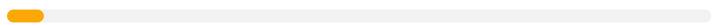


Ergebnisse

Plagiat **5.43%**



Such-Einstellungen

Nur lateinische Zeichen	<input checked="" type="checkbox"/>
Referenzen ausschließen	<input checked="" type="checkbox"/>
In-Text-Zitationen ausschließen	<input checked="" type="checkbox"/>
Im Web suchen	<input checked="" type="checkbox"/>
In meinem Speicher suchen	<input checked="" type="checkbox"/>
Search in organization storage	<input checked="" type="checkbox"/>

Quellen (29)

Platz	Quelle	Plagiatsanteil
1	studytexter.de	4.63%
2	pedocs.de	0.7%
3	pedocs.de	0.61%
4	fredi.hepvs.ch	0.26%
5	kobra.uni-kassel.de	0.2%
6	studytexter.de	0.05%
7	core.ac.uk	0.05%
8	studytexter.de	0.05%
9	studytexter.de	0.05%
10	studytexter.de	0.05%

11	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2024/08/Lesekompetenz-im-Grundschulalter-merged.pdf?srsltid=AfmBOopxFv19ig1tvGExxDN_ZPSq-rgN-tssL3RymWAEZB3591cj7ooQ	0.05%
12	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2025/03/de_08.pdf?srsltid=AfmBOopwd5HxKX1BLvqSY3-MONRuiLg3rx_rGHmKA0IMBc_avqySnzZ2	0.05%
13	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2025/03/de_08.pdf?srsltid=AfmBOooEsFkrSfXV26knNztqJkjgBm1-rZUhfs7pKHhE45jBpMOv-5Yd	0.05%
14	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2024/08/Lesekompetenz-im-Grundschulalter-merged.pdf?srsltid=AfmBOorNlxG7E2a9OyUYAhepJUcfb2NmxywMXH43lou9TXM35d5x_97	0.04%
15	phbl-opus.phlb.de https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/deliver/index/docId/616/file/Lesegespraechen.pdf	0.04%
16	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2025/03/de_08.pdf?srsltid=AfmBOopK3zmjBj-8mcz_u6_PMhoXR0i8MQWXfpdH2OfS6xr387G0lzc	0.04%
17	dji.de https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/asd_handbuch.pdf	0.04%
18	pedocs.de https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28183/pdf/Becker-Mrotzek_et_al_2023_Grundlagen_der_sprachlichen_Bildung.pdf	0.04%
19	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2025/03/de_08.pdf?srsltid=AfmBOoqACNNdcAwbmF2xrYKQb1XP4IWYOShfTxjb1pKH35sBDPPQXi8L	0.04%
20	sonar.ch https://sonar.ch/documents/301831/files/Dissertation_Hartmann.pdf	0.04%
21	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2025/03/de_08.pdf?srsltid=AfmBOopAt7KnT_LQlwNFYhnbUdB7d1MyN8gSF3pRXq0uvUkfQqXvjVzj	0.03%
22	unipub.uni-graz.at https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/11549630	0.03%
23	edudoc.ch https://edudoc.ch/record/116080/files/zu15007.pdf	0.03%
24	studytexter.de https://studytexter.de/wp-content/uploads/2025/03/de_08.pdf?srsltid=AfmBOorzDMOXHBKUTdD-2u_tfA19_8oD9tQ3lnml0QXn4CJyVZMoszvN	0.03%
25	infras.ch https://www.infras.ch/media/filer_public/71/e9/71e9964a-091b-40fd-9a7b-6bbd003b3a8f/studie_fruhe_sprachförderung_phsg_infras_unige_220627.pdf	0.03%

26 ediss.uni-goettingen.de
<https://ediss.uni-goettingen.de/bitstream/handle/11858/00-1735-0000-0006-ACFB-2/labuhn.pdf?sequence=1> 0.03%

27 library.fes.de
<https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13277.pdf> 0.03%

28 uni-regensburg.de
https://www.uni-regensburg.de/assets/humanwissenschaften/grundschulpaedagogik-didaktik/2014_buch_individuallearning_rderungundlernen.pdf 0.03%

29 services.phaidra.univie.ac.at
<https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1250512/get> 0.02%

1. Einleitung

Warum schaffen es immer noch viele Kinder in Deutschland, die Grundschule zu verlassen, ohne grundlegende Lesekompetenz zu erwerben? Diese Frage drängt sich angesichts der aktuellen Ergebnisse der IGLU-Studie 2021 und weiterer Untersuchungen auf, die den Kenntnisstand deutscher Grundschulkinder im Bereich Lesen analysieren. Lesekompetenz stellt eine zentrale Voraussetzung für Bildungserfolg, gesellschaftliche Teilhabe und den späteren beruflichen Werdegang dar. Besonders im Grundschulalter werden die grundlegenden Fähigkeiten für das spätere Lesen und Lernen entwickelt. Dennoch zeigen nationale und internationale Vergleiche, dass ein erheblicher Anteil der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschule nicht über die notwendigen Lesefähigkeiten verfügt. So verlässt laut IGLU-Studie jedes vierte Kind die Grundschule ohne ausreichende Lesefähigkeiten, was die Dringlichkeit effektiver Fördermaßnahmen belegt.

3.4

Im Zentrum dieser Arbeit steht daher die Förderung der Lesekompetenz im Grundschulalter, insbesondere im Hinblick auf didaktische Methoden, die gezielt Leseflüssigkeit, Textverständnis und Lesemotivation ansprechen. Neben der Analyse zentraler Förderansätze werden die Rahmenbedingungen betrachtet, die die Wirksamkeit dieser Methoden beeinflussen, wie etwa Motivation, individuelle Lesestrategien und die Unterstützung durch das familiäre Umfeld. Ziel ist eine differenzierte Analyse vorhandener Ansätze und deren Wirksamkeit, um evidenzbasierte Handlungsoptionen für Lehrkräfte, Eltern und Bildungseinrichtungen aufzuzeigen.

Ausgehend von der Relevanz einer frühzeitigen Förderung richtet sich der Blick auf die zentrale Forschungsfrage: Wie effektiv sind unterschiedliche didaktische Ansätze zur Förderung der Lesekompetenz im Grundschulalter, und welche Rolle spielen Motivation, Lesestrategien sowie familiäre Unterstützung beim Erfolg dieser Maßnahmen? Die Beantwortung dieser Frage erfolgt auf Basis einer systematischen Literaturrecherche, welche theoretische Grundlagen, empirische Befunde und bestehende Forschungslücken in Bezug auf Leseförderung im Grundschulalter aufzeigt. Hierbei werden verschiedene methodische Perspektiven – von der Vermittlung und Evaluation kognitiver und metakognitiver

Lesestrategien über die Wirkung von Lautlese- und Vielleseverfahren bis zur Bedeutung motivierender Übungen und sozialer Unterstützung – berücksichtigt.

Die methodische Herangehensweise umfasst eine umfassende Analyse von Fachliteratur und empirischen Studien aus nationalem und internationalem Kontext. Quantitative wie qualitative Ergebnisse werden ausgewertet, um allgemeine Trends und spezifische Erfolgsfaktoren zu identifizieren. Dabei werden sowohl bewährte Ansätze als auch bestehende Herausforderungen und Forschungslücken betrachtet, um Aussagen zur Effektivität einzelner Fördermaßnahmen treffen zu können.

3

Der aktuelle Forschungsstand weist auf eine Vielzahl von Förderansätzen hin, die auf unterschiedlichen Konzepten aufbauen, von der gezielten Vermittlung von Lesestrategien über die Förderung der Leseflüssigkeit bis hin zu motivierenden Leseformaten. Gleichzeitig zeigen die Befunde aber auch Defizite auf – insbesondere bei Kindern mit bildungsbenachteiligtem Hintergrund oder ohne ausreichende familiäre Unterstützung. Die Forschung verdeutlicht zudem den engen Zusammenhang zwischen familialer Lesepraxis, Motivation und dauerhafter Lesekompetenzentwicklung. Unklar bleibt jedoch, wie sich erfolgreiche Förderansätze nachhaltig in die Breite des schulischen Alltags übertragen lassen. Diese Fragestellung wird im Rahmen der Arbeit adressiert.

Die eigene Motivation für diese Masterarbeit begründet sich im Wunsch, als angehende Grundschullehrkraft einen fundierten Beitrag zur Förderung von Lesekompetenz zu leisten und Kindern Zugänge zu nachhaltiger literaler Bildung zu ermöglichen. Die Arbeit möchte das Verständnis für wirksame Leseförderung vertiefen und konkrete Impulse für die Unterrichtspraxis geben.

Die Gliederung der Arbeit folgt dieser Fragestellung und beleuchtet systematisch die Grundlagen der Lesekompetenz, die Entwicklung und aktuelle Befunde in Deutschland, didaktische Methoden der Leseförderung, relevante Einflussfaktoren sowie Konzepte individueller Förderung und Diagnostik, bevor abschließend die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und Handlungsempfehlungen für die Praxis formuliert werden.

1.8.12.13

2. Grundlagen der Lesekompetenz im Grundschulalter

Die Entwicklung und die vielfältigen Komponenten der Lesekompetenz im Grundschulalter stehen im Fokus, wobei sowohl die kognitiven als auch die sozialen und motivationale Dimension betrachtet werden. Die Ausführungen beleuchten zentrale Prozesse, Entwicklungsstadien sowie bedeutende Einflussfaktoren und bilden somit die Basis für die spätere Analyse didaktischer Methoden und Förderansätze. Dieses Kapitel schafft eine fundierte Grundlage, um die komplexen Zusammenhänge der Lesefähigkeit im Kontext der frühen Bildungsbiografie systematisch zu erfassen. Damit wird der Zusammenhang zwischen theoretischen Grundlagen und praxisorientierten Fördermaßnahmen innerhalb der Masterarbeit deutlich sichtbar.

1.21

2.1 Definition und Komponenten der Lesekompetenz

Die grundlegenden Bausteine der Lesekompetenz im Grundschulalter werden hier systematisch erfasst, um die vielfältigen kognitiven, sozialen und motivationalen Komponenten zu verstehen.¹ Dabei wird erläutert, wie diese Elemente miteinander verknüpft sind und die Basis für gezielte Fördermaßnahmen bilden. Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis bildet einen zentralen Bezugspunkt für die gesamte Arbeit.

2.1.1 Kognitive Dimensionen des Lesens

Beim Lesen im Grundschulalter arbeiten verschiedene kognitive Prozesse eng zusammen, darunter die präzise visuelle Wahrnehmung, das Dekodieren von Graphemen in Phoneme und die semantische Zuordnung. Empirische Erkenntnisse zeigen, dass Kinder pro Sakkade maximal zwölf Buchstaben scharf wahrnehmen können.¹ Dies begrenzt die Effizienz der Informationsverarbeitung und stellt eine direkte Herausforderung für die Weiterentwicklung der Lesekompetenz dar (vgl. Gold 2018: 14). Die neurobiologischen Grundlagen für diese Prozesse liegen im primären visuellen Kortex, der etwa 15 Prozent der Großhirnrinde ausmacht und dessen Kapazität zu einem Großteil auf die Fovea, den Bereich des schärfsten Sehens, fokussiert ist. Aufgrund dieser Konzentration auf einen kleinen visuellen Bereich sind Geschwindigkeit und Präzision der visuellen Wahrnehmung biologisch limitiert (vgl. Gold 2018: 15). Die Fähigkeit, Buchstaben und Wörter klar zu erkennen, hängt maßgeblich von der Zahl der Zapfen in der Fovea ab. Störungen oder Schwächen in der visuellen Wahrnehmung wirken sich unmittelbar negativ auf die

Fähigkeiten zur Graphem-Phonem-Umwandlung aus, was den Leselernprozess nachhaltig beeinträchtigen kann (vgl. Gold 2018: 13). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Kinder frühzeitig in ihrer visuellen Aufmerksamkeit und Buchstabenerkennung zu fördern, um die Effizienz ihrer Informationsverarbeitung zu optimieren.

Der Zusammenhang dieser kognitiven Prozesse wird zusätzlich durch Faktoren wie visuelle Aufmerksamkeit, Konzentrationsfähigkeit und Arbeitsgedächtnis beeinflusst. Defizite in diesen Bereichen können zu einer verlangsamten Verarbeitung und eingeschränktem Textverständnis führen, wodurch die Bedeutung gezielter Fördermaßnahmen unterstrichen wird, insbesondere für Kinder mit Schwierigkeiten in diesen Bereichen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Gold 2018: 14–15). ¹ Empirische Studien verdeutlichen die zentrale Rolle einer hohen Dekodiergenauigkeit, die als über 90 % fehlerfrei gelesener Wörter definiert ist, sowie die Bedeutung der Automatisierung der Worterkennung. Beide Aspekte sind essenziell für die Freisetzung kognitiver Ressourcen, die zum Textverstehen benötigt werden (vgl. Stabler 2019: 17). Eine Lesegeschwindigkeit von über 100 Wörtern pro Minute gilt dabei als Indikator für eine funktionale Automatisierung und ermöglicht das Erfassen komplexer Textinhalte. Kinder, die dieses Niveau nicht erreichen, bleiben häufig auf das mühsame Entschlüsseln einzelner Wörter beschränkt, was das Textverständnis und die Freude am Lesen erheblich einschränkt (vgl. ebd.).

¹ Die Aufteilung der kognitiven Kapazitäten spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle. Kinder mit geringer Dekodiergenauigkeit oder fehlender Automatisierung können ihre kognitiven Ressourcen nicht auf das Textverständnis lenken, wodurch die Integration von Bedeutungen und Kontextinformationen erschwert wird. ² Dies zeigt, wie wichtig die Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses für den Leseprozess ist. Kinder mit einem begrenzten Arbeitsgedächtnisvolumen haben Schwierigkeiten, Informationen über längere Zeit zu speichern und Zusammenhänge herzustellen, was sich direkt auf ihr Textverständnis auswirkt (vgl. Gold 2018: 14–15; Stabler 2019: 17). Fördermaßnahmen wie wiederholtes Lesen, silbenbasierte Trainings oder Lautlese-Verfahren haben sich als besonders effektiv erwiesen, um die Dekodiergenauigkeit und Lesegeschwindigkeit bei Grundschulkindern zu verbessern und so den Grundstein für ein erweitertes Textverständnis zu legen (vgl. Stabler 2019: 8; Strommer/Wagerer 2009: 3).

Die Analyse zeigt außerdem, dass schwache Leser*innen längere Fixationszeiten und mehr Regressionen

während des Lesens aufweisen. Diese Merkmale sind jedoch eher Symptome als Ursachen ihrer Leseschwäche (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Unerfahrene Leser*innen tendieren dazu, sich auf auffällige Details zu konzentrieren, wobei die übergeordnete Makrostruktur des Textes oft unberücksichtigt bleibt.²⁹ Dies führt zu einer fragmentierten Erfassung des Sinnzusammenhangs (vgl. ebd.). Die sogenannte Copy-and-Delete-Strategie, bei der lediglich einzelne Textfragmente selektiert und andere Passagen ausgeblendet werden, ohne die Gesamtstruktur zu erfassen, erschwert die Bildung kohärenter mentaler Modelle und behindert eine effektive Informationsintegration. Im Gegensatz dazu sind gute Leser*innen bereits im Grundschulalter in der Lage, mithilfe gezielter Strategien relevante Textinformationen zu extrahieren und irrelevante Details auszublenden. Diese Fähigkeit ist sowohl ein Ergebnis kontinuierlicher Übung als auch gezielten Strategietrainings, welche den Fokus auf das Erkennen zentraler Textmerkmale legen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).¹

Die Unterrichtsgestaltung sollte diese Erkenntnisse einbeziehen und nicht nur die Lesegeschwindigkeit steigern, sondern auch metakognitive und strukturierende Strategien vermitteln. Dadurch kann die Diskrepanz zwischen schwächeren und stärkeren Leser*innen reduziert werden (vgl. Stabler 2019: 8). Beispielsweise erfordert die Unterscheidung zwischen fiktionalen und realen Inhalten eine schrittweise kognitive Reifung, die eng mit der Entwicklung der Lesekompetenz verbunden ist. Während jüngere Kinder erzählte Geschichten als tatsächliche Berichte wahrnehmen, entwickeln sie ab dem vierten Schuljahr die Fähigkeit, zwischen Fiktion und Realität zu unterscheiden (vgl. Beisbart et al. 1993: 4–5). Diese Fähigkeit fördert das Verständnis komplexer Textarten und bildet eine Grundlage für die literarische Sozialisation. Auch das Metaphern- und Symbolverständnis entwickelt sich erst allmählich und setzt kognitive Reife voraus, was die Bedeutung einer altersgerechten Textauswahl unterstreicht (vgl. Beisbart et al. 1993: 6–7).

Eine besondere Rolle spielt zudem die Integration von Bewegung und Entspannung im Schulalltag, die unterstützend auf die kognitive Leistungsfähigkeit und damit die Lesekompetenz wirken. Bewegungssequenzen verbessern die Sauerstoffversorgung des Gehirns und fördern die Konzentrationsfähigkeit, während Entspannungstechniken wie Atemübungen die kognitive Belastung senken und die Verarbeitung gelesener Informationen erleichtern (vgl. Brandl-Bredenbeck/Stefani 2008: 68). Studien belegen, dass Schulen mit strukturierten Bewegungs- und Entspannungskonzepten eine höhere

Leseleistung und größere Lernfortschritte erreichen. Bewegungsintegrierte Lesespiele oder rhythmische Vorleseübungen können zudem die Lesemotivation und kognitive Aktivierung der Schüler*innen stärken (vgl. ebd.).¹

Abschließend lässt sich feststellen, dass die kognitiven Dimensionen des Lesens eine Vielzahl ineinandergreifender Prozesse umfassen, deren Förderung eine differenzierte und systematische Herangehensweise erfordert. Die Verbesserung der visuellen Wahrnehmung, die Automatisierung der Dekodierfähigkeiten, gezielte Strategietrainings und die Einbindung von unterstützenden Maßnahmen wie Bewegung und Entspannung sind zentrale Bausteine, um die Lesekompetenz im Grundschulalter nachhaltig zu stärken.

1.2

2.1.2 Soziale und motivationale Aspekte

Die soziale und motivationale Einbettung des Lesens spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter, da insbesondere die soziale Umgebung und intrinsische sowie extrinsische Anreize maßgeblich zur Leseförderung beitragen können. So zeigt sich, dass die Integration des Lesens in den Alltag der Familie für die Lesefreude und die Lesefrequenz entscheidend ist. Studien belegen, dass zwischen einem Drittel und bis zur Hälfte der Unterschiede im Leseverhalten von Grundschulkindern direkt durch familiäre Faktoren erklärt werden können. Dies unterstreicht die Bedeutung einer gezielten Förderung der familiären Lesepraxis als wesentlichen Bestandteil einer nachhaltigen Entwicklung der Lesekompetenz (vgl. Ahrens-Drath 2007: 5).

