

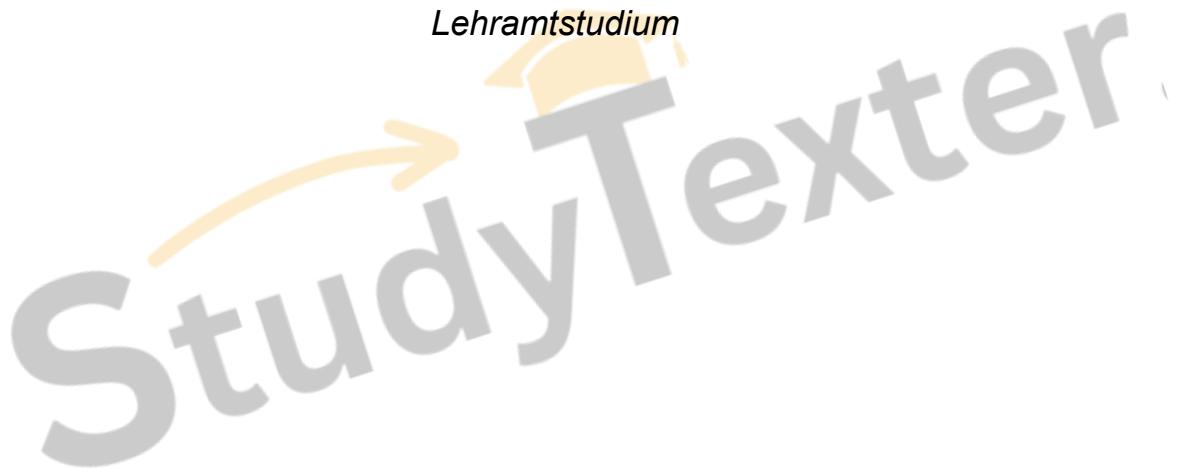


Kapitelübersicht

Schwerpunkte + Quellen

*Das Fördern der Lesekompetenz im Grundschulalter:
Eine Analyse didaktischer Methoden*

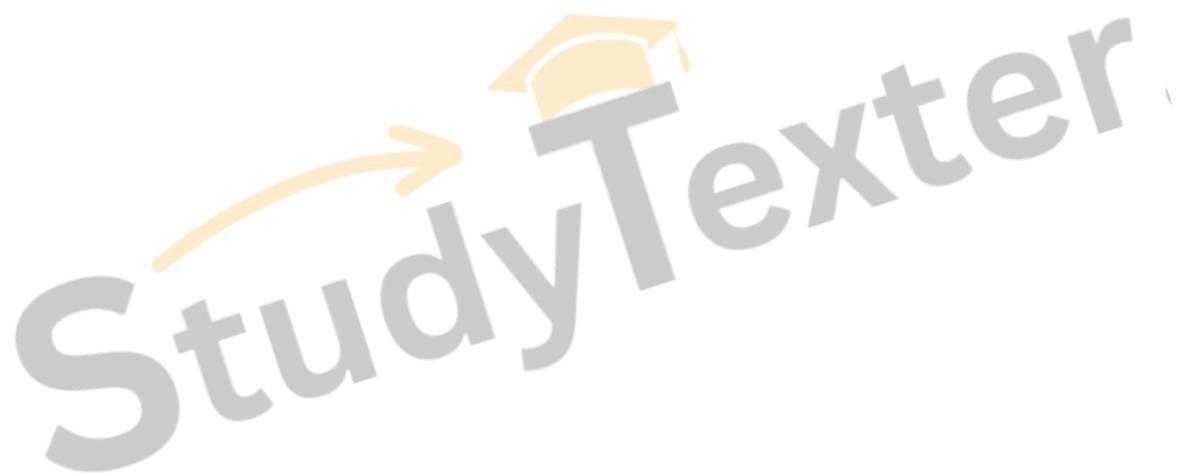
Lehramtstudium



Inhaltsübersicht

1. Einleitung.....	1
2. Grundlagen der Lesekompetenz im Grundschulalter.....	1
2.1 Definition und Komponenten der Lesekompetenz.....	1
2.1.1 Kognitive Dimensionen des Lesens.....	1
2.1.2 Soziale und motivationale Aspekte.....	2
2.2 Entwicklung der Lesefähigkeit.....	4
2.2.1 Vorläuferfähigkeiten und Leseentwicklung.....	4
2.2.2 Automatisierung und Leseflüssigkeit.....	5
2.3 Aktuelle Befunde zur Lesekompetenz deutscher Grundschüler.....	7
3. Didaktische Methoden zur Leseförderung.....	8
3.1 Systematische Vermittlung von Lesestrategien.....	8
3.1.1 Kognitive Lesestrategien.....	8
3.1.2 Metakognitive Strategien.....	10
3.1.3 Strategietraining im Unterricht.....	12
3.2 Förderung der Leseflüssigkeit.....	13
3.2.1 Lautlese-Verfahren.....	13
3.2.2 Viellese-Verfahren.....	15
3.3 Motivierende Leseübungen.....	17
4. Einflussfaktoren auf den Erfolg der Leseförderung.....	18
4.1 Motivation und Leseinteresse.....	18
4.1.1 Intrinsische und extrinsische Lesemotivation.....	18
4.1.2 Entwicklung des Leseinteresses.....	20
4.2 Individuelle Lernvoraussetzungen.....	21
4.2.1 Kognitive Voraussetzungen.....	21
4.2.2 Sprachliche Kompetenzen.....	23
4.3 Familiäres Umfeld und außerschulische Lesepraxis.....	24
5. Differenzierung und individuelle Förderung.....	25
5.1 Diagnostik der Lesekompetenz.....	25
5.1.1 Diagnostische Verfahren.....	26
5.1.2 Prozessbegleitende Diagnose.....	27
5.2 Konzepte zur Binnendifferenzierung.....	29
5.2.1 Differenzierte Materialien.....	29

5.2.2 Methoden der Differenzierung.....	30
6. Fazit.....	32



1. Einleitung

2. Grundlagen der Lesekompetenz im Grundschulalter

2.1 Definition und Komponenten der Lesekompetenz

2.1.1 Kognitive Dimensionen des Lesens

Zusammenfassung:

Detaillierte Erklärung der kognitiven Prozesse, die beim Lesen beteiligt sind, einschließlich der Dekodierung, des Textverstehens und der Anwendung von Lesestrategien.

Schwerpunkte:

Detaillierte Beschreibung der kognitiven Prozesse beim Lesen: Das Lesen im Grundschulalter erfordert das Zusammenspiel mehrerer kognitiver Prozesse, darunter die visuelle Wahrnehmung von Buchstaben und Wörtern, die Dekodierung von Graphemen in Phoneme sowie die anschließende Bedeutungszuweisung. Forschungen zeigen, dass zum Beispiel beim Lesen mehr als zwölf Buchstaben pro Sakkade nicht scharf gesehen werden können und der primäre visuelle Kortex einen überproportional großen Anteil an der visuellen Verarbeitung beansprucht, insbesondere für den kleinen Ausschnitt des schärfsten Sehens (vgl. Gold 2018: 14-15). Diese neurobiologischen Grundlagen legen die Basis für das weitere Textverstehen und sind Voraussetzung für alle weiteren kognitiven Leseschritte.

Notwendigkeit der Dekodiergenauigkeit und Automatisierung für erfolgreiches Lesen: Eine erfolgreiche Lesekarriere im Grundschulalter ist stark von einer hohen Dekodiergenauigkeit, einem hohen Automatisierungsgrad der Worterkennung und einer ausreichenden Lesegeschwindigkeit abhängig. Empirisch nachweisbar ist, dass ein Fehleranteil von weniger als zehn Prozent sowie eine Geschwindigkeit von mehr als 100 Wörtern pro Minute als Zielwerte gelten, um ein erfolgreiches Leseverständnis zu ermöglichen (vgl. Stabler 2019: 17). Hier zeigen sich auch die engen Grenzen der Lesekompetenz, die durch kognitive Faktoren wie Konzentrationsfähigkeit und Arbeitsgedächtnis limitiert werden.

Unterschiede zwischen geübten und unerfahrenen Leser*innen in der kognitiven Verarbeitung: Schwache Leser*innen zeigen tendenziell längere Fixationszeiten und mehr Regressionen in ihrem Lesefluss, was als Symptom – nicht als Ursache – für Schwierigkeiten bei der Verarbeitung und im Textverstehen gilt. Es fällt auf, dass ungeübte Leser*innen beim Verarbeiten von Texten eher auf auffällige Einzelheiten fokussieren und die Makrostruktur des Textes aus dem Blick verlieren, wobei sie zum Beispiel nach einer Copy-and-Delete-Strategie vorgehen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Dieses Verhalten verdeutlicht, wie zentral die Automatisierung und Integration kognitiver Leseschritte für ein erfolgreiches Textverständnis sind.

Bedeutung der kognitiven Entwicklung und des Textverstehens bei der kindlichen

Leseentwicklung: Die Fähigkeit, zwischen fiktionalen und realen Inhalten zu unterscheiden, entwickelt sich im Verlauf der Grundschulzeit und ist eng an kognitive Entwicklungsprozesse gebunden. Während Kinder im Vorschulalter meist von der Realität erzählter Geschichten ausgehen, lernen sie laut Untersuchungen ab dem vierten Schuljahr, graduelle Unterschiede zwischen Geschichtenerzählung und Wirklichkeitsbericht zu erkennen (vgl. Beisbart et al. 1993: 4-5). Dieses Beispiel unterstreicht, dass Lesekompetenz nicht nur Dekodierfähigkeit, sondern auch komplexe kognitive Repräsentationen und Schemabildung umfasst.

