
WEITERLESEN – DIGITALER, GESELLSCHAFTLICH-KULTURELLER UND SYSTEMISCHER AUSBAU DES MEHREBENENMODELLS DER SYSTEMATISCHEN LESEFÖRDERUNG NACH ROSEBROCK / NIX

Cornelius Herz

Leibniz Universität Hannover | cornelius.herz@gemanistik.uni-hannover.de

ABSTRACT

Leseförderung bleibt ein hochrelevantes Thema für den Erstsprachunterricht Deutsch, wenn empirische Bildungsstudien nach wie vor Defizite für das deutsche Schulsystem insbesondere für ohnehin benachteiligte Schüler*innen belegen. Gerade in einer Zeit konstanten sowohl digitalen als auch gesellschaftlichen Wandels bildet Lesen ein entscheidendes Fundament für Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit. Vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen sowohl in der digitalen Welt (v.a. künstliche Intelligenz) als auch für gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe sowie Unterrichtsentwicklung im Bildungssystem insgesamt wird deswegen eine überarbeitete Variante des Mehrebenenmodells der systematischen Leseförderung nach Rosebrock / Nix als Grundlage für Weiterentwicklungen vorgeschlagen.

SCHLAGWÖRTER

— LESEKOMPETENZ — DIGITALES LESEN — KI / GROSSE SPRACHMODELLE (LLM)
— BILDUNGSGERECHTIGKEIT UND DIVERSITÄT — UNTERRICHTSENTWICKLUNG
— BILDUNGSMANAGEMENT

FURTHER READING – DRAFTING DIGITAL, SOCIO-CULTURAL, AND SYSTEMIC EXTENSIONS FOR THE MULTI-LEVEL-MODEL OF SYSTEMATIC READING PROMOTION ADAPTED FROM ROSEBROCK / NIX

ABSTRACT (ENGLISH)

Reading promotion continues to be a highly relevant topic for L1-education in German as empirical educational research still provides proof concerning deficits in Germany's educational system especially with regard to already underprivileged pupils. In times of constant digital as well as social change, reading remains a decisive basis for agency and self-efficacy. Hence, against the background of recent challenges with regard to the digital world (esp. artificial intelligence), with regard to socio-cultural participation and with regard to the development of teaching in the educational system as a whole, the article at hand discusses a revised version of the multi-level-model of reading promotion adapted from Rosebrock / Nix as a groundwork for further development.

KEYWORDS

— READING LITERACY — DIGITAL READING — AI / LARGE LANGUAGE MODELS (LLM) — EDUCATIONAL EQUITY AND DIVERSITY — TEACHING DEVELOPMENT — EDUCATIONAL ADMINISTRATION

1 — HINFÜHRUNG: WARUM EIN ÜBERARBEITETES MODELL?

Leseförderung ist und bleibt auch über 20 Jahre nach dem ‚PISA-Schock‘ von 2001¹ mehr als aktuell. Das belegen bis heute u.a. PISA- und IGLU-Studien aus genereller Sicht, aber insbesondere für Lernende mit dem Risiko schlechterer Ausgangslagen im deutschen Bildungssystem (Lewalter et al. 2023; McElvany et al. 2023). Zugleich sind seit 2001 Prozesse eingetreten, von denen drei von aktuell besonderer Relevanz sind²: Digitalisierung (vgl. Abschnitt 4.2), Diskurse um kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe gerade in Krisenzeiten (vgl. Abschnitt 4.3) sowie das Hinterfragen nicht nur individueller Prozesse, sondern systemischer Bildungssteuerung in Anbetracht des nach wie vor schlechten Abschneidens deutscher Schüler*innen in Vergleichsstudien (vgl. Abschnitt 4.4). Entsprechend steht die Leitfrage im Raum, inwieweit aus deutschdidaktischer Sicht auf Leseförderung in Bezug auf diese drei Prozesse Anpassungen vorzunehmen sind. Das ist nicht sofort vollumfänglich zu klären, sodass der Schwerpunkt auf einem ersten Aufschlag dazu liegt, der mit einem theoretischen Schwerpunkt gleichwohl didaktische Fragen einbezieht.

Mit Blick auf den ersten angesprochenen Wandelprozess der Digitalisierung existiert dabei eine solche Vielzahl an Handlungsfeldern, dass sich keines als zentral benennen lässt (KMK 2016/17; KMK 2021) – zumal in Anbetracht aktuellster Vorgänge um *artificial intelligence* / künstliche Intelligenz (AI / KI). Diskussionen um gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe, als zweiter Punkt, wurden u.a. mit Blick auf Inklusion, auf sozioökonomischen Status, auf Geschlecht / Gender³ oder mit Blick auf Zuwanderung, mittlerweile jedoch mit Blick auf Diversität insgesamt geführt, sodass einzelne Perspektiven gemeinsam, in anderen Worten: intersektional betrachtet werden. Beispielsweise ist an PISA-Befunde zu denken, die Benachteiligung anhand der Konstrukte zu v.a. sozioökonomischem Status und zugleich (d.h. überkreuzend) Zuwanderung bzw. Deutsch als Nicht-Erstsprache belegen (Reiss et al. 2019; Lewalter et al. 2023; Penkwitt 2023). Es geht folglich um den zentralen Zugang zu einer schriftbasierten (Informations-) Gesellschaft sowie zu deren kultureller Sinnstiftung. Das betrifft den Deutschunterricht einerseits generell mit Lesen als Basiskompetenz, andererseits aber zusätzlich aus spezifischer Sicht, denn disziplinär bedingt stehen hier ästhetische und sprachliche Kommunikation in besonderem Fokus, weil sie die grundlegenden Unterrichtsgegenstände bilden. Mit Blick auf den dritten angesprochenen Wandelprozess ist nach der Kontinuität bildungsadministrativer Steuerung bzw. Schul- und Unterrichtsentwicklung bis hin zur Lehrer*innenaus- und -weiterbildung zu fragen, die zumindest im unmittelbaren Fahrwasser des zitierten ‚PISA-Schocks‘ zentral gewesen ist (z.B. Kompetenzorientierung, zentrale Prüfungen, Lernstandserhebungen). Es ist durchaus auffällig, dass nach über 20 Jahren ohne klar positive Tendenzen in den IGLU- oder PISA-Ergebnissen diese Ebene wieder stärker Beachtung findet und nach anderen, ggf. effektiveren Initiativen fragt als bisher (BMBF 2024). Etwas Ähnliches lässt sich der berechtigten Positionierung der AG Leseverstehen des SDD zur (Neu-)Ausrichtung der Lehrer*innenausbildung ablesen, in der gefordert wird, dass bildungspolitische Vorgaben lesebezogenes Professions-

¹ D.h. die Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie von 2000; Baumert et al. (2001).

² Das ist exemplarisch, berührt jedoch Zentrales, vgl. insgesamt Reich (2023); zur Krisenerfahrung Reckwitz (2021, 2024), zu deren weiterer Differenzierung Mau / Westheuser / Lux (2024) u.a. bzgl. Armut / Reichtum, Migration, Diversität sowie Klimawandel; zur Digitalisierung klassisch Stalder (2024); vgl. im Überblick zu Letzterem auch Seidler (2025).

³ Zuschreibungen von männlich, weiblich, divers, queer etc. basieren nicht allein auf biologisch-anatomischen, sondern auch auf unterschiedlichen sozialen Diskursen, was durch das Begriffspaar Geschlecht / Gender sichtbar gemacht wird; vgl. Schöblier / Wille (2022).

wissen zu einem verpflichtenden Ausbildungsbestandteil machen. Schließlich kann die Verantwortung nicht allein auf der ‚Einzeldidaktik‘ im Unterricht liegen, sondern muss systemisch insgesamt sinnvoll und dadurch didaktisch nachhaltig getragen werden.

Bei solchen Veränderungen oder Neuausrichtungen wie den drei angesprochenen sind dementsprechend die bisherigen eigenen, fachdisziplinären Leitlinien zu prüfen. Denn alle drei erwähnten Herausforderungen sind nur mit einem souveränen Umgang mit Informationen und damit mit Lesen zu handhaben (Friedrichsen / Bisa 2016; Frederking 2023). Der zentrale deutschdidaktische Referenzpunkt für das Lesen (Gailberger / Helm 2024) dürfte das Mehrebenenmodell der systematischen schulischen Leseförderung sein (Rosebrock / Nix 2020). Deswegen versucht sich der vorliegende Text an einer überarbeiteten Version dieses Modells nicht als fertige Variante, sondern als Diskussionsvorschlag, um der Dynamik der skizzierten Prozesse gerecht zu werden.

2 — AUFBAU DES ARTIKELS

Einführend wird das Mehrebenenmodell nach Rosebrock / Nix rekapituliert (vgl. 3.). Anschließend folgt eine Diskussion der Überarbeitungsvorschläge. Das geschieht einleitend anhand einer Überblicksdarstellung des neuen Modells samt Kurzvorstellung der Vorschläge (insgesamt fünf zu integrierende Aspekte: Ergänzung eines neuen Prüfbereichs sowie zweier neuer Ebenen, außerdem Erweiterungen zu Diversität sowie zu Durchlässigkeit; vgl. Abschnitt 4.1). Ab Abschnitt 4.2 folgen ausführlichere Erläuterungen der Neuerungen. Das beginnt zunächst mit Digitalisierung als Prüfbereich, untergliedert in die drei Bereiche hierarchiehohe Leseprozesse (4.2.1), hierarchieniedrige Leseprozesse (4.2.2) sowie KI (4.2.3). Abschnitt 4.3 stellt eine neu vorgeschlagene Ebene zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe ins Zentrum sowie die Frage nach dem Umgang mit Diversität als Erweiterung. Darauf folgt in Abschnitt 4.4 die Erörterung einer ebenfalls neu vorgeschlagenen systemischen Ebene samt Erweiterung des Aspekts der Durchgängigkeit, bevor Abschnitt 5. einen Ausblick mit Zukunftsfragen adressiert.

3 — REKAPITULATION DES MEHREBENENMODELLS

Aufgrund seiner Bekanntheit wird das Mehrebenenmodell (Rosebrock / Nix 2020) im Folgenden nur knapp rekapituliert, sodass nicht alle Zusammenhänge umfassend berücksichtigt sind. Dazu gehört, dass das Modell u.a. an bereits differenzierte Traditionen wie die Definitionen zu Lesekompetenz nach Hurrelmann (Hurrelmann 2002, 2003) sowie grundlegende lesepsychologische Annahmen des Textverstehens multidimensional anschließt (Kintsch 1998).⁴ Dabei ist es das Ziel (Rosebrock / Nix 2020), systematisch vorzugehen, d.h., sowohl für verschiedene Facetten von Lesekompetenz eine differenzierte Beschreibung und Definition bereitzustellen als auch passende Fördermaßnahmen zu empfehlen, also sowohl Theorie als auch Praxis auf mehreren zusammenhängenden und nicht lediglich additiven oder isolierten Ebenen zu integrieren (ebd., 9). Dazu gehört, dass das kognitionspsychologische Modell

⁴ Vgl. etwa die Rekurse auf den S. 10 und 17; Rosebrock / Nix (2020).

nach PISA über seinen Fokus hinaus auch didaktisch verstanden wird, indem weitere Dimensionen integrierbar werden aufbauend auf Befunden des DFG-Schwerpunktprogramms „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ (Groeben / Hurrelmann 2004, 2009). Das ermöglicht u.a. eine synchrone Perspektive (Rosebrock / Nix 2020) zwischen Lesen als Verarbeitung im Kopf bis hin zur sozialen Einbindung, aber auch eine diachrone Sicht auf den Erwerb „von Literarität im Verlauf der Lesesozialisation“ (ebd., 11). Lesen ist in dieser Form ein „aktiv-konstruktiver“ Vorgang in mehreren Dimensionen (ebd.). Historisch gesehen konzentrierte sich das Modell dabei weniger auf den Erstleselehrgang in Klasse 1, der zur Entstehungszeit der Überlegungen bereits breiter erforscht war, oder auf spezifische Diskussion wie um Legasthenie (ebd., 11). Stattdessen stand die didaktische und systematische Förderung des Erwerbs von Lesekompetenz für möglichst viele Schüler*innen im Regelunterricht im Zentrum (ebd., 10). Grundständig basiert das Modell dabei auf drei aufeinander bezogenen Ebenen, die die Klassenstufen zwei bis zehn fokussieren⁵ (ebd., 15) (vgl. Abb. 1):

