



Das Fördern der Lesekompetenz im Grundschulalter: Eine Analyse didaktischer Methoden

Lehramtstudium

Abgabe: [XX.XX.XXXX]

Inhaltsübersicht

1. Einleitung.....	1
2. Grundlagen der Lesekompetenz im Grundschulalter.....	3
2.1 Definition und Komponenten der Lesekompetenz.....	3
2.1.1 Kognitive Dimensionen des Lesens.....	3
2.1.2 Soziale und motivationale Aspekte.....	7
2.2 Entwicklung der Lesefähigkeit.....	10
2.2.1 Vorläuferfähigkeiten und Leseentwicklung.....	11
2.2.2 Automatisierung und Leseflüssigkeit.....	14
2.3 Aktuelle Befunde zur Lesekompetenz deutscher Grundschüler.....	16
3. Didaktische Methoden zur Leseförderung.....	19
3.1 Systematische Vermittlung von Lesestrategien.....	19
3.1.1 Kognitive Lesestrategien.....	20
3.1.2 Metakognitive Strategien.....	22
3.1.3 Strategietraining im Unterricht.....	25
3.2 Förderung der Leseflüssigkeit.....	27
3.2.1 Lautlese-Verfahren.....	27
3.2.2 Viellese-Verfahren.....	30
3.3 Motivierende Leseübungen.....	32
4. Einflussfaktoren auf den Erfolg der Leseförderung.....	34
4.1 Motivation und Leseinteresse.....	34
4.1.1 Intrinsische und extrinsische Lesemotivation.....	34
4.1.2 Entwicklung des Leseinteresses.....	36
4.2 Individuelle Lernvoraussetzungen.....	38
4.2.1 Kognitive Voraussetzungen.....	39
4.2.2 Sprachliche Kompetenzen.....	41
4.3 Familiäres Umfeld und außerschulische Lesepraxis.....	43
5. Differenzierung und individuelle Förderung.....	44
5.1 Diagnostik der Lesekompetenz.....	45
5.1.1 Diagnostische Verfahren.....	45
5.1.2 Prozessbegleitende Diagnose.....	48
5.2 Konzepte zur Binnendifferenzierung.....	50

5.2.1 Differenzierte Materialien.....	50
5.2.2 Methoden der Differenzierung.....	53
6. Fazit.....	55
Literaturverzeichnis.....	59
Plagiatserklärung.....	67

1. Einleitung

Warum schafft es ein Großteil der Schüler und Schülerinnen nach dem vierten Schuljahr immer noch, die Grundschule ohne Lesekompetenz zu verlassen? Das ist eine Frage, die nach dem Blick in die IGLU-Studie 2021 und weitere Studien, die den Lesekenntnisstand der deutschen Grundschulkinder analysieren, im Raum steht. Das Beherrschen der Lesekompetenz ist eine wichtige Basis für Bildungserfolg und für die Teilnahme am sozialen Leben sowie für den späteren Beruf. Im Grundschulalter sind Kinder noch im frühen Leseerwerbsalter, in dem sie die Grundlagen für das Lesen lernen und dieses dann später auch üben sollen. Trotzdem belegen nationale und internationale Studien, dass ein großer Anteil der Grundschüler am Ende der vierten Klasse nicht ausreichend lesen kann und somit in der weiterführenden Schule Schwierigkeiten haben könnte. So verlässt jedes vierte Kind die Grundschule ohne eine ausreichende Lesefähigkeit zu besitzen (vgl. Bos et al., 2021).

Die vorliegende Masterarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, das Thema „Förderung der Lesekompetenz im Grundschulalter“ hinsichtlich des didaktischen Vorgehens, mit Fokus auf Leseflüssigkeit, Textverständnis und Lesemotivation, zu bearbeiten. Neben den einzelnen ausgewählten Methoden zur Förderung der Lesekompetenz im Grundschulalter sollen Faktoren beschrieben werden, die das Thema Förderung der Lesekompetenz betreffen. Diese Faktoren umfassen die eigene Motivation zum Lesen, die Lesestrategien der Schüler und Schülerinnen sowie die familiäre Unterstützung im Bereich des Lesens.

In dieser Arbeit soll eine systematische Untersuchung zu Methoden, die für die Förderung der Lesekompetenz im Grundschulalter dienen, durchgeführt werden. Die aufgefundenen Methoden sollen genauer erläutert werden. Am Ende der Masterarbeit soll ein Fazit mit möglichen Schlussfolgerungen stehen.

Die in dieser Masterarbeit entwickelte Forschungsfrage lautet: Wie fördert man die Lesekompetenz von Schülern und Schülerinnen im Grundschulalter? Was motiviert zum Lesen? Welche Lesestrategien gibt es? Wie wird das Lesen in der Familie unterstützt?

Es wurde eine systematische Literaturrecherche durchgeführt. Mithilfe der Literaturrecherchen sollen die theoretischen Hintergründe des Themas Leseförderung im Grundschulalter untersucht werden. Der Forschungsstand zur Förderung der Lesekompetenz in der Grundschule soll auf diese Weise erforscht werden. Dies geschieht durch die Untersuchung verschiedener Forschungsschwerpunkte, beispielsweise durch die

Vermittlung und Evaluation kognitiver und metakognitiver Strategien, die Lautleseverfahren oder die Motivationsförderung.

Diese Masterarbeit beinhaltet neben der Betrachtung von Studien zum Thema der kognitiven und metakognitiven Lesestrategien sowie zu Lautleseverfahren auch Studien und Artikel zur Motivationsförderung beim Lesen und der familiären Unterstützung. Es werden qualitative als auch quantitative Ergebnisse ausgewertet, um allgemeine Tendenzen und spezifische Einflussfaktoren identifizieren zu können. Auch schon bekannte Methoden werden näher betrachtet. Diese Analyse erfolgt aus nationaler wie auch internationaler Perspektive. Zusätzlich zu den Erfolgsfaktoren sollen auch die Defizite aufgezeigt werden. Mithilfe dieser Analyse soll ermittelt werden, welche Aussagen über die Wirksamkeit der einzelnen Methoden getroffen werden können.

Die Auswahl des Themas Leseförderung in der Grundschule wurde aus dem Grund getroffen, dass während des ersten Schulpraktikums ein Gespräch mit der Mentorin zu dem Thema entstand. Diese Mentorin bot viele unterschiedliche, motivierende Lesekonzepte an.

Der gegenwärtige Forschungsstand zeigt neben den positiven Erkenntnissen auch weitere Forschungsdesiderate auf. So gibt es bereits einen breiten Konsens darüber, dass sich durch verschiedene Konzepte die Lesestrategien der Kinder ausbauen lassen, Leseflüssigkeit und das Textverständnis optimieren lassen und die Kinder motivierter zum Lesen werden können. Eine große Herausforderung stellt jedoch immer noch die Übertragbarkeit von den Methoden in den Schulalltag dar. Auch zeigen Studien, dass vor allem Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Haushalten von einigen der Leseförderprogramme, die auf Motivationsförderung und Lesestrategien basieren, profitieren (vgl. Rosebrock et al., 2011). Zudem wird der große Zusammenhang zwischen der Lesepraxis der Eltern und deren positiver Einstellung zum Lesen und der Leseleistung der Kinder (vgl. Stanat & Christ, 2006) deutlich. Unklar bleibt jedoch, ob und in welchem Maße eine gelungene Leseerziehung durch Elternhaus und Schule bei Lesekompetenzschwierigkeiten einen ausgleichenden Effekt erzielen kann.

Die Motivation zu dieser Masterarbeit entwickelte sich aus dem Interesse heraus, das Thema Lesekompetenz zu untersuchen, weil die Autorin dieser Masterarbeit als zukünftige Grundschullehrkraft das Interesse der Kinder für das Lesen wecken möchte und sie beim Lesen lernen fördern will.

Im weiteren Verlauf wird in dieser Masterarbeit der Aufbau beschrieben. Zuerst werden in

das Thema Lesekompetenz eingeführt und Informationen über deren Entwicklung in Deutschland gegeben. Anschließend folgen einige Definitionen zu wichtigen Begriffen sowie didaktische Konzepte zur Leseförderung im Grundschulalter. Daran anschließend werden wesentliche Einflussfaktoren zur Lesekompetenz und individuelle Förder- und Diagnosekonzepte erklärt. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Fazit gebildet.

2. Grundlagen der Lesekompetenz im Grundschulalter

Die Entwicklung der Lesekompetenz und deren Teilkomponenten werden im Grundschulalter vorgestellt. Kognitive, soziale und motivationale Faktoren werden beleuchtet. Es wird erläutert, wie Leseprozesse funktionieren, in welchem Entwicklungsstadium sie stehen und welche Faktoren bei der Entwicklung einen Einfluss haben. Dieses Kapitel legt das Fundament für die folgenden Ausführungen zu didaktischen Methoden, Interventionen und Förderung und stellt so den Zusammenhang zur folgenden Kapitelsetzung der Masterarbeit dar.

2.1 Definition und Komponenten der Lesekompetenz

Die wichtigsten Elemente der Lesekompetenz im Grundschulalter werden hier systematisch erfasst, um das Zusammenwirken der kognitiven, sozialen und motivationalen Komponenten verständlich zu machen. Es wird erläutert, in welcher Beziehung diese Elemente untereinander stehen und so eine Basis für Fördermaßnahmen geschaffen. Dies soll ein Bezugspunkt für die gesamte Arbeit sein.

2.1.1 Kognitive Dimensionen des Lesens

Für das Lesen im Grundschulalter sind mehrere kognitive Vorgänge erforderlich. Dazu gehören das Dekodieren der Grapheme in Phoneme, die visuelle Wahrnehmung, sowie die semantische Zuordnung. Empirisch konnte gezeigt werden, dass ein Kind bis zu zwölf

Buchstaben wahrnehmen kann, wenn es sie in einer Sakkade überfliegt. Aus diesem Grund kommt es schnell zu einer Unterbrechung des Informationsfluss, was sich als Hemmnis im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Lesekompetenz äußert (vgl. Gold 2018: 14). Im menschlichen Gehirn findet sich im primären visuellen Kortex auf dem hintersten Lappen der Großhirnrinde, der rund 15 % des Kortex ausmacht, die Netzhaut, die den größten Teil auf die Fovea konzentriert hat (vgl. Gold 2018: 15). Da dieses Sehzentrum nur in einem geringen Ausmaß ausgebildet ist, besteht eine biologische Grenze der visuellen Wahrnehmungsgeschwindigkeit (vgl. Gold 2018: 15). Des Weiteren wird durch die Zahl der Zapfen in der Fovea bestimmt, ob Buchstaben und Wörter richtig erkannt werden oder nicht (vgl. Gold 2018: 13). Das heißt, dass es schnell zu Problemen im Bereich der Buchstaben- und Worterkennung kommen kann, sobald die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit des Kindes beeinträchtigt wird. Aus diesem Grund ist eine Förderung der visuellen Aufmerksamkeit sowie der Buchstaben- und Worterkennung notwendig.

Zudem gibt es einen direkten Einfluss der visuellen Aufmerksamkeit, der Konzentrationsfähigkeit und des Arbeitsgedächtnis auf die Dauer der Verarbeitung sowie die Speicherung eines Texts (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Gold 2018: 14–15).

Empirisch zeigt sich zudem, dass für das Textverständnis eine hohe Dekodiergenauigkeit von Nöten ist (Defizite müssen auf unter 10 % begrenzt sein) und gleichzeitig eine Automatisierung der Worterkennung vorliegen muss, um kognitive Ressourcen für das Verstehen von Texten verfügbar zu machen (vgl. Stabler 2019: 17). Damit die Automatisierung ausreichend vorhanden ist, muss eine Lesegeschwindigkeit von über 100 WPM (Wörter per Minute) erreicht werden. Die Automatisierung der Wortidentifikation ist deshalb so wichtig, da somit die Dekodiergenauigkeit gewährleistet ist und das Kind die Bedeutung eines Worts so schnell verarbeitet, dass die kognitiven Ressourcen frei sind, um auch den Sinn des gelesenen Wortes in den Gesamtkontext einzufügen und abzuspeichern. Kinder, die diese Geschwindigkeit jedoch nicht erreichen, fokussieren sich so auf das Dekodieren von Buchstaben und Wörtern, dass das Textverständnis darunter leidet (vgl. ebd.).

Die Aufteilung der kognitiven Ressourcen stellt einen weiteren entscheidenden Faktor dar. Schüler*innen, die über geringe Dekodiergenauigkeit verfügen oder über wenig automatisierte Lesestrategien, können ihre kognitiven Ressourcen nicht in den Sinnzusammenhang einbringen und somit Textinformationen in ihr bestehendes Wissen integrieren.

Aus diesem Grund ist es notwendig, dass eine gut funktionierende Arbeitsgedächtnisarbeit geleistet wird. Besitzt das Kind ein zu geringes Volumen im Arbeitsgedächtnis, kann es Textinhalte nicht über längere Zeit behalten, und die Textverarbeitung wird erheblich beeinträchtigt (vgl. Gold 2018: 14–15; Stabler 2019: 17). Verschiedene Förderungsmethoden wie z. B. das mehrfache Durchlesen eines Textes, ein silbenbasiertes Lese- und Rechtschreibtraining oder auch Lautlese-Verfahren tragen dazu bei, dass die Dekodiergenauigkeit erhöht wird. Zusätzlich führt die Anwendung dieser Methoden zur Automatisierung der Lesere Ressourcen, was wiederum mehr kognitive Ressourcen freisetzt, die für die Weiterentwicklung des Textverständnisses zur Verfügung stehen (vgl. Stabler 2019: 8; Strommer/Wagerer 2009: 3).

Durch die Analyse der Augenbewegung während des Lesens lassen sich weitere Unterscheidungskriterien für leseschwache und kompetente Leser*innen finden. Schwache Leser*innen weisen zum einen längere Fixationszeiten sowie zum anderen deutlich mehr Regressionen auf als kompetente Leser*innen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Eine Leseschwäche hat also zur Folge, dass die Fixationszeiten länger sind und es gehäuft zu Regressionen kommt. Das bedeutet jedoch, dass die längeren Fixationszeiten und Regressionen eher ein Symptom als die Ursache der Leseschwäche sind.

Unerfahrene Leser*innen richten ihren Blick auf sehr auffällige Details in den Texten und überfliegen bestimmte Textstellen relativ schnell (vgl. ebd.). Dies führt zum „Copy-and-Delete-Effekt“ (vgl. ebd.). Diese Leser*innen wählen bestimmte, leicht erfassbare Textstellen aus und vergessen bzw. verdrängen die restlichen Informationen (vgl. ebd.). Das Erkennen von übergreifenden Sinnzusammenhängen tritt dabei immer mehr in den Hintergrund und die Leser*innen sind mit dem Erstellen einer adäquaten mentalen Struktur nicht mehr im Stande. Somit werden relevante Textinformationen nur aus einzelnen Textstellen gelesen, gespeichert und der Rest ausgeblendet. Durch dieses Vorgehen kommt es zu einer sehr eingeschränkten, oberflächlichen Informationsverarbeitung.

Die kompetenten Leser*innen hingegen beherrschen schon im Grundschulalter bestimmte Techniken der Fokussierung von wichtigen Textinformationen (vgl. ebd.). Dies lässt sich vor allem dadurch erklären, dass es mit der zunehmenden Übung der Textverarbeitung leichter gelingt, einen Fokus auf die relevanten Informationen zu setzen und die weniger wichtigen Textstellen auszublenden. Ein weiteres Indiz für diese Entwicklung ist die Fähigkeit von guten Leser*innen, auf bereits erworbene Lesestrategien zurückgreifen zu können (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Die vorangegangene Analyse der kognitiven Dimensionen des Lesens verdeutlicht sehr eindrücklich die unterschiedlichen Fähigkeiten leseschwacher und kompetenter Leser*innen. Somit wird deutlich, dass durch eine Unterrichtsgestaltung, welche über die Geschwindigkeitsförderung hinaus metakognitive und strukturierende Lesestrategien vermittelt, die Lesekompetenz der Schüler*innen gefördert und die Divergenz zwischen leseschwachen und kompetenten Leser*innen verringert werden kann (vgl. Stabler 2019: 8).

Eine weitergehende Herausforderung wird beim Vergleich zwischen fiktiven und realen Texten deutlich, da die Aneignung einer adäquaten Kompetenz im Bereich der kognitiven Verarbeitungsprozesse einen schrittweisen kognitiven Reifeprozess erfordert. Das bedeutet, dass jüngere Kinder meist nur schwer in der Lage sind, zwischen einer Erzählung (Fiktion) und einer Berichtserstattung (Realität) zu unterscheiden (vgl. Beisbart et al. 1993: 4–5). Das Erkennen von Fiktionen entwickelt sich jedoch ab der 4. Jahrgangsstufe deutlich. Diese Fähigkeit ermöglicht es den Schüler*innen, Texte hinsichtlich ihres Fiktionalitätsgrades zu kategorisieren und somit auch komplexere Texte im Hinblick auf den Realitätsgrad einordnen zu können (vgl. Beisbart et al. 1993: 4–5). Im Grunde ist das Erkennen von Realitäten und Fiktionen eines der grundlegenden Prinzipien der literarischen Sozialisation und ein wesentliches Merkmal für die Weiterentwicklung der Textverarbeitungsprozesse.

Ein weiteres Kriterium ist, dass Kinder vor der Stufe des Grundschulalters oftmals nur bedingt in der Lage sind, die in Texten dargestellten Metaphern und Symbole zu verstehen, da auch das symbolische Denken einen bestimmten Entwicklungsstand voraussetzt (vgl. Beisbart et al. 1993: 6–7). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass das bildliche Vorstellen von Textinhalten einen kognitiven Reifungsprozess sowie auch das symbolische Denken und Verstehen voraussetzt. Somit kommt den vorab erwähnten Fähigkeiten des Fiktions-, Metaphern- und Symbolverständnisses, aber auch des bildlichen Vorstellens eine übergeordnete Bedeutung im Lernprozess Lesen und vor allem in der kognitiven Dimension des Lesens zu.

Auf die kognitive Dimension des Lesens wirkt sich auch die Art der Informationsdarstellung maßgeblich aus. Somit ist es vor allem für Erstleser*innen einfacher, kurze Texte zu lesen, als sie vor allem auf längere Sätze zu konzentrieren.

Eine große Bedeutung kommt jedoch auch der Entspannung und Bewegung im Schulalltag zu, da beide Bereiche eine enorme Wirkung auf die geistige Aktivierung und somit auf die kognitive Ebene der Kinder haben. Vor allem Bewegungssequenzen tragen dazu bei, dass die Sauerstoffversorgung des Gehirns sichergestellt wird, sodass der Aufmerksamkeits- und

Konzentrationsbereich positiv beeinflusst werden kann. Außerdem trägt eine Erhöhung des Lungenvolumens zu einer verbesserten Aktivierung des Gehirns und damit zu einem optimalen Lernniveau bei (vgl. Brandl-Bredenbeck/Stefani 2008: 68). Es gilt jedoch auch zu erwähnen, dass eine permanente Konzentration auf das Lesen für das kindliche Gehirn eine enorme Belastung darstellt. Aus diesem Grund ist es notwendig, dass die kognitiven Ressourcen, die für die kognitive Aktivierung gebraucht werden, wieder mit Hilfe von Atemübungen in den Entspannungszustand versetzt werden können (vgl. ebd.). Dadurch werden die kognitiven Ressourcen geschont und können für das Aufnehmen und Speichern des Textinhalts genutzt werden (vgl. ebd.). Studien haben außerdem herausgestellt, dass Schulen, in denen ein Konzept zur Bewegungsförderung implementiert ist, in der Regel eine größere Leseleistung aufweisen. Durch die bewegte Pause und die bewegte Unterrichtszeit verarbeiten die Schüler*innen Textinhalte im Vergleich zu Schulen ohne das Bewegungskonzept effizienter und präziser. Es besteht in diesen Schulen auch ein enorm großes Interesse an den Lesespielen, wodurch die Motivation der Schüler*innen für das Lesen gesteigert wird und das Lesen mehr und mehr als Entspannungsmöglichkeit wahrgenommen wird. Durch das Spiel lassen sich auf einfache Weise kognitive Inhalte in das Spiel mit einbauen, die die Schüler*innen dadurch lernen und festigen. Das Lesen von rhythmischen Texten, das zum Beispiel während des Bewegungsspiels möglich ist, aktiviert zum einen bestimmte Hirnareale und ermöglicht das Speichern verschiedener Textformen. Zum anderen wird beim Lesen der Texte der Körper in verschiedene Richtungen gedehnt, wodurch die kognitive Konzentration gleichzeitig erhöht wird (vgl. Brandl-Bredenbeck/Stefani 2008: 68).

Die Ausführungen zu den kognitiven Dimensionen zeigen somit deutlich auf, dass beim Lesenlernen einige Herausforderungen bestehen, die sich nur durch eine systematische und förderorientierte Unterrichtsgestaltung optimieren lassen.

2.1.2 Soziale und motivationale Aspekte

Die soziale und motivationale Verankerung des Lesens stellt eine wichtige Bedingung der Lesekompetenz im Grundschulalter dar. Besonders soziale und motivational beeinflusste Variablen können zu einer Verbesserung der Lesefreude und -häufigkeit führen. Die soziale Verankerung des Lesens ist insbesondere für die familiäre Praxis maßgeblich, da 1/3 bis 1/2 der Unterschiede in Bezug auf das Leseverhalten von Grundschüler*innen durch die Förderung der familiären Lesepraxis erklärt werden kann (vgl. Ahrens-Drath 2007: 5).

Durch eine systematische Einbettung des Lesens in das alltägliche Familienleben können sich bei Schüler*innen positive Unterschiede im Leseverhalten zeigen. Durch häufiges Vorlesen, gemeinsames Lesen und der Zugang zu vielen Büchern im Elternhaus sind die Kinder vermehrt mit Literatur in Berührung gekommen und entwickeln früh ein starkes Interesse am Lesen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Dieses wird in der familiären Lesepraxis aber nicht nur durch die Lesefrequenz beeinflusst, sondern auch durch Diskussionen über Bücher, Buchauswahlen sowie gemeinsame Vorlesen. Die Gespräche über die Inhalte des Gelesenen sowie die Wahl der Bücher sind wichtig, da sie die Reflexion über das Gelesene fördern und somit die Lesekompetenz maßgeblich unterstützt wird (vgl. Ahrens-Drath 2007: 5).