Einfluss von Bewegungs- und Entspannungskonzepten auf die kognitive Leistungsfähigkeit beim Lesen: Innovative schulische Konzepte, die regelmäßig Bewegung und Entspannung in den Schulalltag integrieren, können die kognitive Leistungsfähigkeit, Aufmerksamkeitssteuerung und folglich auch die Lesekompetenz stärken. Es zeigt sich, dass Schulen, die ein abgestimmtes Konzept zur Rhythmisierung des Schulalltags umsetzen, in der Regel höhere Qualitätsstandards im gesamten Bildungsbereich erreichen und damit auch günstige Voraussetzungen für die Entwicklung kognitiver Lesekompetenz schaffen (vgl. Brandl-Bredenbeck/Stefani 2008: 68). Diese Erkenntnisse legen nahe, dass kognitive Dimensionen des Lesens durch schulisch-strukturelle Maßnahmen gezielt unterstützt werden können.

Passende Quellen:

- Beisbart, Ortwin/Ulrich Eisenbeiß/Gerhard Kob/Dieter Marenbach (1993): Leseförderung und Leseerziehung, 1. Aufl., Donauwörth: Verlag Ludwig Auer Donauwörth.
https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3463/file/Spinner_Entwicklung.pdf
- Brandl-Bredenbeck, Hans Peter/Miriam Stefani (Hrsg.) (2008): Schulen in Bewegung – Schulsport in Bewegung, Bd. 190, Köln: Czwalina Verlag Hamburg, S. 9–11.
- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.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
- 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>

2.1.2 Soziale und motivationale Aspekte

Zusammenfassung:

Untersuchung der sozialen und motivationalen Faktoren, die das Leseverhalten und die Lesefreude beeinflussen, einschließlich der Rolle von Familie und Schule.

Schwerpunkte:

- **Die soziale Einbindung des Lesens im Familienalltag ist ein zentraler Faktor**

für die Entwicklung der Lesefreude und Lesefrequenz bei Grundschulkindern; nahezu ein Drittel bis die Hälfte der Unterschiede im Leseverhalten lassen sich direkt auf diesen Kontext zurückführen, weshalb gezielte Maßnahmen zur Förderung der familiären Lesepraxis maßgeblich zur nachhaltigen Lesekompetenzentwicklung beitragen können (vgl. Ahrens-Drath 2007: 5).

- Motivation als Voraussetzung für erfolgreiche Leseförderung wird sowohl durch unterstützendes Unterrichtsklima als auch durch individuelle kognitive Aktivierung im Unterricht geprägt; Studien zeigen, dass ein motivationsförderndes Umfeld der entscheidende Impuls für Lesebereitschaft und -entwicklung in einer diversen Lerngruppe ist (vgl. Boelmann 2018: 18).

- Die soziale und ethnische Herkunft beeinflusst maßgeblich die Bildungsbeteiligung von Schüler*innen, wobei insbesondere die kognitive Grundfähigkeit, das Lernstrategiewissen und die Dekodierfähigkeit als zentrale Prädiktoren für die Entwicklung der Lesekompetenz identifiziert wurden; dies verdeutlicht, dass neben motivationalen Faktoren auch soziale Ungleichheiten beim Zugang zu Lesekompetenz im Grundschulalter eine große Rolle spielen (vgl. Hurrelmann 2002: 2, 5).

- Die gezielte Integration von Reimen, Rätseln, Gedichten und Geschichten im Unterricht unterstützt nicht nur das Einüben für das Textverstehen erforderlicher Strategien, sondern trägt auch erwiesenermaßen zur Steigerung der Lesemotivation und zur Bildung positiver sozialer Leseerfahrungen bei, was vor allem für Kinder mit wenig familiärer Unterstützung wirksam ist (vgl. Genuneit et al. 2004: 15).

- Multimediale und softwaregestützte Leseförderung, wie der gezielte Einsatz von Grammatikanimationen, kann nicht nur kognitive Lernleistungen steigern, sondern spricht darüber hinaus durch Visualisierung und Interaktivität auch motivationale und soziale Dimensionen des Lernens an – insbesondere dann, wenn unterschiedliche Lernvoraussetzungen innerhalb einer heterogenen Grundschulklasse berücksichtigt werden (vgl. Roche 2003: 9).

Passende Quellen:

- 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
- 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
- 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

- 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
- 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>

2.2 Entwicklung der Lesefähigkeit

2.2.1 Vorläuferfähigkeiten und Leseentwicklung

Zusammenfassung:

Beschreibung der frühen Fähigkeiten und Entwicklungsstufen, die Kinder durchlaufen, bevor sie fließend lesen können, einschließlich phonologischer Bewusstheit und Buchstabenkenntnis.

Schwerpunkte:

Frühe phonologische Bewusstheit, Buchstabenkenntnis und Erzählfähigkeiten als zentrale Vorläuferfähigkeiten für den Leseerwerb – Bereits vor dem eigentlichen Schriftspracherwerb sind differenzierte Fähigkeiten zur Lautanalyse sowie der aktive Umgang mit Reimen, Lautspielen und dem Erzählen von Geschichten notwendig, um einen erfolgreichen Einstieg in den Leseprozess zu gewährleisten; ein Mangel an phonologischer Bewusstheit gilt als Hauptrisikofaktor für spätere Leseschwierigkeiten (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Automatisierung der Dekodierfähigkeit als grundlegender Entwicklungsschritt – Für eine gelingende Leseentwicklung müssen Kinder einen ausreichend hohen Grad der Dekodiergenauigkeit (>90% fehlerfrei gelesener Wörter) und eine Lesegeschwindigkeit von mehr als 100 Wörtern pro Minute erreichen, um kognitive Kapazitäten für das Textverstehen freizusetzen; diese Schwelle ist essenziell, da fehlerhafte oder verlangsamte Dekodierung die weitere Verarbeitung massiv behindert (vgl. Stabler 2019: 17).

Unterschiedliche Entwicklungspfade und Persistenz von Leseschwächen – Empirische Untersuchungen belegen, dass rund 65% der Schülerinnen und Schüler, die in der zweiten Klassenstufe zu den schwächsten Lesenden gehören, auch in der achten Klasse schwach bleiben; dies unterstreicht die Bedeutung früher, gezielter und evidenzbasierter Förderung, um einen stabilen Leseerwerb zu gewährleisten und einen späteren Verbleib im unteren Kompetenzsegment zu verhindern (vgl. Müller et al. 2012: 1).

Verzahnung kognitiver und metakognitiver Strategien in der Leseentwicklung – Während gute Lesende bereits im frühen Grundschulalter effektiv kognitive und metakognitive Strategien wie das Visualisieren, Fragenstellen sowie die Überwachung des eigenen Leseverstehens anwenden, zeigen sich bei leseschwachen Kindern deutliche Defizite in der Strategieanwendung, wodurch die Verarbeitung der Textmakrostruktur erheblich behindert wird; diese Unterschiede

manifestieren sich frühzeitig und wirken sich dauerhaft auf die gesamte Lesebiografie aus (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; vgl. Krauter 2021: 375-376).

Transfer und Anwendung von Textverstehenskompetenzen auf andere Fächer und Aufgabenformate – Lesekompetenz erweist sich in der Grundschule als Basiskompetenz nicht nur für Deutsch, sondern auch für die Lösung komplexer Textaufgaben in Mathematik und Sachunterricht, da Kinder eigenständig inhaltliche Informationen aus unterschiedlichen Darstellungsformen erschließen und in anderen Kontexten anwenden müssen; mangelnde Leseentwicklung begrenzt nachweislich die Fähigkeit, Textaufgaben zu strukturieren und die wesentlichen Informationen herauszufiltern (vgl. Hambrecht 2012: 4).

Passende Quellen:

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

2.2.2 Automatisierung und Leseflüssigkeit

Zusammenfassung:

Erörterung der Prozesse, durch die das Lesen automatisiert wird und die Leseflüssigkeit gesteigert wird, einschließlich der Übergänge von langsamer zu schneller und genauer Worterkennung.

Schwerpunkte:

- **Die Automatisierung der Lesefähigkeit stellt eine zentrale Voraussetzung für die Leseflüssigkeit dar, da dadurch kognitive Kapazitäten für das Textverstehen freigesetzt werden; empirisch gilt eine Dekodiergenauigkeit von über 90 % fehlerfrei gelesener Wörter sowie eine Lesegeschwindigkeit von mindestens 100 Wörtern pro Minute als Schwelle für ein funktionales Leseverständnis im Grundschulalter (vgl. Stabler 2019: 17).**

- Lautleseverfahren wie das Tandemlesen, bei dem eine starke und eine schwache lesende Person gemeinsam lesen, erwiesen sich in mehreren Studien als wirksame

Methode, um sowohl die Dekodierfähigkeit zu automatisieren als auch die sinngemäße Betonung und die allgemeine Leseflüssigkeit zu fördern; dabei wurden Effektstärken bis $d = 0,52$ nachgewiesen (vgl. Stabler 2019: 8; vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3).

- **Kognitive und neurobiologische Grundlagen begrenzen den Automatisierungsprozess:** Beim Lesen werden pro Sakkade maximal zwölf Buchstaben scharf gesehen, wobei der primäre visuelle Kortex einen Großteil seiner Kapazität speziell für das schärfste Sehen im Bereich der Sehgrube reserviert; diese visuelle Restriktion setzt eine hohe Automatisierung in der Worterkennung voraus, um einen flüssigen Leseprozess zu ermöglichen (vgl. Gold 2018: 14–15).

- Schwache Lesende fixieren Texte länger und machen mehr Rückwärtsbewegungen in ihrem Leseverlauf, was die Automatisierung behindert und daher als Symptom mangelnder Leseflüssigkeit interpretiert werden muss; dieses Verhalten verdeutlicht, dass gezielte Übungsformen für schwächere Lerngruppen erforderlich sind, um die Kompetenzlücke nachhaltig zu verringern (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

- Die Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien kann die Automatisierung der Leseflüssigkeit gezielt unterstützen, indem sie dazu beiträgt, dass die Dekodierung schneller abläuft und die Aufmerksamkeit verstärkt auf das Textverstehen gerichtet wird; empirische Daten belegen Effektstärken von $d = 0,32$ für derartige Strategieprogramme (vgl. Stabler 2019: 8; vgl. Mayer 2019: 3).