Die Intensität und Qualität der familiären Lesepraxis, beispielsweise durch regelmäßiges Vorlesen, gemeinsames Lesen oder den Zugang zu einer umfangreichen Buchsammlung im häuslichen Umfeld, führt nachweislich zu unterschiedlichen Entwicklungen im Leseverhalten von Kindern. Kinder, die in Haushalten mit strukturierter und kontinuierlicher Lesepraxis aufwachsen, zeigen früh ein stärkeres Interesse und Freude am Lesen, was sich letztlich positiv auf die Lesefrequenz und die Kompetenzentwicklung auswirkt (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Dieses Potenzial wird jedoch nicht allein durch die Häufigkeit des Lesens bestimmt. Besonders wertvoll sind Gespräche über die gelesenen Inhalte sowie die gemeinsame Auswahl von Büchern, da diese Aktivitäten nicht nur die Lesefreude stärken, sondern zugleich die Fähigkeit fördern,

Gelesenes zu reflektieren und kritisch einzuordnen (vgl. Ahrens-Drath 2007: 5).

Besonders deutlich werden Defizite in der sozialen Integration von Lesapraxis in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status, was auch die Leistungsunterschiede im Lesen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen erklärt. 1 Studien deuten darauf hin, dass gezielte schulische Maßnahmen hier entgegenwirken könnten. Dazu gehören beispielsweise Elternabende, Informationsveranstaltungen über Lesefördermethoden sowie die Einbindung ehrenamtlicher Unterstützer*innen, die Familien dazu motivieren, aktiver an der Leseförderung teilzuhaben (vgl. Ahrens-Drath 2007: 6, 10; Genuneit et al. 2004: 4). Solche Maßnahmen könnten dazu beitragen, die Bildungschancen von Kindern langfristig zu verbessern und soziale Ungleichheiten zu reduzieren.

Die nachhaltig positive Wirkung einer frühzeitig etablierten familiären Lesekultur ist nicht auf die Grundschulzeit beschränkt, sondern reicht bis ins Jugendalter. Kinder, die früh Erfahrungen mit familiärer Lesapraxis machen, zeigen auch später ein stabiles Interesse am Lesen, was nicht nur ihre allgemeine Lesekompetenz stärkt, sondern auch langfristig ihre Bildungsbiografie und schulischen Erfolge positiv beeinflusst (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Hurrelmann 2002: 2). Das Zusammenspiel zwischen Leseförderung und Bildungschancen verdeutlicht, wie wichtig es ist, eine solide Basis für die Lesekompetenz bereits im frühen Kindesalter zu legen.

Motivation gilt als zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Leseförderung und wird maßgeblich durch ein unterstützendes Unterrichtsklima sowie durch individuelle kognitive Aktivierung im Unterricht geprägt. Ein motivierendes Umfeld im Klassenraum kann nachweislich die Lesebereitschaft und -entwicklung in heterogenen Lerngruppen fördern. Entscheidend ist hierbei, dass die Lehrkraft ein wertschätzendes Klima schafft, das Fehler akzeptiert und individuelle Fortschritte anerkennt. 1,2 Solch ein Ansatz erhöht insbesondere bei Kindern mit geringem Selbstvertrauen oder wenig positiven Vorerfahrungen im Lesen die Lesemotivation und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (vgl. Boelmann 2018: 18; Genuneit et al. 2004: 12).

Die Rolle der Lehrkraft wird zudem durch die Funktion als Vorbild hervorgehoben. Lehrkräfte, die nicht nur selbst als „lesende Personen“ agieren, sondern auch ihre Begeisterung für vielfältige Texte authentisch vermitteln, können die Schüler*innen nachhaltig motivieren und zum Lesen inspirieren (vgl. Genuneit et al.

2004: 23). Dabei ist die kognitive Aktivierung durch anspruchsvolle, aber erreichbare Aufgaben von besonderer Bedeutung.¹ Solche Aufgaben regen das Denken an, knüpfen an die Lebenswelt der Kinder an und ermöglichen eine aktive Auseinandersetzung mit Texten. Dies führt zu einem systematischen Wissens- und Kompetenzaufbau im Lesen, was insbesondere in heterogenen Lerngruppen entscheidend für den Lernerfolg ist (vgl. Boelmann 2018: 18).

In heterogenen Lerngruppen stellen unterschiedliche Motivationslagen und Interessen der Schüler*innen besondere Herausforderungen dar. Um diesen gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte Wahlmöglichkeiten, differenzierte Materialien und kooperative Arbeitsformen in den Unterricht integrieren. Diese Ansätze können nicht nur individuelle Interessen fördern, sondern gleichzeitig das Gemeinschaftsgefühl und die soziale Einbindung in Lernprozesse stärken (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Ein unterstützendes Klassenklima wirkt zudem präventiv, indem es Lesehemmungen abbaut und verhindert, dass Kinder sich aufgrund von Misserfolgen oder negativen Erfahrungen vom Lesen abwenden (vgl. Genuneit et al. 2004: 12; Boelmann 2018: 18).

Soziale und ethnische Herkunft beeinflussen die Bildungsbeteiligung von Schüler*innen in erheblichem Maße. Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten sowie solche mit Migrationsgeschichte weisen signifikant geringere Leseleistungen auf. Dies wird durch soziale Unterschiede beim Zugang zu Lesekultur und Sprachförderung verstärkt. Die PISA-Studien zeigen, dass die Leistungsunterschiede in Deutschland besonders groß sind, was auf eine mangelnde Kompensation von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem hinweist (vgl. Hurrelmann 2002: 2; Genuneit et al. 2004: 5). Als zentrale Prädiktoren für den Lesekompetenzerwerb werden die kognitive Grundfähigkeit, das Lernstrategiewissen und die Dekodierfähigkeit identifiziert. Defizite in diesen Bereichen führen oftmals zu dauerhaften Nachteilen, was differenzierte Fördermaßnahmen erforderlich macht (vgl. Hurrelmann 2002: 5; Strommer/Wagerer 2009: 2).¹

Ein vielversprechender Ansatz zur Förderung der Lesemotivation ist der Einsatz sprachlich kreativer Textsorten wie Reimen, Rätseln und Gedichten im Unterricht. Diese Formate ermöglichen es, zentrale Lesestrategien wie das Identifizieren von Schlüsselinhalten oder das Visualisieren spielerisch zu üben. Insbesondere für Kinder mit schwacher Lesebiografie oder gering ausgeprägter familiärer Lesekultur können

solche Methoden motivierende Zugänge zum Lesen schaffen, indem sie das Lesen als ein gemeinschaftliches, lustvolles Erlebnis präsentieren (vgl. Genuneit et al. 2004: 15, 23). Die Nutzung kreativer Textsorten stärkt nicht nur die Lesemotivation, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl und das soziale Lernen, was die Bereitschaft erhöht, sich auf komplexere Texte einzulassen.

Digitale Medienformate bieten ebenfalls großes Potenzial für die Leseförderung, da sie durch Visualisierung und Interaktivität motivationale und soziale Dimensionen des Lesens ansprechen können. Programme mit adaptiven Rückmeldungen und flexible Übungsformate sind insbesondere für Kinder mit geringer Lesemotivation förderlich, da sie unmittelbare Erfolge sichtbar machen und somit die Selbstwirksamkeit stärken (vgl. Roche 2003: 9). Kritisch zu reflektieren ist jedoch, dass der Erfolg solcher Ansätze stark von der didaktischen Einbettung, einer pädagogisch geschulten Begleitung und dem Zugang zu digitalen Geräten abhängig ist. Ohne ausreichend koordinierte schulische und familiäre Unterstützung besteht die Gefahr, dass bestehende Bildungsungleichheiten durch die digitale Leseförderung weiter verstärkt werden.

1,2,4,14

Zusammenfassend zeigt sich, dass die soziale und motivationale Unterstützung essenziell für die Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter ist. Familien, Lehrkräfte und interaktive Ansätze spielen dabei eine zentrale Rolle, um Kinder individuell zu unterstützen und soziale Ungleichheiten auszugleichen.

1

2.2 Entwicklung der Lesefähigkeit

Die Entwicklung der Lesefähigkeit im Grundschulalter ist ein komplexer Prozess, der sowohl die frühen Vorläuferfähigkeiten als auch den Fortschritt hin zu automatisierten und flüssigen Leseleistungen umfasst. Im Kontext dieser Arbeit wird untersucht, wie grundlegende Kompetenzen gefördert werden können, um langfristig eine solide Lesekompetenz zu sichern. Dabei werden sowohl die ersten Schritte des Leseerwerbs als auch die Bedeutung der Automatisierung für das Textverständnis beleuchtet, um die systematische Unterstützung in der Praxis zu verbessern.

1

2.2.1 Vorläuferfähigkeiten und Leseentwicklung

Die frühe phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit, Laute in Wörtern zu erkennen und zu manipulieren,

stellt einen der zentralen Prädiktoren für den erfolgreichen Schriftspracherwerb dar. Kinder, die diese Fähigkeit entwickeln, sind besser in der Lage, Grapheme mit Phonemen zu verbinden, was eine grundlegende Voraussetzung für das Lesenlernen ist. ^{1,20,23} Empirische Studien weisen darauf hin, dass Defizite in der phonologischen Bewusstheit häufig mit Leseschwierigkeiten einhergehen. Besonders kritisch ist, dass Kinder mit solchen Defiziten ein erhöhtes Risiko tragen, langfristig hinter ihren Mitschüler*innen zurückzubleiben, wodurch Fördermaßnahmen in der Vorschulphase eine signifikante Bedeutung erlangen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Stabler 2019: 17). Ein gezielter Ansatz zur Förderung der phonologischen Bewusstheit könnte durch eine stärkere Integration dieser Kompetenzen in den frühpädagogischen Alltag realisiert werden. Dabei sollten nicht nur standardisierte Programme, sondern auch kreative und spielerische Elemente genutzt werden, um die intrinsische Motivation der Kinder zu fördern und somit die Effektivität der Maßnahmen zu steigern.

Die aktive Beschäftigung mit Reimen, Lautspielen und das Erzählen von Geschichten fördert nicht nur die auditive Differenzierungsfähigkeit, sondern trägt ebenfalls wesentlich zur Entwicklung der narrativen Kompetenz bei. Diese Kompetenz ist ein wichtiges Fundament für das sinnentnehmende Lesen, da sie das Erkennen und Interpretieren von narrativen Strukturen erleichtert. Kinder, die frühzeitig an reim- und erzählbasierte Aktivitäten herangeführt werden, erzielen langfristig bessere Ergebnisse im Leseverständnis (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Es ist jedoch kritisch zu hinterfragen, inwiefern solche Aktivitäten in bestehenden Bildungskonzepten ausreichend berücksichtigt werden. Eine Vertiefung der Förderung narrativer Kompetenzen könnte durch eine stärkere Verbindung von kreativem Erzählen und kognitiven Strategietrainings erfolgen, um langfristige positive Effekte auf die Lesekompetenz zu erzielen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Buchstabenkenntnis. Kinder, die bereits im Vorschulalter Buchstaben sicher benennen und mit Lauten verknüpfen können, weisen in der Regel eine stabilere und schnellere Leseentwicklung auf. Umgekehrt stellt ein Mangel an Buchstabenkenntnissen einen erheblichen Risikofaktor dar, der den Einstieg in den Leseprozess erschwert (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). In diesem Kontext zeigt sich die Notwendigkeit, bereits in Kindertageseinrichtungen gezielte Maßnahmen zur Buchstabenvermittlung zu implementieren. Dabei sollte jedoch auch berücksichtigt werden, wie solche Programme individualisiert und an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder angepasst werden können, um besonders förderungsbedürftige Kinder gezielt zu unterstützen.

Die Prävention dauerhafter Leseschwächen stellt ein bedeutsames Ziel für die Förderung früher Lesefähigkeiten dar, da kleine Rückstände im Vorschulalter langfristig persistieren können. Die Entwicklung von Lesekompetenz verläuft nicht linear, was die Bedeutung einer frühzeitigen Diagnostik unterstreicht.¹ Empirische Untersuchungen zeigen, dass eine systematische Identifikation von gefährdeten Kindern die Grundlage für effektive Förderprogramme bildet (vgl. Müller et al. 2012: 1). Kritisch anzumerken ist, dass die Implementierung solcher Diagnostikverfahren und darauf aufbauender Fördermaßnahmen in der Praxis oft unzureichend ist. Um langfristig positive Effekte zu erzielen, könnten evidenzbasierte Interventionen wie die ELIS-Programme breiter angewendet und durch zusätzliche Qualifizierungsmaßnahmen für Fachpersonal ergänzt werden.

Die Automatisierung der Dekodierfähigkeit bildet eine weitere Schlüsselkomponente für die Entwicklung funktionaler Lesekompetenz. Eine rasche und fehlerfreie Dekodierung ermöglicht es Kindern, kognitive Ressourcen für komplexere Textinhalte freizusetzen. Kinder, die eine Dekodiergenauigkeit von über 90 % und eine Lesegeschwindigkeit von mindestens 100 Wörtern pro Minute erreichen, erzielen nachweislich bessere Leistungen bei anspruchsvoller Aufgaben (vgl. Stabler 2019: 17). Hierbei stellt sich jedoch die Frage, wie viele Schulen über die nötigen Ressourcen verfügen, um solche gezielten Fördermaßnahmen wie Lautlesen oder Viellese-Trainings systematisch umzusetzen. Die Wirksamkeit dieser Programme könnte durch eine stärkere Verankerung im Curriculum und durch die engere Zusammenarbeit mit Eltern optimiert werden.

Fehlerhafte oder verlangsamte Dekodierungsprozesse führen häufig zu Schwierigkeiten beim Textverständnis und können die Lesemotivation negativ beeinflussen. Kinder, die beim Lesen regelmäßig stocken, sind weniger in der Lage, die Inhalte eines Textes vollständig zu integrieren. Dies verdeutlicht die Dringlichkeit, möglichst frühzeitig auf die Automatisierung der Dekodierfähigkeit hinzuarbeiten und Kinder durch effiziente Trainingsmethoden zu unterstützen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Gleichzeitig sollte geprüft werden, inwiefern aktuelle Förderangebote den Anforderungen individueller Lernvoraussetzungen gerecht werden. Eine Erweiterung der Maßnahmen auf digitale Medienformate könnte potenziell dazu beitragen, die Motivation der Kinder zu erhöhen und Fortschritte in der Dekodierungsfähigkeit zu

beschleunigen.

2

Die Unterschiede zwischen Schüler*innen mit und ohne ausreichende Automatisierung der Dekodierfähigkeit treten besonders deutlich hervor. Während geübte Leser*innen ihre kognitive Kapazität auf das Verstehen, Interpretieren und Anwenden von Lesestrategien richten können, sind schwächere Kinder noch mit der technischen Entzifferung beschäftigt (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Dies legt nahe, dass Fördermaßnahmen speziell darauf ausgerichtet sein sollten, die kognitive Belastung zu reduzieren, um schwächere Schüler*innen besser an die Anforderungen komplexerer Leseaufgaben heranzuführen.¹ Innovative Ansätze könnten hierbei die Integration von Peer-Learning und kooperativen Lernmethoden umfassen, die sowohl die sozialen als auch die kognitiven Fähigkeiten der Kinder stärken.

Die empirische Forschung zeigt, dass Leseschwächen bei einem hohen Anteil leseschwacher Schüler*innen über die Zeit hinweg bestehen bleiben.⁵ Längsschnittstudien verdeutlichen, dass etwa 65 % der Kinder, die in der zweiten Klasse zu den Schwächsten gehören, auch in der achten Klasse signifikante Defizite aufweisen (vgl. Müller et al. 2012: 1). Diese Stabilität weist auf die Notwendigkeit hin, nicht nur bestehende Programme auszuweiten, sondern auch die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen regelmäßig zu evaluieren. Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass Schulsysteme mit systematischer Diagnostik und konsequenter Förderung eine deutlich geringere Quote an leseschwachen Kindern aufweisen (vgl. Müller et al. 2012: 1). Daraus ergibt sich die Forderung, auch in Deutschland eine intensivere präventive Förderung zu etablieren.

Ein relevantes Unterscheidungsmerkmal zwischen starken und schwachen Lesenden ist die Fähigkeit, kognitive und metakognitive Lesestrategien gezielt anzuwenden. Kinder mit ausgeprägter Strategiekompetenz können Inhalte visualisieren, Fragen an Texte formulieren und ihr eigenes Verständnis überwachen, was ihnen ermöglicht, Texte effektiver zu erschließen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Schwächere Kinder hingegen fokussieren sich auf auffällige Details oder wenden einfache Strategien wie die Copy-and-Delete-Methode an, was ihr Verständnis stark einschränkt (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Krauter 2021: 375-376). Die Integration bewährter Programme wie reziprokiem Lesen oder dem SQ3R-Modell ist daher essentiell, um die Strategiekompetenz systematisch zu fördern (vgl. Stabler 2019: 8). Eine kritische Reflexion dieser Ansätze sollte jedoch sicherstellen, dass sie flexibel genug sind, um an die

Bedürfnisse unterschiedlich starker Schüler*innen angepasst zu werden.