Durch Defizite in der sozialen Verankerung der Lesepraxis sind Leistungsschwächen in der familiären Umgebung entstanden, die vor allem Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status betreffen. Daher ist die Förderung in der Schule von zentraler Bedeutung und durch verschiedene Programme wie Elternabende und Informationsveranstaltungen zum Thema Leseförderung oder ehrenamtliche Pat*innen besteht die Möglichkeit, Familien für die Förderung der Lesekompetenz zu motivieren (vgl. Ahrens-Drath 2007: 6, 10; Genuneit et al. 2004: 4). Diese Maßnahmen können zu einer Chancengleichheit im Bereich Bildung beitragen.

Eine frühzeitige Leseförderung, die über Jahre hinweg aktiv gefördert wurde, führt außerdem zu einer Lesefreude über das gesamte Jugendalter hinweg. Das frühzeitige Vertrautwerden mit einer familiären Lesepraxis trägt auch weiterhin im Jugendalter zu einem stabileren Interesse am Lesen bei. Das Lesevermögen und die Freude am Lesen können zu verbesserten Leistungen in der Schule und in der weiteren Bildungsbiografie führen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Hurrelmann 2002: 2).

Der Erfolg der Leseförderung hängt im hohen Maße mit der Motivation zusammen. Eine Voraussetzung für eine motivierte Lesebereitschaft in heterogenen Lerngruppen ist ein gutes und unterstützendes Unterrichtsklima, aber auch die kognitive Aktivierung im Unterricht. Im Klassenraum soll ein möglichst motivierendes Lernklima entstehen. Es ist wichtig, dass es einen akzeptierenden Umgang mit Fehlern gibt und sich ein anerkennendes Feedback einstellt. Damit die Lesemotivation auch über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten wird, ist ein unterstützendes und motivierendes Klima entscheidend. Die Lesemotivation steigt demnach umso mehr, je geringer der Druck und das negative Feedback im Unterricht ist. Der Druck kann durch einen mangelnden Fortschritt beim Lesen oder einer niedrigen

Selbstwirksamkeit erzeugt werden. Ist der Druck zu hoch, ist die motivationale Entwicklung im Bereich Lesen negativ beeinflusst und es wird zu einem Leistungsdruck kommen (vgl. Boelmann 2018: 18; Genuneit et al. 2004: 12).

Um die Lesemotivation zu verbessern, muss die Rolle des*r Lehrers*in als „vorlesendes und lesendes Vorbild“ authentisch gelebt werden (vgl. Genuneit et al. 2004: 23). Auch die Auswahl von Aufgaben, die zum Nachdenken anregen und mit der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen vernetzt sind, steigern das Leseniveau. Durch diese Aufgaben wird ein langfristiger und systematischer Kompetenzerwerb erreicht (vgl. Boelmann 2018: 18). In heterogenen Lerngruppen gibt es viele individuelle Motivationsstände der Schüler*innen. Dem muss der Unterricht anpassen, durch die Auswahl von unterschiedlichen Optionen, wie differenzierten Materialien, unterschiedlichen Aufgaben oder die Form von Kooperativen Spielen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Die soziale Verankerung des Klassenklimas ist auch als Unterstützung des selbstbestimmten Lernens zu verstehen. Dadurch, dass Kinder sich zugehörig fühlen und ein positives Gefühl bei der Aktivität Lesen aufbauen können, entsteht eine intrinsische Motivation (vgl. Boelmann 2018: 18; Strommer/Wagerer 2009: 3).

Um Hemmschwellen zu senken, ist ein motivierendes Lernklima erforderlich, um zu verhindern, dass das negative Bild der mangelnden Wirksamkeit zu einer Leistungsvermeidung führt (vgl. Boelmann 2018: 18). Um diesen Prozess zu unterstützen, bietet sich ein unterstützendes Klassen- und Lernklima in heterogenen Lerngruppen an, in denen die Schüler*innen die Möglichkeit haben, ihre individuellen Interessen zu verfolgen, die selbstständig ihren Erfolg zu bemerken und vor allem selbstbestimmt zu handeln. Somit vermeiden sie das Leistungsdruckgefühl und können sich voll und ganz in den Lehrinhalt vertiefen (vgl. Boelmann 2018: 18).

Unterschiede in der Lesekompetenz werden besonders in Bezug auf die soziale und ethnische Herkunft deutlich. Bei beiden Gruppen kann man eine verringerte Beteiligung an Lesekultur beobachten, vor allem in Bezug auf Sprachförderung im Elternhaus. Durch diese Diskrepanz treten in Deutschland große Unterschiede bei der Kompetenz im Bereich Lesen auf (vgl. Hurrelmann 2002: 2; Genuneit et al. 2004: 5). Bei der Entwicklung der Lesekompetenz haben sich die kognitive Grundfähigkeit, das Lernstrategiewissen und die Dekodierfähigkeit als zentrale Prädiktoren herauskristallisiert. Liegt in einem der Bereiche ein Defizit vor, kommt es im Bereich Lesen oft zu Nachteilen, die sich bis zum Jugendalter nicht verändern (vgl. Hurrelmann 2002: 5; Strommer/Wagerer 2009: 2).

Um das Interesse am Lesen zu fördern, bietet es sich an, mit sprachlich kreativen Textsorten

wie Rätsel, Reime und Gedichte zu arbeiten. Mit solchen Textsorten ist es möglich, wesentliche Lesestrategien (z. B. das Visualisieren von Informationen, die Entdeckung wichtiger Begriffe etc.) spielerisch zu wiederholen. Das Anwenden der genannten Lesestrategien soll den Prozess der Erschließung von Texten unterstützen und es können mit diesen Texten alle Kompetenzen im Leseprozess (Lesen, Verstehen, Auswertung) gefördert werden. Diese einfachen Textsorten sind auch für Kinder geeignet, die in ihrer Freizeit selten lesen, da sie für sie einen erleichternden Einstieg in das „Abenteuer Buch“ bieten (vgl. Genuneit et al. 2004: 15, 23). Zusätzlich bietet die gemeinsame Auseinandersetzung mit Rätseln und Gedichten einen motivierenden und sozialen Umgang mit Büchern. Es entsteht ein Gruppenzusammenhalt und somit die Motivation, mehr zu lesen, um auch die Komplexität der Literatur besser zu verstehen (vgl. Roche 2003: 7; Genuneit et al. 2004: 15).

Die Möglichkeiten von digitalen Medien, die über ein motivationsförderndes Potenzial verfügen, müssen in der Leseförderung kritisch hinterfragt werden. Durch die Nutzung von Texten in elektronischer Form kann mit vielen Darstellungen in den Programmen und Interaktionen mit dem Text gearbeitet werden, was motivationale Aspekte beeinflussen kann. Besonders Kinder mit einem geringen Interesse am Lesen empfinden die digitalen Formate motivierend, da sie eine direkte Rückmeldung über ihre Leistungen bekommen. Das kann einen direkten Einfluss auf die motivationale Entwicklung haben, da die Leistungen sofort erkennbar sind (vgl. Roche 2003: 9).

Ob der Einsatz von Programmen aber einen positiven Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder hat, ist nicht eindeutig. Vielmehr sind die Auswahl der Programme, die richtige Implementierung sowie die fachkundige Begleitung des Vorhabens für den Einsatz im Schulalltag entscheidend, da die Förderung nicht isoliert von Familie und Schule erfolgen sollte, sondern eine Kombination zwischen den beiden Instanzen stattfinden muss (vgl. Roche 2003: 9).

2.2 Entwicklung der Lesefähigkeit

Die Entwicklung der Lesefähigkeit bei den Grundschulkindern ist komplex und reicht von den ersten Vorläuferfähigkeiten bis zum automatisierten Lesen. Diese Arbeit möchte aufzeigen, wie grundlegende Kompetenzen langfristig für eine gute Lesekompetenz gefördert werden können. Dabei werden sowohl die ersten Schritte des Leseerwerbs als auch die

Automatisierung für das Textverständnis in den Fokus genommen.

2.2.1 Vorläuferfähigkeiten und Leseentwicklung

Die frühe phonologische Bewusstheit, die Fähigkeit, Laute in Wörtern zu erkennen und zu manipulieren, ist ein wichtiger Prädiktor für den Schriftspracherwerb. Kinder mit einer ausgeprägten phonologischen Bewusstheit können Grapheme und Phoneme besser zuordnen. Studien zeigen, dass Defizite in der phonologischen Bewusstheit mit Leseschwierigkeiten in Verbindung gebracht werden. Kinder mit solchen Defiziten entwickeln langfristig ein erhöhtes Risiko für Rückstände, was die Frühförderung bedeutsam macht (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Stabler 2019: 17). Eine bessere Förderung im Bereich der phonologischen Bewusstheit kann durch eine vertiefte Integration in den frühpädagogischen Alltag realisiert werden. Hierzu sollten auch spielerische Interventionen zum Einsatz kommen, um die intrinsische Motivation der Kinder zu stärken.

Durch das Reimen, die Beschäftigung mit Lautspielen und das Erzählen von Geschichten wird neben der auditiven Differenzierung die narrative Kompetenz der Kinder entwickelt, die eine weitere wichtige Voraussetzung für sinnentnehmendes Lesen darstellt (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Sie hilft den Kindern, narrative Strukturen zu erkennen. In Anbetracht der hohen Bedeutung dieser Fähigkeit für das Leseverständnis sollte geprüft werden, wie eine nachhaltigere Förderung der narrativen Kompetenzen durch eine stärkere Kombination von kreativen Erzählaktivitäten und kognitivem Strategietraining gelingen kann.

Kinder, die zu Beginn des Schriftspracherwerbs Buchstaben benennen und Lauten zuordnen können, haben einen deutlich leichteren und erfolgreichen Lese- und Schreibstart als Kinder, die dieses Vorwissen noch nicht erlangt haben (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). In Anbetracht dessen sollte die Notwendigkeit einer Vermittlung von Buchstabenkenntnissen in Kindergärten näher beleuchtet werden. Im Zuge dessen könnte sich auch zeigen, inwieweit bestehende Vorschulprogramme den Bedarf und die individuellen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen.

Durch die Förderung früher Lesefähigkeiten kann sichergestellt werden, dass sich kleine Rückstände nicht festigen und die Entwicklung dauerhafter Leseschwächen verhindert wird. Dies ist eine wichtige Maßnahme, denn die Leseentwicklung verläuft nicht linear, was die Bedeutung der Diagnostik betont. Studien weisen darauf hin, dass eine Identifizierung von

gefährdeten Kindern die Voraussetzung für eine effektive Förderung darstellt (vgl. Müller et al. 2012: 1). Die bestehenden Diagnoseverfahren und Förderangebote sind jedoch oft unzureichend. Eine häufigere Anwendung effektiver, evidenzbasierter Interventionen wie beispielsweise des ELIS-Programms sowie Schulungen der pädagogischen Fachkräfte könnten dazu beitragen, dauerhafte Fortschritte bei der Lesekompetenz der Schüler*innen zu erreichen.

Die Automatisierung der Dekodierfähigkeit spielt eine bedeutende Rolle für die Entwicklung funktionaler Lesekompetenz. Wenn Kinder Wörter und Texte schnell und richtig dekodieren können, haben sie ausreichend freie kognitive Ressourcen, um sich mit den Textinhalten zu beschäftigen. Studien zeigen, dass Schüler*innen, die beim Lesen eine Dekodiergenauigkeit von über 90 % erreichen und mehr als 100 Wörter pro Minute lesen, deutlich bessere Leistungen bei komplexen Texten erbringen (vgl. Stabler 2019: 17). Hierbei muss jedoch die Frage aufgeworfen werden, wie viele Schulen über die Ressourcen verfügen, um Maßnahmen wie das Lautlesen und Viellese-Trainings ausreichend umzusetzen. Möglicherweise könnten diese Interventionen durch eine bessere Integration in das schulische Curriculum und die Einbeziehung der Eltern effektiver umgesetzt werden.

Wenn Kinder bei der Dekodierung häufig stocken und Wörter falsch lesen, haben sie es schwer, den Inhalt des Textes zu verstehen. Fehlerhafte Dekodierfähigkeiten können sich zudem negativ auf die Lesemotivation auswirken. Es gilt daher, die Förderung der Automatisierung der Dekodierfähigkeit so früh wie möglich anzustreben (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Neben der Förderung der Dekodierfähigkeiten sollte auch untersucht werden, inwieweit bereits bestehende Fördermaßnahmen den Anforderungen individueller Lernvoraussetzungen gerecht werden. Eine Integration von digitalen Medien zur Motivationssteigerung und Verbesserung der Dekodierfähigkeiten stellt hierbei ein vielversprechendes Potenzial dar.

Es bestehen große Unterschiede zwischen lesekompetenten und leseschwachen Schüler*innen. Da die Automatisierung der Dekodierfähigkeit bei schwachen Lesenden noch nicht abgeschlossen ist, konzentrieren sich diese beim Lesen noch auf die Umsetzung der Buchstaben-Laut-Zuordnung. Lesekompetente Kinder setzen diese Fähigkeit hingegen schon selbstverständlich ein und verfügen über ausreichend freie kognitive Ressourcen für die Anwendung von Lesestrategien und die Textinterpretation (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Hieran wird die Notwendigkeit der kognitiven Entlastung für leistungsschwächere Kinder deutlich, um sie besser auf die Anforderungen komplexerer Leseaufgaben vorzubereiten. Maßnahmen zur kognitiven Entlastung könnten im Unterricht durch die Integration von

Peer-Learning und kooperativen Lehrformen geschaffen werden.

In zahlreichen empirischen Studien zeigte sich, dass die Leseschwäche bei einem Großteil der schwachen Lesenden über die Grundschulzeit hinaus bestehen bleibt. Längsschnittstudien deuten darauf hin, dass sich Leseschwächen festigen, denn circa 65 % der leseschwachen Kinder in der zweiten Klasse sind auch in der achten Klasse noch deutlich unter ihrem Alter (vgl. Müller et al. 2012: 1). Durch diese Erkenntnis wird die Notwendigkeit, die Maßnahmen kontinuierlich zu überprüfen, klar. Internationale Studien, die in verschiedenen Ländern durchgeführt wurden, zeigen, dass in den Schulsystemen, in denen die Leseschwäche diagnostiziert wird und die Kinder gefördert werden, die schwächeren lesekompetenten Kinder nicht in dem gleichen Maß benachteiligt sind wie in den Systemen, wo dies nicht gewährleistet wird (vgl. Müller et al. 2012: 1). Daher muss auch Deutschland an einer verstärkten präventiven Förderung der Kinder in diesem Bereich interessiert sein.

Lesestärke und leseschwache Kinder weisen außerdem große Unterschiede in ihrer Fähigkeit, kognitive und metakognitive Lesestrategien anzuwenden, auf. Lesestärke Kinder können Texte visualisieren, sich Fragen zum Text überlegen, Vermutungen aufstellen und ihr Textverständnis überwachen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Leseschwache Kinder können dies nicht. Diese können beispielsweise lediglich die auffälligsten Details im Text finden, aber keinen übergreifenden Sinn herstellen oder Texte nur wortwörtlich zitieren. Sie wenden Copy-and-Delete-Methoden an (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Krauter 2021: 375-376). Daher sollten bewährte Programme wie reziprokes Lesen oder das SQ3R-Modell regelmäßig in der Grundschule integriert werden, die die Anwendung von Lesestrategien fördern (vgl. Stabler 2019: 8). Es sollte in diesen Programmen jedoch geprüft werden, ob diese Maßnahmen in der Grundschule angepasst werden müssen, damit sie für unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler*innen passender sind.

Die Lesekompetenz wird bereits in der Grundschule zu einer Basis von vielen Fächern, Aufgabenstellungen und Formaten. Dies verdeutlicht das Beispiel des Faches Mathematik: Um eine Textaufgabe zu lösen, muss man sie lesen und ihren Inhalt verstehen. Hier zeigt sich die Verknüpfung zwischen Leseschwäche und dem Lösen von Textaufgaben, denn diese Kinder können aufgrund fehlenden Textverständnisses die Informationen nur schwer in eine mathematische Rechnung umwandeln (vgl. Hambrecht 2012: 4). Die Erkenntnis verdeutlicht, dass die Lesekompetenz keine Querschnittsaufgabe ist, die von den einzelnen Fachlehrer*innen angegangen werden kann, sondern es vielmehr als eine Aufgabe des Deutschunterrichts betrachtet wird.

2.2.2 Automatisierung und Leseflüssigkeit

Die Automatisierung der Lesefähigkeit ist eine grundlegende Voraussetzung für die Ausbildung von Leseflüssigkeit, da sie Kapazitäten für Textverständnis freisetzt. Die Automatisierung setzt nachweislich eine Dekodiergenauigkeit von über 90 % fehlerfrei gelesener Wörter und eine Lesegeschwindigkeit von über 100 Wörtern pro Minute voraus, damit Leseverständnis in der Grundschule überhaupt realisiert werden kann (vgl. Stabler 2019: 17). Außerdem entlastet die Automatisierung das Arbeitsgedächtnis der Kinder, sodass sie sich auf den Inhalt und die Integration der Informationen konzentrieren können.

Die Automatisierung der Dekodierung kann beim Lesen längerer und komplexerer Texte verhindert werden, wenn die Kinder kognitiv überlastet werden (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Um diese Blockaden aufzuheben, gibt es Zielwerte zur Leseflüssigkeit, damit Unterrichtsinhalte möglichst differenziert angeboten werden können (vgl. Stabler 2019: 17).

Lautlesemethoden, wie zum Beispiel das Tandemlesen (je eine starke und schwache lesende Person), dienen der Verbesserung der Dekodierung, der Leseflüssigkeit, Betonung und Intonation. Die gemessenen Effektstärken für die Methode liegen bei $d = 0,52$ (vgl. Stabler 2019: 8; vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Die Effektstärken für das laute Vorlesen vor der Lehrperson fallen mit $d = 1,37$ noch deutlich höher aus, da dabei Feedback im Vordergrund steht (vgl. Stabler 2019: 8). In diesen Methoden können neben kognitiven Strategien auch prosodische Faktoren trainiert werden, also die sinngemäße Betonung und das rhythmisierte Vorlesen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3).

Bei dem Partnerlesen werden schwächere Leser*innen von stärkeren unterstützt und zur Fehlerkorrektur aufgefordert. Gleichzeitig reflektieren Letztere ihre eigenen Fähigkeiten. Allerdings kann es durchaus problematisch sein, wenn Förderpersonal in Form von Hilfspersonen fehlt.

Auch die Augen haben im Automatisierungsprozess beim Lesen Restriktionen. Jede Sakkade kann höchstens zwölf Buchstaben scharf wahrnehmen. Das liegt daran, dass die meisten Nervenzellen im primären visuellen Kortex für das schärfste Sehen in der Sehgrube bereitstehen. Dadurch bedingt die Beschränkung auf wenige gleichzeitig scharf sichtbare Buchstaben eine starke Automatisierung, um flüssig lesen zu können (vgl. Gold 2018:

14–15). Somit kann ein perfektes Lesen, von dem man nicht mehr lernen könnte, nur theoretisch postuliert werden. In Studien zur maximalen Lesegeschwindigkeit wurden in vielen Altersgruppen lediglich durchschnittlich 500 Wörter pro Minute gelesen (vgl. Gold 2018: 14).

Das wiederholte Lesen übt positive Auswirkungen auf die neuronalen Netze für die Worterkennung und Automatisierungsprozesse aus. Während schwächere Leser*innen lange fixieren, häufiger zu Beginn der Zeile beginnen und Regressionen aufzeigen, können starke Leser*innen das genaue Gegenteil nachweisen. Diese Symptome von schwachen Leser*innen verringern die Automatisierung, deshalb sind Übungsformen empfehlenswert, um diese Blockaden zu lösen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Da solche Symptome mit fluency-orientierten und prosodisch ausgerichteten Trainings reduziert werden können, können diese als besonders effektiv in der Verbesserung der Leseflüssigkeit angesehen werden.

Wird eine Textpassage aus einem Buch von schwachen Leser*innen nicht verstanden, kommt es häufig vor, dass diese Textpassage mehrmals gelesen wird. Regressionen verlangsamen den Lesefluss, haben negative Auswirkungen auf die Lesemotivation und verhindern das Erkennen ganzer Wörter (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Deshalb sind neben Leseübungen auch Trainings zum Aufbau kognitiver und metakognitiver Lesestrategien sinnvoll. Dadurch können die Dekodierprozesse automatisiert und die Aufmerksamkeit kann zunehmend dem Textverständnis gewidmet werden (vgl. Stabler 2019: 8; vgl. Mayer 2019: 3). Aus Studien zum Thema Strategietrainings sind Effektstärken von $d = 0,32$ bekannt, deshalb erweist sich der Einbau derartiger Programme in Leseübungen als sinnvoll (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Um nachhaltiges Textverstehen zu erzielen, sollten Strategietrainings mit Übungsaufgaben verknüpft werden, die das Wiederholen von Lesestrategien einfordern, um das Textverstehen voranzutreiben. Hier erweisen sich z. B. reziprokes Lesen oder strukturierte Leseaufgaben als erfolgreich, denn diese Methoden aktivieren die Aufmerksamkeit der Leser*innen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3).

Des Weiteren gibt es Leseformate, welche motivational wirken und die Leseflüssigkeit fördern. Eine Studie zeigt beispielsweise, dass die Motivation der Kinder maßgeblich die Texteingangshäufigkeit und das Leseverhalten beeinflusst, aber nicht das Leseverständnis. Besonders Krimis und Abenteuerbücher werden als motivierend empfunden (vgl.

Hammer-Bernhard et al. 2022: 1–3). Auch Lesenächte oder Comics fördern die Lesemotivation und verbessern die Lesebereitschaft in der gesamten Klasse. Die Kinder müssen die Möglichkeit haben, spannende, thematisch abwechslungsreiche und passende Texte zu lesen.

2.3 Aktuelle Befunde zur Lesekompetenz deutscher Grundschüler

Die Lesekompetenz deutscher Grundschüler*innen verschlechtert sich kontinuierlich seit 2001 aufgrund einer steigenden Anzahl schwacher Leser*innen sowie sich verstärkender Ungleichheiten in der Bildung (vgl. McElvany et al. 2023: 1; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). 25,4 % der Viertklässler*innen erreichen nicht die Kompetenzstufe III und können so die wesentlichen Informationen von Texten nicht miteinander verknüpfen (vgl. McElvany et al. 2023: 1). Da Lesekompetenz jedoch eine der grundlegendsten Kompetenzen darstellt, die Kinder auf ihrem Bildungsweg mitbringen müssen, um andere Fächer, wie beispielsweise die Textaufgaben in Mathematik, zu verstehen, ist die Situation sehr bedenklich. Es stellt sich die Frage, ob das deutsche Bildungssystem auf diese Rückgänge und Defizite vorbereitet ist und systematisch reagieren kann.

