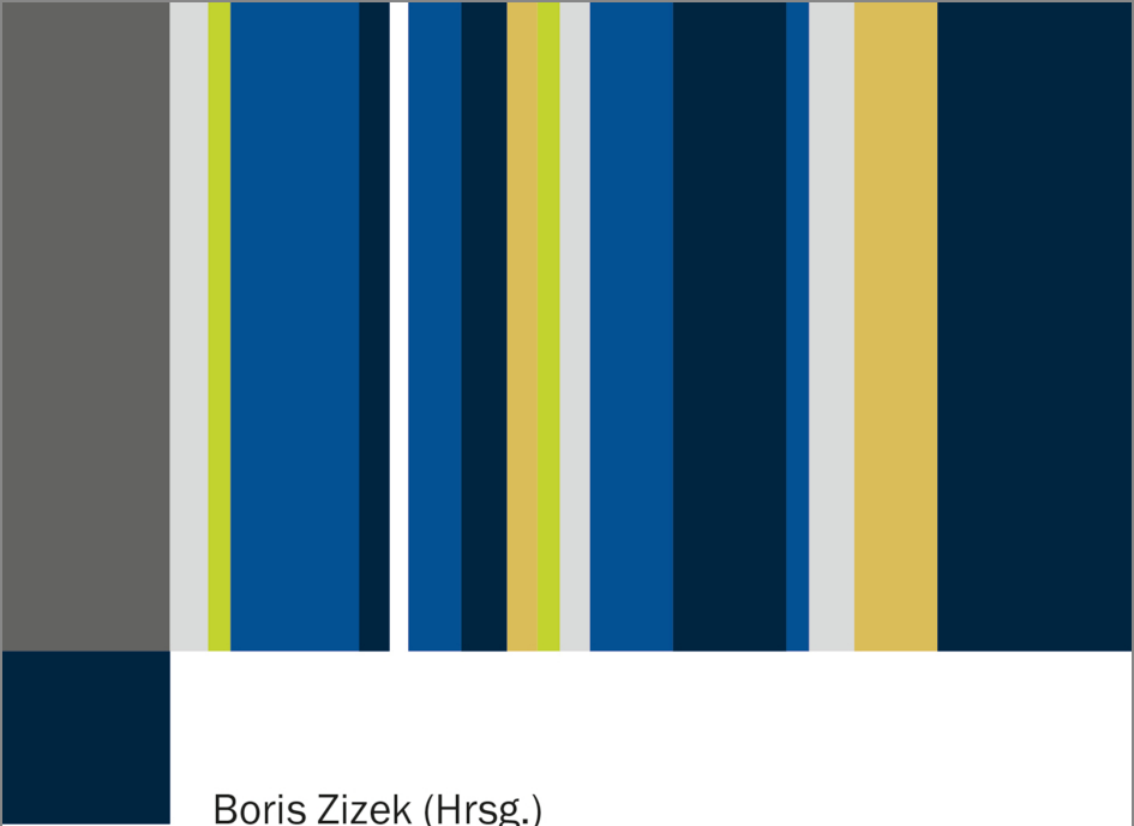




Boris Zizek (Hrsg.)

Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungsforschung

Klassische Bezugstexte kommentiert
und kontextuiert

BELTZ JUVENTA

Boris Zizek (Hrsg.)

Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungsforschung

Klassische Bezugstexte kommentiert und
kontextuiert

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8397-2 Print

ISBN 978-3-7799-8398-9 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8399-6 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa

Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: le-tex, xerif

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	
	Deep Scientific Reading im Zeitalter generativer KI. Zur Idee und zum Konzept der vorliegenden Einführung	
	<i>Boris Zizek</i>	7
2	Zum Grundbegriff der Anthropologie	
	Helmuth Plessners <i>Anthropologie der Krise</i> . Zur Struktur und Funktion einer krisentheoretischen Konstitutionstheorie	
	<i>Boris Zizek</i>	25
3	Zum Grundbegriff der Sozialisation	
	Sozialisation und die Grundzüge des Zusammenlebens Eine sozialisationstheoretische Lektüre von Georg Simmel (1890): „Über soziale Differenzierung“	
	<i>Matthias Grundmann, Carsten Ohlrogge</i>	71
4	Zum Grundbegriff der Bildung	
	Bildung: Die Suche nach Sinn und Gemeinssinn	
	<i>Roland Reichenbach</i>	88
5	Zum Grundbegriff der Entwicklung	
	Entwicklung als Ziel der Erziehung: Kohlberg und Mayer (1972) kommentiert und kontextuiert	
	<i>Tobias Krettenauer</i>	121

1 Einleitung

Deep Scientific Reading im Zeitalter generativer KI. Zur Idee und zum Konzept der vorliegenden Einführung

