

SCHLÜSSEL- KOMPETENZ LESEN



Die PISA-Studien haben die Bedeutung des Lesens als Basiskompetenz für Lernen, persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe ins allgemeine Bewusstsein gerückt. In einer komplexen, unsicheren und digitalisierten Welt sind die Anforderungen an das Leseverstehen weiter gestiegen. Die Förderung der Lese- und Schreibkompetenzen muss deshalb zur Aufgabe aller Fächer und Stufen werden.

GEROLD BRÄGGER UND CHRISTINE GARBE

THEMA: SCHLÜSSEL-KOMPETENZ LESEN

Stellen Sie sich vor, Sie treten auf die Straße und nehmen eine Gratiszeitung aus dem Kasten. Sie haben Mühe, der Text will sich nicht zusammensetzen in Ihrem Kopf. Dann schauen Sie auf Ihr Handy und lesen eine Schlagzeile über den Krieg. Wieso greift Israel ein Spital an? Bevor Sie sich konzentrieren und nochmals dem Text zuwenden können, schickt Ihnen eine Freundin auf WhatsApp eine Nachricht. Es geht um Kinderhandel und die amerikanische Regierung, vielleicht ist da gerade etwas ganz Großes im Gang, aber Sie können das nicht recht einordnen. Am Abend müssen Sie noch eine Bewerbung schreiben. Es graut Ihnen schon davor« (Schöpfer 2023).

Ein Viertel der 15-Jährigen in Deutschland, Österreich und der Schweiz kann nicht einmal auf Niveau der Grundkompetenzen lesen. Im Vergleich zu 2018 hat in Deutschland der Anteil der besonders leseschwachen Schüler:innen um 5 Prozent zugenommen. Diese Jugendlichen haben Mühe, einen kurzen Text zu verstehen und einfache Informationen daraus zu entnehmen. Weitere 24 Prozent (Kompetenzstufe 2) haben Schwierigkeiten, wenn sie unterschiedliche Bild- und Textinformationen aus verschiedenen Textsorten und Quellen berücksichtigen müssen (vgl. OECD 2023: PISA 2022 Ergebnisse, Band I, S. 108 f.; Erzinger et al. 2023, S. 25). Was früher als ausreichende Mindestanforderung an die Lesekompetenz durchging, reicht im Zeitalter der digitalen Informationsexplosion nicht mehr aus. Bildung in der digitalen Globalisierung erfordert, aktiv im Netz nach Informationen zu suchen, Quellen kritisch zu prüfen und aus widersprüchlichen, auch manipulativen Informationen glaubwürdige Fakten herauszufiltern.

DIE GESELLSCHAFTLICHE BEDEUTUNG DER LESEKOMPETENZ IM 21. JAHRHUNDERT

Unter den großen internationalen Leistungsvergleichsstudien haben vor allem die PISA-Studien der OECD seit Beginn des neuen Jahrtausends dazu beigetragen, die Bedeutung des Lesens als Basiskompetenz ins öffentliche Bewusstsein zu rücken. Das *Programme for International Student Assessment* (kurz: PISA) testet die Grundkompetenzen im Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften, die 15-jährige Jugendliche am Ende ihrer Pflichtschulzeit erworben haben sollten, um für Ausbildung und Beruf, gesellschaftliche Teilhabe und lebenslanges Lernen gerüstet zu sein (vgl. PISA 2000, S. 20).