Vor allem Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und Kinder, die noch mangelhafte Deutschkenntnisse aufweisen, erreichen ein niedrigeres Kompetenzniveau, sodass sich soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg befestigen (vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Oftmals reichen Maßnahmen, die nur auf schulischer Ebene ergriffen werden, nicht aus, um der strukturellen Problematik entgegenzuwirken. Stattdessen sind gemeinsame Bemühungen von Schule und Elternhaus nötig, um Chancengleichheit für alle Kinder zu gewährleisten (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2).

Oft fehlen Schulen im bildungsbenachteiligten Umfeld personelle Ressourcen sowie benötigtes Material. Dies kann langfristige Folgen für den Deutschunterricht und darüber hinaus für andere Fächer haben, da eine eingeschränkte Lesekompetenz mit einer schlechteren Textaufgabenerledigung einhergeht (vgl. Jungjohann 2019: 13). So verschlechtert sich das Bildungsniveau der Lernenden maßgeblich in jedem Fach, wenn sie durch die nicht vorhandene Lesekompetenz nicht in der Lage sind, wichtige Textinformationen herauszufiltern. Eine negative Grundhaltung gegenüber dem Lernen in der Schule kann sich auch hierbei verstärken. Es ist daher bedeutend, in der Schule alle

Fächer als Chance zu sehen, um Lesekompetenz fächerübergreifend zu stärken.

Durch mangelnde Kontinuität der Leseförderung wird diese in Deutschland vernachlässigt. Vor allem Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien benötigen in der Schule besonders kontinuierliche Leseanregungen, da sie häufig nur wenig Unterstützung im Elternhaus finden (vgl. McElvany et al. 2023: 2).

Auch wenn die empirische Befundlage zur Effektivität regelmäßiger Lesepraktiken eindeutig ist, nehmen Lesestunden relativ wenig Unterrichtszeit ein. Grundschüler*innen lesen mit durchschnittlich 141 Minuten in der Woche deutlich weniger Zeit in der Schule als der OECD-Durchschnitt, welcher sich auf 205 Minuten wöchentlich beläuft (vgl. McElvany et al. 2023: 2; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). Dies deutet darauf hin, dass hierbei im deutschen Schulsystem Nachholbedarf besteht. Curricula sollten so modifiziert werden, dass Zeitfenster für ausgedehnte Lesephasen im Unterricht eingeplant werden, um den Lernenden somit systematisch Möglichkeit zum Lesen zu geben.

Empirische Erkenntnisse aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Studien legen nahe, dass regelmäßiges Lesen im Unterricht die Leseflüssigkeit, den Wortschatz und das Textverständnis positiv beeinflusst (vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). Mangelnde Übung führt vor allem bei leistungsschwachen Kindern zum Rückstand in diesen drei Bereichen, da sich die Effektivität von Maßnahmen zur Leseförderung in unmittelbarem Zusammenhang mit der Häufigkeit und dem Ausmaß der Ausübung dieser Handlungen steht. Dies führt zu einer steigenden Leistungsstreuung innerhalb der Klassen. Die Leistungsunterschiede der Schüler*innen nehmen also durch zu wenige Lesepraktiken in der Schule zu (vgl. McElvany et al. 2023: 1). Somit sollten Schulen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung schaffen, um allen Schüler*innen ihren Bedürfnissen entsprechend zu helfen.

Da der schulische Bereich allein eine untergeordnete Rolle in der Leseförderung spielt, ist es entscheidend, das Vorlesen zu Hause zu intensivieren. So sind die Anzahl der Bücher im Haushalt und das Vorlesen in der Familie wesentliche Determinanten für Lesemotivation, -förderung und -erfolg (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Beispielsweise erhalten vier von zehn Kindern selten oder nie zu Hause Leseförderung in Form von Vorleseanregungen (vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Folglich gehen Kinder, die nie Vorleseaktivitäten erfahren, durch das geringere Interesse an Büchern mit einer geringeren Lesemotivation und damit auch Lesekompetenz in die Schule und können somit auch keine positiven Auswirkungen daraus erzielen. Schulen sollten vermehrt versuchen, die Eltern mit einzubeziehen, indem ihnen die Bedeutsamkeit von Vorlesen nahegebracht

wird. Dieses Ziel kann man beispielsweise mit Vorlesetagen und speziellen Vorleseprogrammen an Schulen erreichen.

Darüber hinaus können schulfunktionale Lesepraktiken die Defizite und Benachteiligungen, welche aus einem unliterarischen Elternhaus resultieren, nur in einem gewissen Maß kompensieren, denn ein hoher Bücherbestand im Haushalt fungiert in dieser Hinsicht als wichtiger Schutzfaktor (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, vgl. ebd.: 23). Somit steigt das Risiko, dass Kinder mit Leseschwächen die Schule verlassen, deutlich an, wenn kein literales Umfeld vorhanden ist.

Die schulische Förderung ist vor allem durch die Förderung der Lesemotivation gekennzeichnet, was im Zusammenhang mit dem privaten literalen Umfeld (d. h. der Verfügbarkeit und dem Interesse an Medien, die mit Schrift verbunden sind) zu sehen ist. Vor allem in sozioökonomisch niedrigen Familien könnte dies die Entwicklung und den Spaß am Lesen durch Initiativen zur Förderung von Büchern, Lesepatenschaften oder der Anwendung digitaler Lesemedien entscheidend beeinflussen.

In internationalen Vergleichsstudien liegen die Leistungen deutscher Schüler*innen relativ heterogen auseinander. Bei den IGLU-Untersuchungen in den Jahren 2016 und 2021 ist der Anteil von den leistungsschwachen Leser*innen auf nahezu gleichbleibendem Niveau (vgl. Jungjohann 2019: 12; McElvany et al. 2023: 1). Die Zahl von leistungsstarken Leser*innen nimmt von 47 % im Jahr 2001 auf 39 % im Jahr 2021 ab (vgl. Jungjohann 2019: 12). Vor dem Hintergrund dieser Befunde rückt die Notwendigkeit von binnendifferenzierenden Förderkonzepten immer mehr in den Fokus (vgl. Stricker et al. 2012: 3).

Die große Leistungsstreuung innerhalb der Klassen zeigt sich dadurch, dass einige Kinder schwache Leistungen im Lesen aufzeigen, diese aber kaum abbauen. In fast allen Fächern zeigen 18,9 % der leistungsschwachen Leser*innen in der Grundschule in der Sekundarstufe I deutliche Lernschwierigkeiten (vgl. Jungjohann 2019: 13). Im deutschen Bildungssystem sollte also verstärkt auf frühe Diagnostik und regelmäßige Lernstandskontrollen geachtet werden, damit man rechtzeitig und angemessen in die Schullaufbahn der Kinder intervenieren kann. Schüler*innen benötigen individualisierte Rückmeldungen, um das Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu festigen und die Motivation, Texte zu lesen, aufzubauen. Darüber hinaus spielen für das Lesen selbst regelmäßige Übungsschleifen, das kooperative Lesen und eine echte Aufgabenkultur eine essenzielle Rolle, um Texte zu behalten (vgl. Stricker et al. 2012: 3–8). Des Weiteren sind evidenzbasierte Interventionen gegen Bildungsbenachteiligung von hoher Bedeutung. Die

Länder, die ihre Kinder am frühen Entwicklungsstand durch eine systematische Diagnose und Förderung vor der schulischen Bildung erfassen, erzielen weitaus bessere Leistungen der Lesekompetenz als die Länder, die dies nicht tun (vgl. Jungjohann 2019: 13; Stricker et al. 2012: 3). Diese Tatsache veranschaulicht, dass frühzeitige Förderung und Diagnostik ein entscheidender Baustein für die spätere Entwicklung der Schüler*innen ist und das gesamte Umfeld, welches direkt oder indirekt mit den Kindern zusammenarbeitet, in dieses System eingebunden werden muss.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lesekompetenz deutscher Grundschüler*innen von unterschiedlichen Variablen beeinflusst wird. Die hohe Heterogenität innerhalb der Leseleistungen der deutschen Viertklässler*innen weist auf die dringende Notwendigkeit von individuellen, binnendifferenzierenden Förderkonzepten hin, um so auf die verschiedenen Bedürfnisse der einzelnen Schüler*innen einzugehen.

3. Didaktische Methoden zur Leseförderung

Die effektive Leseförderung im Grundschulalter basiert auf einer Vielfalt didaktischer Methoden, die das strategische Lernen sowie die Motivation fördern. Dabei sind die Einführung von Lesestrategien, die Steigerung der Leseflüssigkeit und motivierende Übungen von Bedeutung. Im Kontext der Arbeit ist dies der Hintergrund, um das Ziel der Leseförderung bei den vielen individuellen Voraussetzungen der Kinder erreichen zu können.

3.1 Systematische Vermittlung von Lesestrategien

Die systematische Vermittlung von Lesestrategien stellt ein bedeutendes Fundament für den Leseerwerb im Grundschulalter dar. Im Zentrum der Betrachtung stehen die kognitive und metakognitive Perspektive und die Anwendung eines systematischen Strategietrainings im Unterricht. Dadurch soll die Fähigkeit, Texte eigenständig zu verstehen, ausgebaut und langfristige Lesekompetenz entwickelt werden, und so einen wichtigen Bestandteil der Leseförderung durch diese Arbeit leisten.

3.1.1 Kognitive Lesestrategien

Kognitive Lesestrategien geben Lernhandlungen wie z. B. das Vorhersagen, Visualisieren oder das Fragen die richtige Struktur, sodass zentrale Informationen einfacher erfasst werden können und Beziehungen zum Text aufgezeigt werden. Das Lesestrategie-Set „Leselotse“ zum Beispiel vermittelt in Anleitungen bereits in der zweiten oder dritten Klasse einfache Strategien und soll die Kinder vor frühen Leseschwierigkeiten schützen (vgl. Beste et al. 2012: 35). Durch Programme, die kognitive Lesestrategien anleiten, werden besonders die Probleme im grundlegenden Textverständnis angesprochen, die sich darin äußern, dass der Sinnzusammenhang zwischen den Absätzen und Textpassagen nicht richtig erschlossen wird. Studien zeigen, dass durch derartige Programme das Filtern von Inhalten sowie das Rekonstruieren von Themenbereichen vereinfacht werden (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Schwächere Leser können sich so nicht nur auf das Entziffern, sondern vielmehr auf den Inhalt konzentrieren. Auch bei der Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien erzielt man einen mittleren Effekt von $d = 0,32$ in Trainingsprogrammen (vgl. Stabler 2019: 8). Die Strategieleitungen müssen jedoch regelmäßig im Unterricht eingebaut werden, damit sie ihre Wirkung auch entfalten können. Studien belegen weiterhin, dass durch die Erschließung des eigenen Strategierepertoires das Anwenden neuer sprachsystematischer Erkenntnisse durch silbenbasierte Trainings gefördert wird und dadurch die Lesegeschwindigkeit und das genaue Lesen stark beeinflusst werden kann (vgl. Müller et al. 2018: 5). Besonders Schüler*innen, die ein Defizit in der Wortlesefähigkeit aufweisen, profitieren, da sich durch diese Trainings nicht nur die Lesefähigkeit, sondern auch das Textverständnis in Hinblick auf die Textstruktur stark verbessert. Das Erlernen und Festigen von kognitiven Strategien kann aber nur durch einen Prozess erfolgen, der Diagnostik und Förderplanung beinhaltet. Damit diese Förderkonzepte erfolgreich sind, müssen sie an den vier Bausteinen Schriftkonzept, Wortschatz, literales Textverstehen und phonologische Bewusstheit anknüpfen und die Motivation der Kinder im Blick haben (vgl. Hußmann/Schröter 2022: 4–5). Das reine Vermitteln von Lesestrategien trägt nicht unbedingt zur Lesemotivation bei (vgl. Eging 2008: 3–4). Unverständlich und unmotivierend aufbereitete Materialien können die Anwendung von kognitiven Lesestrategien erschweren. Auf diese Weise sind dem Kind nicht die Nachteile im Anwenden der Strategien, sondern die Lesematerialien anzulasten, welche dem Schüler nicht erlauben, seine Anwendung zu erproben und zu verfeinern. Die Leseförderung sollte altersgemäß gestaltet sein und vor allem die Relevanz des Lesens für das tägliche Leben verdeutlichen. Ein Problem des Trainings kognitiver Lesestrategien ist die unterschiedliche Wirkung bei den Kindern je nach Ausmaß der Lesekompetenz. Geübte Leser*innen können sich die Makrostruktur des Textes

relativ einfach aneignen, während schwächere Leser*innen sich nicht zwischen wichtigen und weniger wichtigen Einzelheiten des Textes unterscheiden können. Die als Copy-and-Delete-Strategie beschriebene Vorgehensweise in der Forschung beschreibt die Strategie, die unwichtigen Aussagen des Textes hervorzuheben und die wichtigen Aussagen zu vernachlässigen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Durch ein Training können schwächere Leser*innen das Unterscheiden lernen und die wichtigsten Informationen des Textes einprägen. Diese Fähigkeit lässt sich selbstständig anwenden, was ein großer Vorteil gegenüber Lesefördermaßnahmen ist, die stark auf die Inputorientierung der Lehrer*innen zurückgreifen.

Die Förderung des Anwendens kognitiver Strategien unterstützt vor allem die Lernformen, die auf Interaktion basieren. Wenn die Kinder in kooperativen Formen wie Gruppen- und Partnerarbeit arbeiten, können sie ihre Strategien vergleichen und somit lernen, sie effektiver anzuwenden. Einige Kritiker führen als Nachteile die unübersichtliche Menge von Programmen und die teilweise schlechte Auswahl der Aufgaben für das jeweilige Förderprogramm auf. Da es nicht nur darum geht, ein Training zu absolvieren, sondern auch das Gelernte anzuwenden, muss ein gutes Strategietraining abwechslungsreiche Angebote machen und an die Interessen der Kinder anknüpfen, damit sich ihre intrinsische Motivation im besten Falle weiterentwickelt. Auch bei den Programmen für kognitive Strategien ist ein sehr individualisiertes Förderprogramm sinnvoll, um die Kinder weder zu über- noch zu unterfordern.

Ein weiterer Vorteil des kognitiven Ansatzes ist das Erreichen von Transfereffekten, da die vermittelten Fertigkeiten wie das Erkennen von Beziehungen, das Organisieren und Strukturieren, die Anwendung auf Aufgaben und das Lösen von Problemen nicht nur das Leseverstehen, sondern das Erfassen und Bewältigen von Aufgabenstellungen aller Lernfächer verbessern. Durch die systematische Erschließung der Strategien gelingt es Kindern einfacher, selbstständig Lösungsmethoden zu entwickeln und zu bearbeiten. Gerade in Bereichen wie z. B. dem Mathematik- oder Sachunterricht kann die Anwendung von Textaufgaben eine Schwierigkeit darstellen, die mit dem Strategietraining im Leseverstehen abgemildert werden kann (vgl. Hambrecht 2012: 4). Durch die Vermittlung der kognitiven Lesestrategien werden nicht nur die Leseleistungen der Kinder verbessert, sondern auch weitere Basiskompetenzen geschult, die in den anderen Schulfächern gefragt sind. Kinder müssen in der Lage sein, die allgemeine Strategie auf neue Situationen oder Fächer zu übertragen. Erst dann kann sich die Fördermaßnahme als nachhaltig erweisen und zu Selbstständigkeit beim Erlernen neuer Kompetenzen verhelfen.

Ein weiteres Problem in Bezug auf das Leseverstehen stellt die Frage nach den Intentionen des Autors oder des Textes dar. Auch hier helfen kognitive Lesestrategien den Kindern, auf Informationen zu achten und zu entscheiden, ob die Inhalte für sie nützlich und wichtig sind. Der Schüler wird zu einer kritischen Person, die mit dem Autor in einem Dialog steht. Das gelernte Wissen über Lesestrategien hilft dem Kind, Informationen und Aussagen zu hinterfragen und einzustufen. Kognitive Lesestrategien müssen in einen übergeordneten Leseprozess integriert sein, um effektiv und nachhaltig zu sein.

Auch die Evaluation der durchgeführten Trainings muss in regelmäßigen Abständen erfolgen. Durch die Überprüfung, inwieweit die Anwendung von bestimmten kognitiven Strategien tatsächlich hilfreich ist, wird garantiert, dass die richtigen Strategien zur richtigen Zeit angewendet werden können und die Leseleistungen der Kinder sich deutlich verbessern. Dies kann aber nur gewährleistet werden, wenn die Lesestrategien nicht allein betrachtet werden, sondern motivationale Aspekte, familiäres Umfeld und die bisherige Lesebiografie der Kinder mitberücksichtigt werden. Außerdem ist es wichtig, dass abwechslungsreiche und an die Lebenswelten der Kinder angepasste Texte angewendet werden, um diese so zu motivieren und ihr kognitives Potenzial abzurufen (vgl. Eging 2008: 3–4).

3.1.2 Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien stellen einen bedeutungsvollen Baustein für eine effektive Lesekompetenz dar. Damit einher geht das bewusste Überwachen und Steuern des Leseverständnisses. Im Vergleich zu kognitiven Strategien, wie zum Beispiel dem Dekodieren, die vorrangig auf einzelne Prozesse wie das Worterkennen und die Sinnermittlung abzielen, beziehen sich metakognitive Strategien in erster Linie auf die Reflexion und Kontrolle des Leseverständnisses (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Hierbei ist eine aktive und permanente Überprüfung des eigenen Verstehens sowie eine Kontrolle der Steuerung des eigenen Leseverhaltens von entscheidender Bedeutung (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). So sind kompetente Leser*innen in der Lage, auf Probleme mit dem Textverständnis flexibel zu reagieren und Vorhersagen zu treffen oder das Gelesene auf Vorwissen zu beziehen (vgl. Sawowa 1994: 2). Schwächere Leser*innen zeigen diesbezüglich eher wenig Flexibilität und verwenden bei auftretenden Schwierigkeiten vermehrt Strategien, die wenig zielführend für die Überwindung von Verständnisproblemen sind (vgl. Sawowa 1994: 2; Strommer/Wagerer 2009: 2).

Der Zusammenhang zwischen dem Anwenden metakognitiver Strategien und der Lesekompetenz wird beispielsweise dadurch bestätigt, dass Unterschiede im Textverständnis beobachtet werden, obwohl bei zwei Schüler*innen die kognitiven Voraussetzungen wie zum Beispiel die Dekodierfähigkeit oder der Wortschatz ähnlich sind (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Darüber hinaus kann die Anwendung metakognitiver Strategien das tiefergehende Textverständnis fördern und das Lernen von Lernenden unterstützen. Dadurch sind Lernende in der Lage, erworbene Kenntnisse kritisch zu bewerten und auf neue Lernbereiche zu übertragen. Hierbei handelt es sich um grundlegende Voraussetzungen, um selbstreguliert zu lernen, ein kompetentes Verhalten in der Schule zeigen zu können oder im Alltag selbstständig agieren zu können (vgl. Sawowa 1994: 2).

Diverse Studien belegen die Effektivität eines expliziten Trainings metakognitiver Strategien in der Primarstufe. So konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass nach dem Einsatz eines Trainings der Effekt der Entwicklung der Lesekompetenz eine Effektstärke von $d = 0,32$ erzielt (vgl. Stabler 2019: 8; Slavin et al. 2009: 8). Der Einsatz metakognitiver Strategien ermöglicht vor allem schwächeren Leser*innen, zwischen der Makrostruktur des Textes und unwichtigen, weniger relevanten Informationen unterscheiden zu lernen, und somit die sogenannte Copy-and-Delete-Strategie, welche einen negativen Einfluss auf das Textverständnis hat, zu verhindern (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Durch die vorangehende Analyse der Textstruktur sowie das daraufhin stattfindende reflexive Auseinandersetzen mit dem Textinhalt können schwächere Leser*innen zum Beispiel feststellen, welche Inhalte zum Textverständnis beitragen oder welche Inhalte lediglich zur Bereicherung dienen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Ein Blick in andere Länder belegt zum Beispiel, dass in finnischen Klassenzimmern nur 4,8 % der Kinder eine Leseschwäche vorweisen, während der Anteil in Rumänien um ein Vielfaches höher ist (vgl. Garbe et al. 2010: 4). Daher ist ein konsequentes Integrieren metakognitiver Kompetenzen in das Curriculum notwendig. Der internationale Vergleich der Studien zeigt jedoch, dass in vielen Ländern diese Strategietrainings noch nicht ausreichend in den Curricula integriert sind und nur durch sehr wenige Lehrer*innen eingesetzt werden (vgl. Garbe et al. 2010: 4). Gleichzeitig verdeutlicht diese Analyse, dass metakognitive Strategien in allen Untersuchungen immer auch motivationalen oder kognitiven Strategien vorausgehen (vgl. Garbe et al. 2010: 4). Um einen Transfer in andere Lernbereiche zu ermöglichen und auch die Lesefähigkeit in der Praxis nachhaltig zu steigern, müssen metakognitive Strategien auch auf eine positive Motivation der Lernenden sowie deren

kognitive Strategien bezogen sein (vgl. Garbe et al. 2010: 4).

Die Effektivität metakognitiver Strategien stellt sich vor allem durch ihr simultanes und interaktives Zusammenspiel mit kognitiven Prozessen ein. So wird das Textverstehen in zahlreichen Studien nicht als ein aufeinanderfolgender, sondern als ein parallel ablaufender Prozess des Vorhersagens, der Steuerung des Verständnisses und des Korrigierens eines Missverständnisses betrachtet (vgl. Sawowa 1994: 2). Schüler*innen sollen gleichzeitig Vorhersagen treffen, Fragen stellen und das eigene Verständnis überwachen und darüber sprechen. Ein solches Anwenden dieser Strategien wird reziprokes Lesen genannt und ist nicht nur als Training zu verstehen, verschiedene Strategien parallel einzusetzen, sondern auch, je nach Textschwierigkeit, die passendste Strategie auszuwählen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Daher ist die Vermittlung sämtlicher Strategien sowie das Integrieren aller Phasen des Leseprozesses in der Schule erforderlich.