Boris Zizek

I Idee und Konzept der Einführung

Die vorliegende Einführung, deren Idee und Konzept ich hier vor dem Hintergrund der Krise des allgemeinen und wissenschaftlichen Deep Reading entfalten werde, hat zwei zentrale Ziele: Sie möchte die Leser:innen erstens mit ausgewählten zentralen klassischen Texten vertraut machen, die sich jeweils einem der Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungsforschung widmen. Die zweite Intention besteht darin, exemplarisch zu einer anspruchsvollen Form wissenschaftlichen Lesens, dem direkten und kreativen Deep Scientific Reading, anzuregen und die Bedeutung dieser Auseinandersetzung mit Texten zu verdeutlichen und hervorzuheben.

Ausgehend von der Beobachtung eines Rückgangs des wissenschaftlichen Lesens im Studium werde ich im Folgenden die allgemeine Krise des Lesens, die diesem Rückgang zugrunde zu liegen scheint, historisch und strukturell einordnen und die bildungstheoretischen Implikationen beleuchten. Vor diesem Hintergrund wird die Herausforderung des wissenschaftlichen Lesens im digitalen Zeitalter betrachtet und die Bedeutung einer kritischen, eigenständigen und kreativen Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Texten hervorgehoben. Abschließend werden die einzelnen Beiträge kurz vorgestellt.

II „Lesen Eure Studierenden auch nicht mehr?“

Im Sommer 2024 fragte eine Professorin aus Calgary in der Pause einer Vorstandssitzung einer internationalen erziehungswissenschaftlichen Vereinigung einen brasilianischen Kollegen, ob seine Studierenden die im Seminar behandelten Texte ebenfalls nicht mehr lesen würden. Um die angedeutete historische Kontrastierung zu vertiefen, möchte ich den Kontext mit der Situation zu meiner Studienzeit vergleichen. In diesem Zusammenhang kann festgehalten werden, dass es damals ein umfangreiches gedrucktes Vorlesungsverzeichnis gab, in dem die im Seminar behandelten Texte in einem Literaturverzeichnis aufgeführt waren, das sich an die Seminarbeschreibung anschloss. Die Entscheidung, wann und wie die Texte beschafft und gelesen wurden, oblag den Studierenden.

Es bestand die Möglichkeit, die Institutsbibliothek zu nutzen, Copyshops in der näheren Umgebung aufzusuchen, um die entsprechenden Texte zu kopieren, oder die Bücher in den umliegenden kleinen Buchhandlungen oder Antiquariaten zu kaufen.

Gegen Ende meines Studiums wurden in den Copyshops immer mehr Reader zu den einzelnen Veranstaltungen angeboten, die alle Seminartexte in einer lesefreundlichen Ringbindung zusammenfassten. Das Suchen, Bestellen, Kopieren oder Kaufen der Bücher entfiel. Das erschien mir damals einerseits sehr komfortabel. Andererseits fragte ich mich, ob es nicht auch ein Verlust sei, wenn man die Bücher nicht mehr zu Hause hat, deren Buchrücken im Regal immer wieder die Aufmerksamkeit auf sich ziehen und zum Nachdenken anregen können, und wenn man bei der Suche in Bibliotheken oder Antiquariaten nicht mehr auf die manchmal sehr interessante Nachbarschaft des gesuchten Buches stößt.

Die Idee, den Studierenden den Zugang zu den Seminartexten zu erleichtern, wurde im Zuge des technischen Fortschritts weiterverfolgt. Heute sind die Seminartexte oft oder in der Regel eingescannt und können zu Hause heruntergeladen und ausgedruckt oder direkt auf dem Tablet oder Laptop gelesen werden. Worauf die anekdotische Erzählung aufmerksam machen möchte, ist, dass die optimierte Zugänglichkeit und Verfügbarkeit der Texte nicht dazu zu führen scheint, dass die Studierenden mehr lesen.

Vor diesem Hintergrund ist folgende Beobachtung Rosebrocks bemerkenswert. Ihr zufolge lassen sich erste Reaktionen auf diese angedeutete Entwicklung beobachten, etwa in Ansätzen ein qualitativer Wandel der Lesegewohnheiten, zu dem die vorliegende Einführung einen systematischen Beitrag leisten möchte:

„Beispielsweise kehren viele Lehrende im Hochschulalltag wieder zu dem alten Format des Readers zurück, den sich die Studierenden als Papierversion beschaffen müssen. Die Erfahrung hat gelehrt: Kognitiv anspruchsvolle Texte, die auf dem Laptop oder sogar auf dem Handybildschirm im Seminar vorliegen, lassen sich nicht erfolgreich in der Gruppe diskutieren, weil kaum auf die größeren Zusammenhänge Bezug genommen wird. Es geht also auch um eine Verteidigung einer Kultur der Langsamkeit und des Sich-Einlassens, die das Lernen aus Texten braucht und die Bildschirme offensichtlich weniger gewähren.“ (Rosebrock 2020, S. 12)

Mit den technischen Möglichkeiten könnten also Schritte im Umgang mit dem wissenschaftlichen Lesen vollzogen worden sein, die man sich nochmal anschauen sollte.