In den letzten Jahrzehnten hat zudem die rasant fortschreitende Digitalisierung zu neuen Herausforderungen an die Lesekompetenz geführt: Dem Wandel von Textformaten, Lesegeräten und Leseanforderungen haben die PISA-Studien 2018 und 2022 systematisch Rechnung getragen; wie bereits 2000 und 2009 wurde auch 2018 im Schwerpunkt Lesekompetenz getestet, nun aber am Computer und mit neuen Aufgabenformaten. Die Daten der jüngsten PISA-Studien zum Lesen zeigen, dass selbst die hochentwickeltesten 37 OECD-Mitgliedsstaaten den Herausforderungen des digitalen Zeitalters noch kaum gewachsen sind. Während die Nutzungszeiten des Internets bei den Jugendlichen rasant ansteigen (auf durchschnittlich 35 Stunden pro Woche im Jahr 2018), hält die Entwicklung entsprechender Kompetenzen damit nicht Schritt (vgl. Sälzer 2021). Ein korrespondierender Trend zur steigenden Internetnutzung ist der Rückgang von Lesefreude und Lesemenge (beziehungsweise Lesedauer) bei den Jugendlichen. »Der Anteil der Schüler:innen in Deutschland, die Eigenangaben zufolge nur dann lesen, wenn sie müssen, war in PISA 2018 (...) um 11 Prozentpunkte höher als in PISA 2009« (Sälzer 2021, S. 7). Dabei hängen Lesefreude und Lesekompetenz signifikant zusammen: Je mehr Jugendliche in ihrer Freizeit zum Vergnügen lesen (in Printmedien oder digital), desto höher ist ihre Lesekompetenz (vgl. Reiss et al. 2019, S. 83 f.).

Dass es mit der Lesekompetenz auch bei den Jüngeren nicht zum Besten steht, zeigten die Ergebnisse der IGLU-Studie 2021 (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), die im Mai 2023 veröffentlicht wurden. Auch der kürzlich in Deutschland erschienene IQB-Bildungstrend 2022 zu »Sprachliche(n) Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich« (Stanat et al. 2023) weist auf die beunruhigend hohe Zahl von Schüler:innen hin, die erhebliche Defizite im Fach Deutsch aufweisen, speziell im Lesen, Zuhören und in der Rechtschreibung.

Der Themenschwerpunkt »Lesen« in diesem Heft möchte Lehrkräften, Schulleitungen und allen Akteur:innen im Bereich der Lehrerbildung praktische Möglichkeiten vorstellen, wie dem Problem mangelnder Lesekompetenz unserer Schüler:innen wirksam begegnet werden kann. Unser einleitender Beitrag wird hierfür einige wissenschaftliche Grundlagen zur Modellierung, Diagnose und Förderung von Lesekompetenz darlegen und die nachfolgenden Beiträge verorten.

Was früher als ausreichende Mindestanforderung an die Lesekompetenz durchging, reicht im Zeitalter der digitalen Informationsexplosion nicht mehr aus.

LESEN IST AKTIVES, ZIELGERICHTETES HANDELN

Kognitionspsychologisch fundierte Modelle von Lesekompetenz konzentrieren sich auf die kognitiven Prozesse, die während des Leseaktes ablaufen und zu einem angemessenen Textverständnis führen. Die bekannteste Definition stammt aus den PISA-Studien und lautete in ihrer ursprünglichen Fassung: »Lesekompetenz (*Reading Literacy*) heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen« (PISA 2000, S. 80). Dieser Definition liegt ein pragmatischer Lesebegriff zugrunde: Das Lesen – im PISA-Test vorwiegend von Sachtexten – wird vor allem als »Informationslesen« beziehungsweise als »Mittel zum Aufbau von Wissensstrukturen« verstanden und hat daher mit der traditionellen Lesepraxis im Deutschunterricht – dem »zweckfreien« Lesen, Genießen und Deuten poetisch-ästhetischer Literatur – wenig gemeinsam.

Der Prozess des Textverstehens wird als Konstruktionsleistung des Individuums verstanden. »Lesen ist keine passive Rezeption dessen, was im jeweiligen Text an Information enthalten ist, sondern aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden« (PISA 2000, S. 70 f.).

