

Lesen professionell unterrichten – Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand

Positionspapier der AG Leseverstehen
des Symposium Deutschdidaktik

Die Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen muss sich in besonderer Weise den unzureichenden Ergebnissen verschiedener Bildungsstudien zur Lesekompetenz und den Herausforderungen einer sich dynamisch verändernden Gesellschaft stellen. Mit dem vorliegenden Positionspapier leitet die AG Leseverstehen des SDD Konsequenzen für die deutschdidaktische Lehrkräftebildung aus den alarmierenden Ergebnissen zum Leseverstehen verschiedener Large-Scale-Studien der letzten Jahre ab. Das Positionspapier richtet sich sowohl an Wissenschaftler*innen und Lehrende in der Lehrkräftebildung als auch an die Bildungspolitik und -administration mit der Aufforderung zu einem weiterführenden fachdidaktischen und hochschulpolitischen Diskurs.

UNSERE POSITIONEN IM ÜBERBLICK

- *Evidenzbasiertes Wissen* über Leseverstehensprozesse, Leseförderung und Lesediagnostik muss verpflichtender Bestandteil in der Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte sein.
- *Zusammenhänge* der lesebezogenen Inhalte müssen sowohl innerhalb der deutschdidaktischen Teilbereiche als auch mit anderen beteiligten Disziplinen für angehende Lehrkräfte erkennbar sein.
- *Kohärenz* zwischen theoriegeleiteten und praxisorientierten Phasen muss gewährleistet sein, damit das erworbene lesebezogene Wissen in der schulischen Praxis angewandt, reflektiert und gefestigt wird.
- *Diskurse* zur lesebezogenen Professionalisierung müssen innerhalb der Deutschdidaktik etabliert sein.
- *Verantwortung* für die lesebezogene Ausbildung muss von allen an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Disziplinen auf Hochschulebene gemeinsam übernommen werden – interdisziplinär und vernetzt.
- *Bildungspolitische Vorgaben* müssen sicherstellen, dass lesebezogenes Professionswissen verbindlicher und prüfungsrelevanter Bestandteil der Lehrkräftebildung ist.

AG Leseverstehen des Symposium Deutschdidaktik

Dezember 2023

Zitierweise:

AG Leseverstehen (2023). *Lesen professionell unterrichten – Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand*. <https://doi.org/10.5283/epub.55097>

Verfasser*innen des Positionspapiers der AG Leseverstehen zu gleichen Teilen
(in alphabetischer Reihenfolge):

Dr. Fabiana Karstens
Prof. Dr. Markus Linnemann
Prof. Dr. Anke Schmitz
Dr. Sabine Stephany
Dr. Johannes Wild
Dr. Sabine Zepnik

Rückfragen richten Sie bitte an die Verfasser*innen unter folgender E-Mail-Adresse:
kontakt@ag-leseverstehen.de



Dieses Werk darf unter Angabe der Urheberschaft unverändert
zu nicht kommerziellen Zwecken weitergegeben werden.
Creative Commons Lizenz CC-BY-NC-ND 4.0 International.

1. Ausgangslage – Lesen als zentrale Schlüsselqualifikation

Leseverstehen ist *die* zentrale Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit Texten und Medien aller Art, für literarisches Erleben, und Teilhabe in schriftgeprägten Gesellschaften. Die Bedeutung des Leseverstehens ist angesichts eines veränderten Leseverhaltens im 21. Jahrhundert, des vermehrten Lesens von digitalen und intermedialen Texten und der erforderlichen Beurteilung ihrer Glaubwürdigkeit sogar noch gestiegen (BRAASCH ET AL., 2018; HAHNEL ET AL., 2016; PHILIPP, 2022; E-READ, 2019).

Auch wenn in den letzten Jahren bereits viele sinnvolle Maßnahmen zur Förderung der Lesekompetenz von Kindern und Jugendlichen umgesetzt wurden, wie im Bund-Länder-Programm Bildung durch Sprache und Schrift in Deutschland (BISS-TRÄGERKONSORTIUM, 2019), dem Rahmenleseplan in Österreich (ASPALTER & JÖRGL, 2017) und dem Lehrplan 21 in der Schweiz, ist der Anteil an schwachen Leser*innen auch über 20 Jahre nach dem Erscheinen der ersten PISA-Studie insgesamt immer noch alarmierend hoch. Im IQB-Bildungstrend 2021 verfehlen etwa 42% der Viertklässler*innen in Deutschland den Regelstandard im Lesen, 19% erreichen nicht einmal den Mindeststandard (STANAT ET AL., 2022). Bereits vor der COVID-19-Pandemie zeigte die IGLU-Studie 2016, dass in Deutschland 18% und in Österreich 13% der Viertklässler*innen nur basale Kompetenzen im Lesen aufweisen (BREMERICH-VOS ET AL., 2017; WALLNER-PASCHON ET AL., 2017). Der aktuellen IGLU-Studie zufolge ist der Anteil sogar noch gestiegen und liegt in Deutschland bei rund 25% und in Österreich bei rund 20% (MCELVANY ET AL., 2023). Auch für die weiterführenden Schulen zeigt sich, dass in Deutschland, Österreich und der Schweiz mehr als 20% der Neuntklässler*innen nur die untersten Kompetenzstufen im Leseverstehen erreichen (KONSORTIUM PISA.CH, 2019; LEWALTER ET AL., 2023; SUCHAĆ ET AL., 2019; WEIS ET AL., 2019). All diese Schüler*innen

verstehen Texte allenfalls fragmentarisch. Ihre Lesekompetenz reicht nicht aus, um an textbasierten Lernprozessen im Deutsch- und Fachunterricht teilhaben zu können, sie reicht nicht für literarisches Lernen oder um Lesefreude zu erleben. Leseinteresse und Lesemotivation können so nicht entstehen oder aufrechterhalten werden. Insbesondere Lernende mit Förderbedarf und aus bildungsfernen Elternhäusern sind dem Risiko ausgesetzt, nicht am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

Angehende Deutschlehrpersonen beenden ihre Ausbildung häufig ohne evidenzbasierte Kenntnisse zum Leseverstehen.

Die Gründe für die schlechten Leseleistungen sind vielfältig. Sie lassen sich u. a. auf sozialisatorische und schulische Rahmenbedingungen, eine gestiegene Heterogenität der Lernenden und eine fehlende strukturierte Beschulung während der COVID-19-Pandemie zurückführen. Ein entscheidender Einflussfaktor auf die Lesekompetenz der Schüler*innen ist darüber hinaus die Qualität des schulischen Leseunterrichts (VGL. HELMKE, 2022). Die Vermittlung und Förderung von Lesekompetenz ist eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts. In Anbetracht der o. g. Leseleistungen muss aber konstatiert werden, dass der Deutschunterricht seinem Bildungsauftrag bzgl. der Förderung und Entwicklung des Leseverstehens schon lange nur noch eingeschränkt nachkommt.

