

Unsere Gesellschaften stehen vor grundlegenden Veränderungen: Digitale Technologien verändern die Art und Weise, wie wir leben, interagieren, arbeiten, lernen und lesen. Die sozialen und kulturellen Auswirkungen des Digitalisierungsprozesses auf Lesekompetenzen und -praktiken sind noch zu wenig erforscht. Während digitale Technologien viel Potenzial für neue Formen des Lesens bieten, zeigen neuere empirische Untersuchungen, dass sich das digitale Umfeld auch negativ auf das Lesen auswirkt, insbesondere auf das Lesen von Langformen und das Leseverstehen. Unklar bleibt, ob der Übergang zu digitalen Medien sein Versprechen, die Lernergebnisse zu verbessern, tatsächlich einlöst. Neuere Studien unterschiedlicher Art weisen auf einen Rückgang wichtiger höherer Lesekompetenzen und -praktiken hin, wie z. B. bei kritischem und bewusstem Lesen, langsamem Lesen, nicht-strategischem Lesen und dem Lesen von Langformen. Die aktuelle Bildungspolitik setzt derzeit stark auf standardisierte Tests grundlegender Lesefähigkeiten und auf den Einsatz digitaler Technologien. Leseerziehung, -assessment, -forschung und -politik sollten sich stärker auf höhere Lesekompetenzen und -praktiken konzentrieren, sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern, um die Entwicklung des Lesens in einer Zeit zu verstehen, die zunehmend von einer allgegenwärtigen digitalen Infrastruktur abhängig ist.

Societies are facing fundamental changes as digital technologies are transforming the way we live, interact, work, study and read. The social and cultural impact of the digitalization process on reading skills and practices remains under-researched. While digital technologies offer great potential for encouraging new forms of reading, recent empirical research shows that the digital environment is having a negative impact, in particular on the reading of long-form texts and on reading comprehension. It also remains unclear whether the transition to digital media can actually deliver on its promise of improving learning outcomes. Recent studies of various kinds indicate a decline in crucial higher-level reading competencies and practices, such as critical and conscious reading, slow reading, non-strategic reading and the reading of long-form texts. Current educational policy, meanwhile, relies heavily on the standardized testing of basic reading skills and on the growing use of digital technologies. Education, assessment, research and policy-making as related to reading should focus more on higher-level reading practices in both adults and children in order to understand how reading skills and practices are developing in an age increasingly dependent on an all-embracing digital infrastructure.

MIHA KOVAČ, ANNE MANGEN, ANDRÉ SCHÜLLER-ZWIERLEIN, ADRIAAN VAN DER WEEL

Warum höhere Lesekompetenzen und -praktiken wichtig sind

Warum dieser Artikel?¹

Die nachlassende Lesemotivation und Lesekompetenz; die Verengung der Lesegewohnheiten

Trotz der hohen Anforderungen, die unsere hochentwickelte Welt an das Lesen stellt, haben viele Menschen heute Schwierigkeiten, selbst *grundlegende* Lesefähigkeiten zu erwerben. Bis zu einem Viertel der amerikanischen Bevölkerung liest keine Bücher.² Ein Drittel der erwachsenen deutschen Bevölkerung liest weniger als einmal im Monat in einem Buch.³ Die jüngste PISA-Erhebung⁴ zeigte einen starken Rückgang des Freizeitlesens, wobei etwa ein Drittel der Schüler*innen angab, selten oder nie Bücher in der Freizeit zu lesen. Darüber hinaus stimmten 49 Prozent der

Aussage »Ich lese nur, wenn ich muss« zu oder voll und ganz zu – eine Steigerung von etwa 13 Prozentpunkten gegenüber PISA 2000.⁵ Ein Drittel der europäischen Bevölkerung verfügt nur über recht geringe Lesekompetenzen.⁶ Welcher Rückgang bei *höheren* Lesekompetenzen und -praktiken zu verzeichnen ist, kann nur vermutet werden, da sie bislang kaum gemessen werden. Um jedoch die Komplexität der Informationsgesellschaft bewältigen zu können, sind solche höheren Lesekompetenzen heute wichtiger denn je.

Die Bedeutung der Alphabetisierung und insbesondere des Lesens

Moderne Gesellschaften sind das Produkt einer langen kulturellen Evolution, in der Lesen und Schreiben immer mehr in den Mittelpunkt gerückt sind. Wie gut

Menschen heute in einer Gesellschaft zurecht kommen, wird durch das Niveau ihrer Lese- und Schreibkompetenzen bestimmt. Lese- und Schreibkompetenzen ermöglichen die Übermittlung und Bewahrung von Informationen und Wissen in allen Bereichen des Lebens: Nachrichten, Politik, Wissenschaft, Religion, Bildung etc. Sie erleichtern den Austausch komplexer menschlicher Urteile und Emotionen. Da das Lesen die Grundlage für lebenslanges Lernen bildet, benötigen Menschen jeden Alters gute Lesefähigkeiten. Darüber hinaus trainiert das Lesen zusätzlich auch Disziplin, Aufmerksamkeit und kognitive Geduld.⁷ Nicht zuletzt ist das Lesen das mächtigste Denkinstrument, das wir haben. So wie der/die Einzelne für sein/ihr persönliches Wohlbefinden und seine/ihre Entwicklung auf gute Lesefähigkeiten angewiesen ist, hängt die Gesellschaft von ihnen für wirtschaftliche Entwicklung sowie für soziale und politische Teilhabe und damit für die Demokratie ab. Die heutige hochentwickelte Gesellschaft ist nicht nur das Produkt des Lesens, sie hängt für ihr zukünftiges Überleben und ihre anhaltende Widerstandsfähigkeit vom Lesen ab.

Diese grundlegende kulturelle und soziale Rolle des Lesens wird nicht immer ausreichend anerkannt. Das Lesen ist zu selbstverständlich und damit fast »unsichtbar« geworden. Die enorme Komplexität des Lesens wird, sofern sie erkannt wird, tendenziell unterschätzt. Lesen wird viel zu oft konzeptionell abgeflacht und auf grundlegende Decodierungsfähigkeiten reduziert. Dies lässt alle komplexeren interpretativen Interaktionen mit Texten außer Acht. Die Komplexität, die diese einzigartige menschliche Leistung auszeichnet, umfasst:

- den Begriff selbst, der eine Vielzahl unterschiedlicher Prozesse menschlicher Auseinandersetzung mit Texten umfasst, etwa das wiederholte Lesen desselben Textes, das schrittweise Realisieren von verschiedenen Bedeutungsebenen oder Tendenzen, das Vergleichen von verschiedenen Teilen des Textes miteinander, den Umgang mit konfligierenden Informationen und verschiedenen Darstellungsformen etc.
- die Vielfalt der Leser*innen mit ihren individuellen Lesekompetenzen und Lesestrategien; ihre unterschiedlichen Gewohnheiten, Vorlieben und ihr sehr unterschiedliches Hintergrundwissen; ihre unterschiedlichen Lesemotivationen und -ziele; »the increasing diversity and complexity of situations involving text and reading«,⁸ einschließlich physischer Umgebungen und Online-Kommunikationsprozesse;
- die vielen psychologischen Prozesse, die mit dem Lesen verbunden sind, einschließlich Motivation und Frustration, Vergnügen und Freizeit, emotionaler Reaktionen, therapeutischer und meditativer Wirkungen, bildlicher Vorstellungskraft, Kreativität und Inspiration;
- die zahlreichen Lesebarrieren – von mangelnder Motivation und mangelndem Hintergrundwissen bis hin zu geringer Lese- und Schreibfähigkeit und Dys-

lexie – die sowohl Kinder als auch Erwachsene betreffen, sogar in der akademischen Gemeinschaft;

- die Komplexität von Texten, sei es durch die sprachliche Komplexität des Textes selbst, die Komplexität der darin ausgedrückten Ideen und Argumente oder die Komplexität der menschlichen Interaktion, die beschrieben wird, erfordert neben Sprachkompetenz auch kulturelles Vorwissen sowie sozialkognitive Fähigkeiten wie Perspektivdenken und Empathie;
- die Vielfalt der Lesemedien und Zugangsmöglichkeiten zu ihnen. Dazu gehört die Multimodalität des Lesens, die von den Leser*innen verlangt, die Beziehung zwischen Informationen in schriftlicher Form und in anderen Modalitäten wie Bildern, Diagrammen, Videos oder Ton zu verstehen, die alle sehr unterschiedlich verarbeitet und erfahren werden, sowohl kognitiv als auch affektiv/emotional. Digitales Lesen ist ebenso komplex wie gedrucktes Lesen;
- die Mehrsprachigkeit des Lesens – hier sind insbesondere nicht-englischsprachige junge Menschen heute vielfach gezwungen, Englisch zu beherrschen, wenn sie in vollem Umfang mit verschiedenen Medien arbeiten möchten, insbesondere online.

Die digitale Herausforderung

Eine wesentliche Ursache für die massiven Veränderungen der Lesegewohnheiten in den letzten Jahren ist die zunehmende Nutzung von Bildschirmen zum Lesen. Dies hat auch enorm zur Komplexität und Raffinesse der textbasierten Kommunikation in der heutigen hochentwickelten Welt beigetragen. Die digitalen Entwicklungen haben zu tiefgreifenden Fragen nach der Rolle des Lesens für den Einzelnen bzw. die Einzelne und die Gesellschaft, zu Ängsten vor dem Verlust kognitiver und kultureller Fähigkeiten und zu einer Wahrnehmung der Grenzen aktueller Bildungsstandards geführt. Als Fortsetzung des E-READ-Projekts,⁹ das sich 2014–2018 eingehend mit der digitalen Herausforderung befasste, zielt der vorliegende Aufsatz darauf ab, für alle Interessengruppen – einschließlich Wissenschaftler*innen, Politiker*innen, Pädagog*innen, Bibliothekar*innen sowie Fachleute aus der Buchbranche – das Verständnis der Verfasser*innen über die Bedeutung von höheren Lesekompetenzen und -praktiken für die heutige Gesellschaft, die gegenwärtigen Probleme sowie Wege, wie diese Probleme angegangen werden können, zu beschreiben. Er berücksichtigt die neuesten interdisziplinären wissenschaftlichen Forschungsergebnisse zum Lesen und seinen Auswirkungen auf das individuelle Gehirn ebenso wie auf die Gesellschaft. Während sich Bewertungen zum Stand des Lesens in der heutigen Gesellschaft meist auf grundlegende Lesekompetenzen konzentrieren, ist das Hauptziel dieses Beitrags, auf die dringende Notwendigkeit der Vermittlung höherer Lesekompetenzen und -praktiken im digitalen Zeitalter aufmerksam zu machen und konkrete Vorschläge zu

machen, wie sie zu beurteilen, zu erforschen und zu lehren sind, um sicherzustellen, dass künftige Generationen nicht von der Sprache im Stich gelassen werden.¹⁰

Um uns auf die beschriebene gesellschaftliche, mediale und textliche Komplexität vorzubereiten, kann das Lesenlernen nicht auf der Ebene des Decodierens oder der Leseflüssigkeit aufhören, sondern sollte erweitert werden, um jeder und jedem die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um mit Komplexität umgehen zu können. Die anspruchsvollen Lesekompetenzen und -praktiken, die erforderlich sind, um in unserer hochentwickelten Welt zu florieren, werden die Verfasser*innen zusammenfassend als *höhere* Lesekompetenzen und -praktiken bezeichnen.

Was sind höhere Lesekompetenzen und -praktiken, und warum sind sie wichtig?

Der Kontext

In den letzten drei Jahrzehnten hat die mediale Umgebung des Lebens eine Metamorphose durchlaufen, die die Art und Weise verändert, wie wir kommunizieren, lernen, arbeiten, lieben und hassen. In diesem Prozess ist in den meisten Ländern eine enorme Menge an Textinformationen mit beispielloser Leichtigkeit für praktisch alle Bürger*innen verfügbar geworden. Pädagog*innen, Verleger*innen, Autor*innen, Softwareprogrammierer*innen und Ersteller*innen digitaler Inhalte schaffen jeden Tag neue Plattformen und Medienprodukte. Wie zuvor der Buchdruck haben uns die digitalen Medien ermöglicht, mehr Informationen zu speichern, abzurufen und zu konsumieren als je zuvor in der Menschheitsgeschichte. Doch ungeachtet aller Vorteile des Medienwandels hängt unsere Fähigkeit, all diese neu verfügbaren Informationen zu verstehen und zu nutzen, immer noch in erster Linie von unserer Fähigkeit zum kritischen Denken ab. Umgekehrt bleibt unsere Fähigkeit, kritisch und kreativ zu denken und verschiedene Perspektiven einzunehmen, untrennbar mit dem Niveau unserer Lesefähigkeiten und -praktiken verbunden. Daher plädieren die Verfasser*innen dafür, dass den höheren Lesekompetenzen durch alle Beteiligten mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte.