- Durch motivierende Leseformate wie Kriminalliteratur und spannende, auf die Interessen der Lernenden abgestimmte Texte kann die Automatisierung der Leseflüssigkeit ebenfalls gefördert werden, da die erhöhte Lesemotivation nachweislich zu häufigeren und intensiveren Leseerfahrungen führt; dieser Zusammenhang zwischen Motivation und Leseflüssigkeit unterstreicht die Bedeutung von abwechslungsreichen und kindorientierten Textangeboten im Unterricht (vgl. Hammer-Bernhard et al. 2022: 1–3).

Passende Quellen:

- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.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>
- 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
- Stabler, Elisabeth (2019): ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen, 1. Aufl., Graz: LogoMedia Graz.
https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrau

- 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>

2.3 Aktuelle Befunde zur Lesekompetenz deutscher Grundschüler

Zusammenfassung:

Präsentation aktueller Forschungsergebnisse zur Lesekompetenz deutscher Grundschüler, einschließlich statistischer Daten und Trends aus nationalen und internationalen Studien.

Schwerpunkte:

- **Deutlicher Anstieg der Leseschwäche und Verschärfung sozialer Ungleichheiten:**

Seit 2001 ist ein kontinuierlicher Rückgang der durchschnittlichen Lesekompetenz bei Grundschulkindern in Deutschland zu beobachten; 2021 erreichten 25,4 % der Viertklässler*innen nicht die Kompetenzstufe III, was bedeutet, dass sie bereits Schwierigkeiten beim Verknüpfen verstreuter Informationen haben und somit grundlegende Anforderungen an das Textverstehen verfehlen (vgl. McElvany et al. 2023: 1; vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). Besonders betroffen sind Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und mit mangelnden Sprachkenntnissen, wodurch die Bildungsbenachteiligung weiter verstärkt wird (vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2).

- **Geringe und rückläufige Lesezeit im Unterricht als zentraler Defizitfaktor:**

Deutsche Grundschul Kinder verbringen im internationalen Vergleich deutlich weniger Zeit mit Lesen im Unterricht – im Schnitt 141 Minuten pro Woche, verglichen mit 205 Minuten im OECD- und 194 Minuten im EU-Durchschnitt, was den Kompetenzrückgang mit erklärt (vgl. McElvany et al. 2023: 2; vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). Diese Diskrepanz weist auf einen strukturellen Handlungsbedarf im regulären Unterricht hin, da intensivere und kontinuierlichere Lesepraxis nachweislich positive Effekte auf die Leseflüssigkeit und das Textverständnis hat (vgl. Genuneit et al. 2004: 23).

- **Familiäre Unterstützung als entscheidender Einflussfaktor:** Die Anzahl der Bücher im Haushalt und das regelmäßige Vorlesen sind signifikant mit der Lesekompetenzentwicklung verbunden; dennoch wird in vier von zehn Fällen zu Hause selten oder nie vorgelesen, was die Chancenungleichheit weiter verstärkt (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Der enge Zusammenhang zwischen familialer Lesepraxis und Schulerfolg ist empirisch eindeutig, sodass Defizite im Elternhaus kaum flächendeckend durch den Unterricht kompensiert werden (vgl. ebd.).

- **Heterogenität der Leseleistungen und Notwendigkeit individueller Förderung:** Die IGLU-Studie 2016 und 2021 belegen in Deutschland eine besonders hohe Streuung der Leseleistungen innerhalb der Klassen, wobei die Gruppe der leistungsstärksten Lesenden von 47 % (2001) auf 39 % (2021) zurückgegangen ist; gleichzeitig bleiben schwache Lesende häufig langfristig auf niedrigem Niveau (vgl. Jungjohann 2019: 12; vgl. McElvany et al. 2023: 1). Diese ausgeprägte Heterogenität verdeutlicht die Dringlichkeit von binnendifferenzierenden und individuellen Förderkonzepten (vgl. Stricker et al. 2012: 3).

- **Besonders hohes Risiko für dauerhafte Bildungsbenachteiligung bei mangelnder Lesekompetenz:** Empirische Analysen zeigen, dass 18,9 % der Grundschul Kinder mit unzureichenden Leseleistungen ein erhöhtes Risiko für fortbestehende Lernprobleme in allen Unterrichtsfächern haben, wodurch sich die Anforderungen an eine frühzeitige und präventive Leseförderung im Hinblick auf die Chancengleichheit verschärfen (vgl. Jungjohann 2019: 13; vgl. Stricker et al. 2012: 3). So betont Stricker et al. (2012: 3), dass durch Individualisierung und kontinuierliche Rückmeldungen Motivation und Selbstwirksamkeit gesteigert und der potenzielle Bildungsabstieg schwächer lesender Kinder verhindert werden kann.

Passende Quellen:

- 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>
- 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
- 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_2023_0516_SL.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.bllv.de/fileadmin/BLLV/Download/Studien/2021_IGLU_ZDF_Pressemappe_Kurzfassung.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

3. Didaktische Methoden zur Leseförderung

3.1 Systematische Vermittlung von Lesestrategien

3.1.1 Kognitive Lesestrategien

Zusammenfassung:

Erklärung der kognitiven Lesestrategien, die Leser anwenden, um Texte zu

verstehen, einschließlich Vorhersagen, Visualisieren und Fragen stellen.

Schwerpunkte:

Gezielte Anwendung kognitiver Lesestrategien fördert das Textverständnis im Grundschulalter nachweislich, wobei insbesondere das gezielte Vorhersagen, Visualisieren und gezielte Fragenstellen als zentrale Einzelschritte der Strategiearbeit empirisch wirksam sind; Programme wie das Lesestrategie-Set „Leselotse“ liefern strukturierte Anleitungen für die Anwendung dieser Strategien bereits ab der zweiten oder dritten Jahrgangsstufe und bilden so die Basis für einen systematischen Aufbau von Lesekompetenz (vgl. Beste et al. 2012: 35).

Die Vermittlung kognitiver Lesestrategien zeigt signifikante Unterschiede zwischen starken und schwachen Lesenden: Während geübte Leser*innen in der Lage sind, durch Reduktion der Makrostruktur Wesentliches zu erfassen, tendieren schwächere Lesende dazu, sich auf Einzelheiten oder auffällige Textstellen zu konzentrieren, was den Textverstehensprozess beeinträchtigt; in der Praxis zeigt sich, dass explizites Strategietraining helfen kann, diese Diskrepanz zu verringern (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Experimentelle Daten belegen, dass das Training kognitiver und metakognitiver Lesestrategien einen nachweisbaren Effekt auf die Verbesserung der Lesekompetenz hat; so wurde eine Effektstärke von $d = 0,32$ für entsprechende Programme nachgewiesen, wobei die Kombination strukturierter Lesestrategien mit wiederholten Leseerfahrungen besonders effektiv ist (vgl. Stabler 2019: 8).

Ein weiteres zentrales Element erfolgreicher Lesestrategien ist die Integration von syllabischen und sprachsystematischen Trainings, die nicht nur das genaue und schnelle Dekodieren von Wörtern, sondern auch das Leseverständnis gezielt fördern; empirische Studien zeigen, dass beispielsweise ein silbenbasiertes Wortlesetraining zu signifikanten Verbesserungen in der Worterkennung und Transfereffekten auf das textbasierte Leseverständnis führt (vgl. Müller et al. 2018: 5).

Für eine nachhaltige Wirkung kognitiver Lesestrategien ist die individuelle Anpassung an die Lernvoraussetzungen und Bedarfe der Schüler*innen unverzichtbar, weshalb eine kontinuierliche Diagnostik und Förderplanung empfohlen wird; diese sollte sich an den vier von Hußmann und Schröter identifizierten Kompetenzfeldern (Schriftkonzept, Wortschatz, literales Textverstehen, phonologische Bewusstheit) orientieren und motivationale Aspekte einbeziehen, um die Anwendbarkeit und Akzeptanz der Strategien zu erhöhen (vgl. Hußmann/Schröter 2022: 4–5).

Kognitive Lesestrategien müssen eingebettet werden in ein breites Leseförderkonzept, das auch die Motivation, das familiäre Umfeld und die Lesebiografie der Schüler*innen berücksichtigt; Untersuchungen zeigen, dass die Einsicht in die Notwendigkeit von Lesestrategien und Lesekompetenz alleine nicht ausreicht, um eine Steigerung der Leseaktivität zu bewirken, sondern dass altersgerechte, verständliche und motivierende Materialien Voraussetzung für eine erfolgreiche Strategieanwendung sind (vgl. Efing 2008: 3–4).

Passende Quellen:

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

3.1.2 Metakognitive Strategien

Zusammenfassung:

Untersuchung der metakognitiven Strategien, die Leser verwenden, um ihr eigenes Verständnis und ihre Leseprozesse zu überwachen und zu steuern, einschließlich Selbstüberwachung und Reflexion.

Schwerpunkte:

- **Metakognitive Strategien als Schlüssel zur Überwachung und Steuerung des Leseprozesses:** Metakognitive Strategien umfassen die Fähigkeit, das eigene Leseverständnis fortlaufend kritisch zu reflektieren, Schwierigkeiten beim Lesen zu erkennen und entsprechend regulierende Maßnahmen zu ergreifen; starke Lesende zeigen ein ausgeprägteres Bewusstsein für den eigenen Leseprozess, während schwächere Lesende Defizite in der Anwendung dieser Strategien aufweisen, was sich in größeren Diskrepanzen zwischen den Gruppen niederschlägt (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

- **Empirisch belegter Effekt von metakognitivem Strategietraining auf die Lesekompetenz:** Die gezielte Vermittlung von metakognitiven Strategien im

Unterricht – wie das Formulieren eigener Fragen, das gezielte Überprüfen von Hypothesen und das Nachdenken über Textinhalte – führt nachweislich zu einer verbesserten Lesekompetenz im Grundschulalter; die Effektstärke solcher Maßnahmen wurde mit $d = 0,32$ quantifiziert, wobei besonders Kinder mit schwächeren Lesefähigkeiten von strukturierter Strategieanleitung profitieren (vgl. Stabler 2019: 8).