In den PISA-Studien 2009 und 2018 mit dem Schwerpunkt »Lesekompetenz« wurde die Definition jeweils erweitert: In PISA 2018 wird darunter nun die Fähigkeit verstanden, »Texte zu verstehen, zu nutzen, zu bewerten und über sie zu reflektieren sowie bereit zu sein, sich mit ihnen auseinanderzusetzen (...)« (Reiss et al. 2019, S. 48). Neben dem Element des Bewertens von Textaussagen, das die kritische Einschätzung der Glaubwürdigkeit der verwendeten Quellen einschließt, ist auch die Erweiterung des Textbegriffs neu. Als Texte gelten nicht mehr nur geschriebene Texte, sondern auch nicht lineare Darstellungsformen wie Bilder, Tabellen, Grafiken oder Memes, die mit schriftsprachlichen Texten kombiniert werden. Die Verknüpfung gemischter Texte aus mehreren digitalen Quellen und ihre Verlinkung mit audiovisuellen Medien erfordert »neue Lesetechniken und neue Lesestrategien für das selbstständige Navigieren. Dazu gehört es, in Texten mit mehreren Quellen fortwährend Entscheidungen darüber

zu treffen, welcher der möglichen Lesewege genutzt werden soll« (ebd., S. 25). Eine wichtige neue Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern ist es deshalb, nicht nur mit einem als gültig deklarierten (Lehrmittel-)Text zu arbeiten, sondern mehrere (nicht) lineare Texte aus unterschiedlichen medialen Quellen anzubieten und die Schüler:innen dabei anzuleiten, diese selbstständig mit passenden Strategien zu erschließen (vgl. dazu auch KMK 2014, S. 18).

DAS NEUE PISA-MODELL DER LESEKOMPETENZ

Für die Modellierung der digitalen Lesekompetenz wurde ein neues »Modell der Leseprozesse« entwickelt, das die Einbettung des Lesens in eine übergeordnete Aufgabe zeigt, indem es zwei wesentliche Komponenten unterscheidet, nämlich das Aufgabenmanagement und den eigentlichen Leseprozess (vgl. Reiss et al. 2019, S. 29).

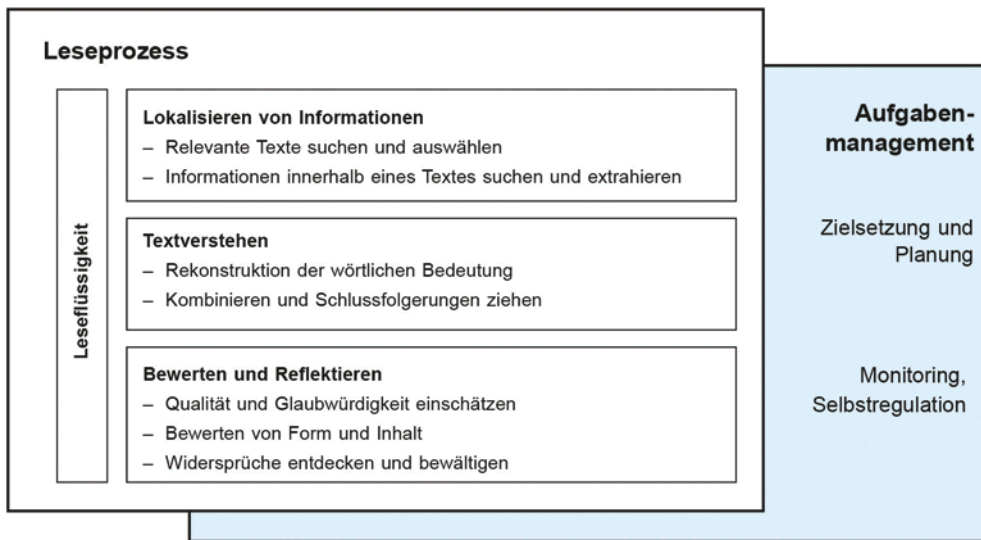
Der Leseprozess wird als aktive, zielorientierte Handlung verstanden, bei der drei Prozesse zusammenwirken:

1. Das »Lokalisieren von Informationen« umfasst neben der Informationssuche im Text auch die Aufgabe, relevante Texte gezielt zu suchen und auszuwählen.
2. Beim »Textverstehen« geht es darum, die wörtliche Bedeutung zu rekonstruieren, Inhalte miteinander zu verknüpfen und Schlussfolgerungen zu ziehen, insbesondere bei der Integration von Informationen aus multiplen Quellen.
3. Das »Bewerten und Reflektieren« beinhaltet, die Qualität und Glaubwürdigkeit von Quellen einzuschätzen, Textform und Inhalte zu beurteilen und Widersprüche aufzudecken und damit umzugehen, was insbesondere bei der Bewertung widersprüchlicher, unvollständiger oder bewusst manipulativer Informationen aus der digitalen Massenkommunikation von Bedeutung ist (vgl. Reiss et al. 2019, S. 29 ff.).

Quer zu diesen drei Prozessen liegt die »Leseflüssigkeit«, die eine notwendige Grundlage für komplexere Leseaktivitäten darstellt. Dazu später mehr.

Das Aufgabenmanagement bildet – auch grafisch – den Hintergrund des Leseprozesses und umfasst andere Aktivitäten als den eigentlichen Leseprozess. Es macht zugleich deutlich, dass der Leseprozess regelmäßig Teil eines größeren

Die Verknüpfung gemischter Texte aus mehreren digitalen Quellen erfordert neue Lesetechniken und neue Lesestrategien für das selbstständige Navigieren.



1 Das neue PISA-Modell der Lesekompetenz (aus Reiss et al. 2019, S. 29)

Handlungszusammenhangs ist. Das Aufgabenmanagement erfordert daher Prozesse der Zielsetzung und Planung, des Monitorings und der Selbstregulation.

LESEN MULTIPLER TEXTE AUS UNTERSCHIEDLICHEN MEDIALEN QUELLEN

Mischtexte (Blogs, Websites, Grafiken, Videos, Nachrichtentexte, Social-Media-Posts, Kommentare etc.) stellen neue komplexe Leseaufgaben: Die (Re-)Konstruktion der Textbedeutung des einzelnen Dokuments muss jeweils ergänzt werden durch die gezielte Ermittlung von Metadaten, das heißt von Informationen über den Autor, den Erscheinungskontext des Dokuments, seine Rhetorik, sein Zielpublikum und damit seine Intention. Erst wenn beides – Inhalt und Erscheinungskontext des Dokuments – hinreichend bestimmt ist, können die Verknüpfungspunkte bestimmt werden: Die Werbeanzeige eines Smartphone-Herstellers kann eine ganz andere Botschaft vermitteln als der Erfahrungsbericht eines Nutzers oder eine Bewertung der Stiftung Warentest, und nur wenn diese Metadaten korrekt ermittelt wurden, können widersprüchliche Aussagen sinnvoll zu einem mentalen Gesamtmodell aller verarbeiteten Texte integriert werden (vgl. Philipp 2018, S. 44 ff.). Der Beitrag von *Gerhard Eikenbusch* und *Tilman von Brand* zum digitalen Lesen geht auf diese neuen Herausforderungen für das Lernen in der Schule ein.

Für die erfolgreiche Aneignung von Sach- und Fachtexten, aber auch für die Verarbeitung von multiplen Texten oder Do-

kumenten ist ein planvolles und strategisches Vorgehen unerlässlich. Die Förderung der kognitiven Komponenten von Lesekompetenz muss daher ein zentraler Bestandteil schulischer Leseförderung sein und wird in diesem Heft in den Mittelpunkt gerückt. Die kognitiven Komponenten der Lesekompetenz lassen sich in zwei Aspekte unterteilen, die sogenannten hierarchie-niedrigen und die hierarchie-höheren Fähigkeiten im Leseprozess, wobei es bei ersteren vor allem um die Leseflüssigkeit geht, bei letzteren um die Verbesserung des Textverstehens durch den Einsatz von Lesestrategien.