Höhere Lesekompetenzen und -praktiken

Im Folgenden identifizieren die Verfasser*innen ein Spektrum unverzichtbarer höherer Lesekompetenzen und -praktiken – der Begriff soll umfassen, was gelesen wird, wie gelesen wird und in welchem Medium, Gewohnheiten ebenso wie Fähigkeiten, da sich diese gegenseitig verstärken.¹¹ Diese Lesekompetenzen und -praktiken – Formen der Interaktion und des Engagements – führen über das bloße Extrahieren von Informationen, über die grundlegenden Fähigkeiten der Textdecodierung und des Textverständnisses hinaus.

Im Folgenden finden sich einige Beispiele aus einer fast endlosen Liste von Lesemodi. Es gibt keine feste Trennung zwischen ihnen, und mehr als eine von ihnen kann im Rahmen eines Leseprozesses ausgeübt werden. Zentral ist daher die Fähigkeit, nahtlos zwischen ihnen zu wählen, je nach den Anforderungen des Textes und den Lesezielen. Höheres Lesen fordert von der Leserin bzw. vom Leser, sich während des Leseprozesses flexibel an die sich entwickelnde Lesesituation, Kontexte, Präsentationsformen und Textzusammenhänge anzupassen und den geeigneten Modus zu wählen. Alles höhere Lesen ist daher metakognitiv¹² und umfasst die bewusste Auswahl von Lesetexten, Lesemedien, Lesesituationen und Lesestrategien, das bewusste Nachverfolgen und Anpassen des Leseverhaltens, insbesondere in multimodalen Kontexten, sowie – ganz entscheidend – eine kontinuierliche Überwachung des Verstehens.

- *Kritisches Lesen* ist besonders wichtig für politische Partizipation und eine stabile Gesellschaft. Es ist sich der Fülle an Fehlinformationen und der Existenz politischer und ideologischer Voreingenommenheiten und Manipulationen bewusst. Es achtet gewissenhaft auf Logik, hinterfragt Schlussfolgerungen und Analogien und analysiert die Quellen von Informationen.
- *Immersives Lesen*¹³ lässt uns die Welt um uns herum vergessen. Es ist eng verbunden sowohl mit Erholung als auch mit anhaltender Aufmerksamkeit und Konzentration. Als Gegenmittel zu den Multitasking-Anforderungen unseres Alltags schult es die Konzentrationsfähigkeit.
- *Literarisches Lesen* fördert nicht nur die Lesekompetenz,¹⁴ sondern auch narratives Gespür, Perspektivdenken, Breite des Wortschatzes, kognitive Geduld, Verständnis von Sprechakten und metaphorischen Ausdrücken, Verständnis verschiedenster sozialer Situationen und Einstellungen, Vorstellungskraft, Empathie, Verständnis intertextueller Wirkungen, die Konfrontation mit vielfältigen Handlungsmöglichkeiten etc.¹⁵ Es befasst sich mit der gesamten Bandbreite der Literatur und macht die Leserin bzw. den Leser mit einer Vielzahl von Erfahrungen und Sprachtechniken vertraut.
- *Langformlesen* »is invaluable for a number of cognitive achievements, such as concentration, vocabulary building and memory«.¹⁶ Es schult die Konzentration der Leser*innen, bestätigt, dass sich nachhaltige Aufmerksamkeit lohnt, und signalisiert vor allem, dass es Fragen gibt, die so komplex sind, dass sie weit über einen kurzen Text hinausgehen.
- *Langsames Lesen* kombiniert Effekte aller vorgenannten Praktiken. Es ist ein Leseprozess, der seine Zeit braucht, zur Vertiefung und zum ausführlichen Lesen, zum bewussten Reflektieren des Lesevorgangs, aber auch zum wiederholten Verstehen, Kontrollieren und Nachlesen sowie zum Entdecken mehrerer Bedeutungsebenen in einem Text – die nur

durch wiederholtes Lesen und Nachdenken über einen längeren Zeitraum hinweg entdeckt werden können, was eine offene Verständnisentwicklung über das Offensichtliche hinaus ermöglicht.¹⁷

- *Hartnäckiges Lesen* ist ebenfalls mit allen vorgenannten Arten des Lesens verwandt (mit Ausnahme des immersiven Lesens). Es handelt sich um zwei Arten von Hartnäckigkeit. Im Fall des Langformlesens bedeutet dies, einem einzelnen Text in seiner ganzen Komplexität folgen zu können – »to persevere with long, difficult, challenging or confrontational reading experiences«.¹⁸ Das Lesen im Internet hingegen erfordert die Hartnäckigkeit, sein Ziel in einer multimodalen und hypertextuellen Umgebung mit vielen Ablenkungen jederzeit im Auge zu behalten.
- *Nicht-strategisches Lesen* ist in Zeiten zielgerichteter Effizienz und gewohnheitsmäßiger Informationssuche von besonderer Bedeutung. Es geht nicht nur über »an instrumental attitude«¹⁹ zum Lesen hinaus – es geht über das Lesen zum »Vergnügen« oder die »Freizeitlectüre« hinaus. Nicht-strategisches Lesen ist ein zentrales Element der Persönlichkeitsentwicklung – es ermöglicht neue Entdeckungen und Horizonte und erschließt neue Ziele für das zielorientierte Lesen.
- *Lesen als Herausforderung* ist eng verwandt mit nicht-strategischem Lesen: Das weit verbreitete Klischee, dass Lesen entweder der Information oder dem Vergnügen dient, vernachlässigt die zentrale Tatsache, dass Lesen immer eine Herausforderung zum Nachdenken bedeutet.

Die Entwicklung und Ausübung von höheren Lesekompetenzen ist mühsam und bleibt zwangsläufig das ganze Leben lang mühsam; es erfordert lebenslange Bemühungen, sie zu verfeinern.

Natürlich soll die Betonung der höheren Lesekompetenzen nicht von der Bedeutung der Vermittlung grundlegender Lesekompetenzen bei Kindern ablenken. Ähnlich wie in der Bedürfnispyramide von Maslow (1943)²⁰ sind grundlegende Lese- und Schreibfähigkeiten die notwendige Grundlage, auf der höhere Lesefähigkeiten aufgebaut werden können. Der grundsätzliche Decodierungsprozess sollte jedoch so weit wie möglich zur Routine werden, damit die kognitive Anstrengung stattdessen für eine tiefere und differenziertere Auseinandersetzung mit dem Text aufgewendet werden kann.²¹

Warum sind höhere Lesekompetenzen und -praktiken wichtig?

Im Allgemeinen werden intensivere Leseaktivitäten – über das Entschlüsseln einfacher Texte für praktische Zwecke hinaus – mit Wohlbefinden, Bildungserfolgen, sozioökonomischem Status, sozialer Integration, weniger Kriminalität²² und psychischer Gesundheit²³ und

sogar Langlebigkeit²⁴ in Verbindung gebracht. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass höhere Leseaktivitäten die Entwicklung von Sprachkompetenz, Empathie, sozialer Kognition und Perspektivdenken,²⁵ Fokus und Aufmerksamkeit, kognitiver Geduld (Konzentration und Disziplin), unser Verständnis für die Komplexität von Menschen und ihren Schicksalen, die Bewertung unterschiedlicher Sichtweisen, Wissen über den unmittelbaren Zweck hinaus und schließlich Kreativität und Vorstellungskraft²⁶ verbessern und verstärken. Sie sind somit ein unverzichtbarer Mechanismus für die persönliche und kognitive Entwicklung. So prognostiziert das Lesen längerer Texte (101 Seiten oder mehr) für die Schule deutlich höhere Ergebnisse im PISA-Lesetest als das Lesen kürzerer Texte, nachdem die sozioökonomischen Profile der Schüler*innen und Schulen sowie das Geschlecht der Schüler*innen berücksichtigt wurden.²⁷

Am wichtigsten ist jedoch, dass höhere Lesepraktiken als eine Form der textuellen Auseinandersetzung, die weit über das Entschlüsseln und das bloße Extrahieren von Informationen hinausgeht, für kritisches Denken von zentraler Bedeutung sind. Höhere Lesekompetenz stattet Leser*innen mit der Fähigkeit aus, verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zu testen, Muster und ungewöhnliche Sprache im Text zu finden, unterschiedliche Bedeutungen, Subtexte, Widersprüche, Vorurteile und versteckte Ideologien zu erkennen und zu unterscheiden, Analogien zu erkennen und Schlussfolgerungen zu ziehen oder den Text mit anderen Texten oder kulturellen Hintergründen zu verbinden. Höhere Lesekompetenzen waren schon immer wichtig, aber um die Komplexität der Informationsgesellschaft bewältigen zu können, sind sie heute wichtiger denn je. Ohne eine tiefe und kritische Auseinandersetzung mit Inhalt und Sprache des Textes sind wir gegen populistische Vereinfachungen, Fake News, Verschwörungstheorien und Desinformation schlecht gerüstet und damit anfällig für Manipulationen. Dies gefährdet ernsthaft die Fähigkeit der Gesellschaft, informierte demokratische Entscheidungen zu treffen.

Was geschieht mit dem Lesen?

Hier identifizieren die Verfasser*innen vier negative gegenwärtige Einflüsse auf höhere Lesekompetenzen und -praktiken.

Lesen in einer digitalen Umgebung

Statistiken zeigen, dass das aktuelle Medienklima dem Trainieren der Lesefähigkeit nicht allenthalben förderlich ist. Wir lesen insgesamt zwar nicht weniger, aber in sehr unterschiedlicher Form und Qualität. Der Großteil des Lesens findet heute auf Bildschirmen statt. In all ihrer Komplexität dominieren die digitalen Medien und die allgegenwärtigen Online-Dienste unser kognitives Umfeld und überschatten die nach wie vor vorhandenen und weiter genutzten anderen Medi-

en (z. B. verkaufen sich gedruckte Bücher immer noch besser als E-Books).²⁸ Eine Vielzahl neuer Lesesituationen (z. B. das Lesen eines Tweets und Retweeten oder das durch Push-Nachrichten veranlasste Lesen) sind entstanden, und bestehende Leseprozesse passen sich an die massive Beschleunigung unseres Privat- und Berufslebens in den letzten Jahrzehnten und den entsprechenden Zeitdruck an. Die Unmittelbarkeit und Geschwindigkeit der digitalen Medien begünstigt die Bereitstellung von Informationen in kurzen Blöcken und fragmentiert das Leseerlebnis.

Der Aufstieg der digitalen Medien und Online-Dienste hat zu einer zunehmenden Abhängigkeit vom Lesen geführt: Große Teile des täglichen Lebens werden digitalisiert und in erheblichem Maße von digitalem Text abhängig. Da sich das Lesen zunehmend auf die Bildschirm verlagert, rückt es auch in den Einflussbereich von Big Tech, einer begrenzten Anzahl von gewinnorientierten Unternehmen, die sich weitgehend der Regulierung widersetzen und die globalen digitalen Medienplattformen betreiben. Big Tech ist durch Netzwerkeffekte gekennzeichnet und hat damit zu einer starken Machtkonzentration geführt. Die Lobbyarbeit und die kommerziellen Interessen von Big Tech machen die Gesellschaft anfällig für einen Verlust sozialer, politischer und wirtschaftlicher Kontrolle. Wie sich diese Entwicklungen auf die Art und Qualität unserer Lesepraktiken auswirken, wird im Folgenden im Mittelpunkt stehen.

