

Inhalt

<i>Steffen Gailberger & Christopher Sappok</i> Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Einführung in den Band	2
<i>Britta Juska-Bacher, Martina Röthlisberger, Ladina Brugger & Christoph Zangger</i> Die Bedeutung von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Wortschatz	11
<i>Sabine Röttig, Clara Schwerkolt & Guido Nottbusch</i> Die Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Grundschule	27
<i>Sabine Stephany, Markus Linnemann, Evghenia Goltsev & Michael Becker-Mrotzek</i> Prosodische Aspekte der Leseflüssigkeit als Indikator für Lesekompetenz	48
<i>Christopher Sappok</i> Exploring Advanced Prosody – eine Best-Practice-Untersuchung zum lauten Lesen in der weiterführenden Schule	68
<i>Gerrit Helm</i> Das Ausmaß der Unterschiede in den Lese-Items des Salzburger Lese-Screenings 2–9	98
<i>Anke Schmitz, Fabiana Karstens & Jörg Jost</i> Vermittlung von Lesestrategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht	126
<i>Ruven Stahns, Svenja Rieser & Anke Hußmann</i> Zur Passung von Leseförderung und Schülerkompetenzen im Leseunterricht in Deutschland	146
<i>Steffen Gailberger, Britta Pohlmann, Laura Reichenbach, Franziska Thonke & Jonna Wolters</i> Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts	166
<i>Daria Ferencik-Lehmkuhl & Ilka Fladung</i> Lesediagnostik und -förderung im heterogenen Deutschunterricht	192
<i>Maik Philipp</i> Liest du noch oder sourcst du schon? Sourcing als neuer Bestandteil kompetenten Lesens (multipler, teils digitaler Dokumente)	214
<i>Carolin Meier</i> Leseförderung mit Antolin?	231
<i>Miriam Dittmar</i> Biologielehrmitteltexte sinnvoll lesen und verstehen	249

Steffen Gailberger & Christopher Sappok

Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung

Einführung in den Band

Was bedeutet Grundlagenforschung? Mit dieser ‚großen‘ Frage in einen lesedidaktischen Sammelband zu starten, scheint (neben des expliziten Rekurses auf seinen Titel) insofern legitim und naheliegend zu sein, da die Deutsch- bzw. Lesedidaktik u.E. bislang zu wenig für eine eingehende terminologische Klärung in diese Richtung unternommen hat. So wird auf Grundlagenforschung als wissenschaftstheoretischer Begriff innerhalb der deutschdidaktischen Methodendiskussion im Grunde gänzlich verzichtet – und zwar sowohl hinsichtlich der theoretischen wie empirischen Methodendiskussion (vgl. etwa Neumann & Mahler 2014; Kämper-van den Boogaart & Spinner 2019; Feilke & Pohl 2014; Pohl & Ulrich 2011; Bredel & Reißig 2011 oder Kammler & Knapp 2002). In jenen Publikationen wiederum, in denen der Begriff Grundlagenforschung durchaus Verwendung findet und die in nuce der Deutschdidaktik (bzw. an den Randbezirken ihrer Nachbarschaftsdisziplinen wie bspw. der empirischen Lehr-Lern-Forschung) zuzurechnen sind, geschieht dies aber weitgehend nur beispielhaft oder implizit, sehr selten aber systematisch und explizit (vgl. etwa Pflugmacher 2016; Nickel-Bacon 2006; Fricke, Kammler & Rupp 2012; Bayrhuber et al. 2012; Koch-Priewe 2004; Walter 2001; erkennbare Ausnahmen hinsichtlich dieser Beobachtung sind bei Köster 2016 und Frederking 2016 auszumachen).

Dabei ist es gar nicht so aufwendig, den Begriff Grundlagenforschung auf die Deutsch- bzw. Lesedidaktik zu beziehen (vgl. hierzu etwa grundlegend Gailberger 2018), um erkennen zu können, dass in ihnen seit über zwei Jahrzehnten bereits Grundlagenforschung betrieben wird. Zur Verdeutlichung dessen zeichnen wir zunächst den wissenschaftshistorischen Prozess nach, der von einer Fachdisziplin (wie bspw. der Lesedidaktik) durchlaufen werden muss, um (wissenschaftstheoretisch gesprochen) jene Position zu erlangen, die es ihr überhaupt erst erlaubt, grundlagenintendiert Forschungsfragen und Ergebnisse zu generieren.

