

Leseverstehen im Schriftspracherwerb unterstützen



Stefanie K. Sachse

Zusammenfassung

Hier wird ein Plädoyer für mehr Fokus auf die Förderung des Leseverstehens im Anfangsunterricht und in der Lehrkräftebildung vorgelegt. Im ersten Teil wird ein Überblick gegeben und im Elemente-Modell des Leseverstehens zusammengefasst. Auf dieser Grundlage können Aspekte des Leseverstehens identifiziert werden, die auch schon früh im Schriftspracherwerb gefördert werden können.

Im zweiten Teil werden Thesen zur Förderung des Leseverstehens formuliert. Diese werden aus Studien abgeleitet (z. B. orthografische Tiefe, Lesestrategien) und es werden Konsequenzen für schulische Angebote beschrieben. Gegenstand ist die Vorbereitung auf die Textverarbeitung, genauer das gesteuerte oder angeleitete Sammeln und Zusammenführen von Informationen aus Texten, Erfahrungen und (Vor-)Wissen.

Ein zentrales Ziel des Schriftspracherwerbs ist es, dass die Sätze und Texte, die gelesen werden, auch verstanden werden. Vor diesem Hintergrund brauchen Lehrkräfte Wissen zum Entwicklungsverlauf des Leseverstehens und zu verschiedenen Unterstützungsmöglichkeiten. Im Kontext des Schriftspracherwerbs sind vorrangig Stufenmodelle (Frith, 1986; Valtin & Sasse, 2018) verbreitet, die Phasen hin zum Lesen und Schreiben von Wörtern erläutern. Traditionell (Kirschhock, 2004) und durch die deutsche Orthografie beeinflusst (s. u.) gibt es im Anfangsunterricht zunächst einen großen Fokus auf das Lesen und Schreiben von Wörtern bzw. auf die Alphabetisierung (Rosebrock & Nix, 2020). Die Betrachtung des Leseverstehens rückt im Vergleich zunächst eher in den Hintergrund (Mayer & Marks, 2019). Im Unterschied dazu wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, wie das Leseverstehen speziell in den ersten Schuljahren gefördert werden kann. Dazu werden zunächst die zugrundeliegende Auffassung, definitorische Schwierigkeiten und verwendete Terminologie erläutert. Im Anschluss werden zum einen verschiedene Modelle des Leseverstehens betrachtet und solche Aspekte aus den Modellen identifiziert, die auch dann schon gefördert werden können, wenn Kinder noch nicht selbst lesen können. Zum anderen werden auf der Grundlage verschiedener Studien (z. B. zur orthografischen Tiefe, zur Wirksamkeit von Lesestrategien) drei Thesen zur Förderung des Leseverstehens formuliert und erläutert. Das übergreifende Ziel ist es, ein fundiertes Plädoyer für mehr Fokus auf Leseverstehen im Schriftspracherwerb vorzulegen und aufzuzeigen, wie die Entwicklung des Leseverstehens von Anfang an unterstützt werden kann.

Literacy-Auffassung, Terminologie und Hürden

In Anlehnung an die Emergent Literacy-Auffassung wird bei der Betrachtung der Entwicklung des Leseverstehens im frühen Schriftspracherwerb davon ausgegangen, dass sich die Kompetenzbereiche Sprechen bzw. Unterstützt Kommunizieren, Verstehen, Lesen und Schreiben gleichzeitig entwickeln und gegenseitig beeinflussen (Koppenhaver, Coleman, Kalman & Yoder, 1991; Teale & Sulzby, 1986). Zudem wird betont, dass Angebote des Umfelds entscheidend für die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten sind (Erickson & Koppenhaver, 2020; Teale & Sulzby, 1986).

Im Folgenden werden Hinweise zur verwendeten Terminologie gegeben. *Verstehen statt Zuhören:* Bei der Nennung der Kompetenzbereiche wurde statt „Zuhören“ „Verstehen“ verwendet. Diese Entscheidung wird zum einen mit dem Fokus des vorliegenden Beitrags begründet, zum anderen mit den KMK-Empfehlungen zum Fach Deutsch im Primarbereich (2022): Erläuternd zum Kom-

petenzbereich „Sprechen und Zuhören“ wird u. a. das „verstehende Zuhören“ (S. 9) genannt. Der Fokus wird auf den Verstehensaspekt gerichtet und gleichzeitig wird eine lexikalische Nähe zum Leseverstehen erreicht.

Leseverstehen: In der deutschsprachigen Literatur werden verschiedene Begriffe genutzt: aktuell z. B. Leseverständnis (Lenhard, 2019), Leseverstehen (Rosebrock & Nix, 2020) und Textverständnis (Mayer & Marks, 2019). Gemeint ist die Fähigkeit der aktiven Rekonstruktion von Bedeutungen beim Lesen von Sätzen und Texten (Lenhard, 2019). Der früher verwendete Begriff Sinnentnahme wird dahingehend kritisiert, dass Lesen kein passives Entnehmen von Informationen darstellt, sondern als aktive Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2002). Während einige Autorinnen und Autoren auch das Lesen und Verstehen von Wörtern zum Leseverstehen zählen (z. B. Ehm, Schmitterer, Nagler & Lervåg, 2023), bezieht sich der Begriff hier explizit auf Sätze und Texte. Die Abgrenzung zum Lesen von Wörtern wird als zentral für die Diskussion und die Lehrkräftebildung betrachtet (Peters, Förster, Forthmann & Souvignier, 2022). An dieser Stelle sei auf eine definitionsbedingte Hürde eingegangen: Leseverstehen setzt das Selbst-Lesen und damit Selbst-Lesen-Können voraus. Das heißt strenggenommen, dass Leseverstehen in den frühen Phasen des Schriftspracherwerbs, wenn die Kinder noch keine Lesetechnik beherrschen, noch nicht gefördert werden kann. Jedoch kann betrachtet werden, welche Fähigkeiten das Leseverstehen im Entwicklungsverlauf beeinflussen (z. B. Hörverstehen) und welche weiteren Verstehensaspekte bereits im frühen Schriftspracherwerb unterstützt werden können.

