S. 52 f.).

Die Nutzungszahlen, wie sie von den beiden erwähnten Studien jährlich erhoben werden, zeigen also Gewichtungen und Verschiebungen an, die sich in den kommenden Jahren fortsetzen werden. Die zunehmende Präsenz von Mobiltelefonen im Alltag von Kindern und Jugendlichen und ihr Gebrauch als Schriftmedium zeigen eine Entwicklung an, die für die Gestaltung von Kommunikation und von Schriftlichkeit gleichermaßen prägend ist.

## 2. Medienwandel im 20. Jahrhundert – Was sind neue Medien?

Die Kommunikation im 20. Jahrhundert war – zumindest bis in dessen 90er Jahre – in hohem Maß von audiovisuellen Medien wie dem Telefon, dem Radio, dem Film und dem Fernsehen bestimmt. Sie ergänzten die von etwa 1500 bis 1900 dominierenden Druckmedien wie Zeitungen und Bücher, von denen sie sich unter anderem grundlegend dadurch unterscheiden, dass in ihnen die Schrift als Kommunikationsträger zweitrangig ist (Schmitz 1995, S. 9; Aschwanden 2001, S. 7 f.).

Diese Mediengeneration ist gegen Ende des 20. Jahrhunderts wiederum durch eine neue ergänzt worden, die eigene Charakteristika aufweist: die computergestützten Medien. Sie verdanken sich der Entwicklung der Digitaltechnik, die die Möglichkeit der beliebigen Speicherung und Weiterverarbeitung, Reproduktion und Manipulation von Daten bietet (Runkehl et al. 1998, S. 156). Zu ihren Vertretern gehören etwa der Computer, das Internet oder die Mobiltelefone. Diese neuen Medien haben den beruflichen und privaten Alltag in relativ kurzer Zeit erobert und sind heute praktisch unentbehrlich geworden. Allerdings gibt es dabei generationsabhängig unterschiedliche Formen des Zugangs. Den leichtesten und unbefangendsten Zugang zu den neuen Medien haben die jüngeren Generationen, die damit sozialisiert worden sind: Die Kinder, Jugendlichen und jüngeren Erwachsenen, die seit den 80er und 90er Jahren geboren wurden, sind mit Computern und später auch mit CD-ROMs, Mobiltelefonen und Internet aufgewachsen und nutzen diese selbstverständlich und unbefangen neben und zusammen mit den andern Medien (vgl. Weingarten 1994, S. 576; Falschlehner 1999a, S. 16; Heidtmann 2000, S. 24 f.).

Bei Computern, Internet und Mobiltelefonen spielt die Schrift – im Vergleich zu Radio, Film und Fernsehen – eine wiederum große Rolle: Die sehr starke Bedeutung des Lesens und Schreibens von SMS bei der Nutzung von Mobiltelefonen wurde bereits angesprochen und auch das Internet ist bei aller Multimedialität (noch) ein schriftdominiertes Medium (Storrer 2000a, S. 151).

Der Begriff „neue Medien“ (vgl. dazu auch Bertschi-Kaufmann/Schneider 2004) ist allerdings insofern problematisch, als dass er wenig eindeutig bestimmt ist. Jedes Medium war historisch gesehen zu irgendeinem Zeitpunkt neu, ist es aber nicht geblieben, und jedes Medium ist lebensgeschichtlich zu einem bestimmten Zeitpunkt für ein Individuum neu, bleibt es aber nicht (Holly 2000, S. 80, S. 88). Der Begriff ist zudem seit mindestens zwanzig Jahren Teil unserer Alltagssprache. Die Vorstellungen darüber, welche Medien zu den neuen gehören, haben sich im Verlauf der technischen Entwicklung immer wieder geändert und gehen auch im aktuellen Sprachgebrauch z. T. weit auseinander: So werden beispielsweise Faxgeräte oder Anrufbeantworter gelegentlich zu den neuen Medien gezählt, oder es werden auch digitale Kameras in diese Kategorie aufgenommen. Aber nicht nur im umgangssprachlichen Verständnis herrscht Uneinigkeit darü-

ber, welche Medien nun neu seien, auch im wissenschaftlichen Diskurs gehen die Meinungen auseinander. Am sichersten scheint es angesichts dieser Lage, die Schnittmenge der prototypischen Medien aufzuzählen, die von den meisten Fachleuten als neue Medien bezeichnet werden. Dazu gehören sicher der Computer, besonders in seinen multimedialen Anwendungen, das Internet als interaktives und multimediales Medium und die Mobiltelefone. Insgesamt werden hier unter „neuen Medien“ solche Medien verstanden, deren Funktionen auf der Digitaltechnik und den mit ihr verbundenen, laufenden Innovationen basieren.

Als charakteristische Kennzeichen neuer Medien werden häufig Interaktivität, Virtualität, Vernetzung, Multimedialität (oder Polykodierung) und Nichtlinearität genannt (vgl. Leiter-Köhler 2002; Holly 2000). Allerdings sind nicht alle dieser Merkmale für jedes einzelne der neuen Medien bestimmend. Vielmehr muss man sie sich als in verschiedenen Kombinationen auftretende Bündel vorstellen, die für bestimmte neue Medien definitorisch sind.

**Interaktivität:** Die Interaktivität neuer Medien, d. h. die Ausrichtung auf eine nicht einseitige, sondern wechselseitige, in beide Richtungen laufende Kommunikation, bei der die Teilnehmenden Inhalt, Form und Ablauf der Kommunikation beeinflussen können, kann sich in zwei Formen zeigen. Entweder besteht sie darin, dass die Nutzenden mit einer Maschine oder einem Programm interagieren, indem sie aus (vorgegebenen) Navigations- oder Wahlmöglichkeiten auswählen und ihre Rezeption von Medieninhalten zumindest teilweise selbst steuern: Sie wählen etwa im Menü einer CD-ROM. Oder die Interaktivität besteht darin, dass Nutzerinnen und Nutzer miteinander kommunizieren und dabei neue Medien, wie beispielsweise E-Mail, Chat oder Webforen, benutzen. Die Grenzen zwischen Produzierenden und Rezipierenden können in neuen Medien somit fließend werden (vgl. Leiter-Köhler 2002, S. 181; Heyer/Rupp 2002, S. 99f.).

