



Literaturzusammenfassung

Das Fördern der Lesekompetenz im Grundschulalter: Eine Analyse didaktischer Methoden

Lehramtstudium

Verwendete Quellen (59 Stück)

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

Link:

https://lernarchiv.bildung.hessen.de/grundschule/deutsch/lesen_rezipieren/lesen/lese-infos/Lese_Info_9.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die soziale Einbindung des Lesens in den Familienalltag ist die stärkste Einflussgröße sowohl in Bezug auf die Lesefreude als auch Lesefrequenz der Kinder (S. 5).
- Fast ein Drittel bzw. fast die Hälfte der erklärten Unterschiede in diesen beiden Dimensionen des kindlichen Lesens gehen auf diesen Faktor (soziale Einbindung des Lesens) zurück (S. 5).
- Der Faktor soziale Einbindung des Lesens hat auch auf die Lesedauer, die Leseerfahrungen und die Lesehemmungen der Kinder einen signifikanten Einfluss (S. 5).
- Eltern sollten informiert werden, worin Lesekompetenz besteht, wie Leseprozesse im Kopf ablaufen und mit welchen Methoden das Lesen im Unterricht gelernt und geübt wird (S. 6).
- Eltern sollten Gelegenheit haben, an Elternabenden auch selbst aktiv zu werden und nicht nur Fachvorträgen der Lehrkraft zuzuhören (S. 6).
- Ehrenamtliche Helfer sollten von der Klassenlehrkraft vorbereitet werden und die Ziele und Methoden des Unterrichts kennengelernt haben (S. 10).

Artelt, Cordula/Tobias Dörfler (2008): Förderung von Lesekompetenz als Aufgabe aller Fächer.

<http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.pdf>

Link: <http://www.schulforum-limburg-weilburg.de/PDFs/lehren-lernen/06Lesen.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Ein im internationalen Vergleich niedriges Lesekompetenzniveau bei gleichzeitigen Schwächen bei anspruchsvollen Aufgaben (S. 13)
- eine sehr große Leistungsstreuung (S. 13)
- ein inakzeptabel großer Anteil von Jugendlichen mit sehr schwach ausgeprägten Lesefähigkeiten, besonders ausgeprägte Schwächen bei Jugendlichen mit

Migrationshintergrund (S. 13)

- ein enger, aber im internationalen Vergleich durchschnittlicher Zusammenhang der sozialen Herkunft der Schüler mit ihrer Leseleistung (S. 13)
- deutliche Geschlechterunterschiede in der Lesekompetenz, die auch mit entsprechenden Unterschieden in der Lesemotivation einhergehen (S. 13)
- 23 Prozent des Zuwachses an Leseverständnis zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 10 durch die Lesemenge vorhergesagt werden kann (S. 23)

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>

Link: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/19010/h118.pdf?sequence=1>

Relevante Kernergebnisse:

- Studien zeigen eine Diskrepanz zwischen der empfundenen Wichtigkeit des Lesens und der tatsächlichen Nutzung von Romanen, Erzählungen und Gedichten (S. 23)
- 47 Prozent der befragten Haushalte haben mehr als 50 Bücher (S. 24)
- Vielleser sind in allen drei Motivationsgruppen (Information, Unterhaltung, Weiterbildung) häufig vertreten, während bei Weniglesern die Weiterbildung dominiert (S. 25)
- Frauen erachten die Lektüre von Romanen, Erzählungen und Gedichten als wichtiger als Männer, während Männer eher Sach- und Fachbücher bevorzugen (S. 27)
- Ein positiver Familieneinfluss auf das Leseverhalten wird von 25 Prozent der Befragten genannt (S. 28)
- Die PISA-Studie zeigt, dass 23 Prozent der 15-jährigen das erste Kompetenzniveau im Lesen nicht erreichen (S. 37)

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>

Link:

<https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Studien zeigen, dass frühe Kompetenzen in der phonologischen Bewusstheit die spätere Lesegenauigkeit und Rechtschreibleistung beeinflussen (S. 5).
- Die Geschwindigkeit, mit der Kinder etwas benennen können, hängt vor allem mit ihrer späteren Lesegeschwindigkeit zusammen (S. 5).
- Eine aktuelle Übersichtsarbeit zur Wirksamkeit phonologischer Bewusstheitstrainings im deutschen Sprachraum zeigt, dass die geprüften Programme zur phonologischen Bewusstheit gleichermaßen wirksam sind, ihre Wirksamkeit im deutschen Sprachraum jedoch etwas geringer ist als im englischen Sprachraum und stark von der Einstellung der pädagogischen Fachkräfte zu diesem Ansatz abhängig ist (S. 7).
- Studien weisen nach, dass die themenspezifischen, strukturierten Literacy-Handlungen einem allgemeinen Angebot von Lese- und Schreibmaterialien überlegen sind im Hinblick auf die beobachtete Häufigkeit spielerischer Lese- und Schreibhandlungen bei Kindern (S. 7).
- Die Fördererfolge fallen bei jüngeren Kindern (zwei bis vier Jahre) größer aus als bei älteren und bei Individualförderung größer als bei Kleingruppenförderung (S. 8).
- Die nach den Prinzipien des Dialogischen Lesens geförderten Kinder schnitten in einem Sprachtest besser ab als die Kinder der Kontrollgruppe (S. 9).

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

Link:

https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/3463/file/Spinner_Entwicklung.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Bis zum 6. Lebensjahr nehmen Kinder überwiegend an, dass Geschichten von tatsächlich stattgefundenen Ereignissen handeln (S. 4).
- Am Ende der Grundschulzeit kann die Fähigkeit, den fiktionalen Charakter von Geschichten zu erkennen, nach der Untersuchung Applebees, weitgehend als gesichert gelten (S. 4).
- Kinder im 4. Schuljahr machen einen graduellen Unterschied zwischen Wirklichkeitsbericht und „Geschichtenerzählung“ (S. 5).
- Noch Siebtklässler verwenden große Aufmerksamkeit darauf, die Geschichte mit der Realität zu vergleichen, wobei sie Abweichungen als märchen- bzw. fabeltypisch akzeptieren (S. 5).
- Bis in die 70er Jahre herrschte die Ansicht vor, dass ein Metaphernverständnis bei Kindern erst ab dem 9. bis 12. Lebensjahr gegeben sei (S. 6).
- Elf- und Vierzehnjährige verstehen lyrische Texte noch überwiegend wörtlich, und erst bei den Achtzehnjährigen sind symbolische Interpretationen und Bedeutungsübertragungen häufiger (S. 7).

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

Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/publikationen_lesen/HR_foerderung_von lesekompetenz_in_der_schule.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Bis 2010 haben Erhebungen zu Leseleistungen gezeigt, dass Förderung und Weiterentwicklung notwendig sind, da die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die bei Ländervergleichen zur Lesekompetenz unterhalb der Regelstandards in den Ländern Berlin und Brandenburg lagen, relativ groß ist (S. 17).
- Der Anteil der Schülerinnen und Schülern mit schwachen Leseleistungen lässt sich kontinuierlich über schulexterne und schulinterne Erhebungen ermitteln (z. B. durch Ländervergleiche, VERA 3 und VERA 8, schulinterne Lernstandermittlungen, Beratungen in Jahrgangs- und Klassenkonferenzen) (S. 17).
- Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die im Bereich der Lesekompetenz unterhalb der Regelstandards liegen, soll für Primarstufe und Sekundarstufe I deutlich gesenkt werden (S. 17).
- Zur Überprüfung dieses Ziels dienen die Ländervergleiche 2014 für die Sekundarstufe I und 2015 für die Primarstufe (S. 17).
- Eine erste Überprüfung auf dem Niveau des Lesestrategie-Sets „Leselotse“ könnte in der Grundschule zu Beginn der Jahrgangsstufe 2 oder 3 erstmalig erfolgen (S. 35).
- Eine Erweiterung von Lesestrategien muss in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 geschehen, z. B. durch das Lesestrategie-Set „LeseNavigator Starter-Set“ (S. 35).

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

Link:

https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/586/file/Boelmann_Empirische+Forschung+in+der+Deutschdidaktik_Bd.3_Forschungsfelder.pdf#page=189

Relevante Kernergebnisse:

- Die Kenntnisse, Fertigkeiten oder auch Interessen von Lernenden werden demnach nicht als Produkte aufgefasst, die unmittelbar durch die Handlungen der Lehrpersonen „erzeugt“ oder „verursacht“ werden (S. 16)
- Die Lernenden erschaffen „eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots je individuell genutzt werden“ (S. 16)
- Unterstützendes Unterrichtsklima wirkt primär motivationsfördernd, kognitive Aktivierung hingegen für systematischen Wissensaufbau und Verstehen relevant ist, während Klassenführung vermutlich die Voraussetzung für beides darstellt (S. 18)
- Was guten Deutschunterricht in den jeweiligen Kompetenzbereichen ausmacht, ist im Detail noch zu klären (S. 19)
- Kompetenzerwartungen für schulische Lernfelder und Fächer zu explizieren, mit klarem Fokus auf die jeweiligen Kernbegriffe und Leitideen und deren Entfaltung im Bildungsgang, gehört zu den schwierigsten Herausforderungen einer Zusammenarbeit zwischen Fachexperten, Fachdidaktikern, Schulpädagogen, kognitiven Psychologen und Psychometrikern (S. 21)
- Lernende mit schlechteren Lernvoraussetzungen benötigen eine stärkere Lenkung durch Aufgaben, um zu einem gegenstandsangemessenen globalen Textverständnis zu gelangen (S. 34)