Hörverstehen: In verschiedenen Modellen und Quellen wird bei der Betrachtung des Leseverstehens auch der Einfluss sprachlicher Verstehensaspekte thematisiert. Diese werden mit unterschiedlichem Fokus betrachtet: z. B. „Hörverstehen“ (listening comprehension, Florit & Cain, 2011), „Sprachverständnis“ (language comprehension, Scarborough, 2001), „linguistisches Verstehen“ (linguistic comprehension, Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990); Mayer und Marks (2019) nutzen die Formulierung „Sprachverständnis auf lexikalischer und grammatischer Ebene“. Nach Gough und Tunmer (1986) kann diese Fähigkeit verstanden werden als „the ability to answer questions about the contents of aurally presented texts and, thus, can be thought of as listening comprehension“. „Hörverstehen, wenn Texte vorgelesen werden“ (Torppa, Georgiou, Lerkkanen, Niemi, Poikkeus & Nurmi, 2016) bezeichnet demzufolge das Verstehen konzeptionell schriftlicher Formulierungen. Des Weiteren wird „Verstehen geschriebener Sprache“ (written language comprehension, Cunningham, 1993) genutzt, wenn betont werden soll, dass das Hörverstehen auch vom Wissen über verschiedene Textsorten beeinflusst wird (z. B., dass Sachtexte und Geschichten unterschiedlich aufgebaut sind).

(Funktionelles) Lesen: Zum Teil wird zwischen „Funktionellen Lesen“ oder „Informationslesen“ und dem Lesen von (Kinder-) Literatur unterschieden (Garbe, 2020; Rosebrock & Nix, 2020). Im vorliegenden Beitrag wird vorrangig „Funktionelles Lesen“ betrachtet, wobei das Attribut „funktionell“ nicht extra verwendet wird. Lesen bzw. verschiedene schriftbezogene Tätigkeiten, die für die reale Lebensbewältigung und die Teilhabe am kulturellen Leben notwendig sind (Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001), erfüllen immer eine Funktion (z. B. Information, Orientierung, Kommunikation, Unterhaltung, s. Abb. 1) und spielen im Alltag (Zeitung, Post, Textnachrichten,



Abb. 1:
Funktionen von Schrift (Beispiele)

Modelle des Leseverstehens

Einkaufsliste, Verpackungen, Schilder), in der Schule (Aufgaben, Lehrbuchtexte, Mitschriften) und in digitalen Kontexten (aus Suchergebnissen auswählen, sich auf einer Homepage orientieren) eine große Rolle. Der jeweilige Leseanlass beinhaltet oft eine Aufgabe und liefert auf der Grundlage von Erfahrungen den Rahmen für konkrete Kontexterwartungen: Auf einer Speisekarte werden bspw. andere Wörter bzw. Informationen als auf einem Straßenschild erwartet.

Im Folgenden wird eine knappe Übersicht über verschiedene Modelle des Leseverstehens gegeben. Auf der Grundlage dieser Ausführungen wird im Anschluss ein Überblicksmodell (Abb. 2) erarbeitet, in dem zentrale Elemente aus den Modellen des Leseverstehens neu integriert werden. Vor diesem Hintergrund wird an einigen Stellen bewusst auf Modellbezeichnungen und Fachtermini verzichtet, um eher verbindende als spezifische Aspekte in den Fokus zu rücken. Dabei wird deutlich, dass in den Originalmodellen z. T. unterschiedliche Begriffe verwendet werden, um ähnliche Aspekte zu beschreiben.

Modelle des Leseverstehens und verschiedene Perspektiven:

- Um Sätze und Texte verstehen zu können, ist das Worterkennen unerlässlich. Perfetti (1989) betrachtet diesen Aspekt genauer.
- Nach der „vereinfachten Sicht auf das Lesen“ (Simple View of Reading, Gough & Tunmer, 1986) hängt Leseverstehen neben der Worterkennung auch vom linguistischen Verstehen ab (s. o., Hörverstehen).
- Im sog. Lese-Seil (Reading Rope, Scarborough, 2001) werden die Bereiche Worterkennen und Sprachverständnis ausdifferenziert. In den Bereich Sprachverständnis (s. o., Hörverstehen) fließen z. B. Hintergrundwissen, Wortschatz, Textstrukturen/Genre ein. Sowohl das Worterkennen als auch das Sprachverständnis beeinflussen kompetentes Lesen.
- Im Whole-to-Part-Modell (Cunningham, 1993) wird das Verstehen beim stillen Lesen betrachtet und anhand von drei Bausteinen erklärt: dem Worterkennen, dem Sprachverständnis (genauer: dem „Verstehen geschriebener Sprache“, s. o., Hörverstehen) und der „Textverarbeitung“ (whole-text print processing, wobei u. a. die Bedeutung der inneren Stimme, der projizierten Betonung und der Augenbewegungen beim Lesen erwähnt werden).
- Im sog. Situationsmodell werden Teilprozesse des Leseverstehens und Voraussetzungen erläutert (Biber, van Dijk & Kintsch, 1986; dt. Lenhard, 2019): u. a. Worterkennung, Sprachverständnis (s. o., Hörverstehen), Wissen über Textformate, eigenes Vorwissen, etc. Das Situationsmodell beschreibt das, was Lesende bei der aktiven Auseinandersetzung mit dem Text in Verbindung mit dem eigenen Vorwissen und durch die Anwendung von Lesestrategien konstruieren.
- Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben u. a. (2007) betonen die Bedeutung einer Leseabsicht für das Leseverstehen und beschreiben das Zusammenspiel von Lesestoff und Leseabsicht.
- Das Mehrebenenmodell des Lesens (Rosebrock & Nix, 2020) ist ein didaktisch orientiertes Modell der Lesekompetenz und zeigt u. a., wie Handlungszusammenhang (u. a. der konkrete Kontext; soziale Ebene), Subjektebene und Prozessebene (kognitive Prozesse) zum Leseverstehen beitragen bzw. dieses beeinflussen. Mit einem teilweise ähnlichen Fokus zeigt Westlund (2009), dass beim Leseverstehen Aspekte der Aktivität, der Person und des Textes zusammenspielen.
- Im Modell der Leseprozesse (Garbe, 2020) werden Leseflüssigkeit (auch als Brücke zwischen Worterkennen und Verstehen bezeichnet, da die Betonung beim Textlesen und Verstehen eine zentrale Rolle spielt, Duke & Cartwright, 2021), Lokalisieren von Informationen, Textverstehen, Bewerten und Reflektieren im Kontext eines sog. Aufgabenmanagements dargestellt, da Lesen oft in eine übergeordnete Aufgabe eingebettet ist.