Der wissenschaftshistorische Prozess einer (neuen) Fachdisziplin

Eine nachhaltig einflussreiche, historisch perspektivierte wissenschaftstheoretische Sicht auf diesen Klärungsversuch wurde von Wolfgang van den Daele (1975) in seinem mittlerweile als kanonisch geltenden Beitrag „Autonomie contra Planung: Scheingefecht um die Grundlagenforschung?“ vorgenommen. In ihm zeichnet der mittlerweile emeritierte Professor für Wissenschaftsforschung und Soziologie den Entwicklungsprozess einer sich im Konstituierungsvorgang befindlichen Fachdisziplin mithilfe eines Drei-Phasen-Modells nach, an dessen (vorläufigem)

Ende überhaupt erst die Voraussetzungen für grundlagenintendiertes Forschen erfüllt seien. Dieses (freilich nur vorläufige) Ende wird von ihm definiert als die „Reife“ einer Wissenschaft (ebd.: 32), die sich dann zeige, wenn von externer Seite (d.h. politisch, ökonomisch oder sozial) versucht werde, planerisch auf ihre Fragen, Methoden und Ergebnisse Einfluss zu nehmen, sie zu lenken, ggf. auch für eigene Zwecke zu beeinflussen. Diese Reife steht also für die Güte einer betreffenden Fachdisziplin und kann in der Modellierung von den Daeles durch einen sich in drei Phasen beschreibbaren Entwicklungsprozess erreicht werden, wie wir es im Folgenden einmal am Beispiel der germanistischen Fach- bzw. Lesedidaktik nachvollziehen wollen.

Die (explorative) Phase 1

Die erste Phase einer sich gerade neu konstituierenden Fachdisziplin ist dadurch gekennzeichnet, dass ihre ersten Forschungsvorhaben ein „exploratives, empiristisches [oder auch] voparadigmatisches“ Vorgehen offenbaren (ebd.: 27). Im Sinne einer Klärung ihrer Grundlagen wird zwar auch hier bereits so etwas wie ‚Grundlagenforschung‘ betrieben, strenggenommen kann dies aber freilich nur in einem sehr weiten, mehr oder weniger vorwissenschaftlichen Sinne als ‚Art of the Soluble‘ gelten. Was einer betreffenden Fachdisziplin in diesem frühen Stadium v.a. noch fehlt, ist eine sich progressiv auswirkende Theoriedynamik, da die Ausformulierung der Theorie(n) des Gegenstandsbereichs/der Gegenstandsbereiche zu diesem Zeitpunkt ja überhaupt erst noch das Ziel der betroffenen Wissenschaft(ler*innen) darstellt, so dass hier Entdeckungen noch einen Vorrang vor Erklärungen haben (ebd.). Überträgt man diese allgemeinwissenschaftlichen Gedanken auf den Deutschunterricht und seine damals noch nicht existente Fach- bzw. Lesedidaktik, wie bspw. Kämper-van den Boogaart (2019) es tut, ließe sich diese erste Phase auf die Geschichte von Deutschunterricht und Deutschdidaktik bis zum Jahr 1970 datieren, in der Vertreter wie etwa Robert Ulshöfer (1952 ff.) und Hermann Helmers (1966), bzw. ein Jahrhundert zuvor Robert Heinrich Hieckes (1841) oder Philipp Wackernagel (1842) erstmals den Versuch unternahmen, eine fachdidaktische Fundierung des Deutschunterrichts vorzunehmen.