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>

Link:

<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/87197/1/9783779950875.pdf#page=112>

Relevante Kernergebnisse:

- Eine selbstbestimmte und chancengleiche Teilhabe an Medien ergibt sich keineswegs von selbst (S. 11)
- Im Zugang zu und Umgang mit Medien soziale Ungleichheiten weitgehend reproduziert werden (S. 20)
- die stereotype, klischeebesetzte und eindimensionale Darstellung von sozialen Gruppen in Medien trägt dazu bei, Wahrnehmungen von den jeweiligen Gruppen zu prägen (S. 20)
- die Prinzipien der Barrierefreiheit und universellen Nutzbarkeit sind in der Breite von

Medienangeboten und -technik nur in Ansätzen verwirklicht (S. 20)

- Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen haben mit ganz eigenen und anderen Exklusionsrisiken zu kämpfen als Kinder und Jugendliche mit sog. Migrationshintergrund (S. 28)

- So sagten 61 % der Gehörlosen, dass es zu wenige Sendungen mit Untertiteln gibt; 86% der Gehörlosen und 48 % der Blinden sagten, dass sie den Inhalten im Fernsehen „gelegentlich“ bis „sehr oft“ nicht folgen können. (S. 40)

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

Link:

https://www.sportwissenschaft.de/fileadmin/pdf/schriftenreihe/dvs190_Schule-in-Bewegung_kom.pdf#page=165

Relevante Kernergebnisse:

- In den Preisträgern des Schulentwicklungspreises haben ca. 80% angegeben, dass sie ein vereinbartes Konzept zur Rhythmisierung des Schulalltags durch Bewegung und Entspannung haben, während dies bei den Schulen, die ausgeschieden sind nur zu ca. 45% der Fall ist (S. 68)

- Die Verständigung auf ein schulisches Bewegungskonzept ist demnach offenbar ein wichtiger Bestandteil für eine hohe Qualität im Bereich der gesundheitsbezogenen Schulentwicklung (S. 68)

- Der Anteil an Kindern, die angeben in einem Sportverein aktiv zu sein, ist denn auch mit 57% gegenüber 40% in der ersten und 80% gegenüber 70% in der dritten Klasse in den Begleitschulen jeweils höher als in den Projektschulen (S. 117)

- Insbesondere der Anteil der Kinder, die zu mindestens zwei Zeitpunkten der Projektlaufzeit in einem Verein aktiv sind, ist mit 54% gegenüber 38% in den Begleitschulen signifikant größer (S. 117)

- Entgegen den Erwartungen liegen die Zunahmen im Niveau der motorischen Koordination bei Grundschulkindern mit täglicher Sportstunde am Ende des Grundschulzyklus nicht nachweisbar über den Entwicklungsfortschritten von Kindern ohne ein vergleichbares Schulsportangebot (S. 119)

- Die Daten der SPRINT-Studie sind 2003/2004 erhoben worden. Es widerspricht allen bekannten Annahmen über die Wirkung von Lehrplänen, dass sich der Geist (oder Ungeist) neuer Lehrpläne in so kurzer Zeit schon in einer bundesweiten Datenerhebung an Schulen fassen lassen sollte. (S. 18)

- Immerhin flossen im Jahr 2006 ca. 1,4 Mrd. € Beraterhonorare aus den öffentlichen Haushalten der Bundesrepublik in die Kassen der entsprechenden Unternehmen. (S. 18)

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

Link:

https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/grundschule/grundschule12/methoden_konzepte_projekte/lesen-im-unterricht/lesespiele-ideen/Lesespiele_im_Grundschulunterricht.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Kinder mit gering ausgeprägten Lesefertigkeiten werden durch für sie überschaubare Spielsequenzen beim basalen Leselernprozess unterstützt (S. 7).
- Schülerinnen und Schüler mit unzureichender Sinnentnahme können durch eine motivierende Auseinandersetzung mit Sätzen und Texten ihre Fertigkeiten erweitern (S. 7).
- Geübte Leserinnen und Leser erhalten interessante und herausfordernde Leseangebote (S. 7).
- Der Sichtwortschatz umfasst eine Anzahl von ca. 300 Wörtern, die besonders häufig vorkommen (S. 10).
- Die Spielgruppe dreht bei dem Ruf „schnipp“ gleichzeitig eine Karte um (S. 11).
- Die Wortkarten können nur bei einer Buchstabenabweichung angelegt werden (S. 15).

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

Link: https://klinkhardt.de/newsite/media/20130515_9783781519152Einf.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Insgesamt wurden ca. 600 Unterrichtsstunden in der Grundschule aufbereitet, um zwei leitende Forschungsfragen zu beantworten (S. 2).
- Die Grundschule hat sich in den letzten Jahrzehnten als ein eigenes didaktisch-methodisches Handlungsfeld mit eigener Stufendidaktik verstanden (S. 4).
- Standardisierte Vergleichsuntersuchungen wie VERA und IGLU umgehen die Frage nach der Intention und Grundlegung von Bildung (S. 4).
- Die Bedeutung der Prozessqualität gerade im Grundschulunterricht spielt auf der Ebene der Bildungspolitik eine eher untergeordnete Rolle (S. 5).
- Die Anforderungen an professionelles pädagogisches Handeln sind immens, da Grundschullehrerinnen und Erzieherinnen unterschiedliche Ausbildungswege durchlaufen

(S. 11).

- Kinder im Grundschulalter unterscheiden sich in Bezug auf ihr Alter, ihr Geschlecht, ihre Entwicklung, ihren sprachlich-kulturellen, ethnischen und religiösen Hintergrund, in Bezug auf ihre familiäre Sozialisation (S. 9).

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

Link: https://www.bwpat.de/ht2008/ft17/efing_ft17-ht2008_spezial4.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- BerufsschülerInnen fehlt es nicht an der Einsicht in die Notwendigkeit sprachlicher Bildung und Lesekompetenz. (S. 3)
- Schüler wissen um die Bedeutung des Lesens zur Verbesserung der Lesefähigkeit, aber die Einsicht führt nicht immer zu gesteigerter Leseaktivität. (S. 3)
- Lesen steht heutzutage in der Prioritätenliste der Freizeitaktivitäten an letzter Stelle bzw. wird oft gar nicht als Freizeitbeschäftigung empfunden. (S. 3)
- Gründe für das Desinteresse am Lesen sind, dass es als langweilig, anstrengend und nicht altersgemäß empfunden wird. (S. 3)
- Die sprachliche Qualität der Texte kann zu Frust, unverständlichem Lesen oder sogar Leseabbrüchen führen. (S. 4)
- Die Schüler klagen über zu viele unbekannte Wörter in den Texten. (S. 4)

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

Link: https://opus4.kobv.de/opus4-bib-info/files/2662/BuB_2016_04_194_197.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Im Jahr 2014 sind im Kinder- und Jugendbuchsegment 8142 neue Titel erschienen (S. 3).
- Seit 2000 wurden in Deutschland weit über 100 Jugendjurs gegründet (S. 3).
- Die Sommerlesemodelle richten sich schwerpunktmäßig an die 5. bis 10. Jahrgangsstufe (S. 3).
- Die Sommerlesemodelle orientieren sich an dem durch Studien belegten Lesemotivationseinbruch zwischen der 5. und 6. Jahrgangsstufe (S. 3).
- Die Statistik der Leipziger Städtischen Bibliotheken zeigt, dass die Entleihungs- und

Besucherzahlen zweistellig nach oben gehen (S. 3).

- Mit den 6- bis 35-Jährigen ergibt sich die stärkste Nutzergruppe, die immer mehr Bücher entleiht (S. 3).

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/lffl/2016/3/592>

Link: https://www.literacyforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/592/2016_3_Fahrer.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- 75 % der Kinder von 6 bis 13 Jahren nutzen das Internet (S. 2)
- Mehr als die Hälfte (56%) der 6- bis 13-Jährigen verfügt über ein eigenes Handy oder Smartphone (S. 2)
- 66 % der Kinder und Jugendlichen dürfen den Tablet-Computer in der Familie benutzen (S. 2)
- 40 % der Väter, die ihren Kindern vorlesen, gefällt das Vorlesen mit den elektronischen Medien besser als mit einem Printbuch (S. 2)
- 18 % der Väter, die selten oder nie vorlesen, könnten sich vorstellen, dies in Zukunft mit digitalen Geschichten zu tun (S. 2)
- 93 % der befragten Leseförderer sind generell an Fortbildungen zu Leseförderthemen interessiert (S. 5)
- 84 % der Vorlesepaten lesen Vorschulkindern vor, 80 % Grundschulkindern und 30 % Senioren (S. 5)

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

Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/lesen/ProLesen/ProLesen-Transfer_Berlin/garbe_vortrag_prolesen_110411.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- In Klasse 3 bis 6 muss "Leseflüssigkeit" erworben werden, was bedeutet, dass die elementaren Lesevorgänge so weit automatisiert werden müssen, dass müheloses Lesen

auch umfangreicher Texte möglich wird (S. 18).