Auf der Grundlage dieses Überblicks werden im Folgenden zentrale Elemente des Leseverstehens betrachtet.

Elemente des Leseverstehens

Die verschiedenen Modelle liefern viele Hinweise für die Betrachtung des Leseverstehens. Vier zentrale Elemente können herausgearbeitet werden: der situative Kontext, das viel betrachtete Wort-

erkennen, Hörverstehen (hier als Stellvertreter gebraucht für die unterschiedlichen Bezeichnungen wie linguistisches Verstehen, Sprachverständnis etc.) und das Sammeln, Zusammenführen und Verarbeiten von Informationen, Erfahrungen und Wissen auf Textebene – in Anlehnung an Cunningham (1993) als „Textverarbeitung“ bezeichnet. Auf der Grundlage der Modelle können diesen vier Elementen weitere Aspekte zugeordnet werden (s. Abb. 2).

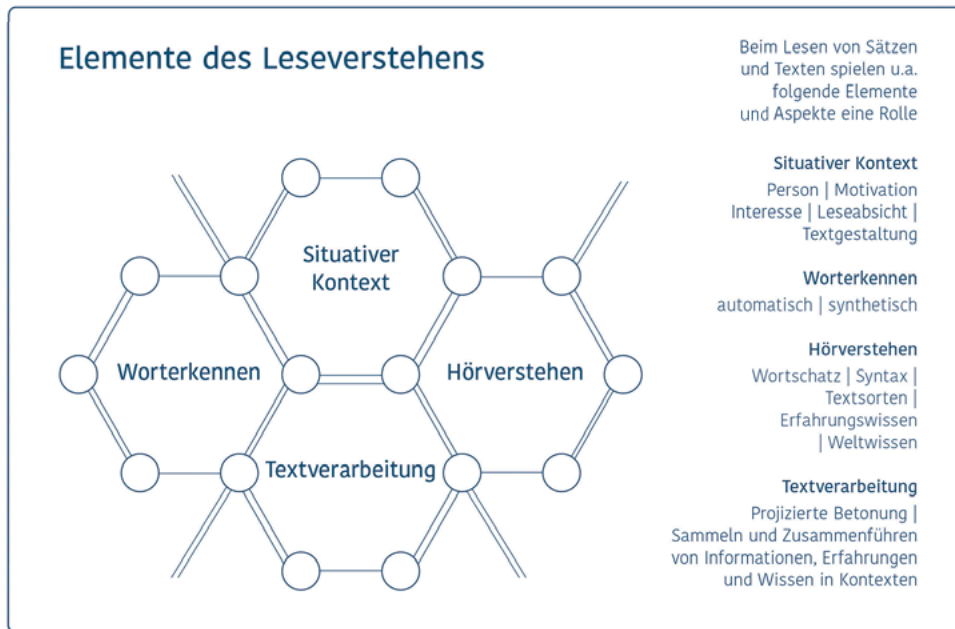


Abb. 2:
Elemente des Leseverstehens

Auf dieser Grundlage können die Elemente identifiziert werden, die bei der Unterstützung der Verstehensaspekte bereits im frühen Schriftspracherwerb gefördert werden können – auch unabhängig davon, ob ein Kind schon selbst lesen kann. Beim Verstehen spielen zunächst das Interesse an den Inhalten bzw. die Leseabsicht (purpose, Erickson & Koppenhaver, 2020; intentionality, Purcell-Gates;1996) eine Rolle, eingebettet in einen situativen Kontext. Auch Motivation, Interesse und Textgestaltung können das Verstehen beeinflussen. Zentral ist das Hörverstehen bzw. etwas allgemeiner, das Verstehen geschriebener Sprache. Dabei spielen auch das Erfahrungs- und Weltwissen eines Kindes eine Rolle. Bei der Vorbereitung auf die Textverarbeitung geht es um das gesteuerte bzw. angeleitete Sammeln und Zusammenführen von Informationen aus dem Text, von Erfahrungen und (Vor-)Wissen in den konkreten Kontexten.

Im Folgenden werden drei Thesen zur Förderung des Leseverstehens formuliert. Diese werden aus Studien abgeleitet und es werden Konsequenzen für schulische Angebote beschrieben. Das übergreifende Ziel ist es, ein fundiertes Plädoyer für mehr Fokus auf Leseverstehen im Schriftspracherwerb vorzulegen und aufzuzeigen, wie die Entwicklung des Leseverstehens unterstützt werden kann.

- *Erste These:* Da das Lesen von Wörtern für sprechende Kinder in der deutschen Orthografie verhältnismäßig einfach ist, stehen im Anfangsunterricht das Vermitteln der alphabetischen Strategie und das Lesen von Wörtern im Vordergrund. Im Vergleich dazu ist der Fokus auf Leseverstehen im Anfangsunterricht, in der Fachdiskussion und in der Lehrkräftebildung stark reduziert.
- *Zweite These:* Hörverstehen (wenn vorgelesen wird) wird zu wenig betrachtet und zu wenig systematisch gefördert.
- *Dritte These:* Die selbstgesteuerte Anwendung von Lesestrategien wird nicht von Anfang an als implizite Lesekompetenz verstanden und vermittelt. Lesestrategien werden eher als explizites Unterstützungsangebot verstanden und oft erst ab dem dritten oder vierten Schuljahr (Mayer & Marks, 2019) oder in der Sekundarstufe vermittelt (Lenhard, 2019).

Thesen zur Förderung des Leseverstehens

Im Folgenden werden Argumente, die diese Thesen stützen, zusammengetragen. Dabei rückt auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen in den Fokus. Um

diese Gruppe gut unterrichten zu können, sind z. B. Überlegungen zur Unterstützung des Verstehens in einem höheren Auflösungsgrad hilfreich.

Erste These: Orthografische Transparenz und Leseverstehen.