Die (theoriedynamische) Phase 2

Die anschließende zweite Phase des fachspezifischen Entwicklungsprozesses nach van den Daele zeichnet sich durch eine deutliche Zunahme an kognitiver Eigendynamik, d.h. also durch Theoriedynamik und Paradigmatisierung innerhalb der Disziplin, aus (van den Daele 1975: 30). Sie hat die erste Phase abzulösen bzw. zu überwinden, wenn das Forschungsprogramm nicht mehr durch explorativ-empiristische Ansätze abgedeckt werden kann, sondern wenn es durch die Implikationen und Probleme von Erklärungsansätzen (d.h. durch Modelle, Hypothesen und deren Stützung oder Verwerfung etc.) bestimmt wird. In dieser Phase sind begriffliche Ungeheimheiten der Erklärungsansätze aufzubereiten, auf verwandte oder benachbarte Phänomene auszudehnen und modellhaft in andere theoretische Konzepte zu transformieren und zu integrieren. Was die Phase zwei aber vor allem von der Phase eins unterscheidet, ist eine erste experimentelle Realisierung ihrer Methoden und Ansätze durch konkrete Anwendung im Feld. Van den Daele nennt diese Phase auch die Phase der Autonomie, was bedeuten soll, dass sie in diesem Stadium noch vor externen Planungsintentionen gefeit ist, so lange nämlich, wie der theoriedynamische Prozess anhält und noch zu keinen eindeutigen (d.h. hier: empirischen) Ergebnissen geführt hat. Für die Deutsch- bzw. Lesedidaktik ist diese Phase auf die drei Jahrzehnte nach 1970 zu datieren, Jahrzehnte der (fast ausschließlich) theoretischen Auseinandersetzungen, die vor dem Hintergrund von Ideologiekritik, Strukturalismus, Rezeptionsästhetik,

Poststrukturalismus, Dekonstruktion etc. geführt wurden (vgl. Kammler 2019) und die der hier besonders fokussierten Lesedidaktik noch nicht den empirischen und sozialisationswissenschaftlichen Spin geben konnten, von dem sie nach 2000 so sehr profitierte.

Die (finalisierende) Phase 3

Mit der lesedidaktischen Zeitenwende nach 2000, die in der letztgemachten Anspielung auf die erste PISA-Studie durchschimmert, verweisen wir auf den dialektischen Umstand, dass eine betreffende Fachdisziplin die soeben als konstitutiv angenommene Autonomie in Phase zwei bei zunehmendem ‚Erfolg‘ wieder verliert, womit schließlich die „Finalisierungsphase“ (van den Daele 1975: 30), spricht: die Phase ihrer ‚Reife‘ (s. oben), erreicht wäre. Final ist diese Phase drei deswegen zu nennen, da sie auf der als gelungen geltenden theoretischen Grundierung des Faches fußend den relativen Abschluss der Theoriedynamik und ihre gleichzeitige Überwindung markiert. Dieser Abschluss zeigt sich schließlich in einer weitergehenden Spezifikation der zuvor entwickelten theoretischen Grundlagen durch **weiterführende** Forschung, die an dieser Stelle erstmals als theoriegestützte und/oder empirische **Grundlagenforschung** im eigentlichen Sinne bezeichnet werden kann (vgl. hierzu grundlegend auch Mittelstraß 1992). Der dabei zu beobachtende (potenzielle oder reale) Verlust von Autonomie einer Wissenschaft z.B. durch politische oder soziale Interessen und Einflussnahmen (Stichwort: KMK, PISA, IGLU, VERA, IQB-Bildungstrend etc.) ist in der Perspektive van den Daeles (1975) aber, anders als etwa bei Wintersteiner (2007), nicht von vornherein als negativ zu bewerten. Er erkennt darin vielmehr jenen Ausweis von „Reife“ der betreffenden Wissenschaft (ebd.: 32), die sich (im und durch den Prozess ihrer Reifung) in der Überwindung der explorativen wie der theoriedynamischen Phasen Bahn bricht und damit nunmehr nicht allein die Darstellung der theoretischen Grundlagen eines Faches ermöglicht, sondern die tieferliegende und weiterführende Durchdringung dieser als Grundlagenforschung vorantreibt.