- Laut Rosebrock & Nix (2008) umfasst Leseflüssigkeit vier Dimensionen: die exakte Dekodierfähigkeit von Wörtern, die Automatisierung der Dekodierprozesse, eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung des gelesenen Satzes (S. 19).
- Grundschul-Lehrer/innen gaben an, sie würden 12 bis 20 Fragen pro Stunde stellen; tatsächlich waren es aber zwischen 45 und 150 Fragen pro Stunde! (S. 35).
- Viellese-Verfahren zielen auf die Steigerung der Lesemenge, z.B.: Jedes Kind soll pro Woche 1 Buch lesen / 100 Seiten lesen (S. 26).
- Während des Unterrichts werden drei- bis viermal pro Woche 20 Minuten im Unterricht freie stille Lesezeiten / Lesestunden abgehalten (S. 26).
- Die Lese-Olympiade nach R. Bamberger ist vor allem für 5.-7. Klassen gedacht, wobei die Lektüre zu Hause stattfindet und ein LesePASS als zentrales Nachweis-Instrument dient (S. 26).

Garbe, Christine (2014): Lesefreude – Lesemotivation – stabile Lesegewohnheiten, in: Grundschulunterricht Deutsch, S. 8–11.

http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Garbe_Gendersensible_Lesefoerderung_GSU_02_2014.pdf

Link:

http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Garbe_Gendersensible_Lesefoerderung_GSU_02_2014.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Leseflüssigkeit umfasst die exakte Dekodierfähigkeit von Wörtern, die Automatisierung der Dekodierprozesse, eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung des gelesenen Satzes (S. 1).
- Eine angemessene Automatisierung der elementaren Lesefertigkeiten entlastet das Arbeitsgedächtnis des Lesers so weit, dass es für höhere Verstehensleistungen verfügbar ist (S. 1).
- In jedem Klassenzimmer sollten 5- bis 10-mal so viele Bücher stehen wie Kinder in der Klasse sind (S. 2).
- Das "Sustained Silent Reading" besteht im Kern darin, feste stille Lesezeiten im Schulalltag zu verankern, zum Beispiel 3- bis 4-mal pro Woche 20 Minuten im Unterricht (S. 2).
- Bei der "Lese-Olympiade" soll jedes Kind z. B. pro Woche ein Buch oder 100 Seiten lesen (S. 2).
- Viellese-Verfahren setzen ein hohes Maß an Kompetenz, Motivation und Selbstregulierung voraus, das schwächere Leser/-innen oft nicht aufbringen (S. 3).

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/ProLese/142-156_Garbe_u.a..pdf

Link:

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

Relevante Kernergebnisse:

- Die PISA-Studien haben gezeigt, dass etwa ein Viertel der europäischen Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit über ausreichende Lesekompetenzen verfügen, aber etwa ein Viertel von ihnen den erwarteten Mindeststandards nicht entsprechen kann. (S. 1)
- In Finnland gehörten laut PISA 2006 nur 4,8%, in Rumänien aber 53,5% der Fünfzehnjährigen zu den leseschwachen Jugendlichen. (S. 4)
- Im Jahr 2000 lag der Anteil der "low achievers" in der Europäischen Union bei 21,3%, der sich bis 2006 auf 24,1% erhöhte. (S. 4)
- Die amerikanische Forschung zur „Lesekompetenz am Arbeitsplatz“ fand schon in den 1970er-Jahren heraus, dass 70 Prozent der Texte, die an normalen Arbeitsplätzen gelesen werden müssen, dem Schwierigkeitsgrad der Oberstufe einer Highschool entsprechen. (S. 3)
- Bis 2020 soll es in der Europäischen Union nicht mehr als 15% „struggling readers“ geben. (S. 4)
- Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind sich zu einem ASR entwickelt, ist in verschiedenen Ländern Europas sehr verschieden ausgeprägt. (S. 4)

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>

Link: <https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2009/2418/pdf/Lesekompetenz.3.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Die Folge: Immer mehr Jugendliche verlassen die Schule ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse, was die PISA-Studie schmerzhaft bestätigt. (S. 5)
- Die Bedeutung von Leseförderung in allen Fächern der Grundschule sowie der Aspekt Deutsch als Zweitsprache sind Schwerpunkte des zweiten Teils. (S. 3)
- Alle Studien haben gezeigt, dass der Bildungshintergrund des Elternhauses (z.B. Bestand an Büchern zu Hause) einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz

und des Schulerfolgs hat. (S. 4)

- Reime, Rätsel, Gedichte und Geschichten bieten auf Grund ihrer sprachlichen Gestaltung vielerlei Ansätze dafür, die für das Textverstehen erforderlichen Strategien bewusst zu üben. (S. 15)

- Bei uns werden Menschen mit Lese/Schreibproblemen immer noch verspottet und an den sozialen Rand gedrängt. (S. 12)

- Im Verlaufe der Grundschule sollten die Kinder erste Erfahrungen mit einer Lektüre machen. (S. 23)

Gold, Andreas (2018): Lesen kann man lernen, 3., völlig überarbeitete Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.pdf

Link: http://www.ciando.com/img/books/extract/3647310638_lp.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Aus der Leseforschung der vergangenen 20 Jahre lassen sich vor allem zwei Ansatzpunkte wirksamer Leseförderung benennen: (1) Die Förderung der Leseflüssigkeit durch den Einsatz von Lautleseverfahren und (2) die Förderung des Textverstehens durch die Vermittlung von Lesestrategien. (S. 9)

- Mehr als zwölf Buchstaben pro Sakkade sehen wir allerdings trotzdem nicht scharf. (S. 14)

- Mehr als 500 Wörter in der Minute können nicht gelesen werden. (S. 14)

- Der primäre visuelle Kortex, der mit seinen 200 Millionen Neuronen immerhin etwa 15 Prozent der gesamten Großhirnrinde ausmacht, ist retinotop aufgebaut. (S. 15)

- Der Bereich der retinalen Sehgrube ist dabei »überrepräsentiert«, denn etwa 80 Prozent des primären visuellen Kortex werden als Repräsentationsfläche für diesen vergleichsweise kleinen Netzhautausschnitt des schärfsten Sehens benötigt. (S. 15)

- Die lichtempfindlicheren Zapfen für das Farben- und das Scharfsehen (etwa sechs Millionen), die sich fast alle im Bereich der Sehgrube befinden, und die hell-dunkel-empfindlichen Stäbchen (ca. 120 Millionen) für die Wahrnehmung schwacher Helligkeiten. (S. 13)

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

Link:

Relevante Kernergebnisse:

- Formale Bildung geschieht in den Institutionen des Schulsystems in allen seinen Stufen und Ausprägungen von der Vor- oder Primarschule bis zur Hochschule (S. 9).
- Nonformale Bildung ist jede organisierte Erziehungs-/Bildungsaktivität außerhalb des ausgebauten formalen Systems ob selbständig durchgeführt oder als bedeutender Bestandteil einer breiteren Bildungsaktivität, die auf identifizierbare Zielgruppen gerichtet ist und der Erreichung bestimmter Lernziele dient (S. 9).
- Informale Bildung meint die kaum organisierten, nicht eindeutig von anderen Handlungszusammenhängen entkoppelten bildenden Interaktionen, z. B. in der Familie, der jugendlichen Gleichaltrigengruppe oder am Arbeitsplatz (S. 9).
- In der IGLU-Studie 2001 erreichten mehr als 60 Prozent der Viertklässler in Deutschland ebenso wie in den Niederlanden, Italien und Schweden Kompetenzstufe III (S. 112).
- Deutsche Schülerinnen und Schüler wiesen im Vergleich zu den Ländern der Vergleichsgruppe 1 recht gute Leseleistungen auf, allerdings wäre anzustreben, den Anteil der Kinder auf der höchsten Kompetenzstufe künftig zu steigern und den Anteil derjenigen unterhalb der Kompetenzstufe I zu verringern (S. 112).
- Der Schulbesuch habe im persönlichen Fall die Orientierungsfähigkeit in keiner Weise gefördert (S. 117).

Güldner, Gerhard/Sonja Beneke/Bolko Bullerdiek/Hartmut Deutmoser/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

Link: https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2008/576/pdf/DEU_Gy9_Sekl.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Im Unterricht ist pro Halbjahr je ein längeres Werk (Jugendroman [bis Jahrgangsstufe 8], längere Erzählung, Roman [ab Jahrgangsstufe 9], dialogischer Text, Drama [ab Jahrgangsstufe 8], Hörspiel/Film) zu behandeln. (S. 11)
- Häusliche Lektüre ist Teil des verbindlichen Lesens: Pro Schuljahr sind jeweils mindestens zwei längere Werke zu lesen. (S. 11)
- Pro Halbjahr jeder Klassenstufe ist ein selbst gewähltes Gedicht auswendig zu lernen, es soll auch vorgetragen werden können. (S. 11)
- Die Lektüre eines längeren literarischen Textes nimmt aus motivationalen Gründen für das Lesen auf diesen Jahrgangsstufen ein Zeitbudget von höchstens vier Unterrichtswochen (Jahrgangsstufe 5: 20 Unterrichtsstunden, Jahrgangsstufe 6: 16 Unterrichtsstunden) in

Anspruch (vgl. didaktische Grundsätze). (S. 12)

- Die Lektüre eines längeren literarischen Textes in den Jahrgangsstufen 7 und 8 nimmt aus motivationalen Gründen für das Lesen ein Zeitbudget von höchstens fünf Unterrichtswochen (je 20 Unterrichtsstunden) in Anspruch (vgl. didaktische Grundsätze). (S. 15)

- Die Lektüre eines längeren literarischen Textes nimmt in den Jahrgangsstufen 9 und 10 aus motivationalen Gründen für das Lesen ein Zeitbudget von höchstens sechs Unterrichtswochen (Jahrgangsstufe 9: 18 Unterrichtsstunden, Jahrgangsstufe 10: 24 Unterrichtsstunden). (S. 18)

**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

Link:

https://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_06_2010.pdf#page=103

Relevante Kernergebnisse:

- Illiterale Sprecher waren nicht in der Lage, Aufgaben zu bewältigen, die die Lösung durch das Verfügen über Schrift ermöglicht (S. 11).