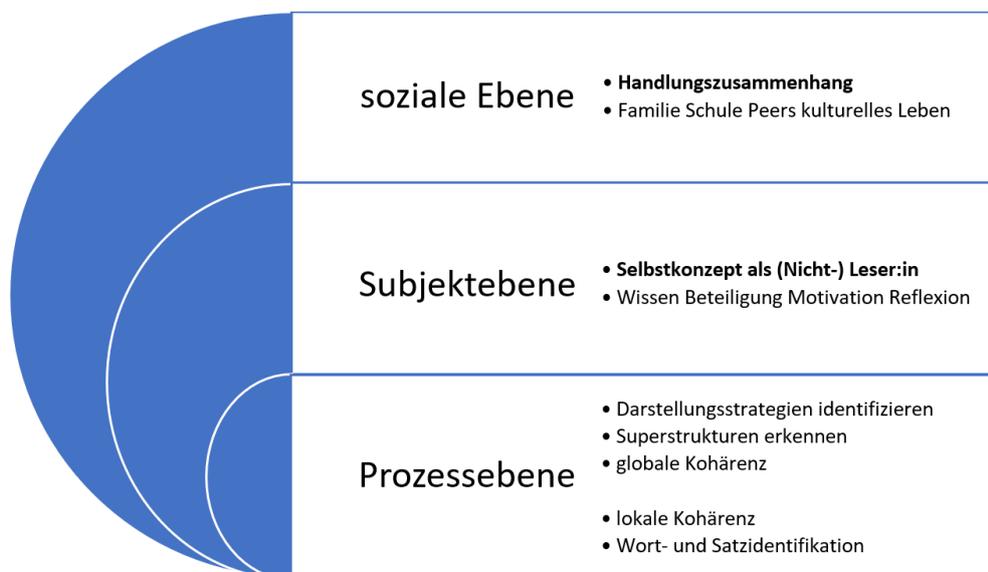


Abb. 1: Mehrebenenmodell (Rosebrock / Nix 2020)

Die Prozessebene strukturiert die kognitiven Leistungen beim Lesen tendenziell analog zum Kompetenzbegriff bei PISA in eine hierarchieniedrige (Satz- und Wortidentifikation sowie lokale Kohärenz) sowie in eine hierarchiehohe Prozessebene (globale Kohärenz, Superstrukturen, Darstellungsstrategien) (ebd., 17-20). Wie oben angesprochen bietet das Mehrebenenmodell zudem Perspektiven, die über diese kognitionspsychologisch orientierten Ansätze hinausgehen (ebd., 11): Gemeint sind Subjektebene samt Selbstkonzept als (Nicht-) Leser*in sowie soziale Ebene samt Handlungszusammenhang. Das Modell ist dabei differenziert austariert. U.a. ist kein zeitlicher Ablauf festgelegt: Beispielsweise können durch Vorlesen bereits Superstrukturen erlernt oder ein Handlungszusammenhang gegeben sein, auch wenn hie-

⁵ Grundsätzlich folgt im Anschluss daran trotz der noch zu diskutierenden Erweiterungen auch der vorliegende Beitrag diesem Zuschnitt einer allgemeinen Leseförderung innerhalb des Bildungssystems, um die Überlegungen nicht über Gebühr zu strapazieren. Das würde zudem ansonsten Gefahr laufen, berechnete, aber zugleich spezifische Bedürfnisse zu vereinfachen, die einer gesonderten, angemessenen Diskussion bedürfen wie u.a. Legasthenie, logopädische Förderung, konkrete Förderbereiche u.a. der Inklusion sowie eher pädagogische Einzel- oder Mehrfachfälle, in denen nicht-lesebezogene Faktoren wie Schulabsentismus oder Psychotherapeutisches zum Nicht-Nutzen von Lernzeit zum Lesen führen, etc.

rarchieniedrig noch keine Wörter dekodiert werden können (ebd., 25f.). Die Interdependenz der Ebenen kann dabei z.B. mit Blick auf das lesebezogene Selbstkonzept illustriert werden, das auf der Subjektebene verortet ist: Es hängt sowohl mit Fragen nach einem Handlungszusammenhang zusammen (und damit mit Anschlussfähigkeit für das lesende Individuum) als auch mit der Fähigkeit, auf der Prozessebene flüssig lokale oder globale Kohärenzen erzeugen zu können (d.h., sich selbst als kompetent oder eben auch nicht kompetent im Lesen zu erfahren).

Vor allem bietet das Modell eine theoretische Grundlage für eine systematische schulische Förderung. Dadurch lässt es ein vereinfacht-problematisches Verständnis von Leseförderung primär „im emphatischen Sinne als Verlockung zur (Buch-) Lektüre“ hinter sich (ebd., 7). Das gilt auch und gerade, um diagnostisch ermitteln zu können, welche Fördermethode adäquat ist. So können beispielsweise animative Förderverfahren, möglichst spannende Texte aus einem Interessensbereich zu lesen (u.a. Subjektebene / Selbstkonzept und Lesemotivation, soziale Ebene / Handlungszusammenhang; ebd., 110-134), ein Problem darstellen, wenn Leseflüssigkeit⁶ noch nicht gefestigt ist (Prozessebene; ebd. 17-20). Die Wahrscheinlichkeit, dass Lesen ohne Leseflüssigkeit als anstrengend erfahren wird, ist hoch. Man versteht trotz Mühen nichts – mit negativen Konsequenzen für das Leseselbstkonzept (Stalder 2013; Mentel et al. 2022). Passend wären dann (Rosebrock / Nix 2020) genau auf die zu fördernden Teilbereiche der Leseflüssigkeit (hierarchieniedrige Prozessebene; ebd., 33-55) zugeschnittene, ggf. kleinschrittige Übungen basalen Lesens bis hin zu diese kleineren Schritte integrierenden Lautleseverfahren in einem abwägend-prüfenden Vorgehen (Gailberger / Helm / Nix 2022).⁷

4 — AUSBAU DES MEHREBENENMODELLS

4.1. KURZVORSTELLUNG DES AUSBAUS UND NEUES SCHAUBILD

Zwar kann der vorliegende Beitrag noch kein auf die vorgeschlagenen Neuerungen differenziert abgestimmtes System an Fördermaßnahmen anführen, aber er kann eine Diskussionsgrundlage unterbreiten, die an entscheidende inhaltliche Aspekte sowie an das Verständnis des Modells nicht als monodimensionale Auflistung, sondern als differenziertes, ineinandergreifendes Konstrukt anschließt.⁸ Dazu dienen erstens Ergänzungsvorschläge zweier neuer Ebenen sowie eines Prüfbereichs. Außerdem werden zwei Erweiterungsvorschläge für bereits bestehende Anlagen

⁶ Im Folgenden wird von Leseflüssigkeit als lokal-kohärente / hierarchieniedrige Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung nach Rosebrock / Nix (2020), 17 gesprochen, was a.a.O. eher als Dekodieren gefasst ist wie bei IGLU bzw. McElvany et al. (2023). Leseflüssigkeit als automatisierte Texterkennung stellt dabei im Konsens der Forschung eine zentrale Voraussetzung für jede Form kompetenten, verstehenden Lesens bzw. entsprechender Literacy dar, vgl. Rasinski (2006); Hudson et al. (2008); Klaua / Guthrie (2008); Kuhn / Schwanenflugel / Meisinger (2010). Wie oft bei theoretischen Konzepten wird schon lange auch international herausgestellt, dass unterschiedliche Definitionen vorliegen, die u.a. ebenfalls Sichtwortschatz, Aussprachegeschwindigkeit (d.h. auch motorisch), Vokabelwissen (u.a. bei L2-Lernenden) etc. beinhalten, vgl. die ausführliche Diskussion zu verschiedenen Definitionen bereits bei Kuhn / Stahl (2003), Hudson et al. (2008) oder prägnanter bei Klaua / Guthrie (2008). Dennoch lassen sich sowohl international als auch für den deutschsprachigen Bereich standardmäßig die Dimensionen Dekodiergenauigkeit, Automatisierung, Betonung beim Lesen und Lesegeschwindigkeit ansetzen; vgl. Kuhn / Stahl (2003); Rosebrock / Nix (2006); Rasinski (2006); Hudson et al. (2008); Klaua / Guthrie (2008); Kuhn / Schwanenflugel / Meisinger (2010) sowie aktuell u.a. Gailberger / Helm / Nix (2022).

⁷ Gailberger / Helm / Nix (2022) zählen dazu u.a. (hier in Paraphrase wiedergegeben): Nachspuren / Nachschreiben der Buchstabenformen, Suchen von Buchstaben in Buchstabenwolken, auf Plakaten etc., Übungen zu Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Anschluss; außerdem integrativ mit dem Schreibunterricht Silbenhäuschen oder integrativ im Sprachunterricht Wortbildungsstrukturen (Morphem-/Stammkonstanz von Wörtern, z.B. Blätter und Blatt) sowie Wortbildungsarten (Komposition und Derivation, z.B. sprechen, spricht und versprechen); weiter die optische Strukturierung auf Satzebene, z.B. durch das Auf-und-Weg-Klappen von Einzelworten und Wortgruppen oder Treppengedichte, was sich oft so auch bereits in Unterrichtsmaterialien finde (ebd., 67f.).

vorgeschlagen. Das wird zunächst zusammenfassend sowohl in einem neuen Schaubild (vgl. Abb. 2)⁹ als auch in Kurzerläuterungen eingeleitet (Abschnitt 4.1). Ausführliche Erklärungen schließen sich in drei Folgeabschnitten an (4.2-4.4), die sich an den drei Ergänzungsvorschlägen orientieren und dabei die zwei Erweiterungsvorschläge in den Abschnitten 4.3. und 4.4 in die Argumentation integrieren.



Abb. 2 Weiterlesen-Mehrebenenmodell, eigene Grafik, basierend auf Abb. 1 (Rosebrock / Nix 2020)

I. ERGÄNZUNGEN NEUER STRUKTUREN:

- a. **Ergänzung eines neuen Prüfbereichs zu digitalem Lesen und KI:** Bisher sind digitale Auswirkungen auf das Lesen noch nicht fest im Modell integriert¹⁰, was aufgrund der Geschwindigkeit digitaler Entwicklungen auch schwierig ist, sodass keine neue Ebene, sondern ein Prüfbereich vorgeschlagen wird. Auf der Prozessebene sind **digitale Leseformen** zu diskutieren und weiter einzuarbeiten¹¹ – auch in ihren Auswirkungen im Wechselspiel mit den anderen Ebenen z.B. bezüglich

⁸ Manche Ergänzungen (z.B. Navigieren oder Fake News) liegen nahe. Dennoch konnte in einer Recherche keine bisherige systematische Überarbeitung des Modells von Rosebrock / Nix gefunden werden. Eine Google-Suche (ca. erste 50 Treffer Kategorien „Alle“ und „Bilder“) sowie auf <https://www.fachportal-paedagogik.de/> und auf Google Scholar am 03. und 11.12.2024 für „überarbeitung überarbeitetes modell rosebrock nix“ lieferten keine Ergebnisse. Auch bei Rosebrock / Nix (2020) sowie Gailberger / Helm / Nix (2022) und Gailberger / Helm (2024) finden sich noch die drei Ebenen ohne Erweiterungen. Allerdings nimmt der vorliegende Artikel natürlich Gespräche mit Kolleg*innen auf. Dank gilt (in alphabetischer Reihenfolge) insbesondere Marvin Andermann für Hinweise zum Postmigrantischen, ihm zudem wie auch Svenja Pape für die kritische Sichtung des Artikels, Wolfgang Bay sowie Anke Hußmann, Jan Kuhl, Claudia Müller-Brauers und Christiane Miosga für Hinweise zum basalen Lesen und zur Early Literacy, Steffen Gailberger für den generellen Austausch zum Thema, Hildegard Jäger für Einblicke in Schulentwicklung sowie in außerunterrichtliche Förderpraxis sowie Claudia Priebe für Hinweise zur Inklusion. Dank gilt ebenso den Hinweisen aus dem Review.

⁹ Das vorliegende, erweiterte Modell basiert auf der Entwicklung eines Arbeitsschwerpunkts des Autors zu Lesen, Bildung und Teilhabe und dient u.a. der Vorbereitung für Projekte, die von der Niedersächsischen Lotto-Sport-Stiftung, der Klosterkammer Hannover und der Stiftung der Sparkasse Hannover (SHannoverStiftung) gefördert werden.

¹⁰ In Teilen, allerdings quantitativ nicht umfänglich ist es z.B. in der jüngsten, 9. Aufl. aufgenommen; vgl. Rosebrock / Nix (2020), 90-91 und 104-108, wo z.B. auf S. 90 die hier übernommene Formulierung zu multiplen und multimodalen Dokumenten unter Rekurs auf Philipp (2020) ausgeführt wird.

¹¹ Vgl. zu diesen angedachten, keine neue Ebene rechtfertigenden Verankerung nach wie vor auf der Prozessebene auch Rosebrock / Nix (2020), 107.

einer Lesesozialisation, die immer zugleich medial ist. Für das hierarchieniedrige Lesen ist zu klären, ob das dafür nötige ‚Lesetraining‘ digital unterstützt werden kann. Für die hierarchiehohe Prozessebene sind z.B. bekannte, aber spätestens **durch KI**-Diskussionen wieder verschärfte Fragen zum Navigieren in Hypertexten bzw. multiplen und multimodalen Umgebungen sowie zum Umgang mit Fake News / Desinformation zu klären. Aktuell tritt bezüglich KI die Frage hinzu, was durch sie möglich und nötig sein wird. Das reicht vom Erwerb hierarchieniedriger Kompetenzen (z.B. Lautleseverfahren mit KI-Trainer*innen) bis hin zu durch KI eröffneten, neuen Lesemodi (z.B. ‚sekundäres‘, nicht mehr selbst, sondern durch KI gewissermaßen als Lesetool vorgenommenes Lesen großer Datenmengen).