Zur aktuellen Situation der deutsch- bzw. lesedidaktischen Grundlagenforschung

Wie wir meinen, ist damit die aktuelle Situation weiter Teile der Deutsch- bzw. Lesedidaktik umrissen, verstanden als die Wissenschaft nicht nur zur konzeptionellen Entwicklung und theoretischen Fundierung (im Sinne der Phase zwei), sondern ebenso auch zur weiteren Durchdringung und schließlich zur empirischen Erforschung des Lesens und seiner Förderung innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts. Viel ist dazu bereits geleistet worden, nicht umsonst gilt das Lesen von Schüler*innen als die mittlerweile am besten erforschte sprachliche Teilkompetenz im Deutschen. Mit primarstufenspezifischen Studien aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wie IGLU 2001 bis 2016 (vgl. zuletzt Hußmann et al. 2017), dem IQB-Ländervergleich 2011 (vgl. Stanat et al. 2012), dem IQB-Bildungstrend 2016 für die Primarstufe (vgl. Stanat et al. 2017) oder den bisherigen VERA-3-Untersuchungen (vgl. etwa Groß Ophoff et al. 2008 oder Krelle 2015) auf der einen Seite, sowie einzelnen Projekten wie jenes von Gold et al. (2015) zur Förderung der Leseflüssigkeit, von Marx, Weber und Schneider (2005a; 2005b) zu Aspekten phonologischer Bewusstheit, von Klicpera, Gasteiger-Klicpera und Schabmann (1993) zu Längsschnittentwicklungen bei Lese- und Rechtschreibschwäche oder von Helmke und Schrader (1998) zur entwicklungs- und motivationspsychologischen Entwicklung von Grundschüler*innen auf der anderen Seite werden seit über zwei Jahrzehnten immer wieder neue Aspekte des Lesens und Lernens in Schule und Unterricht in den Fokus gerückt, sodass wir mittlerweile auf ein sehr breites Wissen über die Modellierung von Lesekompetenz (vgl. im Überblick Gailberger 2019) und ihrer Förderung (vgl. im Überblick Nix 2019) zurückgreifen können.

An dieser Stelle möchte der vorliegende Sammelband zur „Weiterführenden Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung“ anknüpfen, den theoretischen und empirischen Forschungsstand ergänzen und die Erkenntnisse auf Schule und Unterricht übertragen.

Britta Juska-Bacher, Martina Röthlisberger, Ladina Brugger & Christoph Zangger

Den Beginn machen Britta Juska-Bacher, Martina Röthlisberger, Ladina Brugger und Christoph Zangger. In ihrer Studie „*Lesen im 1. Schuljahr: Die Bedeutung von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Wortschatz*“ steht die Frage im Zentrum, welchen Einfluss Wortschatzkompetenzen auf den frühen Leseerwerb haben. Untersucht werden, neben zahlreichen Kontextvariablen, Wortschatzumfang, -tiefe und -organisation in einem auf weiterführenden Längsschnitt angelegten Szenario. Mit dem Wortschatz nehmen die Autor*innen einen im deutschsprachigen Raum z.B. gegenüber der phonologischen Bewusstheit vernachlässigten Faktor genauer in den Blick, der bislang eher als Voraussetzung für hierarchiehöhere Lesekompetenzen erforscht wurde, und plädieren dafür, diesem Faktor auch in frühen Förderkontexten einen festeren Platz zuzuweisen.

Mit der **Leseflüssigkeit** steht ein *weiterer* Faktor im Zentrum gleich vierer Beiträge, der in seiner Bedeutung für Leseerwerbsprozesse bis vor ca. 15 Jahren hierzulande kaum Beachtung fand. In den Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich (KMK 2005) taucht der Begriff noch nicht explizit auf und es kann als das Verdienst von Karl Holle angesehen werden, seine Relevanz bereits sehr früh erkannt und die vorher hauptsächlich im angelsächsischen Raum erfolgte Forschung für die Deutschdidaktik fruchtbar gemacht zu haben (Holle 2006).

Sabine Röttig, Clara Schwerkolt & Guido Nottbusch

Sabine Röttig, Clara Schwerkolt und Guido Nottbusch untersuchen in „*Die Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Grundschule [...]*“ Audioaufnahmen von Zweit- und Drittklässler*innen, ebenfalls in einem auf weiterführenden Längsschnitt angelegten Szenario. Hier steht die Frage im Zentrum, wie einzelne Aspekte von Leseflüssigkeit im Zuge des Erwerbsprozesses aufeinander aufbauen bzw. welche Blockaden entstehen können, wenn die Entwicklung bzgl. hierarchieniedriger Aspekte wie Automatisierung stockt. Bestätigung finden dabei Tendenzen in der einschlägigen internationalen Forschung, dass die Prosodie eine besondere Rolle in Hinblick auf das Textverstehen spielt und somit auch ein besonderes diagnostisches Potenzial birgt. Dieses weiter auszuschöpfen ist noch an die Klärung vor allem methodischer Desiderate geknüpft.