In der digitalen Umgebung lassen die folgenden spezifischen Herausforderungen für höhere Lesekompetenzen und -praktiken identifizieren:

1. *Konkurrenz zum Lesen:* Neben der Ermöglichung unterschiedlicher Leseformen bietet die wachsende bildschirmbasierte Infrastruktur der Nutzerin bzw. dem Nutzer auch Alternativen zum Lesen wie Hörbücher, Filme oder Streaming-Serien. Es gibt unzählige Plattformen, die darauf bedacht sind, die Aufmerksamkeit der Nutzer*innen durch den Einsatz von »hyperpalatable mental stimuli«²⁹ so lange wie möglich zu erregen und zu halten, und damit viele Versuchungen schaffen, überhaupt nicht zu lesen. Auch gebildete Menschen entscheiden sich zunehmend dafür, keine Langformtexte zu lesen, und konsumieren stattdessen andere mediale Formate.³⁰ Während diese Formate einige auch beim Lesen vertretene Praktiken ermöglichen, wie z. B. die Immersion, fördern sie kaum eine der weiteren Praktiken, die die Verfasser*innen oben als höhere Lesepraktiken charakterisiert haben.
2. *Multimodalität:* Sowohl Verlage als auch Lehrkräfte setzen zunehmend auf multimodale Medien. Während auch gedrucktes Lesen bis zu einem gewissen Grad multimodal sein kann, hat das digitale Umfeld die Möglichkeiten zur Integration anderer Modalitäten in Lesemedien stark erweitert. Diese Mixed-

Media-Umgebung hat viel zu bieten, verschleiert aber auch tendenziell funktionale Unterschiede zwischen den Medien, ihre spezifischen Vor- und Nachteile für den jeweiligen Zweck sowie den bleibenden Nutzen des monomodal Lesens. Die kurz- und langfristigen Auswirkungen der zunehmenden Verwendung multimodaler und verlinkter Texte sind unbekannt. Das Verhältnis von multimodalen Lesemedien zu höheren Lesepraktiken ist noch wenig erforscht.

3. *Digital Solutionism:* Die Gleichsetzung von Digitalisierung mit Fortschritt führt zu »Digital Solutionism« in der Bildung. Die Digitalisierung führt häufig zu einer Betonung der Ressourcenverteilung und des technischen Zugangs zu Informationen anstelle von Lesekompetenzen und -praktiken. Digitale Medien sind nicht per Definition die Antwort auf alle pädagogischen Probleme, auch nicht auf die des Lesens oder Lesenlernens: Beim Lesenlernen gibt es keine Abkürzungen. Digital Solutionism übersieht oft die Vielfalt und unterschiedliche Eignung verschiedener digitaler Medien für verschiedene Bildungszwecke (z. B. wird das Leseverständnis durch verschiedene digitale Medien unterschiedlich beeinflusst).³¹ Außerdem wird das pädagogische Potenzial von Printmedien ignoriert, die ebenso vielfältig und unterschiedlich nützlich sind wie digitale Medien.
4. *Digital Literacy:* Viele Konzeptionen von »digital literacy« oder »new literacies«³² betonen den technischen Umgang mit den verschiedenen Formen digitaler Medien, anstatt sich auf die notwendigen Lesepraktiken und -fähigkeiten zu konzentrieren.³³ Allein der Begriff der »digital reading literacy«³⁴ ist eine zu starke Vereinfachung. Während es hilfreich ist, die Komplexität und Herausforderungen von Leseprozessen in der digitalen Umgebung anzuerkennen, gibt es keine einzelne digitale Lesekompetenz. Wir müssen »systematically embrace and unpack a more complex definition« von Leseprozessen unter Einbeziehung digitaler Medien.³⁵ Die Verwendung des Begriffs »digital literacy« sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Grundlage des Leseerfolgs immer noch konventionelle Lesefähigkeiten sind.
5. *Screen disadvantage:* Die Förderung digitaler Medien wird oft von technischen und wirtschaftlichen Fortschrittsvorstellungen sowie finanziellen Gewinnversprechen getrieben. Solche politischen und kommerziellen Motive verhindern trotz umfangreicher wissenschaftlicher Vorarbeiten eine besonnene und detaillierte Analyse der Vor- und Nachteile verschiedener Medien für unterschiedliche Zwecke. In den letzten zwei Jahrzehnten wurde viel über die Wirkung digitaler Medien auf Lese- und Lernprozesse geforscht. Immer wieder wurde festgestellt, dass das Lesen vom Bildschirm in verschiedener Hinsicht weiterhin unter einem »screen disadvantage« leidet.³⁶ Untersuchungen zeigen zum Beispiel, dass Texte, die

vom Bildschirm gelesen werden, oft weniger ernst genommen werden als dieselben Texte, die auf Papier gelesen werden. Die kontinuierliche Praxis des überfliegenden Lesens (»skimming«) in digitalen Medien dämpft die Neigung der Leserin bzw. des Lesers zu höheren Lesepraktiken und kann sogar die höheren Lesekompetenzen beeinträchtigen. Umgekehrt beeinträchtigt das Fehlen höherer Lesekompetenzen die Effektivität des Skimming-Lesens. Der »screen disadvantage« wirkt sich aller Wahrscheinlichkeit nach auf das Gedächtnis und die Merkfähigkeit aus (auch wegen des Problems der »embodied cognition« bzw. des »extended mind«).³⁷ Darüber hinaus ist der »screen disadvantage« kein vorübergehender Zustand. Er hat – vielleicht entgegen der Intuition – in den letzten 20 Jahren eher zugenommen als abgenommen.³⁸ Inwieweit diese Wirkungen dauerhaft und medienimmanent sind oder lediglich Reaktionen auf aktuell verfügbare digitale Medien widerspiegeln und ob die Ergebnisse für jedes digitale Medium in jeder Situation gelten, bleibt unklar. Darüber hinaus müssen wir zwischen (1) unmittelbaren, kurzfristigen (kognitiven und emotionalen) Auswirkungen der Unterschiede zwischen Bildschirm- und Papierlesesubstrat auf den einzelnen Menschen und (2) indirekten, längerfristigen Auswirkungen der digitalen Infrastruktur (insbesondere Web 2.0) insgesamt auf individuelle Lesegewohnheiten und individuelle und gesellschaftliche Einstellungen zum Lesen unterscheiden. Zu den indirekten Effekten gehören die Erfahrung von digitalem Text als vergänglich, die Ablenkung durch andere bildschirmbasierte Aktivitäten und die Notwendigkeit einer verstärkten kritischen Bewertung von Online-Texten.

6. *Das Online-Umfeld:* Es ist seit langem anerkannt, dass »[t]he uncertain quality and expanding quantity of information pose large challenges for society. The sheer abundance of information will not in itself create a more informed citizenry without a complementary cluster of abilities necessary to use information effectively«.³⁹ Dass Verbraucher*innen aufgrund geringer Lesekompetenzen anfällig sind, wird allgemein als zentrales Problem anerkannt.⁴⁰ Aber die Verwundbarkeit der Demokratie aufgrund des Mangels an höheren Lesekompetenzen und -praktiken ist von ebenso großer Bedeutung. Digitale Medien haben eine Abkehr von verlässlichen zentralen Nachrichtenquellen gefördert und die Verbreitung ungeprüfter Behauptungen erleichtert.⁴¹ Populistische Vereinfachungen, Fake News, Verschwörungstheorien und systematische Desinformation⁴² verbreiten sich über soziale Medien und andere Quellen, die von Suchmaschinen ebenso leicht gefunden werden wie zuverlässigere Nachrichtenquellen, und gefährden moderne Demokratien.⁴³ Als Reaktion darauf wurde ein neues Konzept der Informationskompetenz vorgeschlagen,

das Fähigkeiten wie »the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning«⁴⁴ umfasst. Lesekompetenz kommt jedoch kaum in Darstellungen von Informations- und Medienkompetenz vor, obwohl beide Bereiche untrennbar miteinander verbunden sind. PISA hat dies anerkannt, indem es die »multiple-documents literacy« und das »sourcing« in seine Erhebung aufgenommen hat.⁴⁵ Ebenso wichtig wie die Informationskompetenz im Kampf gegen Fake News sind jedoch die Tiefe und Breite des Vokabulars sowie die Fähigkeit zu strategischem, analytischem und komplexem Denken. Keines davon kann ohne höhere Lesekompetenzen und -praktiken erworben werden.

Hörbücher

Hörbücher sind ein Spezialfall der Konkurrenz zum Lesen. Weil sie das Wort »Buch« teilen und allein aus Wörtern bestehen, scheinen Textmedien und Audiomedien vielen Menschen eng verwandt zu sein – was diesen wiederum darauf hindeuten scheint (und ebenso vielen politischen Entscheidungsträger*innen), dass eines durch das andere ersetzt werden kann. In verschiedener Hinsicht können Hören und Lesen zwar als gleichberechtigte Zugangswege zu verbalen Inhalten angesehen werden, es gibt jedoch auch deutliche Unterschiede zwischen ihnen. Während viele Elemente auditiver und visueller verbaler Informationen auf ähnliche Weise verarbeitet werden, aktiviert die Lesefähigkeit bzw. -aktivität ein Netzwerk neuronaler Aktivitäten, die im menschlichen Gehirn nicht natürlich miteinander verbunden sind.⁴⁶ Psychologische Studien, die zu zeigen scheinen, dass die »Repräsentation« von »semantischen Informationen« beim Hören und Lesen gleich ist,⁴⁷ basieren auf einem vereinfachten Modell semantischer Informationen, das seinerseits auf einem einfachen Decodierungsmodell basiert, statt auf einer komplexeren Betrachtungsweise der Interaktion und Auseinandersetzung mit sprachlichen Äußerungen. Eine komplexere Sichtweise zeigt, dass Hören und Lesen kognitiv unterschiedliche Aktivitäten mit unterschiedlichen mentalen Möglichkeiten sind.⁴⁸ Zu den Unterschieden zwischen Lesen und Hören wurde viel weniger Forschung publiziert als zu den Unterschieden zwischen Lesen auf Papier und Lesen am Bildschirm. Einige signifikante Unterschiede, zu denen noch weitere Untersuchungen erforderlich sind, sind die folgenden:

1. Der vielleicht offensichtlichste Unterschied zwischen Lesen und Hören ist, dass, da kein Decodierungsprozess von Textsymbolen beteiligt ist, das Hören keine Lesefähigkeit erfordert – und somit auch nicht trainiert. Hörbücher stellen eine Rückkehr zur Mündlichkeit dar, die ganz andere Merkmale aufweist als die Schriftlichkeit.⁴⁹

2. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass das Zuhören einen Teil der Interpretation des Textes dem Erzähler bzw. der Erzählerin überlässt. Dies lässt weniger Raum für unterschiedliche Interpretationen. Die Intonation ist vorgegeben, sodass die harte Arbeit des Lesens (der aktive Prozess des Betonens, der Rhythmik, der Intonation usw.) durch ein fertiges Produkt ersetzt wird. Ein Leser bzw. eine Leserin hingegen muss diese Arbeit selbst erledigen, da der alphabetische Code keine Intonation oder Tonhöhe angibt. Die geistige Inszenierung einer Vielzahl von Stimmen aktiviert andere Netzwerke im Gehirn.
3. Audioinhalten fehlen die typografischen Strukturmerkmale des Drucks wie Paginierung, Schriftvariationen, Fußnoten und Kapitel. Aus diesem Grund und aufgrund der kontinuierlichen Natur des Audios erschwert das Zuhören das Vor- und Zurücknavigieren in einem Text und macht es schwieriger, Textstellen zu vergleichen sowie das Verständnis zu überprüfen. Dieser Mangel an Überwachung kann die Aufmerksamkeit, das Verstehen und das Gedächtnis beeinträchtigen. Das Vergängliche wird nicht so gut erinnert, wie wenn wir innehalten, um nachzudenken. Eine Verringerung der Reflexion wiederum bedeutet weniger kognitive Aktivität auf Seiten des Zuhörers bzw. der Zuhörerinnen – weniger Netzwerkaktivierung. Die Notation auf der gedruckten Seite ermöglicht die Pause zum Nachdenken und zur Konsolidierung des Gedächtnisses.
4. Zuhören erzwingt eine feste Geschwindigkeit, ignoriert die zeitliche Komplexität des Lesens als Bedeutungerschließung und behindert so die kritische Auseinandersetzung. Geschriebene Sprache hingegen »allows readers to control the rate of processing, and minimizes demands on working memory by allowing readers to reread parts of the sentence that were problematic«.⁵⁰ Die materielle Begegnung mit dem Text erlaubt den Leser*innen, das Tempo zu kontrollieren und so die Aufmerksamkeit auf verschiedene Weise zu modulieren (innezuhalten, nachzudenken, zu springen usw.).
5. Der Mangel an materiellem Engagement und körperlichen Möglichkeiten – Taktilität, Geruch, Gewicht, Bewegung, Handhabung – beeinträchtigt das Gedächtnis und die Aufmerksamkeit.
6. Da das Zuhören passiver und vorgefertigter ist als das Lesen, bietet es mehr Möglichkeiten zur Ablenkung.⁵¹
7. Schließlich und vor allem scheint das Zuhören keine der kritischen kognitiven höheren Fähigkeiten zu trainieren, die die Verfasser*innen beschrieben haben. Auch ist es nicht wahrscheinlich, dass es die kognitive Geduld fördert, die die Verfasser*innen zuvor als wichtigen Effekt des (insbesondere Langform-) Lesens identifiziert haben.