- Die systematischen Fehlschreibungen wie z.B. bei der Auslautverhärtung verschwinden vergleichsweise schnell genauso „von selbst“ wie im (ungesteuerten) Lautspracherwerb z.B. die übergeneralisierten Präterita vom Typ ich singte (S. 18).

- In der medialen Dimension ist der Unterschied dichotomisch, in der konzeptionellen graduell (S. 14).

- Unterrichtliche Erfahrungen zeigen, dass der Zugang zum alphabetischen Prinzip über die Silbe erfolgreich ist (S. 36).

- Kinder, die von Beginn an voll mit schriftlicher Sprache hantieren, haben die Chancen für eine rasche Aneignung überall da gut, wo die notwendigen Voraussetzungen bestehen (S. 36).

- Die Analysen der PISA-Daten ergaben, dass Lesekompetenz in diesem Sinne zu über 50% determiniert wird durch allgemeine kognitive Grundfähigkeiten, zu 22% durch Dekodierfähigkeiten, zu 23% durch Lernstrategien und nur zu 11% durch Leseinteresse (S. 114).

**Hambrecht, B. (2012): Eine tabellenbasierte Lösungsmethode für
Textaufgaben,**

<https://www.hambrecht.ch/s/MA-Tabellenmethode.pdf>

Link: <https://www.hambrecht.ch/s/MA-Tabellenmethode.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Bei Textaufgaben besteht die Lösekompetenz im selbstständigen Übergang von einer Darstellungsform (Text) in eine andere (Arithmetik/Algebra). (S. 4)
- Eine Radfahrer:in benötigt für den ersten Teil einer Strecke 15 min, wenn sie mit einer Geschwindigkeit von 15 km/h fährt. (S. 6)
- Die Durchschnittsgeschwindigkeit beträgt 22,5 km/h. (S. 6)
- Die Zuleitung eines Klärwerks kann das Klärbecken (2000 Kubikmeter Volumen) in 50 min ganz füllen. (S. 7)
- Eine Gruppe von 55 Personen unternimmt eine Bahnfahrt. Das Billet für eine Person kostet 84 CHF, mit Halbtax nur die Hälfte. (S. 11)
- Ein Vermögen von 920000 CHF wird in zwei Teilen angelegt: der erste zu 1,25% Zinsen, der zweite zu 2,75%. Nach einem Jahr ist das Vermögen auf 940 200 CHF angewachsen. (S. 19)

**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>

Link:

<https://www.mehrwerte.gwi.uni-muenchen.de/wp-content/uploads/2022/04/mehrwert-2022-13-spannung-und-lesemotivation-1.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Kriminalliteratur wird im schulischen Kontext besonders mit Blick auf Leseförderung und -motivation betrachtet (S. 1).
- Spannung zählt als wirkungsbezogener Wert zu wesentlichen Maßstäben in der literarischen Wertung von Unterhaltungsliteratur (S. 1).
- Laienleser:innen bewerten Bücher und empfehlen diese anderen Leser:innen in digitalen Lese-Communities (S. 2).
- Im Lehramtsstudium des Faches Deutsch sollte der digitale Literaturbetrieb in seinen zentralen Facetten von Produktion, Rezeption und Vermittlung eine Rolle spielen, um Texte in ihren Kontexten zu erschließen (S. 2).
- Die Lesetipps von boys & books schließen Mädchen keineswegs aus, da auch viele Mädchen spannende, komische und unterhaltsame Texte mögen (S. 3).
- Unter den Top-Titeln finden sich Abenteuer- und fantastische Geschichten, Comics und Graphic Novels, lustige Antiheldengeschichten, Horror und Grusel und eben auch Krimis, also Detektivgeschichten und Thriller (S. 3).

**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>**

Link:

https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/710/2020_3_de_hebbecker_et_al.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Höhere Lernentwicklungen zeigten sich für Klassen, in denen Lehrkräfte die Lernverlaufsdiagnostik nutzen (S. 1).
- Eine Zunahme der Heterogenität der Lesekompetenzen wurde festgestellt (S. 2).
- Eine gute Lesegenauigkeit sollte sichergestellt werden, bevor der Fokus der Leseförderung auf der zunehmenden Automatisierung (Leseflüssigkeit) und anschliessend auf dem Leseverständnis liegt (S. 2).
- Der Ansatz formativen Assessments weist auf ein hohes lernförderliches Potential hin (S. 3).
- Der Einsatz der Lernverlaufsdiagnostik mit quop im Regelunterricht hat positive Effekte auf die Lernzuwächse der SchülerInnen (S. 13).
- Mehr als 90% der SchülerInnen führen mindestens 6 der 8 Tests durch (S. 14).

**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>**

Link: <https://www.forschungsmonitor-schule.de/print.php?id=130>

Relevante Kernergebnisse:

- Fast drei Viertel (73,4 %) der befragten Viertklässler haben ein hohes Leseselbstkonzept (S. 3)
- Rund 70 % der befragten Viertklässler haben eine hohe Lesemotivation (S. 3)
- Der Anteil von Schülern mit hoher Lesemotivation hat sich um ca. 7 Prozentpunkte verringert im Vergleich zu 2011 (S. 3)
- 17 % der Schüler lesen nie zum Vergnügen, während rund 43 % jeden oder fast jeden Tag lesen (S. 4)
- Der Anteil derer, die täglich zum Vergnügen lesen, sank bei den Leseschwachen von 35,3 % im Jahr 2001 auf 25,7 % im Jahr 2016 (S. 4)
- Circa 35 % der Befragten geben an, nie oder fast nie Bücher in einer Bibliothek

auszuleihen (S. 4)

Herlinger, Eva Maria (2008): Vom Lallen zum Lesen, Dissertation, Büchereien Wien, Wien,

<https://projektarbeiten.bvoe.at/HerlingerEvaMaria.pdf>

Link: <https://projektarbeiten.bvoe.at/HerlingerEvaMaria.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Bereits im Alter von 10 Monaten bevorzugen Säuglinge die Muttersprache und beachten nur mehr Differenzen in derselben, ihr Repertoire hat sich also erfahrungsgemäß eingengt und umstrukturiert. (S. 33)
- Säuglinge bevorzugen bereits im Alter von sieben Monaten Sprachbeispiele, bei denen Pausen an grammatikalisch sinnvollen Stellen eingefügt sind, gegenüber solchen bei denen diese Pausen willkürlich gesetzt wurden. (S. 33)
- Mit ungefähr 2,5 Jahren können Kinder Sätze mit mehreren Phrasen bilden, weitere eineinhalb Jahre später, mit vier Jahren beherrschen sie die hauptsächlichen Satzkonstruktionen ihrer Muttersprache. (S. 38)
- Um den 18. Monat herum erreichen Kinder die magische 50-Wort-Marke, von der an das Erlernen neuer Wörter sehr rasant erfolgt. So kann nur wenige Monate später der Wortschatz schon um die 200 Wörter umfassen. (S. 35)
- Kinder, die die 50-Wort-Marke bis zum 24. Lebensmonat nicht erreichen, müssen von einem erhöhten Risiko für die Sprachentwicklung ausgehen. (S. 36)
- 30 Monate alte Kinder können schon um die 20 zusammenhängende Äußerungen produzieren. (S. 39)

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.

Link: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/3538/pdf/Hertel_et_Al_Lesefoerderung_D_A.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Über 80 Prozent der Fünfzehnjährigen sind in Familien aufgewachsen, in denen über Dinge gesprochen sowie Buchstaben geschrieben und Bücher gelesen werden (S. 16).
- In der Mehrzahl der befragten Familien kommt das „sich einfach unterhalten“ (fast) jeden Tag vor (S. 17).
- Über 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler surfen „Jeden Tag oder fast jeden Tag“ zum

Vergnügen im Internet (S. 15).

- Über 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen Desktop-Computer beziehungsweise einen Internetanschluss nicht nur zu Hause, sondern nutzen ihn auch (S. 14).
- Die Eltern von etwa zwei Dritteln der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler haben im Schuljahr 2008/2009 auf eigenen Wunsch ein Gespräch mit der Lehrerin beziehungsweise dem Lehrer ihres Kindes geführt (S. 20).
- Bücher mit Gedichten stehen knapp 60 Prozent der Fünfzehnjährigen zur Verfügung (S. 14).

Hoffmann, Albert/Dieter Spanhel (2012): Moderne Leseförderung mit digitalen Medien,

http://www.unterreuth.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Artikel_MERZ.pdf

Link: http://www.unterreuth.de/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/Artikel_MERZ.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Unter den Freizeitaktivitäten steht Buch/Lesen an 13. Stelle (11% fast/täglich 28% ein-/mehrmals in der Woche) (S. 1)
- Bei den liebsten Freizeitaktivitäten (10. Stelle) gaben bei 3 Nennungen 15% der Mädchen und 12% der Jungen Buch/Lesen an (S. 1)
- Bei den Themeninteressen rangiert Buch/Lesen an 12. Stelle; 15% der Kinder sind am Lesen sehr interessiert, 32% interessiert (S. 1)
- 16% der Kinder antworteten mit „sehr gerne“ auf die Frage, ob sie gerne Bücher lesen (ohne Schulbücher) (S. 1)
- 20% der Kinder gaben an, dass sie nie lesen würden (S. 1)
- Der Anteil an Kindern, deren Leseleistung schwach ist, macht aber immerhin mehr als ein Drittel des Jahrgangs aus (S. 1)

**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

Link:

https://bildung.rlp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung.rlp.de/Aktuelle_Nachrichten/Leseband_Grundschule_20240626.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- 47 Prozent der Kinder im Alter von 7 bis 14 Jahren lesen gerne, wenn sie wählen dürfen, was sie lesen möchten (S. 4).
- Nach dem Lesetraining im ersten Schuljahr beginnt die Automatisierung der Worterkennung relativ schnell (S. 7).
- Es dauert einige Jahre, bis die etwa 300 wichtigsten Wörter zum Sichtwortschatz gehören (S. 7).
- Es sollte zumindest eine Mindestgeschwindigkeit von 100 Wörtern pro Minute erreicht werden (S. 8).
- Durchschnittlich geübte, erwachsene Leserinnen und Leser sind in der Lage, etwa 250 Wörter pro Minute leise zu lesen (S. 8).
- Die Dauer der Durchführung von Vielleseverfahren sollte täglich mindestens zehn Minuten umfassen (S. 41).