Lesekompetenz ist bereits in der Grundschule eine Basiskompetenz, die zahlreiche weitere Fächer und Aufgabenformate beeinflusst. Beispielsweise hängt das Entschlüsseln von Textaufgaben im Mathematikunterricht stark von Lesefähigkeiten ab. Schwächen im Textverständnis führen oft zu Fehlern bei der Aufgabenlösung und erschweren die Überführung von Textinformationen in mathematische Operationen (vgl. Hambrecht 2012: 4). Dies unterstreicht die Dringlichkeit, Lesekompetenz nicht nur als Ziel des Deutschunterrichts zu betrachten, sondern als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Abschließend lässt sich feststellen, dass die frühzeitige Förderung grundlegender Lesefähigkeiten und -strategien unerlässlich ist, um die Bildungschancen von Kindern langfristig zu sichern.¹

1

2.2.2 Automatisierung und Leseflüssigkeit

Die Automatisierung der Lesefähigkeit bildet eine fundamentale Voraussetzung für die Entwicklung der Leseflüssigkeit, da sie kognitive Kapazitäten freisetzt, die für das umfassende Textverständnis erforderlich sind. Studien haben gezeigt, dass eine Dekodiergenauigkeit von über 90 % fehlerfrei gelesener Wörter sowie eine Lesegeschwindigkeit von mindestens 100 Wörtern pro Minute als Mindestanforderungen für ein funktionales Leseverständnis im Grundschulalter gelten (vgl. Stabler 2019: 17). Diese Schwellenwerte ermöglichen es den Kindern, die rein technischen Aspekte des Lesens zu automatisieren und ihre Aufmerksamkeit auf inhaltliche und interpretative Aufgaben zu richten. Der Prozess der Automatisierung der Worterkennung entlastet dabei das Arbeitsgedächtnis nachweislich, sodass sich lesende Kinder verstärkt auf das Verstehen und die Integration neuer Informationen konzentrieren können. Dieser Zusammenhang verdeutlicht, warum die Förderung der Automatisierung eine zentrale Rolle in der Lesedidaktik einnimmt.¹

Eine unzureichende Automatisierung der Dekodierprozesse kann jedoch dazu führen, dass die kognitive Kapazität von Kindern überlastet wird, was insbesondere bei längeren oder komplexeren Texten zu Verständnisproblemen und Frustration führt (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Diese Überforderung behindert nicht nur das unmittelbare Leseerlebnis, sondern beeinflusst auch langfristig die Lesemotivation negativ. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, können klare Zielwerte für die Leseflüssigkeit definiert

werden, die es ermöglichen, Lernprozesse objektiv zu evaluieren und Fördermaßnahmen gezielt zu planen. Dadurch kann der Unterricht individuell gesteuert werden, insbesondere auch für diagnostizierte Risikogruppen, die ohne systematische Unterstützung kaum ausreichende Fortschritte erzielen würden (vgl. Stabler 2019: 17).

Zu den spezifischen Methoden, die eine effektive Automatisierung der Lesefähigkeit unterstützen, zählen Lautlese-Verfahren wie das Tandemlesen. Dabei lesen eine starke und eine schwache lesende Person gemeinsam, was sowohl die Dekodierfähigkeit als auch die sinngemäße Betonung und die allgemeine Leseflüssigkeit fördert. Empirische Untersuchungen belegen für diese Methode Effektstärken bis $d = 0,52$, was ihre Wirksamkeit klar unterstreicht (vgl. Stabler 2019: 8; vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Noch höhere Effektstärken, bis zu $d = 1,37$, wurden für das laute Vorlesen vor Lehrpersonen festgestellt, da hierbei gezieltes Feedback eine zentrale Rolle spielt (vgl. Stabler 2019: 8). Durch solche Verfahren können nicht nur kognitive Fähigkeiten gefördert, sondern auch die prosodischen Aspekte des Lesens, wie Betonung und rhythmisches Lesen, gezielt trainiert werden, die eine wichtige Komponente der Leseflüssigkeit darstellen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3).

Das Prinzip des Partnerlesens bietet darüber hinaus eine soziale Komponente, die besonders leseschwächere Kinder motiviert und gleichzeitig die soziale Teilhabe im Klassenverband stärkt. Während schwächere Leser*innen durch kontinuierliche Unterstützung zur Fehlerkorrektur angeleitet werden, profitieren stärkere Kinder von der Reflexion ihrer eigenen Fähigkeiten. Dieser Ansatz verdeutlicht, wie eng kognitive und soziale Aspekte der Lesefähigkeit verknüpft sind. Dennoch bleibt zu hinterfragen, inwiefern Schulen über ausreichende Ressourcen und personelle Kapazitäten verfügen, um solch intensive Fördermaßnahmen in großem Maßstab zu implementieren. Die gezielte Unterstützung durch Fachkräfte oder speziell geschulte Hilfspersonen könnte hier ein wichtiger Lösungsansatz sein.

Die Automatisierung der Lesefähigkeit wird zudem durch kognitive und neurobiologische Grundlagen begrenzt. Beim Lesen können pro Sakkade maximal zwölf Buchstaben scharf wahrgenommen werden, da der primäre visuelle Kortex eine große Kapazität speziell für das schärfste Sehen im Bereich der Sehgrube reserviert. Diese visuelle Restriktion setzt eine hohe Automatisierung der Worterkennung voraus, um einen

flüssigen Leseprozess zu ermöglichen (vgl. Gold 2018: 14–15). Die Effizienz des Lesens ist demnach nicht beliebig steigerbar, da empirisch eine obere Grenze von etwa 500 Wörtern pro Minute belegt ist (vgl. Gold 2018: 14). Diese neurobiologischen Gegebenheiten verdeutlichen, wie wichtig es ist, die Lesekompetenz gezielt durch Übungen zur visuellen Wahrnehmung und Dekodiergenauigkeit zu fördern, um die vorhandene Infrastruktur optimal zu nutzen.

Wiederholte Leseerfahrungen tragen entscheidend dazu bei, die neuronalen Verbindungen im Bereich der Worterkennung zu stärken und zu automatisieren, was sich positiv auf die gesamte Lesekompetenz auswirkt. Schwächere Leser*innen weisen jedoch häufig ineffiziente Lesemuster auf, wie längere Fixationen und vermehrte Rückwärtsbewegungen im Textverlauf. Diese Verhaltensweisen sind Symptome mangelnder Leseflüssigkeit und behindern den Automatisierungsprozess (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Um die Kompetenzlücke zwischen starken und schwachen Leser*innen zu schließen, sind gezielte Übungsformen unerlässlich, die darauf abzielen, diese blockierenden Symptome abzubauen. Hierbei erweisen sich trainingsbasierte Ansätze, die auf fluentes und prosodisches Lesen abzielen, als wirksam.

Fehlerhafte oder verlangsame Dekodierungsprozesse führen zudem häufig dazu, dass schwächere Leser*innen bei Verständnisproblemen dazu neigen, einzelne Passagen mehrfach zu lesen. Diese sogenannten Regressionen verlangsamen nicht nur den Lesefluss, sondern beeinträchtigen auch die Lesemotivation erheblich. Zielgerichtete Trainings sollten daher nicht nur die Automatisierung der Dekodierung fördern, sondern auch den Aufbau kognitiver und metakognitiver Lesestrategien unterstützen. Diese tragen dazu bei, dass die Dekodierung schneller abläuft und sich die Aufmerksamkeit verstärkt auf das inhaltliche Textverstehen richten kann (vgl. Stabler 2019: 8; vgl. Mayer 2019: 3). Empirische Daten belegen, dass derartige Strategieprogramme Effektstärken von $d = 0,32$ aufweisen und somit eine sinnvolle Ergänzung zu wiederholten Leseübungen darstellen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Die Integration von Lesestrategien in Leseübungen verbindet die Automatisierung mit der Förderung des Textverständnisses und schafft nachhaltige Fortschritte. Besonders wirksam zeigen sich Methoden wie das reziproke Lesen oder strukturierte Verfahren wie das SQ3R-Modell, da sie die Kinder aktiv in den Verstehensprozess einbinden und ihre Aufmerksamkeit gezielt lenken (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3).¹ Dennoch bleibt kritisch zu hinterfragen, ob diese Ansätze ausreichend flexibel sind, um den

unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder gerecht zu werden. Eine stärkere Individualisierung innerhalb dieser Programme könnte die Effektivität weiter steigern.

Motivierende Leseformate ergänzen diese Maßnahmen, indem sie die Lesemotivation erhöhen und so zur Automatisierung der Leseflüssigkeit beitragen. Studien zeigen, dass Kinder, die spannende und an ihre Interessen angepasste Texte wie Kriminalliteratur oder Abenteuerbücher lesen, häufiger und intensiver lesen, was zu einer graduellen Verbesserung der Dekodierfähigkeit führt (vgl. Hammer-Bernhard et al. 2022: 1–3). Lesenächte oder die gemeinsame Lektüre von Comics stärken nicht nur die persönliche Lesemotivation, sondern fördern auch das Gemeinschaftsgefühl und die Lesebereitschaft im Klassenverband. Diese Ansätze verdeutlichen, wie wichtig abwechslungsreiche und kindorientierte Textangebote sind, um das Lesen als eine positive und bereichernde Erfahrung zu erleben.

1

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Automatisierung der Leseflüssigkeit ein vielschichtiger Prozess ist, der durch gezielte didaktische Maßnahmen, motivierende Formate und strategische Trainings unterstützt werden muss, um die nachhaltige Entwicklung der Lesekompetenz zu sichern.

2.3 Aktuelle Befunde zur Lesekompetenz deutscher Grundschüler

Die Lesekompetenz deutscher Grundschulkinder zeigt seit dem Jahr 2001 eine kontinuierliche Abnahme, die sowohl durch eine steigende Anzahl von leistungsschwachen Kindern als auch durch eine Verschärfung sozialer Disparitäten im Bildungssystem bedingt ist. So konnten im Jahr 2021 25,4 % der Viertklässler*innen die grundlegende Kompetenzstufe III nicht erreichen, was Schwierigkeiten beim Verknüpfen von Informationen in Texten bedeutet (vgl. McElvany et al. 2023: 1; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). Diese Entwicklung ist besonders besorgniserregend, da Lesekompetenz eine zentrale Voraussetzung für den Bildungsweg darstellt. Kinder, die diese Schwelle nicht überschreiten, haben nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch in anderen Fächern erhebliche Schwierigkeiten, wie zum Beispiel beim Verständnis von Textaufgaben in Mathematik. Dieser Trend wirft die Frage auf, inwiefern das deutsche Bildungssystem ausreichend darauf vorbereitet ist, systematisch auf diese Probleme zu reagieren und spezifische Defizite zu beheben.

Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien und Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen sind überproportional stark von einer eingeschränkten Lesekompetenz betroffen, wodurch soziale Ungleichheiten im Bildungserfolg zementiert werden (vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Diese Konstellation verdeutlicht die enge Verbindung zwischen sozioökonomischem Status, sprachlichen Ausgangslagen und Leseleistung. Studien zeigen, dass schulische Maßnahmen allein oft nicht ausreichen, um diese strukturellen Nachteile auszugleichen. Vielmehr bedarf es eines umfassenden Zusammenspiels von schulischen, familiären und außerschulischen Maßnahmen, um Chancengleichheit herzustellen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Besonders kritisch ist, dass Schulen in bildungsbenachteiligten Regionen häufig nicht über die nötigen personellen und materiellen Ressourcen verfügen, um diesen Herausforderungen adäquat zu begegnen.

Langfristige Konsequenzen einer unzureichenden Leseleistung betreffen nicht nur den Deutschunterricht, sondern auch die Lernleistungen in anderen Fächern, da ein unzureichendes Textverständnis oft die Bearbeitung fachübergreifender Aufgaben beeinträchtigt (vgl. Jungjohann 2019: 13). Ein Beispiel hierfür ist das Fach Mathematik, wo das Verständnis von Textaufgaben eine entscheidende Rolle spielt. Sind Kinder nicht in der Lage, wesentliche Informationen aus Texten zu extrahieren und zu interpretieren, wirkt sich dies negativ auf ihre Leistungen aus und kann ihre Einstellung zum Lernen insgesamt beeinträchtigen. Schulen sollten daher stärker auf die Förderung fächerübergreifender Kompetenzen setzen, um die Leseleistung gezielt zu stärken.¹

Ein wesentlicher ursächlicher Faktor für den beobachteten Rückgang der Leseleistung ist die fehlende Kontinuität und Intensität der Leseförderung. Dies betrifft insbesondere Kinder aus benachteiligten Milieus, die bereits zu Hause weniger Unterstützung erfahren und im Schulkontext daher besonders auf kontinuierliche Leseanreize angewiesen sind (vgl. McElvany et al. 2023: 2). Trotz der empirisch nachgewiesenen Bedeutung regelmäßiger Lesezeiten tendieren Schulen in Deutschland dazu, dem Lesen vergleichsweise wenig Zeit einzuräumen. Grundschulkinder lesen im Schnitt nur 141 Minuten pro Woche, während der OECD-Durchschnitt bei 205 Minuten liegt (vgl. McElvany et al. 2023: 2; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). Diese Diskrepanz zeigt, dass Deutschland im internationalen Vergleich deutlichen Nachholbedarf hat. Curriculare Vorgaben sollten dahingehend überarbeitet werden, dass längere Lesephasen systematisch

integriert werden, um den Schülerinnen und Schülern ausreichend Übungsmöglichkeiten zu verschaffen.

Die empirische Evidenz belegt, dass regelmäßige und ausgedehnte Lesezeiten im Unterricht nachhaltig die Leseflüssigkeit, den Wortschatz und das Textverständnis fördern (vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 1). Fehlt es an systematischer Übung, leiden vor allem leistungsschwächere Kinder darunter, da deren Entwicklungsfortschritte eng mit der Häufigkeit und Intensität des Lesens verknüpft sind. Dies führt zu einer zunehmenden Leistungsstreuung innerhalb der Klassen, was den Bedarf an differenzierender Förderung erheblich erhöht (vgl. McElvany et al. 2023: 1). Schulen stehen vor der Herausforderung, passende Ansätze zu entwickeln, die sowohl leistungsstarke als auch schwächere Kinder gezielt fördern.

1.2.3

Die familiäre Unterstützung spielt eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Lesekompetenz. Besonders der Bestand an Büchern im Haushalt und regelmäßiges Vorlesen korrelieren signifikant mit Schulerfolg und Lesemotivation (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Dennoch erhalten vier von zehn Kindern zu Hause selten oder nie Vorleseanregungen, was die Chancenungleichheit von Beginn an verstärkt (vgl. Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Kinder, die in einem literalen Umfeld aufwachsen, profitieren von einer positiven Einstellung zum Lesen, während andere Kinder ohne diese Unterstützung erhebliche Nachteile erfahren. Schulen sollten daher verstärkt mit Eltern zusammenarbeiten, um das Bewusstsein für die Bedeutung des familiären Vorlesens zu schärfen. Elternprogramme oder Vorleseaktionen könnten hier einen wertvollen Beitrag leisten.

Schulische Leseförderung allein kann die Defizite aus dem Elternhaus oft nicht vollständig kompensieren.

Ein hoher Bücherbestand und ein aktives literarisches Umfeld fungieren als Schutzfaktoren, während das

Fehlen solcher Ressourcen das Risiko für Leseschwäche deutlich erhöht (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; vgl.

ebd.: 23). Diese Erkenntnis zeigt, wie wichtig es ist, außerschulische Maßnahmen zur Förderung der

Lesemotivation und -kompetenz zu stärken. Bibliotheken, Lesepatenschaften oder digitale Lesemedien

könnten dazu beitragen, den Zugang zu Büchern und literalen Erfahrungen zu verbessern, insbesondere für

Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien.

Die Leseleistungen deutscher Grundschulkinder weisen eine besonders hohe Heterogenität auf, wie die

IGLU-Studien aus den Jahren 2016 und 2021 verdeutlichen. Der Anteil leistungsstarker Leser*innen ist von

47 % im Jahr 2001 auf 39 % im Jahr 2021 gesunken, während die Gruppe der leistungsschwachen Kinder konstant auf niedrigem Niveau verharrt (vgl. Jungjohann 2019: 12; McElvany et al. 2023: 1). Diese hohe Streuung verdeutlicht die Notwendigkeit gezielter, binnendifferenzierender Förderkonzepte, um die unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler*innen zu adressieren (vgl. Stricker et al. 2012: 3). Solche Konzepte könnten differenzierte Materialien, individuell angepasste Aufgaben und flexible Unterrichtsformen umfassen.

1

Ein zentrales Problem liegt darin, dass schwache Leser*innen häufig langfristig auf ihrem niedrigen Niveau verbleiben. Etwa 18,9 % der Grundschulkinder mit schwachen Leseleistungen zeigen auch in der Sekundarstufe I erhebliche Lernprobleme in fast allen Fächern (vgl. Jungjohann 2019: 13; Stricker et al. 2012: 3). Dies verdeutlicht die Bedeutung einer frühzeitigen und systematischen Diagnostik sowie kontinuierlicher Lernstandsbeobachtungen, um rechtzeitig geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten. Individualisierte Rückmeldungen und eine gezielte Unterstützung tragen dazu bei, die Motivation der Schüler*innen zu stärken und deren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu fördern.

1,3

Regelmäßige Übungsschleifen, kooperatives Lernen und eine echte Aufgabenkultur sind weitere entscheidende Bedingungen, die das langfristige Behalten und das Verständnis von Texten begünstigen (vgl. Stricker et al. 2012: 3–8). Gleichzeitig sind evidenzbasierte Interventionen notwendig, um Bildungsbenachteiligung systematisch zu reduzieren. Internationale Vergleichsstudien zeigen, dass Länder, die frühzeitig und gezielt in Diagnostik und Förderung investieren, deutlich bessere Ergebnisse in der Lesekompetenz aufweisen (vgl. Jungjohann 2019: 13; Stricker et al. 2012: 3). Die Umsetzung solcher Maßnahmen erfordert jedoch eine aufeinander abgestimmte Zusammenarbeit von Schulen, Eltern und weiteren Bildungseinrichtungen.

1

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Lesekompetenz deutscher Grundschüler*innen durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, darunter soziale Herkunft, familiäre Unterstützung und schulische Rahmenbedingungen. Die hohe Heterogenität der Leistungen verdeutlicht den dringenden Bedarf an individuellen und differenzierten Fördermaßnahmen, um sowohl leistungsstarke als auch schwächere Kinder bestmöglich zu unterstützen.

3. Didaktische Methoden zur Leseförderung

Effektive Leseförderung im Grundschulalter basiert auf einer vielfältigen Auswahl didaktischer Methoden, die sowohl strategisches Lernen als auch Motivation gezielt fördern. ⁵ Dabei stehen die systematische Vermittlung von Lesestrategien, die Steigerung der Leseflüssigkeit sowie motivierende Übungen im Mittelpunkt. Diese Ansätze sind essenziell, um die vielfältigen individuellen Voraussetzungen zu berücksichtigen und die Lesekompetenz nachhaltig zu verbessern, was im Gesamtkontext der Arbeit die Grundlage für erfolgreiche Förderkonzepte bildet.

⁵

3.1 Systematische Vermittlung von Lesestrategien

Die systematische Vermittlung von Lesestrategien bildet eine zentrale Grundlage für den effektiven Leseerwerb im Grundschulalter. Im Fokus stehen dabei die kognitive und metakognitive Herangehensweise sowie Methoden des gezielten Strategietrainings im Unterricht. Durch diese Ansätze wird die Fähigkeit gestärkt, Texte selbstständig zu erschließen und langfristig Lesekompetenz aufzubauen, was einen wichtigen Beitrag zur Gesamtdynamik der Leseförderung innerhalb der Arbeit leistet.