Das Konzept der vorliegenden Einführung ist vor dem Hintergrund der angesprochenen Krise des wissenschaftlichen Lesens im Studium entstanden, die sich trotz zeitlich und finanziell zunehmend erleichterter Zugänglichkeit von Texten entwickelt hat.

Die hier versammelten Beiträge entwickeln zentrale Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft anhand einer kommentierenden und kontextualisierenden Auseinandersetzung mit einzelnen klassischen Referenztexten. Statt eines Überblickscharakters, wie er sich in den meisten Einführungen findet, wird der Weg der punktuellen Vertiefung und anschließenden Kontextuierung gewählt. Damit wendet sich die vorliegende Einführung bewusst gegen den Trend der Vereinfachung und Verfügbarkeit und gibt gleichsam eine paradoxe Antwort auf die oben angedeutete Krise des Lesens, die wir im Folgenden noch genauer beleuchten werden. Die Beiträge wollen die Studierenden zu einer direkten, kreativen und nicht sofort einordnenden Lektüre anregen. Diese direkte und kreative Auseinandersetzung wird neben der kontextualisierenden Lektüre als ein wesentlicher Bestandteil des Deep Scientific Reading aufgefaßt und scheint vom Rückgang des Lesens im Studium am stärksten betroffen zu sein.

III Zur allgemeinen *Krise des Lesens* und ihren bildungstheoretischen Implikationen

Nachdem ich eingangs auf den Rückgang der vertieften wissenschaftlichen Lektüre im Studium eingegangen bin und die Intention der Einleitung verdeutlicht habe, möchte ich diesen Rückgang nun im Kontext einer allgemeinen Krise des Lesens betrachten,¹ bevor ich Struktur, Aspekte und Funktion des wissenschaftlichen Lesens differenzierter beleuchte. Denn der Eindruck der Vermeidbarkeit oder Überflüssigkeit der zeitintensiven Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Seminarartexten bis hin zum Wissen um und Umgang mit neuen Möglichkeiten der Auslagerung und Substitution eigener Verstehens- und Abstraktionsarbeit durch digitale Angebote wie ChatGPT entsteht nicht erst im Studium, sondern hat eine sozialisatorische Vorgeschichte.

Mindestens zwei zentrale, langfristige Transformationsprozesse, die als miteinander verwoben zu denken sind, sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Erstens die Erosion der selbstverständlichen Orientierung an hochkultureller Bildung (Zizek 2024). Liessmann zum Beispiel thematisiert mit dem Begriff der Unbildung die „Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung“ (Liessmann 2006, S. 213). Sie geht einher mit einer Hinwendung der Heranwachsenden zur Konstruktion von Eigenwelten (Ziehe 2007, S. 109). Mit diesem Begriff identifiziert Ziehe eine neue Form der individuellen Orientierung, die sich unabhängig von institutionell verbürgten Kontexten vollzieht. Die Eigenwelt ist „der Rele-

1 2017 war eine Debatte zur „Lese-Krise“ entbrannt (Kürten 2018) und „2018 war in der öffentlichen Diskussion häufig von einer ‚Krise des Lesens‘ die Rede“ (Ehmig 2019).

vanzkorridor, den sich ein Individuum zurechtbaut, und der ist ebenso selektiv wie globalisiert“ (Ziehe 2007, S. 109).

Zweitens spielt, wie wir uns in der Folge genauer anschauen werden, die Digitalisierung eine wesentliche Rolle in der Krise des Lesens. Die Tendenz zur Visualisierung ist in diesem Zusammenhang ein hervorstechendes Merkmal der heutigen Medienlandschaft. Bekannte Social-Media-Apps wie SnapChat, Instagram und TikTok setzen auf visuelle Inhalte, um nur einige Beispiele zu nennen. Auch Online-Zeitungen, die die Lesezeit mittlerweile in Minuten angeben, passen sich diesem Trend an: Immer öfter werden Artikel auch in online Ausgaben von Qualitätszeitungen wie der New York Times vorgelesen und mit zahlreichen Fotos und Abbildungen hinterlegt. Generell geht der Trend im Verhältnis zu mehr Bildern und weniger Text.