Das Hervorheben und Markieren von Schlüsselwörtern kann das Textverständnis steigern und wird ebenfalls zur Stärkung der metakognitiven Kontrolle des eigenen Verstehens eingesetzt (vgl. Lin 2014: 2–3). Durch das Unterstreichen dieser ausgewählten Schlüsselwörter, das Hinzufügen von Kommentaren an den entsprechenden Textstellen oder dem Erstellen einer Liste mit zentralen Schlagwörtern, um den Kern eines Textes besser zu verdeutlichen, können die Schüler*innen ihren Text gut strukturieren und die Schlüsselwörter somit besser erkennen (vgl. Lin 2014: 4). Darüber hinaus sind das Hervorheben und Wiederholen von Schlüsselwörtern vor allem für Kinder mit geringeren Sprachfähigkeiten hilfreich. Durch das bewusste Wahrnehmen einzelner Textteile können die Kinder den Text als Gesamtheit besser verstehen (vgl. Lin 2014: 6).

Bei der Einbindung von digitalen Medien werden immer häufiger Feedback- und Hilfestellungen, die metakognitive Strategien trainieren, in Form von interaktiven E-Books und Lese-Apps angeboten (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 3). Häufig müssen die Lernenden Fragen bezüglich ihres Leseverständnisses beantworten oder Fehler korrigieren, damit das Leseverständnis getestet und gleichzeitig geschult wird. So werden diese digitalen Medien zum Beispiel eingesetzt, um das Vokabellernen in einen Kontext einzubetten oder das wiederholte Lesen von komplexen Texten interaktiv zu fördern (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 3). Allerdings wird diese Form der digitalen Förderung zum Teil sehr einseitig eingesetzt. Nur wenige der Angebote legen den Fokus auf die Förderung der Reflexion oder die Steuerung des eigenen Lernprozesses (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 3).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich metakognitive Strategien auf die

Regulation, Steuerung und Kontrolle von kognitiven Prozessen beziehen, daher diese aber immer auch implizit beinhalten (vgl. Döll 2010: 382). Infolgedessen kann argumentiert werden, dass metakognitive Strategien eine wesentliche Basisfähigkeit darstellen, welche in Curricula explizit verankert und vermittelt werden muss.

3.1.3 Strategietraining im Unterricht

Die effektive Gestaltung von Strategietrainings im Unterricht ist ein wesentlicher Teilaspekt der Leseförderung. Empirische Befunde zeigen, dass ein systematischer und gezielter Strategieunterricht sowie die regelmäßige Anwendung von Strategien positive Effekte auf das Textverständnis haben. Die explizite Instruktion, das Modellieren und das angeleitete Üben sind zentrale Aspekte, aus denen diese Erkenntnisse hervorgehen. So zeigen Souvignier et al. (2003: 10) in einer Studie, dass Personen im Strategieunterricht ein höheres Wissen über Lesestrategien als in herkömmlichen Textarbeitsprogrammen aufwiesen und diese auch effizienter anwenden konnten. Es ist wichtig, dass die Vermittlung der Strategien im normalen Deutschunterricht geschieht. Durch diese Verzahnung können Lernprozesse langfristig gesichert werden. Der Vergleich der Wirksamkeit verschiedener Trainingsprogramme in Studien, wie beispielsweise bei Stabler (2019: 8), zeigt eine Effektstärke von $d = 0,32$ für strukturierte Klassenprogramme. So ist das Strategietraining im Grundschulbereich wirksam, aber die Inhalte müssen auf das Niveau der Kinder angepasst sein. Durch die Differenzierung können leistungsschwächere und leistungsstärkere Kinder gleichermaßen einen Lernfortschritt verzeichnen.

Eine positive Wirkung auf den Lernerfolg von Strategietrainings ist auch durch die geeignete Gestaltung der Unterrichtszeit nachgewiesen worden. Bei den Ergebnissen von Souvignier et al. (2003: 14–15) wurde die Zeit mit 32 Minuten für programmspezifische Aspekte und 20 Minuten für die inhaltliche Erarbeitung als angemessen eingeschätzt. Besonders oft kommt es laut der Analyse in den Phasen des angeleiteten Übens und der Reflexion zu einer angemessenen Zeitrnutzung. Diese zwei Aspekte machen dabei 23 % des Trainings aus. Die Übungsphase sollte ausreichend Zeit zum Üben von neuen Strategien mit Texten unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade bieten, um eine automatische Strategieanwendung zu fördern. Die Reflexionsphase kann dem Textverständnis dienen und sollte der Erschließung eigener Textverständnisschwierigkeiten vorbehalten werden. Transfer- und Modellierungsphasen stellen in den Studien einen nur geringfügigen Anteil (4 % bzw. 2 Minuten) im Unterrichtsgeschehen dar. Diese Phasen sollten allerdings für die Anwendung

der erlernten Strategien auf neue Themenbereiche und Genres eingesetzt werden. Auch wurde beobachtet, dass in der Phase der inhaltlichen Erarbeitung die Instruktionszeit tendenziell verkürzt wird. Die Autoren plädieren für eine veränderte Strukturierung der Unterrichtszeit, um den Transfer der gelernten Strategien zu gewährleisten.

Die Modellierungsphasen spielen eine entscheidende Rolle in der Unterrichtszeit. Sie ermöglichen es, dass die Schüler*innen durch einen authentischen, motivierenden Strategieunterricht eine Vorstellung vom Nutzen und der Anwendung der Strategien entwickeln können. In der Studie von Souvignier et al. (2003: 15) wird eine effektive Modellierung der Strategien von der Lehrkraft für unabdingbar für die Nachhaltigkeit des Strategiegebrauchs gehalten. Da in der schulischen Praxis wenig Zeit für diese Phasen investiert wird, kann der Lernerfolg beeinträchtigt werden. In der Modellierungsphase stellen Lehrkräfte Strategien an einem ihnen unbekannten Text vor, wenden die Strategien beispielhaft an oder denken laut. Das könnte zum Beispiel ein lautes Denken sein oder dass die Kinder gemeinsam mit der Lehrperson an einem Text, der sich am Lebensalltag der Kinder orientiert, Schwierigkeiten und Probleme lösen. So sollen die Kinder den Nutzen von Strategien nachvollziehen und die Anwendbarkeit der Strategien auf unterschiedliche Texte erkennen können.

Ebenfalls ein unterstützendes Instrument bei der Förderung des Leseverstehens stellt die Portfolio-Arbeit dar, da es das selbstständige Erarbeiten von Lerninhalten fördert. Portfolios können motivieren, einen eigenen Lernfortschritt zu sehen und zu dokumentieren, mit ihnen gelingt es, über einen längeren Zeitraum hinweg Lernfortschritte und Schwierigkeiten für sich und für andere deutlich darzustellen. Sie eignen sich ebenfalls, um das Lesen zu fördern, denn sie motivieren Lernende, Lernnachweise aus einer Vielfalt auszuwählen und regelmäßig darüber zu reflektieren (vgl. Siegrist Roth 2010: 1–2). Portfolio-Konzepte, die in Schulen eingesetzt werden, werden in der Regel als motivierend erlebt, denn sie fördern das Kind zu Eigenverantwortung und schärfen das Bewusstsein über die eigene Lernentwicklung.

Das kognitive Strategietraining hat allein aber nicht genügt, um bei leistungsschwächeren Leser*innen bedeutende Verbesserungen zu erzielen. Leistungsunterschiede zeigten sich vor allem im metakognitiven Bereich, besonders bei der Überwachung eigener Verstehensprozesse (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Um diesen Unterschieden im metakognitiven Bereich entgegenzuwirken, haben sich Reflexionsphasen als wirkungsvoll herausgestellt. Dies könnte beispielsweise durch das Formulieren von Fragen oder die Benennung von Verstehensproblemen passieren. So kann die Selbstregulation von

schwachen Leser*innen gefördert werden. Reflexionsphasen sollten also Teil des Strategieunterrichts sein, um schwächere Leser*innen effektiver zu fördern.

Es ist auch wichtig, ein gewisses Maß an Motivation für die Kinder im Leselernprozess mitzubringen. Studien haben ergeben, dass Schreibinterventionen das Textverständnis verbessern. Das Verfassen einer Textzusammenfassung oder die Erstellung von Fragen an den Text zeigen Effektstärken bei der Lesemotivation von $d = 0,72$ und bei der selbstregulierten Strategienutzung von $d = 0,70$ (vgl. Philipp 2011: 4). Auch das kreative Schreiben, wie das Erstellen eines neuen Textes zu einer Geschichte oder das Erfinden einer anderen Szene, kann für Kinder mit Schwierigkeiten im Leseunterricht positiv sein. So können diese Kinder Transferleistungen erbringen und erhalten wieder Freude an der Schule.

Auf die Effektivität von Strategie- und Reflexionstrainings in den Klassen wird durch Effektstärken von $d = 0,32$ für strukturierte Programme in der Klasse hingewiesen (vgl. Stabler 2019: 8). In Kombination der vorgestellten Theorien ergibt sich somit, dass die systematische Vermittlung von Lesestrategien und das reflexive Üben ein effektives Instrument zur Förderung des Leseverständnisses im Grundschulalter darstellen.

3.2 Förderung der Leseflüssigkeit

Die Förderung der Leseflüssigkeit als Beitrag zur nachhaltigen Lesekompetenz im Grundschulalter ist ein notwendiger Schritt zur Verbesserung der Lesekompetenz in Deutschland. Die Förderung der Leseflüssigkeit mit Verfahren wie Lautlese- und Viellese-Verfahren zielt auf die Verbesserung des Flusslesens (Lesetechnik) ab und fördert die Automatisierung in Verbindung mit den motivationalen und kognitiv-neurobiologischen Aspekten des Lesens. Wirksame Unterrichtskonzepte für die Förderung der Leseflüssigkeit und der Motivation der Kinder in Grundschulen werden vorgestellt. Im Anknüpfend an die Theorien und empirischen Befunde aus der bisherigen Forschung zu diesem Thema werden im nachfolgenden Kapitel Unterrichtsmethoden zur Leseflüssigkeit vorgestellt und analysiert.

3.2.1 Lautlese-Verfahren

Das Lautlesen gilt als sehr wirksam zur Förderung der Leseflüssigkeit von Kindern in der

Grundschule. Im Besonderen hat das Lautlese-Tandem, wo eine lesestärkere und eine leseschwächere Person zusammenarbeiten, in einigen empirischen Studien die Wirksamkeit beweisen können. Vorteile in dieser Methode sind die direkte Fehlerkorrektur, ein sofortiges Feedback und Unterstützung beim Lesen. Dadurch ist es vor allem leseschwachen Kindern möglich, die vorhandenen Unsicherheiten zu verringern und so zu einer höheren Lesegenauigkeit zu kommen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Das Lautlese-Tandem hat außerdem einen positiven Effekt in der Fehlerkultur, da Fehler als Lerneffekt gesehen werden können und der Selbstglaube der Kinder dadurch enorm verbessert wird. Die soziale Dimension durch das gemeinsame Lernen und die gleichzeitige Fehlerkorrektur bewirkt die intrinsische Motivation und erhöht deutlich die Lesegewohnheiten. Die hohe Effektstärke von $d = 0,52$ laut Rosebrock et al. zeigt die große Bedeutung der Methode (vgl. Stabler 2019: 8).

Die höchsten Effektstärken zeigt das Lautlesen von Kindern vor Lehrpersonen. Mit einer Effektstärke von $d = 1,37$ ist das Lautlesen in dieser Form eine sehr effektive und gleichzeitig auch sehr informative Methode, da die Lehrkraft gezielt auf das Kind und dessen Schwierigkeiten während des Lesens eingehen kann (vgl. Stabler 2019: 8). Durch die direkte Rückmeldung durch die Lehrkraft, was richtig und falsch ist, wird die prosodische Leistung und fehlerfreie Worterkennung gefördert. Der Vorteil dieser Methode liegt auch in der Möglichkeit, dass die Lehrkraft mit dem Kind direkt am jeweiligen Entwicklungsstand arbeiten kann. So kann durch die unmittelbare Korrektur, durch ein gezieltes und auf das Kind abgestimmtes Feedback, an technischen Aspekten, wie dem automatischen Dekodieren, und auch an strategischen Aspekten, wie einer sinnvollen Betonung, Leseflüssigkeit gesteigert werden.

Ziel der Lautlese-Verfahren ist es, fehlerfreie Worterkennung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie zu automatisieren. Als Schwellenwerte der Automatisierung gelten mehr als 90 % korrekt gelesener Wörter und eine Lesegeschwindigkeit über 100 Wörtern pro Minute (vgl. Stabler 2019: 17). Da diese grundlegenden Komponenten des Lesens (Automatismen) nur durch wiederholtes Vorlesen trainiert werden können, muss die Lautlesepraxis ein fixer Bestandteil des Leseförderunterrichts sein. Durch das Automatisieren der grundlegenden Fähigkeiten werden Ressourcen im Arbeitsgedächtnis frei, welche für das Textverständnis benötigt werden. Dieses Ziel wird nur dann erfüllt, wenn die basalen Automatismen automatisiert werden. Beim wiederholten Lautlesen werden nicht nur die grundlegenden Komponenten des Lesens gefördert, sondern auch die prosodische Leistung geschult. Prosodie meint das Betonen von Wörtern und von Satzkonstruktionen (vgl. Stabler 2019: 17). Diese Technik ist stark mit dem Textverständnis verbunden, da sie einen direkten Einfluss auf die Betonung des Inhalts hat. Durch die Förderung der Prosodie kommt es

neben einer verbesserten Leseverständlichkeit auch zu einer gesteigerten Motivation der Kinder beim Lesen.

Laut Gold ist es neurobiologisch bewiesen, dass es im primären visuellen Kortex einen gewissen Bedarf an Wiederholung und Vorlese-Übung gibt. Durch die hohe Anzahl der visuellen Fixationen kann die Informationsverarbeitung stabilisiert werden. Die maximale Sehweite ist 12 Buchstaben pro Sakkade. Dieser Teil wird durch die Sehgrube im gelben Fleck im primären visuellen Kortex projiziert. Da es bei Leseflüchtigkeitsdefiziten ein Problem der Speicherung von Wortbildern gibt, ist das häufige Lautlesen unabdingbar (vgl. Gold 2018: 14-15). Durch das wiederholte Vorlesen von Büchern können neben kognitiven Fähigkeiten auch neurobiologische Voraussetzungen des Lesens gefördert werden. Diese sind besonders im frühen Schulalter wichtig, um darauf aufzubauen.

Die Lautlese-Verfahren eignen sich für heterogene Gruppen und auch für Schüler, die nicht über die nötigen Lesevoraussetzungen verfügen (Lernende mit Beeinträchtigungen oder Lernende mit Migrationsgeschichte) (vgl. Bosse et al. 2019: 11, 20, 40). Lautlese-Verfahren müssen in barrierefreier Form zugänglich gemacht werden, um zu gewährleisten, dass sie auch für Kinder mit Beeinträchtigungen einen Mehrwert bieten. Durch die Gestaltung von Büchern mit größerem Druck, angepassten Textstrukturen oder durch Angebote von Vorlesegeschichten ist es möglich, vielen Lernenden mit nicht so günstigen Ausgangslagen das Lautlesen in irgendeiner Form zu ermöglichen. Um die Gleichberechtigung beim Lesen auch für diese Kinder zu ermöglichen, müssen folgende Voraussetzungen geschaffen werden: Bücher mit Großdruck, Textvorteile in angepassten Schriftarten oder auch die Bereitstellung von Lesebüchern als Hörbuch sowie eine Untertitelung der Hörbücher (vgl. Bosse et al. 2019: 39-40).

Da Kinder unterschiedlichen Alters in der Schule unterrichtet werden und Kinder sehr unterschiedliche Fähigkeiten aufweisen, ist es notwendig, dass Lautlese-Verfahren an die jeweiligen Gegebenheiten der einzelnen Klasse angepasst werden (vgl. Deckert-Peaceman/Seifert 2013: 9, 11). Durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder, sei es der sprachlich-kulturelle Hintergrund oder der familiäre Hintergrund, ist die Unterrichtsplanung von besonderer Bedeutung. Das schulische Lautlesen muss deshalb Teil eines schulweiten Lesekonzepts sein und auch nach dessen Umsetzung fortlaufend weiterentwickelt und reflektiert werden. Dies kann nur in engem Kontakt mit den Familien der Schüler geschehen. Eltern müssen über die Möglichkeiten des Lautlesens informiert werden und dazu angeregt werden, auch in der Familie durch diese Förderung eine Veränderung in der Leseflüchtigkeit der Kinder herbeizuführen.

3.2.2 Viellese-Verfahren

Viellese-Verfahren erweisen sich als gewinnbringende Methode zur Leseflüssigkeit und Lesekompetenzförderung im Grundschulalter. Durch das stetige, selbstständige und umfassende Lesen von Texten wird nicht nur ein Anstieg der Lesegeschwindigkeit erreicht, sondern auch ein Textverständnis aufgebaut. Laut empirischen Untersuchungen verbessern Kinder ihren Sichtwortschatz bedeutend, wenn sie jeden Tag mindestens zehn Minuten lesen. Dieser beinhaltet etwa 300 häufig gebrauchte Wörter und ist für eine automatische Worterkennung und eine kognitive Entlastung, um sich besser auf Textverständnisprozesse konzentrieren zu können, ausschlaggebend (vgl. Holder et al. 2024: 7–8, 41). Gerade in der Grundschule, in der Kinder das Lesen erlernen, stellt der Aufbau des Sichtwortschatzes ein wichtiges Vorhaben dar, um eine Rückbildung im Leseerwerb zu verhindern. Die Wirksamkeit der Viellese-Verfahren wird dadurch gefördert, dass sich die Lernenden einer hohen Textexposition ausgesetzt sind.

Diese kontinuierliche Beschäftigung mit verschiedenen Textsorten trägt zu Lesefreude und zum Aufbau des Textverständnisses bei. Ein weiterer Vorteil ist die Steigerung der Motivation durch freie Auswahl der Lektüre. Untersuchungen zeigen, dass 47 Prozent aller Kinder zwischen 7 und 14 Jahren dann am liebsten lesen, wenn sie die Lesematerialien selbst bestimmen können (vgl. Holder et al. 2024: 4). Die unterschiedlichen Textsorten, wie informative oder erzählende, ermöglichen es, auf das Vorwissen der Kinder einzugehen. Diese Vielfalt im Lesematerial ermöglicht es auch, auf individuelle Interessen, Vorwissen über Sprache und kulturelle Unterschiede der Kinder einzugehen. Dies bietet vor allem in heterogenen Lerngruppen eine optimale Ausgangsbasis, da Zugangschancen verbessert werden, um eine aktive Teilnahme zu ermöglichen (vgl. Wandl 2014: 3). Auch wird durch die große Vielfalt Langeweile vermieden und die Motivation der Kinder aufrechterhalten, sich stetig neuen Texten zuzuwenden.

Viellese-Verfahren bieten auch leistungsschwächeren Kindern eine Chance, ihre Lesefähigkeit zu fördern. Besonders Kindern mit einer nicht-deutschen Muttersprache kann Viellese-Verfahren zum Lernen von Lesestrategien und zur Verbesserung der Lesekompetenzen verhelfen. Empirische Studien weisen den Erfolg von Viellese-Verfahren auch bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache nach. So wurde ein Anstieg von 20 Punkten des Lesequotienten von Kindern erreicht, welche nicht Deutsch als Erstsprache

sprachen (vgl. Wendl 2014: 16). Dies lässt sich auch auf verschiedene Eingangsvoraussetzungen zurückführen. Viellese-Verfahren tragen mit ihrer Materialvielfalt dazu bei, dass Kinder mit geringerem Leseprivileg im familiären Umfeld mit Texten arbeiten und ihre Lesekompetenzen verbessern können.

Eine besonders hohe Effektivität von Leseförderung ist dann gegeben, wenn verschiedene Maßnahmen miteinander kombiniert werden. So können Viellese-Verfahren mit Lautlese-Verfahren zur Lesekompetenzförderung eingesetzt werden. Im Lautleseverfahren wird ein Text regelmäßig vorgelesen und wiederholend laut geübt. Viellese-Verfahren setzen auf das quantitative Lesen von Texten, während Lautlese-Verfahren auf die regelmäßige Übung von Dekodierungsstrategien und prosodische Fähigkeiten wie Betonung oder Intonation ausgerichtet sind (vgl. Stabler 2019: 8; Gold 2018: 14; Strommer/Wagerer 2009: 3). Untersuchungen zeigen, dass bei Lautlese-Tandems, welche zu zweit einen Text laut lesen, Effektstärken von $d = 0,52$ gemessen wurden. Bei diesen Übungen ist das wechselseitige Feedback besonders motivierend und verbessert die Lesegeschwindigkeit der Kinder. Lautlese-Tandems profitieren von dem gemeinsamen Üben, indem sie sich während des Lesens gemeinsam weiterhelfen können.

Um im Unterricht Viellese-Verfahren bestmöglich einzusetzen, gibt es folgende Bedingungen und Empfehlungen. Fixierte und regelmäßige häusliche Leseaufgaben bzw. das verbindliche Lesen von literarischen Texten haben zum Ziel, eine Lese-Routine in den Schulalltag zu integrieren (vgl. Güldner et al. 2003: 11–12). Die Lehrer sollen das Leseangebot für die Kinder bewusst und zielgerichtet zusammenstellen. Die ständige Kontrolle und Auswertung der Lesefähigkeit soll ermöglichen, festgestellte Schwächen sofort zu behandeln. Die Einbindung der Familie trägt maßgeblich zur Förderung der Lesekompetenz von Kindern bei, da das gemeinsame Vorlesen in einer unterstützenden Atmosphäre mit Leseinteressierten einen weiteren Beitrag zur Lesekompetenzentwicklung leistet.

Viellese-Verfahren eignen sich zur Leseförderung durch eine freie Materialwahl und Textvielfalt im Unterricht. Die Kinder werden durch ein breit gefächertes und altersgemäßes Angebot motiviert, regelmäßig zu lesen. Durch die Kombination verschiedener Leseförderungsprogramme können Viellese-Verfahren erfolgreich in den Schulalltag integriert werden.

3.3 Motivierende Leseübungen

Motivierende Leseübungen fördern die Lesefreude und Lesemotivation, denn sie ermöglichen es den Kindern, das Lesen als positiv und selbstbestimmt wahrzunehmen. Formate wie die Leseolympiade oder Lesenächte zielen darauf ab, auf diese Weise spielerische Zugänge zum Lesen zu schaffen, die vor allem bei Kindern mit geringer Lesekompetenz die Freude am Lesen fördern können (vgl. Garbe 2014: 2; Strommer/Wagerer 2009: 3). Der kombinierte Aspekt des spielerischen Wettbewerbs und der Gemeinschaft ermöglicht es den Schüler*innen, das Lesen aus einer neuen Perspektive zu betrachten und bietet eine motivierende Lernumgebung. Fraglich erscheint hierbei, wie nachhaltig die geförderte Lesekompetenz sein kann, denn diese Aktivitäten sind in der Regel auf einen sehr begrenzten Zeitraum beschränkt. Eine Kombination mit häufigen Übungseinheiten oder einer individuellen Begleitung durch die Lehrkraft kann die Nachhaltigkeit eventuell begünstigen.