^{1,16}

3.1.1 Kognitive Lesestrategien

Kognitive Lesestrategien spielen eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Textverständnisses im Grundschulalter. Diese Strategien strukturieren gezielte Lernhandlungen wie das Vorhersagen von Inhalten, das Visualisieren von Textpassagen oder das Stellen gezielter Fragen, was den Schüler*innen ermöglicht, zentrale Informationen einfacher zu erfassen und Beziehungen innerhalb des Textes herzustellen. Ein besonders bewährtes Programm zur Förderung dieser Strategien ist das Lesestrategie-Set „Leselotse“. Dieses Programm liefert strukturierte Anleitungen, die bereits ab der zweiten oder dritten Jahrgangsstufe eingesetzt werden können, um eine frühzeitige Manifestation von Leseschwierigkeiten zu verhindern (vgl. Beste et al. 2012: 35). Die systematische Anwendung solcher Programme adressiert insbesondere Schwachstellen im grundlegenden Textverständnis, da es Kindern eine klar strukturierte Herangehensweise an Texte bietet. Studien belegen, dass durch den Einsatz solcher Programme das Filtern relevanter

Textinhalte sowie die Rekonstruktion von Themenbereichen deutlich erleichtert werden, was schwächeren Leser*innen hilft, über die rein technische Dekodierung hinauszugehen und sich auf die inhaltliche Ebene zu konzentrieren (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2).

Neben den strukturierten Anleitungen haben empirische Untersuchungen Effektstärken von $d = 0,32$ für Trainingsprogramme gezeigt, die kognitive und metakognitive Lesestrategien vermitteln (vgl. Stabler 2019: 8). Besonders bemerkenswert ist, dass die Effektivität derartiger Programme erhöht wird, wenn die Strategieanleitungen regelmäßig im Unterricht angewendet werden. Die Kombination aus explizitem Strategietraining und kontinuierlicher Übung führt zu langfristigen Fortschritten im Textverständnis, da Schüler*innen dadurch nicht nur Strategien erlernen, sondern diese auch automatisieren können. Die Forschung unterstreicht zudem, dass die Erweiterung des Repertoires kognitiver Strategien durch sprachsystematische Ansätze wie silbenbasierte Trainings eine signifikante Verbesserung der Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit bewirken kann (vgl. Müller et al. 2018: 5). Besonders Kinder mit unterdurchschnittlicher Wortlesekompetenz profitieren, da diese Trainings nicht nur die Dekodierfähigkeit, sondern auch das Textverständnis auf struktureller Ebene verbessern.

Die nachhaltige Wirkung solcher Ansätze setzt jedoch eine kontinuierliche Diagnostik und Förderplanung voraus. Hußmann und Schröter (2022) plädieren für eine gezielte Ausrichtung der Fördermaßnahmen an den vier Schlüsselbereichen Schriftkonzept, Wortschatz, literales Textverstehen und phonologische Bewusstheit, um individuelle Lernbedarfe zu berücksichtigen und die Motivation der Kinder zu steigern (vgl. Hußmann/Schröter 2022: 4–5). Dennoch zeigt die Forschung, dass die bloße Vermittlung von Lesestrategien nicht automatisch zu einer höheren Lesemotivation führt (vgl. Efinig 2008: 3–4). Die Gestaltung der Fördermaterialien spielt eine ebenso bedeutsame Rolle, da unverständliche oder wenig ansprechende Inhalte die Anwendung der gelernten Strategien behindern. Es ist daher entscheidend, dass die Materialien altersgerecht, motivierend und an die Lebenswelt der Schüler*innen angepasst sind, um die Relevanz des Lesens für das tägliche Leben zu verdeutlichen.

Ein zentrales Problem stellt die ungleiche Wirkung kognitiver Lesestrategien auf Kinder mit unterschiedlicher Lesekompetenz dar. Während geübte Leser*innen die Makrostruktur von Texten leichter erfassen und somit effektivere Strategien anwenden können, neigen Kinder mit geringerer Lesekompetenz dazu, irrelevante

Details zu betonen und den eigentlichen Sinnzusammenhang zu übersehen. Diese Herausforderung ist als sogenannte Copy-and-Delete-Strategie bekannt und führt häufig zu einer Überbewertung von Kleinigkeiten auf Kosten des Gesamtverständnisses (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Durch gezieltes und explizites Training können jedoch auch schwächere Leser*innen lernen, zwischen wesentlichen und unwesentlichen Textinformationen zu unterscheiden, was ihre Selbstständigkeit beim Lesen fördert und langfristig zu einer verbesserten Leseleistung beiträgt.

Die Verknüpfung kognitiver Strategien mit kooperativen Lernformen wie Partner- oder Gruppenarbeit unterstützt zudem den Lernprozess.¹ Diese sozialen Interaktionen ermöglichen es den Kindern, ihre individuellen Strategien zu reflektieren und voneinander zu lernen, was nicht nur die Effektivität der Strategien steigert, sondern auch das Verständnis vertieft. Kritikpunkte ergeben sich jedoch aus der erforderlichen Passgenauigkeit der Strategieprogramme an die individuellen Voraussetzungen und Interessen der Kinder. Differenzierte Aufgabenformate und flexible Auswahlmöglichkeiten sind unverzichtbar, um Überforderungen zu vermeiden und das Potenzial der Strategien vollständig auszuschöpfen.

Kognitive Lesestrategien haben darüber hinaus Transfereffekte auf andere Lernbereiche, da sie grundlegende Kompetenzen fördern, die für das Verständnis komplexer Aufgabenstellungen auch in anderen Schulfächern notwendig sind. Besonders im Mathematikunterricht oder im Sachunterricht, wo das Lösen von Textaufgaben entscheidend ist, zeigen sich die Vorteile systematisch antrainierter Lesestrategien (vgl. Hambrecht 2012: 4). Dies betont die Rolle kognitiver Lesestrategien als Basiskompetenzen, die über den unmittelbaren Leseprozess hinausgehen. Durch die Fähigkeit, allgemeine Textverständensstrategien zu adaptieren und auf unterschiedliche Kontexte anzuwenden, entwickeln Schüler*innen eine stärkere Transferfähigkeit, was sie langfristig unabhängiger und erfolgreicher in ihrem Lernprozess macht.

Darüber hinaus unterstützen kognitive Strategien den kritischen Umgang mit Texten, indem sie den Schüler*innen helfen, Informationen zu bewerten, widersprüchliche Aussagen zu erkennen und gezielt nach Lösungen für Verständnisprobleme zu suchen. Diese metakognitive Perspektive fördert nicht nur die Lesekompetenz, sondern trägt auch zur Entwicklung lebenslanger Lernkompetenzen bei. Für den schulischen Alltag ist es daher essenziell, kognitive Strategien nicht isoliert zu betrachten, sondern sie in ein

umfassendes Leseförderkonzept zu integrieren, das auch motivationale Aspekte, das familiäre Umfeld und die individuelle Lesebiografie der Kinder berücksichtigt.

Um die Wirksamkeit der Lesestrategien zu maximieren, sind regelmäßig durchgeführte Evaluationen erforderlich. Nur durch eine kontinuierliche Überprüfung und Anpassung der Fördermaßnahmen kann sichergestellt werden, dass die Strategien tatsächlich zu nachhaltigen Verbesserungen in der Lesekompetenz beitragen. Die Forschung belegt zudem, dass das Einbinden abwechslungsreicher Materialien, die an die Lebenswelt der Kinder angepasst sind, sowohl die kognitive als auch die motivationale Ebene anspricht und somit die Lesekompetenz umfassend stärkt (vgl. Efing 2008: 3–4). Abschließend lässt sich festhalten, dass die Vermittlung kognitiver Lesestrategien in Kombination mit anderen didaktischen Maßnahmen entscheidend für die langfristige Entwicklung der Lesekompetenz ist und der gezielten Förderung vielfältiger Fähigkeiten dient.

1

3.1.2 Metakognitive Strategien

Metakognitive Strategien stellen eine zentrale Komponente in der Förderung der Lesekompetenz dar, indem sie Lernende dazu befähigen, den Leseprozess aktiv zu überwachen und zu steuern. Im Gegensatz zu rein kognitiven Strategien, die sich auf grundlegende Prozesse wie das Dekodieren oder das Erkennen von Sinnzusammenhängen fokussieren, zielen metakognitive Strategien auf eine bewusste Reflexion und Steuerung des Verstehensprozesses ab. Dazu gehören Handlungen wie das kontinuierliche Überprüfen des eigenen Verständnisses, das Erkennen und Korrigieren von Missverständnissen sowie die gezielte Steuerung des Leseverhaltens (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Diese aktive Auseinandersetzung mit dem eigenen Verstehen trägt dazu bei, dass fortgeschrittene Leser*innen flexibel auf Leseschwierigkeiten reagieren können, indem sie gezielt Strategien wie das Vorhersagen oder das Rückbeziehen von Informationen einsetzen. Schwächere Leser*innen hingegen zeigen häufig eine geringere Variabilität in ihren Vorgehensweisen und verhaften an weniger effektiven Strategien, wodurch möglicherweise auftretende Verständnisprobleme nicht angemessen bearbeitet werden (vgl. Sawowa 1994: 2; Strommer/Wagerer 2009: 2). Diese Unterschiede verdeutlichen, wie entscheidend die Förderung metakognitiver Kompetenzen ist, insbesondere bei Kindern mit geringer Lesekompetenz.

Die Erschließung des Zusammenhangs zwischen metakognitiven Fähigkeiten und Lesekompetenz zeigt, dass diese Strategien selbst bei ähnlichen kognitiven Voraussetzungen wie Dekodierfähigkeit oder Wortschatz wesentliche Unterschiede im Textverständnis erzeugen können (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Ein gezieltes Training dieser Kompetenzen ist daher unerlässlich, um die Fähigkeit der Lernenden zu stärken, den Leseprozess eigenständig und effektiv zu regulieren. Darüber hinaus wird durch metakognitive Strategien ein tieferes Verständnis von Texten erreicht, das Lernenden ermöglicht, nicht nur besser zu verstehen, sondern auch die gewonnenen Informationen kritisch zu bewerten und auf andere Kontexte zu übertragen. Diese strategische Herangehensweise fungiert als Basis für selbstreguliertes und lebenslanges Lernen – eine Kompetenz, die sowohl für schulischen Erfolg als auch für außerschulische Anforderungen von zentraler Bedeutung ist (vgl. Sawowa 1994: 2).

Empirische Studien belegen die Wirksamkeit eines gezielten Trainings metakognitiver Strategien, insbesondere bei Kindern mit geringen Ausgangsfähigkeiten im Lesen. Interventionsprogramme, die den Fokus auf die Entwicklung und Anwendung dieser Strategien legen, erzielen nachweislich signifikante Verbesserungen der Lesekompetenz und weisen beispielsweise eine Effektstärke von $d = 0,32$ auf (vgl. Stabler 2019: 8; Slavin et al. 2009: 8). Besonders auffällig ist, dass der Einsatz solcher Strategien schwächeren Lesenden Zugang zur Makrostruktur von Texten verschafft, indem sie lernen, zwischen relevanten und irrelevanten Informationen zu unterscheiden. Dies stellt eine direkte Gegenmaßnahme zur sogenannten Copy-and-Delete-Strategie dar, bei der schwächere Leser*innen unwesentliche Details überbetonen, wodurch das globale Textverständnis beeinträchtigt wird (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass gezielte Trainingsprogramme, die metakognitive Reflexionsprozesse fördern, nicht nur das Textverständnis verbessern, sondern auch langfristig die Leseautonomie stärken.

Ein internationaler Vergleich betont die Bedeutung metakognitiver Strategien, wie beispielsweise die Ergebnisse aus Finnland zeigen. Länder mit einer systematischen Verankerung solcher Förderansätze im Unterricht weisen nachweislich geringere Anteile von Lernenden mit ausgeprägten Leseschwierigkeiten auf (vgl. Garbe et al. 2010: 4). So liegt der Anteil Jugendlicher mit Leseschwächen in Finnland bei lediglich 4,8 %, während in anderen europäischen Ländern wie Rumänien bedeutend höhere Werte verzeichnet werden. Diese Diskrepanz verdeutlicht, dass die nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenz direkt mit der breiten

Implementierung von Strategietrainings zusammenhängt und dass die metakognitive Förderung in deutschen Curricula verstärkt berücksichtigt werden sollte. Gleichzeitig weisen die internationalen Studien darauf hin, dass metakognitive Strategien nicht isoliert angewendet werden sollten, sondern sinnvoll mit kognitiven Komponenten sowie motivationalen Elementen verknüpft werden müssen. Diese integrierte Herangehensweise maximiert den Transfer auf unterschiedliche Lernbereiche und steigert die nachhaltige Entwicklung der Lesefähigkeiten.

Die Wirksamkeit metakognitiver Strategien zeigt sich insbesondere in ihrer simultanen und interaktiven Verbindung mit kognitiven Prozessen. Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass das Textverstehen ein dynamischer Prozess ist, bei dem Vorhersagen, die Überwachung des Verstehens und das Korrigieren von Verständnisproblemen parallel ablaufen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Sawawa 1994: 2). Ein praktisches Beispiel hierfür ist das sogenannte reziproke Lesen, bei dem Schüler*innen Lesepassagen abwechselnd zusammenfassen, Fragen stellen und ihr Verständnis reflektieren. Diese Methode schult nicht nur die simultane Aktivierung verschiedener Strategien, sondern zeigt den Lernenden auch, wie wichtig es ist, selbstständig zwischen unterschiedlichen Herangehensweisen zu wechseln, um ein tiefes Textverständnis zu erlangen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Zur erfolgreichen Umsetzung dieser Ansätze in der schulischen Praxis bedarf es jedoch einer gezielten Vermittlung, die alle Phasen des Leseprozesses – sowohl kognitive als auch metakognitive – berücksichtigt.

Ein weiterer Ansatz zur Förderung metakognitiver Strategien liegt in der expliziten Markierung und Reflexion von Schlüsselwörtern. Diese Praxis erleichtert es Lernenden, zentrale Inhalte im Text zu identifizieren, wodurch die metakognitive Kontrolle über den Verstehensprozess gestärkt wird (vgl. Lin 2014: 2–3). Aufgaben wie das Unterstreichen von Schlüsselwörtern, das Kommentieren von Textpassagen oder das Erstellen von Schlagwortlisten fördern nicht nur die bewusste Auseinandersetzung mit der Textstruktur, sondern bieten auch eine praktikable Methode, um Sprachbarrieren abzubauen. Besonders Kinder mit eingeschränkten Sprachfähigkeiten profitieren von wiederholten und expliziten Verweisen auf zentrale Textbestandteile, da dies die globale Verarbeitung und das Verständnis erleichtert (vgl. Lin 2014: 6).

Digitale Medien eröffnen zusätzliche Möglichkeiten für die Entwicklung metakognitiver Strategien, indem sie individuelles Feedback und automatisierte Hilfestellungen integrieren. Plattformen wie interaktive E-Books

oder Lese-Apps bieten Lernenden die Chance, gezielt über ihr Leseverständnis zu reflektieren, wobei adaptive Aufgabenstellungen und kontinuierliches Fehlerfeedback zentrale Bestandteile sind (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 3). Gleichzeitig muss kritisch betrachtet werden, dass nicht jedes digitale Angebot automatisch zu einer Verbesserung metakognitiver Kompetenzen beiträgt; nur Anwendungen, die Reflexions- und Steuerungsprozesse bewusst fördern, erzielen nachhaltige Effekte.

Insgesamt zeigt die Evidenz, dass metakognitive Strategien eine unverzichtbare Komponente der Leseförderung darstellen. Besonders hervorgehoben wird hierbei die Notwendigkeit, diese Strategien systematisch in nationale Curricula zu integrieren und ihre zyklische Anwendung im Unterricht sicherzustellen, um die langfristige Entwicklung der Lesekompetenz zu fördern.

3.1.3 Strategietraining im Unterricht

Die effektive Gestaltung des Strategietrainings im Unterricht stellt einen essenziellen Aspekt der Leseförderung dar, da sie die notwendige Grundlage schafft, um Schüler*innen gezielt bei der Entwicklung ihrer Lesefähigkeiten zu unterstützen. Empirische Befunde zeigen, dass insbesondere eine strukturierte Vermittlung von Lesestrategien sowie deren regelmäßige Anwendung im Unterricht zu signifikanten Verbesserungen im Textverständnis führen. Der Erkenntnisgewinn ergibt sich vor allem aus der engen Verzahnung expliziter Anleitung, Modellierung und angeleitetem Üben. So belegen Studien wie die von Souvignier et al. (2003: 10), dass Teilnehmende am Strategieunterricht nicht nur ein höheres Wissen über Lesestrategien erlangen, sondern diese auch effizienter einsetzen können. Besonders wichtig ist dabei die bewusste Integration der Strategien in den regulären Deutschunterricht, da dies nachhaltige Lernprozesse ermöglicht. Effektstärken von $d = 0,32$ für strukturierte Programme verdeutlichen die praktische Relevanz von Strategietrainings im Grundschulkontext, wobei gleichzeitig deutlich wird, dass die Anpassung an die individuellen Voraussetzungen der Kinder eine zentrale Rolle spielt. Diese Differenzierung ermöglicht es, sowohl schwächere als auch leistungsstärkere Schüler*innen gleichermaßen zu fördern und Lernfortschritte sicherzustellen (vgl. Stabler 2019: 8).

Auch die Unterrichtsorganisation gilt als entscheidender Erfolgsfaktor für effiziente Strategietrainings.

Untersuchungen wie jene von Souvignier et al. (2003: 14–15) zeigen, dass eine gleichmäßige Verteilung der Trainingszeit die nachhaltige Verankerung von Lesestrategien begünstigt. Es wurde beispielsweise festgestellt, dass eine durchschnittliche Zeit von 32 Minuten pro Stunde für programmbezogene Inhalte und zusätzliche 20 Minuten für die gemeinsame inhaltliche Erarbeitung eine geeignete Balance darstellt. Besonders hervorgehoben werden regelmäßige Übungsphasen, die etwa 23 % der Unterrichtszeit einnehmen sollten, sowie anschließende Reflexionen, die maßgeblich zum Kompetenzerwerb beitragen. Gleichzeitig zeigt die Analyse, dass Transfer- und Modellierungsphasen, die ein besonders wichtiger Bestandteil zur Anwendung der Strategien auf neue Themenbereiche sind, in der Praxis oft vernachlässigt werden. So werden diesen Phasen in der Regel lediglich zwei Minuten (entsprechend 4 % der Unterrichtszeit) eingeräumt, was die langfristige und flexible Nutzung der Strategien einschränkt. Eine Umstrukturierung der Unterrichtszeit wird somit als notwendig erachtet, um den Transfer der Strategien nachhaltig zu fördern.