- **Kognitive und metakognitive Prozesse beim Textverstehen verlaufen simultan und interaktiv:** Studien belegen, dass beim Lesen mehrerer Prozesse wie Vorhersagen, Überwachen des eigenen Verständnisses und gezieltes Reparieren von Verständnisproblemen gleichzeitig ablaufen und sich gegenseitig beeinflussen; metakognitive Kontrolle ist somit ein aktiver, kontinuierlicher Teil des Leseverstehensprozesses und nicht auf einzelne Handlungsschritte beschränkt (vgl. Sawowa 1994: 2).

- **Förderung metakognitiver Strategien durch explizite Markierung und Reflexion von Schlüsselwörtern:** Die explizite Identifikation und Reflexion über Schlüsselwörter im Text unterstützt Leser*innen dabei, zentrale Inhalte besser zu erschließen und Verstehensprozesse gezielt zu überwachen; diese Herangehensweise stärkt das Bewusstsein für eigene Leseprozesse und wirkt sowohl im DaF-Unterricht als auch im Muttersprachenunterricht unterstützend für metakognitive Kontrollmechanismen (vgl. Lin 2014: 2–3).

- **Bedeutung digitaler Medien für die Entwicklung metakognitiver Lesestrategien:** Digitale Leseförderformate bieten neue Möglichkeiten, metakognitive Strategien praktisch und motivierend zu trainieren, indem sie Feedback, Selbstkontrolle und adaptive Hilfen mit elementaren Leseaufgaben verbinden; Kinder können beim Lesen am Bildschirm etwa direkt Verständnisfragen beantworten und ihr eigenes Textverständnis prüfen, was die selbstständige Überwachung und Steuerung des Leseprozesses fördert (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 3).

- **Europäischer Vergleich und Kontextualisierung metakognitiver Strategien in der Leseförderung:** Der internationale Vergleich zeigt, dass Länder mit expliziter Strategievermittlung im Unterricht signifikant bessere Leseleistungen erzielen; Programme, die gezielt metakognitive Kompetenzen adressieren, wie in Finnland, tragen dazu bei, dass nur ein sehr geringer Anteil der Jugendlichen als leseschwach gilt, während in anderen Ländern Defizite in der Strategieanwendung zu erheblichen Kompetenzunterschieden beitragen (vgl. Garbe et al. 2010: 4).

Passende Quellen:

- 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
- Hoffmann, Albert/Dieter Spanhel (2012): Moderne Leseförderung mit digitalen Medien,
http://www.unterreuth.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Artikel_MER_Z.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/63c/4c0/753/63c4c0753d7a9605786061.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
- Stabler, Elisabeth (2019): ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen, 1. Aufl., Graz: LogoMedia Graz.
https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrauss/_info_material/de-elis-kompendium.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>

3.1.3 Strategietraining im Unterricht

Zusammenfassung:

Diskussion der Methoden und Ansätze zur Implementierung von Strategietraining im Unterricht, um Schülern systematisch Lesestrategien beizubringen.

Schwerpunkte:

Effektive Gestaltung des Strategietrainings im Unterricht erfordert eine Kombination aus expliziter Anleitung, Modellierung und angeleitetem Üben, wobei empirische Befunde belegen, dass insbesondere die strukturierte Vermittlung und das wiederholte Anwenden von Lesestrategien zu signifikanten Verbesserungen des Textverstehens beitragen; so zeigen Souvignier et al. (2003: 10), dass Teilnehmende an Strategieunterricht nicht nur ein höheres Wissen über Lesestrategien erwerben, sondern diese auch nachweislich besser anwenden können.

Die Unterrichtsorganisation ist für den Erfolg von Strategietrainings entscheidend: Eine gleichmäßige Verteilung der Trainingszeit – beispielsweise durchschnittlich 32 Minuten pro Stunde für programmbezogene Inhalte und 20 Minuten für gemeinsames Erarbeiten – sowie regelmäßige Übungsphasen und anschließende Reflexion fördern den nachhaltigen Kompetenzerwerb; dies lässt sich durch die Ergebnisse aus dem Strategieprogramm von Souvignier et al. (2003: 14-15) konkret belegen.

Der Einsatz von Modellierungsphasen, in denen Lehrende beispielhaft Strategien vorführen, ist unabdingbar, um die Übertragung der erlernten Kompetenzen auf andere Themenbereiche zu ermöglichen; dennoch wird in der Praxis häufig zu wenig Unterrichtszeit auf diese Transferphasen verwendet, was den langfristigen Strategiegebrauch einschränken kann (vgl. Souvignier et al. 2003: 15).

Komplementär zum traditionellen Strategietraining zeigen Methoden wie die Portfolio-Arbeit, dass Lernende ihre individuellen Fortschritte reflektieren und dokumentieren können, was die Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs unterstützt und eine prozessorientierte Evaluation ermöglicht; hierbei fungieren

Portfolioaufgaben als Lernnachweise und bieten Gelegenheit zur kontinuierlichen Standortbestimmung (vgl. Siegrist Roth 2010: 1-2).

Eine kritische Perspektive auf Strategietraining verdeutlicht, dass die alleinige Anwendung kognitiver Strategien nicht ausreicht, um schwächere Lesende umfassend zu fördern; Strommer und Wagerer (2009: 2) betonen den zusätzlichen Bedarf an metakognitiver Strategieförderung, da gerade hier große Diskrepanzen zwischen guten und schwächeren Leser*innen bestehen und gezielte Reflexionsphasen helfen können, diese Unterschiede zu verringern.

Die Einbindung motivierender Elemente, wie etwa das Schreiben über Gelesenes, wirkt sich nicht nur positiv auf das Leseinteresse, sondern nachweislich auch auf Leseflüssigkeit und Textverständnis aus, wobei Effektstärken von $d = .40$ für Schreibinterventionen und $d = .72$ für selbstreguliertes Lernen belegt sind (vgl. Philipp 2011: 4).

Laut Stabler (2019: 8) zeigt die strukturierte Vermittlung kognitiver und metakognitiver Lesestrategien im Klassenverband eine Effektstärke von $d = 0,32$, was den nachhaltigen Nutzen wissenschaftlich absichert und unterstreicht, dass ein systematisches und differenziertes Strategietraining essentieller Bestandteil einer erfolgreichen Leseförderung im Grundschulalter ist.

Passende Quellen:

- 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
- 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_10didbeitr ag62.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_vohenstrau ss/_info_material/de-elis-kompendium.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>

3.2 Förderung der Leseflüssigkeit

3.2.1 Lautlese-Verfahren

Zusammenfassung:

Beschreibung der Lautlese-Verfahren als Methode zur Verbesserung der Leseflüssigkeit und des Textverständnisses, einschließlich wiederholtem und chorischem Lesen.

Schwerpunkte:

- **Effektivität von Lautlese-Verfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit ist empirisch eindeutig belegt:** Insbesondere Lautlese-Tandems, bei denen ein*e stärkere*r und ein*e schwächere*r Leser*in gemeinsam Texte laut lesen, zeigen eine positive Wirkung auf die Leseflüssigkeit, mit einer Effektstärke von $d = 0,52$ laut Rosebrock et al. (2010); besonders stark fällt der Effekt ($d = 1,37$) aus, wenn Kinder der Lehrperson vorlesen, was auf den zusätzlichen Einfluss von Rückmeldung und gezieltem Feedback durch pädagogische Fachkräfte zurückgeführt wird (vgl. Stabler 2019: 8).

- Lautlese-Verfahren ermöglichen die Automatisierung der Dekodierung und fördern eine sinngemäße Betonung, indem sie wiederholtes Lesen und das Trainieren prosodischer Elemente in den Vordergrund stellen; schwächere Leser*innen profitieren davon, dass sie Fehler direkt korrigiert bekommen, was eine schnellere Entwicklung einer fehlerfreien Lesefertigkeit sowie eine Erhöhung der Lesegeschwindigkeit ermöglicht (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3).

- **Die neurobiologischen Grundlagen der Leseflüssigkeit stützen die Wirksamkeit von Lautlese-Verfahren:** Die Automatisierung der Worterkennung erfordert einen ausreichenden Grad der Dekodiergenauigkeit ($>90\%$ fehlerfrei gelesener Wörter) und eine Lesegeschwindigkeit von mehr als 100 Wörtern pro Minute; visuelle und kognitive Prozesse, wie sie beim lauten wiederholten Lesen aktiviert werden, begünstigen den Lernprozess, da zentrale Areale wie der primäre visuelle Kortex und die Sehgrube gezielt beansprucht werden (vgl. Gold 2018: 14–17).

- Lautlese-Verfahren haben das Potenzial, soziale Teilhabe im Unterricht zu stärken und exklusionsgefährdeten Gruppen, beispielsweise Kindern mit Beeinträchtigungen oder verschiedenen sprachlichen Hintergründen, gezielt Förderzugang zu verschaffen; um jedoch Barrieren abzubauen und Chancengleichheit zu sichern, sind inklusive Materialien sowie angepasste Lesetexte und unterstützende Medienformate wie Untertitel oder Hörtexte notwendig (vgl. Bosse et al. 2019: 11, 20, 40).

- **Die erfolgreiche Implementierung von Lautlese-Verfahren im schulischen Kontext erfordert die Berücksichtigung vielfältiger Lernvoraussetzungen:** Da Kinder sich hinsichtlich Entwicklungsstand, sprachlich-kulturellem Hintergrund und familiärer Sozialisation teils erheblich unterscheiden, muss Lautleseförderung differenziert erfolgen und in ein breiteres Konzept der individuellen Förderung eingebettet werden, wobei insbesondere die kontinuierliche Förderung in der Grundschule und eine systematische Unterrichtsplanung zentral sind (vgl. Deckert-Peaceman/Seifert 2013: 9, 11).