Eine häufig angewandte Methode ist das „Sustained Silent Reading“, bei dem stilles Lesen in regelmäßigen, mehrmals pro Woche abgehaltenen Lesephasen im Unterricht eingebaut wird. Diese Methode kann sowohl Lesegewohnheiten etablieren als auch die Leseflüssigkeit steigern (vgl. Garbe 2014: 2). Eine Voraussetzung für das Gelingen dieser Methode ist die Bereitstellung einer Auswahl an Büchern im Klassenraum. Um möglichst vielen Kindern ein passendes Buch zur Verfügung zu stellen, wird empfohlen, fünf- bis zehnmal so viele Bücher wie Schüler*innen zu haben (vgl. ebd.). Eine Alternative können auch moderne Medien wie Tablets mit digitalen Lesebibliotheken bieten. Da diese Variante ohne die Unterstützung der Lehrkraft für schwächere Leser*innen schwierig zu gestalten sein kann, ist ein offener Ansatz in der Grundschule kritisch zu betrachten.

Leseanimationen können besonders motivierend sein, wenn soziale und kooperative Aktivitäten eingebunden werden. So können beispielsweise durch gemeinsames Vorlesen, Storytelling oder auch Literaturprojekte in Partner- oder Gruppenarbeit nicht nur die Lesekompetenz, sondern auch die soziale Komponente des Lesens und Lernens gefördert werden (vgl. Wardetzky 2005: 3-4). Durch das regelmäßige freie Erzählen oder Nacherzählen von Geschichten lernen die Kinder, Texte besser zu verstehen. Vor allem Kinder mit geringen Leseerfahrungen oder anderer Muttersprache profitieren durch die Förderung ihrer Ausdrucksweise und Überwindung sprachlicher Barrieren. Fraglich erscheint in diesem Zusammenhang, wie praxisnah diese Übungseinheiten sind, denn sie sind in der Regel sehr zeitintensiv. Eine gute Planung durch die Lehrkräfte ist hier ein wichtiger Faktor. In die Förderung der Erzählfähigkeit auch andere Personen wie Eltern oder andere

Bildungspartner mit einzubeziehen, könnte helfen, den Aufwand gering zu halten und mehr Kindern ein solches Angebot zu ermöglichen.

Indem man die Kinder Geschichten, Gedichte, Rätsel etc. schreiben oder eine Performance erarbeiten lässt, wird auf kreative Weise die Lesekompetenz und -motivation verbessert. Aufgaben wie das Visualisieren von Textinhalten oder Lesetheater können den Schüler*innen auf spielerische Weise einen intensiven und analogen Zugang zum Text ermöglichen (vgl. Genuneit et al. 2004: 15; Garbe 2014: 2; Strommer/Wagerer 2009: 3). Der kreative Charakter dieser Leseübungen animiert die Kinder zum Mitdenken und Mitfühlen und fördert das kreative Potenzial, denn diese Art der Aufgaben führt dazu, sich besser mit den Inhalten zu identifizieren (vgl. Wardetzky 2005: 4). Dabei ist aber immer auf die Vorkenntnisse und die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu achten, um keine Überforderung herbeizuführen. Zudem kann das hohe Maß an Freiheit und der kreative Charakter, welcher durch diese Übungen ermöglicht wird, nur erreicht werden, wenn die Lehrkraft offen für neue, nicht traditionelle Unterrichtsformen ist.

Damit motivierende Leseübungen funktionieren, ist es wichtig, sie an die Lebenswelt der Kinder anzupassen. So können Comics oder Lesespiele am Tablet attraktiver für die Förderung der Lesemotivation sein als ein Text aus einem Kinderbuch. Dies wird durch die Auswahl verschiedener Textsorten sowie eine Anpassung der Aufgabenerstellung an die jeweiligen Kompetenzen jedes einzelnen Kindes erreicht (vgl. Leubner et al. 2010: 14-16). Digitales Unterrichten kann den Individualisierungsprozess gut unterstützen. Dennoch sollte auch hier erwähnt werden, dass der Aufwand für die Aufbereitung und Durchführung nicht unerheblich ist, um sicherzustellen, dass man alle Kinder erreicht und keinen oder keine*n vergisst. Ebenso ist zu beachten, dass die digitale Unterstützung nicht die persönliche Betreuung durch die Lehrkräfte ersetzt, auch wenn die Medien auf die Motivation der Schüler*innen positive Auswirkungen haben können.

Die Motivation der Kinder durch extrinsische Maßnahmen, wie zum Beispiel in einer Leseolympiade, ein festgelegtes Pensum zu schaffen, kann kurzfristig das Leseverhalten beeinflussen, kann allerdings für schwächere Leser*innen zur Überforderung führen und so die Motivation schnell wieder hemmen (vgl. Garbe 2014: 3; Strommer/Wagerer 2009: 3). Nachhaltige Kompetenzsteigerungen werden erst erreicht, wenn eine individuelle Förderung sowie ein konstruktives Feedback und Reflexion eingebaut sind. Das Fördern von extrinsischer und intrinsischer Motivation in Kombination, zum Beispiel durch Wahlfreiheit der Lektüre oder indem positive Bestärkungen für die Lesefreude gegeben werden, kann wesentlich dazu beitragen, die Lesemotivation der Kinder zu sichern und Gewohnheiten zu

verankern. Diese Aspekte können sich jedoch gegenseitig behindern, denn durch extrinsische Anreize wie Belohnungssysteme oder Konkurrenzen verschiebt sich die Motivation häufig von innen nach außen, was dazu führt, dass Kinder anfangen, die intrinsische Motivation – die Freude am Lesen selbst – zu vergessen.

Es lässt sich festhalten, dass motivierende Leseübungen einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Lesefreude und der Kompetenz des Lesens leisten können. Es empfiehlt sich, sie systematisch und langfristig umzusetzen, denn damit ihre Wirkung optimal ausgenutzt werden kann, sollten motivierende Leseübungen regelmäßig im Unterricht implementiert werden.

4. Einflussfaktoren auf den Erfolg der Leseförderung

Die Erfolgsfaktoren der Leseförderung im Grundschulalter beeinflussen das Lese(r)-Lernen maßgeblich. Bei ihnen handelt es sich sowohl um innere Antriebe wie Motivation und Interesse als auch äußere Rahmenbedingungen und persönliche Ausgangslagen. Im gesamten Kontext der Arbeit wird veranschaulicht, wie diese Faktoren wirken und zielgerichtet eingesetzt werden können.

4.1 Motivation und Leseinteresse

Motivation und Interesse am Lesen sind wesentliche Prädiktoren des Erfolgs beim Leselernen im Grundschulalter. Dieser Abschnitt thematisiert die intrinsische und extrinsische Motivation zum Lesen und geht auf die Bedeutung sozialer und familiärer Rahmenbedingungen für das Leseengagement ein.

4.1.1 Intrinsische und extrinsische Lesemotivation

Intrinsische und extrinsische Lesemotivation sind entscheidende Faktoren, welche die Lesefähigkeiten und das Verhalten von Grundschulkindern wesentlich bestimmen. Die

intrinsische Motivation, das Lesen aufgrund von Eigeninteresse und Neugierde, ist enorm wichtig für eine nachhaltige Förderung der Lesekompetenz, denn die Leseprozesse sind hier intensiver als bei extrinsischer Motivation. Ein höherer Anteil leseschwacher Grundschulkinder in Deutschland im Vergleich zu Schweden und den Niederlanden, Ländern mit ausgeprägter intrinsischer Lesemotivation (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 13; Göppel et al. 2008: 112), belegt die hohe Bedeutung einer vor allem auf intrinsische Motivation ausgerichteten Leseförderung. Extrinsische Lesemotivation, das Lesen aufgrund eines äußeren Anreizes, hat Auswirkungen auf das Leseverhalten und führt kurzfristig dazu, dass Kinder mehr lesen. Die extrinsische Lesemotivation beeinflusst die Lesekompetenz jedoch nur indirekt, z. B. wenn durch Lesenächte, Leseolympiaden etc. vorübergehend mehr gelesen wird. Diese Programme entfalten keinen langfristigen Erfolg, weil sich Kinder nicht in ihren Vorlieben mitbestimmen können (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3; Garbe 2014: 2). Da die individuellen Voraussetzungen nur wenig berücksichtigt werden, können extrinsische Angebote bei leistungsschwächeren Leser*innen schnell zu Überforderung und Demotivation führen (vgl. ebd.). Empirische Ergebnisse zeigen, dass intrinsische Lesemotivation sich durch soziale Interaktion und ein Angebot von Lesematerialien unterschiedlicher Genres positiv beeinflussen lässt. Intrinsische Lesemotivation erhöht die Lesefrequenz und fördert auch die Qualität des Lesens. Kinder, die intrinsisch motiviert lesen, bauen ihre Lesefertigkeit durch Erweiterung des Wortschatzes und verbessertes Leseverständnis kontinuierlich aus, was sich auch positiv auf die Entwicklung der Lesestrategien auswirkt. Sie gehen aktiver an Texte heran, werden kritischer beim Lesen und hinterfragen Bedeutungszusammenhänge (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 23; Garbe 2014: 2). Kinder mit extrinsischer Motivation sind meist auf eine schnelle Informationsbeschaffung ausgerichtet und möchten die Erwartungen ihres Umfeldes erfüllen (vgl. ebd.).

Intrinsische Motivation lässt sich fördern, wenn Kindern vielfältige Lesematerialien mit einem hohen Maß an Wahlmöglichkeit zur Verfügung stehen, eine ermutigende Feedbackkultur besteht und Leseanlässe geschaffen werden, bei denen Kinder frei wählen und einen Sinn im Lesen finden können (vgl. Stabler 2019: 4; Wandl 2014: 16). Kinder sollen bei Entscheidungen in Bezug auf ihr Lesen mitbestimmen und eigene Ziele wählen dürfen. Extrinsische Leseförderprogramme können langfristig positive Effekte bewirken, wenn sie mit intrinsischen Motivationsquellen wie Wahlfreiheit, sozialer Interaktion und dem Vorbildverhalten der Lehrkräfte verknüpft werden (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3; Garbe 2014: 3). Da die verschiedenen Motivationsbereiche eine unterschiedliche Art der Lehrerunterstützung bedürfen, müssen diese differenziert berücksichtigt werden. Leistungsschwächere Leser*innen profitieren eher von strukturierter Lehrerunterstützung, während für leistungsstärkere Kinder freie, offene Leseangebote von Vorteil sind.

Kinder mit hoher intrinsischer Motivation lesen öfter, aber auch mehr Texte verschiedenster Genres und entscheiden sich häufig für schwierigere Texte wie digitale oder informative Texte (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 23). International lässt sich beobachten, dass Kinder in Bildungssystemen mit viel offenen Leseaktivitäten und regelmäßigen Feedbackgesprächen im Längsschnitt zu den besseren Leser*innen zählen. Zudem gibt es deutlich weniger leistungsschwache Leser*innen. In diesen Systemen wird eher auf Lesefreude und individuelle Förderung statt auf Leistungsdruck gesetzt (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 13; Göppel et al. 2008: 112). Reine extrinsische Ansätze wirken nur kurzfristig, da Kinder so das Lesen als eine zu überstehende Prüfung ansehen und ihre Ausdauer daher gering ist (vgl. Garbe 2014: 3). Nachhaltige Zuwächse lassen sich also nur durch die Stärkung intrinsischer Aspekte erzielen, wie beispielsweise Mitbestimmung, das Erleben eines Sinns und die Verknüpfung von Aufgaben mit individuellen Interessen (vgl. Stabler 2019: 4; Wandl 2014: 16). Wenn Lesefördermaßnahmen sowohl intrinsische als auch extrinsische Anreize berücksichtigen, kann dies Differenzierung ermöglichen: Leistungsschwächere profitieren von Strukturierung, Hilfe und Übung, während Stärkere mehr Freiheit und Selbstständigkeit benötigen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3; Garbe 2014: 3). In Formaten wie Lesetandems, Buchvorstellungen, Leseclubs etc. sollen Kinder ein lesendes Miteinander erleben (vgl. Wandl 2014: 16). Darüber hinaus ist eine systematische Begleitung der Lernfortschritte mithilfe diagnostischer Methoden von Bedeutung (vgl. Hebbecker et al. 2020: 1, 3). Lernverlaufsdiagnostik und formative Rückmeldungen führen in der Primarstufe dazu, dass sich die Motivation und die Leistungen gleichermaßen verbessern. Das Ziel ist es, Kinder selbstständig Lesen zu lassen, um ihnen Raum für eigene Erfahrungen zu geben und ihre Lesemotive sowie individuellen Bedürfnisse zu berücksichtigen.

Belohnungen sollen durch die Befriedigung von Neugierde und Interesse übertroffen und so der intrinsische Aspekt verstärkt werden. Eine aufgeschlossene Feedbackkultur, bei welcher Lernfortschritte gewürdigt werden, sowie kreative Wege beim Lesen werden zugelassen, sind ebenfalls ein wichtiger Aspekt und motivieren zusätzlich (vgl. Hebbecker et al. 2020: 1, 3).

4.1.2 Entwicklung des Leseinteresses

Das Leseinteresse von Kindern im Grundschulalter wird von vielen Faktoren beeinflusst. Empirische Ergebnisse zeigen einen Rückgang ab der dritten Klasse, verursacht durch die

veränderte Unterrichtsstruktur in Bezug auf Leistungsorientierung, sowie auch auf dem spielerischen und motivierenden Charakter des Unterrichts zu Anfang der Grundschulzeit (vgl. Schmitz/Seidler 2015: 23). Aufgrund der vermehrten Leistungskontrollen im Verlauf der Grundschulzeit und der standardisierten Leistungsüberprüfung verlieren die Kinder die Freude am Lesen. Im Gegenteil wird diese Arbeit zu einer Pflicht (vgl. Schmitz/Seidler 2015: 23). Dieser Widerspruch in Bezug auf steigende Lesekompetenz und sinkende Lesemotivation deutet auf einen unzureichenden Unterricht hin, der auf eine mangelnde Motivation der Lernenden zurückzuführen ist. Vor allem Kinder, welche Anfangsschwierigkeiten haben, zeigen oftmals fehlende und negative Leseerfahrungen und stabilisieren somit die Abwärtsspirale des Lesens (vgl. Schmitz/Seidler 2015: 23; Strommer/Wagerer 2009: 3). Folglich sollte man die Curricula für den Deutschunterricht untersuchen und sich motivational orientieren.

Das soziale Lernen, sowie das Lernen mit Peers wirken motivierend für das Leseinteresse der Schüler. Studien zeigen, dass Partner- bzw. Gruppenlesen sowie Buchbesprechungen durch soziale Anreize und Interaktionen einen positiven Einfluss auf die Motivation ausüben (vgl. Kolb 2011: 17, 19). Auch lesefreie Familien profitieren von diesem sozialen Anreiz. Durch das gemeinsame Suchen von unbekannten Wörtern oder das Raten von Begriffen wird das Gemeinschaftsgefühl gefördert und das Textverständnis erhöht (vgl. Kolb 2011: 13, 19). Damit dies im Schulalltag funktioniert, sollte die Gruppeneinteilung von der Lehrperson koordiniert und begleitet werden. Dabei ist wichtig, dass die leistungsschwachen Kinder nicht ausgegrenzt werden und ebenfalls vom gemeinsamen Lernen profitieren können.

Ebenso ist die familiäre Lesepraxis und der Bildungshintergrund ein bedeutender Faktor für das Leseinteresse von Kindern. Denn Kinder aus lesefernen Familien haben eine geringere Chance auf ein gesteigertes Leseinteresse als leseorientierte Haushalte mit einem hohen Bildungshintergrund (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Die gemeinsamen Leseaktivitäten, das Vorlesen sowie das Sprechen über Bücher in der Familie können einen positiven Einfluss auf die Förderung und Entwicklung des Leseinteresses von Kindern haben (vgl. Genuneit et al. 2004: 23). Des Weiteren können laut empirischen Ergebnissen die Defizite von Familien nicht durch schulische Maßnahmen ausgegült werden, da die geringe familiäre Leseaktivität zu einer sinkenden Lesemotivation und zu geringeren Kompetenzen führt, die in der Schule nicht behoben werden können (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Demnach sollte die Familie in diesem Bereich mehr eingebunden und Schulen für die Familienerziehung sensibel gemacht werden.

Weiter können auch Defizite im außerunterrichtlichen Bereich festgestellt werden.

Beispielsweise geben 32 % der befragten Eltern an, nie bzw. nur selten vorzulesen (vgl. Rettinger 2025: 8–9). Auch Kinder aus bildungsferneren Familien sind benachteiligt, da sie auf familiäre Lesekultur verzichten und dem Lesen keine besondere Bedeutung zuweisen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Des Weiteren haben Kinder aus bildungsfernen Familien weniger Chancen und Möglichkeiten, in eine Bücherei zu gehen oder an Vorleseveranstaltungen teilzunehmen als Kinder aus leseaktiven Haushalten (vgl. Genuneit et al. 2004: 4).

Adaptive Konzepte können sich ebenfalls positiv auf das Leseinteresse auswirken. Kinder mit nicht so vorteilhaften Startbedingungen in Bezug auf Wortschatz und Lesen benötigen in der Grundschule passende Förderungsmöglichkeiten, um langfristig Spaß am Lesen zu entwickeln (vgl. Boelmann 2018: 34). Adaptive Konzepte, welche diagnostische Instrumente nutzen und auf die individuelle Stärken und Schwächen der Kinder eingehen, können ein solches Förderkonzept bieten, da es auf die Motivation der Kinder eingeht (vgl. Hebbecke et al. 2020: 1, 3). Die Kinder wählen selbstständig Texte aus, können ihren Interessen folgen, sowie auf ihre Lebenswelten eingehen (vgl. Kolb 2011: 17; Strommer/Wagerer 2009: 3). Um die Motivationsspirale beim Lesen zu nutzen, können adaptive Konzepte für einen gelungenen und effektiven Unterricht gestaltet werden. Der Erfolg dieses Konzepts hängt aber von den Lehrpersonen ab, die motiviert sein müssen und sich auch mit ihren Lernenden auseinandersetzen müssen. Folglich sind Differenzierungsmaßnahmen, welche die Leseinteressen und Vorerfahrungen der Kinder berücksichtigen, entscheidend und die Fortbildung der Lehrpersonen ein Muss (vgl. Garbe et al. 2010: 4; Stabler 2019: 40).

4.2 Individuelle Lernvoraussetzungen

Die individuellen Lernvoraussetzungen sind Basis für eine erfolgreiche Leseförderung in der Grundschule. Im Fokus stehen kognitive Aspekte wie das Arbeitsgedächtnis und die Aufmerksamkeit, aber auch sprachliche Dimensionen wie der Wortschatz und die Syntax. Sie müssen Beachtung finden, um an den verschiedenen Ausgangsbedingungen der Kinder anzuknüpfen und ihre Lesekompetenz nachhaltig zu fördern. Sie sind mit dem Förderkonzept verzahnt und somit essentiell für dessen Erfolg.

4.2.1 Kognitive Voraussetzungen

Die kognitiven Grundfähigkeiten Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität sind für die Lesekompetenz bedeutend und bestimmen in hohem Ausmaß die Art, wie Schüler*innen mit den Leseanforderungen eines Textes umgehen. Über 50 % der Lesekompetenz von Grundschulkindern sind auf kognitive Voraussetzungen zurückzuführen (vgl. Günther et al. 2010: 114). Beim Lesen können über ein gut entwickeltes Arbeitsgedächtnis mehrere Informationseinheiten gespeichert werden und inhaltlich miteinander verbunden werden, wodurch sich der Textinhalt entfaltet. Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität ermöglichen es Kindern, sich auf wesentliche Informationen zu konzentrieren, den Fokus auf Details oder übergeordnete Zusammenhänge zu legen und unterschiedliche Strategien einzusetzen, um sich den Herausforderungen eines Textes anzupassen. Dies ist vor allem dann entscheidend, wenn Kinder zwischen mehreren Informationsquellen navigieren müssen. Bildungspolitische Interventionen in der Grundschule sollten sich daher nicht nur auf die Stärkung von Lesestrategien, sondern auch auf die Förderung exekutiver Funktionen fokussieren, wie beispielsweise durch Übungen zur Verbesserung der Konzentration und des Arbeitsgedächtnisses.

Diese Erkenntnisse müssen allerdings mit Bedacht berücksichtigt werden, da insbesondere Defizite in Bereichen des Arbeitsgedächtnisses und der visuellen Informationsverarbeitung maßgeblich das Lesen beeinträchtigen können. Wenn das Arbeitsgedächtnis der Schüler*innen schlechter ausgeprägt ist, können sie sich weniger Informationen merken, diese schlechter verknüpfen und verarbeiten, wodurch sie den Text nicht mehr in seiner Gesamtheit, sondern bruchstückhaft lesen und Informationen übersehen (vgl. Gold 2018: 14). Zudem können Kinder beim Lesen im Schnitt zwölf Buchstaben einer Sakkade scharf sehen (siehe Punkt 4.3), deshalb muss die Dekodierung und Verarbeitung automatisch ablaufen. Ist das visuelle Arbeitsgedächtnis unzureichend entwickelt, können Kinder nicht gut lesen und vergessen, was sie gerade gelesen haben. Außerdem müssen sie öfter Passagen mehrmals lesen, was sich wiederum negativ auf ihre Lesefähigkeit auswirkt.

Mit speziellen diagnostischen Maßnahmen kann festgestellt werden, ob eine Leseschwäche vorliegt. Die Fixationszeit und die Zahl der Regressionen sind bei schwachen Leser*innen länger als bei guten, weil diese länger brauchen, um einen Textinhalt zu verarbeiten (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Auch durch die Anwendung informeller Beobachtungsformen oder durch digitalisierte Testverfahren, bei denen Messungen des Leseflusses vorgenommen werden, lässt sich die Stärke der Automatisierung der zentralen Prozesse für das Lesen objektiv ermitteln. Insbesondere in der Grundschule sollte diese Art

prozessbegleitender Diagnostik selbstverständlich sein, um mit angemessenen Differenzierungsmaßnahmen Überforderungen möglichst frühzeitig zu erkennen.