All dies soll keineswegs bedeuten, dass das Zuhören dem Lesen unterlegen ist. Eine potenzielle Stärke des Zuhörens ist insbesondere sein unterstützender Einsatz in Situationen mit geringer Lesekompetenz.⁵² So kann es zum Beispiel sehr effektiv eingesetzt werden, um die Motivation weniger geübter Leser*innen zu steigern. Die Kombination von Text und Audio hat einen hohen pädagogischen Wert, insbesondere für einige Lernende,⁵³ etwa durch das Mitlesen beim Zuhören⁵⁴ oder das paarweise/unterstützte Lesen: Hörbücher können ein wesentlicher Bestandteil einer Veranstaltung zur Lesekompetenz sein. Gerade für Menschen, die unter Leseschwächen leiden, können Hörbücher einen großen Schub beim Erwerb von konzeptionellem Wissen geben. Außerdem sind Hörbücher einfach eine großartige Quelle der Unterhaltung.

Dennoch ist hinlänglich klar, dass das Hören in der Bildungspolitik nicht unkritisch als Ersatz für das Lesen übernommen werden darf, zumal das Hören nicht die oben erwähnten höheren Fähigkeiten trainiert. Die Auswirkungen einer zunehmenden Nutzung von Audio-medien (oder Audio-Video-Kombinationen) und einer entsprechenden Abnahme des Lesens auf unsere Gesellschaft könnten größer sein als viele vermuten.

Allerdings sind binäre Debatten über Hören vs. Lesen ebenso wenig hilfreich wie binäre Debatten über Bildschirm vs. Papier. Höhere Lesepraktiken behalten ihre Bedeutung unabhängig von der Leseumgebung und den Herausforderungen, die Bildschirmlesen und Hörbücher mit sich bringen. Eine zu starke Fokussierung auf das Lesemedium birgt die Gefahr, uns von den Leser*innen und dem Zweck des Lesens abzulenken. Jedes Medium oder jede Modalität hat seine eigenen Möglichkeiten, mit seinen eigenen besonderen Stärken und Schwächen. Dementsprechend kann ihr Wert nur im Hinblick auf ihre Verwendung zu einem bestimmten Zweck beurteilt werden, nicht absolut. Sowohl politische Bemühungen als auch wissenschaftliche Untersuchungen sollten sich auf die Vor- und Nachteile des Einsatzes bestimmter Medien bei bestimmten kognitiven Prozessen für bestimmte Gruppen konzentrieren. Die zuvor erwähnten Herausforderungen erfordern eine klare und analytische Sichtweise, unabhängig von wirtschaftlichen Erwägungen, Lobbying durch kommerzielle Interessen oder wissenschaftlichen Moden.

Textvereinfachung

Angesichts der Konkurrenz durch andere Modalitäten, die einen schnelleren und einfacheren Zugang zu Informationen bieten, wird die Komplexität des Lesens oft als zu lösendes Problem angesehen und nicht als natürliche und wünschenswerte Folge des Ausdrucksreichtums der menschlichen Sprache. So hat die vorherrschende Neigung zu Effizienz und Funktionalität, angeregt durch die wirtschaftliche und technologische Entwicklung, in vielen Zusammenhängen eine spürbare

Tendenz zur Textvereinfachung erzeugt. Das Web als Umgebung legt Wert auf kürzere, einfachere Texte. Die Vision von maschineller Übersetzbarkeit, »machine translation literacy«⁵⁵ und »translation-friendly writing«⁵⁶ fördert gleichermaßen eine Vereinfachung und Standardisierung von Wortschatz und Struktur. Textvereinfachung hat sich dementsprechend zu einem großen Forschungsgebiet entwickelt.⁵⁷ Vereinfachte Texte eröffnen auch Verlagen neue Märkte. In Bildungseinrichtungen werden lange und komplexe Texte oft durch kürzere und einfachere Texte sowie durch audiovisuelles Material wie Videos und Podcasts ersetzt,⁵⁸ selbst in typischerweise leseintensiven Disziplinen der Hochschulbildung wie Geschichts- und Literaturwissenschaft.⁵⁹

Vereinfachte Sprache kann für bestimmte Zwecke durchaus sinnvoll und notwendig sein, z. B. im medizinischen Bereich,⁶⁰ als didaktisches Instrument (z. B. für die frühe Lesekompetenz von Kindern) oder im Fall von Zielgruppen mit geringer Lesekompetenz. Vereinfachung mag die Leser*innen weniger belasten, aber sie schränkt auch das Potenzial von Texten, die Komplexität menschlicher Interaktion auszudrücken, ernsthaft ein; sie verhindert eine nuancierte Kommunikation, die Details und unterschiedliche Ansichten respektiert; und sie schränkt die Wahrnehmung ein, dass Zeichen jeglicher Art unterschiedlich interpretiert werden können, was für die interkulturelle Verständigung von zentraler Bedeutung ist. Vereinfachung birgt die Gefahr, Populismus und vereinfachte Sichtweisen auf komplexe Situationen und Identitäten zu fördern. Sie erhöht die Gefahr von Fehlinformationen, sowohl im politischen als auch im medizinischen Bereich.⁶¹ Schließlich können vereinfachte Texte zwar hilfreich sein, um Informationen für eine breitere Nutzung zu »übersetzen«, sie trainieren jedoch nicht ausreichend die beschriebenen höheren Fähigkeiten, die das kritische Denken fördern, das für die Interpretation jeglicher Art komplexer Informationen unerlässlich ist.

Fokus auf Basiskompetenzen, strategisches und informatorisches Lesen in der Leseeerziehung

Das OECD Programme for International Student Assessment (PISA) ist eine bemerkenswerte Errungenschaft, die einen internationalen Standard für die Bewertung von Lese- und Schreibfähigkeiten etabliert hat. Es hat seine Methoden des Assessments von Lesekompetenz regelmäßig aktualisiert, sich an das digitale Umfeld angepasst und wichtige Dimensionen hinzugefügt, wie z. B. »multiple-documents literacy« und »sourcing«, Selbstmanagement und Selbstregulierung⁶² sowie Aspekte des kritischen Lesens,⁶³ der Textbewertung und der Metakognition.⁶⁴ Es hat seine Definition von Lesekompetenz um »understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society«⁶⁵ erweitert. Von ähnlicher

Bedeutung ist das OECD Programme for the International Assessment of Adult Competences (PIAAC), das ebenfalls einen internationalen Standard für die Bewertung von Lesefähigkeiten etabliert und regelmäßig in die Praxis umgesetzt hat und seinen Ansatz gleichermaßen an digitale Lesesituationen anpasst.

PISA und PIAAC wurden mit großem Erfolg als Grundlage für die Gestaltung und das Monitoring von Bildungspolitik akzeptiert. Obwohl sie sich ständig weiterentwickeln, sprechen sie jedoch eine Reihe entscheidender Aspekte im Zusammenhang mit höheren Lesekompetenzen und -praktiken nicht an, eine Beschränkung, die sie mit anderen aktuellen Bewertungen und Studien teilen:

1. *Basiskompetenzen:* Die PISA-Untersuchung konzentriert sich auf Jugendliche und auf das Lesen als rein funktionale Kompetenz,⁶⁶ die Teil der Grundbildung ist. Sie berücksichtigt nicht ausreichend die entscheidende gesellschaftliche Bedeutung höherer Lesekompetenzen und -praktiken im späteren Leben. Auch lebenslanges Lernen oder Lesen zur persönlichen oder beruflichen Entwicklung werden vernachlässigt. Die Untersuchung adressiert Fragen des kritischen Lesens und des bewussten Lesens, umfasst jedoch nicht die meisten höheren Lesekompetenzen und -praktiken. Studien zur Lesekompetenz von Erwachsenen teilen diese Lücke weitgehend und konzentrieren sich meistens auf Fragen geringer Lesekompetenz⁶⁷ und praktische Lesesituationen im Zusammenhang mit Fakteninformationen (PIAAC teilt einen Großteil der Methodik von PISA).⁶⁸
2. *Instrumentelles Lesen:* Die jüngere Fokussierung auf Lesestrategien als wichtiger Teil des Leseprozesses⁶⁹ hat zwar zentrale Aspekte des bewussten Lesens beleuchtet, aber auch zur Dominanz einer ausschließlich zielorientierten, instrumentellen Sichtweise des Lesens geführt, die sich sowohl in der Forschung⁷⁰ als auch im Assessment widerspiegelt. Wie PISA feststellt: »Reading is a purposeful act that occurs within the context of particular reader goals«,⁷¹ und PIAAC: »literacy is conceived as a skill that involves constructing meaning, and evaluating and using texts to achieve a range of possible goals in a variety of contexts«. ⁷² Qualifiziertes Lesen erfordert bei Leser*innen laut PISA daher »to know and employ strategies in order to make the best use of text given their purposes and goals«. ⁷³ Lesen »as a cognitive skill« involviere »a set of specific reading processes that competent readers make use of when engaging with texts in order to achieve their goals. Goal setting and goal achievement drive not only readers' decisions to engage with texts, their selection of texts and passages of text, but also their decisions to disengage from a particular text, to reengage with a different text, to compare and to integrate information across multiple texts«. ⁷⁴ Ansätze wie diese – die eine

rein funktionale, strategische Betrachtungsweise des Lesens befördern, welche das Lesen als Werkzeug⁷⁵ zur Problemlösung⁷⁶ und für den »Erfolg« im wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Leben⁷⁷ in den Mittelpunkt stellt – sind viel zu eng. Sie versäumen es, entscheidende höhere Lesepraktiken wie langsames Lesen, nicht-strategisches Lesen, literarisches Lesen und Langformlesen anzusprechen. Die instrumentelle Perspektive von PIAAC und PISA mit ihren aufgabenbasierten Erhebungsmethoden verfehlt zudem die Erfassung gewohnheitsmäßiger Lesepraktiken. Während PISA einige rudimentäre Daten zu Leseverhalten, Motivation und Vergnügen beim Lesen enthält,⁷⁸ enthalten die Ergebnisse nicht genügend Informationen zur Textnutzung und insbesondere zu den höheren Lesegewohnheiten und -praktiken, die zu anspruchsvollem Denken, Konzentrationsfähigkeit, und psychischer Gesundheit beitragen. Die wenigen Ergebnisse in dieser Dimension weisen z. B. auf einen deutlichen Rückgang der Ausübung des Lesens als Herausforderung oder als Freizeitbeschäftigung hin.

3. *Informatorisches Lesen*: Während PISA die Tatsache anerkennt, dass Lesen über die Extraktion von Informationen hinausgeht,⁷⁹ konzentriert sich die Untersuchung dennoch hauptsächlich auf die Verwendung von Informationen aus Sachtexten: »The PISA framework for assessing the reading literacy of students towards the end of compulsory education [...] must focus on reading literacy skills that include finding, selecting, interpreting, integrating and evaluating information from the full range of texts«.⁸⁰ Die höchste Stufe der Lesekompetenz – Stufe 6 – weist darauf hin, dass die Leser*innen in der Lage sind, »[to] set up elaborate plans in order to achieve a particular goal with the text(s). Readers at Level 6 can comprehend lengthy and abstract texts in which the information of interest is deeply embedded and only indirectly related to the task. They can compare, contrast and integrate information representing multiple and potentially conflicting perspectives, using multiple criteria and generating inferences across distant pieces of information to determine how the information may be used«.⁸¹ Diese Fokussierung auf »key information-processing competencies«⁸² wird von PIAAC geteilt, trotz einer möglicherweise breiteren Definition von Lesekompetenz⁸³ und einer etwas anspruchsvolleren Definition des höchsten Kompetenzlevels.⁸⁴ In einem digitalen Umfeld, das Desinformation und Fake News in einem beispiellosen Ausmaß unterstützt,⁸⁵ sind sowohl die »multiple-documents literacy« als auch das Bewusstsein für Informationsqualität selbstverständlich sehr wichtig. Der fast ausschließliche Fokus auf informatives Lesen⁸⁶ lässt jedoch viele andere wichtige Lesefertigkeiten und -praktiken auf höherer Ebene außer Betracht, wie z. B. langsames Lesen.

Welche Maßnahmen schlagen die Verfasser*innen vor?

Als wichtiger Faktor des sozialen und individuellen Wohlergehens der Menschen erfordert das Lesen eine effektive Regierungspolitik. Dazu brauchen wir eine differenzierte Diagnose des Standes des Lesens in der heutigen Gesellschaft. Diese Diagnose sollte mehr umfassen als die standardisierte Erhebung bei Jugendlichen (wie in PISA),⁸⁷ die im letzten Jahrzehnt die Grundlage vieler Urteile zum Lesen bildete. Eine umfassende Bewertung muss auch die Lesekompetenzen und -praktiken von Erwachsenen umfassen.