- b. Ergänzung einer neuen Ebene zu kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe:** Damit ist einerseits der Zugang zu einer schriftbasierten Gesellschaft samt deren kultureller Produktion bzw. Sinnstiftung gemeint (weites Verständnis). Das ist auch aus intersektionaler Sicht (Penkwitt 2023) wie eingangs erwähnt im Rahmen des Literacy-Konzepts nach PISA zu verstehen (Lewalter et al. 2023), geht spezifisch für den Deutschunterricht allerdings in zwei Bereichen darüber hinaus (Fokussierung), die für diesen Unterricht genuin bzw. konstitutiv sind bis hin zur akademisch-disziplinären Doppelsäule von Sprach- und Literaturdidaktik (bei aller Diskussionswürdigkeit dieser binären Versäulung): Gemeint sind einerseits kulturell-literarische Produktion als eigenes Kommunikationsmedium bis hin zur Hochkultur und andererseits die spezifische Sprachlichkeit, die zugleich immer Mittel und Gegenstand für den Deutschunterricht ist. Das bisher auf der sozialen Ebene verortete kulturelle Leben wird integriert, auch um, wie empirische Studien seit Bourdieu konstant nahelegen (Bourdieu 1982), kulturelles Kapital gesondert von sozialem modellieren und zugleich im Wechselspiel zu den anderen Ebenen weiter präzisieren und didaktisch elaborieren zu können (El-Mafaalani 2012, 2020, 2023; Heimler 2024). Insofern könnte man darüber hinaus ebenfalls eine eventuelle literaturdidaktische Ergänzung nach Abraham / Kepser bedenken, die Literatur nach individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit aufschlüsseln (Kepser / Abraham 2016).¹²
- c. Ergänzung einer neuen systemischen Ebene:** Auf einer zusätzlichen Ebene werden Unterrichts-, Schul- und Bildungssystementwicklung angesetzt, die einen unmittelbaren Einfluss auf die Lesedidaktik haben. Dazu zählen nicht nur Fragen, inwiefern sich eine gesamte Schule als Leseschule versteht und konzertiert didaktisch agiert¹³, sondern auch inwiefern die Möglichkeiten dafür bereitgestellt werden wie etwa in Lehrer*innenaus- und Fortbildung oder in Bildungssteuerung (SDD AG Leseverstehen 2023; BMBF 2024). Das steht damit in der eingangs bereits skizzierten Tradition des ‚PISA-Schocks‘ (u.a. Zentralisierung von Prüfungen, Lernstandserhebungen sowie zentrale Einführung der Kompetenzorientierung), fragt aber in Anbetracht der immer noch ausgebliebenen Verbesserung der Leseleistungen nach neuen Ansätzen sowie zugleich nach einer Verantwortung, die nicht allein bei einzelnen Lernenden oder Lehrenden in deren didaktischen Settings, sondern auch in der Ermöglichung von Lesedidaktik durch Bildungssteuerung zu suchen ist.

¹² Wobei Differenzierungen zu Kepser / Abraham (2016) nötig wären, sodass vertiefte Verbindungen noch nicht implementiert sind, wie u.a. hinsichtlich eines medial weiten literarischen Lesens bzw. Rezipierens im Vergleich zum dezidiert schriftsprachlichen Lesen wie im vorliegenden Modell (vgl. auch die Anschlussfragen im Fazit).

¹³ Vgl. bereits Rosebrock / Nix (2020), 155-158.

II. ERWEITERUNGEN BEREITS ANGELEGTER STRUKTUREN IM MODELL:

- a. **Erweiterung des Gesamtmodells um Pluralformen in einer diversen Gesellschaft:** Wenn von einer diversen, vielfältigen Gesellschaft auszugehen ist, wie zur Ergänzung zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe ausgeführt wird (vgl. am Ende des Abschnitts 4.3), sind ab der Subjektebene Konzepte anzusetzen, die ebenfalls vielfältig ausgeprägt sind, sodass sie im Plural benannt werden als Selbstkonzepte (Subjektebene), Handlungszusammenhänge (soziale Ebene) und Teilhabeprozesse (gesellschaftlich-kulturelle Ebene).
- b. **Erweiterung der Prozess- und der systemischen Ebene¹⁴ um Durchgängigkeit:** Wegen der Wichtigkeit des Konzepts von Durchgängigkeit (Gogolin et al. 2020) von Sprach- bzw. Leseförderung für Bildungschancen werden Bereiche vor Klasse 2 nicht nur in Bezug auf den Erstleselehrgang in Klasse 1, sondern auch in Bezug auf Vorläuferfähigkeiten des Lesens bzw. bezüglich des Elementarbereichs ergänzt, da deren Relevanz für Lese- und Bildungskarrieren belegt ist (Gentrup et al. 2021; Lindner 2022; Holder / Bay / Droll 2024).¹⁵ Zudem ist, zugleich mit Sicht auf die neue systemische Ebene, zu fragen, inwiefern durchgängige Leseförderung auch nach Klasse 9 bzw. 10 nicht nur mit Blick auf den ‚Bildungsaufstieg‘ der gymnasialen Oberstufe weitergehen könnte, sondern ebenso etwa im berufsbildenden System (Rexing / Keimes 2018) und durchgängig bzw. im Zusammenspiel von tendenziell einzelner Unterrichtsentwicklung bis hin zur Ermöglichung von Lesedidaktik im Bildungssystem (u.a. lesedidaktische Aus-, Fort- oder Weiterbildung). Entsprechend wird diese Erweiterung unten im Abschnitt zur neu ergänzten systemischen Ebene adressiert (vgl. 4.4 integriert in die Gesamterörterung des Abschnitts).

4.2 — ERGÄNZUNG EINES NEUEN PRÜFBEREICHS ZU DIGITALEM LESEN UND KI: ERLÄUTERUNGEN AUS SICHT DER DIGITALISIERUNG

Chancen und Herausforderungen von Digitalisierungsprozessen begleiten die Deutschdidaktik seit langem. Für die Leseförderung haben drei Perspektiven herausgehobene Bedeutung (Gailberger / Helm / Nix 2022; Gailberger / Helm 2024; Philipp 2024; Herz 2024a; Hüser et al. 2024):

- Überlegungen zum digitalen Lesen in vornehmlich hierarchiehoheren Bereichen der Prozessebene v.a. bei multiplen Quelldokumenten, wie u.a. beim Navigieren nach PISA (Reiss et al. 2019; Lewalter et al. 2023)¹⁶, sowie Fragen zum kritischen Lesen / zu kritischer Informationskompetenz bezüglich Fake News o.ä. (Bendheim / Pavlik 2022; Philipp 2024; Kastorff et al. 2025) – vgl. 4.2.1.

¹⁴ Vgl. dazu u.a. die diachrone Perspektive nach Rosebrock / Nix (2020), 11.

¹⁵ Wenngleich die Argumente bei Rosebrock / Nix (2020), 10f. für eine Fokussierung v.a. ab Klasse 2 nachvollziehbar bleiben. Wichtige Vorläuferfähigkeiten vor Schuleintritt sind v.a. phonologische Bewusstheit sowohl bei Ein- als auch bei Mehrsprachigkeit, vgl. Huschka / Emde / Brandenburg (2020); Müller (2022); Büttner et al. (2023); Wortschatz, vgl. Röthlisberger / Schneider / Juska-Bacher (2021); Geschichtenverständnis sowie grammatische Fähigkeiten, vgl. Lehmden, Friederike von, Müller-Brauers, Claudia / Belke (2020); Müller-Brauers / Miosga / Herz (2021); Lehmden / Müller-Brauers / Belke (2022).

¹⁶ Vgl. dazu konkret Reiss et al. (2019), 32 sowie Lewalter et al. (2023), 140, 143.

- Die Frage, ob sich Lesen hierarchieniedrig auf der Prozessebene besser bzw. effektiver mit digitalen oder mit analogen Texten erlernen und fördern lässt¹⁷ – vgl. 4.2.2.
- Die dritte Perspektive zielt auf die aktuellen Innovationsschübe durch KI – vgl. 4.2.3.

Beim Lesenlernen hierarchieniedriger Prozesse inkl. Vorläuferfähigkeiten und basalem Lesen (vgl. 4.2.2) sind in der Regel jüngere Kinder betroffen, was zusätzlich zum lesedidaktischen ein medienpädagogisches Agieren erfordert, indem der Einsatz digitaler Medien vermittelt durch pädagogische Fachkräfte bzw. Lehrer*innen gesteuert wird (Hoel / Stangeland / Schulz-Heidorf 2020; Furenes / Kucirkova / Bus 2021; Kergel 2023; Liang / Zhang / Sun 2025). Über diese medienpädagogische Sicht hinaus geht es darum, mit welchen Methoden und v.a. anhand welcher Medien (digital vs. analog) sich am besten vorgehen lässt. Die Ausgangslage ist hier einerseits sowohl für 4.2.1, hierarchiehoch, als auch für 4.2.2, hierarchieniedrig, komplex, da in einem sich noch vollziehenden Medienwandel unterschiedliche Erklärungsmuster einer sich adjustierenden Gesellschaft angeboten werden. Das muss nicht grundlegend irritieren, da solche Prozesse aus mediengeschichtlicher Sicht in Wandelsituationen üblich sind (Herz 2013). Das gilt im Übrigen auch noch bei einer Eingrenzung von gesellschaftlich insgesamt angebotenen Erklärungsmustern hin zu Erklärungsmustern empirischer Forschung, da auch hier von studienbedingten Unterschieden auszugehen ist, wie im Folgenden u.a. mit Blick auf Metaanalysen gezeigt wird.

4.2.1 — FOKUS HIERARCHIEHOHE LESEPROZESSE

Zu hierarchiehohen Leseprozessen existieren empirische Befunde aus vornehmlich englischsprachigen Metastudien, die meist die Rubrik Leseverstehen (Çeliktürk Sezgin 2022), teils in unterschiedlichen Bezeichnungen oder mit zusätzlichen Dimensionierungen, fokussieren. Da die mit Leseverstehen adressierten Fähigkeiten, relevante und verlässliche Informationen aus Texten zu ermitteln und zu verarbeiten, grundlegend für jede Form der Informationskompetenz ist, liegt der Hauptanteil der folgenden Ausführungen auf diesem Bereich. Gleichzeitig sind sicherlich Fragen zum Umgang mit Desinformation von besonderer Relevanz, bedürfen allerdings der genannten Basiskompetenzen, um auf ihnen aufbauen zu können, und gehen zugleich u.a. in Bezug auf journalistische, juristische, (sozial-) psychologische und Informatik-bezogene bzw. medienwissenschaftliche Befunde weit über Kernbereiche der klassischen Lesedidaktik hinaus (auch wenn zu prüfen bleiben dürfte, was davon in Zukunft in Kernbereiche aufzunehmen wäre). Entsprechend kann an dieser Stelle auch aus Platzgründen hinsichtlich einer vertieften Diskussion nur auf entsprechende Ansätze verwiesen werden.¹⁸

Metastudien zum genannten Nexus von Leseverstehen gehen nun von einer „screen inferiority“ (d.h. von einem Überlegenheitseffekt für Print) aus (Delgado et al. 2018; Clinton 2019; Salmerón et al. 2024). Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Effekte als

¹⁷ Sicherlich wäre mit mehr Platz feiner zu differenzieren, es existiert schließlich ein Spektrum dessen, was analoges und was digitales Lesen abdeckt; vgl. z.B. Seidler (2025). Die gemeinte Diskussion in der Leseförderung fokussiert sich jedoch v.a. auf die Opposition Print vs. Bildschirm; vgl. z.B. Gailberger / Helm / Nix (2022).