DIAGNOSE UND FÖRDERUNG DER LESEFLÜSSIGKEIT

Am Anfang des Lesens stehen die Lesefertigkeiten, das Erkennen von Wörtern und das Verstehen von Sätzen und Absätzen. »Kinder und Jugendliche verstehen Texte meist nicht gut, wenn die Leseflüssigkeit zu schwach ausgeprägt ist. Denn wer nicht flüssig genug lesen kann, hat den Anfang eines Satzes bereits vergessen, wenn das Ende erreicht wird). So, wie man sich beim Lesen des letzten Satzes fühlt, fühlen sich leseschwache Kinder und Jugendliche sehr oft« (IQS 2023). Projekte zeigen, dass eine Förderung der Leseflüssigkeit bis ins Jugendalter hinein sehr positive Effekte hat.

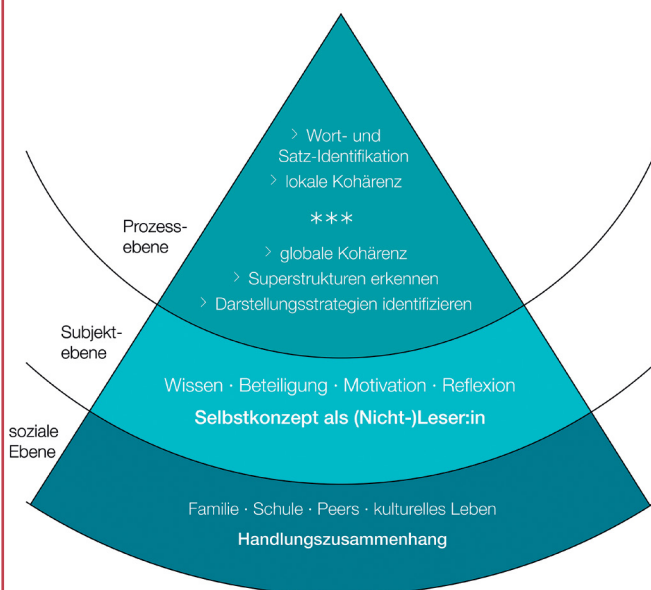
In ihrem Beitrag stellt *Ulrike Krug* mit der Online-Lernverlaufsdiagnostik QUOP ein lesediagnostisches Verfahren vor, mit dem die Leseflüssigkeit (und das Textverstehen) von Schü-

Modelle der Lesekompetenz aus der Lesesozialisationsforschung und Lesedidaktik

Im Rahmen eines DFG-Forschungsschwerpunkts »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« (1998–2004) entstand parallel zu PISA ein alternatives, sozialisations-theoretisch fundiertes Modell von Lesekompetenz, das das Textverstehen in einer ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung verortet. Dieses Modell erweitert die kognitiven und reflexiven Aspekte der Lesekompetenz im PISA-Modell um drei weitere wichtige Aspekte, nämlich Motivationen, Emotionen und schließlich alle lesebezogenen Interaktionen, die heute meist als Anschlusskommunikation bezeichnet werden.

Auf der Basis dieses Modells haben Cornelia Rosebrock und Daniel Nix in ihren »Grundlagen der Lesedidaktik« (2008, 9. Aufl. 2020) ein didaktisch orientiertes Mehrebenenmodell der Lesekompetenz entwickelt, das eine Grundlage für die Diagnose von Leseschwächen und die systematische Gestaltung von Lesernprozessen im Unterricht bietet. Dieses Modell hat sich inzwischen im deutschsprachigen Raum weitgehend als didaktisches Leitmodell etabliert (vgl. Rosebrock/Nix 2020, Kap. 2). In ihrem frei verfügbaren Text »Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden?« beschreibt Cornelia Rosebrock, mit welchen Verfahren die Leseflüssigkeit und das Leseverstehen gefördert werden können. PDF auf Leseforum.ch: <https://t1p.de/k41kf>