Die deutsche Schriftsprache wird als verhältnismäßig transparente Orthografie bezeichnet (Landerl et al., 1997). In transparenten Orthografien (z. B. Finnisch, Deutsch, Italienisch) werden gleiche Grapheme meist gleich ausgesprochen (Landerl, Wimmer & Frith, 1997). In wenig transparenten Orthografien (z. B. Englisch) repräsentieren Grapheme oft mehrere Phoneme. Das Lesen von Wörtern ist vergleichsweise schwerer, da vom Schriftbild nicht auf die phonologische Kodierung geschlossen werden kann (z. B. heal, healthy). Auch das Schreiben von Wörtern, die man nur hört, ist erschwert (z. B. to, two, too; night, knight).

Die Unterschiede in der orthografischen Tiefe haben einen Einfluss darauf, wie leicht Kindern das Lesenlernen von Wörtern fällt. Verschiedene Vergleichsstudien (Aro & Wimmer, 2003; Frith, Wimmer & Landerl, 1998; Seymour, Aro & Erskine, 2003) zeigen, dass Kinder aus transparenten Orthografien schneller Wörter lesen lernen und weniger Schwierigkeiten beim korrekten Dekodieren zeigen als Kinder, die weniger transparente Orthografien lesen lernen (Englisch). Bereits nach einem Jahr lesen viele Kinder in transparenten Orthografien korrekt und flüssig. Im Unterschied dazu reicht im Englischen die Anwendung der alphabetischen Strategie und der Synthese nicht aus, um Wörter sicher zu rekodieren (phonologische Kodierung) und zu dekodieren (Bedeutung). Daher werden Wörter von Anfang an auch in Sätzen und Kontexten gelesen und neben der alphabetischen Strategie auch andere Strategien (wie das aktive Berücksichtigen von Kontexterwartungen) vermittelt, um die Kinder beim Lesen (Dekodieren und Leseverstehen auf Satz- und Textebene) zu unterstützen (McClung & Pearson, 2019; Kirschhock, 2004; Goodman, 1967).

Rau und Arbeitsgruppe (2016) erläutern, wie sich diese Unterschiede im Lesenlernen auf das Lesen im Erwachsenenalter auswirken: Leserinnen und Leser aus transparenten Orthografien lernen als Kinder kleine Einheiten (Wörter) zu lesen und Wörter Einheit-für-Einheit zu entziffern (alphabetische Strategie). Auf diese Weise arbeiten sich die Kinder durch Sätze und Texte. Diese Strategie wird auch von Erwachsenen beibehalten. Im Unterschied dazu nutzen Leserinnen und Leser weniger transparenter Orthografien eher die Strategie, sich größere Einheiten zu erschließen, wobei Teile doppelt gelesen und Kontextinformationen aktiv einbezogen werden.

Zwischenfazit: In transparenten Orthografien können viele Kinder aufgrund der Merkmale der Schriftsprache einfacher Wörter lesen lernen. Das scheint gleichzeitig ein Vorteil und ein Nachteil zu sein: Es ist ein Vorteil, wenn Lernende verhältnismäßig zügig Wörter dekodieren und automatisiert lesen können. Es kann jedoch auch als Nachteil angesehen werden, da dadurch nicht von Anfang an weitere Verstehensstrategien wie die Nutzung von Kontexterwartungen erforderlich sind und gelehrt werden. An dieser Stelle soll kurz erwähnt werden, dass hier auch verschiedene Annahmen zum Entwicklungsverlauf eine Rolle spielen: auf der einen Seite die Annahme, dass sich Leseverstehen auf der Grundlage bzw. als Folge von Wortlesen und Leseflüssigkeit entwickelt (the assumption, that „comprehension automatically followed successful word recognition“; Lipson & Wixson, 2013, zit. n. Erickson & Koppenhaver, 2020, S. 99); auf der anderen Seite die Annahme, dass die Entwicklung des Leseverstehens durch verschiedene Elemente und Aspekte beeinflusst wird (s. u.).

Zweite These: Das Hörverstehen (wenn vorgelesen wird) wird zu wenig betrachtet und zu wenig systematisch gefördert.

Untersuchungen zur Auswirkung der orthografischen Tiefe legen nahe, dass das Leseverstehen mit zunehmendem Alter weniger mit dem Wortlesen und der Leseflüssigkeit und stärker mit dem Hörverstehen zusammenhängt. Der Zeitpunkt der Veränderung ist in transparenten Orthografien ausgesprochen früh (Florit & Cain, 2011). So verschwindet der direkte Effekt der Leseflüssigkeit auf das Leseverstehen z. B. im Finnischen (einer eher transparenten Orthografie) bereits nach dem Ende der ersten Klasse, während der Effekt des Hörverstehens zunimmt (Torppa et al., 2016).

Das heißt, Kinder, die beim Hören von Texten mehr verstehen, zeigen bessere Leistungen im Leseverstehen. Entsprechend sollte in transparenten Orthografien das Hörverstehen systematisch gefördert werden. Wie bedeutsam Zeitpunkt, Umfang und Qualität der Förderung des Hörverstehens für die Entwicklung des Leseverstehens sind, zeigt auch die Untersuchung von Soodla und Arbeitsgruppe (Soodla, Torppa, Kikas, Lerkkanen & Nurmi, 2018): Untersucht wurde die Entwicklung des Leseverstehens von der ersten bis zur sechsten Klasse in zwei transparenten Orthografien (Estland und Finnland; Tab. 1 beinhaltet Angaben zur Studie).

Studie	Soodla et al. (2018): Entwicklung des Leseverstehens von der ersten bis zur sechsten Klasse in zwei transparenten Orthografien (Estland und Finnland)
Personengruppe	619 Schülerinnen und Schüler aus Estland sowie 292 Schülerinnen und Schüler aus Finnland in der ersten, zweiten, dritten und sechsten Klasse
Ziel	Vergleich der Fähigkeiten im Leseverstehen in diesen zwei transparenten Orthografien; Lesen wird in beiden Ländern auf der Grundlage der Graphem-Phonem-Korrespondenzen (engl. „phonics“) vermittelt
Ein ausgewähltes Ergebnis	Inferentielles Lesen ist in Finnland bereits in der ersten Klasse besser (Inferenzbildung bezeichnet die Fähigkeit, Schlussfolgerungen zu ziehen und dabei z. B. Hintergrundwissen und Wortschatz zu berücksichtigen; Lenhard, 2019)
Konsequenz für den schulischen Alltag	Daher sollten bei der Förderung des Textverständnisses in transparenten Orthografien bereits in den frühen Phasen der Leseentwicklung sowohl mündliche als auch schriftliche Texte berücksichtigt werden. (Soodla et al., 2018, S. 13)