Ein weiterer zentraler Ansatzpunkt ist die gezielte Nutzung von Modellierungsphasen, bei denen Lehrkräfte Lesestrategien beispielhaft anwenden. Studienergebnisse zeigen, dass die oft unzureichende Zeit, die in der schulischen Praxis für diesen zentralen didaktischen Schritt vorgesehen ist, die Nachhaltigkeit des Strategiegebrauchs erheblich beeinträchtigen kann (vgl. Souvignier et al. 2003: 15). Die Modellierung ermöglicht den Schüler*innen, die Anwendung neuer Strategien in einer authentischen und motivierenden Lernsituation zu beobachten, wodurch sie eine explizite Vorstellung über deren Gebrauch erhalten. Eine praxisnahe Umsetzung könnte beispielsweise das laute Denken beim Lesen oder das gemeinsame Bewältigen von Problemen anhand alltagsnaher Texte umfassen, um Kindern den Mehrwert der Strategien aufzuzeigen und die Übertragbarkeit auf unterschiedliche Kontexte zu gewährleisten.

Ein ergänzender Ansatz zur Stärkung des Strategietrainings ist der Einsatz von Portfolio-Arbeiten, die Lernende dazu anregen, ihre individuellen Fortschritte systematisch zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Portfolio-Arbeit bietet den Vorteil, dass sie den Schüler*innen ermöglicht, Lernnachweise zu sammeln, regelmäßig zu überdenken und gezielt für Präsentationen auszuwählen, wodurch nicht nur ein nachhaltiger Kompetenzaufbau, sondern auch eine prozessorientierte Evaluation gefördert wird (vgl. Siegrist Roth 2010: 1–2). Darüber hinaus wird der motivierende Charakter von Portfolio-Konzepten hervorgehoben, da sie die Eigenverantwortung der Kinder stärken und ihre Selbstwahrnehmung in Bezug auf die eigene

Leseentwicklung fördern. Die Verbindung von Reflexion und Dokumentation eröffnet eine zusätzliche Dimension zur Förderung langfristigen Lernens und erweitert die Perspektive auf individuelle Lernfortschritte.

Die alleinige Anwendung kognitiver Strategien hat sich jedoch für schwächere Leser*innen oft als unzureichend erwiesen, um signifikante Verbesserungen in der Lesekompetenz zu erzielen. Besonders auffällige Unterschiede zeigen sich im metakognitiven Bereich, insbesondere in der Überwachung und Steuerung eigener Verstehensprozesse (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Um diese Diskrepanzen zu überwinden, erweist sich die gezielte Integration von Reflexionsphasen als wirkungsvoll. Diese Phasen könnten beispielsweise das Formulieren eigener Fragen oder die Bewertung von Verständnisproblemen umfassen, um die Selbstregulation der Lernenden zu stärken. Durch die Förderung solcher metakognitiver Kompetenzen wird die Effizienz des Strategietrainings gesteigert, sodass eine umfassendere Unterstützung für alle Lernenden gewährleistet wird.

1.19

Die Einbindung motivierender Elemente wie das Schreiben über gelesene Inhalte hat ebenfalls nachweislich positive Effekte auf das Leseinteresse, die Leseflüssigkeit und das Textverständnis. Studien belegen, dass Schreibinterventionen, wie das Erstellen eigener Zusammenfassungen oder das Formulieren von Fragen zum Text, Effektstärken aufweisen, die sowohl die Lesemotivation ($d = 0,72$) als auch die selbstregulierte Strategienutzung ($d = 0,70$) signifikant erhöhen (vgl. Philipp 2011: 4). Der kreative Umgang mit Texten, beispielsweise durch das Umgestalten von Geschichten oder das Entwickeln eigener Szenarien, fördert insbesondere Kinder, die im klassischen Leseunterricht wenig Erfolgserlebnisse haben. Diese Ansätze ermöglichen nicht nur einen vertieften Transfer von Lesestrategien, sondern auch eine nachhaltige Motivation, was sich positiv auf die Gesamtentwicklung der Kinder auswirkt.

1,7

Die wissenschaftliche Fundierung der systematischen Strategie- und Reflexionstrainings wird durch die festgestellten Effektstärken von $d = 0,32$ für strukturierte Programme im Klassenverband gestützt (vgl. Stabler 2019: 8). Daraus lässt sich ableiten, dass ein differenziertes, systematisches und kontinuierliches Strategietraining ein zentraler Bestandteil effektiver Leseförderung im Grundschulalter ist. Durch die Kombination von expliziter Vermittlung, regelmäßiger Übung, Reflexion, Modellierung und motivierenden Elementen wird nicht nur die Lesekompetenz nachhaltig gefördert, sondern auch die Grundlage für langfristige Lernprozesse geschaffen.

1

3.2 Förderung der Leseflüssigkeit

Die Förderung der Leseflüssigkeit ist ein entscheidender Schritt auf dem Weg zur nachhaltigen Lesekompetenz im Grundschulalter. Durch gezielte Methoden wie Lautlese- und Viellese-Verfahren wird die technische Sicherheit und das Flusslesen verbessert, wobei die Verbindung von kognitiven, neurobiologischen und motivationalen Aspekten im Fokus steht. In diesem Zusammenhang werden wirksame Ansätze vorgestellt, die sowohl die Automatisierung der Lesefähigkeiten als auch die Motivation der Kinder gezielt stärken, um langfristig Leselust und Lesefähigkeit zu fördern. Dabei knüpft dieses Kapitel an die grundlegenden Theorien und empirischen Befunde an, um praktische Umsetzungsstrategien im Unterricht zu entwickeln.

3.2.1 Lautlese-Verfahren

Das Lautlesen stellt eine zentral effektive Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit bei Grundschulkindern dar. Insbesondere Lautlese-Tandems, bei denen jeweils eine lesestärkere und eine leseschwächere Person zusammenarbeitet, haben sich in empirischen Studien als besonders wirkungsvoll erwiesen. Der Mehrwert dieser Methode liegt in der unmittelbaren Fehlerkorrektur während des Lesens, kombiniert mit direktem Feedback und kontinuierlicher Unterstützung. Dies ermöglicht es insbesondere Kindern mit schwächer ausgeprägten Dekodierfähigkeiten, Unsicherheiten gezielt abzubauen und die Lesegenauigkeit zu verbessern (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3). Eine weitere positive Wirkung der Lautlese-Tandems ist die Förderung einer positiven Fehlerkultur: Fehler werden nicht als Hindernisse wahrgenommen, sondern als Lernanlässe, wodurch das Selbstvertrauen der Kinder im Umgang mit Texten gestärkt wird. Die soziale Dimension dieses Ansatzes, welche durch das kooperative Lernen zwischen den Tandempartnern geprägt ist, führt zudem zu einer nachhaltigen Steigerung der intrinsischen Motivation sowie zu einem intensiveren Aufbau von Lesegewohnheiten. Die Effektstärke von $d = 0,52$, basierend auf den Erkenntnissen von Rosebrock et al., hebt die signifikante Bedeutung dieser Methode hervor (vgl. Stabler 2019: 8).

Besonders bemerkenswerte Ergebnisse zeigen sich auch, wenn Kinder Lehrkräften laut vorlesen. Mit einer

Effektstärke von $d = 1,37$ ist dieser Ansatz nicht nur besonders effektiv, sondern auch diagnostisch wertvoll, da Lehrkräfte während des Lesens gezielt auf Schwierigkeiten eingehen können (vgl. Stabler 2019: 8). Das individualisierte Feedback stärkt die Kinder sowohl in ihrer prosodischen als auch in ihrer fehlerfreien Worterkennung, indem gezielt auf bestimmte Problemfelder eingegangen wird. Die Lehrkraft hat dadurch die Möglichkeit, die individuellen Entwicklungsstände der Kinder genau zu analysieren und Fördermaßnahmen entsprechend anzupassen. Dieser Ansatz erlaubt es, sowohl technische Kompetenzen wie das flüssige Dekodieren als auch strategische Herangehensweisen, beispielsweise die sinngemäße Betonung oder die Anwendung von Lesestrategien, gezielt zu entwickeln.

Ein zentraler Bestandteil der Lautleseförderung ist die Automatisierung grundlegender Lesefähigkeiten, zu denen die fehlerfreie Worterkennung, die Lesegeschwindigkeit und die Prosodie zählen. Studien belegen, dass durch wiederholtes lautes Vorlesen signifikante Fortschritte in der Leseflüssigkeit erreicht werden können. Als Zielwerte für die Automatisierung gelten hierbei Schwellenwerte von mindestens 90 % fehlerfrei gelesener Wörter und einer Lesegeschwindigkeit von mehr als 100 Wörtern pro Minute, um ein funktionales Leseverständnis zu gewährleisten (vgl. Stabler 2019: 17). Auf diese Weise werden kognitive Ressourcen freigesetzt, die für das Textverstehen benötigt werden, wodurch anspruchsvollere Lesestrategien effektiver eingesetzt werden können.¹ Neben der Automatisierung der technischen Aspekte des Lesens trägt das wiederholte laute Lesen auch dazu bei, prosodische Fertigkeiten wie die sinnvolle Betonung von Wörtern und Satzstrukturen zu fördern. Diese Fähigkeiten stehen in direkter Verbindung mit einem verbesserten Textverständnis und führen zudem zu einer Steigerung der Lesemotivation, da die Kinder durch die geschulte Prosodie ein stärkeres Gefühl der Textkontrolle und des sprachlichen Ausdrucks entwickeln.

Auch aus neurobiologischer Perspektive wird die Effektivität von Lautlese-Verfahren gestützt. Die visuelle Wahrnehmung von maximal zwölf Buchstaben pro Sakkade und die spezifische Verarbeitung in der Sehgrube des primären visuellen Kortex verdeutlichen, dass häufiges und lautes Lesen notwendig ist, um den Lesefluss zu stabilisieren und relevante Wortmuster effizient zu erkennen (vgl. Gold 2018: 14-15).¹ Indem die kognitiven und neurobiologischen Anforderungen des Lesens durch wiederholtes Üben trainiert werden, wird nicht nur die Leseflüssigkeit, sondern auch das gesamte kognitive Potenzial beim Lesen ausgeschöpft. Besonders im frühen Grundschulalter ermöglicht dies eine gezielte Förderung der grundlegenden Lesefähigkeiten, die für ein weiterführendes Lernen unabdingbar sind.

Ein weiterer Vorteil der Lautlese-Verfahren liegt in ihren inklusiven Potenzialen. Diese Methoden bieten die Möglichkeit, heterogene Lerngruppen produktiv einzubinden und exklusionsgefährdeten Kindern – etwa Lernenden mit Beeinträchtigungen oder mit einer Migrationsgeschichte – einen gleichberechtigten Zugang zur Leseförderung zu ermöglichen (vgl. Bosse et al. 2019: 11, 20, 40). Indem Materialien und Lesetexte barrierefrei gestaltet sowie unterstützende Medienformate wie Hörtexte oder Untertitel zur Verfügung gestellt werden, können Zugangshürden abgebaut und soziale Ungleichheiten überwunden werden. Die Lautlese-Verfahren tragen somit zur Schaffung chancengleicher Lernbedingungen bei, was sowohl aus pädagogischer als auch aus gesellschaftlicher Perspektive von großer Bedeutung ist. ¹ Allerdings ist darauf zu achten, dass die Bereitstellung solcher Maßnahmen systematisch und nachhaltig erfolgt, um sicherzustellen, dass alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Ausgangsvoraussetzungen profitieren.

Die Notwendigkeit einer differenzierten Förderung wird im Kontext der Lautlese-Verfahren besonders deutlich. Kinder unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Lesefähigkeiten, sondern auch in Bezug auf ihren sprachlich-kulturellen Hintergrund, ihren familiären Sozialisationsprozess und ihren allgemeinen Entwicklungsstand (vgl. Deckert-Peaceman/Seifert 2013: 9, 11). Von daher ist es essenziell, die Lautleseverfahren flexibel zu gestalten und an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden anzupassen. Dies erfordert die kontinuierliche Planung und Evaluierung von Fördermaßnahmen im Rahmen eines breiten schulischen Lesekonzepts. Zudem sollte die Zusammenarbeit mit den Familien angestrebt werden, um die schulische Förderung durch eine unterstützende häusliche Lesepraxis zu ergänzen. Nur auf diese Weise kann die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Lautlese-Verfahren langfristig sichergestellt werden.

Zusammenfassend betrachtet ist das Lautlesen eine äußerst wirkungsvolle Methode, um die Leseflüssigkeit von Grundschulkindern nachhaltig zu fördern. Die Kombination aus unmittelbarem Feedback, Automatisierung grundlegender Lesefähigkeiten und der sozialen Dimension des gemeinsamen Lesens zeigt sich in vielfacher Hinsicht als förderlich. Dennoch erfordert die erfolgreiche Anwendung eine differenzierte und systematische Umsetzung, die sowohl die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder als auch deren familiären und schulischen Kontext berücksichtigt.

3.2.2 Viellese-Verfahren

Viellese-Verfahren sind eine wesentliche Methode zur Verbesserung der Leseflüssigkeit und Lesekompetenz, insbesondere im Grundschulalter. Sie ermöglichen durch regelmäßiges, selbstgesteuertes und intensives Lesen großer Textmengen nicht nur einen Anstieg der Lesegeschwindigkeit, sondern fördern auch das Textverständnis. Empirische Studien belegen, dass Kinder, die täglich mindestens zehn Minuten lesen, signifikante Fortschritte in der Entwicklung ihres Sichtwortschatzes erzielen können. Dieser Sichtwortschatz, der die häufigsten etwa 300 Wörter umfasst, ist entscheidend für eine automatisierte Worterkennung und damit auch für die kognitive Entlastung, die notwendig ist, um umfassendere Textverständnisprozesse zu ermöglichen (vgl. Holder et al. 2024: 7–8, 41). Besonders im Grundschulalter, einer Phase, in der Kinder fundamentale literale Fähigkeiten erwerben, stellt der systematische Aufbau des Sichtwortschatzes einen präventiven Schutz gegen das Zurückfallen im Leseerwerb dar. Der Erfolg der Viellese-Verfahren beruht dabei wesentlich auf der kontinuierlichen Exposition gegenüber unterschiedlichen Texten, wodurch nicht nur Lesegeschwindigkeit und -verständnis, sondern auch die Freude am Lesen gefördert werden.

Ein zusätzlicher Vorteil der Viellese-Verfahren liegt in ihrer motivierenden Wirkung durch die Möglichkeit der freien Auswahl und Vielfalt der Lesematerialien. Diese Wahlfreiheit steigert die intrinsische Motivation der Lernenden und erhöht ihre Bereitschaft, regelmäßig zu lesen. Die Forschung zeigt, dass 47 Prozent der Kinder im Alter von 7 bis 14 Jahren dann besonders gerne lesen, wenn sie die Lesematerialien selbst auswählen können (vgl. Holder et al. 2024: 4). Ein differenziertes Angebot an Textsorten, das sowohl erzählende als auch informierende Texte umfasst, erlaubt es, auf die individuellen Interessen, sprachlichen Vorerfahrungen und kulturellen Hintergründe der Kinder einzugehen. Dies ist insbesondere in heterogenen Lerngruppen von Vorteil, da durch ein breites Textangebot Zugangsbarrieren für Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen oder kulturellen Voraussetzungen abgebaut werden können (vgl. Wendl 2014: 3). Die Vielfalt der Materialien verhindert zudem Monotonie und trägt dazu bei, dass Kinder kontinuierlich motiviert bleiben, sich mit neuen Texten auseinanderzusetzen.

Viellese-Verfahren bieten nicht nur leistungsstarken Kindern eine Möglichkeit, ihre Lesefähigkeiten weiter auszubauen, sondern erweisen sich auch als besonders zugänglich für leistungsschwächere Kinder sowie

für solche mit nichtdeutscher Muttersprache. Studien zeigen, dass der Lesequotient bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache durch regelmäßige Lesapraxis um durchschnittlich 20 Punkte gesteigert werden kann, während auch Kinder mit unterschiedlichen Ausgangsniveaus signifikante Fortschritte machen (vgl. ¹ Wandel 2014: 16).

Diese Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung von Viellese-Verfahren für die Förderung von Chancengleichheit im Bildungssystem. Sie erlauben Kindern mit eingeschränktem Zugang zu Literatur in ihrem familiären Umfeld oder mit spezifischen Lernbedürfnissen, Lesekompetenzen auf effektive Weise zu entwickeln und so mögliche Bildungsnachteile zu kompensieren. Indem Viellese-Verfahren gezielt auf die vielfältigen Lernvoraussetzungen eingehen, tragen sie zur Verringerung von Leistungsunterschieden innerhalb einer Klasse bei und fördern die Inklusion.

Ein besonders nachhaltiger Effekt wird erzielt, wenn Viellese-Verfahren mit anderen Methoden der Leseförderung kombiniert werden, wie beispielsweise den Lautlese-Verfahren. Während Viellese-Verfahren auf die Routine und Menge des gelesenen Textes setzen, wird durch das laute Vorlesen die Automatisierung der Dekodierung zusätzlich unterstützt sowie prosodische Fähigkeiten wie Betonung und Intonation geschult (vgl. Stabler 2019: 8; Gold 2018: 14; Strommer/Wagerer 2009: 3). Untersuchungen bestätigen hierbei Effektstärken bis zu $d = 0,52$ für Lautlese-Tandems, die durch die Kombination von gegenseitigem Feedback und Motivation zu einer merklichen Steigerung der Lesegeschwindigkeit beitragen. Der gegenseitige Austausch beim Lautlesen erlaubt es den Kindern, ihre Fähigkeiten nicht nur passiv zu verbessern, sondern aktiv zu reflektieren und anzupassen. Diese Synergie aus Viellese- und Lautleseverfahren maximiert die potenziellen Lernzuwächse und ermöglicht es den Kindern, ihre Leseerfahrungen sowohl im leisen als auch im lauten Lesen einzusetzen.