Sabine Stephany, Markus Linnemann, Evghenia Goltsev & Michael Becker-Mrotzek

Mit „*Prosodischen Aspekte der Leseflüssigkeit als Indikator für Lesekompetenz*“ beschäftigen sich Sabine Stephany, Markus Linnemann, Evghenia Goltsev und Michael Becker-Mrotzek. Die Autor*innen stellen ein diagnostisches Instrument vor, das auf einen Einsatz durch Lehrkräfte im Klassenzimmer angelegt ist. Bei Audioaufnahmen von Viertklässler*innen geht es um die Frage, ob unterschiedlichen lokalen prosodischen Herausforderungen stimmlich Rechnung getragen wird. Die Evaluation des Instruments bestätigt den Ansatz, dass – anders als bei holistischeren Verfahren zur Diagnostik von Leseflüssigkeit – Subkomponenten von Prosodie zu unterscheiden sind. Diese weisen offenbar unterschiedliche Beziehungen zum Textverstehen auf und müssen aus methodisch-diagnostischer, aber auch aus Förderperspektive unterschiedlich behandelt werden.

Christopher Sappok

Diagnostik bei Subkomponenten von Prosodie stellt auch der Beitrag von Christopher Sappok, *„Exploring Advanced Prosody – eine Best-Practice-Untersuchung zum lauten Lesen in der weiterführenden Schule“*, in den Vordergrund. Untersucht wurden Audioaufnahmen von bereits flüssig lesenden Fünft- bis Siebtklässler*innen, um Ziele des Erwerbsprozesses und konkrete Lernerwartungen zu definieren. Dabei konnte gezeigt werden, dass in der weiterführenden Schule Prosodie als Ursache für Leistungsunterschiede ein großes Thema ist, die Lesegeschwindigkeit aber nicht mehr. Der Autor plädiert dafür, zwischen „Lese Flüssigkeit“ und einer konzeptionell anders gewichteten „Vorlesekompetenz“ bei Teenagern zu unterscheiden.

Gerrit Helm

Lesegeschwindigkeit ist es nun gerade, worauf es bei einem der verbreitetsten Diagnose-Instrumente seiner Art ankommt. Vor diesem Hintergrund vertieft Gerrit Helm in dem Beitrag *„Das Ausmaß der Unterschiede in den Lese-Items des Salzburger Lese-Screenings 2–9“* die Frage, welche Rolle die Bearbeitungszeit der lesenden Schüler*innen spielt. Sie wurde bei Jungen und Mädchen der Primarstufe, die an einem Tablet arbeiteten, itemspezifisch gestoppt. Daraus ergeben sich wertvolle Hinweise auf problematische Anwendungs- bzw. Interpretationskontexte bei einem Instrument, das sich in dieser Perspektive vielleicht nicht *ganz* umsonst durch maximale Anwendungsökonomie auszeichnet.

Bei den soweit zur Leseflüssigkeit vorgestellten Beiträgen steht Diagnostik im Vorder-, und die Didaktik im Hintergrund. Methoden und Konstrukte werden häufig noch hinterfragt und optimiert, wie das Beispiel Prosodie zeigt. Die vier nachfolgenden Beiträge beziehen sich demgegenüber unmittelbar auf die Ausgestaltung von Gelingensbedingungen mit dem Schwerpunkt **Textverstehen**, wobei nicht allein die Schüler*innen, sondern auch die Lehrkräfte fokussiert werden.