Unterricht kann sich nur dann positiv auf die Leseleistung von Schüler*innen auswirken, wenn er theorie- und evidenzbasierte didaktische Konzepte umsetzt. Damit dies gelingt, müssen Deutschlehrkräfte entsprechend ausgebildet

sein. In den letzten Jahren wurden verstärkt Anstrengungen unternommen, Lehrkräfte im Schuldienst durch Fortbildungsprogramme im Bereich der Leseförderung weiterzuqualifizieren. Gleichzeitig wurde ein zentraler Aspekt, die grundständige, systematische Qualifizierung *angehender* Deutschlehrkräfte, jedoch zu wenig in den Blick genommen. Vor dem Hintergrund der nach wie vor schlechten Leseleistungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, gehört aus Sicht der AG Leseverstehen die Lehrkräftebildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in allen drei Ländern – auch wenn die Ausbildungssysteme unterschiedlich sind – dringend auf den Prüfstand: Erwerben alle angehenden Lehrkräfte die notwendigen Kompetenzen, die sie für eine systematische, evidenzbasierte Leseförderung im Unterricht benötigen? Sind die Themen Leseverstehen und Lesedidaktik verpflichtender, prüfungsrelevanter Teil der Lehrkräftebildung und werden sie kohärent vermittelt? Sind Theorie- und Praxisphasen während der Ausbildung sinnvoll miteinander verzahnt?

Nur wenn alle angehenden Lehrkräfte des Faches Deutsch grundständiges, evidenzbasiertes Wissen über das Leseverstehen und dessen Dia-

gnostik und Förderung erwerben und zukünftig in der schulischen Praxis professionell handeln, besteht die Chance auf eine substanzielle Verbesserung der Leseleistung aller Schüler*innen (MYRBERG ET AL. 2018). Dass auch angehende Lehrkräfte anderer Unterrichtsfächer fachspezifisches Wissen über das Leseverstehen in ihren jeweiligen Fächern erwerben sollten (SHANAHAN & SHANAHAN, 2020), ist ebenfalls eine wichtige Prämisse in der Lehrkräftebildung.

Im Folgenden werden grundlegende fachliche, didaktische und diagnostische Wissensbestände aus lesedidaktischer Perspektive aufgezeigt, deren Kenntnis für einen guten Leseunterricht zentral ist und die verpflichtender Bestandteil der curricularen Standards der Lehrkräftebildung sein müssen. Diese Inhalte müssen zudem fester Bestandteil der praxisnahen Ausbildungsphasen sowie der Fort- und Weiterbildungen sein (MÜLLER ET AL., 2019; ÖSTERBAUER ET AL., 2020; SCHMICH ET AL., 2019). Die AG Leseverstehen nimmt dabei eine lesedidaktische Perspektive ein. Literaturdidaktische Wissensbestände zum literarischen Lernen (ROSEBROCK & SCHERF, 2019), obwohl eng verbunden mit der Lesedidaktik, werden in diesem Positionspapier nur am Rande aufgegriffen.

2. Inhalte – Was Lehrkräfte über das Leseverstehen wissen müssen

Leseverstehen definieren wir als aktive Konstruktionsleistung mit dem Ziel, ein kohärentes Situationsmodell zu einem im Text dargestellten Sachverhalt aufzubauen (CHRISTMANN & GROEBEN, 1999; KINTSCH, 1998; ROSEBROCK & NIX, 2020). Im schulischen Kontext bildet das Leseverstehen eine Voraussetzung für fachlichen Wissenserwerb im Umgang mit Sachtexten, aber auch für den Umgang mit literarischen Texten, wenngleich literarisches Verstehen noch einmal spezifischen Bedingungen unterliegt (DUKE ET AL., 2021; SHANAHAN & SHANAHAN, 2020; FREDERKING ET AL., 2012; PATTERSON ET AL., 2018; SCHWARZ-FRIESEL, 2006; ZABKA, 2012). Zu unterscheiden

ist beim Leseverstehen grundsätzlich zwischen dem Aufbau elementarer Lesefertigkeiten – eingebettet in eine Lesekultur – und dem Erwerb einer differenzierten, stärker funktional orientierten Lesekompetenz.

Eine theorie- und evidenzbasierte Gestaltung des schulischen Leseunterrichts ist ein entscheidender Faktor, um das Leseverstehen von Kindern und Jugendlichen in der Primar- und Sekundarstufe zu fördern. Der Leseunterricht beruht jedoch vielfach nicht auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Beispielsweise

besteht die Auseinandersetzung mit Texten im Wesentlichen in der Beantwortung von Fragen der Lehrkräfte (KLEINBUB, 2010; LANKES & CARSTENSEN, 2007; LANKES, 2009; MAGNUSSON ET AL., 2018; PETERS ET AL., 2022; SCHMITZ ET AL., 2021). Kognitiv aktivierende Aufgaben oder Lesestrategien finden kaum Eingang in die Unterrichtspraxis (BACHINGER ET AL., 2019; ÖSTERBAUER ET AL., 2020, SOUVIGNIER & PHILIPP, 2016). Darüber hinaus wählen viele Lehrkräfte Texte eher aus dem Fundus ihrer eigenen literarischen Sozialisation als unter dem Gesichtspunkt ihres Potenzials für die Förderung des Leseverstehens aus (SCHILCHER ET AL., 2023).

Leseverstehen wird in den Curricula der Lehrkräftebildung oft nicht explizit benannt.

Um angehende Deutschlehrpersonen auf ihre aktive Schullaufbahn vorzubereiten, muss im Verlauf des Studiums lesebezogenes *fachwissenschaftliches, fachdidaktisches* und *diagnostisches Professionswissen* vermittelt werden (VGL. BAUMERT & KUNTER, 2011; BREMERICH-VOS & DÄMMER 2013; SHULMAN, 1986, 1987). Die AG Leseverstehen spricht sich dafür aus, dass sich die Deutschdidaktik federführend für die obligatorische Vermittlung von fachwissenschaftlichem, fachdidaktischem und diagnostischem Wissen mit explizitem Bezug zum Leseverstehen verantwortlich zeigt und diese Wissensbereiche systematisch und kohärent in die deutschdidaktische Lehrkräftebildung integriert.

2.1 Fachwissenschaftliches Wissen

Angehende Deutschlehrkräfte benötigen fachwissenschaftliches Wissen über *kognitive Prozesse des Leseverstehens, über text- und leser*innenseitige Einflussfaktoren auf das Leseverstehen* sowie Kenntnisse über *lesebezogene Determinanten* und *Entwicklungsverläufe*. Dieses Wissen ist grundlegend, um diagnostische und didaktische Entscheidungen zur Leseförderung reflektiert zu treffen und die individuelle

Leseleistung und -entwicklung von Schüler*innen in einen größeren Kontext zu stellen.

