

Leseförderung

Einleitung

Bibliotheken sind mit Archiven von jeher zentrale Orte des kulturellen Gedächtnisses (Mittler 2012, 33). Sie dienen nicht nur der Sammlung, sondern auch der Verbreitung von Wissensbeständen und Kunst und nutzen dazu die jeweilige Mediatisierung (Krotz 2007) ihrer Epoche. Aus der Perspektive der Nutzenden sind zu ihrem „Gebrauch“ – also einem erkenntnisreichen Aneignungsprozess der dort gesammelten Artefakte – Erschließungskompetenzen dieser im weitesten Sinn „Texte“ notwendig. Zu den Vermittlungsaufgaben von Bibliotheken gehören heute in Zeiten einer sich technisch rasant und disruptiv verändernden Gesellschaft auch die der neuen Lesefertigkeit, die für die vielfältig digital produzierten und gespeicherten Texte, Filme, Audios, Multimediaprodukte notwendig wird.

Leseförderung in dem hier verstandenen Sinn beginnt deshalb bei der traditionellen schrifttextbasierten Kompetenz zur De- und Rekodierung nationalsprachlich publizierter Texte und erweitert danach den Blick auf die grundsätzliche Zeichenhaftigkeit dieses Leseprozesses, die sich auch auf andere Medialitäten und Notationssysteme bis hin zur informatischen Algorithmik und zum konvergenten Raum übertragen lässt. Das bedeutet, dass Texte auch in ihren digitalen Verweisen und Verknüpfungen erkannt und verstanden werden sollten, inklusive ihrer semiotischen und sozial-institutionellen Implikationen. Zunächst wird im Folgenden auf die Bildungsforschung zur Lesekompetenz rekurriert und es werden einschlägige internationale und nationale Curricula und Diagnose- und Förderkategorien auf der Makro- und Mesoebene vorgestellt. Orientiert an gegenwärtigen Lesekompetenzmodellen, werden Grundbegriffe und zentrale Perspektiven für Leseförderung im Aufgabenfeld von Bibliothekspersonal aufgezeigt. Hier spielt die Vermittlung von allgemeinem „Weltwissen“ eine zentrale Rolle, für die die Bibliothek die gesellschaftlich anerkannte und als städtischer Ort entsprechend didaktisch ausgestattete Institution darstellt: wie ein schon vor der digitalen Wende bestehendes *Wikipedia* – aber zum Anfassen. Die schrifttextliche Ebene wird mit Blick auf die gegenwärtige Mediatisierung erweitert zur digitalen Lesekompetenz, die mehr umfasst als die Rezeption schriftsprachlicher Texte auf digitalen Oberflächen. Perspektiven und Konsequenzen für die Lesekompetenzförderung unter Bedingungen selbstlernender *Künstlicher Intelligenzen* (KIs) und damit auch veränderter Urheberschaft runden den Beitrag mit einem Blick in die Zukunft ab.

Ausgangslage: Die Bildungsforschung zur Lesekompetenz

Seit dem Jahr 2000 werden international in der Primar- und Sekundarstufe in regelmäßigen Abständen Vergleichsstudien auch zur Lesekompetenz durchgeführt. Bekannt sind auch im öffentlichen Diskurs die Grundschulstudie IGLU sowie die Studienreihe PISA (BMBF 2016). Die Ergebnisse zeigen im Langzeitvergleich nur geringfügige Veränderungen. Die allgemeine bildungspolitische Aufmerksamkeit hat jedoch in vielen Ländern zu einem neuen Bewusstsein für diese Kulturtechnik geführt und auch die Rolle von Bibliotheken als Bildungspartnerinnen gestärkt. Neben den Leseleistungen werden in diesen Untersuchungen auch Leseselbstkonzept, Lesemotivation und das Leseverhalten erhoben. Konstatiert werden kann ein Zusammenhang zwischen den genannten Faktoren. Wer gern und viel liest, sieht sich selbst als leseinteressiert und sucht Zeiten für die eigene Lektüre und liest – auch infolge seiner Übungspraxis – intrinsisch motiviert, bis Verständnis und damit die *Gratifikation* für die Leseanstrengung erreicht ist. Umgekehrt korreliert seltene Lesepraxis auch mit schlechterem Leseverständnis und geringerer Motivation (OECD 2021, 82). Gerade zu Beginn des eigentlichen schriftsprachlichen Lesekompetenzerwerbs mit Eintritt in die Grundschule sind hier Stärkungen aller Einflussfaktoren hilfreich, um das Leseselbstkonzept und damit die weitere Lesekompetenz zu fördern (Hußmann et al. 2017, 145). Die Bibliotheken sind dazu ein geeigneter Ort, an dem sanktionsfrei Übungen angeboten und Interesse gefördert werden können.