Mit der folgenden Abkürzung lässt sich diese Entwicklung auf amüsante Weise veranschaulichen. Mit *TL;DR* (too long didn't read) kann seit vielen Jahren kurz und bündig kommuniziert werden, dass z. B. eine E-Mail zu lang geraten ist. Das Lesen längerer Texte oder Bücher erscheint zunehmend anachronistisch. Und wenn man schon liest, dann bitte etwas, das einem schnell einen Überblick verschafft. Im Gegensatz zu einer zeitintensiven Einlassung wird im gegenwärtigen Zeitgeist Multitasking hoch bewertet. Wie können wir uns aber die sozialisatorischen Einflüsse der digitalen Medien konkret vorstellen und wie wirken sie sich auf die Haltung zum Lesen und Bildungsprozessen aus?

Sherry Turkle setzte sich bereits 2015 eingehend mit dem Phänomen der „hyper attention“ und dem Mythos des Multitasking auseinander und stellte einen Enthusiasmus für hyper attention fest.

„One of the things that the children and the adult agree on is that faster is better. A second is that it is better to do more than one thing at a time.“ (Turkle 2015, S. 215)

Und Multitasking fühle sich gut an (ebd.). Turkle zufolge war die weit verbreitete Annahme des Texting ein Meilenstein in der Entfaltung des „multitasked life“ (ebd., S. 213), wobei es sich beim Multitasking um einen Mythos handelt.

„When we think we are multitasking, our brains are actually moving quickly from one thing to the next, and our performance degrades for each new task we add to the mix.“ (ebd.)

Texting im Unterricht sei zur Normalität geworden (ebd.). Schüler schildern, dass sie gelangweilt sind und den Wunsch *woanders zu sein* und die Vergewisserung darüber „who wants you“ durch Texting bewältigen (ebd., S. 214). Aber auch Studierenden fällt es schwerer, im Seminarraum zu sitzen und komplexen Argumenten zu folgen (ebd., S. 220).

Folgende problematische Aspekte für Erkenntnis- und Bildungsprozesse, die durch eine Dominanz von hyper attention entstehen, lassen sich hervorheben. Mit ihren devices, vor allem in der Regel dem Smartphone, haben die Heranwachsenden die Informationen immer in unmittelbarer Reichweite und sie gewöhnen sich entsprechend daran, dass sie diese schnell bekommen. Dies wirkt der Herausbildung eines Verständnisses für den Prozesscharakter von Erkenntnis und Bildung entgegen. „They don't appreciate how an argument develops and sometimes needs to take side paths and turns“ (ebd., S. 223). Erkenntnis und Bildung werden vielmehr in der *Logik eines Produkts* wahrgenommen, zu dessen Aneignung man sich nicht auf den Weg machen muss, das fertig ist und nicht angeeignet werden muss. „Ideas should appear with the immediacy of search results“ (ebd.). Auf diese Weise findet keine *habituelle Grundlegung für kreative Erkenntnis- und Bildungsprozesse* statt, da diese einen *wesentlich progressiven Charakter* haben und ihren *Ausgang nur von angeeignetem Wissen* nehmen können.

Turkle veranschaulicht die Abwesenheit angeeigneten Wissens anhand der 32-jährigen Maureen, der ein Hintergrund fehlt, um die sofort verfügbare Information für sich auch produktiv einordnen zu können.

„But when she has a phone, she has facts at her fingertips, but no timeline or narrative to slide them into. For her, another fact about the United States in 1863 simply floats free in its own universe, somewhere out there in the cloud; it is not added to a story about the Civil War that Maureen already knows.“ (ebd.)

Informationen sind nicht schon angeeignetes Wissen und kreatives Denken setzt letzteres als Ausgangspunkt voraus. „We think what we know; we use what we know to ask new questions“ (ebd., S. 224). Dabei wird die Absenz eines Wissenshintergrunds durchaus schmerzhaft wahrgenommen.

„Maureen compares herself to her mother, who knew poetry by heart. Maureen knows no poetry; more than this, in school, she says, she was never asked to memorize anything, ‚no dates or places in history‘, when she needed a fact, she looked it up online. This leaves Maureen feeling empty without her phone.“ (ebd., S. 222)

Folgende Anekdote zu einer Interaktion im Rahmen eines Seminars berichtet Howard Gardner bereits 2013, also vor der Einführung von KI mit Chatfunktion, in „App-Generation“ (Gardner & Davis 2013), einem mit Katie Davis verfassten Buchs zum Einfluss des Gebrauchs von Apps auf die allgemeine Haltung zur Welt und zu sich Selbst.