Eine erste grundlegende Facette fachwissenschaftlichen Wissens besteht in soliden Kenntnissen über *kognitionspsychologisch fundierte Theorien zum Leseverstehen* (COLTHEART, 2005; FODOR, 1998; HOOVER & GOUGH, 1990; JUST & CARPENTER, 1987; KINTSCH, 1998; PERFETTI, 1985). Leseverstehen ist eine aktive Konstruktionsleistung auf der Grundlage eines analogen oder digitalen Textes mit dem Ziel, ein kohärentes Situationsmodell aufzubauen (CHRISTMANN & GROEBEN, 1999; KINTSCH, 1998; MÜLLER & RICHTER, 2014; PERFETTI, 1985). Dies gelingt durch die Interaktion zwischen sprachbasierten Informationen aus dem Text einerseits und leser*innenseitigen Voraussetzungen, wie dem Vorwissen, andererseits. In diesem Zusammenspiel werden Bezüge innerhalb des Textes und zu diskontinuierlichen Textelementen, wie Tabellen und Abbildungen, hergestellt.

Um diese Interaktion zwischen Text- und Leser*innenseite zu verstehen, sind zwei weitere Facetten fachwissenschaftlichen Wissens relevant: die *Leser*innenkognition* und die *Perspektive des Textes als linguistische Entität*. Letzteres umfasst linguistische Einflussfaktoren des zu lesenden Textes auf das Leseverstehen: Texte weisen auf der Wort-, Satz- und Textebene je spezifische Merkmale auf, die das Verstehen unterstützen. Dazu gehören auf der Wort- und Satzebene schriftsystematische Aspekte, wie silbische, morphologische und syntaktische Strukturen, deren automatisierte Verarbeitung eine wichtige Voraussetzung für flüssiges Lesen ist (BREDEL & PIEPER, 2015; BREDEL ET AL., 2017; ZEPNIK, 2016). Auf der Textebene spielen Textkohäsion und Textkohärenz im Sinne relationaler und referentieller Bezüge (AVERINTSEVA-KLISCH, 2018), Superstrukturen (VAN DIJK, 1995; SCHWARZ-FRIESEL, 2006) und Darstellungsstrategien (ROSEBROCK & NIX, 2020) eine bedeutsame Rolle für den Aufbau eines Situationsmodells. Texte liefern Leser*innen zudem nicht alle semantischen Informationen, d.h. sie sind in gewissem Maße unterspezifiziert. Solche Leer-

stellen im Text müssen von Leser*innen durch Inferenzen gefüllt werden (OAKHILL, 1996; SCHWARZ-FRIESEL, 2006; SCHNOTZ, 1994; SCHNOTZ & DUTKE, 2004). Die Leser*innenkognition umfasst die vielfältigen und individuell sehr unterschiedlichen Wissensbestände der Leser*innen, die genutzt werden, um Bezüge herzustellen, Leerstellen im Text zu füllen und Inferenzen zu ziehen. Diese Wissensbestände umfassen sprachliches, literarisches und inhaltliches Vorwissen, Wissen über Lesestrategien, den Wortschatz, kulturelles Wissen und Wissen über Textgattungen (CROMLEY & AZEVEDO, 2007). Grundlegend für das Gelingen dieser Prozesse sind basale Lesefertigkeiten, wie die Leseflüchtigkeit (KUHN & STAHL 2003; ROSEBROCK & NIX, 2020) und die Anwendung von (meta-)kognitiven Lesestrategien, um den Verstehensprozess zu steuern.

Eine vierte Facette fachwissenschaftlichen Wissens beinhaltet *lesebezogene Determinanten*, die das Leseverstehen beeinflussen, wie Lesemotivation, Leseinteresse, Lesesozialisation, Geschlecht sowie innere und äußere Mehrsprachigkeit (HURRELMANN, 2002; NAGLER ET AL., 2018A, 2018B; ROSEBROCK & NIX, 2020; SCHAFFNER ET AL., 2004). Für eine umfassende Förderung und Diagnostik des Leseverstehens müssen auch diese Aspekte berücksichtigt werden. Zudem umfasst diese Facette Kenntnisse über die *Entwicklung des Le-*

severstehens. Dazu gehört das Verständnis, dass und wie sich einzelne (Teil-)Fertigkeiten und Wissensbestände (z. B. Leseflüchtigkeit, Wortschatz, Inferenzfähigkeit, Anwendung von Lesestrategien) sukzessive entwickeln und gegenseitig beeinflussen. Die Interaktion zwischen Text und Leser*in verbessert sich über die Zeit. Entwicklungsverzögerungen und Störungen beim Leseverstehen oder Probleme während des Leseprozesses sind innerhalb der Teilfertigkeiten, der Interaktion zwischen Text und Leser*in und bei den Determinanten zu verorten (z. B. KLICPERA ET AL., 2020; PENG ET AL., 2022).

Die hier genannten fachwissenschaftlichen Wissensanteile werden in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung bislang nur punktuell behandelt, sind aber für professionelles lesedidaktisches Handeln grundlegend und sollten in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung verbindlich vermittelt werden.

Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

- (1) Angehende Lehrkräfte müssen fachwissenschaftliches Wissen über das Konstrukt Leseverstehen, den Leseprozess und die Interaktion zwischen (meta-)kognitiven Prozessen, Textmerkmalen und leser*innenseitigen Determinanten des Leseverstehens erwerben, um fundierte didaktische und diagnostische Entscheidungen treffen zu können und somit die bestmögliche Förderung aller Schüler*innen zu erreichen.
- (2) Angehende Lehrkräfte müssen um die Relevanz basaler Lesefertigkeiten wissen, die grundlegend für das Verstehen von Texten und Voraussetzung für den Erwerb hierarchiehoher Fertigkeiten wie Lesestrategien sind.
- (3) Angehende Lehrkräfte müssen die Ursachen für mögliche Entwicklungsverzögerungen und Störungen beim Leseverstehen kennenlernen, um auf Lernschwierigkeiten angemessen reagieren zu können.

2.2 Fachdidaktisches Wissen

Das fachwissenschaftliche Wissen einer Lehrkraft schafft die Grundlage für fachdidaktisches Wissen. Fachdidaktisches Wissen ist zentral für einen effektiven Unterricht und somit für den Lernerfolg der Schüler*innen. Basierend auf der Forschung zum Professionswissen (BAUMERT ET AL., 2010; HOHENSTEIN ET AL., 2015 FÜR DEN MATHEMATIKUNTERRICHT; PISSAREK & SCHILCHER, 2017) unterscheiden wir im Folgenden drei Facetten: *Wissen über Schüler*innenkognitionen*, das *Erklären*, *Darstellen* und *Repräsentieren von fachlichen Inhalten* sowie das *Einschätzen des Potenzials von Texten und Aufgaben*.

Die erste Facette fachdidaktischen Wissens, das *Wissen über Schüler*innenkognitionen*, umfasst das Erkennen, Analysieren sowie die Vorhersage von Schwierigkeiten, mit denen Schüler*innen beim Lesen konfrontiert werden könnten. Dabei reicht das Spektrum vom Wissen über relevante (Teil-)Fertigkeiten und typische Probleme beim Verstehen von Texten bis hin zu Maßnahmen, mit denen Schüler*innen gezielt unterstützt werden können. Wissen über Entwicklungsverläufe erlaubt es Lehrkräften einzuschätzen, welche kognitiven und metakognitiven Prozesse beim Lesen in einem bestimmten Alter typischerweise (noch nicht) beherrscht werden und wodurch diese beeinflusst werden. Die auf kognitionspsychologischen Ansätzen (siehe Abschnitt 2.1.) basierenden Lesekompetenzmodelle, wie etwa aus Schulleistungsstudien (BREMICH-VOS ET AL., 2017; BECKER-MROTZEK ET AL., 2019), oder didaktische Modelle, wie das Mehrebenenmodell des Lesens (ROSEBROCK & NIX, 2020), helfen, entsprechende Beobachtungen zu systematisieren, um sie für die Planung, Durchführung und Reflexion des eigenen Unterrichts zu nutzen.