Für die effektive Umsetzung der Viellese-Verfahren im Unterricht sind geeignete Rahmenbedingungen und eine durchdachte didaktische Einbettung essentiell. Verbindliche Vorgaben, wie die regelmäßige Lektüre literarischer Texte oder verpflichtende häusliche Leseaufgaben, tragen dazu bei, die Lesapraxis systematisch in den Schulalltag zu integrieren (vgl. Güldner et al. 2003: 11–12). Lehrkräfte spielen hier eine zentrale Rolle, indem sie Materialien gezielt auswählen und an den individuellen Förderbedarf der Kinder anpassen. Eine kontinuierliche Kontrolle und Evaluation der Lesefortschritte stellt sicher, dass Schwächen frühzeitig erkannt und adressiert werden können. Die Verbindung von schulischen und familiären Lesekonzepten optimiert darüber hinaus die Leseförderung, da sie den Kindern zusätzliche

Lesengelegenheiten außerhalb des Klassenzimmers bietet und die Lesepraxis nachhaltig unterstützt.

1

Viellesen-Verfahren leisten einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz im Grundschulalter, besonders durch die Kombination aus motivierender Materialvielfalt, der Ansprache unterschiedlicher Leistungsniveaus und der Integration in den schulischen Alltag. Sie zeigen damit nicht nur kurzfristige positive Effekte, sondern legen die Grundlage für eine langfristige Entwicklung der Lesefähigkeit.

3.3 Motivierende Leseübungen

Motivierende Leseübungen sind ein zentrales Element zur Förderung der Lesefreude und Lesemotivation, da sie Kindern ermöglichen, Lesen als positive und selbstbestimmte Erfahrung wahrzunehmen. Programme wie die Leseolympiade oder Lesenächte zielen darauf ab, spielerische Zugänge zu schaffen, die insbesondere bei Kindern mit geringerer Lesekompetenz das Interesse am Lesen fördern können (vgl. Garbe 2014: 2; Strommer/Wagerer 2009: 3). Solche Programme kombinieren den spielerischen Wettbewerb mit gemeinschaftlichen Aspekten und schaffen so eine motivierende Leseumgebung, die Lernenden eine alternative Perspektive auf das Lesen bietet. Allerdings bleibt kritisch zu hinterfragen, wie nachhaltig solche Maßnahmen die Lesekompetenz fördern. Da sie häufig auf kurze Zeiträume begrenzt sind, besteht die Gefahr, dass der vermittelte Spaß am Lesen nicht langfristig anhält. Hier könnte eine Kombination mit regelmäßigen Übungseinheiten oder einer kontinuierlichen Begleitung durch Lehrkräfte zu einer nachhaltigeren Wirkung beitragen.

Ein weiterer bewährter Ansatz ist das Konzept des „Sustained Silent Reading“, bei dem mehrmals wöchentlich stille Lesephasen im Unterricht verankert werden. Diese Methode fördert nicht nur die Etablierung von Lesegewohnheiten, sondern führt auch zu einer deutlichen Steigerung der Leseflüssigkeit (vgl. Garbe 2014: 2). Entscheidend für den Erfolg ist jedoch die Verfügbarkeit einer umfangreichen und vielfältigen Buchauswahl innerhalb des Klassenraums. Es wird empfohlen, fünf- bis zehnmal so viele Bücher wie Kinder in einer Klasse bereitzustellen, um sicherzustellen, dass für jedes Kind passende Materialien verfügbar sind (vgl. ebd.). Darüber hinaus kann die Einbindung moderner Medien, wie Tablets oder digitale Lesebibliotheken, zusätzliche Anreize schaffen. Dennoch besteht die Herausforderung, dass schwächere Leser*innen mit einem solchen offenen Ansatz überfordert sein könnten, wenn keine gezielte Unterstützung

durch die Lehrkraft erfolgt.

Maßnahmen zur Leseanimation erweisen sich als besonders wirksam, wenn soziale und kooperative Aspekte integriert werden. Gemeinsames Vorlesen, Storytelling sowie Literaturprojekte in Partner- oder Gruppenarbeit tragen nicht nur zur Förderung der Lesekompetenz, sondern auch zur Stärkung der sozialen Dimension des Lernens bei (vgl. Wardetzky 2005: 3-4). Regelmäßiges Erzählen oder freies Nacherzählen von Geschichten ermöglicht Kindern, ein tieferes Verständnis für Textstrukturen zu entwickeln. Insbesondere Kinder mit geringen Leseerfahrungen oder einer anderen Familiensprache profitieren von solchen Aktivitäten, da sie sprachliche Hürden überwinden und ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern können. Kritisch ist jedoch anzumerken, dass solche Formate oft zeitintensiv sind und eine gute Planung seitens der Lehrkräfte erfordern. Die Einbindung von Eltern oder außerschulischen Partnern könnte hierbei eine Möglichkeit sein, den Aufwand zu verringern und die Reichweite der Maßnahmen zu erhöhen.

Kreative Aktivitäten wie das Verfassen eigener Geschichten, Gedichte oder Rätsel sowie die performative Auseinandersetzung mit gelesenen Texten stellen eine weitere Methode dar, die sich positiv auf Lesekompetenz und -motivation auswirkt. Aufgaben wie das Visualisieren von Textinhalten oder das Umsetzen von Geschichten als Lesetheater bieten Kindern einen spielerischen und gleichzeitig intensiven Zugang zur Analyse literarischer Inhalte (vgl. Genuneit et al. 2004: 15; Garbe 2014: 2; Strommer/Wagerer 2009: 3). Diese Einheiten fördern nicht nur kreatives Denken, sondern stärken auch die Identifikation der Kinder mit literarischen Figuren und Handlungen, was langfristig das Interesse am Lesen erhöht (vgl. Wardetzky 2005: 4). Dennoch sollte darauf geachtet werden, dass die Anforderungen an die Kinder an deren individuelle Fähigkeiten angepasst werden, um Überforderung zu vermeiden. Der Einsatz solcher Formate erfordert zudem von Lehrenden nicht nur ein hohes Maß an pädagogischem Geschick, sondern auch eine Offenheit für unkonventionelle Ansätze, die sich von traditionellen Unterrichtsformaten abheben.

Ein wesentliches Merkmal motivierender Leseübungen ist die Differenzierung und Anpassung an die Lebenswelt der Kinder. Die Auswahl vielfältiger Textsorten sowie die Einbindung digitaler Medien ermöglichen es, unterschiedliche Vorkenntnisse, Interessen und sprachliche Hintergründe zu berücksichtigen (vgl. Leubner et al. 2010: 14-16). So können beispielsweise Comics oder interaktive

Lesespiele für Kinder mit geringerer Lesemotivation ansprechender sein als traditionelle literarische Texte.

Gleichzeitig bieten digitale Angebote eine Möglichkeit, den Unterricht zu individualisieren, indem

Aufgabenstellungen an das Niveau und die Fortschritte einzelner Schüler*innen angepasst werden. Diese

Vielfalt erfordert jedoch eine sorgfältige Vorbereitung, um sicherzustellen, dass alle Kinder gleichermaßen

profitieren und keine*r übergangen wird. Eine kritische Reflexion sollte zudem beachten, dass digitale

Medien zwar attraktive Anreize schaffen können, jedoch keine persönliche Förderung durch Lehrkräfte ersetzen.

Extrinsisch motivierende Formate wie Leseolympiaden oder das Festlegen fester Seitenzahlen können kurzfristig positive Effekte auf das Leseverhalten haben, bergen jedoch die Gefahr, dass schwächere Leser*innen überfordert werden und ihre Motivation verlieren (vgl. Garbe 2014: 3; Strommer/Wagerer 2009: 3). Nachhaltige Kompetenzgewinne werden vor allem dann erzielt, wenn solche Formate durch individuelle Förderung, konstruktives Feedback und Reflexion ergänzt werden. Die Verbindung von extrinsischen und intrinsischen Motivationen, beispielsweise durch Wahlfreiheit und positives Bestärken, kann dazu beitragen, die Lesemotivation langfristig zu sichern und stabile Lesegewohnheiten zu etablieren. Kritisch könnte hierbei jedoch hinterfragt werden, ob extrinsische Anreize, wie Belohnungen oder Wettbewerbe, zu einer Verschiebung der Motivation von innen nach außen führen und damit die intrinsische Freude am Lesen gefährden.

1.2

Insgesamt zeigt sich, dass motivierende Leseübungen eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Lesefreude und Lesekompetenz spielen können, wenn sie systematisch und differenziert umgesetzt werden. Um optimal wirksam zu sein, sollte ihre Einführung mit kontinuierlicher Unterstützung durch die Lehrkräfte sowie einer gezielten Abstimmung auf die Bedürfnisse der Kinder verbunden sein.

4. Einflussfaktoren auf den Erfolg der Leseförderung

Die Erfolgsfaktoren der Leseförderung im Grundschulalter sind vielfältig und beeinflussen maßgeblich, wie effektiv Kinder beim Lesen lernen. Dabei stehen sowohl innere Antriebe wie Motivation und Interesse als auch äußere Rahmenbedingungen und die individuelle Ausgangslage im Fokus. Im Gesamtkontext der Arbeit wird verdeutlicht, wie diese Aspekte miteinander interagieren und gezielt genutzt werden können, um

nachhaltige Fortschritte in der Lesekompetenz zu erzielen.

4.1 Motivation und Leseinteresse

Die Motivation und das Interesse am Lesen sind entscheidende Faktoren für den langfristigen Erfolg beim Leselernen im Grundschulalter. Dieser Abschnitt beleuchtet, wie intrinsische und extrinsische Anreize das Leseverhalten beeinflussen und welche sozialen sowie familiären Rahmenbedingungen das Leseengagement fördern. Dabei wird deutlich, wie eine positive Lesekultur sowohl im Unterricht als auch im häuslichen Umfeld nachhaltige Lesefreude schaffen kann, um die Lesekompetenz gezielt zu stärken und Weiterbildungschancen zu verbessern.

1.10

4.1.1 Intrinsische und extrinsische Lesemotivation

Die intrinsische und extrinsische Lesemotivation sind wesentliche Faktoren, die das Leseverhalten und die Lesekompetenz von Grundschulkindern beeinflussen. Die intrinsische Motivation, das Lesen aus eigenem Interesse und Freude, spielt eine zentrale Rolle für nachhaltiges Leseengagement und eine vertiefte Verarbeitung von Texten. Kinder, die intrinsisch motiviert sind, setzen sich intensiver mit den Inhalten auseinander, zeigen eine höhere Bereitschaft zur freiwilligen Lektüre und neigen dazu, anspruchsvollere und vielseitigere Texte zu wählen, was sich positiv auf ihr Leseverständnis und die Entwicklung von Lesestrategien auswirkt (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 23; Garbe 2014: 2). In Schweden und den Niederlanden, Bildungssystemen mit stark ausgeprägter intrinsischer Lesemotivation, ist der Anteil leseschwacher Grundschulkinder deutlich niedriger als in Deutschland, wo extrinsische Maßnahmen oftmals im Vordergrund stehen (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 13; Göppel et al. 2008: 112). Dieser internationale Vergleich verdeutlicht den entscheidenden Einfluss einer Lesekultur, die auf die Förderung innerer Motivation abzielt.

Extrinsische Lesemotivation, ausgelöst durch äußere Anreize wie Belohnungen, Wettbewerbe oder verpflichtende Vorgaben, kann das Leseverhalten kurzfristig steigern, bleibt jedoch hinsichtlich der langfristigen Entwicklung der Lesekompetenz begrenzt. Während Programme wie Leseolympiaden oder Lesenächte kurzfristig das Interesse am Lesen wecken können, fehlt oft die Nachhaltigkeit, wenn solche Initiativen nicht mit echten Wahlmöglichkeiten und persönlicher Mitbestimmung verknüpft werden (vgl.

Strommer/Wagerer 2009: 3; Garbe 2014: 2). Insbesondere Kinder mit schwächerer Lesekompetenz laufen Gefahr, durch extrinsische Ansätze überfordert oder demotiviert zu werden, wenn ihre individuellen Voraussetzungen nicht genügend berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Studien zeigen jedoch, dass die Verbindung von intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren positive Ergebnisse hervorbringen kann, insbesondere durch die Integration sozialer Interaktion und vielfältiger Lesematerialien.

Intrinsische Motivation beeinflusst nicht nur die Häufigkeit des Lesens, sondern auch dessen Qualität. Kinder, die von innen heraus motiviert sind, erweitern kontinuierlich ihren Wortschatz, verbessern ihr Textverständnis und integrieren das Lesen als festen Bestandteil ihres Alltags. Sie entwickeln komplexere Lesestrategien, hinterfragen Inhalte kritisch und setzen sich aktiv mit Bedeutungsaspekten auseinander, was ihre Fähigkeit stärkt, relevante Informationen zu identifizieren und Zusammenhänge herzustellen (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 23; Garbe 2014: 2). Demgegenüber zielen extrinsisch motivierte Kinder häufig darauf ab, externe Kriterien zu erfüllen, ohne die Inhalte dauerhaft zu verinnerlichen. Diese Diskrepanz betont, dass intrinsische Motivation für nachhaltige Fortschritte in der Lesekompetenz unerlässlich ist.

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, Bedingungen zu schaffen, die intrinsische Motivation fördern. Hierzu gehören vielfältige und frei wählbare Lesematerialien, eine ermutigende Feedbackkultur und Leseanlässe, die Kindern selbstbestimmtes und sinnhaftes Lesen ermöglichen (vgl. Stabler 2019: 4; Wandl 2014: 16). Der Unterricht sollte so gestaltet sein, dass Kinder aktiv an Entscheidungen beteiligt werden und die Möglichkeit erhalten, eigene Leseziele zu formulieren. Gleichzeitig sind extrinsische Programme nur dann langfristig wirksam, wenn sie mit inneren Motivationsfaktoren wie Wahlfreiheit, sozialer Interaktion und dem Vorbild positiver Lesehaltungen verknüpft werden (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 3; Garbe 2014: 3). Dies erfordert oft eine differenzierte Herangehensweise seitens der Lehrkräfte, um sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwächere Kinder gezielt zu unterstützen.

Empirische Befunde betonen, dass vor allem Kinder mit hoher intrinsischer Motivation eine größere Vielfalt an Texten nutzen und auch freiwillig anspruchsvollere Textsorten, wie digitale Texte oder informative Literatur, erkunden (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 23). Diese Kinder entwickeln ein fortgeschrittenes Verständnis für Textstrukturen und setzen sich aktiv mit inhaltlichen Nuancen auseinander. Der internationale Vergleich

zeigt deutlich, dass Bildungssysteme, die offene Lesestrukturen und regelmäßige Reflexionsgespräche zwischen Lehrkräften und Kindern fördern, langfristig größere Erfolge bei der Lesekompetenz erzielen. Dabei sind weniger Kinder als leseschwach eingestuft, was eine Lesekultur unterstreicht, die auf individuelle Förderung und Leselust statt auf Kontrolle und Ergebniserwartung setzt (vgl. Artelt/Dörfler 2008: 13; Göppel et al. 2008: 112). Ein rein extrinsisch motivierter Ansatz birgt hingegen das Risiko, dass Kinder das Lesen als Pflichtübung wahrnehmen, wodurch ihre Freude und Ausdauer langfristig beeinträchtigt werden können (vgl. Garbe 2014: 3).

Nachhaltige Zuwächse in der Lesekompetenz lassen sich nur erzielen, wenn Maßnahmen die intrinsische Motivation konsequent in den Mittelpunkt stellen. Dies erfordert Mitbestimmung, die Verknüpfung mit persönlichen Interessen und eine kindgerechte Gestaltung der Leseaktivitäten (vgl. Stabler 2019: 4; Wandl 2014: 16). Maßnahmen, die beide Motivationsarten verbinden, können differenzierend wirken.

Leistungsstarke Kinder profitieren vor allem von herausfordernden, freien Aufgaben, während schwächere Kinder durch strukturierte, unterstützende Angebote bessere Fortschritte erzielen können (vgl.

Strommer/Wagerer 2009: 3; Garbe 2014: 3). Formate wie Peer-Lesegruppen, Buchaustausche oder Literaturkreise nutzen soziale Interaktion gezielt, um sowohl die Motivation als auch die Lesekompetenz zu stärken (vgl. Wandl 2014: 16). Gleichzeitig stellt die diagnostische Begleitung durch Lehrkräfte einen Schlüsselfaktor dar, da sie individuelle Lernfortschritte sichtbar macht und reflektiert unterstützt (vgl. Hebbecker et al. 2020: 1, 3). Die Einbindung von Lernverlaufsdagnostik und formative Rückmeldungen steigert erwiesenermaßen sowohl die Motivation als auch die Leistung.

Ziel sollte es sein, eine Lesekultur zu etablieren, die den Kindern Raum für eigenständige Leseerfahrungen bietet und ihre Interessen sowie individuellen Bedürfnisse berücksichtigt. Dies erfordert, dass extrinsische Anreize wie Belohnungen durch intrinsische Faktoren ergänzt werden, um langfristige Lesegewohnheiten zu fördern. Ein wertschätzendes Unterrichtsklima, das individuelle Fortschritte anerkennt und kreative Lesewege unterstützt, ermöglicht es Kindern, das Lesen als eine positive Erfahrung der Selbstentfaltung wahrzunehmen (vgl. Hebbecker et al. 2020: 1, 3). Die Förderung einer nachhaltigen intrinsischen Motivation bildet somit die Basis, um sowohl Leseverhalten als auch Lesekompetenz auf lange Sicht zu verbessern.

4.1.2 Entwicklung des Leseinteresses

Das Leseinteresse von Kindern im Grundschulalter unterliegt verschiedenen Einflussfaktoren, die sowohl individuell als auch institutionell bedingt sind. Empirische Studien belegen einen signifikanten Rückgang des Leseinteresses ab der dritten Klasse, der maßgeblich durch eine Verschiebung der Unterrichtsstruktur hin zu einer stärkeren Leistungsorientierung ausgelöst wird. Während in den ersten Schuljahren spielerische Elemente und motivierende Leseaktivitäten oft im Vordergrund stehen, rücken mit zunehmendem Alter der Kinder Prüfungsanforderungen und standardisierte Leistungsüberprüfungen verstärkt in den Fokus. Diese Veränderung der didaktischen Schwerpunkte führt dazu, dass Lesen zunehmend als Pflichtübung wahrgenommen wird, wodurch die Lesefreude reduziert wird (vgl. Schmitz/Seidler 2015: 23). Kritisch ist anzumerken, dass dieser Widerspruch zwischen steigender Lesekompetenz und sinkender Lesemotivation auf Defizite in der Unterrichtsgestaltung hinweist, die auf eine unzureichende Balance zwischen kognitiven und motivationalen Aspekten schließen lassen. Insbesondere für Kinder mit Anfangsschwierigkeiten im Lesen zeigt sich, dass die fehlende Integration individueller und motivierender Zugänge im Unterricht oftmals zu negativen Leseerfahrungen führt, welche sich langfristig stabilisieren und so eine Abwärtsspirale aus Lesemotivation und -kompetenz verursachen können (vgl. Schmitz/Seidler 2015: 23; Strommer/Wagerer 2009: 3). Daher ist es notwendig, bestehende Curricula kritisch zu überprüfen und verstärkt auf motivationale Elemente zu achten, die neben den kognitiven Lernzielen auch die Freude am Lesen fördern.