Passende Quellen:

- 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=112>.

- 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
- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.pdf
- Stabler, Elisabeth (2019): ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen, 1. Aufl., Graz: LogoMedia Graz.
https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrauss/info_material/de-elis-kompendium.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>

3.2.2 Viellese-Verfahren

Zusammenfassung:

Erörterung der Viellese-Verfahren, die auf das regelmäßige und umfangreiche Lesen abzielen, um die Leseflüssigkeit und die Lesekompetenz zu steigern.

Schwerpunkte:

Viellese-Verfahren als zentrale Strategie zur Steigerung von Leseflüssigkeit und Lesekompetenz: Viellese-Verfahren, die auf das regelmäßige, selbstgesteuerte Lesen großer Textmengen setzen, fördern nachweislich sowohl die Leseflüssigkeit als auch die schriftsprachliche Kompetenz von Grundschulkindern. Zahlreiche empirische Studien belegen, dass tägliches Lesen – mindestens zehn Minuten pro Tag – wesentlich zum Aufbau eines umfangreichen Sichtwortschatzes beiträgt, wodurch sich Lesetempo und Textverständnis nachhaltig verbessern. Die Automatisierung der Worterkennung erfolgt dabei graduell, wobei etwa 300 Schlüsselwörter systematisch ins Repertoire übergehen und so den Leseprozess beschleunigen (vgl. Holder et al. 2024: 7–8, 41).

Motivierende Wirkung von Viellese-Verfahren durch Wahlfreiheit und Vielfalt der Lesematerialien: Die Möglichkeit, Bücher und Texte eigenständig auszuwählen, ist ein bedeutsamer Faktor für die Lesemotivation. Fast die Hälfte aller Kinder im Grundschulalter liest laut Umfragen gerne, wenn sie selbst entscheiden dürfen, was sie lesen. Durch die Bereitstellung vielfältiger und differenzierter Lesematerialien wird nicht nur das Interesse gesteigert, sondern auch die Lesebereitschaft von Kindern mit unterschiedlichen Vorlieben, Vorkenntnissen und sprachlichen Hintergründen erhöht (vgl. Holder et al. 2024: 4; Wandl 2014: 3).

Nachweisbare Effekte der Viellese-Verfahren auf verschiedene Leistungsgruppen und soziale Diversität: Die regelmäßige Anwendung von Vielleseverfahren führt nachweislich bei allen Kindern zu einer Steigerung des Lesequotienten, unabhängig vom individuellen Leistungsniveau oder der Herkunft. Besonders deutlich ist der Zugewinn bei Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache, die ihren Lesequotienten im Schnitt um rund 20 Punkte verbessern konnten. Dies

unterstreicht das inklusive Potenzial der Vielleseverfahren, Chancengleichheit im Bildungssystem zu fördern (vgl. Wandl 2014: 16).

Synergieeffekte durch Kombination von Viellese- und Lautleseverfahren: Während Viellese-Verfahren primär auf Umfang und Routine setzen, entfalten sie in Kombination mit Lautlese-Übungen eine noch stärkere Wirkung auf die Leseflüssigkeit. Wiederholtes, lautes Lesen unterstützt die Automatisierung der Dekodierung, sinngemäße Betonung sowie die Prosodie, wobei empirische Studien Effektstärken bis zu $d = 0,52$ für Lautlese-Tandems und einen Zuwachs von mehr als 100 Wörtern pro Minute bei regelmäßigem Training belegen (vgl. Stabler 2019: 8; Gold 2018: 14; Strommer/Wagerer 2009: 3).

Förderliche Rahmenbedingungen und didaktische Einbettung der Vielleseverfahren im Unterricht: Die Wirksamkeit von Viellese-Verfahren ist eng an spezifische schulische Strukturen und curricular verankerte Lesekonzepte gebunden. Verbindliche Vorgaben, wie die Behandlung längerer literarischer Texte oder verpflichtende häusliche Lektüre, sichern sowohl die Kontinuität als auch die Breitenwirkung der Lesepraxis in der Grundschule. Lehrkräfte können zudem durch gezielte Auswahl und Anpassung der Materialien eine individuelle Förderung ermöglichen und so die unterschiedlichen Entwicklungsstände und Interessen der Schüler*innen adressieren (vgl. Güldner et al. 2003: 11–12).

Passende Quellen:

- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.pdf
- Güldner, Gerhard/Sonja Beneke/Bolko Bullerdiek/Hartmut Deutelmoser/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
- 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
- Stabler, Elisabeth (2019): ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen, 1. Aufl., Graz: LogoMedia Graz.
https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrauss/info_material/de-elis-kompendium.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>
- 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

3.3 Motivierende Leseübungen

Zusammenfassung:

Vorstellung von Übungen und Aktivitäten, die die Lesemotivation fördern und Schüler zum Lesen anregen, einschließlich kreativer und spielerischer Ansätze.

Schwerpunkte:

Motivierende Leseübungen stärken nachweislich die Lesefreude und Lesemotivation durch kreative und spielerische Ansätze, die das Lesen nicht als Pflicht, sondern als selbstbestimmte und positive Erfahrung erfahrbar machen; Formate wie Leseolympiaden, Lesenächte, regelmäßige „stille Lesezeiten“ (zum Beispiel im Rahmen von „Sustained Silent Reading“) und eine breite, frei wählbare Buchauswahl im Klassenraum tragen dazu bei, Interesse und Engagement insbesondere bei Kindern mit schwächerer Lesekompetenz zu erhöhen (vgl. Garbe 2014: 2; Strommer/Wagerer 2009: 3).

Leseanimierende Maßnahmen sind besonders dann erfolgreich, wenn sie soziale Komponenten und kooperative Elemente integrieren, wie etwa gemeinsames Vorlesen, Storytelling oder Literaturprojekte mit Partner- und Gruppenarbeit; empirische Studien belegen, dass insbesondere das freie Nacherzählen und Erzählen von Geschichten erhebliche Fortschritte für die Sprachkompetenz, das Textverstehen und die Lesemotivation bewirken – vor allem bei Kindern mit geringen Vorerfahrungen oder aus weniger leseaffinen Familien (vgl. Wardetzky 2005: 3-4).

Kreative Formate wie das Verfassen eigener Rätsel, Gedichte oder Geschichten sowie die performative Gestaltung gelesener Texte (zum Beispiel Vortragslesungen, szenisches Lesen oder das Herstellen von Lesetheatern) bieten nicht nur starke Motivationsanreize, sondern führen dazu, dass zentrale Lesestrategien – etwa das Identifizieren von Schlüsselstellen, Visualisieren von Inhalten und das Hinterfragen von Texten – spielerisch eingeübt und reflektiert werden; dies fördert sowohl die aktive Auseinandersetzung mit Textstruktur als auch die individuelle Lesepraxis (vgl. Genuneit et al. 2004: 15, 23).

Motivierende Leseübungen entfalten ihre volle Wirkung insbesondere dann, wenn sie an die Interessen und Lebenswelt der Kinder anknüpfen und möglichst differenziert ausgestaltet werden; der gezielte Einsatz von vielfältigen Textsorten und Medien – von Comics über Sachtexte bis hin zu digitalen Angeboten – ermöglicht die Ansprache heterogener Leistungsgruppen, wodurch die Lesemotivation und das selbstregulierte Lesetraining auch bei Kindern mit Sprachbarrieren oder niedrigem Bildungshintergrund gestärkt werden (vgl. Leubner et al. 2010: 14-16).

Kritisch zu beachten ist, dass ausschließlich extrinsisch motivierende, auf Wettbewerb oder Quantität (zum Beispiel die Vorgabe einer festen Seitenzahl oder Buchmenge) ausgerichtete Formate wie die Leseolympiade zwar das Leseverhalten kurzfristig fördern können, langfristig jedoch nur dann einen nachhaltigen Kompetenzgewinn bewirken, wenn sie individuell begleitet und durch weitere motivierende wie auch reflexive Elemente ergänzt werden, da insbesondere schwächere Leser*innen andernfalls oft überfordert werden oder keine stabile Lesemotivation aufbauen (vgl. Garbe 2014: 3; Strommer/Wagerer 2009: 3).

Passende Quellen:

- Garbe, Christine (2014): Lesefreude – Lesemotivation – stabile Lesegewohnheiten, in: Grundschulunterricht Deutsch, S. 8–11.
http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Garbe_Gendersensib_le_Lesefoerderung_GSU_02_2014.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>
- 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/Lese Strategien/HR_LeseNavigator.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>
- 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>

4. Einflussfaktoren auf den Erfolg der Leseförderung

4.1 Motivation und Leseinteresse

4.1.1 Intrinsische und extrinsische Lesemotivation

Zusammenfassung:

Analyse der unterschiedlichen Arten von Lesemotivation, einschließlich der inneren Freude am Lesen und äußerer Anreize, sowie deren Einfluss auf die Leseleistung.

Schwerpunkte:

Die Unterscheidung zwischen intrinsischer und extrinsischer Lesemotivation ist zentral für die Erklärung unterschiedlicher Lernverläufe: Intrinsische Motivation, also das Lesen aus eigenem Interesse und Freude, fördert nachweislich nachhaltiges Leseengagement und tiefere Textverarbeitung, wohingegen extrinsische Motivatoren wie Belohnungen oder Wettbewerbe mitunter das kurzfristige Leseverhalten steigern, jedoch seltener zu einer dauerhaften Verbesserung der Lesekompetenz beitragen (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 23; Garbe 2014: 2; Strommer/Wagerer 2009: 3).

Empirische Untersuchungen zeigen, dass intrinsisch motivierte Kinder häufiger freiwillig lesen, komplexere Texte wählen und ein höheres Textverständnis erreichen; im internationalen Vergleich weisen Bildungssysteme mit stark ausgeprägter Lesemotivation wie Schweden oder die Niederlande niedrigere

Anteile leistungsschwacher Grundschulkinder auf als Deutschland, wo extrinsisch motivierende Programme oft dominieren (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 13; Göppel et al. 2008: 112).