Anke Schmitz, Fabiana Karstens & Jörg Jost

Anke Schmitz, Fabiana Karstens und Jörg Jost untersuchen in ihrem Beitrag *„Vermittlung von Lese Strategien im Umgang mit Sachtexten im Deutschunterricht“*, welche Rolle das intensiv beforschte selbstregulierte Lernen im Kontext Lesedidaktik in der Praxis spielt. Verglichen werden dazu zwei Perspektiven: Lehrkräfte werden befragt und ihr Unterricht zur Arbeit an Sachtexten in Jahrgangsstufe 5 wird genau beobachtet. Klarer wird so nicht nur, inwiefern Lehrkräfte Lese Strategien initiieren und unterstützen, sondern auch, was sie darüber wissen. Dies hilft zu begreifen, auch mit Blick auf die universitäre deutschdidaktische Ausbildung, welche Engpässe auf dem Weg von der Forschung zur Praxis noch bestehen.

Ruven Stahns, Svenja Rieser & Anke Hußmann

Sehr ähnlich gelagert ist das Interesse von Ruven Stahns, Svenja Rieser und Anke Hußmann in dem Beitrag *„Zur Passung von Leseförderung und Schülerkompetenzen im Leseunterricht in Deutschland“*. In ihm werden Ergebnisse aus einer Lehrkräftebefragung (IGLU 2016) mit Daten zum Unterrichtskontext verglichen. Dabei analysieren die Autor*innen den Stellenwert von Lese Strategien und Stillesephasen und ob dieser dem Leistungsprofil des Klassenverbands entspricht. Auch dieser Beitrag stellt einen erhöhten Bedarf an Durchlässigkeit zwischen Forschung und Praxis fest, kann aber zeigen, dass es um die Diagnostik im Klassenzimmer besser bestellt ist als um die gezielte Berücksichtigung diagnostischer Information.

Steffen Gailberger, Britta Pohlmann, Laura Reichenbach, Franziska Thonke & Jonna Wolters

Einen über den Lese- und Deutschunterricht hinaus wirksamen Ansatz verfolgen Steffen Gailberger, Britta Pohlmann, Laura Reichenbach, Franziska Thonke und Jonna Wolters mit der Langzeitstudie „*Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts*“. Ausgewählte Grundschulen der Freien und Hansestadt Hamburg wurden über drei Jahre mit einem breitgefächerten Interventionsangebot methodisch ausgestattet und diagnostisch begleitet. Leseschwache Schüler*innen und Transfereffekte auf Domänen auch jenseits des Lesens (hier: Rechtschreibung) und jenseits des Deutschunterrichts (hier: Mathematik) wurden dabei besonders fokussiert. Verdeutlicht und bestätigt werden konnte u.a. die Bedeutung einer kontinuierlichen, hoch frequenten und langanhaltenden Dauer von Fördermaßnahmen für deren nachhaltigen Erfolg.

Daria Ferencik-Lehmkuhl & Ilka Fladung

Auch Daria Ferencik-Lehmkuhl und Ilka Fladung berichten in ihrem Beitrag „*Lesediagnostik und -förderung im heterogenen Deutschunterricht*“ von einem Angebot für Schulen, das in einem differenzierten und auf mehrere Jahre ausgelegten Komplex aus Diagnostik und Förderung bestand. Damit sollten gymnasiale Ganztagschulen vor allem darin unterstützt werden, Schüler*innen mit sozioökonomisch bedingten Schwächen noch stärker in ihrer Perspektive auf den Erwerb der Hochschulreife zu stärken. Überraschend ist bei den Ergebnissen z.B. das Ausmaß an Heterogenität in der Leseleistung noch in Jahrgangsstufe 7, aber auch eine ausgeprägte Heterogenität seitens der einbezogenen Lehrkräfte und Schüler*innen, wenn es darum geht, Unterstützungsangebote überhaupt konsequent wahrzunehmen.

Die letzten drei Beiträge in diesem Band erweitern unsere Sicht auf das Lesen und seine Bedeutung in verschiedener Hinsicht, v.a. tritt hier der Aspekt des Lesens *als mit Texten und Medien umgehen* in den Vordergrund.