Festgestellt wurde bei den beiden genannten Studien international ein Entwicklungsvorsprung der Mädchen. Er gilt für beide Kohorten, verstärkt sich aber mit zunehmendem Alter, sodass die 15-jährigen Mädchen im Durchschnitt circa 30 Prozentpunkte besser lesen als die Jungen ihrer Klassenstufe. Die Studien attestieren den Jungen schlechtere Leistungen, wo komplexere Schlussfolgerungen und Interpretationen sowie Reflexionen zur Sprache und zum Inhalt abgefragt werden. Jungen scheinen eher wissensorientiert mit Texten umzugehen als literarisch-interpretierend.

Für Deutschland besonders eklatant ist das Ergebnis zur sozioökonomischen Abhängigkeit der Leseleistung. Kinder, deren Eltern nur eine geringe Bildungsaspiration zeigen, sind benachteiligt (Hußmann et al. 2017, 214–215; 321–322). Deutsche Kitas und Schulen haben solche Herkunftsunterschiede bisher nicht verhindern beziehungsweise ausgleichen können, gerade deswegen ist Unterstützung durch Bibliotheken für Familien hier besonders wichtig (Sälzer 2021). Zusätzliche Schwierigkeiten ergeben sich für Kinder, denen als Zugewanderte auch noch eine ausreichende deutsche Sprachpraxis fehlt. Sprachpraxis muss dabei nicht nur auf die gesprochene Familiensprache bezogen sein, sie gilt für umfängliche Medienerfahrungen. Sprechen, Hören, Vorlesen – egal, ob im persönlichen Kontakt oder durch geeignete Medienangebote wie Hörbücher/-spiele oder Videofilme/-spiele. Überall, wo richtig, möglichst authentisch und mit breiter Themenpalette Sprache praktiziert wird, erhalten Kinder Hilfe beim

Spracherwerb (Stiftung Lesen 2018). Dabei ist es unproblematisch, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder manchmal etwas länger brauchen oder man den Eindruck hat, dass Sprachen sich anfänglich vermischen. Bilingualität ist eine Ressource, die gefördert werden sollte. Die Konfrontation mit Sprache sollte sozial, situativ und medial vielfältige Rezeptionssituationen und einen eigenen aktiven Sprachgebrauch ermöglichen.

Mit der COVID-19-Pandemie hat sich diese Lage für die Kinder aus bildungsfernen Familien noch zugespitzt (Ludewig et al. 2022, 16). In den Bildungsinstitutionen fehlten vor allem die Peers, die für das Lernen vielleicht noch wichtiger sind als die Lehrperson, die vor allem standardisierte Lösungswege präsentiert und Aufgaben zur Verfügung stellt. Gemeinsame Lernsituationen, individualisierte Hilfe auch durch Klassenkameradinnen und Klassenkameraden oder Eltern fehlten. Ein eigenständig nutzbares Digitalgerät und die entsprechende Kompetenz zur lernorientierten Nutzung waren oft nicht vorhanden. Neben der analogen Lesekompetenz war auch die digitale Lesekompetenz unterentwickelt. Leistungsstudien wie die *International Computer and Information Literacy Study* (ICILS) zeigen, dass auch hier Deutschland im Hintertreffen ist (Drossel et al. 2019, 215). Die höchsten Lesekompetenzen bei PISA zeigen Kinder und Jugendliche, die in verschiedenen Medien freiwillig digital und analog lesen. Dabei spielt das Buchlesen immer noch eine zentrale Rolle, weil es über lange kontinuierliche Texte viel Lesepraxis trainiert (OECD 2021, 96). Grundsätzlich scheint es vor allem in Deutschland weniger eine Frage der Medialität der Texte zu sein, die über die jeweiligen Kompetenzen entscheidet, sondern vor allem eine Frage der sozialen Herkunft und der Qualität der Bildungsmaßnahmen. Dazu gehören auch initial die Einstellungen (Beliefs) derer, die analoges und digitales Lesen und Arbeiten fördern, ihre Fortbildungsbereitschaft und ihre Kooperationsfähigkeiten, die sehr niederschwellig durch kollegialen Austausch die eigenen Kompetenzen erhöhen könnten (Gerick 2019, 195). Beim schulischen Einsatz digitaler Medien liegen deutsche Schülerinnen und Schüler um 20 Prozentpunkte, was circa der Hälfte des internationalen Durchschnittswertes entspricht, zurück. Lehrkräfte schätzen in Deutschland die Potenziale digitaler Medien skeptisch ein (Drossel et al. 2019, 229), gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler und solche, die sogar einen (Inklusions- oder) Differenzierungsbedarf zeigen. Zugleich sind sie nicht diejenigen, die digitale Medienkompetenzen (auch effiziente Recherchekompetenz und die Überprüfung der Glaubwürdigkeit von Quellen) vermitteln (Drossel et al. 2019, 222). Bibliotheken haben hier mittelbar und unmittelbar als institutionalisierte Bildungspartnerinnen wichtige Unterstützungsfunktion, die gesellschaftlich gebraucht wird.