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

Link:

https://idsl2.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/IDSLII/Kagelmann/Hurrelmann_Leseleistung_-_Lesekompetenz.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Testwerte der besten und der schwächsten Leserinnen und Leser lagen weiter auseinander als in irgendeinem anderen Land (S. 2).
- Die soziale und ethnische Herkunft der Schüler bestimmt nach wie vor in starkem Maße die Bildungsbeteiligung (S. 2).
- Deutsche Schüler und Schülerinnen weisen im Ländervergleich insbesondere bei den Aufgaben größere Schwächen auf, die das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern (S. 4).
- Der Faktor, der für die Vorhersage eindeutig das größte Gewicht hat, ist die kognitive Grundfähigkeit der Schülerinnen und Schüler (gemessen als abstrakte räumliche und verbale Intelligenz) (S. 5).
- Es folgen das Lernstrategiewissen und die Dekodierfähigkeit (S. 5).
- 42% der von PISA befragten deutschen Jugendlichen sagen von sich selbst, sie würden überhaupt nicht zum Vergnügen lesen (S. 13).

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>

Link:

<https://epub.uni-regensburg.de/53382/3/50%20F%C3%B6rderplanung%20im%20Bereich%20Lesen.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Rund ein Fünftel der Viertklässler*innen in Deutschland (19%) ist nicht in der Lage, relevante Einzelheiten und Informationen in einem Text aufzufinden und miteinander in Beziehung zu setzen (S. 1).
- Ebenfalls rund ein Fünftel der 15-Jährigen in Deutschland (21 %) sind nicht in der Lage, Texte eigenständig zu erschließen (S. 1).
- Befragungen von Lehrer*innen an Schulen in Österreich und in der Schweiz haben aufzeigen können, dass eine Förderplanung vorwiegend an Grundschulen und dort, wo sie verbindlich gefordert wird, stattfindet (S. 2).
- Durch die Befunde des National Reading Panels (NICHD, 2000) konnten folgende vier Kompetenzfelder sogenannter Vorläuferfertigkeiten identifiziert werden: Schriftkonzept, Wortschatz, literales Textverstehen, phonologische Bewusstheit (S. 4).
- Der LIX wird mit dem Verhältnis von durchschnittlicher Satzlänge zum prozentualen Anteil langer Wörter bestimmt und bewertet einen sehr leichten Text mit einem LIX-Index von 25, einen leichten Text mit einem Wert von 35 und einen durchschnittlich komplexen Text mit einem Wert von 45 (S. 10).
- Materialien der Diagnose und Förderung sind so gestaltet, dass sie auch die Subjektebene der Schüler*innen ansprechen, z. B. durch Integration motivationaler Elemente wie eine altersgemäße grafische Gestaltung oder Spielanteile (S. 5).

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

Link:

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

Relevante Kernergebnisse:

- In der IGLU-Studie 2016 wurde im Vergleich zu den anderen teilnehmenden Staaten eine besonders hohe Streuung in den Leseleistungen der deutschen Viertklässlerinnen und Viertklässler festgestellt (S. 12)
- Knapp über 11% der deutschen Schülerinnen und Schüler erreichen in dieser Lesestudie die höchste Kompetenzstufe. Sie können Aussagen aus zusammenhängenden Texten eigenständig konstruieren, interpretieren und kombinieren. (S. 12)
- Diese Gruppe [die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Leseleistungen] umfasst 18.9% der Gesamtstichprobe. Ihr wird ein großes Risiko vorher gesagt, „dass sie [die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit unzureichenden Leseleistungen] in der Sekundarstufe I mit erheblichen Schwierigkeiten beim Lernen in allen Fächern konfrontiert sein wird“ (S. 13)
- In der vierten Klassenstufe erreichen die Schülerinnen und Schüler mit SPF-L im IQB-Ländervergleich 2016 im Mittel die geringste Kompetenzstufe I (S. 14)
- Eine Analyse der PISA-Kohorte 2012 zeigt signifikant höhere Lesekompetenzen bei 15-Jährigen mit SPF in inklusiven Settings als an Förderschulen (S. 14)
- Im Grundschulalter fanden Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant und Stanat (2014) vergleichbare Ergebnisse zugunsten der inklusiven Beschulung. Der positive Einfluss zu Gunsten der inklusiven Regelschule fiel für die Schülerinnen und Schüler mit SPF-L größer aus als bei der Gruppe mit SPF-S (S. 14)

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

Link:

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

Relevante Kernergebnisse:

- Rückgriff auf Bilder wird als Lesestrategie verwendet, um unbekannte Wörter zu erschließen. (S. 11-13)
- Hörtexte (CDs) helfen den Schülern, den Inhalt besser zu verstehen und neue Wörter zu lernen. (S. 14)
- Lautes Vorlesen wird als eine weitere Lesestrategie verwendet. (S. 15)
- Zusammenarbeit in der Gruppe, bei der jeder einen Satz liest und erklärt, fördert das Verständnis. (S. 17)
- Intelligentes Raten, bei dem die Schüler versuchen, die Bedeutung eines Satzes aus bekannten Wörtern zu erschließen, wird angewendet. (S. 18)
- Vorhersagen über den Inhalt des Buches anhand der Bilder helfen den Schülern beim Lesen. (S. 19)

**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>**

Link: https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/212085/1/Krauter_ZORA2021_2.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- In 1Tim 5,3-16 geht es um die Versorgung notleidender Witwen durch die Gemeinde, die nicht abgelehnt wird, aber aus finanziellen Gründen begrenzt ist. (S. 3)
- Von Amtsträgern wird vor allem verlangt, vorbildliche verheiratete Familienväter zu sein (1Tim 3,2.4; 3,12). (S. 3)
- Die Tugend von Frauen ist σωφοσύνη (1Tim 2,9; Tit 2,2.4.5), was im Kern eheliche sexuelle Treue meint. (S. 3)
- Um diesen Kern herum lagern sich dann weitere Aspekte an: dass Frauen im gebärfähigen Alter verheiratet sein müssen (1Tim 5,14), Kinder gebären (1Tim 2,15; 5,14) und aufziehen (1Tim 5,10; Tit 2,4) und sich ihren Ehemännern unterordnen müssen (1Tim 2,11 f.; Tit 2,5). (S. 3)
- Auch Männer haben σωφοσύνη (1Tim 3,2; Tit 1,8; 2,2.6), doch liegt bei ihnen der Akzent auf der Verbindung von Selbstbeherrschung und damit gegebener Fähigkeit zur Beherrschung anderer. (S. 3)
- Frauen haben in der Öffentlichkeit der Gemeinde stumm und unsichtbar zu sein, von leitenden oder lehrenden Ämtern sind sie ausgeschlossen (1Tim 2,11 f.). (S. 4)

**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**

Link:

https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/Lesestrategien/HR_LeseNavigator.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Daten aus der empirischen Leseforschung machen deutlich, dass es statistisch gesehen drei Zeitpunkte gibt, in denen Heranwachsende eine Krise ihrer Lesesozialisation erleben können. (S. 9)
- Der dritte Zeitpunkt betrifft die Pubertät, wohingegen der zweite Zeitpunkt innerhalb der Jahrgangsstufen 5 und 6 und der erste Zeitpunkt bereits innerhalb der Jahrgangsstufen 1

und 2 liegen. (S. 9)

- Empirische Untersuchungen zeigen für den üblichen Deutschunterricht wenig ermutigende Befunde. (S. 10)

- Insgesamt sind bislang ca. 1600 Textsorten gezählt worden. (S. 14)

- Die ersten empirischen Untersuchungen lassen einen vorsichtigen Optimismus zu. (S. 16)

- Texte mit komplexer Struktur oder solche, die spezielles Vorwissen erfordern, können trotz Strategienutzung ggf. unverstanden bleiben. (S. 16)

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>

Link:

<https://www.tf.tku.edu.tw/storage/app/uploads/public/63c/4c0/753/63c4c0753d7a9605786061.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- In einigen DaF-Lehrwerken werden Lesestrategien thematisiert, z.B. Lerntipps für Hauptinformationen, selektives Lesen, Textgrammatik und Schlüsselwörter (S. 2).

- In DaF-Prüfungen wird die Markierung der Schlüsselwörter als grundlegender Lesestil hervorgehoben (S. 3).

- Textsorten weisen bestimmte textinterne und textexterne Merkmale auf, wobei zwischen fünf Textfunktionen unterschieden werden kann: Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktion (S. 4).