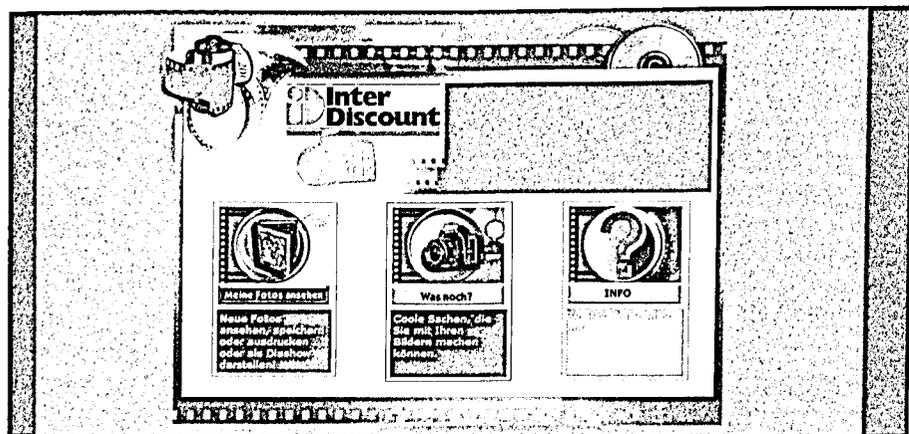


Abb. 2: Menü einer CD-ROM

**Virtualität:** Kommunikationsinhalte in neuen Medien können insofern einen virtuellen Charakter annehmen, als dass sie an sich keinen Bezug zur Realität haben, aber trotzdem so wirken, als seien sie wirklich (vgl. Fischer 2002, S. 513). Weil Daten digital gespeichert werden, sind sie, wie oben ausgeführt, relativ leicht verfügbare und vor allem veränderbar, ohne dass dies unmittelbar ersichtlich wird. Sie sind nicht verhältnismäßig fest und dauerhaft wie gedruckte Buchstaben auf einem Blatt Papier (vgl. Schmitz 1997, S. 146).

Angesichts dieser Manipulierbarkeit digitaler Zeichen muss man sich bei der Lektüre (beispielsweise eines Textes im Internet) jeweils fragen, ob der Text im Laufe der Zeit verändert wurde, und wenn ja, wie stark oder von wem. Traditionelle Gewohnheiten der Kontrollierbarkeit und Vertrauenswürdigkeit von Zeichen werden durchbrochen (Holly 2000, S. 87). Die digitale Technik erlaubt es zudem, Bild- oder Tonmaterial zu fingieren oder so tiefgreifend zu bearbeiten, dass ein Wirklichkeitsbezug nicht mehr ohne Weiteres angenommen werden kann. Von Virtualität lässt sich schließlich auch im Zusammenhang mit dem möglichen Fingieren von Identitäten im Netz sprechen: Viele Chats oder auch Webforen bieten ihren Nutzenden die Möglichkeit, ein Profil mit Angaben zur eigenen Person zu erstellen, das von anderen Nutzerinnen und Nutzern abgerufen werden kann:

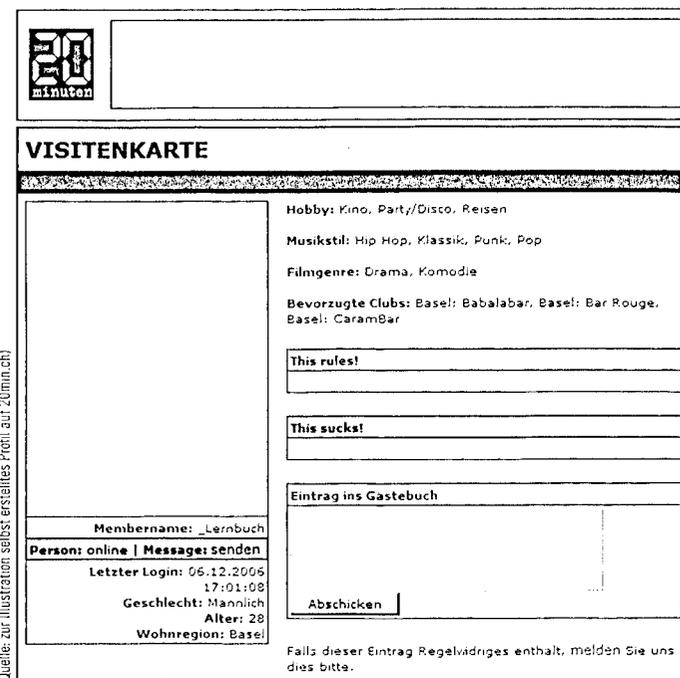


Abb. 3: Profil im Webforum der Webseite 20min.ch

Teilnehmende können dabei, wenn sie wollen, ohne Weiteres falsche Angaben machen und sich beispielsweise als Mitglied des anderen Geschlechts ausgeben oder sogar ein falsches Bild in ihr Profil hochladen und somit im virtuellen Raum des Internets eine andere Identität ausleben (vgl. Runkehl et al. 1998, S. 87f.).

**Vernetzung:** Die Verbindung von Computern mit weltweiten Netzen (wie im Fall des Internets) und damit die Vernetzung der Nutzerinnen und Nutzer hebt einerseits die Trennung zwischen öffentlich ausstrahlenden und privaten Medien tendenziell auf und macht andererseits enorm beschleunigte Kommunikationsformen möglich wie etwa E-Mail oder Chat (Holly 2000, S. 87).

**Multimedialität:** Unter Multimedialität wird ein simultanes Zusammenspiel von Schrift, Bild und Ton auf einer digitalen Benutzeroberfläche verstanden (Leiter-Köhler 2002, S. 181). Texte auf Webseiten im Internet, in Computerprogrammen oder in MMS-Nachrichten sind häufig sehr eng mit Bildern, statischen oder animierten Grafiken, Videos oder Tondateien verknüpft:

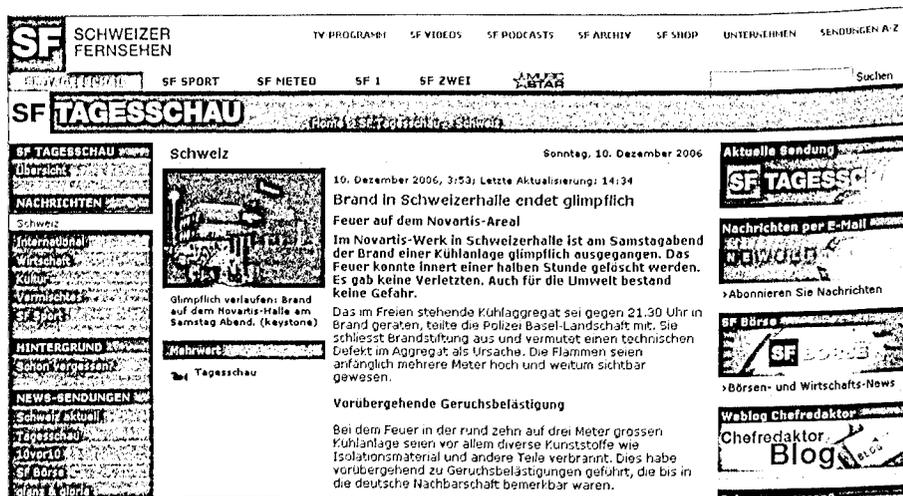


Abb. 4: Multimedial gestaltete Webseite mit Bildern und Zugang zu einer Videodatei