*Tab. 1:
Übersicht zur Studie von Soodla et al. (2018): Vergleich der Entwicklung des Leseverstehens in zwei transparenten Orthografien*

Ein zentrales Ergebnis lautet, dass die finnischen Schülerinnen und Schüler bereits am Ende der ersten Klasse bessere Fähigkeiten im Leseverstehen zeigen als die Gruppe aus Estland. Die Autorinnen und Autoren nehmen an, dass die Unterstützung des Hörverstehens und anderer sprachlicher Fähigkeiten im Kindergarten und im ersten Schuljahr in Finnland vergleichsweise besser gestaltet wird (Soodla et al., 2018). Diese Ergebnisse legen nahe, dass das Hörverstehen stärker gefördert werden sollte, indem u. a. im Kindergarten und in den ersten Schuljahren verschiedene Texte vorgelesen werden und dabei gezielt das Verstehen unterstützt wird (s. u.).

Dritte These: Lesestrategien

Die selbstgesteuerte Anwendung von Lesestrategien wird nicht als implizite Lesekompetenz verstanden und vermittelt. Lesestrategien werden eher als explizites Unterstützungsangebot verstanden. Im Kontext der Förderung des Leseverstehens wird viel über den Einsatz von Lesestrategien diskutiert (Übersicht und Metaanalyse: Mayer & Marks, 2019). Mit diesem Begriff werden beim Lesen bewusst zu vollziehende, mentale Handlungen (Rosebrock & Nix, 2020, S. 73) beschrieben, die oft erst ab einem bestimmten Zeitpunkt gezielt gelehrt werden. So betrachtet Lenhard (2019) die Strategievermittlung für die Sekundarstufe (z. B. Zusammenfassen, Hauptgedanken formulieren, Treffen von Vorhersagen, Fragen an den Text stellen, s. auch Mayer & Marks, 2019).

Hier sollen zwei Aspekte hervorgehoben werden: Zum einen, dass in der Diskussion die gezielte und bewusste Lesestrategievermittlung nach dem Anfangsunterricht betrachtet wird. In diesem Zusammenhang muss reflektiert werden, dass sich Kinder im Kontakt mit Schrift von Anfang an mit den Inhalten auseinandersetzen, wenn Geschichten vorgelesen werden oder gesagt wird, was in der SMS von der Omi steht. Dass Schrift Bedeutung hat, lernen Kinder meist schon früh. Das heißt auch, dass das Verstehen von Inhalten schon lange vor der Schule immer mit im Fokus steht und gar nicht vom (Vor-)Lesen getrennt werden kann. Zum anderen zeigen Studien zur Wirksamkeit der expliziten Strategievermittlung eher geringe bis mittlere Effektstärken (Lenhard, 2019; Mayer & Marks, 2019). Lenhard (2019) weist darauf hin, dass der übermäßige Strategieeinsatz den eigentlichen Textinhalt sogar verdrängen kann. Es wird deutlich, dass die Förderung des Leseverstehens nicht auf die Vermittlung von Lesestrategien reduziert werden darf (Mayer & Marks, 2019) und früh einsetzen sollte.

Zwischenfazit: Bei der Auseinandersetzung mit den Thesen wird deutlich, dass die Entwicklung des Leseverstehens lange vor dem Schuleintritt beginnt (Soodla et al., 2018, S. 2f.). Entsprechend erfolgt die Förderung des Leseverstehens in verschiedenen Ländern schon in der Kita und in

Förderung der Entwicklung des Leseverstehens

den ersten Schuljahren (z. B. Finnland, Schweden, USA). Man könnte kritisieren, dass es nicht möglich ist, Leseverstehen schon in der Kita zu fördern, da die Kinder selbst noch keine Wörter und Sätze lesen können. Die explizite Betrachtung von Schriftverstehen und Hörverstehen stellen hier hilfreiche Ergänzungen dar: Schriftverstehen heißt, dass Kinder lernen, dass Schrift Bedeutung hat: Sie fragen nach, was auf Schildern, in einer Nachricht oder auf einem Aushang in der Kita steht; sie wissen, dass ihr Name am Regal bedeutet, dass sie dort ihre Jacke aufhängen sollen. Schriftverstehen entwickelt sich auf der Grundlage vielfältiger Erfahrungen mit Schrift in unterschiedlichen Kontexten. Fokus auf Inhalte bedeutet Fokus auf Schriftverstehen. Hörverstehen bezeichnet einen Sprachverständnis-Aspekt, nämlich das Verstehen von vorgelesenen Schriftstücken und Texten. Leseverstehen richtet den Fokus auf das Verstehen von Sätzen und Texten, die selbst gelesen werden.

Im Folgenden wird aufgezeigt, wie im Sinne der Literacy-Auffassung die Förderung von Schrift-, Hör- und Leseverstehen gestaltet werden kann. Im Fokus stehen die frühen Phasen des Schriftspracherwerbs – die Ausführungen sind allerdings nicht im Sinne einer Beschreibung aufeinanderfolgender Stufen zu verstehen. Auf drei Aspekte soll vorab noch hingewiesen werden: Erstens werden voraussetzungslose Angebote beschrieben und zweitens solche, bei denen das Verstehen unterstützt werden kann, bevor die Kinder selbst lesen. Drittens wird bei den Angeboten der Fokus auf das Unterstützen des Verstehens gerichtet – und nicht auf das Testen, ob Kinder die Inhalte schon verstanden haben (Erickson & Koppenhaver, 2020). Übergreifend geht es um die Vorbereitung auf die Textverarbeitung, genauer um das gesteuerte oder angeleitete Sammeln und Zusammenführen von Informationen aus dem Text, von Erfahrungen und (Vor-)Wissen. Leseverstehen ist das Ziel. Hier wird die Metapher der Navigation verwendet, um zu betonen, dass es hilfreich ist, im Schriftspracherwerb von Anfang an dieses Ziel zu kennen und kontinuierlich darauf hinzuarbeiten (s. Abb. 3).