Das *Erklären*, *Darstellen* und *Repräsentieren von fachlichen Inhalten* als zweite Facette fachdidaktischen Wissens adressiert das Förderwissen von Lehrkräften. Es beschreibt, wie Lernende im Leseverstehen konstruktiv unterstützt werden können und wie produktiv mit Schwierigkeiten

beim Lesen von Texten umgegangen werden kann. In der Forschung liegen zahlreiche Befunde zur Effektivität verschiedener Verfahren vor. Insbesondere die Förderung von Vorläuferfertigkeiten wie der phonologischen Bewusstheit, der Ausbau des Wortschatzes, Lautleseverfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit und Lesestrategietrainings zur Förderung des Leseverstehens werden als wirkungsvoll angesehen (ZSF. NATIONAL READING PANEL, 2000; ARTELT ET AL., 2007; DUKE ET AL., 2021). Leseanimierende Verfahren, die primär die Steigerung von Lesemotivation und Leselust fokussieren, entfalten in isolierter Form dagegen in der Regel kaum Wirksamkeit. Stattdessen sollte das Kompetenzerleben der Lernenden fokussiert werden, um hierüber die Lesemotivation zu fördern (HEBBECKER ET AL., 2019; MCBREEN & SAVAGE, 2020). Für die Gestaltung eines wirkungsvollen Leseunterrichts ist es zudem wichtig, evidenzbasierte Förderverfahren zu kennen und anzuwenden, mit denen verschiedene Teilfertigkeiten der Lesekompetenz weiterentwickelt werden können. Bedeutsam ist hierbei die Kenntnis über zugrunde liegende theoretische Konzepte und Prinzipien, die verdeutlichen, was neuralgische Elemente eines Förderverfahrens sind. Dies ist nicht nur wichtig, um das passende Verfahren für Schüler*innen auszuwählen, sondern auch, um ggf. Anpassungen vornehmen zu können, ohne die Wirksamkeit zu beeinträchtigen (DUFFY, 1993; HEBBECKER ET AL., 2019; MCBREEN & SAVAGE, 2020).

Ein effektiver Leseunterricht erfordert schließlich gute Lernmaterialien und bezieht sich damit auf die dritte Facette, das *Einschätzen des Potenzials von Texten und Aufgaben*. In der Praxis zeigt sich allerdings oft, dass der Leseunterricht für viele Schüler*innen kognitiv wenig aktivierend ist (BACHINGER ET AL., 2021; DURKIN, 1978; LOTZ, 2016; STAHS ET AL., 2017). Gerade schwächere Leser*innen werden oft mit vereinfachten Texten oder Materialien konfrontiert, die sie nur bedingt fordern. Damit Schüler*innen im Unterricht profitieren, sollten Lehrkräfte Kenntnisse darüber haben, wie verständliche und zugleich herausfordernde Materialien im Unterricht eingesetzt werden

können (ARFÉ ET AL., 2018; MCNAMARA ET AL., 1996; STEPHANY, 2023). Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass leseprozessbegleitende Aufgaben tiefgehendes Leseverstehen fördern (KLEINBUB, 2010; LINDAUER ET AL., 2013; NICKEL, 2021; WINKLER, 2017). Neben anspruchsvollen prozessbegleitenden Aufgaben und sprachlichen Merkmalen der Texte ist auch ihre inhaltliche Passung relevant. Beim Einsatz informierender Texte sollte darauf geachtet werden, dass die präsentierten Gegenstände oder Sachverhalte den Lernvoraussetzungen der

Schüler*innen entsprechen, aber dennoch kohärent und fachlich korrekt dargestellt werden. Bei der Auswahl sind auch die Lektürevorlieben der Schüler*innen zu berücksichtigen (GARBE, 2014; PHILIPP, 2011; RICHTER & PLATH, 2012), etwa attraktive Texte aus der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur. Diese weisen idealerweise auch Potenzial für das literarische Lernen auf.

Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

- (1) Angehende Lehrkräfte müssen Kenntnisse über Schüler*innenkognitionen und Leseentwicklungsverläufe erwerben. Sie sollen einen Überblick über verschiedene kognitionspsychologische und didaktische Lesekompetenzmodelle und ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen erhalten, um auf dieser Grundlage fundierte didaktische Entscheidungen treffen und Schwierigkeiten beim Leseverstehen begegnen zu können.
- (2) Angehende Lehrkräfte müssen fundiertes Wissen über evidenzbasierte Verfahren zur Förderung verschiedener Teilaspekte der Lesekompetenz erwerben, mit den jeweiligen fachlich-methodischen Konzeptionen vertraut werden und die Fähigkeit erlangen, diese für den eigenen Unterricht zu adaptieren, ohne dabei entscheidende Förderprinzipien zu vernachlässigen.
- (3) Für die effektive Gestaltung des Leseunterrichts müssen angehende Lehrkräfte lernen, das Potenzial von Aufgaben und Texten adäquat einschätzen zu können. Dies betrifft vor allem die Passung zum Leistungsniveau sowie zu den Interessen der Schüler*innen. Daher müssen angehende Lehrkräfte Kenntnisse über schwierigkeitsgenerierende Merkmale von Texten sowie die Lektürevorlieben der Schüler*innen erwerben. Sie müssen lernen, herausfordernde Texte zu identifizieren und entsprechende Unterstützungsmaßnahmen abzuleiten.

2.3 Diagnostisches Wissen

Eine objektive, zuverlässige und valide Lesediagnostik ist eine notwendige Vorbedingung für den Aufbau und die gezielte Förderung des Leseverstehens von Schüler*innen. Bezugnehmend auf die Definition pädagogischer Diagnostik nach Ingenkamp und Lissmann (2008) verstehen wir unter Lesediagnostik alle Tätigkeiten, durch die bei Schüler*innen oder Schüler*innengruppen Voraussetzungen und Bedin-

gungen von Aneignungs- oder Förderprozessen des Lesens ermittelt sowie Aneignungsprozesse und Entwicklungsstände analysiert werden, um individuelles Leseverstehen zu optimieren.