Die positive Wirksamkeit von Interventionsstudien, die gezielt das Zusammenspiel der exekutiven Funktionen mit der Lesekompetenz thematisieren, wird in einer Untersuchung belegt. Eine systematische Förderung der Dekodierfähigkeit, z. B. mithilfe von Lautlese-Tandems, wirkt sich positiv auf die Automatisierung des Lesens aus (vgl. Stabler 2019: 8). Indem sich Kinder direkt Feedback geben, korrigieren sie ihre Fehler viel schneller und ihre Leseflüssigkeit und Geschwindigkeit verbessert sich. Weitere wesentliche Elemente für die Verbesserung der Lesekompetenz von Kindern sind die Vermittlung und das Trainieren von Lesestrategien, die auf spezifische Schwächen ausgerichtet sind, z. B. das Anwenden einer bildlichen Vorstellung des Textes, das Markieren von Stichwörtern oder das selbstständige Hinterfragen des Textinhalts.

Die Auswertungen der Daten aus der Freizeitgestaltung und Lesekompetenz von Grundschulkindern offenbaren jedoch, dass über ein Drittel von ihnen, welche an der Studie teilgenommen haben, schwache Lesekompetenzen aufweisen (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 1). Das stellt erneut die Notwendigkeit von Leseförderung auf einer kognitiven Grundlage und in früher Kindheit in den Fokus. Besonders Kinder aus bildungsfernen Schichten sind gefährdet, später zu schwachen Leser*innen zu werden, weil sie sich schon zu einem frühen Zeitpunkt weniger mit Büchern beschäftigen oder kaum Unterstützung für ihre schriftsprachliche Entwicklung bekommen und deshalb diese Lücken im Laufe der Zeit nur schwer wieder ausgleichen können.

Obwohl jährlich Millionen neue Bücher auf den Markt gebracht werden und auch die Buchausleihe der öffentlichen Bibliotheken steigt, stagnieren die Lesefähigkeiten der Kinder (vgl. Elstner 2016: 3). Aus diesem Grund müssen schulische und familiäre Interventionsprogramme für Lesekompetenz nicht nur auf die Quantität des Lesens abzielen, sondern vielmehr die Art des Lese- und Denkprozesses. Die Leseförderung der kognitiven Lesevoraussetzungen sollte folglich nicht zusätzlich zu einem Unterricht zur Förderung der Lesekompetenz erfolgen, sondern ein Bestandteil dieses sein.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass, um die vorhandenen Chancenunterschiede zu verringern und die Lesefähigkeit im Grundschulalter zu verbessern, eine Lesekultur für alle Schüler*innen geschaffen werden muss, die sich der kognitiven Aspekte beim Lesen bewusst ist.

4.2.2 Sprachliche Kompetenzen

Die sprachlichen Kompetenzen stellen eine Voraussetzung für die Lesekompetenz im Grundschulalter dar. Der Wortschatz zum Beispiel hat einen Einfluss auf das Textverständnis. Um einen unbekannten Text erschließen zu können, ist der Wortschatz von großer Bedeutung. Durch ihn ist es dem Kind in der Lage, unbekannte Wörter mithilfe des Kontexts zu erraten (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 5-6). Durch das Vorhandensein eines hohen Wortschatzes ist die Chance größer, längere Texte verstehen zu können und schnell vorzulesen. Wird der Sinn eines unbekannten Textes nicht durchblickt, so liegt dies oftmals an Wortschatzdefiziten. Dadurch werden auch Texterschließungsstrategien nicht umsetzbar. Das kommt zum Beispiel bei Kindern mit einer Sprachentwicklungsstörung, aber auch bei lernschwachen oder leistungsschwachen Kindern vor (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). So konnten empirische Forschungen zeigen, dass durch intensive Wortschatzarbeit erst die Voraussetzungen geschaffen werden, um komplexere Lesestrategien zu ermöglichen (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 6). Demnach sollten sich schulische Fördermaßnahmen vor allem auf den Ausbau des Wortschatzes fokussieren. Hierfür können sowohl die schriftliche als auch die mündliche Form der Vermittlung verwendet werden. Auch das gemeinsame Aussprechen neuer Wörter im Familienkreis ist von Vorteil (vgl. Barth 2004: 28).

Das Verstehen von komplexen Satzgefügen und das Erkennen grammatischer Strukturen sind ebenfalls eine Voraussetzung, um einen Text verstehen zu können. Durch die Fähigkeit, grammatische Muster zu erkennen, wird der Satzzusammenhang sowie die Bedeutung von Relativ- oder Nebensätzen ersichtlich (vgl. Barth 2004: 37). Durch grammatische Schwächen geraten Kinder häufig in Stocken und verstehen den Textzusammenhang nicht mehr (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). Wie der Wortschatz lässt sich auch die Fähigkeit zur Erkennung grammatischer Strukturen im schulischen und familiären Kontext fördern. So können Kinder bei dem Lesen von Geschichten und Gedichten mit einer Vielzahl von Satzmustern konfrontiert werden (vgl. Genuneit et al. 2004: 15, 23). Besonders die Förderung der grammatischen Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ist notwendig (vgl. Genuneit et al. 2004: 3).

Dekodiergenauigkeit und Leseflüssigkeit sind weitere zwei Basisvoraussetzungen für die Lesekompetenz. Laute müssen in Buchstaben transformiert werden können. Laut neueren Studien konnten Kinder durch erfolgreiche Dekodierung den Text sinnerfassend vorlesen. Es wird hierbei davon ausgegangen, dass mindestens 90 % der Wörter richtig vorzulesen sind

(vgl. Stabler 2019: 17). Durch die automatische Erkennung der Wörter werden dem Lesenden viele kognitive Ressourcen freigesetzt, die dann für das Textverständnis genutzt werden können (vgl. Stabler 2019: 17). Laut Untersuchungen zeigen sich positive Effekte bezüglich der Dekodiergenauigkeit und Leseflüssigkeit beim kooperativen Lesen durch Lautlese-Tandems (vgl. Stabler 2019: 17). Auch Lesetrainings erzielen hierbei hohe Effekte, sodass besonders leseerfahrene Kinder durch regelmäßiges Üben profitieren (vgl. Stabler 2019: 8). Wenn die Dekodiergenauigkeit nicht gegeben ist, so stagniert die Leseleistung. Digital unterstützte Lesemedien ermöglichen auch Kinder mit geringer Dekodiergenauigkeit, regelmäßig zu lesen, da die Leseflüssigkeit verbessert wird und die Aufgaben nicht als zu anspruchsvoll empfunden werden (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 6).

Neben den schulischen Faktoren können auch familiäre Rahmenbedingungen ein großer Einfluss auf die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen haben. So konnten beispielsweise eine höhere Anzahl von Büchern in der Familie sowie die Verfügbarkeit unterschiedlicher Textarten im Haushalt als bedeutsame Prädiktoren des Spracherwerbs festgemacht werden (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, 23). Durch das gemeinsame Vorlesen von Gedichten, Rätseln und Geschichten werden Kinder an unterschiedliche Darstellungsformen herangeführt und können ihren Wortschatz ausbauen (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). In über 25 % der Familien wird die Förderung familiärer Lesemodelle ausdrücklich in den Elternfragebögen erwähnt (vgl. Barth 2004: 28). Auf Basis der Empirie lassen sich demnach folgende familienbezogenen Schlussfolgerungen ziehen: Je mehr ein Kind in seinem familiären Umfeld unterschiedliche Textarten kennenlernt, desto besser schneidet es im Wortschatztest ab (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Auf schulischer Seite ist es demnach empfehlenswert, Lesefestivals durchzuführen oder Anregungen zum Vorlesen von Texten zu geben, bei denen sich die Kinder aktiv einbringen können. Dadurch werden auch lesefremde Familien mit unterschiedlichen Medienarten konfrontiert (vgl. Genuneit et al. 2004: 23).

Digitale Lesemedien stellen ebenfalls einen wesentlichen Faktor für die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen dar. Sie bieten den Kindern einen niederschweligen Zugang zu verschiedensten Textquellen. Dadurch sind sie mit mehr Neuem konfrontiert und es werden mehr Sprachregister und neue Wortschatzfelder vermittelt (vgl. Fahrer 2016: 2). Digitale Geschichten wecken besonders bei Kindern mit geringer Erfahrung im Umgang mit Büchern das Interesse am Lesen und motivieren das Kind zum aktiven Spracherwerb (vgl. Fahrer 2016: 2). Digitale Hilfsmittel wie zum Beispiel Wortschatzerklärungen können durch die bildliche und auditive Aufbereitung besonders effektiv im Kontext des Wortschatzerwerbs sein (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 6). Demnach sind für die digitale Leseförderung ausgeglichene Konzepte erforderlich, welche technische und pädagogische Dimensionen in

gleichem Maße berücksichtigen (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 6).

Um erfolgreich lesen zu lernen, bedarf es mehr als nur die Förderung von sprachlichen Kompetenzen.

4.3 Familiäres Umfeld und außerschulische Lesepraxis

Das familiäre Umfeld und die außerschulische Lesepraxis sind wichtige Einflussfaktoren auf die Lesekompetenz. Eine hohe Zahl an Büchern in der Familie, ein höherer Bildungshintergrund der Eltern sowie vermehrte schriftsprachliche Aktivitäten wirken sich positiv auf die Leseleistung aus (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, 23; Hertel et al. 2010: 16). Durch vielfältige Textangebote wie Gedichte, Reime oder Geschichten wird ein erster Texterfassungsschritt ermöglicht (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). Auch in diesem Bereich wird die ungleiche Verteilung von Ressourcen in Familien sichtbar. Kinder, die keinen Zugang zu Büchern haben, können deutliche Nachteile gegenüber ihren Mitschüler*innen aufweisen, und Schulen können diesen Nachteil nur bedingt auffangen.

Auch die Gesprächskultur spielt in Bezug auf die Lesekompetenz eine entscheidende Rolle. Kinder, die in einem sprachlich anregenden Umfeld aufwachsen, weisen bessere narrative Kompetenzen und höhere differenziertere Sprachausdrücke auf. Der sprachliche Austausch über das Gelesene und das gemeinsame Lesen sind wesentliche Bausteine für die Entwicklung von Lesekompetenz (vgl. Genuneit et al. 2004: 23; Hertel et al. 2010: 16–17). Je schwächer die sprachliche Anregung innerhalb der Familie ist, desto höher ist das Risiko, dass Kinder mit Defiziten in die Schule starten (vgl. Hertel et al. 2010: 17). Daher sind Maßnahmen notwendig, die Eltern darin schulen, sich ihres Vorbildcharakters in Bezug auf ihre Kinder bewusst zu werden und eine Gesprächskultur in ihrer Familie zu etablieren.

Regelmäßige außerhäusliche Leseaktivität mit dem selbstständigen Lesen erzählender Texte und Gedichte fördert die Dekodierungsleistung sowie den Wortschatz (vgl. Pfof et al. 2014: 1, 5). Unabhängig von Schulform, Kompetenzniveau und Geschlecht zeigen sich positive Effekte bei Schüler*innen der 2. und 3. Klasse (vgl. ebd.: 2, 3). Auch der Einfluss des Erzähltextes wird sichtbar. Es bleibt allerdings zu fragen, ob auch Kinder mit schwachen Leseleistungen oder aus bildungsferneren Familien einen Effekt des häufigen Lesens erzählen-der Texte und Gedichte erfahren oder ob es hier auch anderer Texte bedarf. Um Kindern Leseaktivitäten in ihrem sozialen Umfeld zu ermöglichen, kann das Angebot von

außerschulischen Lesekursen oder die Kooperation mit Bibliotheken sinnvoll sein.

Unzureichende Förderung der Familie hat auf die Entwicklung der Lesekompetenz negative Konsequenzen. Kinder aus Familien mit wenig Leseangeboten haben ein höheres Risiko, die Schule ohne Grundkompetenzen im Lesen und Schreiben zu verlassen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4–5). Auch die zunehmende soziale Ausgrenzung von Menschen mit geringen Leseleistungen spielt in Bezug auf die familiäre Förderung eine wesentliche Rolle. Aufgrund der Stigmatisierung kann es zu einer Schwächung des Selbstkonzeptes kommen (vgl. ebd.: 12). Die Verteilung familiärer Ressourcen kann als Spiegelbild der Ergebnisse von nationalen Vergleichsstudien wie PISA betrachtet werden, die eine Stagnation der Lesekompetenz im Bereich der Sozialleistung aufweisen (vgl. Tanzer/Wintersteiner 2006: 5). Dies deutet darauf hin, dass Maßnahmen, die Familien miteinbeziehen, in der Lage sein könnten, in dieser Zielgruppe zu wirken.

Die familiäre Unterstützung in Bezug auf die frühe Sprachförderung wirkt sich direkt auf den Erwerb der Lesekompetenz aus. Säuglinge präferieren sprachliche Reize, die durch Vorlesen, Singen und Sprachspiele vermittelt werden können (vgl. Herlinger 2008: 33, 35). Durch die Interaktion wird das sprachliche Repertoire und das grammatikalische Wissen ausgebaut, was eine Erleichterung für den Schriftspracherwerb darstellt (vgl. ebd.: 39). Auch Kinder aus bildungsfernen Familien brauchen daher einen sprachlichen Anreiz, da die fehlende Anregung das sprachliche Niveau negativ beeinflussen kann.

Die vorangegangene Auseinandersetzung macht deutlich, dass familiäre Unterstützung und die Leseaktivität in der Freizeit entscheidende Faktoren bei der Lesekompetenzentwicklung sind. Für eine effektive Förderung bedarf es eines Zusammenspiels der in diesem Kapitel behandelten Bedingungen.

5. Differenzierung und individuelle Förderung

Individuelle Lernentwicklung im Grundschulalter erfordert eine passende Auswahl von Unterrichtsmaterialien und Methoden. Durch die Umsetzung von Differenzierung mithilfe differenzierter Materialien und differenzierter Methoden können Lehrer*innen auf die heterogenen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen eingehen. Das Verknüpfen von Diagnostik und Umsetzung spielt dabei eine entscheidende Rolle für die Chance der Chancengleichheit. All diese Überlegungen stellen einen Baustein der gesamten

Leseförderung dar.

5.1 Diagnostik der Lesekompetenz

Die systematische Erfassung der individuellen Lesekompetenz bildet die Grundlage für die Förderung in der Grundschule. Es werden standardisierte Testverfahren, aber auch informelle Erhebungsverfahren zur Einschätzung der Lesekompetenz vorgestellt. Sie stellen eine Basis für die Ableitung von Fördermaßnahmen dar, die an den individuellen Voraussetzungen der Schüler ansetzen, um langfristig die Lesefähigkeit der Kinder zu fördern. Im Gesamtkontext der Arbeit tragen diese Verfahren zur Sicherung des Erfolgs der Leseförderung durch Diagnostik bei.

5.1.1 Diagnostische Verfahren

Für die individuelle Leseförderung von Kindern im Grundschulalter stellt die Diagnostik der Lesekompetenz einen zentralen Aspekt dar. Mithilfe standardisierter Lesetestverfahren wie SLRT II, DiLe-D oder ELFE II lassen sich relevante Teilbereiche wie die Dekodierfähigkeit, die Lesegeschwindigkeit sowie das Textverständnis objektiv und valide diagnostizieren (vgl. Seifert et al. 2022: 3–4). Ein solcher Einsatz wird ab der ersten Klasse empfohlen und dient dazu, für jedes Kind ein spezifisches Lernprofil zu erstellen (vgl. ebd.). Mit der Identifikation von Stärken und Schwächen stellt die Diagnostik in den Testverfahren die Basis für eine zielgerichtete Leseförderung dar (vgl. ebd.). Fraglich ist jedoch, ob die Diagnose in der Praxis auch durchgeführt wird.

Die Normierung der GraLeV bezieht sich auf die dritte und vierte Klasse, sodass für die Diagnose der Lesekompetenz der ersten beiden Jahrgänge alternative Verfahren genutzt werden müssen (vgl. Seifert et al. 2022: 4). Die altersbezogene Anpassung von Diagnoseverfahren ist entscheidend, um die Lesekompetenz der Kinder differenziert erfassen zu können und ihre Früherkennung zu unterstützen. Eine solche Normierung ist allerdings sowohl mit großem finanziellem als auch personellem Aufwand verbunden.

In der standardisierten Diagnostik lassen sich Reliabilität und Vergleichbarkeit leichter erzielen als in der informellen (vgl. Stabler 2019: 40). Durch ihre Anwendung kann der Entwicklungsstand der Kinder differenziert verglichen und Fortschritte messbar erfasst

werden. Eine solche Vergleichbarkeit ermöglicht eine evidenzbasierte Förderplanung. Standardisierte Verfahren fokussieren auf quantitative Merkmale der Lesekompetenz (wie Lesefehler, Lesegeschwindigkeit), daher ist die Messbarkeit von qualitativen Merkmalen (wie Lesemotivation) schwierig, sodass standardisierte und informelle Diagnoseverfahren in Kombination genutzt werden sollten, um möglichst umfassende Aussagen zum Lernstand des Kindes zu erhalten.

Objektive Tests ermöglichen die Identifizierung von Risikogruppen mit Schwächen in Teilbereichen wie der Dekodierfähigkeit (vgl. Beste et al. 2012: 17). Mit der Erstellung eines Förderkonzepts können solche Risiken frühzeitig angesprochen werden und so die Anzahl derer, die die Regelstandards verfehlen, reduziert werden. Fraglich ist, ob die Durchführung diagnostischer Verfahren tatsächlich immer eine anschließende Verbesserung der Leseleistung ermöglicht, da dieser Einfluss von der Umsetzung der diagnostischen Daten in die Förderung der Kinder abhängt.

Mit der mehrmaligen Durchführung standardisierter Tests während des Schuljahrs werden mögliche Veränderungen der Leseleistung unmittelbar erfasst und es kann situativ darauf reagiert werden (vgl. Seifert et al. 2022: 3–4). So kann verhindert werden, dass Leseförderbedarf übersehen wird und Förderpläne immer am aktuellsten Stand orientiert werden können. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich mit Rückmeldung zu Fortschritt der Kinder die Lesemotivation der Kinder und langfristig das Lernverhalten der Kinder verändern (vgl. Stabler 2019: 40). Fraglich ist, ob Lehrkräfte die zeitliche Kapazität haben, Diagnosen und Förderpläne fortlaufend anzupassen.

Standardisierte Diagnoseverfahren lassen sich im Rahmen der Lernstandsbeobachtung mit informellen Verfahren ergänzen (vgl. Beste et al. 2012: 17; Stabler 2019: 40). Standardisierte Verfahren erfassen die Leistungsaspekte (Leseferigkeit, Leseflüssigkeit, Lesegenauigkeit, Lesetempo, Textverständnis). Informelle Verfahren werden bei der Lernstandsbeobachtung im Bereich der Lesenutzung und Leseinteressen herangezogen (z. B. Beobachtungen, Leseprotokolle, Gespräche, Portfolio), da sich Motivation nicht mit standardisierten Tests erfassen lässt. Die Verbindung unterschiedlicher Formen der Diagnostik kann eine differenzierte Erkenntnis über den Lernstand ermöglichen und sich so positiv auf die Förderung von leistungsschwächeren und leistungsstarken Kindern auswirken.

Die Durchführung von VERA 3 und VERA 8 ermöglicht zu unterschiedlichen Zeitpunkten einen genauen Einblick in den Lernstand der Kinder und so das Erkennen von

Förderbedarfen (vgl. Beste et al. 2012: 17). Mit diesen Erkenntnissen kann die Gestaltung der Lehrpläne je nach Bedarf angepasst werden. Ein weiterer Vorteil dieser kontinuierlichen Evaluation des Lernstandes liegt darin, dass sowohl Erfolge und Fortschritte der Kinder sichtbar werden und gefeiert werden können, als auch Schwierigkeiten zu erkennen und in Förderziele und Interventionen umzusetzen sind. Fraglich ist, ob diese Ergebnisse immer in Maßnahmen umgesetzt werden.

Schulinterne Diagnosekonzepte erleichtern die Interpretation diagnostischer Daten und unterstützen bei der didaktischen Gestaltung der Förderung (vgl. Stabler 2019: 40). Das wiederum kann die Passgenauigkeit der Leseförderung erhöhen, da die Lehrkräfte so die Möglichkeit haben, die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen. Die Entwicklung und der Einsatz solcher Diagnosekonzepte können nur dann einen Nutzen erfüllen, wenn die Lehrkräfte über die notwendigen Kompetenzen zur Auswertung von Diagnoseergebnissen verfügen, um daraus die erforderlichen Maßnahmen abzuleiten. Diese Kompetenzen können mit entsprechenden Fortbildungen erworben werden (vgl. Beck et al. 2016: 7–8).

Diagnostische Daten sind entscheidend für die Leseförderung, wenn sie im Lesecurriculum integriert werden (vgl. Seifert et al. 2022: 9; Garbe 2011: 19). Denn nur so können die Ergebnisse der Diagnose auch in der Planung des Unterrichts und der individuellen Förderung umgesetzt werden und die Kinder mit ihren Bedürfnissen und Potentialen im Fokus stehen.

Die Arbeit mit einem abgestuften Lesestrategie-Set wie dem „Leselotse“ oder dem „LeseNavigator Starter-Set“ veranschaulicht einen effektiven Umgang mit diagnostischen Daten im Unterricht (vgl. Beste et al. 2012: 35).

Die Diagnostik ermöglicht es, Risikogruppen zu erkennen und so passgenaue Interventionen zu planen (vgl. Beste et al. 2012: 17). Dabei ist eine möglichst genaue Eingrenzung der Risikogruppen von Bedeutung, da die Fördermaßnahmen desto zielgerichteter ausgewählt werden können, je genauer man über die individuellen Schwierigkeiten der Schüler*innen Bescheid weiß. Mit solchen passgenauen Förderkonzepten können die Leseleistungen einzelner Gruppen und die Zahl der Kinder unterhalb der Regelstandards reduziert werden. Ergebnisse solcher Interventionsprogramme deuten darauf hin, dass die Verbesserung der Leseleistung im zeitlichen Verlauf aber nur mit einer systematischen Diagnostik und den darauf basierenden Interventionskonzepten aufrechterhalten werden kann (vgl. Garbe et al. 2010: 4).