Motivierende Leseübungen wie Leseolympiaden, Lesenächte oder Viellese-Verfahren steigern kurzfristig die extrinsische Motivation, entfalten jedoch erst dann nachhaltige Wirkung, wenn sie mit Wahlmöglichkeiten, Selbstbeteiligung sowie sozial-interaktiven Elementen verbunden werden – reine Wettbewerbskomponenten oder quantitative Vorgaben können insbesondere bei schwächeren Leser*innen zu Überforderung und Motivationsverlust führen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3; Garbe 2014: 3).

Die regelmäßige Anwendung von Viellese-Verfahren, welche sowohl intrinsische als auch extrinsische Motive adressieren, erhöht unabhängig vom individuellen Leistungsniveau und der Herkunft die Lesebereitschaft; empirische Daten belegen, dass Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache ihren Lesequotienten durchschnittlich um 20 Punkte steigern, wenn die Motivation durch Wahlfreiheit und abwechslungsreiche Materialien gestärkt wird (vgl. Stabler 2019: 4; Wandl 2014: 16).

Höhere Lesemotivation entsteht nachweislich auch durch individuelles Feedback, die gezielte Ansprache unterschiedlicher Interessen sowie durch eine lernbegleitende diagnostische Begleitung im Unterricht, wobei Lehrkräfte mithilfe von Lernverlaufsdiagnostik und formativen Assessments positive Effekte auf Lesefreude und -leistung erzielen können (vgl. Hebbecker et al. 2020: 1, 3).

Passende Quellen:

- Artelt, Cordula/Tobias Dörfler (2008): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer.
<http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.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
- 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/lffi/2020/3/710>
- Stabler, Elisabeth (2019): ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen, 1. Aufl., Graz: LogoMedia Graz.
https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrauss/info_material/de-elis-kompendium.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>

4.1.2 Entwicklung des Leseinteresses

Zusammenfassung:

Untersuchung der Entwicklung des Leseinteresses im Verlauf der Schuljahre und der Faktoren, die dieses beeinflussen, einschließlich familiärer und schulischer Einflüsse.

Schwerpunkte:

Empirisch belegte Rückgänge des Leseinteresses ab der dritten Klasse und deren Zusammenhang mit der schulischen Vermittlung

Mehrere Studien zeigen, dass das Leseinteresse im Grundschulalter besonders zwischen der dritten und sechsten Klasse stark abnimmt, was häufig mit einer einseitigen schulischen Fokussierung auf Leistungserhebungen und den Rückgang spielerisch-motivationaler Angebote zusammenhängt; Schmitz weist darauf hin, dass parallel zur wachsenden Lesekompetenz die Lesemotivation deutlich sinkt, was langfristig die freiwillige Lesepraxis beeinflusst (vgl. Schmitz/Seidler 2015: 23).

Bedeutung der sozialen Einbindung und Peer-Einflüsse für die Entwicklung des Leseinteresses

Das Leseinteresse entwickelt sich verstärkt dort positiv, wo gemeinschaftliche Lesesituationen, wie Gruppenvorlesen oder der Austausch über Bücher, integraler Bestandteil des Unterrichts und der Freizeitgestaltung sind; Kolb belegt, dass kooperative Formen wie Gruppendiskussionen, das gemeinschaftliche Erschließen von Wörtern oder das Vorhersagen von Handlungsverläufen das Interesse vor allem bei lesefernen Kindern nachhaltig stärken (vgl. Kolb 2011: 17, 19).

Rolle der familiären Lesepraxis und des Bildungshintergrunds bei der Entwicklung stabilen Leseinteresses

Die Entwicklung eines nachhaltigen Leseinteresses ist eng an die familiäre Lesepraxis geknüpft: Genuneit et al. zeigen, dass der Bestand an Büchern im Elternhaus und das regelmäßige Vorlesen signifikant mit der Entwicklung von Lesemotivation und -interesse korrelieren; Kinder aus bildungsaffinen Haushalten zeigen ein deutlich höheres und stabileres Leseinteresse gegenüber Kindern aus weniger leseorientierten Familien (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, 23).

Bedrohung des Leseinteresses durch mangelnde außerschulische Impulse und fehlende Vorbilder

Rettinger macht deutlich, dass in Deutschland etwa 32% der Eltern ihren Kindern selten oder nie vorlesen, was insbesondere bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Haushalten zu einem geringen Leseinteresse führt; der fehlende Zugang zu außerunterrichtlichen Lesemöglichkeiten und die geringe Sichtbarkeit lesender Erwachsener wirken sich negativ auf die Bereitschaft und Motivation zum freiwilligen Lesen aus (vgl. Rettinger 2025: 8-9).

Notwendigkeit adaptiver Unterrichtskonzepte zur individuellen Förderung des Leseinteresses bei heterogenen Lernvoraussetzungen

Boelmann argumentiert, dass Kinder mit ungünstigen Lernvoraussetzungen gezielte Unterstützung und differenzierende Aufgaben benötigen, um ein angemessenes Textverständnis und Interesse am Lesen auszubilden; adaptive Lernumgebungen, die individuelle Interessen aufgreifen und flexible

Lerngelegenheiten bieten, wirken motivierend und beugen dem Rückgang des Leseinteresses vor (vgl. Boelmann 2018: 16, 34).

Passende Quellen:

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

4.2 Individuelle Lernvoraussetzungen

4.2.1 Kognitive Voraussetzungen

Zusammenfassung:

Darstellung der kognitiven Voraussetzungen, die für das Lesen notwendig sind, einschließlich Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität.

Schwerpunkte:

Kognitive Grundfähigkeiten wie Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität bestimmen zu mehr als 50% die Ausprägung der Lesekompetenz bei Grundschulkindern; PISA-Analysen zeigen, dass diese kognitiven Voraussetzungen weit stärkeren Einfluss auf das Leseverständnis haben als beispielsweise das Leseinteresse (vgl. Günther et al. 2010: 114).

Defizite im Arbeitsgedächtnis und in der visuellen Verarbeitung führen dazu, dass Kinder Texte nur fragmentarisch erfassen und Informationen nicht ausreichend integrieren können; insbesondere die beschränkte Kapazität, pro Sakkade nicht

mehr als zwölf Buchstaben scharf wahrzunehmen, setzt klare Grenzen für die Informationsaufnahme beim Lesen (vgl. Gold 2018: 14).

Schwache Leser*innen zeigen beim Lesen deutlich längere Fixationszeiten und mehr Regressionen, was als Symptom kognitiver Überlastung und Schwierigkeiten bei der Textstrukturierung zu interpretieren ist; diese Symptome deuten direkt auf Defizite in der Automatisierung zentraler kognitiver Prozesse wie Dekodierung und Textintegration hin (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Empirische Erkenntnisse belegen, dass sowohl die gezielte Förderung der basalen Dekodierfähigkeit als auch die Vermittlung von Lesestrategien positive Effekte auf die kognitive Bewältigung von Lesetexten haben; insbesondere Lautlese-Tandems wirken sich signifikant auf die Automatisierung der Dekodierung sowie auf die Steigerung der Leseflüssigkeit aus (vgl. Stabler 2019: 8).

Der Anteil an Kindern mit schwacher Lesekompetenz und damit eingeschränkten kognitiven Basiskompetenzen bleibt laut Freizeit- und Kompetenzstudien bei über einem Drittel des Grundschuljahrgangs; dies verdeutlicht die Notwendigkeit, kognitive Voraussetzungen bereits im frühen Unterricht systematisch zu diagnostizieren und gezielt zu fördern (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 1).

Trotz des wachsenden Angebots an Lesematerialien bleibt eine entscheidende Herausforderung, dass die kognitiven Voraussetzungen – wie differenzierte Aufmerksamkeitslenkung und die Fähigkeit, relevante Textstellen rasch zu erkennen – nicht automatisch mit dem Zugang zu Büchern einhergehen; dies wird durch die steigenden Entleihungszahlen öffentlicher Bibliotheken, aber gleichzeitig stagnierende Lesefähigkeiten belegt (vgl. Elstner 2016: 3).

Passende Quellen:

- Elstner, Robert (2016): Das Ende der lesesozioologischen 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
- Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.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
- Hoffmann, Albert/Dieter Spanhel (2012): Moderne Leseförderung mit digitalen Medien, http://www.unterreuth.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Artikel_MERZ.pdf
- Stabler, Elisabeth (2019): ELIS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen, 1. Aufl., Graz: LogoMedia Graz. https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrauss/info_material/de-elis-kompendium.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>

4.2.2 Sprachliche Kompetenzen

Zusammenfassung:

Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen, die für das Lesen erforderlich sind, einschließlich Wortschatz, Grammatikverständnis und Sprachbewusstsein.