2 Das Mehrebenenmodell des Lesens (von Rosebrock/Nix 2020, S. 15)



ler:innen in der Primar- und frühen Sekundarstufe valide, un-aufwendig und kontinuierlich erfasst werden kann und damit die notwendige Grundlage bildet für gezielte Fördermaßnahmen. Zur Förderung der Leseflüssigkeit beschreiben *Andreas Gold* und *Judith Küppers* die Lautleseverfahren: Das sind systematische Trainingsverfahren, bei denen die Schüler:innen meist in Tandems durch gemeinsames oder wiederholtes Lautlesen von kurzen oder längeren Texten ihre Leseflüssigkeit erfolgreich verbessern können.

TEXTVERSTEHEN UND LESESTRATEGIEN

Wenn Kinder die Hürde der Leseflüssigkeit genommen haben, sollte das Textverstehen im kognitiven Bereich weiter gefördert werden durch die systematische Vermittlung von Lesestrategien, also von Methoden, die zur Erschließung von Texten aller Art eingesetzt werden können. Lesestrategien können danach unterschieden werden, ob sie (1) *vor* dem Lesen (= vorbereitende), (2) *während* des Lesens (= begleitende/aneignende) oder (3) *nach* dem Lesen (= verarbeitende Lesestrategien) eingesetzt werden. Eine weitere Strukturierungsmöglichkeit besteht in der Unterscheidung von kognitiven Strategien zur Texterschließung, metakognitiven Strategien zur Überwachung des eigenen Verstehensprozesses (Monitoring) und selbstregulativen Strategien zur autonomen Steuerung des eigenen Leseprozesses. Gerade neuere Ansätze sehen in der Selbstregulation das übergeordnete Ziel, da sie die Schüler:innen erst zu eigenständigen und unabhängigen Lerner:innen macht (vgl. Philipp/Schilcher 2012). Innerhalb der kognitiven Strategien zur Texterschließung kann noch einmal zwischen ordnenden (reduktiven), elaborierenden und wiederholenden Lesestrategien unterschieden werden (vgl. Garbe 2020, S. 42 f.; Rosebrock/Nix 2020, S. 77 ff.).

Die Beiträge von Janna Gutenberg et al. und Dorothee Gaile et al. widmen sich in diesem Heft unter anderem dem Thema Lesestrategien. *Janna Gutenberg* und ihre Co-Autoren berichten über einen Schulverbund in Niedersachsen, in dem sich mehrere Schulen im Rahmen des bundesweit geförderten BISS-Transfer-Projekts auf den Weg gemacht haben, um den Baustein »Verstärkte Leseförderung an allen Schulen« umzusetzen.

Der Beitrag von *Dorothee Gaile* und ihren Kolleg:innen von der Ernst-Reuter Schule in Frankfurt am Main stellt ein hessisches Schulentwicklungsprojekt vor, in dem vor allem

3 Die Systematik schulischer Leseförderung
(nach Rosebrock/Nix (2020), Darstellung von Garbe 2020)

Verfahren	Lautleseverfahren	Vielleseverfahren	Lesestrategien trainieren	Sachtextlektüre unterstützen	Leseanimation	Literarisches Lesen unterstützen
Zielsetzung	Verbesserung von Leseflüssigkeit (Geschwindigkeit etc.)	Steigerung der Lesemenge und der Lesemotivation	Verbesserung des Textverstehens, metakognitive Steuerung	domänenspezifisches Sprach-, Text- und Weltwissen	Steigerung der Lesemotivation, positives Selbstkonzept als Leser*in	Textsortenkenntnis, Vertiefung des Textverstehens, Intensivierung der subjektiven Beteiligung
Ort der Umsetzung	Deutschunterricht plus Fachunterricht	Deutschunterricht plus Schulkultur	Deutschunterricht plus Fachunterricht	Fachunterricht plus Deutschunterricht	Schulkultur plus Deutschunterricht	Literaturunterricht

Lese- und Schreibstrategien für den Fachunterricht der gymnasialen Oberstufe vermittelt werden, und zwar in einem innerstädtischen Gymnasium mit einer multiethnischen und überwiegend bildungsfern aufgewachsenen Schülerschaft, für die der Umgang mit Fach- und Bildungssprache eine große Herausforderung darstellt.