Die systematische Datenerhebung über die Leseleistung und Lesefreude der Kinder ermöglicht das Monitoring der Wirksamkeit schulinterner Interventionen (vgl. Stabler 2019: 40). So können bei Bedarf auch flexibel Förderkonzepte angepasst und individualisiert werden. Ein maßgeblicher Faktor für die diagnostische Qualität sind die Qualifikationen der Lehrkräfte (vgl. Stabler 2019: 40). Schulen, die systematisch Qualifizierungsangebote wahrnehmen, können in ihrer Praxis das Erkennen von leseschwachen Kindern und Interventionen wirksam in den Unterricht einbeziehen und so eine Verminderung von leseschwachen Schüler*innen nachweisen (vgl. Beck et al. 2016: 7–8; Strommer/Wagerer 2009: 2).

5.1.2 Prozessbegleitende Diagnose

Die prozessbegleitende Diagnostik ermöglicht durch die regelmäßige Lernstandsbeobachtung die fortwährende und flexible Anpassung der Förderung an den Lernfortschritt der Schüler*innen. Durch die im Unterricht durchgeführte Diagnostik wird eine direkte Verbindung zu den aktuellen Lerninhalten und Situationen ermöglicht. Das regelmäßige Beobachten, Leseprotokolle und die fortlaufende Evaluation von Fördermaßnahmen erlauben das frühe Erkennen von Defiziten und Entwicklungstendenzen. Dadurch können sie das Leseselbstkonzept der Kinder positiv beeinflussen, indem die kontinuierliche Rückmeldung auf ihre Fortschritte ihre Lernmotivation erhöht (vgl. Beste et al. 2012: 17; Stabler 2019: 40; Hensel 2022: 3). Allerdings ist auch kritisch zu hinterfragen, ob prozessbegleitende Verfahren systematisch und strukturiert in den Arbeitsalltag der Lehrkräfte integriert werden können.

Durch die regelmäßige Erfassung des Lernstandes sind die Lehrkräfte auch dazu in der Lage, die Leseförderung auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder zuzuschneiden. Durch das adaptive Planen und Lehren kann auf die heterogenen Voraussetzungen der Kinder im Lesen eingegangen werden, beispielsweise durch eine Anpassung der Lesetexte oder differenzierte Aufgabenstellung (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Burkhard et al. 2010: 7; Stabler 2019: 40). Für die Umsetzung adaptiver Unterrichtskonzepte benötigen die Lehrkräfte entsprechende diagnostische Kompetenzen sowie Zeit und organisatorische Ressourcen. Ohne eine angemessene Qualifizierung und Unterstützung durch Fortbildungen bleibt die Umsetzung auf einem solchen Niveau unzureichend.

Eine weitere Stärke der prozessbegleitenden Diagnostik ist die Identifikation leseschwacher Kinder. Durch Beobachtungsbögen und die regelmäßige Überprüfung des Lernstands können Defizite hinsichtlich der Dekodierfähigkeit oder des Textverständnisses genau erfasst und darauf basierend gezielte Fördermöglichkeiten angeboten werden, wie differenzierte Lesespiele, Tandemlesen mit dem Lautleseverfahren oder Strategietrainings (vgl. Burkhard et al. 2010: 7; Stabler 2019: 8). Eine stetige Überprüfung und Anpassung von solchen Förderkonzepten führt zu Lernfortschritten bei den leseschwachen Kindern. Der konsequente Einsatz von diesen Fördermaßnahmen setzt aber eine enge Verknüpfung von Diagnose und Unterricht voraus.

Die prozessbegleitende Diagnostik stärkt das Leseselbstkonzept der Kinder. Durch die Rückmeldung auf ihre Entwicklung werden sie in ihrem Selbstvertrauen in ihre Lese- und Sprachfähigkeit gestärkt und haben mehr Motivation, sich auf anspruchsvolle Leseherausforderungen einzulassen (vgl. Hensel 2022: 3). Insbesondere bei den Kindern mit negativen Leseerfahrungen, die sich negativ auf ihr Selbstbild und ihre Identitätsentwicklung auswirken können, können durch eine frühe Erfassung von Defiziten in der Lese- und Sprachkompetenz durch evidenzbasiertes Feedback negative Folgen vermieden werden und ihre Lernmotivation langfristig gesteigert werden. Ein evidenzbasiertes Feedbacksystem stellt einen der wichtigsten Faktoren für die Verbesserung der Lesekompetenz dar, da nicht nur die Leistungen, sondern auch die Motivation der Kinder analysiert wird und somit gezielt verbessert werden kann. Kritisch ist jedoch zu erwähnen, dass es in den meisten deutschen Schulen nur mangelhaft integriert ist und somit viele Chancen zur Verbesserung des Lesekompetenztrainings verloren gehen.

Die Kombination aus informellen und standardisierten Diagnoseverfahren stellt eine gute Basis für eine evidenzbasierte Leseförderung dar. Während standardisierte Testverfahren wie SLRT II oder ELFE II zuverlässige Daten zu isolierten Bereichen der Lesefähigkeit bieten, kann mit informellen Methoden wie etwa die Lehrerbeobachtung direkt im Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen eingegangen werden (vgl. Stabler 2019: 40; Seifert et al. 2022: 3–4). Dies ermöglicht eine differenzierte Leistungsdiagnostik in all ihren Dimensionen und liefert genaue Informationen über die Leistungen und das Lernpotenzial der Schüler*innen. Auf diese Weise können Förderkonzepte individuell auf die Stärken und Schwächen der Kinder zugeschnitten werden, ohne die gesamte Leistung zu pauschalisieren oder vereinfachen. Die Frage, ob diese Kombination von Diagnoseverfahren aus Zeitgründen im Arbeitsalltag der Lehrkräfte umsetzbar ist, muss aber dennoch gestellt werden.

Ein Blick in das Ausland verdeutlicht, dass die regelmäßige Diagnostik in Kombination mit einer auf Differenzierung basierenden Förderung die wichtigsten Eckpfeiler eines effizienten Leseförderkonzeptes darstellt. Viele europäische Länder, in denen regelmäßig diagnostiziert und adaptiv gefördert wird, erzielen bessere Ergebnisse als Deutschland. In Finnland und den Niederlanden ist die Lesediagnostik ein fest verankerter Bestandteil in den Curricula, durch die der Entwicklungsstand in der Lesekompetenz der Schüler*innen regelmäßig erfasst und die Förderung angepasst werden kann (vgl. Garbe et al. 2010: 4). Sie machen von Beginn an ihre Schüler*innen fit zum Lesenlernen. Dies ist auf die systematische Professionalisierung der Lehrkräfte im diagnostischen Bereich zurückzuführen. Das deutsche Bildungssystem könnte also durch eine entsprechende Übernahme bewährter Konzepte aus diesen Ländern seine Diagnostik deutlich effektiver gestalten. Dies ist mit Blick auf die Zeitressourcen und Qualifizierung der Lehrkräfte nicht einfach, jedoch notwendig, um eine systematische Anwendung der Diagnostik in der Unterrichtspraxis sicherstellen zu können.

Somit wird deutlich, dass die prozessbegleitende Diagnostik im Grundschulalter ein zentrales Element für die Entwicklung der Lesekompetenz darstellt. Durch die Kombination von flexiblen, im Unterricht eingebetteten Verfahren ermöglicht sie eine ganzheitliche Analyse der Lern- und Leistungsentwicklung der Schüler*innen. Die konsequente Qualifizierung der Lehrkräfte sowie die Nutzung internationaler Modelle könnten die Effizienz weiter verbessern.

5.2 Konzepte zur Binnendifferenzierung

Die verschiedenen Ansätze der Differenzierung haben das Ziel, unterschiedliche Lernvoraussetzungen in der Grundschule gerecht zu werden. Differenzierte Materialien sowie Differenzierung in der Methodik unterstützen das Fördern leistungsstarker und leistungsschwacher Kinder. Sie bilden eine Ergänzung der vorherigen diagnostischen Ansätze und beeinflussen die Gestaltung des Unterrichts in der Leseförderung positiv.

5.2.1 Differenzierte Materialien

Um in der Grundschule auf verschiedene Leistungsniveaus eingehen zu können, sind differenzierte Materialien notwendig. Leseaufgaben/Texte mit verschiedenen

Schwierigkeitsstufen stellen die Möglichkeit dar, sowohl lesestarke als auch leseschwache Kinder adäquat unterstützen zu können (vgl. Seifert et al. 2022: 9). Dies trägt zu einem Erfolgserlebnis der Lernenden bei, denn diese werden weder unter- noch überfordert. Ob der Stellenwert dieser Materialien in der Praxis beachtet wird, gilt es kritisch zu betrachten.

Die Heterogenität in Grundschulklassen macht es unabdingbar, dass differenzierte Materialien für den Unterricht eingesetzt werden müssen. Die empirische Forschung bestätigt auch bereits in der zweiten und dritten Klasse Unterschiede in der Leseflüssigkeit, die eine effektive Förderung notwendig machen (vgl. Seifert et al. 2022: 1). Anhand von Materialien mit unterschiedlichen Niveaustufen werden diese Schwankungen ausgeglichen. Hierfür ist es notwendig, dass die Materialien auf die Kinder zugeschnitten sind und nicht von der Lehrkraft vorgegeben werden.

Die Tatsache, dass durch differenzierte Materialien Kinder nicht über- oder unterfordert werden, bewirkt ein Erfolgserlebnis der Lernenden, welches wiederum einen Einfluss auf die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse hat (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Es gilt aber auch zu beachten, dass die Materialien eine systematische Verbindung zwischen Förderplan und diagnostischen Informationen aufweisen müssen, um einen möglichst großen Erfolg zu erzielen. Ansonsten werden sie nur zu administrativen Zwecken eingesetzt und erfüllen lediglich einen organisatorischen Aspekt, jedoch nicht einen nachhaltigen Aspekt für die Entwicklung der Lesefertigkeiten.

Mit differenzierten Lesematerialien lassen sich vor allem auch folgende Bereiche gezielt fördern: Dekodierfähigkeit, Lesegeschwindigkeit und Textverständnis. Somit können sie die systematische Kompetenzentwicklung unterstützen (vgl. Beste et al. 2012: 17) und sind vor allem für Risikogruppen nützlich, denn die Gefahr einer Leseschwäche im Jugend- und Erwachsenenalter wird damit verringert. Der gezielte und bewusste Einsatz solcher Materialien durch die Lehrkraft stellt eine grundlegende Bedingung für den Erfolg einer wirksamen Leseförderung dar, denn somit können die Lernenden nicht über- oder unterfordert werden. Dennoch ist festzuhalten, dass eine entsprechende Diagnose nur in Verbindung mit Rückmeldung und Erfolgskontrolle ihre maximale Wirkung entfalten kann.

Differenzierte Materialien müssen auf inklusive, sprachlich heterogene Lerngruppen angepasst werden. Das Bereitstellen solcher Texte/Aufgaben/Aufgabenformate unterstützt vor allem Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf/ Deutsch als Zweitsprache (vgl. Schmied et al. 2012: 3) und verdeutlicht eine weitere wichtige Herausforderung der Leseförderung. Es müssen nicht nur Texte angeboten werden, die in ihren Anforderungen

unterschiedlich sind, sondern auch solche, die auf das sprachliche und kulturelle Wissen der Kinder abgestimmt sind. Die Leseförderung muss auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen und sich an ihren Interessen orientieren können, denn sie muss einen Wert erkennen und eine Verbindung zu ihr aufbauen, bevor sie die Materialien wirksam nutzen kann. In diesem Zusammenhang spielen diagnostische und didaktische Kompetenzen der Lehrkräfte eine wesentliche Rolle.

Mit Hilfe von mehrstufigen Materialien kann man das Angebot an die diagnostizierten individuellen Lernstände der Kinder flexibel anpassen (vgl. Stabler 2019: 40). Die Materialien dürfen sich jedoch nicht nur in ihren Niveaustufen unterscheiden, sondern auch Textsorten und Themen müssen individuell auf die Lernenden abgestimmt werden. Dies soll dazu führen, dass die Lesemotivation erhöht wird, denn die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Interessenschwerpunkte auszuweiten und sich so selbst zu entwickeln. Jedoch müssen auch Rahmenbedingungen wie ausreichend Zeit und die Erreichbarkeit von qualifizierten Fachlehrkräften gegeben sein.

Der Einsatz differenzierter Lesematerialien im Unterricht kann durch gestufte Lesestrategie-Sets wie den „Leselotse“ oder das „LeseNavigator Starter-Set“ (vgl. Beste et al. 2012: 35) weiterentwickelt werden. Bei den Konzepten werden durch verschiedene Texte und Aufgaben unterschiedliche Kompetenzbereiche der Lesekompetenz wie Lesetempo, Textverständnis und Selbstregulation gefördert. Studien belegen, dass ein Unterricht mit dem Leselotse vor allem die Entwicklung der Leseflüssigkeit beeinflussen kann. Auch in diesem Zusammenhang müssen vorab die individuellen Lernstände der Kinder mithilfe einer Diagnose erhoben werden.

Die Vorteile differenzierter Materialien werden auch hinsichtlich der Lesekompetenz besonders für Risikogruppen deutlich. Wenn bei der Leseförderung Diagnose und Materialauswahl miteinander verknüpft werden, dann fördert man individualisierte Lernwege, durch die bestimmte Kompetenzbereiche (Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit, Textverständnis) gezielt gefördert werden können (vgl. Stabler 2019: 40). Es ist jedoch unabdingbar, dass die Lehrkräfte für diesen Schritt sensibilisiert, ausgebildet und unterstützt werden.

Internationale Studien haben gezeigt, dass die Lesekompetenz in Ländern mit etablierten Diagnose- und Förderstrukturen besser ist als in Ländern ohne derartiges Angebot (vgl. Schmied et al. 2012: 3). Sie belegen auch, dass Länder, in denen diagnostizierte Risikogruppen zusätzlich durch Förderkurse und Materialeinsetzen gezielt gefördert werden, besser bei der Erfassung der Lesekompetenz abschneiden. Die Materialien, welche diese

Länder einsetzen, sind aber nicht nur zur Leseförderung geeignet, sondern ermöglichen auch, den Unterricht differenziert zu gestalten. Jedoch sollte auch in dieser Thematik der Aufwand, das entsprechende Material einzusetzen, nicht in den Hintergrund rücken.

Die Leseförderung mit differenzierten Materialien ist aber nur dann sinnvoll, wenn sie in den Unterricht integriert wird und auf diagnostischen Befunden basiert.

5.2.2 Methoden der Differenzierung

Bei den Methoden der Differenzierung gibt es verschiedene Ansätze, wie man auf die individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen im Grundschulalter eingehen kann. Die flexible Gruppen- und Partnerarbeit ist eine Maßnahme zur Differenzierung, mit der homogene als auch heterogene Gruppen gebildet werden. So kann die Gruppenarbeit auf die Lesefähigkeiten der Schüler*innen abgestimmt werden. Das sogenannte Lautlese-Tandem hat sich in der Praxis bewährt, da in der Gruppe der schwächeren Leser*innen das lesestarke Kind jederzeit verfügbar ist und helfen kann. Dem lesestarken Kind wiederum dient es dazu, die eigene Lesekompetenz zu verfestigen und zu reflektieren, indem es seinen Partner*innen beim Verstehen hilft. Außerdem verbessert es die Lesemotivation und wirkt entspannend für das Kind, da es keine Angst vor einem Leistungsversagen haben muss (vgl. Stabler 2019: 8; Strommer/Wagerer 2009: 3). Fraglich ist jedoch, ob die Lehrkräfte in den didaktischen Kompetenzen so ausgebildet sind, dass sie sich die Fähigkeit angeeignet haben, Gruppen- und Partnerarbeit systematisch zu planen.

Eine weitere Methode ist das selbstständige Auswählen von Lesestrategien. Dabei werden unterschiedliche Arbeitstechniken eingesetzt, die auf der Grundlage der Lernstandsdiagnostik ausgewählt werden und zur Individualisierung führen. Mit dem reziproken Lesen lernen Kinder den Ablauf einer Arbeitstechnik kennen, bei der die Phasen während einer Lektüre vor, während und nach dem Lesen eingeteilt werden. Durch die Anwendung von kognitiven und metakognitiven Strategien lernen sie mit Texten umzugehen und das Lesen zu automatisieren. Forschungen zeigen einen deutlichen Fortschritt im Textverständnis, wenn ein Wechsel zwischen kognitiven und metakognitiven Lesestrategien stattfindet (vgl. Stabler 2019: 8). Da sich schwächere Leser*innen in den Bereichen Leseflüssigkeit und Leseverständnis stark von guten Leser*innen unterscheiden, ist es vor allem für sie wichtig, ihre Fortschritte zu dokumentieren. Wenn die Förderung über einen längeren Zeitraum läuft, können schwächere Leser*innen einen größeren

Entwicklungszuwachs beobachten als starke Leser*innen. Fraglich ist jedoch, in wie vielen Lehrkräften in der Lage sind, diese Strategien über einen längeren Zeitraum vermitteln können und in welcher Weise sie durch Fortbildungen darin geschult werden müssten.

Indem man verschiedene Textmaterialien anbietet, bei denen man die Schwierigkeitsstufe variiert, kann man sich auch auf das individuelle Lesevermögen jedes Kindes einlassen und damit eine Differenzierung erreichen. Mit der Differenzierung des Materials sind vor allem verschiedene Niveaustufen verbunden. Dadurch können die Lesetexte und Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden dargeboten werden, die auf die individuellen Leistungen in der Diagnostik und die Lesebiografie der Schüler*innen (vgl. Stabler 2019: 40; Strommer/Wagerer 2009: 2) abgestimmt werden. So kann die Über- oder Unterforderung des Lesers vermieden werden, und die Lesemotivation bleibt erhalten. Beispielsweise kann durch Lesestrategie-Sets der Grad der Schwierigkeit ausgewählt werden, der auf die Fähigkeiten und das Vorwissen abgestimmt ist. Die Kinder können so das Lesen selbstständig lenken und es ihnen wird die freie Gestaltung ermöglicht (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). Kritisch anzumerken ist, dass Schulen nicht die Kapazitäten haben, Material zur Differenzierung zur Verfügung zu stellen und über längere Zeit wirkungsvolle Konzepte zu evaluieren.

Der fünfte Punkt, der zum erfolgreichen Kompetenzerwerb wichtig ist, befasst sich mit den Leseaktivitäten im Elternhaus. In zahlreichen Studien zeigt sich, dass der schulische Erfolg wesentlich davon abhängig ist, dass die Schüler*innen aus einem leseaffinen Elternhaus kommen und somit von schulischer Unterstützung (differenzierende Förderung, Leseförderung etc.) mehr profitieren können als Kinder aus Familien, in denen wenig oder gar nicht gelesen wird (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Durch Projekte, die die Eltern miteinbeziehen, wird auch jene Gruppe Kinder erreicht, die aus Familien kommen, in denen aus verschiedenen Gründen wenig bis gar nicht gelesen wird und deren Eltern nicht in der Lage sind, einen aktiven Beitrag zum schulischen Erfolg ihrer Kinder beizutragen. Von diesen Projekten profitieren die Familien, die in bildungsferneren Haushalten aufgewachsen sind und Kinder mit Migrationshintergrund. Dadurch wird die Alltagsrelevanz und Nachhaltigkeit erhöht und die Lernenden können die schulische Leseförderung im alltäglichen Leben verankern. Bei vielen dieser Projekte hapert es jedoch daran, dass es an Ressourcen oder an einer Kooperation zwischen Elternhaus und Schule fehlt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Anwendung differenzierender Maßnahmen die Diagnostik und das Fachwissen der Lehrkräfte eine sehr wichtige Rolle spielen. Internationale Vergleiche zeigen, dass Fortbildungen und Trainings der Lehrer*innen

zur Individualisierung und Differenzierung deutlich zur Verringerung der Anzahl der leistungsschwachen Kinder führen (vgl. Garbe et al. 2010: 4; Stabler 2019: 40).

Lehrer*innen sollen selbständig und mit Freude differenzierende Materialien und Methoden entwickeln, um allen Kindern eine gerechte Bildungschance zu bieten. Dafür braucht es vor allem Lehrkräfte, die ihre Arbeit und die angewandten Methoden immer wieder überprüfen und hinterfragen. Ein effektiver Weg, die Qualität des Unterrichts langfristig zu verbessern, ist die Evaluierung der Wirksamkeit differenzierender Maßnahmen und die systematische Förderung der Lehrkräfte in der Anwendung differenzierender Methoden.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit beabsichtigte, die für die Lesekompetenz im Grundschulalter maßgeblichen Einflussfaktoren und die wichtigsten Methoden der Leseförderung herauszufinden und auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen. Die zentrale Frage bestand dabei darin, welche Effekte die verschiedenen Methoden der Leseförderung, die insbesondere die systematische Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien, die Förderung der Leseflüssigkeit sowie motivierende Leseübungen beinhalten, unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder und sozialer Kontextfaktoren auf die Entwicklung der Lesekompetenz von Grundschulkindern haben. Diese Frage wurde vor dem Hintergrund nationaler und internationaler Befunde auf Grundlage einer Auswertung aktueller empirischer und metaanalytischer Studien bearbeitet. Aus der Analyse der Befundlage resultierte, wie eine mehrdimensionale und adaptive Leseförderung aussehen muss, um effektiv einen Beitrag zum Kompetenzerwerb leisten zu können.

Bei einer Betrachtung der Ergebnisse des Hauptteils zeigt sich, dass die Lesekompetenz im Grundschulalter ein komplexes, multidimensionales Konstrukt ist, das stark von kognitiven, sozialen und motivationalen Faktoren beeinflusst wird. Die systematische Vermittlung von Lesestrategien, sowohl kognitiver als auch metakognitiver, ist ein zentraler Aspekt einer effektiven Leseförderung, durch die es gelingen kann, das Textverstehen und die selbstständige Informationsentnahme positiv zu beeinflussen. Die empirischen Befunde belegen die Wirksamkeit von kontinuierlich in den Unterricht eingebauten Strategietrainings, die sich durch Reflexions- und Modellierungsphasen auszeichnen, hinsichtlich der Entwicklung der Lesekompetenz und der Selbstregulation. Lautlese- und Viellese-Verfahren

haben sich in den empirischen Studien als äußerst wirksam zur Förderung der Leseflüssigkeit gezeigt, indem sie die technische Dekodierung und die prosodische Gestaltung des Lesens verbessern und kognitive Ressourcen für höhere Verstehensprozesse freisetzen. Motivierende Leseübungen, beispielsweise in Form von Lese- und Vorlesewettbewerben, kreativen Schreibaufgaben sowie sozialer Leseformen, können ein Interesse am Lesen und eine Lesefreude erzeugen und damit einen positiven Einfluss auf die Lesepraxis und die Motivation zum Lesen ausüben, was sich in einer verbesserten Leseflüssigkeit und einem gesteigerten Textverständnis niederschlagen kann.