Lesediagnostik bedient sich hierzu verschiedener Zugänge: *Beobachtung*, *Test* und *Befragung* (LINNEMANN, 2017). Alle diese Zugänge spannen jeweils ein Kontinuum zwischen informeller und formeller standardisierter Anwendung auf. Eine *Beobachtung* kann eher informell unter-

richtsbegleitend durchgeführt werden oder es kommen formellere Beobachtungsverfahren wie die NAEP-Skala zur Leseflüssigkeit (PINNELL ET AL., 1995) zum Einsatz. *Testverfahren* sind informeller Natur, wenn Lehrkräfte bspw. Verständnisfragen zu eingesetzten Texten stellen, oder formell, wenn standardisierte Testverfahren, wie der ELFE II (LENHARD ET AL., 2022), eingesetzt werden. *Befragungen* sind informell, wenn eher beiläufig „zwischen Tür-und-Angel“ Informationen eingeholt werden, z. B. über die außerschulische Lesemotivation, oder formell, wenn (teil-)standardisierte Fragen gestellt werden, wie in einem schulischen Lern- und Entwicklungsgespräch.

Die eingesetzten Verfahren fokussieren verschiedene Facetten des Leseverstehens sowie jeweils spezifische engere oder weitere Determinanten. Ihre Auswahl, Kombination, Anwendung und Interpretation verlangt einen hohen Grad an fachlicher und diagnostisch-methodischer Kompetenz (z. B. ZEUCH ET AL., 2017). Dazu gehört vor allem explizites Wissen über Leseprozesse und die Leseentwicklung und die hiermit verbundenen fachlichen und fachdidaktischen Grundlagen. Hinzu kommt der reflektierte Um-

gang mit den einzelnen diagnostischen Verfahren, u. a. die Auseinandersetzung mit der Testfairness für bestimmte Personengruppen, wie z.B. Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie ein selbstreflektierter Umgang mit der eigenen Lesebiografie und dem eigenen Leseverhalten. Nur so gelingt es, alle verfügbaren diagnostischen Informationen zu einem bestimmten Zeitpunkt (z. B. zu Beginn einer Fördermaßnahme) oder im Verlauf im Sinne eines formativen Assessments (SCHÜTZE ET AL., 2018) zu einer Diagnose zu verdichten und diese für didaktische Entscheidungen oder Selektionsentscheidungen zu nutzen.

Konsequenzen für die Lehrkräftebildung

- (1) Angehenden Lehrkräften muss vermittelt werden, dass (Lese-)Diagnostik die kontinuierliche reflektierte, theoriegeleitete Integration verschiedener diagnostischer Informationen ist, die sie als Lehrkraft zum Zwecke eines qualitativollen Leseunterrichts zusammentragen müssen. Es muss deutlich werden, dass (Lese-)Diagnostik kein einmaliges, punktuellereignis ist, sondern eine fachspezifische Alltagspraxis von Lehrkräften.
- (2) Angehende Lehrkräfte müssen lernen, wesentliche, spezifisch lesediagnostische Verfahren anzuwenden und ihre Einsatzmöglichkeiten sowie ihre Aussagekraft vor dem Hintergrund potenzieller Beurteilungsfehler kritisch zu reflektieren.
- (3) Angehende Lehrkräfte müssen ihr eigenes Leseverstehen, ihr Leseverhalten und ihre Lesebiografie bewusst reflektieren, um deren Einfluss auf die Interpretation diagnostischer Informationen zu vermeiden.

3. Impulse – Ein veränderter Blick auf die lesebezogene Lehrkräftebildung

Als Impuls für einen hochschuldidaktischen Dialog fordern wir einen Diskurs über eine stärkere Vernetzung der in Abschnitt 2 aufgeführten Inhalte und Interdisziplinarität der daran beteiligten Disziplinen. Wir brauchen verpflichtende evidenzbasierte Inhalte, Kohärenz ihrer Vermittlung und eine klare Verantwortung für eine lesebezogene Professionalisierung.

Angehende Deutschlehrpersonen sollen die in Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vermittelten Inhalte nicht nur als „träges Wissen“ (GRUBER ET AL., 2000) erwerben, sondern (Meta-)Wissen darüber aufbauen, in welchen Situationen diese Inhalte genutzt werden können (FRAEFEL & SCHEIDIG, 2018). Für den Transfer in die Praxis sollte das Wissen zudem strukturiert und situiert aufgebaut werden, indem praktische Unterrichtssituationen bereits beim Lernen einbezogen und reflektiert werden (SYRING & WEISS, 2019). Für den Auf- und Ausbau eines lesebezogenen Professionswissens von angehenden Lehrkräften bedarf es daher einer ‚doppelten Kohärenz des Wissens‘, einer stärkeren Vernetzung zwischen den beteiligten Akteur*innen und Interdisziplinarität. Dies erfordert einen veränderten Blick auf die lesebezogene Hochschuldidaktik.

‚Doppelte Kohärenz des Wissens‘ meint einerseits die Kohärenz zwischen Theorie, Empirie und Praxis, auch über die verschiedenen Ausbildungsphasen hinweg, andererseits eine im Studium deutlich werdende Kohärenz zwischen verschiedenen Teilbereichen der Deutschdidaktik. Beides ist relevant, um ein vertieftes und kohärentes Verständnis über die Spezifika des Leseverstehens zu erlangen, die Bedürfnisse von Schüler*innen zu ermitteln und Forschungsbefunde in die Praxis transferieren zu können. Die AG Leseverstehen erachtet es daher als zentral,

dass in lesedidaktischen Veranstaltungen eine Verknüpfung von Theorie und Empirie mit der Reflexion über schulische Umsetzungsmöglichkeiten diagnostischer und didaktischer Maßnahmen schon von Beginn der Lehrkräftebildung an ein zentrales Element darstellt. Denn nur so können angehende Deutschlehrpersonen lernen, didaktische Entscheidungen evidenzbasiert zu treffen und den Erfolg von Maßnahmen zu überprüfen (DANNECKER & SCHMITZ, 2019; WAHL, 2013), anstatt „subjektiv-erfahrungsfundiert“ (ROTHLAND, 2016, S. 9) zu handeln. Erforderlich ist eine syste-

Für angehende Lehrpersonen reißt häufig der Faden zwischen Theorie- und Praxisphasen ab. In Deutschland betrifft dies auch den Bruch zwischen erster und zweiter Ausbildungsphase.

matische, kohärente Verschränkung der Wissens- und Handlungskomponenten zwischen Theorie- und Praxisphasen bzw. zwischen der ersten Studienphase in Deutschland und dem Referendariat. Lesebezogene Inhalte aus eher theoretisch orientierten (ersten) Ausbildungsphasen müssen in Praxisphasen systematisch wieder aufgegriffen und vor dem Hintergrund (realer) heterogener Lernendengruppen reflektiert werden. Dies setzt voraus, dass angehenden Deutschlehrkrften bereits im Studium ein theoriegeleiteter, forschender Zugang zum Feld ermöglicht wird.

Das Leseverstehen ist Gegenstand verschiedener Teilbereiche des Faches Deutsch mit ihren je eigenen Perspektiven. Insbesondere die Sprach- und Literaturdidaktik sowie die Sprach- und Literaturwissenschaft müssen es angehenden Lehrpersonen ermöglichen, die in Abschnitt 2 aufgezeigten Inhalte zu verknüpfen und Bezüge

zu sprach-, literatur- und mediendidaktischen Inhalten sowie zu lese-spezifischen sprach- und literaturwissenschaftlichen Themenfeldern herzustellen. Für angehende Deutschlehrkräfte wird so eine stärkere Kohärenz der Inhalte im Deutschstudium deutlich.