Maik Philipp

Maik Philipp bietet mit seinem Beitrag „*Liest du noch oder sourcst du schon?*“ einen Überblick über den Stand der Forschung zum Thema „Sourcing“, womit grob die Wahrnehmung und Verwertung von impliziten oder expliziten Informationen über (multiple) Texte und deren Ursprung gemeint ist. Dies ist besonders relevant im Angesicht des Internets als übermächtigem, aber zweifelhaftem Textlieferant. Zweifel zu kultivieren bzw. ihnen systematisch (*educated*) Rechnung zu tragen, erfordert eine ganz eigene Form von Kompetenz. Deren Erforschung steht – vor allem im Hinblick auf ihre Didaktik – erst am Anfang, wobei davon auszugehen ist, dass ihre Bedeutung weiterhin rasant zunimmt.

Carolin Meier

Einen ganz spezifischen Zweifel formuliert Carolin Meier schon im Titel ihres Beitrags „*Leseförderung mit Antolin?*“. Antolin ist ein kommerzielles, auch in schulischen Kontexten sehr weit verbreitetes Angebot, bei dem online Fragen zu Büchern zu beantworten und so Punkte zu sammeln sind. Was sagen die Schüler*innen dazu? Die Auswertung von leitfadengestützten Gruppendiskussionen und Befragungen in den Jahrgangsstufen 4 und 7 bestätigen, dass die

vom Anbieter gemachten Versprechen, die z.B. mit der Steigerung der intrinsischen Lesemotivation über eine Steigerung des Lesevolumens hinausgehen, kaum eingelöst werden.

Miriam Dittmar

Kommerzielle Angebote stehen auch im Zentrum des Beitrags „*Biologielehrmitteltex-te sinnvoll lesen und verstehen*“ von Miriam Dittmar. Besonderes Interesse gilt dabei den in die Lehrwerke eingebundenen Abbildungen bzw. der Frage, wie diese dann in den Leseprozess integriert werden. Entsprechende Aktivitäten werden bei Siebtklässler*innen nicht nur genau beobachtet, sondern es werden auch Überarbeitungsprinzipien abgeleitet und in ihrer Effektivität evaluiert. Auch wenn hier ein herkömmlicheres Format untersucht wird, liegt der Fokus auf Text-Bild-Interaktionen für einen Bereich, dessen Bedeutung im digitalen Zeitalter zu-, wenn nicht gar überhandnimmt.

Wir freuen uns, mit den hier freilich nur unvollständig skizzierten Beiträgen einen umfassenden Querschnitt durch die, wie wir meinen, im besten Sinne aufregende (Grundlagen-)Forschungslandschaft des schulischen Lesens und seiner Förderung präsentieren zu können. Zugleich sind wir gespannt, inwiefern die uns gegenwärtig begleitenden Corona-bedingten Wandlungen der schulischen und außerschulischen Arbeitsbedingungen, die auch diesem Band in seiner Entstehung und Realisierung zu schaffen gemacht haben, zu *neuer* weiterführender Forschung, z.B. zur digitalen Lesedidaktik und Leseförderung, führen werden.

Für das gründliche Lektorat des Manuskripts danken wir Laura Reichenbach, Raphaela Rödeler und Kim Stroeks sehr herzlich.

Literatur

- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L., Vollmer, H. & Weigang, H.-G. (Hrsg.) (2012): *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Waxmann.
- Bredel, U. & Reißig, T. (Hrsg.) (2011): *Weiterführender Orthographieunterricht*. Schneider Hohengehren.
- Feilke, H. & Pohl, T. (Hrsg.) (2014): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Schneider Hohengehren.
- Frederking, V. (2016): Allgemeine Fachdidaktik – Metatheorie und Metawissenschaft der Fachdidaktiken. Begründungen und Konsequenzen. In Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik*. (179–204). Waxmann.
- Frickel, D., Kammler, C. & Rupp, G. (Hrsg.) (2012): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* Fillibach Verlag.
- Gailberger, S. (2018): Grundlagenforschung. Wissenschaftstheoretische Reflexionen aus deutschdidaktischer Perspektive. In J. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. (S. 17–48). Schneider Verlag.
- Gailberger, S. (2019): Modellierung von Lesekompetenz. In M. Kaemper-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. (S. 273–346). Schneider Verlag.