¹⁸ Zudem existieren a.a.O. bereits ausführliche und gesonderte Diskussionen dazu; vgl. etwa die auch hier zitierten Bendheim / Pavlik (2022); Kastorff et al. (2025); zu Metastudien vgl. Chan et al. (2017); Thompson / Joseph / Adeliyi (2022); Kozik et al. (2024); Sultan et al. (2024); zu juristischen Definitionen vgl. beispielsweise Möller / Hamelers / Ferreau (2020); auch dieses Feld unterliegt KI-bedingt einer rasanten Dynamik und ist außerdem multimodal geprägt, vgl. Wilson et al. (2023).

relevant, aber klein (Delgado et al. 2018) bzw. klein (Salmerón et al. 2024) bezeichnet werden und zudem zwar bei „expository texts“ bzw. „informational texts“, aber gerade nicht bei narrativen Texten gemessen werden konnten (Delgado et al. 2018; Clinton 2019), wie auch bei Metaanalysen zu narrativen Texten allein belegt wurde (Schwabe et al. 2022). Dazu existieren Metastudien, die abwägend zwischen Vermutungen von „screen inferiority“, keinen messbaren Effekten sowie positiven Effekten beim digitalen Lesen argumentieren (Furenes / Kucirkova / Bus 2021; Schwabe et al. 2022; Peras et al. 2023; Hare et al. 2024; Liang / Zhang / Sun 2025). Zudem stellen Einzelstudien einen generellen bzw. eindeutig generalisierbaren Überlegenheitseffekt von Printlesen in Frage (Kujawski Taylor 2011; Alisaari et al. 2018; Sage et al. 2019; Schwabe et al. 2021; Delgado / Salmerón 2022; Bresó-Grancha / Jorques-Infante / Moret-Tatay 2022; Dotan / Katzir 2024).¹⁹

Deutschsprachige Rekurse finden sich auf Teile dieser Diskussionen (Gailberger / Helm / Nix 2022; Philipp 2024) sowie zu Lese- als Informationskompetenz in einer insgesamt digitalen Gesellschaft (Frederking 2023; Gold 2024). Abgewogen wird u.a., inwieweit Lesen auf Papier bei Lernenden eher habituell mit Bildungssituationen verknüpft ist als Lesen am Bildschirm (Gailberger / Helm / Nix 2022). Betrachtet man zudem Herausforderungen einer Überlastung des Arbeitsgedächtnisses, könnte es hemmend sein, wenn zugleich ein (digitales) Medium zu bedienen, aber eigentlich Lesen zu lernen ist. Das ließe sich auffangen durch Vertrautwerden mit den Bedienfunktionen, durch evaluativ-selbstorganisierende Fähigkeiten oder durch eine Verknüpfung mit Bildungskommunikation statt mit unterhaltungsorientierten Situationen (Hahnel et al. 2017; Müller-Brauers et al. 2020; Gold 2024; Philipp 2024) bzw. durch didaktisierte Gamification o.ä., sodass ein generelles Argument gegen frühes digitales Lesenlernen nicht abgeleitet werden kann (Gailberger / Helm 2024; Hüser et al. 2024). Abzuwägen sind zudem sowohl mit Blick auf die internationale wie auch die deutschsprachige Forschung definitorisch-konzeptionelle Fragen bei der Zuverlässigkeit von Metastudien generell (Singer / Alexander 2017), also unabhängig davon, für welche Position sie argumentieren. Denn es gilt, dass unter den für Metastudien ausgewerteten Einzelstudien keine Einigkeit bereits bei konzeptionellen Grundlagen besteht, wie analoges oder digitales Lesen zu definieren sind, falls überhaupt genauer definiert wird; hinzu tritt, dass Messskalen nicht identisch, sondern in der Regel studienbezogen spezifisch sind (ebd.).

Nicht zuletzt bleibt zu bedenken, dass digitales Leseverstehen trotz aller Abwägungen in einer irreversibel digital geprägten Gesellschaft ohnehin zu fördern ist als notwendige Kompetenz. So wird diskutiert, wie generell mit Texten im virtuellen Raum umzugehen ist (gleichzeitiges Lesen mehrerer Apps, Dokumente, Websites etc.). Das ist bei PISA u.a. mit dem Begriff des Navigierens gefasst und wird dort sowie an anderer Stelle anhand verschiedener Herausforderungen als das Lesen non-linearer, multipler und multimodaler Dokumente samt Einbettung in mehrfache Paralleltexte modelliert (Gailberger / Wietzke 2018; Reiss et al. 2019; Philipp 2020; Müller-Brauers et al. 2020; Müller-Brauers / Miosga / Herz 2021; Lewalter et al. 2023;

¹⁹ Wobei jeweils zu beachten ist, dass Effekte teils als klein, z.B. Salmerón et al. (2024), oder als nicht-signifikant beschrieben werden, z.B. Fontaine et al. (2021). Zudem sind Metastudien ohnehin differenziert zu rezipieren. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Einflussfaktoren und Unterschiede einzelner Studien, die Eingang in Metastudien finden, ist entsprechend gemäß Peras et al. (2023) eher von einem komplexen, nicht eindeutigen Wechselspiel verschiedener Einflussfaktoren auszugehen wie etwa qualitativ- vs. quantitativ-empirisches Design oder u.a. auch in Bezug zu sozioökonomischem Status oder Geschlecht / Gender; vgl. zur Methodik auch Fontaine et al. (2021) oder beispielhaft zu Lebensalter-bedingten Differenzen Altamura / Vargas / Salmerón (2025). Florit / Carli / Rodà et al. (2023) kritisieren darüber hinaus, dass Forschungsergebnisse v.a. von Studierenden und nicht von jüngeren Lerner*innen bzw. aus Schulkontexten stammen.

Seidler 2025).²⁰ Andererseits müssen in Zeiten von Fake News etc. Lese- als digitale Informationskompetenzen gefördert werden (Gailberger / Wietzke 2018; Bendheim / Pavlik 2022; Philipp 2024). Das ist umso mehr von Wichtigkeit, weil Jugendliche mehrheitlich zwar dazu in der Lage sind, Informationen online zu finden, sich aber selbst nicht wirklich zutrauen, deren Qualität beurteilen zu können (Kastorff et al. 2025). Wie aus PISA bekannt, ist auch für die ICILS-Studie 2023 zu betonen, dass Schüler*innen gerade in Abhängigkeit zu Hintergrundvariablen wie Zuwanderung und kulturellem Kapital Benachteiligung im Bildungssystem erfahren (Eickelmann et al. 2024); vgl. dazu auch die hier neu vorgeschlagene Ebene zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe.

4.2.2 — FOKUS HIERARCHIENIEDRIGE LESEPROZESSE

Rückt man demgegenüber stärker die Förderung von Leseflüssigkeit oder die Förderung jüngerer Lese(lerne)r*innen ins Zentrum, liegen im englischsprachigen Bereich v.a. Einzelstudien vor, die durchaus in Kongruenz zu dem bereits Ausgeführten keine eindeutigen Schlüsse für die klare Überlegenheit des einen oder anderen Mediums zulassen wie exemplarisch bei Florit et al. ausgeführt (Florit / Carli / Lavelli / Mason 2023; Florit / Carli / Rodà et al. 2023). Mit Bezug auf solche Einzelstudien hält die Metastudie von Oakley für den englischsprachigen Bereich fest, dass weniger größere bzw. ganze Lerngruppen untersucht werden als eher spezifische Lernende mit Defiziten, dass also ein besonderer, bereits länger existenter (Chard / Vaughn / Tyler 2002) sowie an wenigen Personen orientierter Schwerpunkt auf individuellen Fördersettings vorliegt (der zudem weniger Syntaktisch-Prosodisches, sondern eher Wortdekodierung in den Blick nimmt). Entsprechende Forschungslücken sind zu bedenken (Oakley 2024). Wichtiger als mediale Unterschiede könnte bei Leseflüssigkeit ohnehin sein, generelle und bereits länger existierende Befunde dazu zu beachten, dass insbesondere das Lesenlernen am Modell entscheidend für den Erfolg ist, sodass ggf. in Anbetracht von Lernzuwachsen vernachlässigt werden könnte, ob dieses Modell digital ist oder nicht (Whitney / Ackerman 2023). Eher könnte dann Wiederholung des Lernens wichtig sein (Vadasy / Sanders 2008), was gerade für Lernende mit Disability o.ä. herausgestellt wird (Li / Avendaño / Bak 2024).²¹ Das ist bedeutsam, weil die für das Üben von Leseflüssigkeit wichtigen Lautleseverfahren auf performativ-kommunikativen Settings beruhen, für die sich, zumindest nach aktuellem Stand der Vermutungen, gerade auch generative Sprach-KI als Trainingspartner*in anbieten wird (Herz 2024a; Gailberger / Helm 2024; Nix / Führer 2024). So bleibt für Leseflüchtigkeitsförderung zwar nach wie vor zu beobachten, ob sie sich besser mit digitalen Tools oder mittels Papier erlernen lässt, aus lesedidaktischer Sicht sollte diese Diskussion allerdings nicht verhärtet geführt werden. Schließlich ist grundsätzlich davon auszugehen, dass Digitalisierung deutschdidaktische Bildungsprozesse konstant weiter begleiten wird. Das ist auch im Zusammenspiel der Ebenen über die bisher fokussierte Prozessebene hinaus zu beachten (etwa bei so-

²⁰ Das findet sich ebenfalls rezipiert bei Rosebrock / Nix (2020), 90-91 und 104-108, die zudem auf die Loslösung der ‚Geschlossenheit‘ von Informationen auf einer ‚Doppelseite‘ etwa bei Sachtexten oder (makroperspektivisch) zwischen Buchdeckeln hin zu tendenziell offenen Netzwerken (sowohl auf Einzelseiten als auch generell) sprechen sowie ausführen, dass deswegen ab PISA 2019 bezeichnenderweise mit Planung, Aufgabenmanagement und Monitoring neue, selbstregulative bzw. metakognitive Lesekompetenzen hinzugekommen sind. Dabei ist mit den beiden Autor*innen berechtigterweise bzw. mit Nachdruck zu betonen, dass dasselbe bereits für das analoge Schreiben gelten kann oder schon lange gegolten hat – wie etwa bei wissenschaftlichen Texten oder (für die Schule) bei Fach- oder Projektarbeiten oder neuerdings beim materialgestützten Schreiben. Die Autor*innen betonen zudem, was auch vorliegend zur Sprache kommt, dass keine zentralen medialen Unterschiede beim Lesen narrativer Texte – anders als bei informativischen Texten – gemessen wurden (ebd.).

²¹ Für die Hinweise zum wiederholenden Lernen am Modell bedanke ich mich beim Review.

zialen und gesellschaftlich-kulturellen Anschlusskommunikationen, bei Prägungen in der Mediensozialisation oder bei der Integration ggf. medial aufgefächerter Lese-prozesse im Leseselbstkonzept).

4.2.3 — FOKUS KI

Am aktuellsten dürfte bei allem Bisherigen der Komplex um KI sein, momentan vor allem um generative, d.h. Neues produzierende KI in Form von großen Sprachmodellen (Large Language Models / LLM), da sie mit Sprache etwas Grundlegendes für den Deutschunterricht betreffen. Auch sie finden sich – gerade wegen der Geschwindigkeit der Entwicklungen – als Prüfbereich des erweiterten Modells integriert. Dabei sind LLM-Chatbots wie ChatGPT usw. nicht allein Schreibmaschinen, die auf Prompts reagieren. Schließlich musste jedes LLM riesige Textmengen ‚lesen‘, aus denen die Strukturen für eigene Textproduktionen abgeleitet werden. Hier treten dann auch die bekannten Bias- bzw. Voreingenommenheitsprozesse auf: Ein LLM reproduziert Diskriminierungen, die es im Trainingskorpus vorfindet, wenn sie nicht nachkontrolliert werden. Dazu gilt, dass ein LLM potentiell nur sein Trainingskorpus kennt, was ebenfalls zu Lücken führt (z.B. wenn ausschließlich schriftsprachliche Texte bestimmter Regionen / Sprachen / Zeiten die Basis bilden). Dass und wie ein LLM selbst liest, um auf dieser Basis Text zu produzieren, müssen deswegen auch Lernende verstehen und reflektieren können (Herz 2023, 2024a, 2024b).

Außerdem können Nutzer*innen LLM anweisen, eine spezifische Auswahl von Texten bei der Beantwortung von Prompts in besonderer Weise zu berücksichtigen, also gewissermaßen besonders intensiv zur Vorbereitung der Rückmeldung auf den Prompt einzubeziehen (bzw. eben für diese Rückmeldung ‚maschinell bevorzugt zu lesen‘). Dass deswegen das Prompting wichtig und zu erlernen ist, ist bekannt; vgl. z.B. das ‚prompt engineering‘ (White et al. 2023; Rüdian / Pinkwart 2024). Lernende (wie alle User*innen) können LLM also auch dazu nutzen, Texte nicht mehr selbst zu lesen, sondern Texte (im Übrigen im vorher für eine Einzelperson unvorstellbaren Umfang) lesen zu lassen. Daraus resultiert die Frage, welche neuen Lesekompetenzen entstehen und vice versa benötigt werden, wenn in sehr kurzer Zeit eine viel größere Zahl von Texten als jemals zuvor mit maschineller Hilfe gelesen werden kann.²² Das ist gewissermaßen ‚nur‘ ein Lesen zweiter Ordnung (man lässt das LLM Texte für sich auswerten, lässt die KI also vorab arbeiten und liest selbst sozusagen ‚nur noch sekundär‘ die vom LLM aufbereiteten Daten). Aber gerade solche neuen, KI-getriebenen Bereiche könnten immer relevanter werden, sodass auch für diese Form eines ‚sekundären‘ bzw. durch KI-getriebenen Lesens Kompetenzstrukturen festgelegt und in bereits bestehende Konzepte integriert werden müssen (was dann in Form von Curricula zugleich in den Aufgabenbereich der systemischen Ebene fällt). Zumal sich davon ausgehend Anschlussfragen etwa bezüglich der Metakognition bzw. der Selbststeuerung oder des Monitorings ergeben (Philipp 2024): Wie erkennt man, wann ‚sekundäres‘ Lesen mit einem oder gar mehreren LLM sinnvoll ist und zuverlässige Informationen liefert oder wann ein vertieftes Lesen weniger oder gar nur eines Textes angebracht ist? Anlehnend an das vergleichbare literaturwissenschaftliche Konzept des auf Franco Moretti (Moretti 2016) zurückgehenden Distant Readings

²² Das wird im Übrigen auch qualitativ-empirische Forschung betreffen, wenn Software wie MAXQDA inzwischen ebenfalls die automatisierte Auswertung von Transkripten mittels KI anbietet; vgl. ähnlich, allerdings mit Bezug zu Digital Humanities Herz (2024b).

könnte man ein solches ‚sekundäres‘ Lesen durch ein LLM auch Distanzlesen nennen (Herz 2024b). Das würde bildsprachlich komplementär zum u.a. von Cornelia Rosebrock unter Rekurs auf die Stavanger-Erklärung (E-Read Cost 2019) „Deep Reading“ genannten, entgegengesetzten Vertiefen passen, das das Versenken in einen einzigen, bestimmten Einzeltext meint (Rosebrock 2020). Skalierend könnte man so von sekundärem bzw. Distanzlesen einerseits und von Deep Reading andererseits als zwei Polen sprechen, zwischen denen kontinuierliche Abstufungen möglich sind.