Sprachliche und nichtsprachliche Zeichen stehen in engem Bezug zueinander, verstärken oder ergänzen sich. Die in gedruckten Medien meist dominante Schrift wird zu einem Element in einem Ensemble aus mehreren Zeichensystemen, in einer mehrkanaligen Informationsvermittlung (Leiter-Köhler 2002, S. 181; Storrer 2000b, S. 228f.). Allerdings ist „Mehrkanaligkeit“ in diesem Sinn keineswegs etwas vollkommen Neues: Die Verbindung von Text und Bild/Ton und Bild ist schon konstitutiv etwa für Comics oder für Film und Fernsehen (vgl. Holly 2000, S. 80). Möglicherweise haben insofern Kinder und Jugendliche, die

mit Comics aufgewachsen sind, einen leichteren Zugang zur Multimedialität neuer Medien.

**Entlinearisierung:** Eines der auffälligsten Merkmale von neuen Medien, vorab von Texten auf Webseiten im Internet, ist der Gebrauch von sogenannten Hyperlinks. Hyperlinks sind speziell markierte Textstellen, Grafiken oder Schaltflächen, die es erlauben, mit einem Mausklick darauf zu einem andern Text mit weitergehenden Informationen (auf derselben Webseite, auf einer andern Webseite oder in einem anderen digitalen Textdokument) zu springen oder auch thematisch passende Bilder, Ton- oder Videodokumente aufzurufen (vgl. Storrer 1999, S. 36 und 2000b, S. 229; Jatzek 1999, S. 98).

Traditionelle lineare Texte z. B. in Büchern haben einen eindeutigen Anfang und ein eindeutiges Ende. Durch den Gebrauch von Links in Texten wird diese Struktur aufgebrochen. Es entstehen sogenannte Hypertexte, Geflechte aus einzelnen, durch die Links nichtlinear miteinander verbundenen Textmodulen (vgl. Leiter-Köhler 2002, S. 180; Storrer 2000b, S. 228).



Abb. 5: Comic-Strip

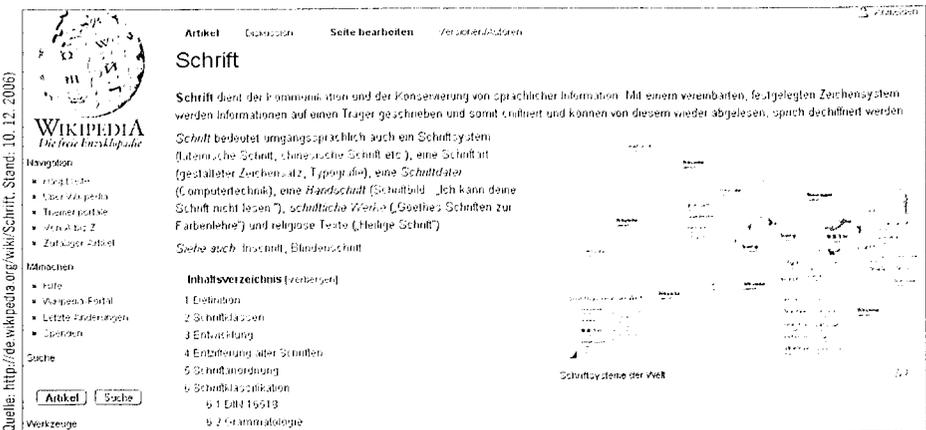


Abb. 6: Text mit Hyperlinks aus der Online-Enzyklopädie Wikipedia

Nichtlineare, mit Verweisen operierende Texte gibt es allerdings nicht erst als Hypertexte, sie existieren in Form von Lexika, Glossaren, Texten mit Fußnoten usw. schon lange (Jatzek 1999, S. 95; Runkehl et al. 1998, S. 158; Bolter 1997, S. 44). Hypertexte haben allerdings einen dynamischen Charakter, der der traditionellen Schriftlichkeit abgeht; und zwar insofern, als es die Links überflüssig machen zu blättern oder das in einer Fußnote angegebene Buch aufzufinden, um zum gewünschten Text zu gelangen (vgl. Crystal 2001, S. 202).

### 3. Kennzeichen von Texten in neuen Medien: Sprachliche Gestaltung und typographische Mittel

Aus den Ausführungen zur Entlinearisierung und zur Multimedialität geht hervor, dass Texte in neuen Medien, etwa im Internet, besondere Kennzeichen aufweisen und sich sichtbar von traditionellen schriftlichen Texten unterscheiden können (vgl. Storrer 2000a, S. 151). Die Unterschiede betreffen neben diesen beiden Aspekten auch die spezifische sprachliche Gestaltung und typographische Merkmale.

Bei manchen Texten in neuen Medien fällt ihre Nähe zur Mündlichkeit auf. Folgende SMS etwa erinnert weniger an das, was man intuitiv unter einem Text versteht, sondern liest sich wie ein Versatzstück aus einem mündlichen Gespräch:

hehe...du ärmster ärmel! ;-) mathe ist da natürlich viel besser! Zudem hab' ich nen hässlichen Schnupfen!

In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird häufig darüber diskutiert, inwiefern die Kommunikation und die Texte in neuen Medien Parallelen zur mündlichen Kommunikation aufweisen bzw. inwiefern sie „konzeptionell mündlich“ und hinsichtlich der kommunikativen Bedingungen, Strukturen und sprachlichen Merkmale an prototypischen Formen mündlicher Rede orientiert sind (vgl. zur konzeptionellen Mündlichkeit Koch/Oesterreicher 1985 und 1994).

Parallelen zur Mündlichkeit hat die Kommunikation im Chat, in Webforen, in E-Mails oder per SMS zum einen durch die oben angesprochene starke Beschleunigung des Austausches. Sprachliche Äußerungen können in diesen Kommunikationsformen sehr schnell vom Sender zum Empfänger übermittelt werden, was (im Vergleich mit älteren Formen schriftlicher Kommunikation) unmittelbarere Formen des Reagierens und Interagierens ermöglicht und somit das Schreiben in die Nähe des Sagens rückt (Jakobs/Merker-Melcher 2003, S. 826, S. 833; Storrer 2000a, S. 154, S. 167). Aus der vergleichsweise höheren Übermittlungs- und Interaktionsgeschwindigkeit ergibt sich häufig eine im Allgemeinen hohe Spontaneität und Schnelligkeit der Textproduktion und eine Tendenz zur Kürze, was sich etwa im Gebrauch von Abkürzungen zeigen kann (Storrer 2000a, S. 167–169).