Die curriculare Handlungsorientierung zur Leseförderung

Ein rein analoges Lese- und Textverständnis reicht vor dem Hintergrund der Digitalisierung als aktuelle Ausprägung der Mediatisierung (Krotz 2007; Marci-Boehncke/Rath

2022) nicht aus. Vielmehr ist von einem erweiterten Textbegriff auszugehen (Kallmeyer et al. 1974, 45), der nicht nur die Rezeption schriftlicher Texte, sondern die Rezeption aller Medien als Leseprozess versteht. Dieses Verständnis von Lesen findet sich auch in den Lehrplänen der verschiedenen Schulformen. Eine Übersicht dazu bietet die Datenbank der Kultusministerkonferenz (KMK 2022). Der Kernlehrplan Deutsch des Landes Nordrhein-Westfalen beispielsweise führt den erweiterten Textbegriff im Kompetenzbereich *Lesen – mit Texten und Medien umgehen* an (MSB NRW 2021, 16). Als Kompetenz wird dabei grundlegend das Ensemble von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Haltungen (Weinert 2001) verstanden. Auf den Umgang mit Texten bezogenes Wissen, Können und Wollen bilden die Grundlagen dessen, was Lesekompetenzstudien messen.

Neben den Lehrplänen als curriculare Vorgabe dienen auch Kompetenzraster wie der *Medienkompetenzrahmen NRW* als Handlungsorientierung für Lehrkräfte. Dieser wird auch von weiteren Bundesländern Deutschlands zur Orientierung genutzt. Er fasst Schlüsselqualifikationen in sechs Bereichen von *Bedienen und Anwenden* bis hin zu *Problemlösen und Modellieren* und dient als Grundlage für die Entwicklung schulischer Medienkonzepte aller Schulformen. Ziel ist es, Medienkompetenzen, informatische Grundbildung und fachliches Lernen medial in allen Jahrgangstufen zu fördern (Medienkompetenzrahmen NRW o. J.). Neben der Perspektive, was Schülerinnen und Schüler können sollen, betrachtet das europäische *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu) die Kompetenzen von Lehrkräften. Er bezieht sich auf die Bereiche *Berufliche Kompetenzen*, *Pädagogische* und *Didaktische Kompetenzen* sowie *Kompetenzen von Lernenden* (Europäische Kommission o. J.). Dieses Orientierungswerk dient Bildungsverantwortlichen vor allem zur Selbstreflexion ihrer eigenen Vorbereitung. Reflexionen darauf, was man als lesefördernde Person tut, erhöhen die Effizienz der Maßnahmen. Gezielte und geplante Interventionen sind wirkungsvoller als zufällige Ergebnisse. Deshalb ist bei jeder Lesefördermaßnahme – auch der in Bibliotheken – zunächst wichtig, dass die Verantwortlichen überlegen, bei welchen Aspekten sie ansetzen möchten. Dazu gehören grundsätzlich die Entscheidungen über den Einflussfaktor (z. B. Weltwissen, Lesestrategien, thematische Begeisterung, soziale Erfahrungen) und individuell auch die qualitative Diagnose über den Ausgangspunkt der Fördermaßnahme. Diese kann über Lesetestungen erfolgen (BiSS Tool-Datenbank) oder über Befragungen zu Interessen und Handlungen geschehen. Zur Planung von inklusiven Maßnahmen können das *Universal Design for Learning (UDL)* (Wember 2013)¹ eingebettet in das Modell *ITPACK* (Marci-Boehncke 2018) herangezogen werden.