Grundlage aller Politikgestaltung muss nicht nur das Bewusstsein für den Wert des Lesens als grundlegende, lebens- und gesellschaftsgestaltende Fähigkeit sein, sondern möglichst auch ein breites und solides empirisches Wissen über das Lesen. Wie wir gesehen haben, deckt das Lesen eine breite Palette von textuellen Praktiken ab. Es ist notwendig, die Entwicklung der Lesefähigkeiten über dieses gesamte Spektrum von Praktiken hinweg aufzuzeichnen und zu analysieren – auch in entwickelten Ländern.⁸⁸ Um eine Grundlage für gute Politikgestaltung zu schaffen, müssen alle Forschungen und Bewertungen transdisziplinär und transnational sein. In diesem Bestreben stehen wir vor drei Herausforderungen:

- Erstens fehlen uns noch theoretische Perspektiven und empirische Werkzeuge, um die Lesekompetenzen in ihrer ganzen Breite zu verstehen und zu bewerten, geschweige denn ihre politischen Implikationen zu verstehen.
- Zweitens fehlen uns empirische Daten. Während sich die Bewertung von Basiskompetenzen und geringer Lesekompetenz in den letzten zwei Jahrzehnten entwickelt hat, gibt es nicht genügend Informationen über höhere Lesekompetenzen und -praktiken und ihre Rolle in der Gesellschaft.
- Drittens fehlt uns eine langfristige Leseerziehungsstrategie, die sich nicht nur auf grundlegende Lesefähigkeiten konzentriert, sondern auch die Notwendigkeit anerkennt, höhere Lesefähigkeiten zu vermitteln, um eine gesunde Demokratie zu fördern.

Die Verfasser*innen schlagen vor, diesen drei Herausforderungen durch die folgenden konkreten Empfehlungen für eine umfassende Lesepolitik zu begegnen.

Leseforschung

Für neue theoretische Perspektiven und empirische Werkzeuge müssen wir die Leseforschung intensivieren. Notwendig sind:

1. *Eine breitere interdisziplinäre Sichtweise*: Die Analyse des Lesens als Teil einer breiten Palette von textuellen Praktiken erfordert einen interdisziplinären Dialog zwischen Leseforscher*innen, Lehrenden und Praktiker*innen in verschiedenen Bereichen.

Ein umfassenderer Blick hängt von der Kombination und Integration der Perspektiven so unterschiedlicher Bereiche wie Informationsverhaltensforschung,⁸⁹ Buchmarktforschung, Informationskompetenzlehre,⁹⁰ Data-Literacy-Lehre, Leseunterricht, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsforschung, Buchdesign, Usability-Forschung, Psychologie, Neurowissenschaften, Soziologie und Design von Bibliotheksservices ab.

2. *Bessere Integration der Forschung*: Allzu oft produzieren Forscher*innen, die sich eigentlich mit dem gleichen Thema befassen, Ergebnisse, die nicht sinnvoll mit den Ergebnissen anderer Forscher*innen verglichen werden können. Selbst innerhalb eines einzelnen Feldes oder Teilfeldes leidet die aktuelle Leseforschung an Fragmentierung und Heterogenität. Dem kann durch die Harmonisierung von Begrifflichkeiten und Konzepten sowie durch die Systematisierung von Methoden, empirischen Settings und Forschungszielen sowie durch die Etablierung eines konzertierten, konsistenten Forschungsprogramms mit einem entsprechenden Methodenspektrum begegnet werden. Zusätzlich wären regelmäßige Forschungsstandberichte oder sogar »living systematic reviews« sowie bewertende Synthesen von Ergebnissen aus qualitativer und quantitativer Forschung hilfreich.
3. *Priorisierung von Lesezielen gegenüber Lesemedien*: Binäre Haltungen in der Leseforschung (Bildschirm vs. Papier, Lesen vs. Zuhören) müssen durch eine ausgewogenere und analytischere Sicht auf die verschiedenen Praktiken und Medienangebote ersetzt werden. Die Analyse und Bewertung der Mediennutzung sollte sich auf genau definierte Kontexte konzentrieren (d.h. spezifische Zwecke und Zielgruppen).⁹¹
4. *Ausweitung des Fokus der Leseforschung*: Die Leseforschung muss über grundlegende funktionale und informative Lesefertigkeiten hinausgehen und sich mit Lesepraktiken im Allgemeinen befassen, einschließlich der höheren Lesepraktiken. Dazu gehört die Berücksichtigung von »indicators beyond the medium of text delivery that are likely to influence comprehension processes«,⁹² wie z.B. affektiven oder ästhetischen Prozessen,⁹³ aufbauend auf der PISA-Analyse von Motivation und Freude beim Lesen.
5. *Aufbau von Strukturen für Langzeitstudien*: Um längerfristige Wirkungen untersuchen zu können, sind Langzeitstudien erforderlich. Neben Studien, die ganze Bevölkerungen umfassen, bedarf es auch der Längsschnittstudien der Entwicklung von Individuen, von größeren und kleineren sozialen Gruppen im Laufe des Lebens.
6. *Untersuchung der beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen höherer Lesekompetenzen*: Dazu gehören individuelle⁹⁴ und längerfristige soziale Effekte.

Zusätzlich zu allgemeinen Erhebungen zu höheren Lesepraktiken sollten sich zukünftige Forschungsanstrengungen beispielsweise auf Strategien zur Unterstützung höherer Leseprozesse bei der Gestaltung von Digital- und Printmedien konzentrieren.⁹⁵ Einige höhere Lesekompetenzen können spezifisch für Papier- oder digitale Kontexte sein.⁹⁶ Während die individuellen und sozialen Auswirkungen einer geringen Lesekompetenz gut untersucht sind, kann dies nicht über die Auswirkungen eines Mangels an höheren Lesefähigkeiten gesagt werden. Dies ist besonders relevant für das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Lesekompetenz und Populismus, Diskriminierung, Desinformation und Fake News sowie sozialer Harmonie.

Leseassessment und -daten

Um bessere Daten zu erhalten, auf die sich die Lesepolitik stützen kann, müssen wir:

1. *Den Stand des Lesens in den heutigen Gesellschaften im Hinblick auf Praktiken und Gewohnheiten ebenso wie Kompetenzen bewerten*: Die gesellschaftliche Bedeutung des Lesens geht über seine funktionale Rolle hinaus. Daher kann eine vollständige Diagnose des Lesestands in heutigen Gesellschaften nicht auf praktisches Decodieren und in Tests messbare informationsbasierte Fähigkeiten beschränkt werden. Während die Fähigkeit, valide Informationen aus (mehreren) Texten zu entnehmen, wertvoll ist, müssen wir, um den Stand des Lesens in der heutigen Gesellschaft zu beurteilen, ein tieferes Verständnis des gesamten Spektrums von Lesepraktiken und -gewohnheiten erlangen. Dazu gehört die Zeit, die für langsames, immersives, literarisches und Langformlesen sowie für ununterbrochenes und nicht-strategisches Lesen aufgewendet wird. Zeitbezogene Parameter sind hier wichtig, weil das intensivere Lesen Zeit erfordert und weil solche Parameter die chronopolitischen Praktiken in heutigen Gesellschaften und ihre kognitiven und sozialen Konsequenzen widerspiegeln.⁹⁷
2. *Höhere Lesekompetenzen und -praktiken in der erwachsenen Bevölkerung sowie in Schulen analysieren*: Eine solche Analyse kann auf den Bemühungen von PIAAC und PISA im Bereich höherer Lesekompetenzen aufbauen, wie z.B. dem neu entwickelten Fokus auf »multiple-documents literacy«. Neben den bereits erwähnten zeitbasierten Parametern, einschließlich langsamer Lesepraktiken wie dem wiederholten Lesen (derselben Passage, desselben Buches), sollten auch die Praktiken des nicht-strategischen Lesens und des Lesens als Herausforderung untersucht werden. Dies könnte zunächst durch eine Erweiterung und Verfeinerung des bestehenden Konzepts des »engaging with texts« von PISA und PIAAC erreicht werden.⁹⁸ Standardisierte Tests müssten durch qualitative und beschreibende Daten ergänzt werden.

3. *Lesestatistiken aus verschiedenen Quellen zusammenführen*: Die derzeitige Fragmentierung der Daten verhindert ein klares Bild der sich verändernden Rolle des Lesens in den europäischen Gesellschaften. Stattdessen bräuchten wir eine Datenaggregation bzw. ein Dashboard. Dazu müssten neben bestehenden Lesestatistiken aus verschiedenen Quellen auch statistische Daten aus beispielsweise Verlagen, Buchhandlungen und Bibliotheken gehören,⁹⁹ ebenso Daten aus der Informationsverhaltensforschung, Buchmarktforschung, Informationskompetenzvermittlung, Konzentrations- und Aufmerksamkeitsforschung. Die Verfasser*innen schlagen vor, das Konzept der Lesegesundheit und einen begleitenden Lesegesundheitsindex¹⁰⁰ als nützliches Instrument zur Überwachung der Lesekompetenzen und Lesegewohnheiten in europäischen Gesellschaften zu übernehmen, um Veränderungen in der Leselandschaft richtig verstehen zu können. Der Lesegesundheitsindex soll die Erhebung bestehender Daten durch weitere nationale und internationale Erhebungen zu Lesegewohnheiten und -praktiken ergänzen. Das Dashboard sollte auch zusätzliche Informationen zur Lesekompetenz enthalten, wie z.B. Zusammenfassungen der neuesten Leseforschung oder Informationen zu neuen Bewertungsinstrumenten und -technologien.¹⁰¹ Um dieses Ziel zu erreichen, schlagen die Verfasser*innen die Einrichtung eines europäischen Lesekompetenzzentrums vor.

Leserziehung

Eine langfristige Strategie in der Leserziehung sollte Folgendes berücksichtigen:

1. *Komplexität*: Erstes Ziel zukünftiger Lesepädagogik sollte ein solides Verständnis für die Komplexität des Lesens sein – als eine Vielzahl unterschiedlicher Prozesse in unterschiedlichen Medien und Situationen, mit unterschiedlichen Zielen und Wirkungen, die sich mit kognitiv und sprachlich komplexem, oft multimodalem Material auseinandersetzen, das nicht nur die Aufnahme von Informationen, sondern auch ein Verständnis für menschliche Komplexität, Perspektiven und Empathie erfordert.
2. *Alle Arten des Lesens*: Aufbauend auf dem Erwerb grundlegender praktischer Decodierungsfähigkeiten sollten alle Arten und Varianten des Lesens (einschließlich aller zuvor aufgeführten höheren Lesekompetenzen und -praktiken) gelehrt werden, zusammen mit dem Bewusstsein, dass es immer viele Lesemodi zur Auswahl gibt.¹⁰²
3. *Differenzierung der Mediennutzung*: Unterschiedliche Medien haben unterschiedliche Affordanzen, unterschiedliche Vor- und Nachteile für unterschiedliche Zwecke. Die Leser*innen müssen über gute praktische Kenntnisse darüber verfügen, welches Lesemedium für welchen Zweck verwendet werden soll. Dies schließt die anhaltende Verwendung von bedrucktem Papier ein, da einige Formen des Lesens am besten auf Papier gelehrt werden können.¹⁰³ Es können keine differenzierten Vorkenntnisse über Angebote, Mechanismen und Vorteile vorausgesetzt werden (auch nicht bei sogenannten »Digital Natives«).
4. *Medien- und Informationskompetenz*: Um den Auswirkungen von Populismus, Fake News und Desinformation entgegenzuwirken und die Anfälligkeit für Desinformation und Verschwörungstheorien zu verringern, sollten Leser*innen für die ständige Notwendigkeit der Bewertung aller Texte sensibilisiert werden, u.a. indem sie lernen, »source credibility cues«¹⁰⁴ und paratextuelle Hinweise zu erkennen. Höhere Lesekompetenzen müssen dringend in den EU-Aktionsplan für digitale Bildung¹⁰⁵ und das Digital Competence Framework for Citizens¹⁰⁶ aufgenommen werden.
5. *Praktiken*: Die Leserziehung sollte darauf abzielen, Leseroutinen und -praktiken zu etablieren. Eine höhere Leseroutine steigert die Leselust, das Selbstvertrauen und die Freude am Lesen und damit die Fähigkeit, sich auf höhere Lesepraktiken einzulassen. Da festgestellt wurde, dass die Häufigkeit des Lesens kurzer digitaler Texte, insbesondere in sozialen Medien, negativ mit dem Leseverständnis¹⁰⁷ und allgemeiner mit der schulischen bzw. akademischen Leistung korreliert, sollte die Lehrpraxis auch Zeitmanagement und Selbstregulierung umfassen, insbesondere Multitasking. Die Leserziehung sollte auch mit der Lehre verwandter Praktiken wie dem (wissenschaftlichen) Schreiben verknüpft werden.¹⁰⁸
6. *Höhere Lesekompetenzen und -praktiken*: Über das strategische Lesen hinaus sollten höhere Lesekompetenzen und -praktiken ein wichtiger Bestandteil des Lehrplans sein, einschließlich eines vertieften Verständnisses, dass Lesen anstrengend ist, dass digitale Technologien es nicht weniger anstrengend machen und dass höhere Lesepraktiken positive Auswirkungen auf das individuelle Gehirn und auf die Gesellschaft haben. Dies sollte Unterrichtstechniken für höhere Lesekompetenzen in einer digitalen Umgebung inkludieren.¹⁰⁹ Die Leserziehung sollte sich nicht auf das beschränken, was derzeit in standardisierten Tests gemessen wird.
7. *Dialog zwischen Forschung und Lehre*: Die wachsende Komplexität von Lese Prozessen erfordert einen intensivierten Dialog zwischen Lehrenden und Forschenden unterschiedlicher Disziplinen.
8. *Lebenslange Leserziehung*: Es reicht nicht aus, das Lesen als Werkzeug für lebenslanges Lernen zu verstehen.¹¹⁰ Die Vertiefung und Erweiterung der Lesekompetenz ist selbst ein lebenslanger Prozess und ein eigenes Ziel. Die Leseförderung muss auch auf universitärer Ebene fortgesetzt werden.¹¹¹ Systematische

Leseförderung muss Menschen jeden Alters auch in informellen Kontexten ansprechen.