Neben solchen Abstufungen und dafür nötigen Lesekompetenzen könnte in Anbetracht aktueller Entwicklungen von LLM noch ein drittes, für das Lesen mit Hilfe von LLM typisches Konzept hinzutreten, das ebenfalls Überlegungen zu neuen Kompetenzen auslöst – dieses Mal allerdings nicht für allgemeines Leseverstehen bzw. für Informationsentnahme, sondern speziell für literarisches Lesen. Denn ggf. könnten veränderte Produktions- und Vertriebswege bei literarästhetischen Medien möglich sein, wie als eine denkbare Variante, dass Verlage vielleicht nicht mehr nur Einzelbücher anbieten, sondern ganze LLM-Textmodelle für spezifische Genres (z.B. Kriminalromane, Kinderlieder, Fantasy). Diese könnten auf Prompts hin Texte nach individuellen Wünschen zuschneiden (z.B. eine ganze Fantasywelt ‚auf Knopfdruck‘ erschaffen bzw., eher mikrostrukturell, Figuren in einem bestehenden Narrativ ersetzen oder ergänzen usw.; vgl. Kling 2017). Oder es wäre vorstellbar, dass das Ende umgeschrieben wird, wenn es nicht gefällt (Herz 2023, 2024a). D.h., Einzeltexte könnten nicht mehr identisch, sondern dynamisch, also veränderbar sein. Das würde die Frage betreffen, welche literarischen (Lese-) Kompetenzen man bei Texten bzw. LLM-Modellen zur Produktion von individualisierbarer Literatur bräuchte, wenn sich Texte nicht mehr wörtlich zwischen unterschiedlichen Leser*innen entsprechen müssen, sondern in verschiedenen Fassungen vorliegen (vgl. die soziale Ebene samt Anschlusskommunikation), also gewissermaßen lediglich hinsichtlich der Bauprinzipien gleich sind? Pointiert: Was tun, wenn z.B. der neue Nobelpreistext beliebig viele Enden hat? (Aarseth 1997; Auer 2004; Herz 2013, 2023; Bajohr / Roloff 2024)²³

4.3 — ERGÄNZUNG EINER NEUEN EBENE ZU GESELLSCHAFTLICHER UND KULTURELLER TEILHABE (BASISKOMPETENZ LESEN UND LESEN IM SPIEGEL VON SPRACHE UND LITERATUR) SOWIE ERWEITERUNG DES GESAMTMODELLS UM PLURALFORMEN IN EINER DIVERSEN GESELLSCHAFT

Lesen ist Basiskompetenz für gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe in einer schriftbasierten Gesellschaft samt korrespondierender kultureller Kommunikation (weites Verständnis, was am Ende dieses Abschnitts mit Bezug zur Erweiterung um Pluralformen auch für das Modell insgesamt, d.h. für weitere Ebenen aufgegriffen wird). Das gilt für den Deutschunterricht zudem gewissermaßen doppelt, da nicht nur die Förderung dieser Basiskompetenz im Zentrum steht, sondern ebenfalls zwei Fokussierungen gemeint sind: Es geht um die Fundamente, die das Schulfach Deutsch selbst ausmachen, also Sprache, die in zentraler Weise (zumindest in gewichtigen Teilen) schriftbasiert ist, sowie Literatur, die sowohl generell als auch als Hochkultur einen

²³ Damit geht die Frage einher, wie unter Berücksichtigung einer vielfältigen Gesellschaft (vgl. *passim*) bei immer stärker möglichen Individualitätserfahrungen (z.B. auch bei Büchern, Filmen, Musik etc., die ggf. künftig via KI stärker personalisiert zugeschnitten werden können) dennoch gemeinsame kulturelle Erfahrungen und gesellschaftlich-gemeinsame Teilhabe für alle möglich sein wird; vgl. auch das Fazit (Abschnitt 5) sowie Herz (2023); Nix / Führer (2024).

Kern des Deutschunterrichts konstituiert. Fragen zu gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe werden zu allen drei Bereichen (Basiskompetenz, Schriftsprache, Literatur) schon länger diskutiert, auch mit Blick auf Bildung als kulturelles Kapital (vgl. *passim*). So lässt sich das Ganze aus unterschiedlichen Sichtweisen betrachten, was in Bezug auf die Basiskompetenz einen entsprechend breiten Horizont betrifft; vgl. dazu z.B. konzise bereits oben eine intersektionale Sicht (Penkwitt 2023). Für das Bildungssystem kann in diesem weiten Blick die Entwicklung des Inklusionskonzepts aufschlussreich sein (Schaumburg / Walter / Hashagen 2019; Budde et al. 2020; Paleczek / Seifert 2020; Bastian et al. 2023; Puhr 2023; Reich 2023). Zunächst ausgehend von einem spezifischen Verständnis, d.h. mit Blick auf Menschen mit Behinderung (Schaumburg / Walter / Hashagen 2019), wurde das Prinzip im Schulsystem in unterschiedlichen Graden umgesetzt. Schüler*innen mit und ohne Behinderung können und sollen gemeinsam unterrichtet werden, auch wenn dadurch noch nicht berücksichtigt sein muss, wie das von Beteiligten in ihren individuellen Situationen wahrgenommen wird und ob für alle ein identisches Konzept von Lesen existiert (Meyer / Rose / Gordon 2014). Früh gingen damit weniger aus schulischer, sondern aus theoretischer Sicht Ansätze einher, ein spezifisches, auf die Zuschreibung von Behinderung ausgelegtes Konzept auf Diversität insgesamt auszuweiten (Reich 2012; Schaumburg / Walter / Hashagen 2019). Die Zielperspektive ist dadurch eine gemeinsame, von Teilhabe für alle geprägte Gesellschaft nicht nur in Bezug auf die Zuordnung von Behinderung, sondern ebenso mit Blick auf etwa Geschlecht / Gender, Herkunft, Sprache, Alter, Milieu, Einkommensverhältnisse, Religion o.ä. Gesellschaft wird damit grundlegend ausgehend von der Vielfalt aller Beteiligten verstanden. Ähnliche Strukturen von Ausweitungen finden sich auch in anderen Diskussionstraditionen, z.B. zum Postmigrantischen (Foroutan 2018). Die Annahme einer verschränkten Vielfalt teilt diese Sicht zudem mit dem Konzept der Intersektionalität, wobei mit Inklusion traditionell eher die Zielperspektive einer inklusiven Gesellschaft gemeint ist, mit Intersektionalität die fragende Perspektive, wie Diskriminierung im Zusammenspiel mehrerer Dimensionen funktioniert (Bronner / Paulus 2021). Davon ausgehend können Kommunikationshürden erklärt werden, wenn vielfältige Sichtweisen dazu führen, dass Interessen unterschiedlich gelagert sind z.B. dazu, was schulisch als sinnvoll wahrgenommen wird: Bei unterschiedlicher ökonomischer Ressourcenverteilung, Bildungs- sowie sozialem Kapital oder mit Blick auf die für Bildung zu Verfügung stehende Zeit müssen Lektüre- oder Tabletanschaffungen, Theaterbesuche oder Elternabende nicht für alle Beteiligten identisch gewertet sein, d.h. unterschiedliche Haltungen können gleichzeitig ‚richtig‘, also rational und begründet sein (El-Mafaalani 2012, 2020, 2023).

Richtet man den Blick stärker auf das Fach Deutsch (Fokussierung Sprache und Literatur), ist darüber hinaus von einer Sprachenvielfalt auszugehen. Das mag in Zukunftsvisionen mit KI durch ‚Simultanhilfen‘ bzw. ‚Simultanübersetzungen‘ zu lösen sein. Bis dahin betrifft Mehrsprachigkeit eine sehr große Anzahl von Lernenden, gerade wenn man neben Deutsch als Erst- und Zweitsprache auch Deutsch als Bildungssprache berücksichtigt.²⁴ Blickt man auf deutschdidaktische Ergebnisse zu kommunikativen Kompetenzanforderungen (curricular gesprochen also Teile des Kompetenzbereichs Sprechen und Zuhören) im Literaturunterricht (Heller / Morrek 2021), erhärtet sich, was auch mittelbar belegt ist (El-Mafaalani 2012, 2023):

²⁴ Zu DaF / DaZ vgl. auch noch zu klärende Zukunftsfragen wie in Abschnitt 5. Fazit aufgeworfen.

Das Unterrichtsgespräch über Literatur bedient sich beispielsweise spezifischer bildungssprachlicher Formen, die manche von zu Hause mitbringen, manche nicht (Verschränkung u.a. zur Prozessebene wie etwa beim Wortschatz, zur Subjektebene hinsichtlich unterschiedlicher Selbstkonzepte sowie zur sozialen Ebene bzgl. Sozialisation). Schule muss diese Formen aber erlernbar machen und darf sie nicht voraussetzen, wenn sie Bildungsungerechtigkeit nicht verstärken will (Bezug zur systemischen Ebene). Plakativ gesprochen: Nimmt man Bildungssprache als eigenständig und erlernbar ernst, sollte man auch im Erstsprachenunterricht Deutsch entsprechende ‚Bildungsvokabeln‘, ‚Bildungsgrammatik‘ usw. erwerben können. Man wird es für die zu lesenden Texte samt Handlungszusammenhängen brauchen, auch wenn man das Konzept von Bildungssprache didaktisch befürworten, linguistisch jedoch hinterfragen kann (Efing 2022).

Entsprechend ist Mehrsprachigkeit, vor deren Hintergrund Lesenlernen stattfindet, immer soziokulturell eingebunden, was trotz Verschränkung nicht ausschließlich durch die eher allgemeine Rubrik Wissen auf Subjektebene abbildbar ist. Das gilt im Übrigen nicht nur für den Deutschunterricht, sondern auch für andere sprachbezogene Fächer wie Englisch. Nicht alle Schüler*innen können beispielsweise bei einer Bildbeschreibung erschließen, dass sie nicht eine nette Frau vor einem großen Haus erwähnen sollen, sondern – sie lebte noch, als der folgend zitierte Text verfasst wurde – die Queen vor dem Buckingham Palace (Jäger 2024). Diese Queen konnte vielleicht nicht erkannt werden, weil sie im Bildungsmilieu des Kindes keine Relevanz hat (Zusammenspiel mit Subjekt- und sozialer Ebene) oder weil sie in der globalen Herkunftsregion des Kindes keine Rolle spielt. Entsprechend ist kulturelle Bildung in einem mehrfachen Sinn etwas, das in einem aktuellen Lesemodell aufzunehmen ist als Spektrum von Hochkultur (wie kulturelle Bildung bei z.B. Literatur als Kunstform) bis hin zum Verstehen allgemeiner Gegebenheiten (z.B. Einbettung Deutschlands in Europa samt Großbritannien als nächstem englischsprachigen Staat mit Queen bzw. King). Eine solche Ergänzung hat zudem den Vorteil, zwischen sozialem und kulturellem Kapitalerwerb differenzieren zu können, was in empirischen Studien seit Bourdieu immer wieder als bedeutsam belegt ist (Bourdieu 1982; El-Mafaalani 2012, 2020, 2023; Heimler 2024). Außerdem könnte diese Ergänzung künftig den Anschluss an ein zentrales Modell der Literaturdidaktik denkbar machen, bei dem Abraham und Kepser (Kepser / Abraham 2016) als Triade neben einer individuellen und sozialen Ebene auch eine kulturelle Ebene ansetzen als „Teilhabe am Prozess kultureller Kohärenzbildung“ (27).²⁵

Abstrahiert man zusätzlich bzgl. der erwähnten Vielfalt von Gesellschaft insgesamt, folgen daraus weitere Konsequenzen, die unterschiedliche Ebenen des Modells zugleich betreffen. Es geht um die Annahme von Diversität insgesamt als Basis der Gemeinschaft. Um solche gesellschaftliche und sprachliche – und z.B. auch kanonische²⁶ – Diversität zu integrieren, wird vorgeschlagen, die damit zusammenhängenden Ebenen des Modells bzw. einzelne Bereiche desselben nicht mehr im Singular, sondern im Plural zu benennen. Es geht also auf der Subjektebene um Selbstkonzepte, auf der sozialen Ebenen um Handlungszusammenhänge sowie auf der gesellschaftlich-kulturellen Ebene um Teilhabeprozesse.

²⁵ Ggf. deutet die Veränderung von „Anschlusskommunikation“ auf der sozialen Ebene der Abbildung des Mehrebenenmodells z.B. noch in der 7. Aufl. (15) bei Rosebrock / Nix (2014) hin zu „Handlungszusammenhang“ in der 9. Aufl. (15) Rosebrock / Nix (2020) auch in diese Richtung.