Schneetedschen: 😊 sarah, warsu gestern auch dabei?  
taijan84: bin nach ba-wü gezogen  
Schneetedschen: smv09 moah  
Schneetedschen: 😊  
feinschmecker79: und jetzt in HH

(Quelle: Chat auf der Webseite freenet.de, aufgenommen im Chatraum „Über 20“ am 19. 12. 2006 um ca. 15.10)

Abb. 7: Chatbeiträge mit Abkürzungen

Der Gebrauch von Abkürzungen wie z. B. „hdl“ (für „habe dich lieb“) und der Zwang zur Kürze sind bei SMS-Nachrichten weiter auch darin begründet, dass die in einer Nachricht übermittelbare Zeichenmenge begrenzt ist (Schlobinski 2002, S. 39f.).

Eine weitere Parallele von SMS-Nachrichten, Chatnachrichten, Forenbeiträgen oder E-Mails zur mündlichen Kommunikation liegt in der Abhängigkeit von einem größeren Kommunikationszusammenhang: Sie sind – wie die folgende E-Mail – als einzelne Texte sehr häufig nur vor dem Hintergrund einer vorangehenden Nachricht verständlich:

Liebe [Vorname]

Hier also die korrigierte und angepasste Version der PPP Basel sowie die beiden Handzettel im PDF-Format (kommen in den nächsten Mails). Ich habe die Handzettel mit zwei Folien pro Seite gemacht, so sollten sie gut lesbar sein.

Herzliche Grüße

[Vorname]

Solche Nachrichten sind also in hohem Maß in einen kommunikativen Kontext – im obigen Fall in den Kontext der E-Mail, auf die geantwortet wird – eingebettet, womit sie in gewisser Weise einzelnen Gesprächsbeiträgen in einem Dialog ähneln (vgl. Pansegrau 1997, S. 92f., S. 100–102; Storrer 2000a, S. 158). Besonders offensichtlich werden diese Einbettung und die Parallelen zur Struktur von Dialogen beispielsweise in E-Mails, bei denen die (in gängigen E-Mailprogrammen integrierte) „Antworten“-Funktion benutzt wurde, um den Text der Bezugsnachricht zu zitieren und der eigenen Antwort voran- oder nachzustellen (vgl. Runkehl et al. 1998, S. 38; Pansegrau 1997, S. 93f.):

Scheint geklappt zu haben!

Liebe Grüsse

[Vorname]

-----Ursprüngliche Nachricht-----

Von: [Vorname] [Name]

Gesendet: Dienstag, 5. September 2006 17:52

An: [Vorname] [Name]; [Name] [Vorname]

Betreff: Artikel für Zeitschrift [Name]

Lieber [Vorname]

Hier also noch einmal mein vorläufiger Artikelteil – jetzt auf deinen beiden Adressen angekommen?

Herzliche Grüsse

[Vorname]

In Texten neuer Medien (so teilweise z. B. in der oben zitierten SMS-Nachricht) kommen zudem manchmal sprachliche Phänomene vor wie die Schreibung von Gesprächswörtern und Interjektionen (wie „hm“ und „hehe“) oder die Tilgung von Lauten oder Silben („hab“, „nich“, „nen“). Weitere charakteristische Merkmale können Wortverschmelzungen sein („machste“, „war’s“) sowie ein vergleichsweise einfacher Satzbau oder eine geringe Variation in der Wortwahl. Alle diese Phänomene sind Kennzeichen einer konzeptionell mündlichen Sprache (vgl. Storrer 2000a, S. 153f., S. 161–163; Schlobinski 2002, S. 37–39, S. 48; Aschwanden 2001, S. 51–54).

Zu den auffälligsten Kennzeichen, die in SMS, Chat oder (informellen) E-Mails vorkommen, zählen schließlich die sogenannten Emoticons (wie beispielsweise „:-)“ oder „;-)“). Diese typographischen Mittel dienen aus Sicht des oder der Schreibenden dazu, Stimmungen und Gefühle kundzutun, ohne sie sprachlich formulieren zu müssen. Häufig fungieren sie auch als Kennzeichnung von Ironie (vgl. Storrer 2000a, S. 165; Schlobinski 2002, S. 36f.; Runkehl et al. 1998, S. 97f.). Dies ist etwa im folgenden Beispiel der Fall:

Es ist eh erschreckend, dass Kinder/Jugendliche nicht mehr die einfachsten Spiele können, bei denen man sich – oh Gott wie schrecklich – BEWEGEN muss. nein, dann spielt man lieber XBox und Playstation und tut so etwas für seine schlanke Linie und Gesundheit :-)) hihhi :-))

(Quelle: <http://www.20min.ch/community/forum/message.html?msgid=313108>, Stand: 19. 12. 2006)

Beitrag aus einem Forum auf der Webseite von 20min.ch

Emoticons haben sowohl bezüglich ihres Aussehens als auch bezüglich ihrer Funktionen Ähnlichkeiten mit den gezeichneten lachenden Gesichtern (Smileys), wie sie zusammen mit anderen Verzierungen (Blumen, Herzchen etc.) beispielsweise in privaten Briefen von Jugendlichen vorkommen können (vgl. Runkehl et al. 1998, S. 42). Ganz deutlich wird diese Ähnlichkeit in Mails, Chat- oder Forenbeiträgen, die mit Hilfe neuerer Programme verfasst wurden, die es erlauben, Emoticons in Form von kleinen, teils auch animierten Grafiken einzufügen:

püppi72: dann mach ein pic damit ich weiß, mit wem ich da schreib ☺  
Cool-Spirit betritt den Raum Über\_30\_  
Foxy: pille du kannst ja wünsche haben, ne,ne,ne  
babel04 betritt den Raum Über\_30\_  
mario1165: und was ist hier so los?  
the-darkrose: pille ☺ träum weiter ☺  
copperfeld: the-darkrose nice pic ☺

(Quelle: Chat auf der Webseite freenet.de, aufgenommen im Chatraum „Über 30“ am 18. 12. 2006 zwischen ca. 17.15 und 17.20)

Abb. 8: Auszug aus einem Chat mit Emoticons in Form von kleinen Grafiken

Weitere charakteristische Merkmale können zudem die Großschreibung von einzelnen Wörtern oder Sätzen („NEIN!“) oder die Wiederholung von Satzzeichen und Buchstaben („Das ist so!!!!“, „Biiiiiite“) sein. Ersteres dient der Nachahmung erhöhter Lautstärke, das Zweite der Simulation von stimmlichen Eigenschaften wie Emphase oder der Dehnung von Lauten (Runkehl et al. 1998, S. 99; Aschwanden 2001, S. 48–50; Schlobinski 2002, S. 34, S. 37). Ein auffälliges Merkmal ist schließlich auch der Gebrauch von auf den Wortstamm reduzierten Verben („freu“, „grins“). Sie dienen wie Emoticons vor allem der Bezeichnung von Gefühlszuständen (vgl. Storrer 2000a, S. 165; Aschwanden 2001, S. 45–48; Runkehl et al. 1998, S. 106–111). Ihren Ursprung haben sie in den Comics (vgl. Abbildung 5), wodurch wiederum ihr Gebrauch für Kinder und Jugendliche besonders nahe liegt (vgl. Runkehl et al. 1998, S. 106f.).