„A bright and somewhat aggressive student brandishing his smartphone approached Howard. Flashing a grin, he said, ‚In the future, why will we need school? After all,

the answers to all questions are – or soon will be – contained in this smartphone.’ Howard reflected for a moment and then responded, ‘Yes, the answers to all questions ... except the important ones.’“ (ebd., S. 9)

Die noch relativ neue, aktuell aber wohl tiefgreifendste Herausforderung für den Umgang mit wissenschaftlichem Lesen und Arbeiten im Studium ist die generative Künstliche Intelligenz. Wenn man nun mittels generativer KI sofort eine Zusammenfassung jeden komplexen Buches bekommt, warum sollte man überhaupt noch etwas anderes als eine solche Zusammenfassung einer empirischen oder theoretischen Studie lesen?² Bettina Gautel und ich haben im Juli 2024 zu diesem Thema Interviews mit Studierenden geführt und sie zu ihren Erfahrungen mit KI im Studium befragt. Manche empfinden eine tiefe Unzufriedenheit, wenn sie anstelle einer eigenständigen anstrengenden und zeitintensiven Lektüre die KI die Seminartexte „fressen“ lassen, um sich auf die nächste Seminarsitzung vorzubereiten. So habe sie sich ihr Studium nicht vorgestellt, schildert zum Beispiel eine Lehramtsstudierende, die wir als *struggelnde Idealistin* charakterisiert haben, ihre Erfahrung mit KI im Studium.

„...also ich möchte ja auch Lehrerin werden, dass ich es ja auch lernen muss, so (..) zwischen den Zeilen zu lesen und wirklich Texte auch nach irgendwelchen Mustern zu analysieren. Und wenn ich das halt von ChatGPT machen lasse, (.) dann fehlt halt die Kompetenz. Und wie soll ich das dann Schülerinnen beibringen, wenn ich das selber irgendwie (.) nur so sehr schlampig mache?“

In der Schulzeit, während der sie mit KI noch nicht in Kontakt gekommen sei, habe sie über den geforderten Unterrichtsstoff hinaus weitere Texte gelesen, die der Lehrer ihr empfohlen hatte. Jetzt hat sie das Gefühl, dass sie den Aufbau der Grundlagen für eine selbstbewusste berufliche Praxis gefährdet, indem sie eigenes intensives Lesen durch häufige Nutzung generativer KI ersetzt.

„... also ich möchte nicht irgendwie auf eine Art und Weise arbeiten, wo ich weiß, wenn ich Lehrer wäre, wäre ich enttäuscht von meinen Schülern, wenn die so immer arbeiten würden.“

Nachdem wir uns einige Faktoren angeschaut haben, die hyper attention und hyper reading kultivieren, werde ich die allgemeine Krise des Lesens, die wir hier

2 Meines Erachtens greifen Argumentationen zu kurz, die sich in diesem Zusammenhang zur Entdramatisierung zu sehr auf (noch) auftretende Fehler in den Antworten der KI konzentrieren. Die rasante Entwicklung in diesem Bereich wird dies bald überholt haben (vgl. hierzu auch die Einschätzung von Howard Gardner 2023). Der Fokus muss daher m. E. auf die Frage des Umgangs mit einer tendenziell überlegenen Technologie gelegt werden.

als Hintergrund des Rückgangs wissenschaftlichen Lesens betrachten, nochmals historisch und strukturell einordnen. Der 2020 erschienene Suhrkamp Band „Warum Lesen“ (Raabe & Wegner 2020) attestiert mit seinem fragenden Titel dieser bedeutsamen Praktik den Verlust ihrer Selbstverständlichkeit und kündigt mit dem Untertitel immerhin an, „mindestens 24 Gründe“ dafür zusammenzubringen. Auch wenn Jürgen Habermas in der Überschrift seines Beitrags zurückfragt „Warum nicht lesen?“ (Habermas 2020), sehen Autor:innen wie Andreas Reckwitz und auch Habermas selbst, dass sich spätestens mit der digitalen Revolution etwas mit dem Lesen grundlegend verändert hat, es wird „nun anders gelesen“ (Reckwitz 2020, S. 39). Man kann zwar nicht einfach von einem „Niedergang des Lesens“ und dem „Siegeszug des Bildes“ sprechen, weil weiterhin viel gelesen wird, aber es findet eine „Ausdünnung des Lesens“ statt (ebd., S. 42). Lange Romane und philosophische Traktate „erscheinen langweilig und langatmig, unnötig kompliziert“ (ebd.).

Wie Reckwitz hervorhebt, prägt die Kompetenz des Lesesubjekts dessen „Haltung zur Welt und seinen Umgang mit dieser insgesamt“ (ebd., S. 31). Dabei kommt es vor allem darauf an „wie gelesen“ (ebd., S. 32) wird. Um die heutige Krise des Lesens differenzierter einzuschätzen, ist eine historische Einordnung aufschlussreich.