²⁶ Vgl. etwa das Beispiel *Geschlecht / Gender* bzw. die berechtigte Kritik an einem nach wie vor problematisch dominant-männlichen Kanon; Müller-Spitzer / Wortmann / Wolfer (2023).

4.4 — ERGÄNZUNG EINER NEUEN SYSTEMISCHEN EBENE (BILDUNGSSTEUERUNG ANHAND DURCHGÄNGIGER UNTERRICHTS-, SCHUL- UND SYSTEMENTWICKLUNG) SOWIE ERWEITERUNG DER PROZESSEBENE UM DURCHGÄNGIGKEIT AB DER ELEMENTARBILDUNG

Schon mit dem zitierten ‚PISA-Schock‘ etablierte sich die bildungsadministrative Ebene im wahrsten Sinne des Wortes zentral für das Lesen (u.a. beim Zentralabitur, Vergleichsstudien sowie der Einführung von Kompetenzorientierung in allen Bereichen, weswegen die Erweiterung der Prozessebene um Durchgängigkeit der Didaktik ab der Elementarbildung in die Argumentation dieses Abschnitts 4.4. integriert ist). Es ist vielleicht bezeichnend, dass gerade jetzt, nach über 20 Jahren ohne klar zu erkennende Verbesserung in den Ergebnissen der IGLU- oder PISA-Studien das Startchancenprogramm des Bundes und der Länder eine solche systemische Steuerung gewissermaßen erneut in den Blick nimmt (BMBF 2024). Dazu gehört, dass Lesekompetenzförderung weder in Auftrag noch in Verantwortung allein bei Individuen verortet werden kann (weder bei Lernenden noch Lehrenden), sondern gesamtgesellschaftlich ist (Waldschmidt 2007) und die Steuerung nicht nur von Unterricht, sondern auch von Schule und Bildung insgesamt betrifft, insbesondere in Zeiten von Krisenerfahrungen (s.o.). So dürfte hier zusätzlich die (eurozentrische) Wahrnehmung bedeutsam sein, in Anbetracht etwa von Klimawandel, Kriegen und politischen Unwägbarkeiten (z.B. dem Ausloten der Grenzen von Demokratie) in einer gefährdeten Gegenwart zu leben.²⁷ Diese Wahrnehmung bedingt Fragen, wie demokratisch-gesellschaftlicher Zusammenhalt samt Stabilität zu stärken und mit Blick auf das Bildungssystem zu vermitteln ist. Lesen lässt sich dabei als Basiskompetenz und als Voraussetzung für den Umgang mit solcher Komplexität und krisenhafter Unsicherheit sicherlich nicht ausklammern – genauso wenig wie die Verantwortung, in Bildungssteuerung und Unterrichtsentwicklung Möglichkeiten für eine adäquate Didaktik grundlegend herzustellen (z.B. bei Lehrer*innenmangel oder bei Herausforderungen der Mehrsprachigkeit, wenn Kolleg*innen nicht zu DaF / DaZ, Bildungssprache o.ä. ausgebildet sind). Bezüglich der Erfahrung gegenwärtiger Krisen ruht die Hoffnung von Leseförderung darauf, dass durch sie ein so kompetenter Umgang mit Informationen möglich wird, dass Lernende sich in ihrer Gegenwart als handlungsfähig erleben. Gesellschaftliche Krisen insgesamt kann Leseförderung nicht lösen, aber einen Kompetenzschlüssel bieten. Damit Lernende ihren Bildungsweg als Chance verstehen und Vertrauen in den Zusammenhalt einer demokratischen Gesellschaft gewinnen, ist Verlässlichkeit bei bildungsbezogenen Qualifikationen und Übergängen nötig sowie eine Didaktik, die abgestimmt auf den gesamten Bildungsweg von der Elementarbildung bis hin zu Schulabschlüssen eine systematische, ineinandergreifende Leseförderung ermöglicht.

Soll nun Lesen in diesem Sinne nachhaltig gefördert werden, hat sich eine langfristige Umsetzung in einem schulischen Selbstverständnis als Leseschule als effektiv erwiesen, was dann sowohl Unterrichts- als auch Schulentwicklung betrifft (u.a. bereits bei Rosebrock / Nix 2020, 155-158). Das ist gerade deswegen wichtig, weil IGLU-Ergebnisse belegen (McElvany et al. 2023), dass die für das Lesen im Unterricht zur Verfügung stehende Zeit in Deutschland im internationalen Vergleich auffällig ge-

²⁷ Solche Krisenerfahrungen lassen sich inzwischen auch empirisch bzw. medizinisch bei Kindern und Jugendlichen von sieben bis 22 Jahren belegen, Kaman et al. (2024).

ring ist (181). Spätestens damit ist ein Bereich über die Schulentwicklung hinaus erreicht, nämlich systemische Bildungssteuerung insgesamt, die konkrete didaktische Möglichkeiten erst eröffnen kann. D.h., dass es auch für die Deutschdidaktik relevant wird, Innovationsentwicklung in der gesamten Bildungsadministration (samt Zwischenbereichen und ggf. regionalen Bildungspartnerschaften) in den Blick zu nehmen. Dazu gehört ebenfalls ein empirisch abgesichertes datengestütztes Vorgehen samt digitaler Austausch- und Kommunikationsbasis (auch das bedeutet Leseförderung in einer digitalen Gesellschaft), allein um zu identifizieren, welche Lernenden und Schulen insbesondere der Förderung bedürfen. Zudem können mit Durchgängigkeit nicht nur die Übergänge nach der Grundschulzeit gemeint sein, sondern auch von der Elementarbildung zur Grundschule und neben der Bleibewahrscheinlichkeit auf dem Gymnasium gerade die Varianten von Bildungswegen während sowie nach der nicht-gymnasialen Sek. I. Damit ist zusätzlich zur didaktischen durchaus ebenso eine pädagogische Aufgabe der Leseförderung angesprochen: Wie fördert man Kompetenzen passend für individuelle Bildungs- und Entwicklungswege nachhaltig auf allen Ebenen bis hin zur Frage, welche Infrastruktur und Handlungsräume Bildungsträger*innen dafür bereitstellen? Solche Wege können von der Anbahnung einer Ausbildungsqualifikation bis hin zur Ermöglichung eines ‚Bildungsaufstiegs‘ aus der nicht-gymnasialen Sek.I bis zum Abitur führen. Das dürfte (wie im Übrigen auch der Lehrkräftemangel, der sich in der Schulentwicklung ebenfalls bemerkbar macht) v.a. nicht-gymnasiale Schulformen der Sek. I betreffen, die sich mit einer gemäß Lehrplanvorgaben maximal möglichen Differenzierung zwischen allen Anforderungsniveaus konfrontiert sehen.

Außerdem könnte die Deutschdidaktik genauer fragen, wie nicht-gymnasiale Bildungswege weiterzudenken sind (d.h. abseits der ‚klassischen‘, auf Hochkultur fokussierten Leseförderung der gymnasialen Oberstufe), beispielsweise in der Berufsbildung und gerade mit Blick auf digitales Lesen (Efing / Kiefer 2018). Das wäre eher eine langfristige Entwicklungsaufgabe. Ein schneller zu realisierender Schritt könnte es sein, die eigene universitäre Ausbildung durchlässiger zu gestalten (SDD AG Leseverstehen 2023) sowie im Übrigen auch das Referendariat. Ein Beispiel dazu: Eine Öffnung von Ausbildungsinhalten mit Bezug zur Sek. I oder zum berufsbildenden System inkl. dortiger Abiturprüfungen könnte vermehrt in die Lehre für angehende Gymnasiallehrer*innen integriert werden. Zum einen werden auch Kolleg*innen an Gymnasien die Sek.I unterrichten. Zum anderen arbeiten einige Lehrkräfte, die für das Lehramt an Gymnasien ausgebildet werden, ggf. künftig an anderen Schulformen wie an Gesamtschulen oder an berufsbildenden Kollegs.

Diese systemische Komplexität wird umso gewichtiger, wenn man einbezieht, welche Gruppen in der Regel mit besonderem Förderbedarf diagnostiziert werden. Zugespitzt (und empirisch damit verkürzt ausgedrückt) belegen alle groß angelegten Studien in der Tendenz, dass insbesondere Schüler*innen auf dem Gymnasium (bzw. die mit hoher Wahrscheinlichkeit auf das Gymnasium wechseln werden) im deutschen Schulsystem profitieren, die anderen eher nicht. Das macht sich von IGLU und TIMSS über PISA bis hin zu ICILS (also ‚Informatik-bezogenes‘ bzw. informatisch-digitales Lesen) insbesondere an zwei bereits erläuterten, kombinierten Faktoren fest (vgl. bereits die Ebene gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe sowie deren

Verzahnung zur Sozialisation): geringe Kapitalressourcen (je nach Messskala v.a. ökonomisches und / oder Bildungskapital) und Deutsch nicht als Erstsprache (Le-walter et al. 2023; McElvany et al. 2023; Eickelmann et al. 2024; Schwippert et al. 2024). Eine gute Leseförderung ist deswegen zwar für alle Schulen, gerade jedoch an vermehrt betroffenen Schulformen nötig. Wenn hier Entwicklung auf Unterrichts-, Schul- und systemischer Ebene nicht gut funktioniert, muss man sich fragen, ob das sowohl gesellschaftlich als auch für die Betroffenen vertretbar ist.

5. — FAZIT

Rückblickend stellt der vorliegende Artikel in seinem Aufriss vielleicht auch eine Möglichkeit dar, ein eher fokussiertes, empirisches bzw. messendes mit einem eher geisteswissenschaftlich-weiten bzw. verstehenden oder ‚hermeneutischen‘ Konzept von Deutschdidaktik zusammenzudenken (ohne diese pauschalisierenden Zuschreibungen an dieser Stelle präzise belegen zu können, aus Platz- und Kohärenzgründen, aber auch, da sie hoffentlich gerade in der in ihnen ruhenden Pointierung als Kommunikate dennoch funktionieren.). Ob der Artikel dabei Bezug zur von Elke Grundler angestoßenen Debatte um eine ausdifferenzierte Deutschdidaktik nehmen kann, mögen andere beurteilen (Grundler 2024).

Ausblickend scheint v.a. von Bedeutung zu sein bei allem Versuch, ein kohärentes Gesamt zu explizieren, zumindest exemplarisch auf wichtige Nahtstellen und Forschungsdesiderate hinzuweisen. Nahtstellen betreffen sicher Fragen danach, wie weit man ein solches Modell ergänzen kann, bevor man es überstrapaziert. Das ist richtig, zugleich wurde jedoch von Anfang an darauf geachtet, die Verzahnungen und Ergänzungen wie auch Erweiterungen als notwendig in Anbetracht aktueller Entwicklungen abzuleiten. Gleichzeitig bleibt bei aller Ausdifferenzierung eine Frage offen: Wie wollen und können wir trotzdem gemeinsame Nenner finden, wenn man beispielsweise die hier vorgeschlagenen Pluralformen von Individuationen, Sozialisatio-nen oder Enkulturationen²⁸ oder die ggf. aus KI resultierende Möglichkeit betrachtet, Lektüren nach maximal individualisierten (und ggf. dadurch singularisierten) Vorlie-ben zuzuschneiden (Herz 2023)? All das wird von nachdrücklich zu betonenden Vor-teilen und Berechtigungen getragen, aber muss auch die Frage mitmeinen, wie nach wie vor gesellschaftlicher Zusammenhalt ermöglicht werden kann und nicht ‚nur‘ ver-einzelte, gewissermaßen maximal individualisierte, sondern gemeinsame Teilhabe, wenn man diese Zerrbilder zeichnen möchte.

Weitere Fragen betreffen insbesondere in einer postmigrantischen Gesellschaft (s.o.) eine stärkere Integration von DaF / DaZ und Bildungssprache in eine praktische Didaktik des Modells, da diese korrespondierenden, umfassenden Forschungs- und Praxisbereiche vorliegend nur kurz angesprochen werden konnten. Das adressiert die Ebene gesellschaftlicher und kultureller Teilhabe, aber z.B. auch ganz konkret die Prozessebene, wenn etwa empirische Forschungsergebnisse dazu vorliegen, dass für das Vokabellernen Vorteile bei digital basiertem Vorgehen registrierbar sind (Fu-renes / Kucirkova / Bus 2021; Hare et al. 2024; Liang / Zhang / Sun 2025). Außer-dem stünde bei der vorsichtig angedachten Schnittstelle zur literaturdidaktischen Konzeptionierung von Lesen nach Abraham / Kepser zu prüfen (Kepser / Abraham

²⁸ In Anlehnung an die *Termini im Singular (27)* bei Kepser / Abraham (2016).