Alle diese Phänomene – Emoticons, typographische Mittel und auf den Wortstamm reduzierte Verben – können ebenfalls als Parallelen zur Mündlichkeit gesehen werden, weil sie den Versuch darstellen, die Leistungen, die in der Face-to-Face-Kommunikation von non- und paraverbalen Signalen (Gestik, Mimik und Tonfall) erbracht werden, mithilfe von spezifischen sprachlichen, typographischen oder bildlichen Mitteln in der Schriftlichkeit zu imitieren (vgl. Haase et al. 1997, S. 65f.; Storrer 2000a, S. 165; Aschwanden 2001, S. 50).

Natürlich sind aber nicht alle Texte und sprachlichen Äußerungen in den neuen Medien gleich gestaltet. Die in den vorangehenden Abschnitten skizzierten Merkmale und kommunikativen Bedingungen spielen in den verschiedenen

neuen Medien und Kommunikationsformen – wenn überhaupt – eine jeweils unterschiedlich starke Rolle. Selbst wenn man die Beobachtung nur auf die verschiedenen Kommunikationsdienste im und um das Internet herum einschränkt, stößt man auf eine große Vielfalt an sprachlich sehr verschiedenartigen Texten, die unter ganz unterschiedlichen Bedingungen entstanden sind (vgl. Dürscheid 2004, S. 146–148; Runkehl et al. 1998, S. 115–117). Ein Bewerbungsschreiben per E-Mail sieht zum Beispiel anders aus als ein mit derselben Technik übermittelter privater Gruß. Lesen in neuen Medien kann sich also auf eine Vielfalt von Texttypen beziehen und infolgedessen auch ganz unterschiedliche Rezeptionsprozesse beinhalten; diese werden im Folgenden überblicksweise näher beschrieben.

#### 4. Einfluss neuer Medien auf das Lesen und auf Leseprozesse

Der oben skizzierte Wandel in der Medienlandschaft und die neuen Kommunikationsformen haben das Lesen beeinflusst und beeinflussen es weiter. Das gilt zum einen für die Gegenstände des Lesens: So ergänzen heute etwa Hypertexte traditionelle lineare Texte, CD-ROMs ergänzen Bücher und Leseprozesse vollziehen sich immer häufiger am Bildschirm oder auf dem Display (vgl. Garbe 1997, S. 11; Falschlehner 1999b, S. 103f.; Heidtmann 2000, S. 34).

Die audiovisuellen Medien wie das Fernsehen haben dazu geführt, dass man sich über das Geschehen in der Welt informieren oder sich durch Geschichten unterhalten und zur Imagination anregen lassen kann, ohne dafür zu lesen. Insofern hat die Schrift im 20. Jahrhundert ihre dominante Rolle bei der Tradierung von Wissens- und Kulturbeständen verloren (vgl. Garbe 1997, S. 17; Haas 1997, S. 152).

Gerade für den Umgang mit neuen Medien ist jedoch, wie oben gezeigt wurde, das Lesen wieder zentral geworden. Auch können neue Medien in der Freizeit und in der Schule dazu beitragen, dass das Lesen und Schreiben für Kinder und Jugendliche eine stärkere Bedeutung erhält und sie können Instrumente sein, um die Leselust zu stimulieren: Wenn Kinder etwa entdecken, dass im Internet eine sprudelnde Informationsquelle zu allen möglichen interessanten Themen fließt, kann ihre Neugier sie dazu motivieren, sich – angemessene Unterstützung vorausgesetzt – lesend im Netz zu bewegen (vgl. Kochan 1999, S. 52, S. 55). Auch die Rezeption von multimedial aufbereiteten Geschichten oder Interaktive Books auf CD-ROM kann Kindern den Zugang zur Literatur und der Schrift erleichtern (Kochan 1999, S. 55f.; Bertschi-Kaufmann 2003, S. 169f., S. 179). Die KIM-Studie 2005 zeigt zudem, dass Kinder, die zu Hause Zugang zu einem Computer haben, öfter von sich sagen, sie läsen auch gerne (MPFS 2006a, S. 23).

Die Umstände des Lesens haben sich mit den neuen Medien insofern verändert, als dass eine Reihe von kommunikativen Aufgaben, für die früher in der Regel vor allem das Telefon benutzt wurde, heute vermehrt per E-Mail oder SMS abgewickelt werden, so z. B. Terminabsprachen oder kurze Anfragen und die

Mitteilung von Informationen (Storrer 2000a, S. 167f.; Schlobinski 2002, S. 43). Somit verlagert sich ein Teil von bisher mündlich erledigten Abläufen ins Schriftliche, das Aufkommen geschriebener Kommunikation hat sich in der Folge für viele erhöht. Generell entstehen beruflich wie privat durch die neuen Kommunikationsformen neue Schreib- und Leseanlässe: Man liest Mails, verfolgt eine (Fach-)Diskussion in einem Forum, nimmt an einem Chat teil oder stöbert in fachlichen oder privaten Webseiten (vgl. Storrer 2000a, S. 167f.).

Allerdings verändern dabei die neuen Medien die Leseprozesse auch in verschiedener Weise. Die Lektüre von Schrift in multimedialen Kontexten, z. B. am Computerbildschirm, fördert zum einen neue Seh- und Lesegewohnheiten: Der Inhalt eines Computerbildschirms (der in der Regel ein sich unter Umständen schnell veränderndes Nebeneinander von Textelementen, Bildern, Videos und Schaltflächen zeigt) wird häufig nicht linear gelesen, sondern vielmehr zunächst flächig „erblickt“. Das gesamte Zeichenangebot wird zuerst einmal als Ensemble wahrgenommen, man liest nicht einer Zeile entlang, sondern punktuell in der Fläche. Die Rezeption von Schrift nähert sich auf diese Weise der von Bildern an (vgl. Schmitz 1997).