SECHS VERFAHREN EINER SYSTEMATISCHEN SCHULISCHEN LESEFÖRDERUNG

In ihrem Buch »Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung« beschreiben Rosebrock und Nix (2020) sechs Verfahren der Leseförderung im weiterführenden Leseunterricht, die jeweils geeignet sind, eine oder mehrere Dimensionen der kognitiven, subjektiven und sozialen Aspekte der Lesekompetenz gezielt zu fördern. Für ein systematisches Lesecurriculum in der Schule ist zu beachten, dass diese Verfahren einander ergänzend eingesetzt werden müssen, um alle Aspekte der Lesekompetenz, Lesefreude und Lesemotivation angemessen zu fördern.

FÖRDERUNG VON LESEFREUDE UND EINEM POSITIVEN LESE-SELBSTKONZEPT: VERFAHREN DER LESEANIMATION

Eine nachhaltige Leseförderung darf den subjektiven Faktor nicht außer Acht lassen: Lesemotivation, Lesefreude und ein entsprechendes Engagement sowie ein stabiles Selbstkonzept als Leser:in sind die Grundlagen für aktives Leseverhalten und daraus resultierende Lesekompetenz. Zwei der von Rosebrock und Nix beschriebenen Verfahren zielen vor allem auf die Förderung von Lesefreude und stabilen Lesegewohnheiten: Verfahren der Leseanimation und Vielleseverfahren (vgl. Rosebrock/Nix 2020, Kap. 4 und 7; Garbe 2020, Kap. 3). Da diese Verfahren meist vor allem im Deutschunterricht praktiziert werden, wurden sie für das vorliegende Themenheft vernachlässigt; vorgestellt wird jedoch ein Projekt zum schulischen Vorlesen, das in Baden-Württemberg seit einigen Jah-

ren an zahlreichen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I erfolgreich verankert ist. Es gehört in den Kontext der »Leseanimation«, wird aber fächerübergreifend durchgeführt.

Verfahren der Leseanimation gehen davon aus, dass man Kinder und Jugendliche zum Lesen »verführen« kann. Lesedidaktiker empfehlen, Kindern im Unterricht den Anfang eines fesselnden Kinderbuches vorzulesen und an der spannendsten Stelle abzubrechen, um sie zu motivieren, das Buch selbst weiterzulesen. Insgesamt kann das Vorlesen und das gemeinsame Bilderbuchlesen von Erwachsenen und kleinen Kindern als die Grundlage einer gelingenden Lesesozialisation angesehen werden, in der nicht nur die sprachlichen und kognitiven Kompetenzen der Kinder gefördert, sondern auch die motivationalen Grundlagen für ein stabiles Leseverhalten gelegt werden (vgl. die zahlreichen Vorlesestudien der Stiftung Lesen: www.stiftunglesen.de/forschung).