Abb. 3:
Förderung der Entwicklung des Leseverstehens im Schriftspracherwerb. Navigationsmodell



Erfahrungen mit Schrift ermöglichen und Schriftverstehen unterstützen: Wenn in unterschiedlichen Kontexten vorgelesen wird (nicht nur Geschichten), lernen Kinder, dass Schrift Bedeutung hat, dass „man sagen kann, was da steht“ und dass Erwachsene nicht lesen können, wenn die Schrift verdeckt ist. Wenn z. B. Essensplan, Tagesablauf und Stundenplan gemeinsam gelesen werden und dabei auf die Schrift verwiesen („Finger drunter“, engl. „print referencing“, Justice & Ezell, 2004) und laut gedacht wird (engl. „think aloud“, Cunningham & Allington, 2016), werden die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Schrift gelenkt und ihr Interesse an Schrift gefördert. Durch die Nutzung ganz verschiedener Leseanlässe wird das Erfahrungswissen der Kinder unterstützt: Wenn sie oft beim Schreiben und Lesen des Einkaufszettels eingebunden werden oder beim gemeinsamen Backen mit in das Rezept schauen, entwickeln die Kinder eine Vorstellung

davon, welche Funktionen Schrift haben kann, welche Wörter dort stehen könnten und was sie bedeuten (Milch auf dem Einkaufszettel vs. Milch im Rezept). Hier entwickeln die Kinder Kontext-erwartungen. Purcell-Gates (1996) konnte zeigen, dass das Verstehen der Funktionen von Schrift mit dem Wissen über Schrift in Verbindung steht (z. B. Vorstellungen vom Schreiben entwickeln, buchstabenähnliche Formen nutzen, alphabetisches Prinzip verstehen).

Hörverstehen unterstützen und Leseverstehen vorbereiten: Hier spielt das Vorlesen eine zentrale Rolle. Dabei wird das dialogische Vorlesen vom gesteuerten (bzw. angeleiteten) Lesen unterschieden (shared and guided reading, Cunningham & Allington, 2016, siehe Tab. 2): Beim dialogischen Vorlesen werden zwei Ziele verfolgt: zum einen der Austausch zu jeder Seite im Buch – zu den Fragen und Themen, die die Kinder beschäftigen. Die Kinder sollten die Gespräche leiten, hier können auch kommunikative Fähigkeiten gut gefördert werden. Zum anderen – und dieser Aspekt wird bisher weit weniger diskutiert – geht es um das gemeinsame Erschließen der Bedeutung (engl. „making meaning“, Erickson & Koppenhaver, 2020): Beim Vorlesen wird oft zunächst wörtlich vorgelesen (konzeptionell schriftlich) und im Austausch werden die Inhalte konzeptionell mündlich wiedergegeben (mit eigenen Worten). Beim Vorlesen unterstützen die Bilder im Buch, im Alltag die jeweiligen Kontexte (Straßenschild, Zettel von der Schule, Milchpackung) und die Erläuterungen bzw. das laute Denken das Verstehen. Durch das wiederholte Vorlesen und den begleitenden Austausch verstehen Kinder nach und nach mehr (Wortschatz, Formulierungen, Bedeutung, Handlung, Bezüge zum eigenen Leben). Kinder lernen so, schriftliche Formulierungen zu verstehen (Hörverstehen, wenn vorgelesen wird).

Leseverstehen fördern: Beim gesteuerten (bzw. angeleiteten) Lesen werden Leseanlässe gezielt zur Unterstützung des Leseverstehens durch vorab formulierte Leseabsichten genutzt – sowohl im Alltag als auch beim gemeinsamen Lesen von Geschichten, Sachtexten usw. Lehrkräfte sollten entsprechend auch alltägliche schriftbezogene Tätigkeiten durch vorab formulierte Leseabsichten unterstützen, z. B. vor dem Vorlesen des Speiseplans: „Wir wollen doch mal schauen, was es heute zu essen gibt“, oder vor dem Vorlesen von Büchern: Beispiel „Unsere Grube“ (Adbåge, 2021): „Wir wollen den Schulhof im Buch mit unserem Schulhof vergleichen.“ Beim gesteuerten Lesen werden die gleichen Bücher oft mehrfach gelesen. Jedes Mal gibt es einen neuen Auftrag, so dass die Kinder nach und nach mehr Details verstehen. Dabei wird oft im Dreischritt Anknüpfen, Lesen und Zusammenführen vorgegangen (ALeZ, engl. Anchor, Read, Apply, Erickson & Koppenhaver, 2020):

- Anknüpfen: Vor dem Lesen sind die Leseabsicht zu klären („Wir wollen den Schulhof im Buch mit unserem Schulhof vergleichen.“) und Informationen zur geforderten Denkleistung hilfreich (hier könnte vorbereitend etwas aus der unmittelbaren Lebenswelt der Kinder verglichen werden, um zu verdeutlichen, wie man beim Vergleichen vorgehen kann – z. B. zwei T-Shirts in einer Tabelle vergleichen, indem Form, Größe und Besonderheiten gegenübergestellt werden. In dieser Form können auch schon Angaben zum eigenen Schulhof besprochen und gesammelt werden). Mit diesem Schritt wird eine Verbindung zwischen der Lebenswelt der Kinder und dem Text hergestellt.
- Während des Lesens: kurz an die Leseabsicht erinnern, bei Bedarf auf entsprechende Hinweise im Text verweisen, den Fokus steuern.
- Zusammenführen: Nach dem Lesen das Wissen um die geforderte Denkleistung, das Wissen über den eigenen Schulhof und die Informationen aus dem Buch zusammenführen und in die Tabelle schreiben. Bei dieser Sammlung gern ins Buch schauen, blättern, gemeinsam suchen und laut denken. Mit den gesammelten Informationen kann nun die Ausgangsfrage beantwortet werden.