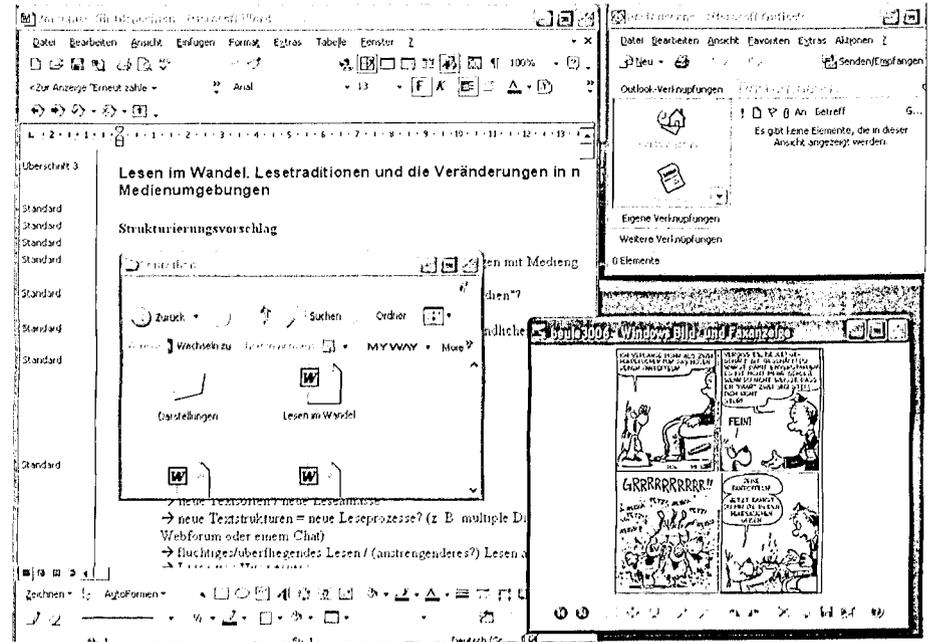


Abb. 9: Computerbildschirm

Zum anderen bringen einige der neuen Kommunikationsformen neue Text- und Diskursstrukturen mit sich, die ebenfalls Konsequenzen für den Leseprozess

haben können: In einem Chatroom mit einer Vielzahl von Teilnehmenden beispielsweise laufen typischerweise mehrere Gespräche (meist jeweils zwischen zwei oder drei Chatteilnehmerinnen und -teilnehmern) parallel und zeitgleich ab – ähnlich wie das bei einer Cocktailparty der Fall wäre. Die zu den verschiedenen Gesprächssträngen gehörigen einzelnen Gesprächsbeiträge (Turns) werden aber alle gleichzeitig auf dem Bildschirm dargestellt und zwar nicht jeweils thematisch-gesprächslogisch sortiert, sondern in der rein chronologischen Reihenfolge, in der sie beim Chatserver eingehen: Sobald die Nutzerin oder der Nutzer seinen oder ihren Beitrag eingetippt hat, erscheint er zuoberst oder zuunterst auf dem Bildschirm. Die älteren Beiträge wandern ihrerseits in dem Takt, in dem die neuen eingehen, nach oben oder unten und verschwinden allmählich aus dem Blickfeld (Lenke/Schmitz 1995, S. 130; Werry 1996, S. 51). Somit ergibt sich für den ungeübten Nutzer oder die ungeübte Nutzerin ein zunächst verwirrendes Bild:

copperfeld: <<nix eingepackt hat , gibt nix geschenk , hallo fackel  
 crashkid841894 betritt den Raum Über\_30\_  
 püppi72: dann mach ein pic damit ich weiß,mit wem ich da schreib 😊  
 Cool-Spirit betritt den Raum Über\_30\_  
 Foxy: pille du kannst ja wünsche haben, ne,ne,ne  
 babel04 betritt den Raum Über\_30\_  
 mario1165: und was ist hier so los?  
 the-darkrose: pille t 😊 räum weiter 😊  
 copperfeld: the-darkrose nice pic 😊  
 pillepallem: foxy so bedankt sich frau hier im dorf  
 fackel22: wie keine Geschenke copperfeld? Bist du geizig 😊  
 adamboehnke verlässt den Chat  
 olliba betritt den Raum Über\_30\_  
 wanderschlumpf: <<fand altes pic von dark bessa  
 the-darkrose: copper DANKE lieber sagt bevor knieen muss 🙏  
 olliba: <<<verabschiedet sich mal fix  
 Cool-Spirit: <<<<grüsst euch alle  
 the-darkrose: wander welches 🙏  
 copperfeld: fackel das nix mit geiz zutun hat 😊  
 Rescureman: püppi kann nicht runter laden , sorry bin doch in einm internat  
 pillepallem: 🙏  
 TheRasmusLauri betritt den Raum Über\_30\_  
 püppi72: <<<noch ein auto einpacken muss  
 the-darkrose: bye olli und hey cool  
 püppi72: hi cool  
 fackel22: hast du denn keinen der es wert wäre?  
 Rescureman: mache doch umschulung da geht nix

Kathrin294: hi cool  
 Foxy: mag sein, bei uns in der stadt, iss frau lieber undankbar 🙏  
 onne24 betritt den Raum Über\_30\_  
 copperfeld: <<bin nunmal nicht für materialismus 😊

(Quelle: Chat auf der Webseite freenet.de, aufgenommen im Chatraum „Über 30“ am 18. 12. 2006 zwischen 17.15 und 17.20)

Abb. 10: Auszug aus einem Chat

Mehrere, parallel zueinander ablaufende Gespräche sind aufgrund der beschriebenen, technisch bedingten chronologischen Sequenzierung gewissermaßen ineinander verwoben dargestellt, was es anspruchsvoll macht nachzuvollziehen, wer mit wem kommuniziert (vgl. Werry 1996, S. 51; Lenke/Schmitz 1995, S. 131). Sinn ergibt dieses Geflecht erst dann, wenn man die jeweils miteinander thematisch und gesprächslogisch zusammenhängenden Beiträge im Leseprozess kognitiv zusammenbringt bzw. selektiv nur einen Gesprächsfaden verfolgt und alle anderen nicht dazugehörigen Beiträge ignoriert. Im obigen Beispiel laufen unter anderem folgende Gesprächsstränge parallel ab, die, thematisch-logisch geordnet, wie folgt aussehen und auch in dieser Anordnung rezipiert werden müssten (vgl. auch Lenke/Schmitz 1995, S. 132f.):

**Gesprächsstrang 1:**

copperfeld: <<nix eingepackt hat , gibt nix geschenk , hallo fackel  
 fackel22: wie keine Geschenke copperfeld? Bist du geizig 😊  
 copperfeld: fackel das nix mit geiz zutun hat 😊  
 fackel22: hast du denn keinen der es wert wäre?  
 copperfeld: <<bin nunmal nicht für materialismus 😊