Verfahren der Leseanimation wie auch die sogenannten Vielleseverfahren, bei denen die Lernenden regelmäßig Bücher oder längere Texte lesen sollen, sind für Schüler:innen geeignet, die bereits gut oder angemessen lesen können, aber von sich aus nicht motiviert sind zu lesen oder kein positives Leseselbstkonzept haben. Nicht oder nur eingeschränkt geeignet sind diese Verfahren für Schüler:innen, die noch nicht flüssig lesen können oder Schwierigkeiten beim Textverstehen haben. Auch Lernende, die in ihrer Lesesozialisation kaum Erfahrungen mit der Welt der Bücher gemacht haben, können durch diese Verfahren überfordert sein: Sie bekommen eine »Lesebegeisterung« nur vorgeführt, ohne innerlich daran teilzuhaben. Dies kann im Hinblick auf die angestrebten Ziele sogar kontraproduktiv sein. Gerade für solche Schüler:innen kann das Vorlesen im Unterricht, von dem *Jürgen Belgrad* in seinem Beitrag berichtet, ein wichtiger Zwischenschritt zum Selberlesen sein, denn hier können sie – ohne selbst die Mühe des Dekodierens auf sich nehmen zu müssen – beim Zuhören das Kopfkino entdecken, das (vorgelesene oder erzählte) Geschichten auslösen können und das die eigentliche Grati-

Die Krisen analysieren und bewältigen



Es sind gewaltige Herausforderungen, vor denen Deutschland steht: Mehrere Krisen, die sich überlappen, verschlechtern die Lebensbedingungen eines Großteils der Bevölkerung. Die Bundesregierung muss ihren Beitrag zum Stopp der Erderwärmung leisten, die Modernisierung der Infrastruktur vorantreiben und zahlreiche soziale Probleme lösen. Das Buch bietet eine fundierte und schonungslose Analyse der Situation.

Aus dem Inhalt:

- Wirtschaftliche, soziale und politische Verwerfungen durch die Covid-19-Pandemie
- Auswirkungen der Pandemie auf die Geschlechter, die Generationen und ihr Verhältnis zueinander
- Die polarisierende Wirkung der nächsten Krisen und Kriege
- Lehren aus den schweren Krisen: Umbrüche als Bewährungsproben des Wohlfahrtsstaates und als Chancen für eine sozialökologische Transformation

2024, 270 Seiten, Klappenbroschur, € 24,00
ISBN 978-3-7799-8241-8



Leseproben und Inhaltsverzeichnis
auf www.juventa.de

fikation des zweckfreien Lesens darstellt: die eigene Fantasie beflügeln, die Vorstellungswelt bereichern, mit den Protagonist:innen der Geschichten mitfiebern und sich emotional in deren Erlebnisse involvieren.

LESEFÖRDERUNG ALS TEIL DER SCHULENTWICKLUNG

Die Förderung des Erwerbs von Lesekompetenz ist eine komplexe und langfristige Aufgabe, die von vielen Akteur:innen in Schule und Gesellschaft gemeinsam gestaltet werden muss. In der Institution Schule sollte dies sinnvollerweise im Rahmen von Schulentwicklung geschehen, denn es geht hier um eine Aufgabe für alle Schulformen, Klassenstufen und Unterrichtsfächer. Für diesen Zweck haben Krug und Nix (2017) einen Praxisleitfaden zur »Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts« vorgelegt, der plausibel darlegt, wie Leseförderung als Teil der Schulentwicklung – mit den Handlungsfeldern Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung – in der einzelnen Schule implementiert werden kann. Darüber hinaus hat Garbe (2020, S. 112 ff.) die bisher vorgestellten Ansätze zur Leseförderung in ein erwerbsorientiertes schulisches Lesecurriculum für alle Jahrgangsstufen eingeordnet. ◆

LITERATUR

www.beltz.de/paed-materialien

GEROLD BRÄGGER, M. A., ist Leiter der Plattform IQES online und des Beratungs- und Weiterbildungsinstituts schulentwicklung.ch. Er ist Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK.

✉ braegger@iqesonline.net

✉ IQESonline.net

✉ schulentwicklung.ch

DR. CHRISTINE GARBE ist Professorin und war bis 2018 Inhaberin des Lehrstuhls für Lese- und Mediensozialisation von Kindern und Jugendlichen an der Universität zu Köln, bis 2023 Präsidentin des europäischen European Literacy Policy Network ELINET.

✉ c_garbe@web.de