1

Die soziale Einbindung und der Einfluss von Peer-Gruppen spielen ebenso eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Leseinteresses. Untersuchungen zeigen, dass gemeinschaftliche Leseaktivitäten wie Partner- oder Gruppenlesen sowie Buchbesprechungen das Leseinteresse signifikant steigern können, da durch den sozialen Austausch positive Anreize geschaffen werden (vgl. Kolb 2011: 17, 19). Insbesondere Kinder aus lesefernen Familien profitieren von diesen Ansätzen, da soziale Bestätigung und Interaktionen mit Gleichaltrigen ihre Motivation erhöhen können.¹ Der kooperative Umgang mit Texten, etwa durch gemeinsames Erschließen unbekannter Begriffe oder intelligentes Raten, stärkt nicht nur das Textverständnis, sondern auch das Gemeinschaftsgefühl der Kinder (vgl. Kolb 2011: 13, 19). Der Einsatz solcher Methoden erfordert jedoch eine strukturierte Planung durch Lehrkräfte, um sicherzustellen, dass alle Beteiligten gleichermaßen eingebunden werden und auch leistungsschwächere Kinder von den positiven Effekten profitieren können. Kritisch ist anzumerken, dass die Effektivität solcher Maßnahmen stark von der Gruppendynamik und der sozialen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler abhängt, weshalb begleitende

Unterstützungsmaßnahmen und gezielte Förderung von Lehrkräften essentiell sind.

Ein weiterer bedeutsamer Faktor für das Leseinteresse ist die familiäre Lesepraxis und der Bildungshintergrund des Elternhauses. Kinder aus Haushalten mit einem hohen Bildungshintergrund und einer literaturbetonten Kultur entwickeln häufiger ein nachhaltiges Leseinteresse als Kinder, die in lesefernen Familien aufwachsen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Gemeinsame Leseaktivitäten, regelmäßiges Vorlesen und der Austausch über gelesene Inhalte innerhalb der Familie tragen entscheidend dazu bei, das Leseinteresse der Kinder zu fördern und langfristig zu stabilisieren (vgl. Genuneit et al. 2004: 23). Empirischen Studien zufolge können schulische Maßnahmen Defizite im familiären Bereich jedoch nur begrenzt kompensieren, da fehlende häusliche Leseerfahrungen oft zu einer reduzierten Lesemotivation und geringeren Kompetenzen führen, die im späteren Bildungsweg schwer aufholbar sind (vgl. Genuneit et al. 2004: 4; Maas/Kraus vom Cleff 2023: 2). Daher muss die Rolle der Eltern in der Leseförderung stärker berücksichtigt werden. Schulen könnten beispielsweise gezielte Programme entwickeln, die Eltern sensibilisieren und in die Förderung einbinden, um eine nachhaltige Wirkung auf das Leseinteresse der Kinder zu erzielen.

Ein zusätzliches Problem stellt der Mangel an außerschulischen Impulsen und positiven Vorbildern für das Lesen dar. Daten zeigen, dass in etwa 32 % der Familien selten oder gar nicht vorgelesen wird, was sich negativ auf die Lesemotivation und die späteren Kompetenzen der Kinder auswirkt (vgl. Rettinger 2025: 8–9). Kinder aus bildungsfernen Haushalten sind hier besonders benachteiligt, da sie nicht nur auf eine gezielte familiäre Förderung verzichten müssen, sondern auch weniger Zugang zu außerschulischen Lesegelegenheiten wie Bibliotheksbesuchen oder Vorlese-Events haben (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Die fehlende Sichtbarkeit leseaktiver Vorbilder, sowohl in der Familie als auch im sozialen Umfeld, verstärkt die Problematik und führt dazu, dass das Lesen nicht als selbstverständlicher Bestandteil des Lebens wahrgenommen wird. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, sind umfassende Maßnahmen erforderlich, die nicht nur schulische Angebote beinhalten, sondern auch die soziale Umgebung einbinden. Die Förderung von Leseprogrammen im öffentlichen Raum und die Einbindung literarischer Vorbilder könnten helfen, das Lesen stärker in den Alltag der Kinder zu integrieren.

Die Entwicklung des Leseinteresses erfordert zudem adaptive Unterrichtskonzepte, die die individuellen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler mit benachteiligten Startbedingungen, wie einem geringen Wortschatz oder negativen Vorerfahrungen im Bereich Lesen, benötigen gezielte und flexible Förderangebote, die ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechen (vgl. Boelmann 2018: 34). Adaptive Konzepte, die diagnostische Instrumente gezielt einsetzen und individuelle Stärken sowie Schwächen berücksichtigen, können dazu beitragen, die Motivation der Kinder zu steigern und sie langfristig für das Lesen zu begeistern (vgl. Hebbecker et al. 2020: 1, 3). Wahlmöglichkeiten bei der Textauswahl, thematische Vielfalt und die Berücksichtigung unterschiedlicher Lebenswelten sind dabei zentrale Elemente, um die Lesemotivation zu fördern und Überforderung zu vermeiden (vgl. Kolb 2011: 17; Strommer/Wagerer 2009: 3). Kritisch bleibt jedoch festzustellen, dass der Erfolg adaptiver Konzepte maßgeblich von der Qualifikation und Offenheit der Lehrkräfte abhängt. Eine kontinuierliche Fortbildung im Bereich Differenzierung und Förderdiagnostik ist daher unerlässlich, um eine effektive und nachhaltige Förderung des Leseinteresses in heterogenen Lerngruppen sicherzustellen (vgl. Garbe et al. 2010: 4; Stabler 2019: 40).

1,2,3

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Förderung des Leseinteresses durch eine Kombination aus schulischen, familiären und sozialen Maßnahmen erfolgen muss. Entscheidend ist die Schaffung einer Lesekultur, die sowohl individuelle Stärken als auch soziale Interaktionen einbezieht und den Kindern Raum für eigenständige Leseerfahrungen bietet. Nur durch eine abgestimmte und differenzierte Vorgehensweise können langfristig stabile Lesegewohnheiten und eine positive Einstellung zum Lesen erreicht werden.

4.2 Individuelle Lernvoraussetzungen

Die individuellen Lernvoraussetzungen bilden die Basis für eine erfolgreiche Leseförderung im Grundschulalter. Im Mittelpunkt stehen dabei sowohl kognitive Fähigkeiten wie Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit als auch sprachliche Kompetenzen wie Wortschatz und Syntax. Das Verständnis dieser Faktoren ist unerlässlich, um gezielt auf die unterschiedlichen Startbedingungen der Kinder einzugehen und eine nachhaltige Lesekompetenzentwicklung sicherzustellen. Diese Grundpfeiler verknüpfen sich eng mit dem gesamten Förderkonzept und sind somit entscheidend für den Erfolg der Maßnahmen im Kontext der Arbeit.

4.2.1 Kognitive Voraussetzungen

Die kognitiven Grundfähigkeiten wie Arbeitsgedächtnis, Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität sind wesentliche Bestimmungsfaktoren für die Lesekompetenz und tragen maßgeblich zur erfolgreichen Bewältigung von Leseanforderungen bei. Untersuchungen belegen, dass diese kognitiven Voraussetzungen zu über 50 % die Lesekompetenz von Grundschulkindern beeinflussen (vgl. Günther et al. 2010: 114). Ein gut entwickeltes Arbeitsgedächtnis erlaubt es, beim Lesen mehrere Informationseinheiten simultan zu verarbeiten und sie inhaltlich miteinander zu verknüpfen, wodurch ein zusammenhängendes Textverständnis entsteht. Aufmerksamkeit und kognitive Flexibilität ermöglichen es, sich auf relevante Textinhalte zu konzentrieren, zwischen Details und übergeordneten Zusammenhängen zu wechseln und unterschiedliche Lesestrategien flexibel anzuwenden, um den Herausforderungen eines Textes gerecht zu werden.

Insbesondere in komplexen Lesesituationen, in denen Kinder zwischen verschiedenen Informationen navigieren müssen, zeigt sich die zentrale Bedeutung dieser Fähigkeiten.¹ Bildungspolitische Maßnahmen im Grundschulbereich sollten daher nicht nur auf die Verbesserung spezifischer Lesestrategien abzielen, sondern auch auf die gezielte Förderung exekutiver Funktionen, beispielsweise durch Übungen zur Steigerung der Konzentration und des Arbeitsgedächtnisses.

Trotz dieser Erkenntnisse gibt es jedoch Einschränkungen, die die Lesefähigkeit von Kindern erheblich beeinträchtigen können, insbesondere wenn Defizite im Arbeitsgedächtnis oder in der visuellen Verarbeitung vorliegen. Kinder mit einem weniger gut entwickelten Arbeitsgedächtnis haben oft Schwierigkeiten, beim Lesen größere Informationsmengen zu speichern und zu integrieren. Dieses Defizit führt dazu, dass sie Texte fragmentarisch erfassen und wichtige Informationen übersehen, wodurch das Leseverständnis erheblich eingeschränkt wird (vgl. Gold 2018: 14). Hinzu kommt, dass die räumlichen und zeitlichen Beschränkungen der visuellen Wahrnehmung – etwa die maximale Anzahl von zwölf Buchstaben pro Sakkade, die beim Lesen scharf wahrgenommen werden können – eine automatisierte Dekodierung und eine effiziente Verarbeitung von Texten erfordern.¹ Wenn das visuelle Arbeitsgedächtnis unzureichend entwickelt ist, können Kinder den Textfluss nur schwer halten oder müssen relevante Textstellen mehrfach lesen, was nicht nur die Leseflüssigkeit, sondern auch das Textverständnis deutlich beeinträchtigt.

Um solche Defizite zu identifizieren und gezielt anzugehen, spielen diagnostische Verfahren eine entscheidende Rolle. Schwache Leser*innen zeichnen sich oft durch längere Fixationszeiten und eine erhöhte Anzahl an Rückwärtsbewegungen (Regressionen) im Text aus, was auf eine kognitive Überforderung hinweist (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Diese Symptome verdeutlichen Defizite in der Automatisierung zentraler Leseprozesse und können durch informelle Beobachtungen oder digitale Lesetests erfasst werden. Gerade in der Grundschule sollten Lehrkräfte dieses Wissen nutzen, um differenzierte Fördermaßnahmen zu entwickeln. Der gezielte Einsatz prozessbegleitender Diagnostik ist hierbei eine notwendige Grundlage, um individuelle Fortschritte nicht nur zu erfassen, sondern auch gezielt zu unterstützen und Leseüberforderungen zu minimieren.

Die Wirksamkeit gezielter Fördermaßnahmen zur Stärkung der kognitiven Basis wird durch empirische Befunde belegt. Besonders die systematische Förderung der Dekodierfähigkeit, etwa durch Lautlese-Tandems, zeigt einen messbaren Einfluss auf die Automatisierung des Lesens und die Entlastung kognitiver Ressourcen (vgl. Stabler 2019: 8). Während des gemeinsamen Lesens erhalten Kinder direkte Rückmeldung, wodurch sie Fehler schneller erkennen und beheben können, was wiederum die Leseflüssigkeit und die Geschwindigkeit verbessert. Darüber hinaus bietet die Vermittlung von Lesestrategien, die spezifisch auf kognitive Schwächen zugeschnitten sind, eine zentrale Möglichkeit, die Lesekompetenz nachhaltig zu fördern. Strategien wie das Visualisieren von Textinhalten, das gezielte Markieren von Schlüsselwörtern oder das selbstständige Überprüfen des Textverständnisses ermöglichen es Kindern, ihre Leseleistung sukzessive zu verbessern.

Die Daten zur Freizeitgestaltung und Leseleistung von Grundschulkindern zeigen jedoch ein ernüchterndes Bild. Mehr als ein Drittel der Kinder weist schwache Lesekompetenzen auf, was die Notwendigkeit früher und systematischer Förderung betont (vgl. Hoffmann/Spanhel 2012: 1). Diese hohe Quote verdeutlicht, dass kognitive Voraussetzungen für das Lesen keineswegs als gegeben angesehen werden können. Vielmehr bedarf es umfassender Maßnahmen, die nicht nur den Unterricht, sondern auch die häusliche Umgebung einbeziehen. Insbesondere Kinder aus bildungsbenachteiligten Familien sind hierbei gefährdet, da fehlende Förderung in der Frühphase der Leseentwicklung oft nicht mehr vollständig aufgeholt werden kann.

Trotz eines steigenden Zugangs zu Büchern und immer höherer Entleihungszahlen in öffentlichen Bibliotheken ist das Problem stagnierender Lesefähigkeiten nicht verschwunden. Diese Diskrepanz zeigt, dass der Zugang zu Lesematerial alleine nicht ausreicht, um die Lesekompetenz zu fördern (vgl. Elstner 2016: 3). Stattdessen müssen schulische und familiäre Fördermaßnahmen gezielt auf die Qualität der Lese- und Denkprozesse ausgerichtet sein, um nachhaltige Verbesserungen zu erzielen. Die Förderung kognitiver Lesevoraussetzungen sollte folglich nicht nur ein ergänzender Bestandteil, sondern ein zentrales Element aller Programme zur Leseförderung sein. Nur so können die bestehenden Chancenungleichheiten wirksam abgebaut werden. Abschließend bleibt festzustellen, dass die Schaffung einer integrativen Lesekultur, die sowohl individuelle als auch kognitive Aspekte berücksichtigt, essenziell ist, um die Lesekompetenzen im Grundschulalter nachhaltig zu verbessern.

1.2.6

4.2.2 Sprachliche Kompetenzen

Sprachliche Kompetenzen stellen eine zentrale Grundlage für die Entwicklung der Lesekompetenz im Grundschulalter dar. Insbesondere der Wortschatzumfang beeinflusst das Textverständnis maßgeblich, da ein breiter Wortschatz Kinder befähigt, unbekannte Texte besser zu erschließen und neue Begriffe durch den Kontext zu deuten (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 5-6). Damit wird nicht nur die Lesegeschwindigkeit positiv beeinflusst, sondern auch die Fähigkeit, komplexere Inhalte zu verstehen. Wortschatzdefizite hingegen führen oftmals dazu, dass Kinder den Sinn anspruchsvollerer Texte nicht vollständig ergründen können und Schwierigkeiten bei der Anwendung von Texterschließungsstrategien entwickeln. Dies betrifft insbesondere Kinder mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten oder solche mit eingeschränktem Zugang zu einer literarisch vielfältigen Umgebung (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Empirische Befunde unterstreichen, dass systematische und intensive Wortschatzförderung nicht nur kurzfristige Fortschritte ermöglicht, sondern langfristig die Voraussetzung für den erfolgreichen Einsatz komplexer Lesestrategien schafft (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 6). Diese Erkenntnis macht deutlich, dass schulische Fördermaßnahmen gezielt auf den Ausbau des Wortschatzes ausgerichtet sein müssen, wobei sowohl die schriftliche als auch die mündliche Vermittlung eine Rolle spielen können. Ergänzend dazu kann der familiäre Umgang mit Sprache, etwa durch regelmäßiges Vorlesen und die aktive Einbindung neuer Begriffe in den Alltag, einen entscheidenden Beitrag leisten (vgl. Barth 2004: 28).

Die Fähigkeit, grammatische Strukturen und komplexe Satzgefüge zu erkennen und zu verstehen, ist ein weiterer essenzieller Bestandteil der Lesekompetenz. Grammatische Kompetenzen erlauben es, Zusammenhänge zwischen Sätzen sowie die Bedeutung von Relativ- und Nebensätzen zu entschlüsseln, was besonders bei längeren und anspruchsvoller Texten von Bedeutung ist (vgl. Barth 2004: 37). Ein Mangel in der Fähigkeit, grammatische Muster zu erkennen, kann dazu führen, dass Kinder beim Lesen ins Stocken geraten und den Textzusammenhang nicht mehr nachvollziehen können (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). Auf der anderen Seite bietet der schulische und familiäre Kontext zahlreiche Möglichkeiten, grammatische Strukturen zu fördern. Beim Vorlesen komplexer Geschichten und Gedichte etwa werden Kinder mit einer Vielzahl von Satzmustern konfrontiert, die ihre grammatischen Fähigkeiten schrittweise ausbauen können (vgl. Genuneit et al. 2004: 15, 23). Insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache ist die gezielte Vermittlung grammatischer Strukturen von zentraler Bedeutung, um Kindern mit Migrationshintergrund gleichberechtigte Bildungschancen zu ermöglichen (vgl. Genuneit et al. 2004: 3). Dabei sind Lehrkräfte aufgefordert, differenzierte Methoden einzusetzen, die sowohl die individuelle Sprachentwicklung der Kinder unterstützen als auch deren Bewusstsein für sprachliche Vielfalt stärken.

Dekodiergenauigkeit und Leseflüssigkeit stellen grundlegende sprachliche Basiskompetenzen dar, die maßgeblich die Lesekompetenz beeinflussen. Die Fähigkeit, Laute korrekt Buchstaben zuzuordnen, bildet die Grundlage für eine funktionierende Leseleistung. Studien zufolge ist ein Kriterium für erfolgreiche Dekodierung, dass mindestens 90 % der Wörter fehlerfrei gelesen werden (vgl. Stabler 2019: 17). Die enge Verbindung zwischen Dekodiergenauigkeit und Leseflüssigkeit zeigt sich darin, dass eine automatisierte Erkennung von Wörtern kognitive Ressourcen freisetzt, die wiederum für das Textverständnis genutzt werden können (vgl. Stabler 2019: 17). Fördermaßnahmen, wie Lautlese-Tandems oder gezielte Lesetrainings, weisen hohe Effektstärken auf und zeigen, dass insbesondere Kinder mit geringer Leseerfahrung signifikante Fortschritte durch systematische Übungen erzielen können (vgl. Stabler 2019: 8). Zugleich birgt eine unzureichende Dekodiergenauigkeit das Risiko, dass der Lernprozess stagniert und die Kinder dauerhaft Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Texten haben. Digitale Lesemedien können hierbei unterstützend wirken, indem sie motivierende Rückmeldungen bieten und durch häufige Übungsmöglichkeiten die Leseflüssigkeit fördern. Allerdings müssen diese Angebote sorgfältig auf das Leistungs niveau der Kinder abgestimmt werden, um Überforderung zu vermeiden (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 6).