Die Idee ist, hier eine Art Checkliste für die Planung der eigenen Lesefördermaßnahme zu nutzen: Wurde inklusiv im Sinne des UDL geplant? (D. h., ist die Motivation aller Teilnehmenden berücksichtigt, wie sind die jeweils individuellen Möglichkeiten, Informationen aufzunehmen und gleichermaßen sich auch ausdrücken und teilnehmen zu können?) Müssen Unterstützungsstrategien (Scaffolding, Scott 1998) eingeplant

¹ Siehe auch Fisseler (2024) in diesem Band.

werden? Ist die gegenwärtige Mediatisierung mitgedacht? (Werden aktuelle mediale Präsentations- und Handlungsformate in die Auswahl einbezogen? Sind die Inhalte an der Gegenwart der Zielgruppe orientiert? Werden u. U. der Medienverbund und die Medienkonvergenz berücksichtigt?) Danach ist bei der Planung zu überlegen, wie Inhalt/Gegenstand, mediale Artefakte/Medientechnik und das pädagogische Setting zu verzahnen sind, damit zielgruppengerechte Fördersettings entstehen. Der Kern der Überlegungen zu einem Technik- (T), Pädagogik- (P) und Content- (C) -Knowledge (K) geht dabei auf das TPACK-Modell nach Mishra und Koehler (2006) zurück, wurde aber um die Metatheorien der Inklusion und Mediatisierung erweitert.

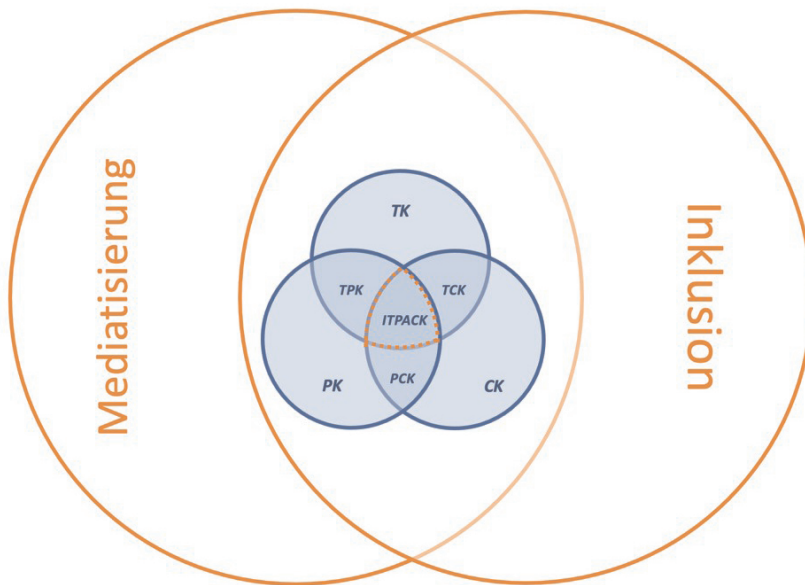


Abb. 1: ITPACK-Modell nach Marci-Boehncke (2018).

Lesen auf verschiedenen Hierarchieebenen verstehen und fördern

Die Lehrpläne für das Fach Deutsch verdeutlichen die Kompetenzorientierung, die dem Lernen in der Bildungsinstitution Schule zugrunde liegt. Dazu gehört auch Lesekompetenz oder „Literacy“. International wird Literacy als

[...] die Fähigkeit Texte zu verstehen, zu nutzen, zu evaluieren, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen (OECD 2019, 38)