2016), wie mit deren weitem, unterschiedliche Medien umfassenden Begriff literar-ästhetischen Lernens (wie für literarisches Lernen insgesamt) im Vergleich zu einem schriftbasierten Lesemodell wie dem vorliegenden umzugehen ist. Für den digitalen Prüfbereich sind zudem weiter und präziser Einzeldimensionen zu berücksichtigen (z.B. Unterschiede Laptop / Tablet / Smartphone / E-Reader / Print). Wie außerdem umgehen mit den tendenziellen Befunden (vgl. oben), dass anscheinend Informationstexte nach wie vor besser in Print gelesen werden, aber gerade narrative Texte nicht? Aus systemischer Ebene ist zudem wichtig, wie im Föderalismus existente Best Practices bzw. bundesweit zugängliche OER für verschiedene Bundesländer zugänglich gemacht bzw. auf dieser Ebene Synergien erzeugt werden könnten; vgl. beispielhaft Bayern, Nordrhein-Westfalen oder Hamburg (Schilcher et al. 2022; Hüser et al. 2024; Landesinstitut Hamburg 2025). Wie lassen sich außerdem sowohl in den Ländern als auch koordiniert im Bund altbekannte Fragen zur Verzahnung der Lehrer*innenaus- und -fortbildung aufgreifen – auch über die Universität und Fortbildungen hinausgehend im Referendariat z.B. in Kooperation mit dem Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e.V. für die zweite Phase der Lehrer*innenausbildung (Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e. V. 2025)? Nicht zuletzt müssen mit Blick auf Durchgängigkeit Forschungen zur Effektivität der Förderung von Vorläuferfähigkeiten des Lesens im Elementarbereich bis an Schule ein solides Fundament für die Frage nach Sinn vorschulischer Leseförderung (digital und / oder analog) legen. Insofern ist klar, dass weitere Diskussionen und Entwicklungen für das hier vorgeschlagene Modell ausstehen. Es dürfte spannend bleiben.

QUELLENVERZEICHNIS

LITERATUR

- **Aarseth, Espen J. (1997)**: Cybertext. Perspectives on ergodic literature. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press.
- **Alisaari, J. et al. (2018)**: Reading comprehension in digital and printed texts. In: *L1 Educational Studies in Language and Literature* 18, Running Issue, Running Issue, 1-18. — **Altamura, Lidia / Vargas, Cristina / Salmerón, Ladislao (2025)**: Do New Forms of Reading Pay Off? A Meta-Analysis on the Relationship Between Leisure Digital Reading Habits and Text Comprehension. In: *Review of Educational Research* 95, H. 1, 53-88. — **Auer, Johannes (Hg.) (2004)**: *pfel>0* ? 1 : 0 ; : experimentelle Literatur und Internet ; Memoscript für Reinhard Döhl. (= Zürich, Stuttgart: Update-Verl. (= Edition Cyberfiction)). — **Bajohr, Hannes / Roloff, Simon (2024)**: Digitale Literatur zur Einführung. 1. Aufl. Hamburg: Junius Verlag. — **Bastian, Pascal et al. (Hg.) (2023)**: Crossing Boundaries: Methodische und methodologische Reflexionen zur Praxis der Inklusionsforschung. 1. Aufl. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. (= Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). — **Baumert, Jürgen et al. (2001)**: PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. — **Bendheim, Amelie / Pavlik, Jennifer (Hg.) (2022)**: »Fake News« in Literatur und Medien. Fakten und Fiktionen im interdisziplinären Diskurs. Bielefeld: transcript Verlag. (= Lettre). — **BMBF 2024**: VV Startchancen-Programm 2024. Auch online: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2024/vv-startchancen.pdf?__blob=publicationFile&v=7 [05.12.2024]. — **Bourdieu, Pierre (1982)**: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. — **Bresó-Grancha, Noemí / Jorques-Infante, María José / Moret-Tatay, Carmen (2022)**: Reading digital- versus print-easy texts: a study with university students who prefer digital sources. In: *Psicologia, reflexao e critica : revista semestral do Departamento de Psicologia da UFRGS* 35, H. 1, 10. — **Bronner, Kerstin / Paulus, Stefan (2021)**: Intersektionalität: Geschichte, Theorie und Praxis. Eine Einführung in das Studium der Sozialen Arbeit und der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Stuttgart, Deutschland: utb GmbH. — **Budde, Jürgen et al. (Hg.) (2020)**: Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. (= Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)). — **Bundesarbeitskreis Lehrerbildung e. V. (2025)**: Homepage. <https://bak-lehrerbildung.de/> [15.02.2025]. — **Büttner, Gerhard et al. (2023)**: Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. 1. Aufl. Göttingen: Hogrefe Verlag. — **Çeliktürk Sezgin, Zuhul (2022)**: Systematic Analysis of Digital Reading Studies in the Digital Age. In: *Participatory Educational Research* 9, H. 1, 233-250. Auch online: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308818>. — **Chan, Man-Pui Sally et al. (2017)**: Debunking: A Meta-Analysis of the Psychological Efficacy of Messages Countering Misinformation. In: *Psychological Science* 28, H. 11, 1531-1546. — **Chard, David J. / Vaughn, Sharon / Tyler, Brenda-Jean (2002)**: A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* 35, H. 5, 386-406. — **Clinton, Virginia (2019)**: Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. In: *Journal of Research in Reading* 42, H. 2, 288-325. — **Delgado, Pablo et al. (2018)**: Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. In: *Educational Research Review* 25, 23-38. — **Delgado, Pablo / Salmerón, Ladislao (2022)**: Cognitive Effort in Text Processing and Reading Comprehension in Print and on Tablet: An Eye-Tracking Study. In: *Discourse Processes* 59, H. 4, 237-274. — **Dotan, Shahar / Katzir, Tami (2024)**: The effect of modality on reading comprehension of struggling and typical readers in the second and third grades. In: *Journal of Research in Reading* 47, H. 3, 292-308. — **Efing, Christian (2022)**: Bildungssprache – eigenständiges Register, Fachsprache light oder reines Konstrukt? oder: Hat der Modebegriff Bildungssprache einen Mehrwert? In: Laura Auteri (Hg.): *Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung fuer Germanistik (IVG) (Bd. 10) - Jahrbuch fuer Internationale Germanistik - Beihefte*. Bern: Peter Lang International Academic Publishers, 39-52. — **Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hg.) (2018)**: Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 1. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. — **Eickelmann, Birgit et al. (2024)**: ICILS 2023 im Überblick. Zentrale Ergebnisse, Entwicklungen über ein Jahrzehnt und mögliche Entwicklungsperspektiven. Waxmann Verlag GmbH. — **El-Mafaalani, Aladin (2012)**: BildungsaufsteigerInnen Aus Benachteiligten Milieus. Habitustransformation und Soziale Mobilität Bei Einheimischen und Türkeistämmigen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GmbH. — **El-Mafaalani, Aladin (2020)**: Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. 1. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch. — **El-Mafaalani, Aladin (2023)**: Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft : mit einem Zusatzkapitel zur Coronakrise. 5. Aufl. Köln: Kiepenheuer & Witsch. — **E-Read Cost (2019)**: Stavanger Declaration. Auch online: <https://www.stavangerdeclaration.org/wp-content/uploads/2019/01/StavangerDeclaration.pdf> [18.02.2025]. — **Florit, Elena et al. (2023)**: Digital reading in beginner readers: Advantage or disadvantage for comprehension of narrative and informational linear texts? In: *Journal of Computer Assisted Learning* 39, H. 2, 432-445. — **Florit, Elena et al. (2023)**: Precursors of reading text comprehension from paper and screen in first graders: a longitudinal study. In: *Reading and Writing* 36, H. 7, 1821-1843. — **Fontaine, Guillaume et al. (2021)**: A Meta-Analysis of the Effect of Paper Versus Digital Reading on Reading Comprehension in Health Professional Education. In: *American journal of pharmaceutical education* 85, H. 10, 8525. — **Foroutan, Naika (2018)**: Was will eine postmigrantische Gesellschaftsanalyse? In: Naika Foroutan/Juliane Karakayalı/Riem Spielhaus (Hg.): *Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 269-300. — **Frederking, Volker (2023)**: Von Fake News bis ChatGPT. Digitale Textsouveränität als ethisch-politische Bildungsauf-

gabe für Deutschdidaktik und Deutschunterricht in der digitalen Welt. In: *MIDU - Medien im Deutschunterricht 6*. — **Friedrichsen, Mike / Bisa, Peter-J. (Hg.) (2016)**: Digitale Souveränität. Vertrauen in der Netzwerkgesellschaft. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. (= SpringerLink Bücher). — **Furenes, May Irene / Kucirkova, Natalia / Bus, Adriana G. (2021)**: A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research 91*, H. 4, 483-517. — **Gailberger, S. / Helm, G. / Nix, D. (2022)**: Lesen und Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe. In: Steffen Gailberger/Frauke Wietzke (Hg.): *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht. Mit E-Book inside und Online-Materialien*. 2. Aufl. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG, 38-93. — **Gailberger, Steffen / Helm, Gerrit (2024)**: kluug das Lesen fördern. Digitale systematische Leseförderung für die Grundschule. In: Mark-Oliver Carl/Moritz Jörgens/Tina Schulze (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 143-172. — **Gailberger, Steffen / Wietzke, Frauke (Hg.) (2018)**: Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen. Weinheim: Beltz. — **Gentrup, Sarah et al. (Hg.) (2021)**: Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Evaluation umgesetzter Konzepte. Evaluation umgesetzter Konzepte. 1. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH. (= Bildung durch Sprache und Schrift). — **Gogolin, Ingrid et al. (Hg.) (2020)**: Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. 2. Aufl. Münster: Waxmann. (= FörMig Material, Band 10). — **Gold, Andreas (2024)**: Digital lesen. Echt jetzt? Literarische Texte und Sachtexte am Bildschirm lesen. In: Mark-Oliver Carl/Moritz Jörgens/Tina Schulze (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 51-70. — **Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004)**: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa Verlag. (= Lesesozialisation und Medien / herausgegeben von Bettina Hurrelmann). — **Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2009)**: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 3. Aufl. Weinheim, München: Juventa Verlag. (= Lesesozialisation und Medien). — **Grundler, Elke (2024)**: Ausdifferenzierte Deutschdidaktik. In: *Didaktik Deutsch H. 57*. — **Hahnel, Carolin et al. (2017)**: Reading digital text involves working memory updating based on task characteristics and reader behavior. Auch online: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17558/pdf/Hahnel_reading_digital_text_2017_A.pdf [06.12.2024]. — **Hare,Carolynn et al. (2024)**: Children's reading outcomes in digital and print mediums: A systematic review. In: *Journal of Research in Reading 47*, H. 3, 309-329. — **Heimler, Julia (2024)**: Kulturelles Kapital, Sprachbesitz und Geschlechterrollenorientierung. Zum Zusammenhang bei ein- und mehrsprachigen Jugendlichen. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Academic Press. — **Heller, Vivien / Morek, M. (2021)**. In: Michael Beißwenger et al. (Hg.): *Die Sprache in den Schulen – Eine Sprache im Werden*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, 37-62. — **Herz, Cornelius (2013)**: Literaturumbrüche. Dissertation. — **Herz, Cornelius (2023)**: KI, ChatGPT, Zukunftsphilologie : Über Inkunabeldigitalität, Werktreue und narrativ-gesellschaftliche Kohäsion. In: *Zeitschrift für Germanistik 33*, H. 3, 679-685. — **Herz, Cornelius (2024a)**: Litterae Literacy: LLM im Spiegel von Leseförderung, Literatur und kritischer Bildung. Hannover : Institutionelles Repositorium der Leibniz Universität Hannover. — **Herz, Cornelius (2024b)**: Moretti goes Didactics. Quantitative Empirie, Schwelligierungen und literaturdidaktische Digital Humanities (Fokus Distant / Scalable Reading). In: *MIDU - Medien im Deutschunterricht 6*. — **Hoel, Trude / Stangeland, Elisabeth Brekke / Schulz-Heidorf, Katrin (2020)**: What Happens Before Book Reading Starts? an Analysis of Teacher-Child Behaviours With Print and Digital Books. In: *Frontiers in psychology 11*, 570652. — **Holder, Friedemann / Bay, Wolfgang / Droll, Hansjörg (2024)**: Gezielte Förderung leistungsschwacher Leserinnen und Leser. Das basale Lesen ist ein wichtiger erster Schritt. In: PH Freiburg (Hg.): *ph fr - Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Schwerpunkt 2024: Sonderpädagogik*, 37-39. — **Hudson, Roxanne F. et al. (2008)**: The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. In: *Reading & Writing Quarterly 25*, H. 1, 4-32. — **Hurrelmann, Bettina (2002)**: Leseleistung - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch*. — **Hurrelmann, Bettina (2003)**: Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Georg Auernheimer (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 177-194. — **Huschka, Sina Simone / Emde, Kim Raquel / Brandenburg, Janin (2020)**: Zur Vorhersage der Schriftsprache durch vorschulische Kompetenzen. Sind die Prädiktionsmuster zwischen ein- und mehrsprachigen Kindern vergleichbar? *Frühe Bildung : interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 9* (2020) 4, S. 193-202. In: *Frühe Bildung : interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 9*. — **Hüser, Laura et al. (2024)**: Leseraum online – digital gestützte Leseförderung. In: Mark-Oliver Carl/Moritz Jörgens/Tina Schulze (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 173-185. — **Jäger, Hildegard (2024)**: Bildungsgerechtigkeit? Ein Blick aus der Praxis. Erfahrungen von Lernenden mit Fluchthintergrund in deutschen Schulen. In: *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen 35*, 93-95. — **Kaman, Anne et al. (2024)**: Mental Health of Children and Adolescents in Times of Global Crises: Findings from the Longitudinal COPSY Study from 2020 to 2024. — **Kastorff, Tamara et al. (2025)**: Fake News oder Fakten? Wie Jugendliche ihre digitale Informationskompetenz einschätzen und welche Rolle Schulen und Lehrkräfte dabei spielen. Erkenntnisse aus PISA 2022. Waxmann Verlag GmbH. — **Kepser, Matthias / Abraham, Ulf (2016)**: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag. — **Kergel, David (2023)**: Medienpädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. — **Kintsch, Walter (1998)**: Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge Univ. Press. — **Klauda, Susan Lutz / Guthrie, John T. (2008)**: Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. In: *Journal of Educational Psychology 100*, H. 2, 310-321. — **Kling, Marc-Uwe (2017)**: QualityLand: Roman. Berlin: Ullstein. — **KMK 2016/17**: Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017. Auch online: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAk>

uelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit>Weiterbildung.pdf [05.12.2024]. — **KMK 2021**: Lehren und Lernen in der digitalen Welt Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). Auch online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf [05.12.2024]. — **Kozik, Rafał et al. (2024)**: A Meta-Analysis of State-of-the-Art Automated Fake News Detection Methods. In: *IEEE Transactions on Computational Social Systems* 11, H. 4, 5219-5229. — **Kuhn, Melanie R. / Schwaneflugel, Paula J. / Meisinger, Elizabeth B. (2010)**: Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. In: *Reading Research Quarterly* 45, H. 2, 230-251. — **Kuhn, Melanie R. / Stahl, Steven A. (2003)**: Fluency: A review of developmental and remedial practices. In: *Journal of Educational Psychology* 95, H. 1, 3-21. — **Kujawski Taylor, Annette (2011)**: Students Learn Equally Well From Digital as From Paperbound Texts. In: *Teaching of Psychology* 38, H. 4, 278-281. — **Landesinstitut Hamburg (2025)**: Filme zum BiSS Lesetraining. <https://li.hamburg.de/fortbildung/faecher-lernbereiche/sprachen/sprachfoerderung/biss-lesetraining-filme-650738> [15.02.2025]. — **Lehmden, Friederike von / Müller-Brauers, Claudia / Belke, Eva (2022)**: Grammatikförderung mit den Litkey-Bilderbüchern. Das Handbuch für Kita und Grundschule. 1. Aufl. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. — **Lehmden, Friederike von, Müller-Brauers, Claudia / Belke, Eva (2020)**: Grammatik mit Bilderbüchern fördern. In: *KiTa aktuell* 29, H. 5, 137-140. — **Lewalter, Doris et al. (2023)**: PISA 2022. Münster, Germany: Waxmann Verlag GmbH. — **Li, Haoran / Avendaño, Sarah M. / Bak, Moon Young Savana (2024)**: Analyzing the Effects of a Repeated Reading Intervention on Reading Fluency With Generalized Linear Mixed Models. In: *Evaluation & the health professions*, 1632787241257450. — **Liang, Chenxin / Zhang, Li / Sun, Jin (2025)**: The Comparative Impact of Digital and Print Storybook Reading on Preschool Children's Comprehension and Vocabulary Learning: A Two-Decade Meta- Analysis. In: *International Journal of Early Childhood*. — **Lindner, Jessica (2022)**: Vorläuferfähigkeiten und deren Einfluss auf den Schriftspracherwerb im Deutschen. Sprachliche Diversität im Ersten Grundschuljahr - eine Empirische Longitudinalstudie. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. — **Mau, Steffen / Westheuser, Linus / Lux, Thomas (2024)**: Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. 7. Aufl. Berlin: Suhrkamp. — **McElvany, Nele et al. (2023)**: IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Waxmann Verlag GmbH. — **Mentel, Henrike et al. (2022)**: Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung. In: Gisela Steins et al. (Hg.): *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 135-155. — **Meyer, Anne / Rose, David H. / Gordon, David (2014)**: Universal design for learning. Theory and practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing an imprint of CAST Inc. — **Möller, Judith / Hameleers, Michael / Ferreau, Frederik (2020)**: Typen von Desinformation und Misinformation. Auch online: <https://www.lfk.de/fileadmin/PDFs/Publikationen/Studien/Typen-von-Desinformation-und-Misinformation/typen-von-desinformation-und-misinformation.pdf> [24.02.2025]. — **Moretti, Franco (2016)**: Distant reading. Konstanz: Konstanz University Press. — **Müller, Claudia (2022)**: Sprachliches Wissen von Kindern am Schriftanfang. Anmerkungen zu dem Konstrukt „Phonologische Bewusstheit“. In: Christa Röber/Helena Olfert/Winfried Ulrich (Hg.): *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Ersts Schreiben*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 161-183. — **Müller-Brauers, Claudia et al. (2020)**: Narrative Potential of Picture-Book Apps: A Media- and Interaction-Oriented Study. In: *Frontiers in psychology* 11, 593482. — **Müller-Brauers, Claudia / Miosga, Christiane / Herz, Cornelius (2021)**: Animationen in Bilderbuch-Apps : Überlegungen zur Förderung des literarischen Verstehens und Handelns im inklusiven Deutschunterricht. 1-19 Seiten / MiDU - Medien im Deutschunterricht, Nr. 1 (2021): Literarisches Verstehen im Kontext von Digitalisierung und Inklusion. — **Müller-Spitzer, Carolin / Wortmann, Thomas / Wolfer, Sascha (2023)**: Bildungsrelevante Lektüre war und ist vorwiegend von Männern verfasste Literatur. Eine qualitativ-quantitative Auswertung von offiziellen Lektüreempfehlungen für den gymnasialen Deutschunterricht. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 70, H. 2, 198-218. — **Nix, Daniel / Führer, Carolin (2024)**: Literarische Interaktionen mit ChatGPT – Kann der Einsatz von Künstlicher Intelligenz zur Entwicklung literarischer Lesehaltungen beitragen? In: Mark-Oliver Carl/Moritz Jörgens/Tina Schulze (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 335-368. — **Oakley, Grace (2024)**: A Scoping Review of Research on the Use of Digital Technologies for Teaching Reading Fluency. In: *Education Sciences* 14, H. 6, 633. — **Palczyk, Lisa / Seifert, Susanne (2020)**: Inklusiver Leseunterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. — **Penkwitt, Meike (2023)**: Einleitung – Intersektionalität und inklusive Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Auch online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/695>. — **Peras, Igor et al. (2023)**: Digital versus Paper Reading: A Systematic Literature Review on Contemporary Gaps According to Gender, Socioeconomic Status, and Rurality. In: *European journal of investigation in health, psychology and education* 13, H. 10, 1986-2005. — **Philipp, Maik (2020)**: Multiple Dokumente verstehen. Theoretische und empirische Perspektiven auf Prozesse und Produkte des Lesens mehrerer Dokumente. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. — **Philipp, Maik (2024)**: Lesen 4.0 – Drei Thesen zu den Veränderungen des Lesens und den sich daraus ergebenden Implikationen. In: Mark-Oliver Carl/Moritz Jörgens/Tina Schulze (Hg.): *Literarische Texte lesen – Texte literarisch lesen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 71-94. — **Puhr, Kirsten (2023)**: Studienbuch Inklusion/Exklusion. Eine Einführung in die inklusionsorientierte Schul-Pädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. — **Rasinski, Timothy (2006)**: Reading Fluency Instruction: Moving Beyond Accuracy, Automaticity, and Prosody. In: *The Reading Teacher* 59, H. 7, 704-706. — **Reckwitz, Andreas (2021)**: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. 5. Aufl. Berlin: Suhrkamp. — **Reckwitz, Andreas (2024)**: Verlust. Ein Grundproblem der Moderne. Berlin: Suhrkamp. — **Reich, Kersten (2012)**: Inklusion und

Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim: Beltz. — **Reich, Kersten (2023)**: Faire Bildung für alle! Wie sich Schule neu erfinden kann. 1. Aufl. Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG. — **Reiss, Kristina et al. (2019)**: PISA 2018. Waxmann Verlag GmbH. — **Rexing, Volker / Keimes, Christina (2018)**: Wozu lesen?! Subjekt- und kontextspezifische Lesekompetenzförderung am Beispiel des Berufsfeldes Bautechnik. In: Christian Efing/Karl-Hubert Kiefer (Hg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. 1. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 181-192. — **Rosebrock, C. / Nix, D. (2006)**: Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: *Didaktik Deutsch* 11, H. 20, 90-112. Auch online: <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/download/260/244>. — **Rosebrock, Cornelia (2020)**: Netzlektüre und Deep Reading: Entmischung der Lesekultur. — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2014)**: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. — **Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2020)**: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. — **Röthlisberger, Martina / Schneider, Hansjakob / Juska-Bacher, Britta (2021)**: Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, H. 2, 359-374. — **Rüdian, Sylvio / Pinkwart, Niels (2024)**: Prompt Engineering zur Generierung von Sprachlerninhalten. In: *Informatik Spektrum* 47, 3-4, 60-68. — **Sage, Kara et al. (2019)**: Reading from print, computer, and tablet: Equivalent learning in the digital age. In: *Education and Information Technologies* 24, H. 4, 2477-2502. — **Salmerón, Ladislao et al. (2024)**: Reading comprehension on handheld devices versus on paper: A narrative review and meta-analysis of the medium effect and its moderators. In: *Journal of Educational Psychology* 116, H. 2, 153-172. — **Schaumburg, Melanie / Walter, Stefan / Hashagen, Uje (2019)**: Was verstehen Lehramtsstudierende unter Inklusion? Eine Untersuchung subjektiver Definitionen. In: *QfI - Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte* 1, H. 1. — **Schilcher, Anita et al. (2022)**: FiLBY-2 – ein Leseflüssigkeitstraining für alle Schülerinnen und Schüler? In: *Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik* 2. — **Schößler, Franziska / Wille, Lisa (2022)**: Einführung in die Gender Studies. 2. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter. — **Schwabe, Annika et al. (2021)**: Experiencing literature on the e-reader: the effects of reading narrative texts on screen. In: *Journal of Research in Reading* 44, H. 2, 319-338. — **Schwabe, Annika et al. (2022)**: No Negative Effects of Reading on Screen on Comprehension of Narrative Texts Compared to Print: A Meta-analysis. In: *Media Psychology* 25, H. 6, 779-796. — **Schwippert, Knut et al. (2024)**: TIMSS 2023. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann Verlag GmbH. — **SDD AG Leseverstehen (2023)**: Positionspapier der AG Leseverstehen. Lesen professionell unterrichten - Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand. Auch online: https://symposium-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2023/12/Positionspapier_AG-Leseverstehen_Lesen-professionell-unterrichten-Lehrkraeftebildung-auf-dem-Pruefstand.pdf [15.02.2025]. — **Seidler, Andreas (2025)**: Die Digitalisierung als mögliche Krisenursache für die Literatur und den Literaturunterricht. In: Julia Stetter/Sebastian Susteck (Hg.): *Literaturunterricht als Arbeit an der Krise*. Berlin, Heidelberg: Metzler, NN-NN. — **Singer, Lauren M. / Alexander, Patricia A. (2017)**: Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal. In: *Review of Educational Research* 87, H. 6, 1007-1041. — **Stalder, Felix (2024)**: Kultur der Digitalität. 6. Aufl. Berlin: Suhrkamp. — **Stalder, Ursula Maria (2013)**: Leselust in Risikogruppen. Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. — **Sultan, Mubashir et al. (2024)**: Susceptibility to online misinformation: A systematic meta-analysis of demographic and psychological factors. In: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 121, H. 47, e2409329121. — **Thompson, Robyn C. / Joseph, Seena / Adeliyi, Timothy T. (2022)**: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis of Studies on Online Fake News Detection. In: *Information* 13, H. 11, 527. — **Vadasy, Patricia F. / Sanders, Elizabeth A. (2008)**: Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. In: *Journal of Educational Psychology* 100, H. 2, 272-290. — **Waldschmidt, Anne (2007)**: Verkörperte Differenzen - Normierende Blicke. Foucault in den Disability Studies. In: Clemens Kammler/Rolf Parr (Hg.): *Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme ; [Symposium im Februar 2003 ...]* (Essen). Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverl. d. Autoren, 177-200. — **White, Jules et al. (2023)**: A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT. — **Whitney, Todd / Ackerman, Kera B. (2023)**: Effects of a Digital Fluency-Based Reading Program for Students with Significant Reading Difficulties. In: *Journal of Special Education Technology* 38, H. 3, 262-273. — **Wilson, Anna et al. (2023)**: Multimodal analysis of disinformation and misinformation. In: *Royal Society Open Science* 10, H. 12, 230964.

ÜBER DEN AUTOR:

[Cornelius Herz](#) ist Professor für Didaktik der deutschen Literatur an der Leibniz Universität Hannover. Aktuelle Schwerpunkte seiner Arbeit umfassen u.a. Lesen / Bildung / Teilhabe aus fachdidaktischer Sicht, Literatur- und Mediendidaktik, empirische Professionsforschung und Digital Literacy / Digital Humanities / KI