**Gesprächsstrang 2:**

--Foxy--: pille du kannst ja wünsche haben, ne,ne,ne  
 the-darkrose: pille 😊 träum weiter 😊  
 pillepallem: foxy so bedankt sich frau hier im dorf  
 pillepallem: 🙏  
 --Foxy--: mag sein, bei uns in der stadt, iss frau lieber undankbar 🙏

**Gesprächsstrang 3:**

copperfeld: the-darkrose nice pic 😊  
 the-darkrose: copper DANKE lieber sagt bevor knieen muss 🙏

**Gesprächsstrang 4:**

wandschlumpf: <<fand altes pic von dark bessa  
 the-darkrose: wander welches 🙏

*Gesprächsstrang 5:*

püppi72: dann mach ein pic damit ich weiß, mit wem ich da schreib 😊  
 Rescureman: püppi kann nicht runter laden , sorry bin doch in einm internat  
 Rescureman: mache doch umschulung da geht nix

Am vielleicht nachhaltigsten beeinflussen die Hypertexte das Lesen: Hypertexte werden von den Lesenden nicht auf einem vorbestimmten Pfad, sondern im Rahmen der vorgegebenen Links nach eigenen Entscheidungen durchlaufen. Die Leserinnen und Leser konstituieren während des Lektürevorgangs, indem sie auf manche Links klicken und auf andere nicht, den Text in seiner konkreten Form in hohem Maß selbst, die Rezeptionswege sind im Einzelnen nicht vorhersehbar (Leiter-Köhrer 2002, S. 180; Storrer 2000b, S. 228). Das Lesen vollzieht sich gewissermaßen als eine Interaktion zwischen dem Hypertext und den Lesenden, diese zappen sich ihre Lesetexte und Schaubilder sozusagen selber zusammen und werden somit zu Co-Autoren (Sandbothe 1997, S. 72; Schmitz 1997, S. 146; Bolter 1997, S. 48).

Wer nur das lineare Lesen gewöhnt ist, muss sich umstellen: Beim gedruckten Buch hangeln sich die Lesenden in vorgegebener Richtung an den Buchstaben der gedruckten Zeile entlang (vgl. Flusser 1992, S. 150). Bei Hypertexten wird dieser lineare Lesefluss dagegen ständig durch die auftauchenden Links unterbrochen, mit denen das Angebot verbunden ist, andere Texte oder Textstücke zu rezipieren. Die Lesenden geraten auf diese Weise gewissermaßen in einen „Tumel von Möglichkeiten“ (Wirth 1997, S. 319), denn sie müssen sich immer wieder entscheiden, ob und welchen Links sie nachgehen wollen oder eben nicht (Runkehl et al. 1998, S. 159–162). Bei ungeübten Nutzerinnen und Nutzern kann das auch ein gewisses Gefühl des Verlorenseins in der Datenmasse hervorrufen (vgl. Mitzlaff 1999, S. 109). Die Rezipientinnen und Rezipienten stehen beim Lesen eines Hypertextes in jedem Fall vor der Wahl aus einer je nachdem riesigen Menge von Wegweisern, die in unterschiedliche Richtungen führen. Der von den Lesenden jeweils zusammengestellte Text ist damit in der Regel nicht in sich kohärent, sondern besteht eher aus einzelnen (Text-)Stücken, die zusammen ein jeweils individuelles, unwiederholbares Ganzes bilden (vgl. Schmitz 1995, S. 33 und 1997, S. 146).

Die mit Hypertext verbundene Informationsstruktur, insbesondere die Verbindung einzelner, thematisch miteinander verbundener Texte durch Links, kommt, so wird teilweise argumentiert, menschlichen Denkprozessen mit ihrer assoziativen Verknüpfung gedanklicher Einheiten näher als die Organisation von Informationen in linearen Texten. Sie ermöglicht es, Wissen in einer den Lernprozessen besser angepassten Weise darzustellen und zu erwerben (vgl. Hanne-mann/Thüring 1993, S. 140; Schmitz 1995, S. 31f. und 1997, S. 145f.). Aus dieser Sicht sind Hypertexte für didaktische und gebrauchsanweisende Zwecke besonders geeignet (Schmitz 1995, S. 31f.).

Eine letzte Beeinflussung des Lesens durch die neuen Medien liegt allerdings auch darin, dass die Lektüre am Bildschirm im Vergleich zum Lesen auf Papier für die Augen etwas anstrengender ist. Längere zusammenhängende Texte am Bildschirm zu rezipieren ist eher mühsam, weshalb am Computer vorzugsweise eher überschaubare Texteinheiten (auf einmal) gelesen werden (Crystal 2001, S. 198f.; Bolter 1991, S. 4).

### 5. Neue Kompetenzen für das Lesen in neuen Medien?

Lesekompetenz, dies wurde schon mehrfach angedeutet, ist durch die neuesten medialen Entwicklungen in keiner Weise überflüssig geworden, sondern ist für den Umgang mit den neuen Medien sogar von zentraler Bedeutung (vgl. auch Schreier/Rupp 2002, S. 252; Böck 1999, S. 28). Angesichts der wichtigen Rolle von Computern oder dem Internet im Berufsleben (wie auch im Privaten) sind somit etwa die Berufschancen für leseschwache Jugendliche drastisch eingeschränkt (Falschlehner 1999a, S. 17f.).

Die für die adäquate Nutzung von neuen Medien notwendige Lesekompetenz wird dabei in hohem Maß auch durch diejenigen Erfahrungen und Fertigkeiten gestützt, die Leserinnen und Leser im Umgang mit gedruckten Texten erworben haben. Es deutet einiges darauf hin, dass wer gut lesen kann, auch generell kompetenter mit anderen Medien umgeht. Lesekompetenz ist somit eine Basistechnik zur Mediennutzung, unter anderem deshalb, weil Lesende darin geübt sind, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren, sich Informationen zu merken, diese zu vernetzen oder auch selektiv zu erfassen (vgl. Falschlehner 1999a, S. 21f.; Garbe 1997, S. 17).

Umgekehrt kann Lesekompetenz aber auch durch die Verwendung von neuen Medien als Lerninstrumente gefördert werden: Empirische Studien belegen beispielsweise, dass durch den Einsatz von computergestützten Lern- und Kommunikationsnetzwerken in der Schule, mit deren Hilfe die Lernenden gemeinsam Wissen recherchieren, ihre Lernprodukte dokumentieren, gegenseitig einsehen und kommentieren können, Lesefähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit Texten gesteigert werden (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 1999, S. 16f.). Auch gibt es Computerprogramme, die das Lesen- und Schreibenlernen unterstützen, indem sie es etwa ermöglichen, geschriebene Wörter auf Knopfdruck in gesprochener Form zu hören (vgl. Hofmann et al. 1999).