verstanden. Dieses Verständnis von Lesekompetenz findet sich in den internationalen Studien zur Erfassung der Lesekompetenz wie IGLU oder PISA. Um Lesen zu erlernen und später weiterzuentwickeln, benötigt man zunächst die Fähigkeit Buchstaben und Worte zu decodieren. Erst wenn Worte erkannt und ihre Bedeutung entnommen werden kann, können Informationen aus einem Satz oder einem Text verstanden werden. Die IGLU-Studie, die international im Abstand von fünf Jahren die Lesekompetenz von Grundschülerinnen und Grundschülern des vierten Jahrgangs erfasst, definiert diese Fähigkeit als „rudimentäres Lesevermögen“ auf der ersten Kompetenzstufe (Hußmann et al. 2017, 92–94). Ist diese Fähigkeit vorhanden, können Kinder „explizite Informationen identifizieren“ und lokale Kohärenzen herstellen, also Sätze mit ihren enthaltenen Informationen in Verbindung miteinander bringen (Kompetenzstufe II). Die dritte Kompetenzstufe umfasst die Fähigkeit „verstreute Informationen“ zu verknüpfen. Nicht nur angrenzende Sätze werden so in Verbindung miteinander gebracht, sondern Informationen werden auch dann verknüpft, wenn diese im Text verstreut sind. Sind diese drei Kompetenzstufen erreicht, geht es in einem weiteren Schritt um die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem gesamten Text. Kinder, die diese Kompetenzstufe IV erreichen, sind in der Lage „relevante Inhaltsaspekte“ zu erfassen und daraus Schlüsse zu ziehen. Die fünfte und letzte Kompetenzstufe (V) beinhaltet das Anwenden und Interpretieren des Textes. Diese Kompetenz geht über den Textinhalt hinaus, indem Kinder das Gelesene auf konkrete Situationen anwenden und ihre Meinung begründen.

Neben diesem technischen Verständnis des Lesens als Prozess fokussieren sozialisationstheoretische Lesekompetenzmodelle (Hurrelmann 2007) die Lesemotivation sowie soziale Aspekte. Die Lesemotivation stellt einen wichtigen Prädiktor für die Lesekompetenz dar, denn wer gerne liest, liest auch besser und vice versa. Neben der intrinsischen Lesemotivation, wie dem Interesse am Gegenstand oder dem Spaß am Lesen allgemein, können auch extrinsische Aspekte wie Anerkennung zum Lesen motivieren (Philipp 2010, 54–56). Von besonderer Bedeutung sind darüber hinaus Selbstwirksamkeitserfahrungen beim Lesen (Philipp 2011, 51). Sammeln Kinder positive Erfahrungen beim Lesen durch Erfolge beim Verständnis, Spaß an der Lektüre oder sozialem Austausch in Anschlusskommunikationen, hat das positive Auswirkungen auf ihr Zutrauen, sich auch zukünftig an vermeintlich schwierige Texte heranzuwagen.

Beide Modellarten zeigen, dass Lesen auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Rosebrock und Nix (2020) haben diese in einem Mehrebenenmodell integriert und beschreiben Lesen auf der Prozessebene, der sozialen Ebene und der Subjektebene. Die Prozessebene fasst die kognitiven Vorgänge beim Lesen zusammen. Dazu gehören die Identifikation von Worten und Sätzen, das Erkennen von Darstellungsstrategien und Strukturen sowie das Verständnis des Gesamttextes (globale Kohärenz) (Rosebrock/Nix 2020, 15). Auf der sozialen Ebene verorten Rosebrock und Nix die gemeinsame „Konstruktion eines Sinnzusammenhangs von Text und Welt“ (Rosebrock/Nix 2020, 23), die durch die Auseinandersetzung mit anderen geschieht. Diese Anschlusskommunikation erhöht das Verständnis und wirkt identitätsstiftend. Die Subjektebene des Le-

sens fasst die affektiven Komponenten der Lesekompetenz, wie die Selbsteinschätzung als Leserin und Leser und die Motivation (Rosebrock/Nix 2020, 20). Grundsätzlich gilt, dass für den Leseprozess Weltwissen als Kontextwissen benötigt wird, um eben nicht nur auf der Prozessebene lesen zu können, sondern das Gelesene auch zu interpretieren und vor dem Hintergrund der eignen Lebenswelt zu reflektieren und für die Identitätsbildung zu nutzen (Rosebrock/Nix 2020, 21). Beim Erwerb dieses Bildungswissens über Texte stellt die Bibliothek eine wichtige Bildungspartnerin dar, die über die notwendigen Ressourcen verfügt. Die Bibliothek kann in dieser Funktion nicht nur mediale Ressourcen zur Verfügung stellen, sondern durch Gesprächsangebote der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch die nötigen Lese- und Reflexionskompetenzen vermitteln. Grundvoraussetzung dafür ist eine kontinuierliche Weiterbildung des bibliothekarischen Personals.