Schwerpunkte:

- **Wortschatzumfang als zentrales Fundament für Lesekompetenz:** Ein breiter Wortschatz ist eine wesentliche Voraussetzung für das Textverständnis und die Entwicklung anspruchsvollerer Lesestrategien; empirische Untersuchungen belegen, dass Kinder, die über einen größeren Wortschatz verfügen, Texte nicht nur schneller, sondern vor allem auch sinnentnehmender lesen können, was durch explizite Wortschatzförderungen, insbesondere in digitalen Formaten, nachweislich unterstützt werden kann (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 5-6).
- **Einfluss sprachlicher Strukturen und grammatischer Kompetenz:** Die Fähigkeit, syntaktisch komplexe Sätze zu entschlüsseln und grammatische Strukturen zu erkennen, erleichtert das Textverstehen und ist essenziell für die Integration neuer Informationen; Leseschwierigkeiten entstehen häufig, wenn Kinder beim Lesen zu wenig grammatisches und sprachstrukturelles Wissen aktivieren können, was wiederum durch gezielte schulische Förderung verbessert werden muss (vgl. Barth 2004: 37).
- **Bedeutung der Dekodiergenauigkeit und Leseflüssigkeit als sprachliche Basiskompetenzen:** Die Automatisierung der Laut-Buchstaben-Zuordnung, eine ausreichend hohe Dekodiergenauigkeit sowie eine angemessene Lesegeschwindigkeit sind zentrale sprachliche Voraussetzungen für den Aufbau von Lesekompetenz; die Forschung zeigt, dass beispielsweise Lautlese-Tandems und die explizite Arbeit an der Leseflüssigkeit signifikant zur Verbesserung dieser sprachlichen Fähigkeiten beitragen (vgl. Stabler 2019: 8, 17).
- **Familiäre Sprachpraxis und Zugang zu vielfältigen Textsorten als Verstärker sprachlicher Fähigkeiten:** Die familiäre Lesepraxis, wie das regelmäßige Vorlesen und der Zugang zu unterschiedlichen Lesemedien, trägt maßgeblich zur Erweiterung des Wortschatzes und zur Entwicklung differenzierter sprachlicher Kompetenzen bei; große Buchbestände im Elternhaus sowie das Lesen verschiedener Textsorten wie Reime, Rätsel und Geschichten begünstigen die Ausbildung der für das Leseverstehen notwendigen sprachlichen Strategien (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, 15, 23).
- **Digitale Lesemedien als neue Chance und Herausforderung für sprachliche Kompetenzvermittlung:** Der verstärkte Einsatz digitaler Medien im familiären und schulischen Bereich ermöglicht nicht nur einen niedrighschwelligen Zugang zu unterschiedlichsten textbasierten Angeboten, sondern stellt auch spezifische Anforderungen an die sprachliche Verarbeitung – insbesondere da digitale Wortschatzerklärungen und interaktive Leseformate erwiesenermaßen zu signifikanten Wortschatzzuwächsen führen können, während gleichzeitig neue digitale Lesesituationen auch ein Umdenken in Bezug auf Sprachförderung

notwendig machen (vgl. Fahrer 2016: 2, Ohle-Peters et al. 2023: 6).

Passende Quellen:

- 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>
- 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>
- 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
- 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
- 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

4.3 Familiäres Umfeld und außerschulische Lesepraxis

Zusammenfassung:

Analyse des Einflusses des familiären Umfelds und der außerschulischen Lesepraxis auf die Lesekompetenz, einschließlich Vorlesen und Zugang zu Büchern.

Schwerpunkte:

Starker Einfluss des familiären Bildungshintergrunds und der Lesepraxis auf die Entwicklung der Lesekompetenz: Zahlreiche Studien belegen, dass der Bestand an Büchern im Elternhaus, das regelmäßige Vorlesen und der Austausch über Gelesenes maßgeblich zur Entwicklung der Lesemotivation und Lesefähigkeit beitragen; Kinder aus leseaffinen Familien weisen eine deutlich höhere Lesekompetenz und ein stabiles Leseinteresse auf als Kinder aus weniger literaturorientierten Haushalten (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, 23; Hertel et al. 2010: 16).

Familiäre Gesprächskultur und alltägliche Sprachpraxis als Grundlage für schriftsprachliche Kompetenzen: Über 80 Prozent der Jugendlichen wachsen in Familien auf, in denen regelmäßig über Alltagsdinge gesprochen sowie Buchstaben geschrieben und gelesen werden – diese soziale Einbindung unterstützt den Spracherwerb und begünstigt den frühen Zugang zu Schriftkultur; regelmäßige Unterhaltungen, gemeinsames Lesen und die Sichtbarkeit literarischer Aktivitäten im Alltag wirken sich nachweislich positiv auf die Leseförderung aus (vgl. Hertel et al. 2010: 16–17).

Außerschulische Leseaktivitäten als signifikanter Prädiktor für die Entwicklung der Lesekompetenz: Empirische Analysen zeigen, dass die Häufigkeit des freiwilligen Lesens in der Freizeit – insbesondere das Lesen von Romanen, Geschichten oder Gedichten – eng mit der Verbesserung der Lesekompetenz korreliert; je mehr Zeit Kinder mit selbstgewählten Leseaktivitäten verbringen, desto besser entwickeln sich ihre dekodierenden und verstehenden Fähigkeiten (vgl. Pfof et al. 2014: 1, 5).

Fehlende familiäre Unterstützung und schwach etablierte Lesekultur als hohe Risikofaktoren für mangelnde Lesekompetenz: In Familien mit geringem Bücherbestand, wenig Vorleseerfahrung oder fehlendem Zugang zu Literatur besteht ein deutlich erhöhtes Risiko, dass Kinder die Grundschule mit unzureichenden Lese- und Schreibfähigkeiten verlassen; die PISA-Ergebnisse bestätigen einen engen Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status und dem schulischen Erfolg im Bereich Lesen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4–5; Tanzer/Wintersteiner 2006: 5).

Frühe Sprachentwicklung und familiäre Anregungen als Grundstein für spätere Lesefähigkeit: Bereits im Säuglings- und Kleinkindalter profitieren Kinder, deren Familien gezielte sprachliche Anregungen bieten, wie gemeinsames Singen, Reimen oder das Anbieten sprachlich vielfältiger Situationen; der Wortschatzerwerb und die Fähigkeit, sprachliche Strukturen zu erfassen, werden durch diese frühzeitigen Erfahrungen entscheidend geprägt und bilden die Grundlage für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb (vgl. Herlinger 2008: 33–39).

Passende Quellen:

- 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>
- 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.
- Pfof, 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>
- 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>

5. Differenzierung und individuelle Förderung

5.1 Diagnostik der Lesekompetenz

5.1.1 Diagnostische Verfahren

Zusammenfassung:

Erklärung verschiedener diagnostischer Verfahren zur Erfassung der Lesekompetenz, einschließlich standardisierter Tests und informeller Bewertungsmethoden.

Schwerpunkte:

Systematische Diagnostik mit standardisierten Lesetests als Basis für objektive Erfassung von Lesekompetenz: Der Einsatz standardisierter Verfahren wie dem SLRT II, DiLe-D oder ELFE II ermöglicht eine differenzierte und valide Bestimmung der Teilaspekte der Lesekompetenz – darunter die Dekodierfähigkeit, Lesegeschwindigkeit und das Textverständnis – und bildet damit die Grundlage für eine passgenaue individuelle Förderung (vgl. Seifert et al. 2022: 3–4). Für die dritte und vierte Jahrgangsstufe kann zusätzlich der GraLeV genutzt werden, der derzeit jedoch nur für diese Stufen normiert ist (ebd.).

Kombination informeller, prozessbegleitender Diagnoseverfahren mit standardisierten Tests zur kontinuierlichen Lernstandsbeobachtung: Neben formalen Testverfahren sind informelle Beobachtungen und regelmäßige Lernstandsüberprüfungen, wie sie auch im Rahmen von VERA 3 und VERA 8 sowie durch schulinterne Lernstandserhebungen eingesetzt werden, unerlässlich, um Förderbedarfe im Verlauf zu erkennen und die Entwicklung der Lesekompetenz flexibel anpassen zu können (vgl. Beste et al. 2012: 17; Stabler 2019: 40). Diese Kombination ermöglicht es, nicht nur Defizite zu identifizieren, sondern auch positive Entwicklungstendenzen frühzeitig sichtbar zu machen.

Integration diagnostischer Daten in schulische Lesecurricula und gezielte Förderplanung als Voraussetzung wirksamer Leseförderung: Nur wenn Diagnostik nicht als isolierter Vorgang, sondern als integrierter Bestandteil des Leseunterrichts verstanden wird, können daraus gezielte, an individuelle Bedarfslagen angepasste Fördermaßnahmen abgeleitet werden; unterschiedliche Niveaustufen und Materialien, die den diagnostizierten Fähigkeiten entsprechen, sind dabei entscheidend für eine erfolgreiche Binnendifferenzierung (vgl. Seifert et al. 2022: 9; Garbe 2011: 19; Beck et al. 2016: 7–8).

Bedeutung der Diagnostik für die frühzeitige Identifikation von Risikogruppen und die konsequente Senkung von Schüler*innen mit unzureichender Lesekompetenz: Studien aus Berlin und Brandenburg zeigen, dass die kontinuierliche Ermittlung von Schüler*innen unterhalb der Regelstandards durch interne und externe Überprüfungen (wie Ländervergleiche, VERA) als Schlüsselstrategie gilt, um gezielt gegenzusteuern und systematisch die Gruppe der leistungsschwächeren Leser*innen zu verringern (vgl. Beste et al. 2012: 17).

Kritische Reflexion der diagnostischen Praxis und Notwendigkeit umfassender Lehrer*innenqualifizierung: Obwohl objektive Testverfahren und prozessbegleitende Diagnostik an Bedeutung gewonnen haben, hängt deren Wirksamkeit entscheidend von der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte und ihrer Einstellung zur Individualisierung ab; die Forschung verweist darauf, dass eine gezielte Qualifizierung im Bereich Diagnose und Förderung – sowie die Bereitschaft,

diagnostische Erkenntnisse für eine flexible Differenzierung zu nutzen – maßgeblich zum Erfolg beiträgt (vgl. Stabler 2019: 40; Beck et al. 2016: 7–8; Strommer/Wagerer 2009: 2).

Passende Quellen:

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

5.1.2 Prozessbegleitende Diagnose

Zusammenfassung:

Erörterung der prozessbegleitenden Diagnose als kontinuierlicher Ansatz zur Überwachung und Unterstützung der Leseentwicklung der Schüler.

Schwerpunkte:

- **Prozessbegleitende Diagnose als kontinuierliche Lernstandsbeobachtung:** Der gezielte Einsatz informeller, prozessbegleitender Diagnoseverfahren – beispielsweise durch regelmäßige Beobachtungen im Unterricht, Leseprotokolle oder Lernstandsüberprüfungen im Rahmen von VERA 3 und VERA 8 – ermöglicht eine flexible Anpassung der Lesefördermaßnahmen an die Entwicklung und individuellen Förderbedarfe der Grundschulkinder und sichert so die Wirksamkeit der Leseförderung im Verlauf des Schuljahres (vgl. Beste et al. 2012: 17; Stabler

2019: 40).