Die Rezeption von multimedialen Inhalten, wie sie vor allem im Internet die Regel sind, erfordert allerdings nicht nur Lesekompetenz, sondern auch weitere Kompetenzen: Die Nutzerinnen und Nutzer müssen nicht nur in der Lage sein, Texte zu lesen und zu verstehen, sondern müssen daneben auch aus bewegten und unbewegten Bildern, aus Grafiken und Tönen Informationen entnehmen und diese untereinander sowie mit den Textinhalten in Beziehung setzen können. Lesekompetenz ist in diesem Zusammenhang also als eine Wahrnehmungs- und

Verarbeitungsform neben anderen innerhalb einer generellen Medienkompetenz zu sehen (Schreier/Rupp 2002, S. 252).

Die kompetente Nutzung neuer Medien erfordert weiter die Vertrautheit mit allfälligen spezifischen Sprachgebrauchsmustern, wie sie weiter oben skizziert wurden: Empfängerinnen und Empfänger von privaten, informellen E-Mails oder die Teilnehmenden in einem Chat oder einem Webforum müssen zum Beispiel wissen, wie Emoticons zu verstehen sind und welchen Funktionen sie dienen, oder sie müssen häufig gebrauchte Abkürzungen kennen. Am Anfang der Nutzung der neuen Kommunikationsformen steht damit häufig der Erwerb neuer sprachlicher Codes, aber auch die Aneignung des Wissens, wo und in welchen Situationen diese adäquat gebraucht werden können und wo nicht. Gefragt ist somit auch die Fähigkeit zur Abgrenzung der neuen Codes von den Normen der herkömmlichen und schulisch angeeigneten Schriftlichkeit, in der zum Beispiel Einbrüche konzeptioneller Mündlichkeit häufig eher sanktioniert werden.

Das Lesen von Hypertexten mit den entsprechend stark individualisierten Rezeptionswegen fordert von den Lesenden als zentrale Kompetenz die Fähigkeit, die durch die Auswahl der angeklickten Links für sich zusammengestellten Textteile und Informationen geistig aneinanderzubauen, zu einem Ganzen zu kombinieren und ein zusammenhängendes geistiges Modell des Gelesenen zu konstruieren. Die Lesenden werden somit in gewisser Weise zu Bastlern (vgl. Schmitz 1997, S. 146, S. 148; Storrer 1999, S. 44).

Mit den neuen Medien gewinnt das selektive Lesen generell an Bedeutung: Wer sich heute informieren will, dem steht in der Vielfalt der Medien – besonders aber im Internet – ein gigantisches Informationsangebot zur Verfügung. Die Nutzerinnen und Nutzer sehen sich somit einer riesigen Fülle von Informationsmöglichkeiten und Wahrnehmungsreizen gegenüber. Diese Datenmenge ist nicht mehr umfassend zu bewältigen, der Versuch einen Text nach dem andern linear, Wort für Wort durchzulesen ist von vornherein zum Scheitern verurteilt (Falschlehner 1999a, S. 18 und 1999b, S. 104; Schmitz 1997, S. 146f.). Angesichts dieser Informationsflut kommt es bei der informativen Lektüre stattdessen darauf an, sich schnell in verschiedenen Informationsangeboten zu bewegen (beispielsweise durch verschiedene, potenziell interessante Seiten im Internet oder durch die Daten auf einer CD-ROM), Texte und Bilder in hohem Tempo zu überfliegen und die für das jeweilige Wissensbedürfnis als relevant empfundenen Informationen, Kernbegriffe und Schlüsselaussagen zu fokussieren und herauszufiltern. Diese Rezeptionsstrategien können als „Scannen“ und „Zoomen“ bezeichnet werden (vgl. Falschlehner 1999a, S. 19f.; Storrer 2000b, S. 234).

Über diese Fähigkeiten sowie auch über die angesprochene Kompetenz, Informationen aus Bildern, Videos, Tondateien und Texten parallel zu verarbeiten, verfügen Jugendliche und jüngere Erwachsene, so wird vermutet, aufgrund ihres Aufwachsens in vielfältigen, stark audiovisuell und multimedial geprägten Medienumgebungen in höherem Maß als die ältere „Schriftgeneration“, die ver-

gleichsweise stärker durch Printmedien sozialisiert wurde und mit der Priorität der Schriftzeichen aufgewachsen ist (vgl. Falschlehner 1999a, S. 16, S. 19–21). Die in neuen Medien eingeübten selektiven Rezeptionsweisen stehen allerdings auch in einem gewissen Gegensatz zu einem „längeren Lese-Atem“, wie er etwa für die Lektüre eines Romans nötig ist, und mögen dazu beitragen, dass ein solcher in der jüngsten Generation weniger selbstverständlich ist als früher (vgl. Garbe 1997, S. 13).

Das Auffinden von Informationen in der Vielfalt der Medien und Informationsangebote erfordert weiter ein bestimmtes Medienwissen, d. h. ein Wissen darüber, in welchen Medien die gesuchten Informationen gefunden werden könnten und wie bzw. mit welchen Strategien danach gesucht werden kann (Schreier/Rupp 2002, S. 257f.). So wird man das Resultat eines Sportwettkampfs wenige Minuten nach dessen Ende am ehesten im Internet erfahren; die breite, ausführliche Berichterstattung mit Hintergrundinformationen dazu werden Interessierte aber vielleicht eher in einem gedruckten Sportmagazin lesen.

Gefordert sind bei der Informationsrecherche im Internet schließlich auch analytisch-kritische Kompetenzen: Prinzipiell kann jede Person im Netz Informationen zu beliebigen Themen verbreiten, wobei für die Rezipierenden nicht ohne Weiteres sofort ersichtlich ist, ob der Autor oder die Autorin über das nötige Wissen zum jeweiligen Thema verfügt. Somit müssen sie Strategien und Fähigkeiten erwerben, um vertrauenswürdige von nicht vertrauenswürdigen Webseiten unterscheiden bzw. Indikatoren für das eine und andere identifizieren zu können (Schreier/Rupp 2002, S. 258). Die für die Rezeption von neuen Medien vorausgesetzte bzw. durch die Rezeption neuer Medien im verstärkten Maß erworbene Fähigkeit, dem Gelesenen nicht blind Glauben zu schenken, ist Teil einer allgemeinen kritisch-konstruktiven Mediennutzungskompetenz (vgl. Schreier/Appel 2002, S. 247).



CD Nr. 3a + 3b

## AUFGABE

Auf der CD-ROM finden Sie einen Ausschnitt aus Gottfried Kellers „Der grüne Heinrich“ als Hypertext. Lesen Sie den Hypertext auf dem Weg durch, der Ihnen sinnvoll erscheint und halten Sie Ihre Leseerfahrung fest.