- Schlüsselwörter gelten als Ausgangspunkt für die Festlegung des Textthemas (S. 4).

- Brinker schlägt das Wiederaufnahme-Prinzip vor, wonach bei der Bestimmung des Textthemas von den zentralen Textgegenständen ausgegangen werden kann (S. 5).

- Die wichtigsten Beziehungen zwischen einem vorausgehenden Bezugsausdruck und seinem Verweisausdruck können in explizite und implizite Wiederaufnahme unterschieden werden, einschließlich Rekurrenz, Pro-Formen, Synonymie, Hyperonymie/Hyponymie, Metapher, Metonymie, Teil-Ganzes-Verhältnis, Kohyponymie, Antonymie und ontologisch/kulturell/situationell begründete semantische Kontiguität (S. 6).

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_SL.pdf

Link:

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/PM/2023/PM_1605_IGLU-Studie_20230516_S_L.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Anzahl der Grundschulkinder in Deutschland, die nicht ausreichend lesen können, hat weiter zugenommen (S. 1).
- Jedes vierte Kind verlässt die Grundschule ohne ausreichende Lesefähigkeiten (S. 1).
- Die Lesezeit im Unterricht an deutschen Schulen ist niedriger als im internationalen Vergleich (S. 1).
- Der Negativtrend seit 2001 bezüglich der Kluft zwischen sehr guten Leserinnen und Lesern und Kindern mit großen Schwierigkeiten ist weiterhin deutlich spürbar (S. 2).
- Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, sind vor allem soziale, strukturelle Bildungsbenachteiligung in den Familien sowie mangelnde Sprachkenntnisse (S. 2).
- Vier von zehn Kindern wird zu Hause selten oder nie vorgelesen (S. 2).

Mayer, Andreas (2019): Förderung des Textverständnisses durch die Vermittlung von Verstehensstrategien.

https://www.edu.lmu.de/shp/team/lehrestuhlinhaber/andreas_mayer/publikationen/mayer_2019_foerderung.pdf

Link:

https://www.edu.lmu.de/shp/team/lehrestuhlinhaber/andreas_mayer/publikationen/mayer_2019_foerderung.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Österreich erreichte bei der internationalen Lesevergleichsstudie PIRLS 2016 mit durchschnittlich 541 Punkten Platz 25 von 47 teilnehmenden Ländern, was nahezu dem Mittelwert entspricht (S. 1).
- 15,8% der österreichischen Schülerinnen und Schüler erreichen in der Terminologie von PIRLS bestenfalls Kompetenzstufe 1 (S. 1-2).
- In einer Untersuchung von Mayer konnte gezeigt werden, dass die Worterkennung selbst nach Kontrolle sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten 22% bis 46% der Unterschiede im Leseverständnis erklären kann (S. 3).
- Der Umfang des Wortschatzes lieferte selbst nach Kontrolle der nonverbalen Intelligenz und der Worterkennung einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Unterschiede im Textleseverständnis in Höhe von 17,8% (S. 4).
- Schüler mit beeinträchtigtem Textverständnis lassen sich im Vergleich zu Schülern mit durchschnittlichen Fähigkeiten durch einen signifikant geringeren Wortschatz charakterisieren (Cohen's $d = 1,85$) (S. 4).
- Nach Kontrolle des Wortschatzes konnte für den Faktor „Syntax“ ein darüber hinausgehender spezifischer Einfluss auf das Leseverständnis in einer Größenordnung von

$\beta = .63$ ermittelt werden (S. 5).

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_Kurzfassung.pdf

Link:

https://junger.bliv.de/fileadmin/BLLV/Download/Studien/2021_IGLU_ZDF_Pressemappe_Kurzfassung.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Seit 2001 besteht eine gleichbleibend hohe Heterogenität der Kompetenzen unter den Schülern, verbunden mit einer geringeren mittleren Lesekompetenz, die seit 2021 gesunken ist (S. 1).
- 25,4% der Schüler erreichten 2021 nicht die Kompetenzstufe III, was bedeutet, dass sie Schwierigkeiten haben, verstreute Informationen miteinander zu verknüpfen (S. 1).
- Der Anteil der sehr guten Leserinnen und Leser ist seit 2001 von 47% auf 39% (2021) gesunken, was einem Rückgang von 8 Prozentpunkten entspricht (S. 1).
- Deutschland liegt mit durchschnittlich 141 Minuten Lesezeit im Unterricht pro Woche unter dem Durchschnitt der OECD- (205 Minuten) und EU-Teilnehmer (194 Minuten) (S. 2).
- Etwas mehr als 1/5 der Grundschul Kinder in Deutschland liest nicht oder nur selten zum Vergnügen außerhalb der Schule (S. 2).
- 4.611 Viertklässler aus bundesweit 252 Klassen haben an der Studie teilgenommen (+ Eltern, Lehrkräfte, Schulleitungen) (S. 3).

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

Link:

https://www.psychologie.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06020400/2018/Mueller_Otterbein-Gutsche_Richter_2018_PEU.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- In einer Studie von Landerl und Wimmer (2008) lasen selbst schwache Leserinnen und

Leser am Ende der ersten Klasse 72% der Wörter korrekt. (S. 1)

- Die Anzahl gelesener Silben pro Minute am Ende der ersten Klasse betrug im Mittel 72 (SD = 35), mit einem Minimum von 19 und einem Maximum von 176. (S. 2)
- Die Anzahl gelesener Silben pro Minute am Ende der vierten Klasse betrug im Mittel 175 (SD = 48), mit einem Minimum von 59 und einem Maximum von 285. (S. 2)
- Gute Leserinnen und Leser zeigen bereits am Ende der ersten Klasse Silbenkompatibilitätseffekte, d. h. eine schnellere Worterkennung nach vorheriger Präsentation der Anfangssilbe des Wortes. (S. 2)
- Die Wirksamkeit des silbenbasierten Wortlesetrainings wurde in einer experimentellen Prä-Post-Test-Studie mit 79 Kindern überprüft, deren visuelle Worterkennungsleistung am Ende der ersten Klasse unter einem Prozentrang von 50 lag. (S. 4)
- Die Trainingskinder konnten nach Abschluss der Förderung Wörter genauer und schneller lesen und zeigten Transfereffekte auf das textbasierte Leseverständnis. (S. 5)

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>

Link: <https://www.erzieherin.de/files/forschung/Evidenzbasierte-Lesefoerderung%20.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Laut PISA 2009 gelten 18,5% der 15-jährigen Schüler/innen als Risikokinder, denen sinnentnehmendes Lesen nicht gelingt (S. 1).
- 65% der schwächsten Leser/innen in der zweiten Klassenstufe zählen auch in der achten Klasse zu den schwachen Leser/innen (S. 1).
- Das National Reading Panel (2000) nennt drei Ansatzpunkte der effektiven Leseförderung: Das Training von Graphem-Phonem-Korrespondenzen, der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens (S. 1).
- Seit August 2011 wird eine Interventionsstudie mit drei Treatmentgruppen und einer geförderten Kontrollgruppe in einem experimentellen Prä-Post-Design mit Follow-Up-Messung untersucht (S. 3).
- Rund 1600 Kinder der zweiten und vierten Klassenstufe werden mit dem Lesefähigkeitstest ELFE 1-6 getestet (S. 4).
- Die Trainings bestehen aus 25 Sitzungen, die zwei Mal pro Woche für je 45 Minuten stattfinden (S. 5).

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

Link:

https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Download_Praxisportal/Praxisportal_InterMut_Digital.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- In der Studie nahmen 246 Viertklässlerinnen und Viertklässler aus 18 Klassen teil (S. 3).
- Ungefähr 50 Prozent der Kinder hatten einen Migrationshintergrund (S. 3).
- Die Lernenden wurden zufällig auf sechs verschiedene Interventionsbedingungen verteilt (S. 3).
- Kinder in der expliziten Bedingung lernten mehr Wörter als Kinder in den kontextbasierten Gruppen und der Kontrollgruppe (S. 5).
- In der expliziten Bedingung war der Wortschatzzuwachs statistisch signifikant (S. 6).
- Es konnte kein Unterschied zwischen schriftlichen, auditiven und bildlichen Erklärungen festgestellt werden (S. 6).

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>

Link:

<https://fis.uni-bamberg.de/bitstreams/df5e5944-c0a8-4d2c-9b35-beac60f64351/download>

Relevante Kernergebnisse:

- Die Häufigkeit außerschulischer Leseaktivitäten von Schüler(inne)n der 3. bis 5. Jahrgangsstufe beeinflusst positiv die Lesekompetenz (S. 1).
- Schüler(innen) mit höherer Lesekompetenz griffen im darauffolgenden Jahr häufiger zur Lektüre (S. 2).
- Die Analysen basieren auf Daten von 1.226 Schüler(inne)n aus der BiKS-8-14-Studie (S. 2).
- Der Anteil weiblicher Schüler an der analysierten Stichprobe betrug 52,7 % (S. 3).
- 66,6 % der Schüler(innen) besuchten Gymnasien, 19,2 % Realschulen und 14,2 % Hauptschulen (S. 3).
- Das Lesen von Romanen, Erzählungen und Geschichten zeigte einen deutlich höheren positiven Zusammenhang ($r = 0,41$) mit der Lesekompetenz (S. 5).