- **Verbindung von Diagnostik und adaptivem Unterricht:** Die konsequente Integration prozessbegleitender Diagnoseergebnisse in die Unterrichtsplanung fördert differenzierende und adaptive Lernumgebungen. So zeigen Strommer und Wagerer, dass besonders eine auf die fortlaufende Analyse der Lesefertigkeiten gestützte Unterrichtsgestaltung Voraussetzung für individuelle Förderangebote ist und maßgeblich zur nachhaltigen Verbesserung der Lesekompetenz beiträgt (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

- **Diagnostische Unterstützung zur gezielten Förderung leseschwacher Kinder:** Prozessbegleitende Diagnoseverfahren helfen, risikogefährdete Schüler*innen frühzeitig zu identifizieren und ermöglichen es Lehrkräften, gezielt differenzierte und motivierende Maßnahmen – wie Lesespiele, Lautlese-Tandems oder individuelle Strategietrainings – einzusetzen, um Teilaspekte der Lesekompetenz, insbesondere beim basalen Leselernprozess und der Sinnentnahme, systematisch zu stärken (vgl. Burkhard et al. 2010: 7; Rosebrock et al. 2010: 8).

- **Entwicklung und Reflexion des Leseselbstkonzepts durch diagnostische Begleitung:** Studien zeigen, dass die kontinuierliche Rückmeldung über Lernfortschritte im Rahmen prozessbegleitender Diagnostik das Leseselbstkonzept und die Lesemotivation stärken kann. Hensel hebt hervor, dass positive Rückmeldungen und individuelle Zielsetzungen die Motivation und das Engagement beim Lesen fördern, was sich nachhaltig auf das Leseverhalten auswirkt (vgl. Hensel 2022: 3).

- **Kombination von informeller und standardisierter Diagnostik als Basis für evidenzbasierte Leseförderung:** Die Wirksamkeit der Leseförderung wird laut Stabler durch eine Verknüpfung von prozessbegleitenden, informellen Verfahren mit standardisierten Tests wie SLRT II oder ELFE II maximiert. So entsteht ein umfassendes Bild der Lesekompetenz, das sowohl individuelle Entwicklungspotenziale als auch konkrete Handlungsbedarfe sichtbar macht (vgl. Stabler 2019: 40).

- **Nutzung internationaler Forschungsperspektiven zur Weiterentwicklung diagnostischer Ansätze:** Garbe et al. zeigen im europäischen Vergleich, dass in Ländern mit systematisch etablierten Diagnose- und Förderstrukturen die Quote leseschwacher Kinder signifikant gesenkt werden konnte – ein Befund, der für die Notwendigkeit einer diagnosegestützten Steuerung der Leseförderung im deutschen Grundschulsystem spricht (vgl. Garbe et al. 2010: 4).

Passende Quellen:

- 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
- 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

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

5.2 Konzepte zur Binnendifferenzierung

5.2.1 Differenzierte Materialien

Zusammenfassung:

Diskussion der Verwendung differenzierter Materialien zur individuellen Förderung von Schülern mit unterschiedlichen Lesekompetenzen, einschließlich angepasster Texte und Aufgaben.

Schwerpunkte:

Differenzierte Materialien ermöglichen eine gezielte Förderung auf unterschiedlichen Leistungsstufen, indem sie Leseaufgaben und Texte in mehreren Niveaus bereitstellen und somit eine passgenaue Unterstützung sowohl für leistungsstarke als auch für leseschwache Kinder bieten (vgl. Seifert et al. 2022: 9).

Studien zeigen, dass die systematische Bereitstellung differenzierter Materialien – oft in drei bis vier Schwierigkeitsstufen – einen bedeutenden Beitrag zur inneren Differenzierung leistet, da so jedes Kind entsprechend seiner individuellen Lesekompetenz gefördert werden kann (vgl. Seifert et al. 2022: 9; Beste et al. 2012: 17).

Die praktische Umsetzung differenzierter Materialien zeigt sich besonders effektiv, wenn Auswahl und Schwierigkeitsgrad der Texte sowie begleitende Aufgaben auf die Ergebnisse aus diagnostischen Verfahren abgestimmt werden, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass Kinder weder über- noch unterfordert werden und die Lesemotivation erhalten bleibt (vgl. Stabler 2019: 40; Strommer/Wagerer 2009: 2).

Ein kritischer Befund aus internationalen Studien betont, dass differenzierte Materialien allein nicht ausreichen, um Lesedefizite abzubauen, wenn diese nicht von einem kontinuierlichen Diagnoseprozess und gezielter Rückmeldung seitens der Lehrkräfte begleitet werden; erst die Kombination aus individuell angepasstem Material, diagnostischer Begleitung und lernförderlicher Rückmeldung zeigt

nachhaltige Effekte auf die Lesekompetenz (vgl. Schmied et al. 2012: 3; Stabler 2019: 40).

Konkrete Beispiele wie die Verwendung abgestufter Lesestrategie-Sets („Leselotse“, „LeseNavigator Starter-Set“) illustrieren, wie differenzierte Materialien nicht nur das Lesetempo und das Textverständnis, sondern auch die Selbststeuerung beim Lesen fördern, indem sie verschiedene Kompetenzbereiche gezielt adressieren und so sowohl für leistungsstarke als auch für leseschwächere Kinder wirksam sind (vgl. Beste et al. 2012: 35).

Passende Quellen:

- 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
- 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
- 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>
- 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
- 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>

5.2.2 Methoden der Differenzierung

Zusammenfassung:

Darstellung verschiedener Methoden der Differenzierung im Unterricht, um allen Schülern, unabhängig von ihren Lesevoraussetzungen, gerecht zu werden.

Schwerpunkte:

- **Differenzierung durch flexible Gruppen- und Partnerarbeit:** Die gezielte

Einteilung von Lernenden in heterogene oder homogene Gruppen ermöglicht es, auf individuelle Lesefähigkeiten und -bedarfe einzugehen. Besonders das Lautlese-Tandem, bei dem ein*e lesestarke*r mit einer*m leseschwächeren Lernenden zusammenarbeitet, fördert nicht nur Leseflüssigkeit und Textverständnis, sondern stärkt auch das soziale Miteinander und die gegenseitige Unterstützung im Leseprozess (vgl. Stabler 2019: 8; Strommer/Wagerer 2009: 3). Der messbar positive Effekt dieses Ansatzes ($d=0,52$) hebt die Bedeutung von kooperativen Differenzierungsformen hervor (vgl. Stabler 2019: 8).

- **Individualisierte Auswahl und Anpassung von Lesestrategien:** Eine effektive Differenzierung gelingt nur, wenn Lehrkräfte individuelle Lernstände fortlaufend diagnostizieren und darauf aufbauend geeignete Lesestrategien vermitteln. Studien zeigen, dass die gezielte Förderung kognitiver und metakognitiver Strategien – wie das reziproke Lesen, das in strukturierte Arbeitsschritte vor, während und nach der Lektüre unterteilt wird – vor allem dann erfolgreich ist, wenn sie an die jeweiligen Lernvoraussetzungen angepasst wird (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3; Stabler 2019: 8). Die unterschiedlichen Effekte solcher Strategietrainings (z. B. $d=0,32$ bei metakognitiven Verfahren) belegen, dass die Wirksamkeit maßgeblich von der individuellen Passung abhängt (vgl. ebd.).

- **Nutzung differenzierter Materialien, abgestimmt auf diagnostische Daten und Lesebiografie:** Differenzierte Lesetexte und Aufgaben in mehreren Schwierigkeitsstufen fördern die Lesekompetenz sowohl schwächerer als auch leistungsstarker Lernender, sofern diese auf Basis prozessbegleitender Diagnostik ausgewählt werden. Erst das Zusammenspiel von kontinuierlicher Lernstandsbeobachtung und passgenauer Materialauswahl verhindert Über- und Unterforderung, was sich positiv auf die Lesemotivation auswirkt (vgl. Stabler 2019: 40; Strommer/Wagerer 2009: 2; Genuneit et al. 2004: 3). Die praktische Umsetzung, beispielsweise mit abgestuften Lesestrategie-Sets, verdeutlicht, wie Materialien gezielt zur selbstständigen Steuerung und Förderung genutzt werden können (vgl. Genuneit et al. 2004: 15).

- **Verknüpfung von Differenzierung und familiärer Lesepraxis im Unterrichtskontext:** Die Forschung zeigt, dass eine erfolgreiche Differenzierung nicht isoliert im Klassenzimmer stattfinden kann, sondern durch aktive Einbindung der familiären Lesepraxis ergänzt werden sollte. Lernende mit einem vielfältigen Buchbestand zu Hause und familiärer Unterstützung profitieren deutlicher von differenzierenden Maßnahmen, während Defizite im häuslichen Umfeld gezielt durch schulische Leseförderprojekte ausgeglichen werden müssen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Garbe et al. 2010: 4). Diese Verbindung erhöht die Alltagsrelevanz und Nachhaltigkeit der schulischen Leseförderung.

- **Kritische Reflexion:** Differenzierung als kontinuierlicher Entwicklungsprozess mit notwendiger Professionalisierung der Lehrkräfte: Die Effektivität differenzierender Methoden hängt entscheidend von der diagnostischen und didaktischen Qualifikation der Lehrkräfte ab. Internationale Vergleiche belegen, dass die konsequente Fortbildung im Bereich Differenzierung und die Bereitschaft zur flexiblen Anpassung von Methoden und Materialien die Zahl der leseschwachen Kinder signifikant senken kann (vgl. Garbe et al. 2010: 4; Stabler 2019: 40). Die Arbeit mit verschiedenen differenzierenden Maßnahmen muss daher kontinuierlich

reflektiert und evaluiert werden, um langfristig Wirkung zu entfalten.

Passende Quellen:

- 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
- 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
- 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>

6. Fazit