Eine *stärkere Vernetzung* der an der lesebezogenen Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen ist notwendig, um Fragen nach einer zielgerichteten und kohärenten Ausbildung zu adressieren. Dies betrifft in besonderem Maße eine intensivere Vernetzung innerhalb der Teilbereiche der Deutschdidaktik. Darüber hinaus gilt dies auch für die Verbindung lesedidaktischer Konzepte mit Erkenntnissen aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik vor dem Hintergrund einer multilingualen Schüler*innenschaft. Zudem bedarf es des Aufbaus und der Organisation eines systematischen Austauschs zwischen zentralen Akteur*innen der Lehrkräftebildung. Hierzu gehören sowohl die Lehrenden der ersten Phase aus Sprach- und Literaturdidaktik als auch diejenigen, die Studierende oder Lehramtsanwärter*innen während ihrer Praxisphasen begleiten. Ein solcher Austausch kann dazu beitragen, fachliche Inhalte stärker an die Praxis zu binden, insbesondere vor dem Hintergrund der in Absatz 1 beschriebenen Schwierigkeiten und Bedürfnisse von Schüler*innen. Darüber hinaus können Ver-

antwortlichkeiten und Zuständigkeiten für eine lesebezogene Ausbildung definiert werden.

Die AG Leseverstehen plädiert darüber hinaus für *Interdisziplinarität* im Bereich der Professio-

An Universitäten und Pädagogischen Hochschulen fehlen Strukturen für einen Austausch über eine kohärente Implementierung des Leseverstehens in Aus-, Fort- und Weiterbildung.

nalisation angehender Deutschlehrpersonen zum Thema Leseverstehen. Dies erfordert die systematische Berücksichtigung und Vernetzung von Erkenntnissen aus Bezugsdisziplinen, wie der Psychologie, der Erziehungswissenschaft, den Bildungswissenschaften sowie aus anderen Fachdidaktiken und der Sonderpädagogik, um Fragen des fachspezifischen und inklusiven Lehrens und Lernens im Kontext der allgemeinen Bildungs- und Unterrichtsforschung beantworten zu können (JOST, 2019). Dazu bedarf es auf universitärer Ebene neuer Konzepte und Strukturen, in denen die Deutschdidaktik und ihre Bezugsdisziplinen stärker kooperieren.

4. Forderungen – Was wir erreichen müssen

In unserer Informations- und Bildungsgesellschaft müssen wir erreichen, dass alle Schüler*innen entsprechend ihrer Potenziale gefördert werden, Texte zu verstehen, sie verantwortungsvoll zu nutzen und verschiedene Perspektiven und Erfahrungen mit Hilfe von Texten zu reflektieren. Die Ausgangslage, das schlechte Abschneiden der Schüler*innen im Leseverstehen, ist hinlänglich beschrieben,

zahlreiche Fort- und Weiterbildungsprogramme sind auf den Weg gebracht. Dennoch verfügen nicht alle Deutschlehrkräfte über das für eine gelingende Leseförderung notwendige Professionswissen.

Die AG Leseverstehen fordert: Die Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und der Schweiz müssen drin-

gend ihre grundständige Lehrkräftebildung im Bereich des Leseverstehens länderspezifisch auf den Prüfstand stellen. Sie tragen die zentrale Verantwortung für eine qualifizierte Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte. Nur wenn alle Deutschlehrkräfte über fundiertes lesebezogenes Professionswissen verfügen und professionell handeln können, besteht die Chance auf eine substantielle Verbesserung der Leseleistung aller Schüler*innen. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die dem Risiko ausgesetzt sind, gesellschaftlich abgehängt zu werden. Einige positive Entwicklungen, engagierte Lehrkräfte und ein grundsätzlich vorhandenes Problembewusstsein aller an schulischer Bildung beteiligten Akteur*innen können angesichts des nach wie vor alarmierend niedrigen Niveaus der Lesekompetenz nicht über die Notwendigkeit einer veränderten Lehrkräftebildung hinwegtäuschen. Wenn ganze Lehrkräftekohorten kaum die Möglichkeit hatten, sich intensiv mit dem Themenfeld Leseverstehen auseinanderzusetzen, kann dies selbst durch Leseförderprogramme oder umfangreiche Fort- und Weiterbildungen nicht vollständig kompensiert werden. Am Ende des ersten Quartals des 21. Jahrhunderts, in Zeiten gesellschaftlicher Zäsuren, ist es drin-

gender denn je, aktiv zu werden (VGL. DAZU AUCH DAS GRUNDSCHULGUTACHTEN DER STÄNDIGEN WISSENSCHAFTLICHEN KOMMISSION DER KMK, SWK, 2022).

Universitäten und Pädagogische Hochschulen müssen ihren Beitrag zur Stärkung des Leseverstehens als Schlüsselkompetenz für ein freiheitlich-demokratisches Gemeinwesen leisten, und zwar lückenlos vom Beginn der Ausbildung bis zum eigenständigen Unterrichten. Es liegt in unserer Verantwortung, an einer gelungenen Leseförderung aller Schüler*innen mitzuwirken. Dies geht einher mit der bestmöglichen Ausbildung unserer angehenden Lehrkräfte. Sie haben ein Recht darauf, umfassend qualifiziert zu werden.

Veränderungen in der Lehrkräftebildung erfordern inter- und transdisziplinäres sowie institutionenübergreifendes Denken. Daher adressieren wir mit diesem Positionspapier bewusst alle an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen: die Lehrenden an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die an Praxisphasen beteiligten Institutionen und die für die Lehrkräftebildung zuständigen Stellen in Bildungsadministration und -politik.

**Wir müssen erreichen,
dass in Zukunft alle
Schüler*innen Texte
verstehen können. Dazu
müssen ihre Lehrkräfte
professionell handeln
können.**

Die AG Leseverstehen appelliert an alle lehrkräftebildenden Institutionen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, ihre Lehrkräftebildung mithilfe der folgenden Forderungen kritisch auf den Prüfstand zu stellen.

EVIDENZBASIERTES WISSEN über Leseverstehensprozesse, Leseförderung und Lesediagnostik muss verpflichtender Bestandteil in der Ausbildung angehender Deutschlehrkräfte sein.

ZUSAMMENHÄNGE der lesebezogenen Inhalte müssen sowohl innerhalb der deutschdidaktischen Teilbereiche als auch mit anderen beteiligten Disziplinen für angehende Lehrkräfte erkennbar sein.

KOHÄRENZ zwischen theoriegeleiteten und praxisorientierten Phasen muss gewährleistet sein, damit das erworbene lesebezogene Wissen in der schulischen Praxis angewandt, reflektiert und gefestigt wird.

DISKURSE zur lesebezogenen Professionalisierung müssen innerhalb der Deutschdidaktik etabliert sein.

VERANTWORTUNG für die lesebezogene Ausbildung muss von allen an der Lehrkräfteausbildung beteiligten Disziplinen auf Hochschulebene gemeinsam übernommen werden – interdisziplinär und vernetzt.