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

Link: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_3_Philipp.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Förderung der Leseflüssigkeit mit wiederholtem Lautlesen führt zu einem Leseverstehen ($d = .35$) (S. 4).
- Interventionen mit mind. 12 Wochen Laufzeit zeigen eine Verbesserung des Leseverstehens ($d = .22$ (A)/ $.13$ (2-5)) (S. 4).
- Selbstreguliertes Lernen führt zu einer Motivation von $d = .72$ und einer Strategienutzung von $d = .70$ (S. 4).
- Leseflüssigkeit sowie Leseverstehen werden durch Schreiben über Gelesenes verbessert ($d = .40$, stand. Test) (S. 4).
- Interessante Texte, die die Heranwachsenden selbst auswählen, um Wissensziele zu erreichen, sind förderlich für die Lesefreude, aber auch für das Textverstehen (S. 5).
- Die Vermittlung diverser Lesestrategien zieht die stärksten Verbesserungen im Leseverstehen nach sich (S. 8).

Rettinger, Tanja (2025): Außerunterrichtliche Leseförderung in Grundschulen. Webinar,

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Schulportal/020_Ganztag/Ausserunterrichtliche_Impulse/Stiftung_Lesen_Impulse_ausserunterrichtliche_Lesefoerderung.pdf

Link:

https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Schulportal/020_Ganztag/Ausserunterrichtliche_Impulse/Stiftung_Lesen_Impulse_ausserunterrichtliche_Lesefoerderung.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- 32% der Eltern von Kindern im Alter von 1 bis 8 Jahren lesen ihren Kindern nicht oder nur selten vor (S. 8).
- 25% der Schüler der vierten Klasse verfügen nicht über ausreichende Lesekompetenz (S. 8).
- 26% der 15-jährigen Schüler verfügen nicht über ausreichende Lesekompetenz (S. 8).
- 32 Prozent der 1- bis 8-jährigen Kindern wird selten oder nie vorgelesen; 18 Prozent von ihnen nie (S. 9).
- Jedes 4. Kind verlässt die Grundschule ohne ausreichende Lesekompetenz (IGLU 2021), woraus sich schwerwiegende Konsequenzen für den weiteren Bildungsweg ergeben (S. 10).
- 55% der Kinder im Grundschulalter besuchten 2022 eine Ganztagsbetreuung (S. 10).

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>

Link: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/14139/1/14139.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Grammatikanimationen verbessern deutlich die Behaltensleistungen im Vergleich zum regulären Sprachunterricht (S. 9).
- Verbesserungen der Behaltensleistungen durch Grammatikanimationen sind in Relation zum Eingangsniveau meist signifikant oder annähernd signifikant (S. 9).
- Statische oder dynamische bildliche Darstellungen eignen sich am besten für bestimmte grammatische oder thematische Eigenschaften und Vermittlungsmethoden (S. 9).
- In einer Studie mit 30 fortgeschrittenen Lernern des Deutschen als Fremdsprache wurden neue Einsichten in die Funktion von Bildern beim Spracherwerb gewonnen (S. 9).
- Die Testgruppe bearbeitete vier verschiedene Grammatikanimationen zur Wortstellung, Kasusmarkierung, Wortbildung und verschiedenen Funktionen des Platzhalters "es" (S. 9).
- Die Ergebnisse der Tests müssen dazu beitragen, dass die theoretischen Annahmen didaktischer Ansätze überprüft und gegebenenfalls modifiziert werden, zum Beispiel in Hinsicht auf die Aussagen einer kognitiven Theorie multimedialen Lernens (S. 9).

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

Link: http://eprints.nbu.bg/2903/1/Lesestrategien_in_der_L2.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Das Textverstehen ist ein aktiver mentaler und kognitiver Prozeß, bei dem der Rezipient die im Text enthaltenen sprachlichen Signale perzeptiv aufnimmt, identifiziert, mental verarbeitet und somit die Textbedeutung rekonstruiert (S. 1).
- Die einzelnen Teilprozesse des Leseverstehens verlaufen eher simultan und überlappen sich (S. 2).
- Von der Leseintention hängen die Lesestile ab, wie intensives oder extensives Lesen (S. 3).
- Die Leseprozesse in der Muttersprache und in der Fremdsprache sind vergleichbar, aber nicht identisch (S. 3).
- Die orthographische, semantische und syntaktische Unsicherheit bewirkt, daß sich der fremdsprachliche Leser weitgehend auf visuelle Informationen verläßt (S. 4).
- Die Prozesse der Sprachaneignung bzw. der Entwicklung von fremdsprachlichen Fertigkeiten in der L3 wären von der jeweiligen Kombination von L1, L2 und L3 abhängig (S. 6).

**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

Link:

https://www.family-literacy.at/static/media/familyliteracy/material/jum_extra_family_literacy.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Familie ist die erste Bildungswelt und wichtigste Sozialisationsinstanz des Kindes, in der Basiskompetenzen für die Schullaufbahn aufgebaut werden (S. 3).
- 84% der Eltern glauben, dass es wichtig ist, viel zu lesen, aber nur 30% nehmen tatsächlich Einfluss auf das Lesen ihrer Kinder (S. 3).
- Studien zeigen, dass Kinder, die vor Eintritt in den Kindergarten oder in die Schule wenig oder keinen Kontakt zu Büchern und/oder Lesen und Schreiben im Allgemeinen hatten, später mitunter große Lese- und Lerndefizite haben (S. 4).
- PISA und PIRLS geben einen Überblick darüber, wie gut 9- bis 10-Jährige (PIRLS) und 15- bis 16-Jährige (PISA) lesen können (S. 4).
- Family-Literacy-Programme haben im Vergleich zu anderen pädagogischen Projekten einen relativ großen Effekt, Evaluationsergebnisse zeigen, dass die durchschnittliche Effektgröße von Family-Literacy-Programmen über der von anderen pädagogischen Maßnahmen liegt (S. 4).
- 2009/2010 wurde FLY in das „Hamburger Sprachförderprojekt“ implementiert, im Schuljahr 2011/2012 wird es 60 Standorte mit 160 Lerngruppen geben (S. 5).

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/Exa>

[mensarbeit_MiriamSchmitz.pdf](#)

Link:

http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Examensarbeit_MiriamSchmitz.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Fast 23% der getesteten Jugendlichen sind am Ende der Pflichtschulzeit nicht in der Lage, die Anforderung der als Mindeststandard festgelegten Kompetenzstufe II zu bewältigen (S. 12).
- 42% der Jugendlichen gaben außerdem an, nicht zum Vergnügen zu lesen (S. 12).
- Die Leistungen von 2011 entsprechen ungefähr dem Leistungsniveau von 2001 (S. 13).
- Die Lesekompetenz steigt in den Klassen drei bis sechs an, während sich die Lesemotivation verringert (S. 23).
- Das Adjektiv „spannend“ zählt zu den häufigsten Nennungen zur Beschreibung eines guten Buches (289 Nennungen) (S. 25).
- 66% der Mädchen und 85% der Jungen geben an, gerne Krimis zu lesen; insgesamt präferieren 76% der Befragten Kriminalgeschichten als Genre (S. 32).

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>

Link:

<https://epub.uni-regensburg.de/53383/1/51%20Diagnostik%20und%20Differenzierung%20im%20Leseunterricht.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Ende der ersten bzw. Mitte der zweiten Klasse besteht ein immenser Leistungsunterschied in der Leseflüssigkeit zwischen leistungsstarken und -schwachen Kindern (S. 1).
- In den PIRLS-Erhebungen 2016 gaben die Lehrpersonen von etwa der Hälfte der Schüler*innen (45.7%) an, differenzierte Aufgaben zu vergeben (S. 2).
- Angebote der Individualisierung (im Sinne von zusätzlicher Unterstützung von leistungsschwachen Leser*innen: 86.2%, bzw. Angebot von Extraaufgaben für leistungsstarke Leser*innen: 83.2%) sind häufiger angegeben worden (S. 2).
- Für die Diagnostik des Dekodierens ab der ersten Klasse eignen sich statusdiagnostisch der SLRT II und der DiLe-D (S. 3).
- Der ELFE II kann vom Ende der ersten bis zur siebten Klasse eingesetzt werden, der

GraLeV dagegen bisher lediglich für die 3. und 4. Schulstufe normiert ist (S. 4).
- Differenzierte Materialien liegen häufig in drei oder vier Niveaus vor, die den Leseleistungen entsprechen (S. 9).

**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

Link:

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-1/baby1_10didbeitrag62.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Mit den Portfolio-Arbeiten erstellen die Lernenden eine Dokumentation zu ihren Sprachkenntnissen und Erfahrungen mit anderen Kulturen. (S. 1)
- Mit Lingualevel kann die Lehrperson sporadisch den Stand der kommunikativen Handlungskompetenz in der Zielsprache überprüfen. (S. 1)
- Die Lernenden erhalten dadurch eine klare Rückmeldung zu ihrem Lernstand, den sie dann wiederum im Globalraster, bzw. in den Checklisten des ESP II dokumentieren können. (S. 1)
- Evaluationen mit Lingualevel sollen daher nicht unmittelbar nach der Bearbeitung eines oder mehrerer Lernziele eingesetzt werden, sondern zu einem späteren Zeitpunkt. (S. 1)
- Nur wenn die Sprachleistung spontan geschieht, kann von Handlungskompetenz gesprochen werden. (S. 1)
- Die ESP-Aufträge dienen als Lernnachweise und werden im Arbeitsdossier gesammelt, von Zeit zu Zeit gesichtet, reflektiert und zum Beispiel für Portfolio-Präsentationen ausgewählt. (S. 2)

**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

Link:

https://www.pedocs.de/volltexte/2013/6777/pdf/UnterWiss_2003_2_Souvignier_Kueppers_Gold_Lesestrategien_Unterricht.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Schüler, die am Strategieunterricht teilnahmen, erwarben ein deutlich höheres Wissen über Lesestrategien und konnten diese Strategien auch besser anwenden als Schüler aus den Vergleichsklassen (S. 10).
- Die programmbezogene Unterrichtszeit betrug durchschnittlich etwa 32 Minuten (71%) über alle beobachteten Stunden hinweg (S. 14).
- Die restlichen 13 Minuten einer Unterrichtsstunde müssen für die Klärung organisatorischer Fragen ("Klassengeschäfte") veranschlagt werden (S. 14).
- Im Durchschnitt wurden 20 Minuten (44%) der Unterrichtszeit mit Erklären und gemeinsamem Erarbeiten gearbeitet (S. 15).
- Die Phasen für das Lernen am Modell und den Transfer auf andere Themenbereiche nahmen nur etwa zwei Minuten (4%) in Anspruch (S. 15).
- Ein nennenswerter Anteil von zehn Minuten (23%) einer Unterrichtsstunde wurde auf das Üben der erarbeiteten Strategien verwendet (S. 15).