Das gemeinsame Formulieren von Ideen, der begleitende Austausch und das Anschauen der Bilder sind hier hilfreich. Wichtig ist, dass es nicht darum geht, das Richtige zu erraten, sondern um das gemeinsame und wertschätzende Sammeln von Ideen. Der Fokus liegt auf den Denk- und Verstehensaspekten. Durch das laute Denken erfahren Kinder, was Leserinnen und Leser tun – sie nutzen die Informationen aus dem Text, den Kontext und ihr Welt- und Erfahrungswissen. Auch

Erfahrungen mit und Wissen über Struktur und Aufbau verschiedener Geschichten und Texte unterstützen das Verstehen (Lenhard & Artelt, 2009). Zu den angebotenen Texten folgen einige Hinweise:

- z. B. bei Geschichten sollten Teile der Handlung aus dem Text zu erschließen sein (und nicht ausschließlich aus den Bildern).
- Es sollten altersadäquate und interessante Bücher angeboten werden (z. B. Bücher aus der Kinderperspektive, Bsp. Adbåge, 2021) und
- nicht nur Geschichten, sondern auch Sachbücher oder Internetseiten am Tablet gelesen, gemeinsam nach Informationen gesucht werden usw.

Tab. 2:
Gegenüberstellung dialogisches und gesteuertes Lesen

Dialogisches Vorlesen	Gesteuertes oder angeleitetes Lesen
▶ Fokus auf Austausch und auf das gemeinsame Erschließen der Bedeutung	▶ Fokus: Verstehen unterstützen
Ziele	
<ul style="list-style-type: none"> – Austausch zu jeder Seite im Buch; die Kinder leiten das Gespräch – gemeinsames Erschließen der Bedeutung (z. B. Wortschatz, Formulierungen, Handlung, Bezüge zum eigenen Leben) 	<ul style="list-style-type: none"> – Kinder und Jugendliche erhalten Modelle und werden gezielt angeleitet, wie man beim Lesen vorgeht, um bestimmte Informationen in unterschiedlichen Texten zu finden und ggf. zu nutzen (Zeitschrift, Inhaltsverzeichnis, Rezepte, Hinweise usw.)
Einsatzbereiche	
<ul style="list-style-type: none"> – u. a. für Kinder, die sich noch nicht für Bücher und Vorlesen interessieren; für unterstützt kommunizierende Kinder und für Kinder und Jugendliche, die die Lesetechnik beherrschen, aber Schwierigkeiten beim Verstehen haben – Kinder, die bisher wenig Erfahrungen mit Büchern und Schrift gesammelt haben 	<ul style="list-style-type: none"> – im Alltag, Kita, Schule – bietet sich für verschiedene Texte in verschiedenen Schulfächern an: Anfangsunterricht Deutsch, aber auch Sachunterricht, Rezepte im Hauswirtschaftsunterricht, Sachaufgaben in Mathematik etc.)
Umsetzung	
<ul style="list-style-type: none"> – mit den Kindern lesen – nicht für die Kinder (Damber, 2015) – was die Kinder kommentieren, ansprechen oder fragen, wird aufgegriffen – wenn Kinder noch nicht kommentieren, kann die KME-Strategie verwendet werden: Kommentieren – Mitmachen – Erweitern (engl. CAR: Comment – Ask for or invite participation – Reply by repeating and adding more, Erickson & Koppenhaver, 2020, auch für Kinder, die unterstützt kommunizieren). → Kommentieren, 10–15 Sekunden warten, → zum Mitmachen einladen, 10–15 Sekunden warten – wenn keine Reaktion des Kindes beobachtet wird: → Kommentar wiederholen und erweitern – ggf. mit der Kommunikationshilfe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Vor dem Lesen wird die Leseabsicht formuliert, Beispiele: einen möglichen Titel finden (nicht: „den richtigen erraten“); Anfang, Problem und Ende finden; sich selbst mit einer Figur vergleichen – Während des Lesens: kurz an die Leseabsicht erinnern, den Fokus steuern – Nach dem Lesen: die Informationen aus dem Buch mit den (begleitenden) Überlegungen zusammenführen <p><i>Navigationsmetapher II</i> Auch das gesteuerte Lesen kann mit dem Navigieren verglichen werden – bereits vor dem Start sollte das Ziel geklärt werden („kognitive Klarheit“, Leseabsicht); während des Lesens können weitere Hinweise auf den Fokus gegeben werden und wenn Kinder noch nicht genau wissen, worauf man achten sollte, welche Hinweise relevant sind, werden entsprechende Hinweise gegeben. Nach dem Lesen wird die Ausgangsfrage gemeinsam beantwortet und der Weg dahin aufgezeigt.</p>

Auch die ersten Leseversuche sollten von Anfang an durch das Interesse an den Inhalten motiviert sein (Whitehurst & Lonigan, 1998). Die Autoren unterscheiden hier zwischen „Lesen, um zu verstehen“ und „Lesen, um zu dekodieren“. Im vorliegenden Beitrag wird für mehr Fokus auf „Lesen, um zu verstehen“ plädiert.

Im Beitrag wurde aufgezeigt, dass die Förderung des Leseverstehens bisher oft erst nach „der eigentlichen Alphabetisierung“ in den Blick rückt und dass der Einsatz von Lesestrategien zur Unterstützung des Leseverstehens zwar viel diskutiert wird, dass sich der oft erst späte Einsatz (z. T.

Fazit

erst in der Sekundarstufe) als begrenzt wirksam erwiesen hat. Dabei ist die frühe Unterstützung des Leseverstehens hoch relevant. Um das Definitionsproblem zu umgehen („Leseverstehen setzt das Selbst-Lesen und damit Selbst-Lesen-Können voraus“), werden ergänzend Schriftverstehen und Hörverstehen betrachtet und aufgezeigt, wie verschiedene Verstehensaspekte bereits im frühen Schriftspracherwerb unterstützt werden können. Hier sind Untersuchungen zur Überprüfung der Hypothese, dass sich die Förderung dieser Aspekte positiv auf das Leseverstehen von Schülerinnen und Schülern im deutschsprachigen Raum auswirkt, erforderlich. Die Verantwortung für die Umsetzung der Förderung im Anfangsunterricht aller Bildungsgänge liegt bei den Lehrkräften und in der Lehrkräftebildung. Hilfreich sind konstruktive Fachdiskussionen, der Austausch mit allen Akteurinnen und Akteuren und die Weiterentwicklung der Ansätze und Materialien unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen (Peters et al., 2022; Rapp, van Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007). Das gemeinsame Ziel ist die Unterstützung aller Kinder und Jugendlichen auf dem Weg zur Schrift – oder besser: bei der Verwendung von Schrift in allen Lebensphasen.