Die zeichentheoretischen Grundlagen erkennen

Leseförderung vor dem Hintergrund eines erweiterten Textbegriffs berücksichtigt Angebote für unterschiedliche Sinne. Somit stellen auch Bilder, Töne und andere Signale Texte dar. Zwei Kommunikationspartnerinnen beziehungsweise -partner bedienen sich verschiedener Zeichen, die per se keine Bedeutung besitzen, sondern erst durch den gemeinsam geteilten Kulturraum als Übersetzungskontext verstehbar werden. Dabei werden die einzelnen Zeichen in bestimmter Form zusammengesetzt (ein Wort erhält durch die bestimmte Reihung seiner Buchstaben dann eine zugeschriebene Bedeutung = Semantik), ihre vollständige Funktion erhalten sie in ihrer bestimmten Position im Satz (Grammatik) und meist ist nur so genau die eine, spezifische Aussage (= Pragmatik) rekonstruierbar. Kulturen haben Zeichenfolgen codiert, sie mit Bedeutung versehen. Die Regeln, nach denen die Zeichen genutzt werden, definieren demnach, was wir als *Sprache* verstehen. Solche Handlungsvorschriften zur Klärung bestimmter Probleme (auch, dass man sich wechselseitig versteht) nennt man ganz allgemein auch Algorithmen. Sprache wird als Algorithmus verstanden – ein Algorithmus bildet eine Sprache. Hier findet sich die Brücke zur *digitalen Leseförderung*. Der Begriff ist mehrdeutig und zielt auf unterschiedliche Nutzungstiefen.

In unserer digitalen Mediatisierung verstehen wir als *digitale Texte* dreierlei:

1. Texte, die *über* digitale Medien(-geräte) präsentiert und rezipiert werden (Beispiel: eine CD. Die Nutzung erfolgt durch mechanische Bedienung der Abspielfunktion am Rekorder),
2. Texte, die *in* digitalen Medien in besonderer Weise genutzt und erschlossen werden können (rezeptiv, etwa durch Nutzung von Hypertextstrukturen) (Beispiel: eine mit Links versehene Internetseite. Bei der Nutzung orientiert man sich im digitalisierten Text, aber auf der „Vorderbühne“ (Rath 2016)) und

3. Texte, die *selbst in digitaler Sprache* verfasst werden (also im weitesten Sinn informatische Texte) (Beispiel: Coding, Computersprachen. Hier agiert man produktiv in der eigentlichen Programmierung auf der „Hinterbühne“ (Rath 2016)).

Bibliotheken, die heute zum Teil schon für Kinder im Kita-Alter *Coding*, also das Programmieren von digitalen Ressourcen durch eine Programmiersprache, anbieten, fördern das Sprachverständnis und die Lesefähigkeiten in einer Sprache, die seit dem 21. Jahrhundert immer wichtiger wird: die Computersprache. Es ist ein wichtiger Schritt, Coding nicht nur als Spielerei zu verstehen, sondern die Codes als Sprache im eigentlichen Sinn zu begreifen, die die früh erworbene national geprägte, laut-buchstabengestützte Muttersprache strukturell mit der Mathematik und ihrer internationalen Notation verbindet. Auf Maschinenebene – also gewissermaßen auf der „Hinterbühne“ (Marci-Boehncke/Rath 2020) – der Computer lassen sich dann alle „Computersprachen“ auf die einfachen Impulse „Strom an und Strom aus“ (in Zeichen repräsentiert über 1 und 0, sogenannte Binärcodes) zurückführen. Computersprachen sind Bindeglieder, die die endlos langen spezifizierenden Handlungsanweisungen in Einsen und Nullen bündeln und vereinfachen – sie sind die „Wörter“ und „Grammatiken“ zu den „Buchstaben“. Für den, der die Übersetzungshilfe nicht kennt, bleiben – egal, um welche Sprache es sich handelt, – Zeichen bedeutungslos. Insofern ist Leseförderung immer eine Verstehensförderung. Aber die richtige flüssige Dekodierung ist Vorbedingung für ein gutes Inhaltsverständnis. Leseförderung ist die permanente kulturspezifische Übung und Erweiterung des individuellen mentalen Lexikons, in dem wir unsere Welt in Zeichen speichern, damit wir sie beschreiben und mit anderen teilen können. Bibliotheken bieten deshalb „Texte“ in verschiedenen Medialitäten und Sprachen an.