BILDUNGSPOLITISCHE VORGABEN müssen sicherstellen, dass lesebezogenes Professionswissen verbindlicher und prüfungsrelevanter Bestandteil der Lehrkräftebildung ist.

Grundlage dieses Positionspapiers sind die Ergebnisse eines Arbeitstreffens der AG Leseverstehen zum Thema „Lesebezogene Lehrkompetenzen in der universitären Lehrkräftebildung“.

Unterzeichnende Mitglieder der AG Leseverstehen:

Prof. Dr. Nadine Anskait
Dr. Antonia Bachinger
Dr. Wolfgang Bay
Silke Behrendt
Prof. Dr. Bettina M. Bock
Dr. Lara Diederichs
Dr. Miriam Dittmar
Prof. Dr. Steffen Gailberger
Prof. Dr. Christine Garbe
Prof. Dr. Winnie-Karen Giera
Teresa Glaab
Florian Hesse
Laura Hüser
Sylvia G. Hundenborn
Dr. Marcel Illtetschko
Prof. Dr. Jörg Jost
Dr. Fabiana Karstens
Prof. Dr. Michael Krelle
Cedric Lawida

Prof. Dr. Markus Linnemann
Prof. Dr. Birgit Mesch
Prof. Dr. Sven Nickel
Dr. Sandra Pappert
Miriam Possmayer
Prof. Dr. Cornelia Rosebrock
Michael Rudolf
Prof. Dr. Daniel Scherf
Prof. Dr. Anita Schilcher
Prof. Dr. Claudia Schmellentin
Dr. Frederike Schmidt
Prof. Dr. Anke Schmitz
Dr. Caroline Schuttkowski
Dr. Sabine Stephany
Sandra Tietjens
Prof. Dr. Benjamin Jakob Uhl
Dr. Johannes Wild
Dr. Sabine Zepnik

5. Literatur

- Arfé, B., Mason, L. & Fajardo, I. (2018). Simplifying informational text structure for struggling readers, *Reading and Writing*, 31, 2191–2210. doi.org/10.1007/s11145-017-9785-6
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bildungsforschung*, 17. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Aspalter, C. & Jörgl, S. (Hrsg.) (2017). *Österreichischer Rahmenleseplan. ÖRLP*. https://www leseplan.at/cms/content/download/broschuere_2017.pdf
- Averintseva-Klisch, M. (2018). *Textkohärenz*. Heidelberg: Winter.
- Bachinger, A., Bruneforth, M. & Schmich, J. (2021). Lesekompetenz und Leseunterricht in Österreich – Ergebnisse, Entwicklungen und Forschungsinteressen aus fachdidaktischer und aus bildungspolitischer Perspektive. In BMBWF (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2021. Teil 3* (S. 471–529). Wien: BMBWF. <http://doi.org/10.17888/nbb2021-3-4>
- Bachinger, A., Österbauer, V., Paasch, D., Kloibhofer, M. & Illtschko, M. (2019). Lesebezogene Unterrichtsaktivitäten und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend – Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 199–220). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/pirls2016-va>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 163–192). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. [DOI:10.3102/0002831209345157](https://doi.org/10.3102/0002831209345157)
- Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Pfost, M., Weis, M., Strohmaier, A. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz heute - eine Schlüsselqualifikation im Wandel. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (21–46). Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2019). *Sprachbezogene Unterrichtsentwicklung/Sprachliche Bildung im Elementarbereich. Konzepte und Berichte aus der Praxis*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. [DOI:10.3278/6004688w](https://doi.org/10.3278/6004688w)
- Braasch, J. L., Braten, I. & McCrudden, M. (2018). *Handbook of multiple source use*. London: Routledge.
- Bredel, U. & Pieper, I. (2015). *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2017). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr.
- Bremerich-Vos, A. & Dämmer, J. (2013). Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In S. Blömeke, A. Bremerich-Vos, G. Kaiser, G. Nold, H. Haudeck, J.-U. Keßler & K. Schwippert (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf. Weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerbildung aus TEDS-LT* (S. 47–76). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 79–142). Münster: Waxmann.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Hrsg.), *The science of Reading. A Handbook* (S. 6–23). New Jersey, NJ: Blackwell.
- Christmann, U. & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145–223). München: Saur.
- Cromley, J. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading

- comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311–325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Dannecker, W. & Schmitz, A. (2019). *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Duffy, G. (1993). Rethinking Strategy Instruction: Four Teachers' Development and Their Low Achievers' Understandings. *The Elementary School Journal*, 93(3), 231–247. doi.org/10.1086/461724
- Duke, N. K., Ward, A. E. & Pearson, P. D. (2021). The Science of Reading Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. doi.org/10.1002/trtr.1993
- Durkin, D. (1978). What Classroom Observations Reveal about Reading Comprehension Instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481–533. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED162259.pdf>
- E-READ (2019). *Stavanger Declaration. Concerning the Future of Reading*. <https://ereadcost.eu/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf>
- Fodor, J. (1998). Learning to Parse? *Journal of Psycholinguistic Research*, 27(2), 285–319. doi.org/10.1023/A:1023258301588
- Fraefel, U. & Scheidig, F. (2018). Mit Pragmatik zu professioneller Praxis? Der Core-Practices-Ansatz in der Lehrpersonenbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(3), 344–364. DOI: 10.25656/01:18855
- Frederking, V., Henschel, S., Meier, C., Roick, T., Stanat, P., & Dickhäuser, O. (2012). Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–24. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.01.02>
- Garbe, C. (2014). Mädchen lesen gern – Jungen auch?! Unterschiede im Leseverhalten und in Leseleistungen von Jungen und Mädchen erkennen und berücksichtigen. *Grundschulunterricht Deutsch*, 2, 4-8.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139–156). Göttingen: Hogrefe.
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Naumann, J. & Kroehne, U. (2016). Effects of linear reading, basic computer skills, evaluating online information, and navigation on reading digital text. *Computers in Human Behavior*, 55, 486–500. doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.042
- Hebbecke, K., Förster, N. & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>
- Helmke, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hohenstein, F., Köller, O. & Möller, J. (2015). Pädagogisches Wissen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 183–186. DOI: 10.1007/s11618-015-0638-2
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160. doi.org/10.1007/BF00401799
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.
- Hußmann, A. et al. (2017). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster, New York: Waxmann.
- Ingenkamp, K.H. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Jost, J. (2019). Mehr Empirie in der Deutschdidaktik! *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 66(1), 53–57.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The Psychology of Reading and Language Comprehension*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: University Press.
- Kintsch, W., Patel, V. & Ericsson, K. (1999). The role of long-term working memory in text comprehension. *Psychologica*, 42, 186–198.
- Kleinbub, I. D. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klassen*. Trier: WVT.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhard Verlag UTB.
- Konsortium PISA.ch (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich*. Bern und Genf: SBFI/EDK und Konsortium PISA.ch.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3