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

Link:

https://www.grundschule-vohenstrauss.de/0_uploads/grundschule_vohenstrauss/l_info_material/de-elis-kompendium.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Laut Rosebrock, Rieckmann, Nix und Gold (2010) haben Lautlese-Tandems einen Effekt ($d=0.52$) auf die Leseflüssigkeit (S. 8).
- Hohe Effekte ($d=1.37$) in diesem Teilprozess des Lesens zeigen sich aber auch, wenn Kinder der Lehrperson vorlesen (Therrien, 2004) (S. 8).
- Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis (2009) belegen Effekte ($d=0.32$) für die Vermittlung kognitiver und metakognitiver Strategien (S. 8).
- Ein ausreichend hoher Grad der Dekodiergenauigkeit (>90% fehlerfrei gelesener Wörter), ein hoher Grad der Automatisierung der Dekodierung, eine ausreichende Lesegeschwindigkeit (> 100 Wörter pro Minute) sowie die Fähigkeit zur sinngemäßen Betonung beim lauten Lesen (Rosebrock & Nix, 2014) (S. 17).
- Insgesamt nahmen 84 Lehrpersonen und 1669 deutschsprachige Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Klasse Grundschule aus Österreich (Region Steiermark), Italien (Region Südtirol) und Rumänien (Region Hermannstadt) am Projekt teil (S. 40).
- Die einheitliche Trainingsdauer betrug 600 Minuten pro Schuljahr (S. 40).
- In Rumänien zeigte sich, dass der Zuwachs in der Leseflüssigkeit während der zweiten Klasse, unter Kontrolle der Unterschiede in der Stichprobenszusammensetzung und der Ausgangsleistungen, leicht größer war in der IG Lesen. Das Training, allerdings in der dritten Klasse die IG Filius/Filia den größeren Zuwachs zeigte (S. 79).

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

Link:

https://lehrerfortbildung-bw.de/st_if/bs/if/unterrichtsgestaltung/unterricht/if-unterricht_24-07-2011.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Heterogene Fähig- und Fertigkeiten erfordern heterogene Vermittlungs- und Lernstrategien (S. 3).
- Individualisierung steigert Motivation, Leistung und Freude am Unterricht, starke Schüler werden gefördert, schwache gehen nicht „verloren“ (S. 3).
- Regelmäßige Übungsschleifen schaffen erst die Verarbeitungstiefe, die langfristiges Behalten möglich macht (S. 3).
- Reale Aufgabenkultur erleichtert spätere Anwendung und Umsetzung (S. 3).
- Kontinuierliche Rückmeldungen begleiten beratend den individuellen Lernprozess unter Einbezug des Schülerwillens zur Förderung der Selbstwirksamkeit (S. 3).
- Kooperatives Lernen ermöglicht Elaboration, d.h. ein Anknüpfen an bereits bekanntes Wissen, Beispiele oder Fälle und kann auf diese Weise zu einer tieferen Verarbeitung des Lernstoffs führen (S. 8).

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>

Link: <http://unipub.uni-graz.at/oerf/content/titleinfo/111590/full.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Schwache Leser/innen fixieren länger und weisen mehr Regressionen auf, wobei dies nicht als Ursache, sondern als Symptom einer mangelnden Lesefähigkeit gilt (S. 2).
- Kinder und schwache Leser/innen reduzieren die Makrostruktur hin auf Einzelheiten des Textes, die außergewöhnlich wirken, oder verfahren nach einer Copy-and-Delete-Strategie (S. 2).
- Im Einsatz metakognitiver Strategien zeigen sich große Diskrepanzen zwischen guten und schwachen Lesern/innen (S. 2).
- Lautleseverfahren in Teams von je einem/r guten und einem/r schwachen Leser/in erweisen sich als effektiv, um die Decodierfähigkeit zu automatisieren, eine sinngemäße

Betonung zu erarbeiten und insgesamt die Leseflüssigkeit zu erhöhen (S. 3).

- Als motivationsfördernde Instrumente gelten Vielleseverfahren wie Leseolympiaden und leseanimierende Events wie Lesenächte, die allerdings keine direkte Verbesserung der Lesekompetenz bewirken (S. 3).

- Mit Methoden wie SQ3R (Survey, Question, Read, Recite, Review) oder dem reziproken Lesen wird der Lesevorgang in Schritte aufgeteilt, die vor, während und nach der Lektüre durchgeführt werden sollen (S. 3).

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>

Link: <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2021/03/2006-1.pdf#page=43>

Relevante Kernergebnisse:

- 20 Prozent der Jugendlichen gehören der >>Risikogruppe<< an (Leistungsstufe I und darunter in der PISA Wertung) (S. 5)

- Das Handlungsfeld der Leseförderung ist nicht ausschließlich der Deutschunterricht, sondern das sind alle Schulfächer in Verbindung mit außerschulischen Angeboten wie Bibliotheken, Literaturhäusern und anderen Formen der Leseförderung (S. 6)

- Die Entwicklung der Persönlichkeit durch Lektüre entfremdet die Aufsteigerin von ihrer sozialen Umgebung (S. 22)

- 1917 waren in Deutschland an die 2.000 Automaten in Betrieb, über die jährlich mehr als eine Million Bände abgesetzt wurden (S. 15)

- Fast 20 Prozent der 15-Jährigen gravierende Leseprobleme haben, daran ist in der Regel nicht die Volksschule schuld (S. 44)

- Die Ergebnisse zeigen in der Hauptschule den eindeutigen Vorrang mündlich orientierter Verfahren (S. 58)

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

Link: https://old.imst.ac.at/files/projekte/1315/berichte/1315_Langfassung_Wandl.pdf

Relevante Kernergebnisse:

- Die Lesekompetenz von Kindern mit unterschiedlichen Leistungsniveaus kann durch den regelmäßigen Einsatz von ausgewähltem Lesematerial sowie selbst gewählter Texte im Stationenbetrieb gesteigert werden (S. 3).
- Mit dem Salzburger Lese-Screening (SLS) wurde der Lesequotient der Kinder am Beginn sowie auch am Ende der zweiten Schulstufe ermittelt, sodass die Fortschritte im Bereich des Lesens evaluiert werden konnten (S. 5).
- Die Klasse besteht aus 11 Mädchen und 9 Buben, insgesamt 20 Kinder (S. 7).
- Alle Kinder erreichten am Schulschluss einen höheren Lesequotienten (S. 15).
- Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache konnten ihren Lesequotienten um durchschnittlich ca. 20 Punkte steigern (S. 16).
- Die Buben erreichten eine Steigerung des Lesequotienten um durchschnittlich ca. 13 Punkte, die Mädchen eine Steigerung von durchschnittlich ca. 15 Punkte (S. 16).

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>

Link:

<https://erzaehlkunst.com/wp-content/uploads/2020/05/Empirische-Untersuchungen-zur-Wirkung-des-Erz%C3%A4hlens-im-bildungspolitischen-Kontext-von-Kristin-Wardetzky.pdf>

Relevante Kernergebnisse:

- Erzählen aktiviert die Sprachkompetenz vor allem derjenigen Schüler*innen mit geringer Lesekompetenz (S. 3).
- Studien belegen, dass schriftliche Instruktionen bei jüngeren Menschen eine höhere Effizienz haben, wenn sie in soziale Interaktionen und Kooperation mit anderen eingebunden sind (S. 3).
- Durch Erzählen ausgelöste Verbesserungen im Bereich der Lesekompetenz belegen eine Vielzahl von Untersuchungen, die den Gewinn in Bezug auf Wortschatzerweiterung, Schreibkompetenz, Erinnerungsfähigkeit, Vorstellungsvermögen, Selbstwahrnehmung und kulturellem Wissen zeigen (S. 3).
- Schüler, die regelmäßig Geschichten erzählen, entwickeln ein Bewusstsein dafür, wie ein Publikum das Erzählen beeinflusst, und übertragen dieses Bewusstsein auf das Schreiben (S. 4).
- Eine Studie zeigt, dass Storytelling positivere Auswirkungen auf die Verbesserung des Hörverständnisses der Lernenden hat als das laute Vorlesen (S. 6).
- Eine qualitative Studie zeigte einen generellen Zuwachs an Sprachkompetenz der Kinder, unabhängig von der Vermittlung der Geschichte; bei deren Rekapitulation konnte nach dem freien Erzählen eine verbesserte Geschichtskomprehension nachgewiesen werden, während die Kinder der Lesegruppe ihre Sprachkomplexität verbesserten (S. 7).