Lesen fördern im modernen konvergenten Raum

Lesen im digitalen Raum benötigt komplexe Kompetenzen, die von der traditionellen De- und Rekodierkompetenz über eine medientechnische Nutzungskompetenz neuer Geräte und Oberflächen und ihrer Möglichkeiten bis hin zur Entscheidung über Plausibilitäten und Urheberchaft und damit Glaubwürdigkeit oder Täuschungsabsicht gehen. War und ist es schon eine Herausforderung, menschliche Textverfassungenintentionen zu erschließen, scheint es heute nahezu unmöglich zu werden, nicht-menschliche Urheber elaborierterer KIs zu erkennen. Der Ende 2022 auf den Markt gekommene neue Chatbot ChatGPT etwa erstellt nach Aufforderung eigenständig Texte und funktioniert dabei so gut wie – vielleicht sogar oft besser als – menschliche Autorinnen und Autoren. ChatGPT greift bis zur gegenwärtigen Version 4 zurück auf ein gigantisches Textkonvolut (Stand: April 2023). Noch ist es vordefiniert und darin könnte ein Qualitätsgarant (und ein wichtiger Aufgabenbereich von und für Bibliotheken) liegen. Bediente sich ChatGPT frei aus den verfügbaren Informationen im Netz,

entstünde schnell eine gigantische Selbstreferenz mit noch größerem Risiko für Fake News (Rath 2024). Versteht man das, was KIs machen, als kreative Leistung oder als Plagiat? Die individuellen Positionierungen zu dieser Frage sind ambivalent, sie hängen wesentlich davon ab, ob man dem Speziesismus verhaftet bleibt und alles vom Menschen als dem paradigmatischen Mittelpunkt aus betrachtet oder eher post- oder transhumanistisch (Loh 2019) und evolutionär denkt. Hier lässt sich heute vielleicht nicht nach Richtig oder Falsch entscheiden – aber angesichts der technischen Möglichkeiten und der Erfahrung, dass Rückschritte in der Technik eher nicht vorkommen, sollten Bibliotheken ihre Möglichkeiten weiter nutzen, die Sprachen der Gegenwart und ihr Verständnis für viele Menschen zu fördern, und deshalb auch umfangreiche digitale Kompetenzen bis hin zur Informatik als Sprache der zusammengestellten Kulturgüter mit in den Blick ihrer Leseförderungs- und Vermittlungsaufgaben nehmen.

Literatur

- Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) (o. J.): *Tool Datenbank*. <https://www.biss-sprachbildung.de/angebote-fuer-die-praxis/tool-dokumentation/>.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): *PISA & Co. Die wichtigsten Vergleichsstudien im Überblick*. Berlin: BMBF.
- Drossel, K.; Eickelmann, B.; Schaumburg, H.; Labusch, A. (2019): Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In: Eickelmann, B.; Bos, W.; Gerick, J.; Goldhammer, F.; Schaumburg, H.; Schwippert, K.; Senkbeil, M.; Vahrenhold, J. (Hrsg.): *ICILS 2018 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann, 205–240. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4000Volltext.pdf&typ=zusatztext>.
- Europäische Kommission (o. J.): *DigCompEdu. Digitale Kompetenz Lehrender*. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/system/files/2018-09/digcompedu_leaflet_de_2018-01.pdf.
- Eickelmann, B.; Bos, W.; Gerick, J.; Goldhammer, F.; Schaumburg, H.; Schwippert, K.; Senkbeil, M.; Vahrenhold, J. (Hrsg.) (2019): *ICILS 2018 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4000Volltext.pdf&typ=zusatztext>.
- Fisseler, B. (2024): Universelles Design für eine inklusive Bibliothekspädagogik. In: U. Engelkenmeier; K. Keller-Loibl; B. Schmid-Ruhe; R. Stang (Hrsg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 171–180. <https://doi.org/10.1515/9783111032030-016>
- Gerick, J.; Eickelmann, B.; Labusch, A. (2019): Schulische Prozesse als Lern- und Lehrbedingungen in den ICILS-2018 Teilnehmerländern. In: Eickelmann, B.; Bos, W.; Gerick, J.; Goldhammer, F.; Schaumburg, H.; Schwippert, K.; Senkbeil, M.; Vahrenhold, J. (Hrsg.): *ICILS 2018 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking*. Münster, New York: Waxmann, 173–204. <https://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=4000Volltext.pdf&typ=zusatztext>.
- Hußmann, A.; Wendt, H.; Bos, W.; Bremerich-Vos, A.; Kasper, D.; Lankes, E.-M.; McElvany, N.; Stubbe, T. C.; Valtin, R. (Hrsg.) (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster; New York: Waxmann.