Reckwitz unterscheidet bezüglich des Lesens fünf historische Phasen: Die Mündlichkeitskultur, Ansätze einer traditionellen Schriftlichkeitskultur, den Beginn der Moderne als emphatische, auf dem Lesen beruhende Bildungskultur, das Aufkommen der audiovisuellen Massenmedien und schließlich die digitale Revolution.

In der dritten Phase, dem Beginn der Moderne als emphatischer, auf dem Lesen beruhender Bildungskultur, entsteht die moderne Lesepraxis, die „eng mit den aufklärerischen Idealen der Bildung und der Mündigkeit verknüpft“ (ebd., S. 35) wurde. Was zeichnet die moderne Lesepraxis aus, was leistet sie für potenzielle Bildungsprozesse? Durch Texte wird die Welt zu einem Gegenstand und diese selbst sind „objektivierte Entitäten, zu denen man im Lesen auf kritische Distanz gehen kann“ (ebd., S. 36). Das moderne Lesen ist ein „konzentriertes Lesen“ (ebd.), das eine geschulte Aufmerksamkeit voraussetzt und heute als *Deep Reading* bezeichnet (ebd.) wird.³

3 „Die Stavanger declaration (2019) hat als Gegenbegriff zur Netzlektüre den Begriff „Deep Reading“ kreiert. Damit ist ein Print-bezogener Lektüremodus gemeint, in dem Textdetails umfassend erfasst, weiterverarbeitet und mental integriert werden. Immersives Lesen ist eine Lesehaltung, die man umgangssprachlich als ein „Sich-einlassen“ beschreiben könnte.“ (Rosebrock 2020, S. 4)

„Erst mit dieser Aufmerksamkeitsfokussierung wird eine Immersion in den Text möglich, die im mentalen Strom der Lesenden eine argumentative oder narrative „eigene Welt“ lebendig werden lässt“ (ebd.).

Im Deep Reading erzeugen wir also die Struktur einer intensiven gedanklichen Auseinandersetzung mit der Welt und dem Text als dem Medium ihrer Repräsentanz. Und die Einübung dieser Struktur fördert die Entwicklung einer Innenwelt als dem Ort für „Reflexion, Erinnerung, Imagination, Selbstbefragung, emotionale Reaktionen“ (ebd.).

Mit der Entstehung der urbanen und medialen Massenkultur (4. Phase) tritt dem Deep Reading eine „Unterhaltungs- und Zerstreuungskultur“ (ebd., S. 37) gegenüber, von der es aber nicht verdrängt wurde (ebd., S. 39). Erst mit der „digitalen Revolution“ verändert sich das Lesen, es wird zum „*hyper reading*“ (ebd.). Die neuartige und dauerhafte Integration der alten Medien Schrift, Bild und Ton in den digitalen Medien (ebd.) arbeitet jener Struktur einer intensiven gedanklichen Auseinandersetzung entgegen. Auf der Ebene der Rezeptionspraktiken bedeutet dies: „Praktiken des Lesens, des Betrachtens und des Hörens sind nun nicht mehr voneinander separiert, sondern ständig miteinander verwoben“ (ebd.).

An die Stelle jener immersiven, ausdauernden, gedanklichen Auseinandersetzung tritt in der Tendenz ein zügiges, oft auch bloß stichprobenartiges Querlesen (ebd., S. 41). Der „Wunsch nach Abwechslung“ (ebd.), dem zumindest quantitativ entgegengekommen wird, fundiert das *hyper reading* motivational. Der ausgedruckte Text kann mit den ständigen Verheißungen des Neuen, den beständig anderen „medialen Offerten“ (ebd.) in den digitalen Medien nicht konkurrieren.

„Es findet eine Veralltäglichung und zugleich Ausdünnung des Lesens statt. Das *hyper reading* wird zur neuen dominanten kulturellen Praxis.“ (ebd., S. 33)

Reckwitz führt abschließend noch Phänomene an, die sich gegen diesen Trend stellen: Neben der Entnetzung, dem Slow-food, dem Schauen von Serien und der Renaissance der Vinyl Langspielplatte, die die Kultivierung der Aufmerksamkeitsspanne voraussetzen, steht die Revitalisierung des Deep Reading in einer „Reihe mit anderen Phänomenen der spätmodernen Kultur, in denen sich an verschiedenen Orten die Unzufriedenheit mit einer allgegenwärtigen Aufmerksamkeitsökonomie und Vernetzung, mit deren Flüchtigkeit und Inauthentizität ausdrückt“ (ebd., S. 44).