Schlüsselwörter

Schriftspracherwerb, Leseverstehen, Hörverstehen, orthografische Tiefe, Lehrkräftebildung

Abstract

The article provides arguments for an enhanced focus on reading comprehension during the first years of school and in teacher training in Germany. The first section provides an overview of the topic and presents various models, which are summarized in the Elements Model of Reading Comprehension. Based on this, elements of reading comprehension were identified that can be fostered during early stages of literacy acquisition.

The second part focuses on propositions regarding the promotion of reading comprehension. These propositions are derived from studies (e.g., orthographic depth, reading strategies), and practical implications are described.

Keywords

Learning to read, reading comprehension, written language comprehension, orthographic depth, teacher education

- Adbåge, E. (2021). *Unsere Grube* (F. Buchinger, Übers.). Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Aro, M. & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 621-635. <https://doi.org/10.1017/S0142716403000316>
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N. u. a. (2007). *Förderung von Lesekompetenz*. *Bildungsforschung*. BMBF. <https://docplayer.org/docview/27/10419886/#file=/storage/27/10419886/10419886.pdf> (15.01.2024).
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(1), 6-27. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0002-1>
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 69–137). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83412-6_4
- Biber, D., van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1986). Strategies of Discourse Comprehension. *Language*, 62(3), 664. <https://doi.org/10.2307/415483>
- Cunningham, J. W. (1993). Whole to part reading diagnosis. *Reading & Writing Quarterly*, 9(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/1057356930090103>
- Cunningham, P. M. & Allington, R. L. (2016). *Classrooms that work: They can all read and write* (Sixth edition). Boston: Pearson.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool: a matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280. <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?language=sv&pid=diva2%3A684764&dswid=-5044>
- Duke, N. K. & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Ehm, J.-H., Schmitterer, A. M., Nagler, T. & Lervåg, A. (2023). The Underlying Components of Growth in Decoding and Reading Comprehension: Findings from a 5-Year Longitudinal Study of German-Speaking Children. *Scientific Studies of Reading*, 27(4), 311-333. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2164199>
- Erickson, K. & Koppenhaver, D. (2020). *Comprehensive Literacy for All*. Baltimore: brookes.

Literatur

- Florit, E. & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 36(1), 67–81. <https://doi.org/10.1007/BF02648022>
- Frith, U., Wimmer, H. & Landerl, K. (1998). Differences in Phonological Recoding in German- and English-Speaking Children. *Scientific Studies of Reading*, 2(1), 31–54. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0201_2
- Garbe, C. (2020). Lesekompetenz fördern. Bildung und Unterricht: Nr. 19693. Philipp Reclam jun.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Justice, L. & Ezell, H. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, speech, and hearing services in schools*, 35(2), 185–193. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004\)018](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004)018)
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (2022). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch*. Primarbereich, Berlin und Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf [17.01.2024]
- Koppenhaver, D., Coleman, P., Kalman, S. & Yoder, D. (1991). The Implications of Emergent Literacy Research for Children With Developmental Disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1(1), 38–44. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0101.38>
- Landerl, K., Wimmer, H. & Frith, U. (1997). The impact of orthographic consistency on dyslexia: A German-English comparison. *Cognition*, 63(3), 315–334. [https://doi.org/10.1016/s0010-0277\(97\)00005-x](https://doi.org/10.1016/s0010-0277(97)00005-x)
- Lenhard, W. & Artelt, C. (2009). Komponenten des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Tests und Trends: N.F. Bd. 7. Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 1–17). Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen - Diagnostik - Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Mayer, A. & Marks, D.-K. (2019). Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien – Eine Metaanalyse zur Effektivität. *Forschung Sprache*, 7(1), 4–36.
- McClung, N. A. & Pearson, P. D. (2019). Reading comprehension across languages: Seven European orthographies and two international literacy assessments. *Written Language & Literacy*, 22(1), 33–66. <https://doi.org/10.1075/wll.00019.mcc>
- Perfetti, C. A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (S. 307–335). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Peters, M. T., Förster, N., Forthmann, B. & Souvignier, E. (2022). Business-as-usual reading instruction in 2nd grade: teacher centered and rarely evidence-based. *Reading and Writing*, 35(7), 1569–1597. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10252-4>
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, Coupons, and the TV Guide: Relationships Between Home Literacy Experiences and Emergent Literacy Knowledge. *Read Res Q*, 31 (4), 406–428. DOI: 10.1598/RRQ.31.4.4.
- Rapp, D. N., van Broek, P. den, McMaster, K. L., Kendeou, P. & Espin, C. A. (2007). Higher-Order Comprehension Processes in Struggling Readers: A Perspective for Research and Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289–312. <https://doi.org/10.1080/10888430701530417>
- Rau, A. K., Moll, K., Moeller, K., Huber, S., Snowling, M. J. & Landerl, K. (2016). Same Same, but Different: Word and Sentence Reading in German and English. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1136913>

- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Neuauflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Hrsg.), *Handbook for research in early literacy* (S. 97–110). New York: Guilford Press.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British journal of psychology*, *94* (2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Soodla, P., Torppa, M., Kikas, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2018). Reading comprehension from grade 1 to 6 in two shallow orthographies: comparison of Estonian and Finnish students. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *49*(5), 681-699. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1445963>
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Ablex.
- Torppa, M.; Georgiou, M., Lerkkanen, P., Niemi, A., Poikkeus, A. & Nurmi, J. (2016). Examining the Simple View of Reading in a Transparent Orthography: A Longitudinal Study From Kindergarten to Grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, *62*(2), 179. <https://doi.org/10.13110/merrpalm-quar1982.62.2.0179>
- Valtin, R. & Sasse, A. (2018). Angemessen fördern - mithilfe des Stufenmodells. *Themenheft Schreiben lehren in der Grundschule (8-20)*, 12-15.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: Fortbildning i grupp (1. utg)*. Lärare Lär. Stockholm: Natur & kultur.
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, *69*(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Dr. Stefanie K. Sachse
 Universität zu Köln
 Pädagogik für Menschen mit Beeinträchtigungen
 der körperlichen und motorischen Entwicklung
 Habsburgerring 1
 50674 Köln
 stefanie.sachse@uni-koeln.de