Die wesentliche Erkenntnis ist, dass die Rahmenbedingungen der Leseförderung eine wichtige Rolle spielen und sich nicht allein auf das Klassenzimmer beschränken: Die Motivation am Lesen, das Interesse der Schülerinnen und Schüler sowie die Unterstützung der Eltern sind die wichtigsten Indikatoren des Erfolgs einer Leseförderung. Grundschulkinder, die in leseaffinen Familien aufwachsen und über gute Sprach- und Leseförderungsmöglichkeiten verfügen, haben einen besseren Wortschatz als auch eine höhere Motivation, Bücher zu lesen, und profitieren mehr von schulischen Leseförderangeboten. Die in Deutschland verbreitete soziale Disparität in Bezug auf die Leseförderung kann durch differenzierende schulische Förderangebote zwar geschwächt, jedoch nicht ganz ausgeglichen werden, weshalb interdisziplinäre Ansätze notwendig sind. Die Differenzierung von Materialien und Methoden und die Individualisierung von Übungen und Lernmaterialien sind von großem Vorteil. Diagnostik im Rahmen des Förderunterrichts soll so konstruiert werden, dass kontinuierlich Aussagen zum Lernstand der Kinder getroffen werden können. Ein wesentlicher Aspekt eines effektiven Fördermodells ist die prozessbegleitende Diagnostik, die den Lernstand der Kinder ermittelt und die Förderung an ihren Bedarf anpasst.

Die Einordnung der Ergebnisse in den Forschungsstand zeigt, dass die Arbeit grundlegende Erkenntnisse nationaler und internationaler Forschung bestätigt: Die empirisch gesicherte Relevanz der Lesemotivation und der familiären Lesepraxis im Hinblick auf den Kompetenzerwerb konnte im ersten Teil bestätigt werden. Die nationalen Vergleichsstudien zur Effektivität von Lesestrategievermittlung werden durch die Ergebnisse internationaler Modellprojekte gestützt, die gleichermaßen die Wirksamkeit evidenzbasierter Fördermaterialien herausstreichen. Auf nationaler und internationaler Ebene haben sich zwar einige Modelle bewährt, allerdings mangelt es bisher häufig an Ressourcen, an einer geeigneten Diagnostik sowie an der nachhaltigen Transferierung vielversprechender Forschungserkenntnisse in die Praxis, um flächendeckend positive Ergebnisse für die Lesekompetenz zu erzielen. Auch die Übertragbarkeit von Förderformaten von einer

internationalen Ebene in das deutsche Bildungssystem zeigt aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen wie Schulstruktur, Schultyp und Bildungsansatz Grenzen auf. Es ist ein genereller Mangel an Studien, die über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bestimmter Methoden der Leseförderung im deutschen Bildungssystem aufklären können. Die Vielschichtigkeit der sozial-kognitiven und motivationalen Einflussfaktoren zeigt, dass es nicht ausreicht, in Form von Einzelansätzen auf nur einen Teil des Entwicklungsprozesses einzugehen, sondern dass es vielmehr erforderlich ist, ein integratives, kontextsensitives Förderkonzept zu entwerfen, das die verschiedenen Welten der Kinder einbezieht.

Der Ausblick zeigt, dass sich vor dem Hintergrund der Befundlage weitere Forschungsfragen stellen. Gerade im Zusammenhang mit der zunehmenden Digitalisierung besteht ein Forschungsbedarf bezüglich der Wirksamkeit bestimmter Förderformate, der effektiven Implementierung von Lese-Apps sowie der individualisierten Nutzung digitaler Medien zur Förderung der Lesekompetenz. Es gibt zudem Forschungsbedarf zu Transferstrategien hinsichtlich des kompetenz- und schülerorientierten Handelns und der nachhaltigen Implementierung in die Schulpraxis. Auch zukünftige Bildungsforschung und -praxis wird sich mit der Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften hinsichtlich der Diagnostik und adaptiven Gestaltung von Unterricht, mit Ansätzen zur stärkeren Anbindung des familiären Umfelds in die Leseförderung sowie mit Konzepten zur Prävention von Bildungsgerechtigkeit auseinandersetzen müssen. Zudem mangelt es an Studien über spezifische Kompetenzbereiche. So wurden im Rahmen dieser Arbeit auch Arbeiten zu Förderung der Teilkompetenz des Leseflüssigkeit zitiert, allerdings beziehen sich die zitierten Arbeiten meistens auf allgemeine Methoden wie z. B. wiederholtes Lesen (Lautlese-Verfahren) und auf verschiedene Zusatzförderangebote wie z. B. spezielle Computerprogramme. Für weitere Einzelförderungen konnten keine adäquaten Studien gefunden werden. Auf eine Förderung und Implementierung von entsprechenden Methoden in den Unterricht wird im Weiteren nicht eingegangen. Die Limitation der vorliegenden Arbeit liegt in der Fokussierung auf Literaturanalysen und Metaanalysen; empirische Interventionsstudien können Ergebnisse eventuell verfeinern oder validieren.

Schlussendlich hat die Arbeit über die Möglichkeiten der Leseförderung das Bewusstsein dafür geschärft, wie vielfältig und facettenreich sich effektive Konzepte darstellen können, um Kinder in ihrem literalen Entwicklungsprozess zu fördern. Das erworbene Wissen liefert Gründe für die zukünftige Ausübung des Lehrberufs im Grundschulalter mit besonderen Fokus auf die Leseförderung. Die Relevanz der Lesekompetenz für die Bildungsbiografie der Schülerinnen und Schüler soll durch ein engagiertes Eintreten im späteren Beruf gestärkt werden. Das Eingangs-Anliegen, einen substanziellen Beitrag zur Förderung des

Leselernprozesses von Grundschulkindern und damit zur Optimierung didaktischer Förderstrategien zu liefern, wurde erfüllt.

Literaturverzeichnis

Ahrens-Drath, Regine (2007): Zusammenarbeit mit Eltern, in: Lese-Info, Nr. 9, Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium, S. 1–19, https://lernarchiv.bildung.hessen.de/grundschule/deutsch/lesen_rezipieren/lesen/lese-infos/Lese_Info_9.pdf

Artelt, Cordula/Tobias Dörfler (2008): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer. <http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.pdf>

Barth, Juliane (2004): Leseförderung – Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen. Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft, 118, Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19010/h118.pdf?sequence=1>

Beck, Luna/Nora von Dewitz/Cora Titz/Christiane Christiansen/Christiane Frauen/Ina Gundermann/Ulrike Krug (2016): Durchgängige Leseförderung. Köln: Trägerkonsortium BiSS, <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>

Beisbart, Ortwin/Ulrich Eisenbeiß/Gerhard Kob/Dieter Marenbach (1993): Leseförderung und Leserziehung, 1. Aufl., Donauwörth: Verlag Ludwig Auer Donauwörth. https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3463/file/Spinner_Entwicklung.pdf

Beste, Gisela/Claudia Franke/Marion Gutzmann/Erna Hattendorf/Irene Hoppe/Anett Pilz/Gerhild Rehberg/Elvira Waldmann (2012): Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule. Berlin: Druckerei Schlessener, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/publikationen_lesen/HR_foerderung_von lesekompetenz_in_der_schule.pdf

Boelmann, Jan M. (2018): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, 3. Bd., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH. https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/586/file/Boelmann_Empirische+Forschung+in+der+Deutschdidaktik_Bd.3_Forschungsfelder.pdf#page=189

Bosse, Ingo/Jan-René Schluchter/Isabel Zorn (2019): Handbuch Inklusion und Medienbildung, 1. Aufl., Weinheim, Basel: BELTZ JUVENTA, <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/87197/1/9783779950875.pdf#page=>

Brandl-Bredenbeck, Hans Peter/Miriam Stefani (Hrsg.) (2008): Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung, Bd. 190, Köln: Czwalina Verlag Hamburg, S. 9–11.

Burkhard, Susanne/Antje Bockler/Uta Braunschweig/Susanne Dittmar/Martina Wendl (2010): Lesespiele im Grundschulunterricht. Wiesbaden, Reinheim: Hessisches Kultusministerium.
https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/grundschule/grundschule12/methoden_konzepte_projekte/lesen-im-unterricht/lesespiele-ideen/Lesespiele_im_Grundschulunterricht.pdf

Deckert-Peaceman, Heike/Anja Seifert (2013): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung? Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
https://klinkhardt.de/newsite/media/20130515_9783781519152Einf.pdf

Efing, Christian (2008): Kontinuierliche und individuelle Diagnose der Lesekompetenz von BerufsschülerInnen mit dem „Baukasten Lesediagnose“, bwp@ Spezial, 4 - HT2008, S. 1–17. https://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf

Elstner, Robert (2016): Das Ende der lesesoziologischen Nahrungskette, in: BuB, Bd. 68, Nr. 04/2016, S. 194–197, https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/2662/BuB_2016_04_194_197.pdf

Fahrer, Sigrid (2016): Leseförderung digital – Chancen für die digitalen Informations- und Fortbildungsangebote der Stiftung Lesen, in: leseforum.ch, 3/2016, S. 1–10. <https://doi.org/10.58098/lffi/2016/3/592>

Garbe, Christine (2011): Ein Curriculum zur Leseförderung von Kindern und Jugendlichen (nicht nur) aus den sog. „Risikogruppen“. Universität zu Köln, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/lesen/ProLesen/ProLesen-Transfer_Berlin/garbe_vortrag_prolesen_110411.pdf

Garbe, Christine (2014): Lesefreude – Lesemotivation – stabile Lesegewohnheiten, in: Grundschulunterricht Deutsch, S. 8–11. http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Garbe_Gendersensible_Leseforderung_GSU_02_2014.pdf

Garbe, Christine/Martin Groß/Karl Holle/Swantje Weinhold (2010): Blick über den Zaun: Leseförderung in Europa, in: Didaktik Deutsch, Bd. 28, S. 142–155.

https://www.lesen.bayern.de/fileadmin/user_upload/Lesen/ProLesen/142-156_Garbe_u.a..pdf

Genuneit, Jürgen/Petra Dalldorf/Renate Frank-Flies/Helga Arntzen/Monika Grell/Brigitta Hering/Eva Rhein/Anne Kolbe/Sven Nickel (2004): Impulse: Grundschule. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2418/pdf/Lesekompetenz.3.pdf>

Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.pdf

Göppel, Rolf/Volker Lenhart/Thomas Rihm/Bärbel Schön/Veronika Strittmatter-Haubold (2008): Bildung ist mehr, Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Bd. 52, Heidelberg: Mattes Verlag, http://www.mattes.de/buecher/paedagogische_hochschule/978-3-86809-017-8.pdf#page=105

Göldner, Gerhard/Sonja Beneke/Bolko Bullerdiek/Hartmut Deutelmöser/Burkhard Dormagen/Jörg Meyn/Ingrid Röbbelen/Petra Röder/Axel Schwartzkopff/Mechthild Uhle/Heiner Willenberg (2003): Rahmenplan Deutsch. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Bildung und Sport. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2008/576/pdf/DEU_Gy9_Sekl.pdf

Günther, Hartmut/Ursula Bredel/Michael Becker-Mrotzek (2010): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, 6. Aufl., Duisburg: Gilles & Francke Verlag. https://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_06_2010.pdf#page=103

Hambrecht, B. (2012): Eine tabellenbasierte Lösungsmethode für Textaufgaben, <https://www.hambrecht.ch/s/MA-Tabellenmethode.pdf>

Hammer-Bernhard, Eva/Mireya Pedrotti/Sabine Anselm (2022): MehrWERT, in: MehrWERT der Forschungsstelle für Werteerziehung und Lehrer:innenbildung, Nr. 13, S. 1–5. <https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/wp-content/uploads/2022/04/mehrwert-2022-13-spannung-und-lesemotivation-1.pdf>

Hebbecker, Karin/Natalie Förster/Boris Forthmann/Larissa Heyne/Martin T. Peters/Martin Salaschek/Elmar Souvignier (2020): Diagnostik, Feedback und differenzierte Leseförderung,

in: leseforum.ch, 3/2020, S. 1–18, <https://doi.org/10.58098/lffl/2020/3/710>

Hensel, Sonja (2022): Rezension zu Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz, in: Forschungsmonitor Schule, 105, S. 1–5. <https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=130>

Herlinger, Eva Maria (2008): Vom Lallen zum Lesen, Dissertation, Büchereien Wien, Wien, <https://projektarbeiten.bvoe.at/HerlingerEvaMaria.pdf>

Hertel, Silke/Nina Jude/Johannes Naumann (2010): Leseförderung im Elternhaus, in: Eckhard Klieme/Claudia Artelt/Jan Hartig/Nina Jude/Olaf Köller/Manfred Prenzel/Wolfgang Schneider/Petra Stanat (Hrsg.), PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 255–275.

Hoffmann, Albert/Dieter Spanhel (2012): Moderne Leseförderung mit digitalen Medien, http://www.unterreuth.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Artikel_MERZ.pdf

Holder, Christine/Ragna Metzdorf/Heike Schwarm (2024): LESEBAND RHEINLAND-PFALZ. Speyer: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung.rlp.de/Aktuelle_Nachrichten/Leseband_Grundschule_20240626.pdf

Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz, in: Praxis Deutsch, Nr. 176, S. 6–18, https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/IDSLII/Kagelmann/Hurrelmann_Leseleistung_-_Lesekompetenz.pdf

Hußmann, Anke/Anne Schröter (2022): Förderplanung im Bereich Lesen, in: Michael Gebhardt/Dietlind Scheer/Matthias Schurig (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Regensburg: Universitätsbibliothek, S. 667–682. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Jungjohann, Jana (2019): Theoriegeleitete Lernverlaufsdiagnostik zur Erfassung von basalen Lesekompetenzen in der inklusiven Grundschule – Entwicklung, Evaluation und Implementation von webbasierten Testverfahren. Dissertation, Fakultät Rehabilitationswissenschaften der Technischen Universität Dortmund, Dortmund.

https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/39080/1/032019_Jungjohann_Dissertation.pdf

Kolb, Annika (2011): Exploring picture books – eigenständiges Lesen von Bilderbüchern im Englischunterricht der Grundschule. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Eichstätt.

http://2011.fff-konferenz.de/tl_files/fff-konferenz/documents/handouts/PPT_Kolb_FFF2011.pdf

Krauter, Stefan (2021): Genderrollen in den Pastoralbriefen: ein Experiment mit verschiedenen Lesestrategien, in: Theologische Literaturzeitung, Bd. 146, Nr. 5, S. 375–388, <https://doi.org/10.5167/uzh-212085>

Leubner, Martin/Heike Clauß/Claudia Franke/Manuela Metscher (2010): Unterrichtsentwicklung, 2. Aufl., Nuthetal: Hans Gieselmann GmbH & Co KG, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestrategien/HR_LeseNavigator.pdf

Lin, Yu (2014): Schlüsselwörter als Lesehilfe im DaF-Unterricht: Analyse und Vorschlag einer Klassifikation, in: 淡江外語論叢 Tamkang Journal of Foreign Languages, Nr. 23, S. 1-18, <https://www.tf.tku.edu.tw/storage/app/uploads/public/63c4c0753/63c4c0753d7a9605786061.pdf>

Maas, Jörg F./Peter Kraus vom Cleff (2023): IGLU-Studie bestätigt mangelnde Lesekompetenz von Grundschulkindern, Mainz/Frankfurt am Main: Stiftung Lesen. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/PM/2023/PM_1605_IGLU-Studie_20230516_S_L.pdf

Mayer, Andreas (2019): Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien. https://www.edu.lmu.de/shp/team/lehrstuhlinhaber/andreas_mayer/publikationen/mayer_2019_foerderung.pdf

McElvany, et al. (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Handreichung zur Pressekonferenz. Münster: Waxmann, https://junger.bliv.de/fileadmin/BLLV/Download/Studien/2021_IGLU_ZDF_Pressemappe_Kur

[zfassung.pdf](#)

Müller, Bettina/Gabriele Otterbein-Gutsche/Tobias Richter (2018): Leseförderung mit Silben und Sprachsystematik: Konzeption eines Trainingsprogramms, in: Praxis psychologischer Beratung (und Intervention), Bd. 65, S. 52–57.
https://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/2018/Mueller_Otterbein-Gutsche_Richter_2018_PEU.pdf

Müller, Bettina/Tobias Richter/Ana Križan/Teresa Hecht/Marco Ennemoser (2012): Evidenzbasierte Leseförderung in der Grundschule: Vorstellung einer Interventionsstudie, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, S. 213–220.
<https://www.erzieherin.de/files/forschung/Evidenzbasierte-Lesefoerderung%20.pdf>

Ohle-Peters, Annika/Erdal Papatga/Nele McElvany (2023): Wie profitieren Grundschulkinder von einer digitalen Wortschatzförderung? Technische Universität Dortmund,
https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Download_Praxisportal/Praxisportal_InterMut_Digital.pdf

Pfost, Maximilian/Irene M. Schurtz/Cordula Artelt (2014): Die Rolle außerschulischen Lesens für die Entwicklung der Lesekompetenz, in: irbo, S. 103–109.
<https://doi.org/10.20378/irbo-51714>

Philipp, Maik (2011): Guter Unterricht in der Domäne Schrift – was ist das?, in: leseforum.ch, 3/2011, S. 1–12. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_3_Philipp.pdf

Rettinger, Tanja (2025): Außerunterrichtliche Leseförderung in Grundschulen. Webinar,
https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Schulportal/020_Ganztag/Ausserunterrichtliche_Impulse/Stiftung_Lesen_Impulse_ausserunterrichtliche_Lesefoerderung.pdf

Roche, Jörg (2003): Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation, in: Deutsch als Fremdsprache, Bn. 40, Nr. 2, S. 94–97,
<https://epub.ub.uni-muenchen.de/14139/1/14139.pdf>

Sawowa, Elena (1994): Lesestrategien in der L2 und L3, Dissertation, Institut für ausländische Studenten – Sofia. http://eprints.nbu.bg/2903/1/Lesestrategien_in_der_L2.pdf

Schmied, Claudia/Gerhard Falschlehner/Margit Böck/Maria Dippelreiter/Christa Prets/Sabine Uehlein/Therese Salzmann/Gabriele Rabkin/Armin Teichert/Doris Kruschitz-Bestepe/Kurt Nekula/Alfred Handschuh/Edgar Böhm/Helmut Brandstätter/Dieter Brosz/Silvia

Fuhrmann/Ursula Haubner/Walter Rosenkranz/Monika Himsl/Wolfgang Kratky/Reinhard Ehgartner/Martina Adelsberger/Verena Gangl/Helga Hornek/Gerlinde Wolfsberger/Margarete Horner (2012): PHILIPP. Der Lese-Award. Wien: Österreichischer Buchklub der Jugend. https://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/jum_extra_family_literacy.pdf

Schmitz, Miriam/Andreas Seidler (2015): Spannende Erzählungen in der Leseförderung für die Primarstufe, Dissertation, Universität zu Köln, http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Examensarbeit_MiriamSchmitz.pdf

Seifert, Susanne/Lisa Paleczek/Barbara Gasteiger-Klicpera (2022): Diagnostik und Differenzierung im Leseunterricht, in: Michael Gebhardt/Daniela Scheer/Matthias Schurig (Hrsg.), Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung. Regensburg: Universitätsbibliothek, S. 683–696, <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Siegrist Roth, Susanne (2010): Einsatzmöglichkeiten von Lingualevel mit dem Lehrmittel envol 7, in: Babylonia, Nr. 1/2010, S. 1–6, http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-1/baby1_10didbeitrag62.pdf

Souvignier, Elmar/Judith Küppers/Andreas Gold (2003): Lesestrategien im Unterricht: Einführung eines Programms zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen, in: Unterrichtswissenschaft, Bn. 31, Nr. 2, S. 166–183. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6777/pdf/UnterWiss_2003_2_Souvignier_Kueppers_Gold_Lesestrategien_Unterricht.pdf

Stabler, Elisabeth (2019): ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen, 1. Aufl., Graz: LogoMedia Graz. https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrauss/l_info_material/de-elis-kompendium.pdf

Stricker, Frauke/Dieter Kassner/Andreas Kibin (2012): Individuelle Förderung durch Unterrichtsgestaltung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/unterricht/if-unterricht_24-07-2011.pdf

Strommer, Helga/Wolfgang Wagerer (2009): Lesekompetenz und Leseförderung. Ein Beitrag

aus der Deutschdidaktik. Leipzig: Ernst Klett.
<http://unipub.uni-graz.at/oerf/content/titleinfo/111590/full.pdf>

Tanzer, Ulrike/Werner Wintersteiner (2006): Kultur des Lesens, in: Informationen zur Deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Heft 1-2006, 30. Jahrgang, S. 5–7.
<https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2021/03/2006-1.pdf#page=43>

Wandl, Jutta (2014): FÖRDERN DER LESEKOMPETENZ HOCHBEGABTER KINDER DURCH DAS SPIEL, Dissertation, PVS Judenplatz 6, 1010 Wien,
https://old.imst.ac.at/files/projekte/1315/berichte/1315_Langfassung_Wandl.pdf

Wardetzky, Kristin (2005): Empirische Untersuchungen zur Wirkung des Erzählens im bildungspolitischen Kontext, Dissertation, Hohengehren: Schneider.
<https://erzaehlkunst.com/wp-content/uploads/2020/05/Empirische-Untersuchungen-zur-Wirkung-des-Erz%C3%A4hlens-im-bildungspolitischen-Kontext-von-Kristin-Wardetzky.pdf>

Plagiatserklärung

Ich versichere, dass ich diese Arbeit selbständig angefertigt und keine anderen als die angegebenen Quellen benutzt habe.

Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle (einschließlich des World Wide Web sowie anderer elektronischer Datensammlungen) deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht. Dies gilt auch für angefügte Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen.

Die vorliegende Arbeit wurde hinsichtlich Titel, Fragestellung, Aufbau und Inhalt, oder in umfangreichen Teilen und Auszügen daraus, noch nicht in einem Studiengang an dieser, oder einer anderen Hochschule, zur Anrechnung von Leistungspunkten vorgelegt.

Ich nehme zur Kenntnis, dass die nachgewiesene Unterlassung der Herkunftsangabe als versuchte Täuschung bzw. als Plagiat gewertet wird.

XXXX, den XX.XX.XXX