9. *Leseräume*: Öffentliche Leseräume werden benötigt, um die formelle und informelle Leserziehung über die Schulebene hinaus zu unterstützen und das Lesen als gesellschaftliche Praxis sichtbar zu machen. Bibliotheken sind nach wie vor die besten Orte für diesen Zweck. Als einzige Lesezentren in der heutigen Gesellschaft¹¹² sind sie einzigartige Räume für konzentriertes Lesen, lebenslanges Lernen und soziale Leseprozesse. Der Bedarf für öffentliche Leseplätze wächst in einem zunehmend digitalen Umfeld.
10. *Sowohl Hochschulen als auch öffentliche Bildungseinrichtungen sollten höhere Lesekompetenzen in ihre Lehrpläne integrieren*: Eine gesunde Gesellschaft braucht vielfältige Anlaufstellen, damit Menschen Lesekompetenzen im Laufe des gesamten Lebens erwerben und entwickeln zu können.

Die Zukunft des Lesens

Lesen ist zentral für die menschliche Kultur. Es ist keine periphere Fähigkeit, die an Bildungsreferate und Grundschulen delegiert werden sollte. Die Praxis des Lesens ist eine zutiefst transformative Form der Kultur, die die Art und Weise, wie Individuen denken und interagieren, und dementsprechend die Art und Weise, wie die Gesellschaft funktioniert, prägt. Sie geht Menschen jeden Alters an. Als grundlegende Fähigkeiten sind Lesekompetenzen Teil des menschlichen Wohlergehens und für die menschliche Entwicklung und das gegenseitige Verständnis notwendig. Lesekompetenzen und -praktiken sind »the foundation for full participation in the economic, political, communal and cultural life of contemporary society«, einschließlich »social, cultural and political engagement« sowie »personal liberation, emancipation and empowerment«.¹¹³ Eine gesunde demokratische Gesellschaft, die sich auf den informierten Multi-Stakeholder-Konsens in einer multikulturellen Gemeinschaft ausrichtet, erfordert resiliente Leser*innen,¹¹⁴ die sich mit höheren Lesepraktiken auskennen. Sie muss anerkennen, dass Lesen eine zentrale Trainingstechnik unserer Kultur für kognitives und soziales Verhalten und eine Voraussetzung für eine gut funktionierende Demokratie ist.

In Anbetracht dieser entscheidenden gesellschaftlichen Rolle können wir die Zukunft des Lesens nicht kommerziellen Interessen und den wechselnden Ständen des technologischen Fortschritts überlassen. Was wir stattdessen brauchen, sind konzertierte Strategien, um sicherzustellen, dass die zukünftige Leserziehung es ermöglicht, dass die Lesekompetenzen und -praktiken der Individuen der zentralen Rolle des Lesens in der Gesellschaft entsprechen. Jede Lesepolitik muss auf einem Bewusstsein für diesen Wert des Lesens, aber auch auf einem breiten und soliden empirischen Wissen über das Lesen basieren. Um ihre Rolle und ihren Ein-

fluss auf die heutigen Gesellschaften zu verstehen, ist es wichtig, die Entwicklung der Lesefähigkeiten zu analysieren und in die weitere Leseforschung zu investieren, insbesondere in Bezug auf die höheren Lesekompetenzen und ihre Vermittlung. Denn: »War is what happens when language fails.«¹¹⁵

Anmerkungen

- 1 Dieser Aufsatz erschien zuerst in englischer Sprache 2022 in der Zeitschrift *First Monday* (<https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/12770>); die Verfasser*innen danken dem Editorial Team für die Erlaubnis zum Abdruck. Übersetzung: André Schüller-Zwierlein.
- 2 GELLES-WATNICK, Risa und and Andrew PERRIN. *Who doesn't read books in America?* [Zugriff am: 2. September 2022]. Pew Research Center, 21 September 2021. Verfügbar unter: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2021/09/21/who-doesnt-read-books-in-america/>
- 3 STATISTA. *Anzahl der Personen in Deutschland, die Bücher lesen, nach Häufigkeit von 2017 bis 2021* [Zugriff am: 2. September 2022]. 2022. Verfügbar unter: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/171231/umfrage/haeufigkeit-des-lesens-von-einem-buch/>
- 4 OECD. *21st-century readers: Developing literacy skills in a digital world* [Zugriff am: 2. September 2022]. Organisation for Economic Cooperation and Development, 2021. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- 5 OECD, *21st-century readers*.
- 6 So haben beispielsweise 12,1 Prozent der deutschen Erwachsenen eine geringe Lese- und Schreibfähigkeit, weitere 20,5 Prozent haben auffällige Rechtschreibschwierigkeiten (vgl. BUDDEBERG, Klaus, Gregor DUTZ, Anke GROTLÜSCHEN, Lisanne HEILMANN und Christopher STAMMER. *Low Literacy in Germany: Results from the Second German Literacy Survey. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 2020, 11 (1), 127–143; GROTLÜSCHEN, Anke, Klaus BUDDEBERG, Gregor DUTZ, Lisanne HEILMANN und Christopher STAMMER. *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*. Pressebroschüre, 2019 [Zugriff am: 3. Februar 2023]. Verfügbar unter: <https://leo.blogs.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2019/05/LEO2018-Presseheft.pdf>. »16.4 percent of adults in England, or 7.1 million people, can be described as having »very poor literacy skills.« [...] 1 in 4 (26.7 percent/931,000 people) adults in Scotland experience challenges due to their lack of literacy skills.« (Literacy Trust. *Adult literacy* [Zugriff am: 2. September 2022]. Ohne Datum. Verfügbar unter: <https://literacytrust.org.uk/parents-and-families/adult-literacy/>); »21 percent of adults in the United States (about 43 million) fall into the illiterate/functionally illiterate category« (REA, Amy. *How serious is America's literacy problem?* *Library Journal*. 2020, 29 April [Zugriff am 2. September 2022]. Verfügbar unter: <https://www.libraryjournal.com/?detailStory=How-Serious-Is-Americas-Literacy-Problem>). Siehe auch PERIN, Dolores (Hrsg.). *Wiley Handbook of Adult Literacy*. Hoboken, N. J.: Wiley-Blackwell, 2019.
- 7 VAN DER WEEL, Adriaan. *Where Will the Digital Turn in Reading Take Us?* In: PROOT, Goran, David MCKITTERICK

- und Angela NUOVO, Hrsg. *Lux Librorum: Essays on Books and History for Chris Coppens*. Mechelen: Flanders Book Historical Society, 2018, S. 229–236.
- 8 OECD. *Pisa 2018 Reading Literacy Framework* [Zugriff am: 2. September 2022]. Organisation for Economic Cooperation and Development, 2019, S. 32. Verfügbar unter: https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_5c07e4f1-en
 - 9 S. <https://ereadcost.eu/>
 - 10 Vgl. das den Aufsatz abschließende Zitat von Margaret Atwood.
 - 11 In neueren Schriften wurde der Begriff »deep reading« verwendet, um eine Reihe fortgeschrittener Lesefähigkeiten zu beschreiben: »By deep reading, we mean the array of sophisticated processes that propel comprehension and that include inferential and deductive reasoning, analogical skills, critical analysis, reflection, and insight« (WOLF, Maryanne und Mirit BARZILLAI. The importance of deep reading. *Educational Leadership*. 2009, 66 (6), 32–37; siehe auch WOLF, Maryanne. *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: HarperCollins, 2018; ROSEBROCK, Cornelia. *Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur* [Zugriff am: 2. September 2022]. *leseforum.ch* 2020. Verfügbar unter: https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf; Die Verwendung des Begriffs war jedoch eher vage.
 - 12 ACKERMAN, Rakefet und Morris GOLDSMITH. Meta-cognitive Regulation of Text Learning: On Screen versus on Paper. *Journal of Experimental Psychology*. 2011, 17 (1), 18–32. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/a0022086>; BARZILLAI, Sarit und Ibtisam KA'ADAN. Learning to Integrate Divergent Information Sources: The Interplay of Epistemic Cognition and Epistemic Metacognition. *Metacognition Learning*. 2017, 12 (2), 193–232. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9165-7>; OECD. *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 31.
 - 13 MANGEN, Anne. Hypertext Fiction Reading: Haptics and Immersion. *Journal of Research in Reading*. 2008, 31 (4), 404–419. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x>; KOVAČ, Miha und Adriaan VAN DER WEEL. Reading in a Post-Textual Era. *First Monday*. 2018, 23 (10). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5210/fm.v23i10.9416>; ROSEBROCK, Cornelia. *Netzlektüre und Deep Reading*.
 - 14 JERRIM, John und Gemma MOSS. The Link between Fiction and Teenagers' Reading Skills: International Evidence from the OECD PISA Study. *British Educational Research Journal*. 2019, 45 (1), 181–200. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/berj.3498>; WICHT, Alexandra, Tabea DURDA, Luise KREJCIK, Cordula ARTELT, Anke GROTLÜSCHEN, Beatrice RAMMSTEDT und Clemens M. LECHNER. Low Literacy is not Set in Stone: Longitudinal Evidence on the Development of Low Literacy During Adulthood. *Zeitschrift für Pädagogik*. 2021, 67 (1), 109–132. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3262/ZPB2101109>; OECD. *21st-century readers*.
 - 15 Z. B. LEVERAGE, Paula, Howard MANCING und Jennifer Marston WILLIAM (Hrsg.). *Theory of Mind and Literature*. West Lafayette, IN: Purdue University Press, 2011; ZUNSHINE, Lisa. *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*. Columbus: Ohio State University Press, 2006; KEEN, Suzanne. *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press, 2007; WORTH, Sarah E. *In Defense of Reading*. London: Rowman & Littlefield, 2017; WOLF, Maryanne. *Reader, Come Home*, S. 42–53; CASTANO, Emanuele, Alison Jane MARTINGANO und Pietro PERCONTI. The Effect of Exposure to Fiction on Attributional Complexity, Egocentric Bias and Accuracy in Social Perception. *PLoS One*. 2020, 15 (5), e0233378. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233378>; DODELL-FEDER, David und Diana I. TAMIR. Fiction Reading has a Small Positive Impact on Social Cognition: A Meta-Analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*. 2018, 147 (11), 1713–1727. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/xge0000395>; MUMPER, Micah L. und Richard J. GERRIG. Leisure Reading and Social Cognition: A Meta-Analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2017, 11 (1), 109–120. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/aca0000089>; HARTUNG, Franziska und Roel M. WILLEMS. Amount of Fiction Reading Correlates with Higher Connectivity between Cortical Areas for Language and Mentalizing. *bioRxiv*. 2020, 9 June. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1101/2020.06.08.139923>
 - 16 E-READ. *Stavanger Declaration* [Zugriff am: 2. September 2022]. 2018. Verfügbar unter: <https://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>; BARON, Naomi S. *How We Read Now: Effective Strategies for Print, Screen and Audio*. New York: Oxford University Press, 2021.
 - 17 LACY, Meagan (Hrsg.). *The Slow Book Revolution: Creating a New Culture of Reading on College Campuses and Beyond*. Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited, 2014; MIEDEMA, John. *Slow Reading*. Duluth, MN: Litwin Books, 2009; MIKICS, David. *Slow Reading in a Hurried Age*. Cambridge, MA: Belknap Press, 2013; MOHRHARD, Josefine Johanna. *Slow Reading: Der neue Lesetrend*. Mainz: Mainzer Institut für Buchwissenschaft, 2018; WALKER, Michelle Boulos. *Slow Philosophy: Reading against the Institution*. London: Bloomsbury, 2017; SCHÜLLER-ZWIERLEIN, André (Hrsg.). *Informationskompetenz, Informationsverhalten, Informationsverarbeitung*. Regensburg: Universitätsbibliothek, 2017.
 - 18 DOUGLAS, Kate, Tully BARNETT, Anna POLETTI, Judith SEABOYER und Rosanne KENNEDY. Building Reading Resilience: Re-Thinking Reading for the Literary Studies Classroom. *Higher Education Research and Development*. 2016, 35 (2), 259. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087475>
 - 19 ATTRIDGE, Derek. *The Singularity of Literature*. London: Routledge, 2004, S. 7.
 - 20 MASLOW, Abraham H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943, 50 (4), 370–396. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/h0054346>
 - 21 REISS, Kristina, Mirjam WEIS und Eckhard KLIEME (Hrsg.). *PISA 2018: Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, 2019, S. 26.
 - 22 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 10; s. a. REA, How serious is America's literacy problem?
 - 23 BILLINGTON, Josie (Hrsg.). *Reading and Mental Health*. London: Palgrave Macmillan, 2019; BOYES, Mark E., Suze LEITAO, Mary CLAESSEN, Nicholas A. BADCOCK und Mandy NAYTON. Why are Reading Difficulties Associated with Mental Health Problems? *Dyslexia*. 2016, 22 (3), 263–266. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/dys.1531>
 - 24 BAVISHI, Avni, Martin D. SLADE und Becca R. LEVY. A Chapter a Day: Association of Book Reading with Longevity. *Social Science & Medicine*. 2016, 164, 44–48. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.07.014>; REA, How serious is America's literacy problem?
 - 25 Vgl. Anm. 15.
 - 26 BROSCHE, Renate. What We See When We Read: Visualization and Vividness in Reading Fictional Narratives. *Cortex*. 2018, 105, 135–143. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2017.08.020>
 - 27 OECD, *21st-century readers*, S. 120.
 - 28 HANDLEY, Lucy. Physical Books Still Outsell E-Books — and Here's Why. *CNBC* (19 September 2019) [Zugriff am:

2. September 2022]. Verfügbar unter: <https://www.cnn.com/2019/09/19/physical-books-still-outsell-e-books-and-heres-why.html>
- 29 CRAWFORD, Matthew B. *The World Beyond Your Head: On Becoming an Individual in an Age of Distraction*. London: Viking, 2015, S. 20.
- 30 ROSE, Ellen. *On Reflection: An Essay on Technology, Education, and the Status of Thought in the 21st Century*. Toronto: Canadian Scholars Press, 2013; s. a. SCHLEICHER, Andreas. *PISA 2018: Insights and interpretations* [Zugriff am: 2. September 2022]. OECD, 2019, S. 14. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>; POLETTI, Anna, Judith SEABOYER, Rosanne KENNEDY, Tully BARNETT und Kate DOUGLAS. The Affects of Not Reading: Hating Characters, Being Bored, Feeling Stupid. *Arts and Humanities in Higher Education*. 2016, 15 (2), 231–247. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1474022214556898>
- 31 FREUND, Luanne, Rick KOPAK und Heather O'BRIEN: The Effects of Textual Environment on Reading Comprehension: Implications for Searching as Learning. *Journal of Information Science*. 2016, 42 (1), 79–93. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0165551515614472>
- 32 COIRO, Julie, Michele KNOBEL und Colin LANKSHEAR (Hrsg.). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates/Taylor & Francis, 2008.
- 33 Law et al. beispielsweise zählen das Lesen nicht einmal wirklich zu diesen digitalen Kompetenzen (LAW, Nancy, David WOO, Jimmy DE LA TORRE und Gary WONG. *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2* [Zugriff am: 2. September 2022]. UNESCO Institute for Statistics, Information Paper Nr. 51, 2018. Verfügbar unter: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>
- 34 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 6 ff.
- 35 COIRO, *Handbook of Research on New Literacies*, S. 18; siehe auch SPANTE, Maria, Sylvana Sofkova HASHEMI, Mona LUNDIN und Anne ALGERS. Digital Competence and Digital Literacy in Higher Education Research: Systematic Review of Concept Use. *Cogent Education*. 2018, 5 (1), article 1519143. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>; PANGRAZIO, Luci, Anna-Lena GODHE und Alejo González López LEDESMA. What Is Digital Literacy? A Comparative Review of Publications Across Three Language Contexts. *E-Learning and Digital Media*. 2020, 17 (6), 442–459. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/2042753020946291>
- 36 SINGER, Lauren M. und Patricia A. ALEXANDER. Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. *Review of Educational Research*. 2017, 87 (6), 1007–1041. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>; DELGADO, Pablo, Cristina VARGAS, Rakefet ACKERMAN und Ladislao SALMERÓN. Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension. *Educational Research Review*. 2018, 25, 23–38. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>; KONG, Yiren, Young Sik SEO und Ling ZHAI. Comparison of Reading Performance on Screen and on Paper: A Meta-Analysis. *Computers & Education*. 2018, 123, 138–149. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>; CLINTON, Virginia. Reading from Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Metaanalysis. *Journal of Research in Reading*. 2019, 42 (2), 288–325. Verfügbar unter: DOI:10.1111/1467-9817.12269; HADDOCK, Geoffrey, Colin FOAD, Victoria SAUL, Will BROWN und Rose THOMPSON. The Medium Can Influence the Message: Print-Based versus Digital Reading Influences How People Process Different Types of Written Information. *British Journal of Psychology*. 2020, 111 (3), 443–459. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/bjop.12415>
- 37 Vgl. NEWEN, Albert, Leon DE BRUIN und Shaun GALLAGHER (Hrsg.). *Oxford Handbook of 4E Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- 38 DELGADO, Don't Throw Away Your Printed Books.
- 39 ACRL. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [Zugriff am: 2. September 2022]. Association of College and Research Libraries, 2000, S. 2. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/11213/7668>
- 40 CASTLES, Anne, Kathleen RASTLE und Kate NATION. Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*. 2018, 19 (1), 5–51. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>; REA, How serious is America's literacy problem?; siehe auch STEWART, Cordelia Rose und Sheau-Fen YAP. Low Literacy, Policy and Consumer Vulnerability: Are We Really Doing Enough? *International Journal of Consumer Studies*. 2020, 44 (4), 343–352. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/ijcs.12569>
- 41 EUROPEAN COMMISSION. *A Multi-Dimensional Approach to Disinformation: Report of the Independent High Level Group on Fake News and Disinformation* [Zugriff am: 2. September 2022]. Luxembourg: Publications Office of the European Union/ Directorate-General for Communications Networks, Content and Technology, European Commission, 2018. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2759/739290>
- 42 EUROPEAN COMMISSION, *A Multi-Dimensional Approach to Disinformation*.
- 43 EUROPEAN COMMISSION, *A Multi-Dimensional Approach to Disinformation*; SINGER, Peter W. und Emerson T. BROOKING. *LikeWar: The weaponization of social media*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt, 2018; SALOVICH, Nikita A. und David N. RAPP. Misinformed and Unaware? Metacognition and the Influence of Inaccurate Information. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2021, 47 (4), 608–624. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/xlm0000977>; RAPP, David N. The Consequences of Reading Inaccurate Information. *Current Directions in Psychological Science*. 2016, 25 (4), 281–285. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0963721416649347>; EUROPEAN COMMISSION. *Tackling Online Disinformation: A European Approach* [Zugriff am: 2. September 2022]. Brüssel: Europäische Kommission, 2018. Verfügbar unter: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=DE>
- 44 ACRL. *Framework for Information Literacy for Higher Education* [Zugriff am: 2. September 2022]. Association of College and Research Libraries, 2015, S. 8. Verfügbar unter: <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- 45 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*.
- 46 WOLF, Reader, *Come Home*.
- 47 Z. B. DENIZ, Fatma, Anwar O. NUNEZ-ELIZALDE, Alexander G. HUTH und Jack L. GALLANT. The Representation of Semantic Information Across Human Cerebral Cortex During Listening versus Reading Is Invariant to Stimulus Modality. *Journal of Neuroscience*. 2019, 39, 7722–7736. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0675-19.2019>
- 48 MCCLELLAND, Tom. The Mental Affordance Hypothesis. *Mind*. 2020, 129 (514), 401–427. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1093/mind/fzz036>
- 49 ONG, Walter J. *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Methuen, 1982.

- 50 MICHAEL, Erica B., Timothy A. KELLER, Patricia A. CARPENTER und Marcel Adam JUST. fMRI Investigation of Sentence Comprehension by Eye and by Ear: Modality Fingerprints on Cognitive Processes. *Human Brain Mapping*. 2001, 13, 240. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/hbm.1036>
- 51 VARAO-SOUSA, Trish L., Jonathan S.A. CARRIERE und Daniel SMILEK. The Way We Encounter Reading Material Influences How Frequently We Mind Wander. *Frontiers in Psychology*. 2013, 4, article 892. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00892>
- 52 BASTEMEIJER, Laurie. *Required Listening: The Effects of Using Audio- and Karaokebooks in Fiction Education at Dutch Vmbo Schools* [Zugriff am: 2. September 2022]. M.A.-Arbeit, Leiden University, 2021. Verfügbar unter: <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/handle/1887/3204761>
- 53 Inklusive Erwachsene; BARON, *How We Read Now*, S. 175 ff.
- 54 CONKLIN, Kathy, Sara ALOTAIBI, Ana PELLICER-SÁNCHEZ und Laura VILKAITĖ-LOZDIENĖ. What Eye-Tracking Tells Us about Reading-Only and Reading-While-Listening in a First and Second Language. *Second Language Research*. 2020, 36 (3), 257–276. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0267658320921496>
- 55 BOWKER, Lynne und Jairo Buitrago CIRO. *Machine translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Bingley: Emerald, 2019, S. 88.
- 56 BOWKER, *Machine translation and global research*, S. 55 ff., 90–91.
- 57 SIKKA, Punardeep und Vijay MAGO. A Survey on Text Simplification. *arXiv:2008.08612* (19 August 2020). <https://arxiv.org/abs/2008.08612>; ŠTAJNER, Sanja und Horacio SAGGION. Data-Driven Text Simplification. *Proceedings of the 27th International Conference on Computational Linguistics: Tutorial Abstracts*. 2018, S. 19–23. Verfügbar unter: <https://aclanthology.org/C18-3005.pdf>; ELGUENDOUZE, Sofiane. Simplification de textes: un état de l'art. *Actes de la 6e conférence conjointe Journées d'Études sur la Parole*. 2020. Verfügbar unter: <https://www.aclweb.org/anthology/2020.jeptalnrecital-recital.8/>; VAN DEN BERCKEN, Laurens, Robert-Jan SIPS und Christoph LOFI. Evaluating Neural Text Simplification in the Medical Domain. *WWW '19: World Wide Web Conference*. 2019, S. 3286–3292. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1145/3308558.3313630>; XU, Wei, Chris CALLISON-BURCH und Courtney NAPOLES. Problems in Current Text Simplification Research: New Data Can Help. *Transactions of the Association for Computational Linguistics (TACL)*. 2015. Bd 3, S. 283–297. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1162/tacl_a_00139
- 58 COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE. *Common Core Standards for English Language Arts: Appendix A: Research supporting key elements of the standards* [Zugriff am: 2. September 2022]. Ohne Datum. Verfügbar unter: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf; BARON, *How We Read Now*.
- 59 BARON, Naomi S. und Anne MANGEN. Doing the Reading: The Decline of Long Long-Form Reading in Higher Education. *Poetics Today*. 2021, 42 (2), 253–279. Verfügbar unter: DOI:10.1215/03335372-8883248
- 60 DARAZ, Lubna, Allison S. MORROW, Oscar J. PONCE, Wigdan FARAH, Abdulrahman KATABI, Abdul MAJZOUB, Mohamed O. SEISA, Raed BENKHADRA, Mouaz ALSAWAS und Larry PROKOP. Readability of Online Health Information: A Meta-Narrative Systematic Review. *American Journal of Medical Quality*. 2018, 33 (5), 487–492. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1062860617751639>; SIMAS DA ROCHA, Bruno, Cassia Garcia MORAES, Lucas Miyake OKUMURA, Fernanda DA CRUZ, Lisana SIRTORI und Emilia da Silva PONS. Interventions to Reduce Problems Related to the Readability and Comprehensibility of Drug Packages and Labels: A Systematic Review. *Journal of Patient Safety*. 2021, 17 (8), e1494–e1506. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1097/pts.0000000000000619>; TEGETHOFF, Dorothea. Readability of Information Material in Obstetrics. *Zeitschrift für Geburtshilfe und Neonatologie*. 2019, 224 (4), 208–216. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1055/a-1014-3619>; HILLIER, Grace Clarke, Melissa BEAUCHEMIN, Philip GARCIA, Moshe KELSEN, Frances L. BROGAN, Gary K. SCHWARTZ und Corey H. BASCH. Readability of Cancer Clinical Trials Websites. *Cancer Control*, 24 January 2020. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1073274819901125>
- 61 SCHARRER, Lisa, Marc STADTLER und Rainer BROMME. Judging Scientific Information: Does Source Evaluation Prevent the Seductive Effect of Text Easiness? *Learning and Instruction*. 2019, 63, 101215. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101215>; SCHARRER, Lisa, Yvonne RUIEPER, Marc STADTLER und Rainer BROMME. When Science Becomes Too Easy: Science Popularization Inclines Laypeople to Underrate Their Dependence on Experts. *Public Understanding of Science*. 2017, 26 (8), 1003–1018. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0963662516680311>
- 62 »Als Texte werden hier in einem weiten Verständnis kontinuierliche Texte, bestehend aus Sätzen und Abschnitten, sowie nichtkontinuierliche Darstellungsmittel wie Tabellen, Grafiken, Bilder oder ähnliches mit sprachlichen Anteilen bezeichnet, die zu gemischten Texten kombiniert werden können. Dieses relativ breite Verständnis des Textbegriffs erfordert auch einen weiten Begriff der Lesekompetenz, der sich nicht auf kontinuierliche Texte beschränkt. Insbesondere für nichtkontinuierliche und gemischte Texte wird eine umfassende Lesekompetenz benötigt, die über das Verarbeiten von Schriftsprache hinausgeht« (REISS, *PISA 2018*, S. 23).
- 63 »Reading is no longer mainly about extracting information; it is about constructing knowledge, thinking critically and making well-founded judgements« (SCHLEICHER, *PISA 2018*, S. 14).
- 64 »»Reading« is often understood as simply decoding, or even reading aloud, whereas the intention of this survey is to measure much broader and more encompassing constructs. Reading literacy includes a wide range of cognitive and linguistic competencies, from basic decoding to knowledge of words, grammar and larger linguistic and textual structures for comprehension, as well as integration of meaning with one's knowledge about the world. It also includes meta-cognitive competencies: the awareness of and ability to use a variety of appropriate strategies when processing texts. Metacognitive competencies are activated when readers think about, monitor and adjust their reading activity for a particular goal« (OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 9).
- 65 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 8.
- 66 »Dabei werden die zentralen und grundlegenden Kompetenzen im Sinne der sogenannten »Literacy« als funktionale Grundbildung verstanden. Auf diese Weise werden zum einen die Anwendung von Wissen für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Jugendlichen und zum anderen die Anschlussfähigkeit für kontinuierliches Weiterlernen über die Lebensspanne eingeschlossen und betont« (REISS, *PISA 2018*, S. 15).
- 67 BUDDENBERG, Low Literacy in Germany; GROTLÜSCHEN, LEO 2018; siehe auch PERIN, *Wiley Handbook of Adult Literacy*.