- Lankes, E. M. (2009). Erkenntnisse aus Internationalen Schulleistungsstudien – Das Beispiel IGLU. In C. Röhrner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 151–160). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lankes, E. M. & Carstensen, C. H. (2007): Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161–193). Münster: Waxmann.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2022). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II*. Göttingen: Hogrefe.
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (Hrsg.) (2023). PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Aarau: Bildungsraum Nordwestschweiz.
- Linnemann, M. (2017). Sprachdiagnostik im Unterricht. Grundlagen, Zugänge und Beispiele. In H. Günther, G. Kniffka, G. Knoop, G. & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten* (S. 149–168). Seelze: Friedrich.
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann.
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2018). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212. doi.org/10.1002/rrq.231
- McBreen, M. & Savage, R. (2020). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Butler Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of Text Coherence, Background Knowledge, and Levels of Understanding in Learning From Text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43. doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1
- Müller, B. & Richter, T. (2014). Lesekompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 29–49). Leverkusen: Leske + Budrich.
- Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>
- Myrberg, E., Johansson, S. & Rosén, M. (2018). The relation between teacher specialization and student reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 744–758. doi.org/10.1080/00313831.2018.1434826
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2018a). Leseentwicklung im Grundschulalter. Kognitive Grundlagen und Risikofaktoren. *Lernen und Lernstörungen*, 7(1), 33–44. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000185>
- Nagler, T., Lindberg, S. & Hasselhorn, M. (2018b). Leseentwicklung in der Kindheit. Einflussfaktoren und Fördermöglichkeiten. *Kindheit und Entwicklung*, 27(1), 5–13. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000240>
- Nickel, S. (2021). Leseförderung mit «Antolin»? Eine Analyse der Fragequalität. *leseforum.ch*, 3, 1–16.
- Oakhill, J. (1996). Mental models in children's text comprehension. In J. Oakhill & A. Garnham (Hrsg.), *Mental models in cognitive science. Essays in honour of Phil Johnson-Laird* (S. 77–94). Hove: Psychology Press
- Österbauer, V., Bachinger, A., Winter, B.O.J., Paasch, D. & Illtetschko, M. (2020). Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? *leseforum.ch*, 1, 1–26.

- Patterson, A., Roman, D., Friend, M., Osborne, J. & Donovan, B. (2018). Reading for meaning: The foundational knowledge every teacher of science should have. *International Journal of Science Education*, 40(3), 291–307. doi.org/10.1080/09500693.2017.1416205
- Peng, P., Zhang, Z., Wang, W., Lee, K., Wang, T., Wang, C., Luo, J., & Lin, J. (2022). A meta-analytic review of cognition and reading difficulties: Individual differences, moderation, and language mediation mechanisms. *Psychological Bulletin*, 148(3-4), 227–272. <https://doi.org/10.1037/bul0000361>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford: University Press.
- Peters, M. T., Förster, N., Forthmann, B. & Souvignier, E. (2022). Business-As-Usual Reading Instruction in 2nd Grade: Teacher Centered and Rarely Evidence-Based. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10252-4>
- Philipp, M. (2011) Lesen und Geschlecht 2.0. Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet. *leseforum.ch*, 1, 1–25.
- Philipp, M. (2022). *Lesen digital. Funktionen, Prozesse, Potenziale und Herausforderungen digitalen Lesens*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B. & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud. Data from NAEP's Integrated Reading Performance Record (IRPR) at Grade 4*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Pissarek, M. & Schilcher, A. (2017). FALKO-D: Die Untersuchung des Professionswissens von Deutschlehrenden. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz und Ergebnisse zu dessen Validierung. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R. H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenz. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik* (S. 67–111). Münster: Waxmann.
- Richter, K. & Plath, M. (2012). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung*. 9. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. & Scherf, D. (2019). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik? Ein Dutzend Antworten für Einsteiger*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rothland, M. (2016). Der Lehrerberuf als Gegenstand der Lehrerbildung. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch* (S. 7–15). Münster: Waxmann.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 197–242). Wiesbaden: Springer.
- Schilcher, A., Glondys, M. & Wild, J. (2023). Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.), *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 179–196). Münster: Waxmann.
- Schmich, J., Lindemann, R. & Gurtner-Reinthal, S. (2019). Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und Schulleitungen. In J. Schmich & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *TALIS 2018. Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens aus Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen im internationalen Vergleich* (Band 1, S. 39–52). Salzburg: BIFIE. doi.org/10.17888/talis2018-tr
- Schmitz, A., Karstens, F. & Jost, J. (2021). Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht: Vergleich von Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.), *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie - Empirie - Anwendung* (SLLD(B) Bd. 1, S. 126–145). Bochum: Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz. Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – Formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(4), 697–715. doi.org/10.1007/s11618-018-0838-7
- Schwarz-Friesel, M. (2006). Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In M. Scherner & A. Ziegler (Hrsg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht* (S. 63–75). Tübingen: Narr.
- Shanahan C. & Shanahan, T. (2020). Disciplinary literacy. In J. Patterson (Hrsg.), *The SAT® suite and classroom practice: English Language Arts/Literacy* (S. 91–125). New York: College Board.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Souvignier, E. & Philipp, M. (2016). Implementation – Begrifflichkeiten, Befunde und Herausforderungen. In M. Philipp & E. Souvignier (Hrsg.), *Implementation von Lesefördermaßnahmen. Perspektiven auf Gelingensbedingungen und Hindernisse* (S. 9–22). Münster: Waxmann.
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E. (2017). Unterrichts-führung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 251–278). Münster u. a.: Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). *IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Stephany, S. (2023). Leseverstehensprozesse im sprachsensiblen Unterricht. *leseforum.ch* (1), 1–22.
- Suchaí, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.
- SWK (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz) (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule.pdf
- Syring, M. & Weiß, S. (2019). *Lehrer(in) sein - Lehrer(in) werden - die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Julius Klinhardt.
- van Dijk, T. (1995). On macrostructures, mental models and other inventions. A brief personal history of the Kintsch-Van Dijk Theory. In C. Weaver, S. Mannes & C. R. Fletcher (Hrsg.), *Discourse comprehension. Essays in honor of Walter Kintsch* (S. 383–410). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wallner-Paschon, C., Itzlinger-Bruneforth, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *PIRLS 2016. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim und Basel: Beltz.
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 - Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47–80). Münster, New York: Waxmann.
- Winkler, I. (2017). Potenzial zu kognitiver Aktivierung im Literaturunterricht. Fachspezifische Profilierung eines prominenten Konstrukts der Unterrichtsfor-schung. *Didaktik Deutsch*, 43, 78–97.
- Zabka, T. (2012). Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In D. Frickel, C. Kammler, C & G. Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S. 139–162). Freiburg im Breisgau: Filibach.
- Zepnik, S. (2016). *Linguistische Leseprofile von Grund-schülerinnen und Grundschulern zur Ermittlung basaler Lesestrategien*. Hildesheim: Universitäts-verlag Hildesheim. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:hil2-opus4-5579>
- Zeuch, N., Förster, N. & Souvignier, E. (2017). Assessing teachers' competencies to read and interpret graphs from learning progress assessment. Results from tests and interviews. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32, 61–70.

POSITIONSPAPIER



AG Leseverstehen

SDD Symposion
Deutschdidaktik