Wir wollen die Betrachtung der allgemeinen Krise des Lesens, die wir nun als eine des Deep Reading bezeichnen können, im Folgenden nochmal stärker auf die Heranwachsenden beziehen. Rosebrock setzt sich in ihrem Aufsatz „Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungen der Lesekultur“ (2020) mit der Stavanger-Erklärung (Stavanger declaration 2019) auseinander. Sie fasst die darin aufgezeigten

drei Tendenzen der Lesepraxis, die mit dem Lesen im Netz einhergehen, wie folgt zusammen.

„Bildschirmlektüre wird meist schneller vollzogen als Print-Lektüre; zweitens erweist sich die räumliche Orientierung im Text am PC, sobald gescrollt werden muss, tendenziell als schlechter, verglichen mit der Papierversion; und schließlich überschätzen die Teilnehmer solcher Studien bei der digitalen Lektüre von Sachtexten tendenziell ihr Textverstehen (ebd.).“ (Rosebrock 2020, S. 2)

Wie Reckwitz vermuten auch die Autor:innen der Stavanger Declaration, „dass sich durch das Lesen am Bildschirm ein eher oberflächlicher Verarbeitungsmodus als kultureller Standard durchsetzen könnte, der sich u. a. in einer schnelleren, aber weniger tiefen Verarbeitung des Gelesenen zeige“ (ebd.). Mit dem Begriff der „multiplen Dokumente“ (Phillipp 2020) macht Rosebrock in ihrer Auseinandersetzung mit dieser Erklärung zunächst auf die mit diesen verbundenen Herausforderungen des Lesens aufmerksam. In der multimedialen Struktur, die Schrift-, Bild-, Audio- und Videokomponenten integriert, geben diese Dokumente „den Rezipienten weiterführende oder irrelevante oder redundante oder auch konkurrierende Informationen von unterschiedlicher Zuverlässigkeit, Zugänglichkeit und Attraktivität in einem unabgegrenzten Text-Bild-Raum“ (Rosebrock 2020, S. 3).

Klassische Texte bieten hingegen „vergleichsweise geordnetes Wissen: Was Unterhaltung ist, was Information, Wissensvermittlung, Kommunikation, Werbung usw., das ist formal und inhaltlich typischer Weise voneinander unterschieden. Die präsentierten Welten sind in den traditionellen Printmedien in der Regel in sich inhaltlich strukturiert, von Zufällen gereinigt und explizit dargelegt. Das Dargestellte ist durchdacht und verdichtet, konzentriert, textsortenspezifisch inhaltlich organisiert, und Buchmedien haben die Tendenz zur Vollständigkeit.“ (ebd., S. 4). Es ist daher anspruchsvoller, einen komplexen Sachverhalt aus einem multiplen Dokument zu extrahieren als aus einem klassischen Sachtext (ebd.). Gleichwohl wird nicht der Schluss gezogen, das Deep Reading, das auch Rosebrock für eine wesentliche intellektuelle Fähigkeit betrachtet, anhand multipler Dokumente einzuüben. Das hyper und das Deep Reading seien „getrennt voneinander zu vermitteln“ (ebd., S. 12). Und aus der Sicht der Didaktik empfiehlt Rosebrock, „grundlegende lesekulturelle Fähigkeiten, vor allem die, einem längeren Text mental engagiert zu folgen, sollten zunächst im Printmedium aufgebaut werden“ (ebd.).

Diese Position können wir mit Turkles Differenzierung von allgemeinen Möglichkeiten des Umgangs mit hyper attention weiter grundsätzlich stärken. Turkle stellt drei kontrastierende Weisen des Umgangs mit dem Phänomen hyper attention einander gegenüber. Maryanne Wolf, Katherine Hayles and Eric Schmidt

diesbezügliche Lösungsvorschläge stellen exemplarisch Idealtypen möglichen Umgangs mir diesem Problem dar.

Hayles sieht eine Notwendigkeit, sich diesem neuen Aufmerksamkeitstypus anzupassen. „Education must embrace the culture of hyper attention“ (Turkle 2015, S. 218), alles andere sei bloße Nostalgie.

Eric Schmidt, seinerzeit bei Google, bedauerte in einer Rede, dass ihm die wenige Zeit, in der er im Flugzeug Romane lesen konnte, durch Wi-Fi genommen wurde. „Now I spend all my time being online, doing my emails, interacting and all that, and the book doesn't get read. I think we've got to work on that“ (ebd., S. 219). Schmidt zieht also den Schluss, dass uns die Technologie am Ende in die richtige Richtung führen wird.

Maryanne Wolf hat dazu geforscht, wie sich „skimming, scamming und scrolling“ auf unsere Fähigkeit auswirkt mit deep attention zu lesen, was sie, wie wir hier auch, als Deep Reading bezeichnet (ebd., S. 221).