- 68 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*; OECD. *PIAAC Design* [Zugriff am: 2. September 2022]. Organisation for Economic Cooperation and Development, ohne Datum. Verfügbar unter: <https://www.oecd.org/skills/piaac/piaacdesign/>
- 69 PHILIPP, Maik. *Lesestrategien: Bedeutung, Formen und Vermittlung*. Weinheim: Beltz Juventa, 2015; SERRAVALLO, Jennifer. *The Reading Strategies Book*. London: Heinemann, 2015.
- 70 COIRO, *Handbook of Research on New Literacies*, S. 10.
- 71 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 21.
- 72 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 19.
- 73 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 35, 9; s. a. REISS, *PISA 2018*, S. 21.
- 74 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 13.
- 75 REISS, *PISA 2018*, S. 23.
- 76 BRITT, M. Anne, Jean-François ROUET und Amanda M. DURIK. *Literacy Beyond Text Comprehension: A Theory of Purposeful Reading*. New York: Routledge, 2017; OECD. *PISA 2018 Results* [Zugriff am: 2. September 2022]. Band I: *What Students Know and Can Do*. Organisation for Economic Cooperation and Development, ohne Datum, S. 91. Verfügbar unter: [at https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm](https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm)
- 77 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 3.
- 78 REISS, *PISA 2018*, S. 84 ff.
- 79 SCHLEICHER, *PISA 2018*, S. 14.
- 80 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 3.
- 81 OECD, *PISA 2018 Results*, S. 93.
- 82 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 16.
- 83 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 18.
- 84 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 74.
- 85 SCHLEICHER, *PISA 2018*, S. 14.
- 86 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 4.
- 87 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*.
- 88 SEN, Amartya. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press, 1999, S. 6.
- 89 FISHER, Karen E., Sanda ERDELEZ und Lynne E.F. MCKECHNIE (Hrsg.). *Theories of Information Behavior*. Medford, NJ: Information Today, 2005; WILSON, Tom D. Fifty Years of Information Behavior Research. *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 2010, 36 (3), 27–34. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/bult.2010.1720360308>; GREIFENEDER, Elke. Trends in Information Behaviour Research. *Information Research*. 2014, 19 (4). Verfügbar unter: <http://informationr.net/ir/19-4/istic/istic13.html>; NAHL, Diane und Dania BILAL. Information and Emotion: The Emergent Affective Paradigm in Information Behavior Research and Theory. Medford, NJ: Information Today, 2007; SCHÜLLER-ZWIERLEIN, *Informationskompetenz, Informationsverhalten, Informationsverarbeitung*.
- 90 ACRL, *Framework for Information Literacy for Higher Education*.
- 91 MIZRACHI, Diane und Alicia M. SALAZ. Beyond the Surveys: Qualitative Analysis from the Academic Reading Format International Study (ARFIS). *College & Research Libraries*. 2020, 81 (5), 808–821. Verfügbar unter: [://doi.org/10.5860/crl.81.5.808](https://doi.org/10.5860/crl.81.5.808); MIZRACHI, Diane, Alicia M. SALAZ, Serap KURBANOGU und Joumana BOUSTANY. Academic Reading Format Preferences and Behaviors Among University Students Worldwide: A Comparative Survey Analysis. *PLoS One*. 2018, 13 (5), e0197444. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>; siehe auch COIRO, *Handbook of Research on New Literacies*.
- 92 COIRO, *Handbook of Research on New Literacies*, S. 10.
- 93 JACOBS, Arthur M. Neurocognitive Poetics: Methods and Models for Investigating the Neuronal and Cognitive-Affective Bases of Literature Reception. *Frontiers in Human Neuroscience*. 2015, 9 (186), 14. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00186>; siehe auch NAHL, *Information and Emotion*.
- 94 Z. B. Disziplin, Aufmerksamkeit und Konzentration (s. z. B. LAVIE, Nilli, Diane M. BECK und Nikos KONSTANTINOU. Blinded by the Load: Attention, Awareness and the Role of Perceptual Load. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*. 2014, 369 (1641), 1–10. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2013.0205>; HAYLES, N. Katherine. Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes. *Profession*. 2007, 187–199).
- 95 E-READ. *What is E-READ?* [Zugriff am: 2. September 2022]. Ohne Datum. Verfügbar unter: <https://ereadcost.eu/>
- 96 MCLEAN, Cheryl A. The Shallows? The Nature and Properties of Digital/Screen Reading. *Reading Teacher*. 2020, 73 (4), 535–542. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/trtr.1876>
- 97 ROSA, Hartmut. *Beschleunigung: Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- 98 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 8–10.
- 99 KOVAČ, Miha, Angus PHILLIPS, Adriaan VAN DER WEEL und Rüdiger WISCHENBART. What is a Book? *Publishing Research Quarterly*. 2019, 35, 313–326. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s12109-019-09665-5>; Miha KOVAČ, Reading in a Post-Textual Era; GERČAR, Jaka und Adriaan VAN DER WEEL. *Towards Reading Health and the Reading Health Index*. Im Erscheinen.
- 100 GERČAR, *Towards Reading Health and the Reading Health Index*.
- 101 COIRO, *Handbook of Research on New Literacies*, S. 17.
- 102 Vgl. OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 6.
- 103 ROSEBROCK, Netzelektüre und Deep Reading, S. 12.
- 104 SCHARER, Lisa und Ladislao SALMERÓN. Sourcing in the Reading Process: Introduction to the Special Issue. *Reading and Writing*. 2016, 29 (8), 1541. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9676-2>
- 105 EUROPÄISCHE KOMMISSION. *Digital Education Action Plan (2021–2027)* [Zugriff am: 6. Februar 2023]. Brüssel: Europäische Kommission, 2020. Verfügbar unter: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
- 106 EUROPÄISCHE KOMMISSION. *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with Eight Proficiency Levels and Examples of Use* [Zugriff am: 2. September 2022]. Brüssel: Europäische Kommission, 2017. Verfügbar unter: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
- 107 DUNCAN, Lynne G., Sarah P. MCGEOWN, Yvonne M. GRIF-FITHS, Susan E. STOTHARD und Anna DOBAL. Adolescent Reading Skill and Engagement with Digital and Traditional Literacies as Predictors of Reading Comprehension. *British Journal of Psychology*. 2015, 107 (2), 209–238. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>; PFOST, Maximilian, Tobias DÖRFLER und Cordula ARTEL. Students' Extracurricular Reading Behaviour and the Development of Vocabulary and Reading Comprehension. *Learning and Individual Differences*. 2013, 26, 89–102. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- 108 GRAHAM, Steve. The Sciences of Reading and Writing Must Become More Fully Integrated. *Reading Research Quarterly*. 2020, 55 (S1), S35–S44. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- 109 WILD, Johannes und Manuel GLONDYS. Vom Papyrus zum Laptop: Digitale Leseprozesse fördern. *Erziehung und Unterricht*. 2020, 7–8, 641–650; E-READ, *Stavanger Declaration*.

- 110 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 8.
- 111 Z. B. HENRY-HUTHMACHER, Christine und Elisabeth HOFFMANN (Hrsg.). *Ausbildungsreife & Studierfähigkeit*. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2016. Verfügbar unter: www.kas.de/wf/doc/kas_44796-544-1-30.pdf; MINGUELA, Marta, Isabel SOLÉ und Stephanie PIESCHL. Flexible Self-Regulated Reading as a Cue for Deep Comprehension: Evidence from Online and Offline Measures. *Reading and Writing*. 2015, 28 (5), 721–744.

Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9547-2>

- 112 SCHÜLLER-ZWIERLEIN, André. Die Bibliothek als Lesezentrum. *o-bib*. 2017, 4 (2). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.5282/o-bib/2017H2S14-34>
- 113 OECD, *Pisa 2018 Reading Literacy Framework*, S. 10.
- 114 DOUGLAS, Building Reading Resilience.
- 115 ATWOOD, Margaret. *The Robber Bride*. London: Bloomsbury, 1993, S. 43.

Verfasser*innen



Miha Kovač, Professor of Publishing Studies an der Universität Ljubljana, Cesta na Roznik 1, 1000 Ljubljana, Slovenia, Mihael.Kovac@ff.uni-lj.si
Foto: University of Ljubljana



Anne Mangen, Ph. D., Professor, The National Centre for Reading Education and Research University of Stavanger, NO-4036 Stavanger, Norway, Telefon +47 51 83 32 64, anne.mangen@uis.no
Foto: Elisabeth Tønnessen, University of Stavanger



Dr. André Schüller-Zwierlein, Ltd. Bibliotheks-
direktor, Universitätsbibliothek Regensburg,
Universitätsstraße 31, 93053 Regensburg,
Telefon +49 941 943-3900,
Andre.Schueller-Zwierlein@bibliothek.uni-
regensburg.de
Foto: Harald Kloth



Adriaan van der Weel, Professor Emeritus
of Book Studies an der Universität Leiden,
Pijnackerplein 41A, 3035 GG Rotterdam,
A.H.van.der.Weel@hum.leidenuniv.nl
Foto: privat