- Hurrelmann, B. (2007): Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch* 176, 6–18.
- Kallmeyer, W.; Klein, W.; Meyer-Hermann, R. (1974): *Lektürekolleg zur Textlinguistik. Band 1: Einführung*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen Fach Deutsch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/283/ps_lp_d_einzeldatei_2021_08_02.pdf.
- Krotz, F. (2007): *Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation*. Wiesbaden: Springer.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022): *Bildungspläne/Lehrpläne der Länder im Internet*. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-lehrplaene.html>.
- Loh, J. (2019): *Trans- und Posthumanismus zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Ludewig, U.; Schlitter, T.; Lorenz, R.; Kleinkorres, R.; Schaufelberger, R.; Frey, A.; McElvany, N. (2022): *Die COVID-19 Pandemie und Lesekompetenz von Viertklässler*innen. Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie 2016–2021*. https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/COVID19-Pandemie_und_Lesekompetenz_IFS-Schulpanelstudie__pass.pdf.
- Marci-Boehncke, G. (2018): Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. In: T. Hug (Hrsg.): *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter*. Innsbruck: University press, 49–64. <https://www.researchgate.net/publication/326551942>.
- Marci-Boehncke, G.; Rath, M. (2020): Ein Blick auf die „Hinterbühne“. Ethische und pädagogische Überlegungen zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz. *merz – medien + erziehung* 64/5, 30–35.
- Marci-Boehncke, G.; Rath, M. (2022): *Mediatisierung 4.0. Konzeption eines medienethisch-medienbildnerischen „research programme“ zur „Mediatisierung“*. https://www.researchgate.net/publication/360448542_Mediatisierung_40_-_Konzeption_eines_medienethisch-medienbildnerischen_research_programme_zur_Mediatisierung.
- Medienkompetenzrahmen NRW (o.J.): *Medienkompetenz entwickeln*. <https://medienkompetenzrahmen.nrw/>.
- Mishra, P.; Koehler, M. J. (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record* 108/6, 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>.
- Mittler, E. (2012): Die Bibliothek als Gedächtnisinstitution. In: K. Umlauf; S. Gradmann (Hrsg.): *Handbuch Bibliothek*. Wiesbaden: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-476-05185-1_3.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen Fach Deutsch*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/283/ps_lp_d_einzeldatei_2021_08_02.pdf.
- OECD (2019): *PISA 2018 Ergebnisse. Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. Band I. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.1787/1da50379-de>.
- OECD (2021): *PISA. 21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>.
- Philipp, M. (2010): *Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. Wiesbaden: Springer.
- Philipp, M. (2011): *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preis, M. (2020): Multimodale Lektüren. Konfigurationen der Sinne im Literaturunterricht. *Medien im Deutschunterricht* 2/2, 1–19. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>.
- Rath, M. (2016): Vom Ende der Profession. Medienethische Anmerkungen zur „Produsage“. *MedienJournal* 40/2, 20–33. <https://doi.org/10.24989/medienjournal.v40i2.49>.
- Rath, M. O. (im Druck) (2024): To find the „Rotten Apple“. Information Ethical Requirements for the Information Literacy of Autonomous Writing Engines. *9th European Conference on Information Literacy*, October 9–12, 2023, Revised Selected Papers. <https://link.springer.com/book/9783031529979>.
- Rosebrock, C.; Nix, D. (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9. Aufl. Bielefeld: wbv.

- Sälzer, C. (2021): *Lesen im 21. Jahrhundert. Lesekompetenzen in einer digitalen Welt. Deutschlandspezifische Ergebnisse des PISA-Berichts „21st-century readers“*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. https://www.oecd.org/pisa/PISA2018_Lesen_DEUTSCHLAND.pdf.
- Scott, P. (1998): Teacher Talk and Meaning Making in Science Classrooms. A Vygotskian Analysis and Review. *Studies in Science Education* 32/1, 45–80. <https://doi.org/10.1080/03057269808560127>.
- Stiftung Lesen (2018): *Vorlesestudie 2018. Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesenlernen*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2018_01.pdf.
- Weinert, F. E. (2001): Concept of competence. A conceptual clarification. In: D. S. Rychen; L. H. Salganik (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Bern: Hogrefe & Huber, 45–65.
- Wember, F. B. (2013): Herausforderung Inklusion. Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10, 380–387.