„Wolf's focus on the plasticity of the brain gives her a different perspective ... Wolf's experience suggests a pedagogy that supports unitasking and deep reading.“ (ebd.)

Turkle spricht sich wie Wolf für ein pädagogisches Gegenwirken aus, das die Aneignung beider Aufmerksamkeitstypen unterstützt.

„What is most enriching is having fluency in both deep and hyper attention ... You can choose multitasking. You can also focus on one thing at a time. And you know when you should do.“ (ebd., S. 219)

Und Turkle sieht hierfür sogar eine besondere Verantwortung bei jenen, die noch eine Kontrasterfahrung gemacht haben.

„Children who begin school with an iPad won't know that you can ‚force‘ a state of greater concentration by using media that allow you to do only one thing at a time. It's up to a more experienced generation to teach them.“ (ebd., S. 217)⁴

4 Auf die Frage, wie man mit der Langeweile umgeht, die viele Schüler in traditionellen Schulstunden empfinden, gibt Turkle entsprechend eine kontrastierende Antwort zu der, mit den devices zu konkurrieren.

„But there is another way to respond to students who complain that they need more stimulation than class conversation provides. It is to tell them that a moment of boredom can be an opportunity to go inward to your imagination, an opportunity for new thinking. If a moment of boredom happens in a classroom, rather than competing for student attention with ever more extravagant technological fireworks (*Google jockeying!*), we should encourage our students to stay with their moment of silence or distraction.“ (Turkle 2015, S. 218)

Auch Reckwitz bezieht sich auf die Medientheoretikerin Maryanne Wolf. Sie fordert von der spätmodernen Kultur, „neben dem unvermeidlichen hyper reading das deep reading gewissermaßen als konkurrierende Praxis zu kultivieren. Denn nur das deep reading ermöglicht den Lesesubjekten Selbstreflexion durch komplexe Argumentationen und die Immersion in ‚andere Welten‘, sei es fiktionaler oder nicht-fiktionaler Art“ (Reckwitz 2020, S. 43).

IV Deep Scientific Reading im Zeitalter generativer KI? **Selbstverständnis und Fokus der vorliegenden Einführung**

Die vorliegende Einführung hat, wie eingangs hervorgehoben, zwei zentrale Intentionen. Sie möchte, erstens, die Leser:innen mit ausgesuchten zentralen, klassischen Texten vertraut machen, die sich jeweils einem der Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungsforschung widmen. Zweitens möchte sie exemplarisch zum direkten, kreativen wissenschaftlichen Lesen anregen. Die oben genannten digitalen Räume mit ihrer zerstreuen und Neues verheißenden Struktur stellen auch für das konzentrierte vertiefte wissenschaftliche Lesen eine Herausforderung dar. Kruse zum Beispiel, der zu einer ähnlichen Einschätzung wie Rosebrock und Reckwitz kommt, kontrastiert in seiner Einführung „Lesen und Schreiben. Studieren, aber richtig“ die „Welt der Printmedien“ mit den „Tugenden des Internets“ (Kruse 2018, S. 20). Erstere sei „vergleichsweise pointiert, geordnet, von Zufälligem befreit, wohl strukturiert und gut expliziert“ (ebd.), während letztere „nicht in Verdichtung und Ordnung, wie die der Printmedien, sondern in Grenzenlosigkeit, Vielfalt und freier Kombinierbarkeit“ (ebd., S. 19) liegen. Und entsprechend ist das Lesen im Internet „anders als das Lesen von gedruckten Texten. Es ist flüchtiger, fragmentarischer, kursorischer“ (ebd., S. 20). Kruse stellt das Lesen als einen anspruchsvollen Prozess dar, der „störanfällig“, „oft nur widerwillig vollzogen wird oder zu ungenügenden Resultaten führt“ (ebd., S. 14). Es ist als eine „(manchmal sogar harte) Arbeit“ (ebd., S. 22) anzuerkennen, die entsprechende Rahmenbedingungen braucht. Eine zentrale Herausforderung im Zeitalter der digitalen Medien ist es also, „immer wieder den Wechsel von der Hochgeschwindigkeitswelt des Web auf die langsame Postkutschenwelt des gedruckten Textes zu schaffen“ (ebd., S. 21).

Was wird nun im Studium gelesen und welche Formen des Deep Scientific Reading lassen sich unterscheiden? Mit welchen wissenschaftlichen Textformaten haben wir es zu tun und welche Fähigkeiten und Wissensformen erwerben wir durch ihre Lektüre?

Betrachten wir die wissenschaftlichen Textsorten vereinfacht entlang eines Kontinuums, das sich durch die Extreme des durch sie vermittelten Wissens