- Gold, A., Behrendt, S., Lauer-Schmaltz, M. & Rosebrock, C. (2015): Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grundschulklassen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. (S. 203–218). Beltz-Juventa.
- Groß Ophoff, J., Isaac, K., Hosenfeld, I. & Eichler, W. (2008): Erfassung von Leseverständnis im Projekt VERA. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy*. (S. 36-51). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (DGLS).
- Helmers, H. (1966): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Klett.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1998): Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie „SCHOLASTIK“. *Pädagogik*, 34(6), 24–28.
- Hiecke, R. H. (1841): *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*. Eduard Eisenach.
- Holle, K. (2006): Flüssiges und phrasiiertes Lesen (fluency). Lesetheoretische Grundlagen und unterrichtspraktische Hinweise. In: S. Weinhold (Hrsg.): *Schriftspracherwerb empirisch*. (S. 87–119). Schneider.
- Hußmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, Da., Lankes, E.-M., Mcelvany, N., Stubbe, T. C. & Valtin, R. [Hrsg.] (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. (Hrsg.) (2019): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band 11/1-3: Lese- und Literaturunterricht*. Schneider Verlag.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019): Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In M. Kämer-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. (S. 3–88). Schneider Verlag.
- Kammler, C. (2019): Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In M. Kämer-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. (S. 202–236). Schneider Verlag.
- Kammler, C. & Knapp, W. (2002): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Schneider Hohengehren.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. & Schabmann, A. (1993): *Lesen und Schreiben - Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Huber Verlag.
- KMK (Kultusministerkonferenz, Beschlüsse der) (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) – Beschluss vom 15.10.2004*. Luchterhand.
- Koch-Priewe, B. (2004): Professionsforschung und Didaktik der LehrerInnenbildung. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*. (S. 7–21). Julius Klinkhardt.
- Köster, J. (2016): Die dilemmatische Disziplin – Deutschdidaktik zwischen Eklektizismus und Partialisierung. In: C. Bräuer (Hrsg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. (S. 59–78). Peter Lang.
- Krelle, M. (2015): Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1, 1–27. http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2015_1_Krelle.pdf [16.09.2021].

- Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2005a): Langfristige Auswirkungen einer Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Defiziten in der Sprachentwicklung. *Die Sprachheilarbeit*, 50(6), 280–285.
- Marx, P., Weber, J. & Schneider, W. (2005b): Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(2), 80–90.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2014): *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 2–9*. Hogrefe.
- Mittelstraß, J. (1992): *Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung*. Suhrkamp.
- Neumann, A. & Mahler, I. (Hrsg.) (2014): *Empirische Methoden der Deutschdidaktik: Audio- und videografierende Unterrichtsforschung*. Schneider Hohengehren.
- Nickel-Bacon, I. (2006): Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung: Literatur- und Lesedidaktik*. (S. 95–114). Juventa.
- Nix, D. (2019): Lesekompetenz systematisch und systemisch fördern. In M. Kämer-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. (S. 165–216). Schneider Verlag.
- Pflugmacher, T. (2016): Nähe durch Abstand – Abstand durch Nähe. Deutschdidaktik als reflexive Wissenschaft. In: C. Bräuer (Hrsg.), *Denkrahmen der Deutschdidaktik: Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. (S. 79–94). Peter Lang.
- Pohl, I. & Ulrich, W. (Hrsg.) (2011): *Wortschatzarbeit*. Schneider Hohengehren.
- Stanat, P., Pant, H. A., Böhme, K. & Richter, D. (Hrsg.) (2012): *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik. Ergebnisse des IQB-Ländervergleichs 2011*. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2017): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe*. Waxmann.
- Ulshöfer, R. (1952–57): *Methodik des Deutschunterrichts*. 3 Bände. Unterstufe. Klett.
- van den Daele, W. (1975): Autonomie contra Planung: Scheingefecht um die Grundlagenforschung? In *Wirtschaft und Wissenschaft*, 23(2), 29–32.
- Wackernagel, P. (1842): *Der Unterricht in der Muttersprache, 4. Teil des Deutschen Lesebuchs*. Liesching.
- Walter, J. (2001): *Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche: Grundlagenforschung, methodische Konsequenzen, Praxisbeispiele und mediendidaktische Anregungen auf der Basis empirischer Forschungsmethoden*. Hogrefe.
- Wintersteiner, W. (2007): Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. In: *Didaktik Deutsch 22/2007*, 51–70.