Neben den schulischen Bedingungen spielen familiäre Sprachpraxis und der Zugang zu vielfältigen Textsorten eine entscheidende Rolle bei der Förderung sprachlicher Fähigkeiten. Die Anzahl der Bücher im Haushalt sowie die Vielfalt der dort verfügbaren Textarten sind entscheidende Prädiktoren für den Spracherwerb und damit auch für die Entwicklung der Lesekompetenz (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, 23). Gemeinsame Leseaktivitäten, wie das Vorlesen von Gedichten, Rätseln und Geschichten, fördern dabei nicht nur die Kenntnis unterschiedlicher Darstellungsformen und sprachlicher Strukturen, sondern auch die Motivation und Freude am Lesen (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). Familiale Unterstützung besitzt hierbei einen nachweislich positiven Einfluss, wobei mindestens 25 % der Familien explizit die Bedeutung familiärer Lesemodelle betonen (vgl. Barth 2004: 28). Schulen sollten diese Erkenntnisse berücksichtigen und gezielt Initiativen entwickeln, um leseferne Familien durch niedrigschwellige Angebote und den Zugang zu unterschiedlichen Medienformen zu unterstützen.

Digitale Lesemedien stellen sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance für die sprachliche Kompetenzvermittlung dar. Sie bieten Kindern einen niederschwelligen Zugang zu einer Vielzahl von Textquellen und ermöglichen es ihnen, neue Sprachregister sowie Wortschatzfelder selbstständig zu erkunden (vgl. Fahrer 2016: 2). Darüber hinaus wirken digitale Geschichten und interaktive Leseformate besonders ansprechend auf Kinder, die kaum mit traditionellen Printmedien in Kontakt kommen, und stärken sowohl die Lesemotivation als auch die aktive Sprachaneignung (vgl. Fahrer 2016: 2). Dabei zeigt sich, dass digitale Wortschatzerklärungen und softwaregestützte Lernangebote signifikante Ergebnisse im Wortschatzaufbau erzielen können, unabhängig davon, ob sie auditiv, schriftlich oder bildlich präsentiert werden (vgl. Ohle-Peters et al. 2023: 6). Gleichwohl stellen digitale Medien auch neue Anforderungen an die Leseförderung, insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung von Bildschirmlesekompetenz und die kritische Reflexion digitaler Inhalte. Für eine effektive Integration digitaler Medien in die Leseförderung bedarf es daher eines ausgewogenen didaktischen Konzepts, das sowohl pädagogische als auch technische Aspekte berücksichtigt.

Die sprachlichen Kompetenzen eines Kindes entstehen durch das Zusammenwirken schulischer, familiärer und technischer Einflüsse. Um nachhaltige Fortschritte in der Lesekompetenz zu erzielen, ist es

entscheidend, diese Faktoren ausgewogen zu fördern und zielgerichtet miteinander zu verbinden.

1.2.3

4.3 Familiäres Umfeld und außerschulische Lesepraxis

Das familiäre Umfeld und die außerschulische Lesepraxis spielen eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz von Kindern. Der Bildungshintergrund des Elternhauses ist dabei ein entscheidender Einflussfaktor. Kinder, die in Haushalten mit einer hohen Anzahl an Büchern und regelmäßigen schriftsprachlichen Tätigkeiten aufwachsen, zeigen eine bessere Leseleistung.¹ Der Zugang zu Büchern und die Integration von Literatur in den familiären Alltag fördern nicht nur das Leseinteresse, sondern tragen auch zu einem breiteren Wortschatz und einer stärkeren Lesemotivation bei (vgl. Genuneit et al. 2004: 4, 23; Hertel et al. 2010: 16). Dabei ist nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der familialen Lesepraxis von Bedeutung. Vielfältige Textsorten, wie Gedichte, Reime oder Geschichten, tragen dazu bei, grundlegende Texterschließungsstrategien zu entwickeln (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). Kritisch anzumerken ist jedoch, dass Kinder aus Haushalten mit begrenztem Zugang zu Literatur oftmals deutliche Defizite aufweisen, was bestehende Bildungsungleichheiten verstärkt. Schulen allein können diese Nachteile nur begrenzt kompensieren, weshalb eine ganzheitliche Leseförderung auch die familiäre Situation berücksichtigen muss.

3.4

Die Gesprächskultur und die alltägliche Sprachpraxis innerhalb der Familie haben ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz.¹ Kinder, die in einem sprachlich anregenden Umfeld aufwachsen, entwickeln oft früh narrative Fähigkeiten und eine differenzierte Ausdrucksfähigkeit.^{1,2} Regelmäßiges gemeinsames Lesen und der Austausch über Gelesenes fördern nicht nur die frühen Lesegewohnheiten und Lesemotivation, sondern auch die Fähigkeit, komplexe Inhalte zu reflektieren (vgl. Genuneit et al. 2004: 23; Hertel et al. 2010: 16–17). Gleichzeitig zeigen Studien, dass eine schwach ausgeprägte sprachliche Anregung im Familienalltag das Risiko erhöht, dass Kinder mit Defiziten in die Schule starten, die später nur schwer aufgeholt werden können. Die Stärkung der familiären Gesprächskultur und die Förderung einer sprachlich vielfältigen Umgebung sind daher essenziell. Hierzu könnten niedrigschwellige Unterstützungsangebote für Eltern, wie Workshops und Informationsmaterialien, beitragen, die sie für die Bedeutung ihres Sprachvorbilds sensibilisieren.

3

Außerschulische Leseaktivitäten wie das freiwillige Lesen von erzählenden Texten und Gedichten haben nachweislich einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz. Regelmäßige Lesepraxis außerhalb der Schule verbessert die Dekodierungsleistung und erweitert den Sichtwortschatz (vgl. Pfost et al. 2014: 1, 5). Analysen der BiKS-8-14-Studie zeigen, dass Schüler*innen unabhängig von ihrem schulischen Leistungsniveau oder Geschlecht von diesen Aktivitäten profitieren (vgl. ebd.: 2, 3). Besonders narrativen Texten kommt eine zentrale Bedeutung zu, da sie das Textverständnis, die Lesemotivation und die Fähigkeit zur literarischen Reflexion fördern. Nichtsdestotrotz bleibt kritisch zu hinterfragen, wie erfolgreich diese Effekte bei Kindern mit geringen Leseerfahrungen oder aus weniger leseaffinen Familien umgesetzt werden können. Schulen könnten eine Brücke schlagen, indem sie Partnerschaften mit lokalen Bibliotheken eingehen oder außerschulische Leseworkshops anbieten, um Kindern mehr Zugangsmöglichkeiten zu schaffen.

Ein erheblicher Risikofaktor für mangelnde Lesekompetenz ist der fehlende familiäre Rückhalt im Bereich der Leseförderung. Kinder aus Haushalten mit begrenztem Bücherbestand und fehlender literarischer Anregung haben ein erhöhtes Risiko, die Schule mit unzureichenden Fähigkeiten im Bereich Lesen und Schreiben abzuschließen (vgl. Genuneit et al. 2004: 4–5). Solche Defizite haben nicht nur negative Konsequenzen für die Bildungschancen, sondern können auch soziale Ausgrenzung und ein geringes Selbstwertgefühl zur Folge haben, insbesondere da Menschen mit Leseproblemen oft stigmatisiert werden (vgl. ebd.: 12). Die bestehende ungleiche Verteilung familiärer Ressourcen spiegelt sich in den bekannten Ergebnissen der PISA-Studien wider, die eine stagnierende Lesekompetenz insbesondere bei sozial benachteiligten Schüler*innen aufzeigen (vgl. Tanzer/Wintersteiner 2006: 5). Effektive Maßnahmen zur Leseförderung müssen daher diese Zielgruppe besonders adressieren, beispielsweise durch Programme, die Eltern in die Leseförderung einbeziehen und das Familienengagement stärken.

Die frühkindliche Sprachentwicklung, die maßgeblich durch die familiären Impulse gefördert wird, bildet den Grundstein für den späteren Schriftspracherwerb und die Lesekompetenz. Bereits Säuglinge reagieren bevorzugt auf sprachliche Muster, die durch Aktivitäten wie Vorlesen, Singen und Sprachspiele unterstützt werden können (vgl. Herlinger 2008: 33, 35). Kinder, die früh mit vielfältigen sprachlichen Erfahrungen konfrontiert werden, entwickeln schneller ein breites sprachliches Repertoire und eine grundlegende grammatische Kompetenz, die ihnen den Einstieg in die schulische Leseentwicklung erleichtert (vgl. ebd.: 1).

39). Die Bedeutung dieser Förderung zeigt sich besonders bei Kindern aus Haushalten mit einem geringen Bildungsniveau, da fehlende sprachliche Anregung in diesem Entwicklungsstadium gravierende Auswirkungen auf die spätere Lesekompetenz haben kann.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die familiäre Unterstützung und die außerschulische Lesepraxis essenzielle Bestandteile einer erfolgreichen Leseförderung sind. Ein stimmiges Zusammenspiel aus schulischen, familiären und sozialen Maßnahmen ist notwendig, um nachhaltige Verbesserungen in der Lesekompetenz zu erzielen.

5. Differenzierung und individuelle Förderung

Die gezielte Anpassung von Unterrichtsmaterialien und Methoden ist essenziell, um die individuelle Lernentwicklung im Grundschulalter effektiv zu fördern. ²⁷ Indem Differenzierung in Form von differenzierten Materialien und vielfältigen Methoden umgesetzt wird, können Lehrer*innen auf die heterogenen Voraussetzungen ihrer Schüler*innen eingehen. Dabei spielt die Verbindung von Diagnostik und praktischen Umsetzung eine zentrale Rolle, um Chancengleichheit zu gewährleisten. Diese Überlegungen stellen einen wichtigen Baustein im Gesamtkonzept der Leseförderung dar, das im Verlauf der Arbeit weitere Stränge der didaktischen Strategie beleuchtet.

1

5.1 Diagnostik der Lesekompetenz

Die systematische Erfassung der individuellen Lesekompetenz bildet die Grundlage für eine gezielte Förderung im Grundschulalter. ¹ Dabei werden sowohl standardisierte Tests als auch informelle Verfahren vorgestellt, die eine breite und valide Einschätzung des Lernstands ermöglichen. Diese Methoden sind entscheidend, um Fördermaßnahmen passgenau auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder abzustimmen und langfristig die Lesefähigkeit zu verbessern. Im Gesamtkontext der Arbeit tragen sie dazu bei, den Erfolg der Leseförderung durch eine fundierte Diagnostik nachhaltig zu sichern.

1,2,3,9

5.1.1 Diagnostische Verfahren

Die Diagnostik der Lesekompetenz spielt eine zentrale Rolle für die individuelle Förderung von Kindern im Grundschulalter. Standardisierte Lesetestverfahren wie der SLRT II, DiLe-D oder ELFE II bieten dabei eine methodische Grundlage, um wesentliche Dimensionen der Lesekompetenz, einschließlich Dekodierfähigkeit, Lesegeschwindigkeit und Textverständnis, objektiv und valide zu erfassen (vgl. Seifert et al. 2022: 3–4). Ihre Anwendung wird bereits ab der ersten Klasse empfohlen, da sie es ermöglichen, differenzierte Lernprofile zu erstellen, die speziell auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen. Diese Tests helfen somit nicht nur, vorhandene Stärken und Schwächen zu identifizieren, sondern stellen eine evidenzbasierte Grundlage für die Planung zielgerichteter Fördermaßnahmen dar (vgl. ebd.). Kritisch zu hinterfragen ist allerdings, ob solche Verfahren in der Praxis ausreichend eingesetzt werden, um allen Schüler*innen eine passgenaue Unterstützung zu bieten.

Die Normierung diagnostischer Instrumente wie des GraLeV beschränkt sich aktuell auf die dritte und vierte Jahrgangsstufe, weshalb für jüngere Grundschulkinder alternative Verfahren erforderlich sind (vgl. Seifert et al. 2022: 4). Diese altersgerechte Anpassung diagnostischer Instrumente ist essenziell, um Lücken in der Erfassung der Lesekompetenz zu vermeiden und sicherzustellen, dass auch jüngere Kinder von frühen Fördermaßnahmen profitieren können. Die kontinuierliche Überprüfung und Weiterentwicklung solcher Verfahren erfordert jedoch nicht nur einen hohen finanziellen und personellen Aufwand, sondern auch eine enge Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis, um die diagnostischen Instrumente an die spezifischen Anforderungen des Grundschulalters anzupassen.¹⁷

Ein wesentlicher Vorteil standardisierter Diagnostik besteht darin, dass sie im Vergleich zu informellen Beobachtungen reliablere Vergleichsmaßstäbe liefert und so Entwicklungsverläufe präzise abbilden kann (vgl. Stabler 2019: 40). Damit schaffen solche Verfahren die Basis für evidenzbasierte Förderentscheidungen, da Fortschritte und Stagnationen gezielt messbar werden. Gleichzeitig darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die ausschließliche Fokussierung auf quantitative Daten die Gefahr birgt, qualitative Aspekte wie Lesemotivation oder das individuelle Leseverhalten zu vernachlässigen. Deshalb sollten standardisierte Tests idealerweise mit informellen Methoden kombiniert werden, um ein umfassendes Bild des Lernstandes der Kinder zu erhalten.

Ein bedeutender Nutzen objektiver Diagnostik liegt in der frühzeitigen Identifikation von Risikogruppen, die beispielsweise durch schwache Dekodierfähigkeiten oder Lesegeschwindigkeit gekennzeichnet sind (vgl. Beste et al. 2012: 17). Diese frühzeitige Erkennung ermöglicht es, passgenaue Fördermaßnahmen einzuleiten und somit den Anteil von Kindern unterhalb der Regelstandards methodisch gezielt zu verringern.¹ In der Praxis zeigt sich jedoch, dass der Erfolg solcher Maßnahmen stark davon abhängt, wie gut die diagnostischen Ergebnisse in die Unterrichtsgestaltung und die individuelle Förderung der Kinder integriert werden. Ohne eine systematische Umsetzung bleiben die Potenziale diagnostischer Verfahren häufig ungenutzt.

Durch die wiederholte Anwendung standardisierter Lesetests im Jahresverlauf können individuelle Fortschritte unmittelbar erkannt und Förderpläne flexibel angepasst werden (vgl. Seifert et al. 2022: 3–4). Diese prozessbegleitende Nutzung diagnostischer Verfahren erhöht nicht nur die Effektivität der Leseförderung, sondern verhindert gleichzeitig, dass Förderbedarfe übersehen werden. Darüber hinaus zeigt die Forschung, dass positive Rückmeldungen über die Fortschritte der Kinder deren Lesemotivation signifikant steigern können, was wiederum einen langfristigen Einfluss auf das Lernverhalten hat (vgl. Stabler 2019: 40). Es bleibt jedoch fraglich, inwieweit Lehrkräfte im schulischen Alltag tatsächlich ausreichend Zeit und Ressourcen haben, um Diagnosen kontinuierlich zu aktualisieren und in individuelle Förderkonzepte zu integrieren.

Die Kombination von standardisierten mit informellen Diagnosemethoden ermöglicht eine umfassende und mehrdimensionale Lernstandsbeobachtung (vgl. Beste et al. 2012: 17; Stabler 2019: 40). Während standardisierte Verfahren quantitative Daten zum Beispiel zu Lesegenauigkeit und -tempo liefern, ergänzen informelle Methoden wie Beobachtungen, Leseprotokolle oder Gespräche mit Kindern die Einschätzung um qualitative Aspekte. Diese Integration verschiedener Ansätze trägt dazu bei, sowohl leistungsstarke als auch leseschwächere Kinder wirksam zu fördern. Dennoch stellt sich die Frage, wie eine solche Kombination praktisch umgesetzt werden kann, ohne die Lehrkräfte zusätzlich zu belasten.

Die fortlaufende Lernstandsüberprüfung durch Verfahren wie VERA 3 oder VERA 8 sowie schulintern entwickelte Tests ermöglicht es, individuelle Förderbedarfe frühzeitig zu identifizieren und die Unterrichtsinhalte flexibel an die Bedürfnisse der Lernenden anzupassen (vgl. Beste et al. 2012: 17). Ein

entscheidender Vorteil solcher kontinuierlichen Erhebungen besteht darin, dass positive Entwicklungen sichtbar gemacht werden können, was wiederum die Motivation der Kinder fördert. Jedoch zeigt die Praxis, dass die Ergebnisse solcher Erhebungen nicht immer in konkrete Maßnahmen umgesetzt werden, was den Nutzen der Diagnostik erheblich einschränkt.

Die Entwicklung und Evaluation schulinterner Diagnosekonzepte unterstützt Lehrkräfte bei der Umsetzung der diagnostischen Ergebnisse in didaktische Entscheidungen (vgl. Stabler 2019: 40). Dadurch kann die Passgenauigkeit der Leseförderung erhöht werden, da die spezifischen Bedarfe der Kinder besser berücksichtigt werden. Gleichzeitig zeigt sich, dass eine solche Praxis nur dann effektiv ist, wenn Lehrkräfte über die notwendigen diagnostischen Kompetenzen verfügen. Weiterbildungen im Bereich Diagnostik sind daher unerlässlich, um sicherzustellen, dass Lehrkräfte Förderbedarfe korrekt erkennen und daraus entsprechende Maßnahmen ableiten können (vgl. Beck et al. 2016: 7–8).

Die Integration diagnostischer Daten in schulische Lesecurricula ist entscheidend für die Wirksamkeit der Leseförderung (vgl. Seifert et al. 2022: 9; Garbe 2011: 19). Nur wenn die Ergebnisse systematischer Diagnostik unmittelbar in die Unterrichtsplanung einfließen, können die Bedarfe und Potenziale der Lernenden gezielt adressiert werden. Die Nutzung abgestufter Lesestrategie-Sets wie dem „Leselotse“ oder dem „LeseNavigator Starter-Set“ stellt dabei ein praktisches Beispiel dafür dar, wie diagnostische Erkenntnisse in der Praxis umgesetzt werden können (vgl. Beste et al. 2012: 35).

Die frühzeitige Identifikation von Risikogruppen durch Diagnostik ist eine bedeutende Strategie zur nachhaltigen Verbesserung der Leseleistung (vgl. Beste et al. 2012: 17). Durch die gezielte Erfassung der Leseleistungen und den Einsatz geeigneter Fördermaßnahmen können Defizite systematisch reduziert werden. Studien zeigen jedoch, dass solche Maßnahmen nur dann langfristig wirksam sind, wenn sie von einer konsequenten Nutzung diagnostischer Systeme begleitet werden (vgl. Garbe et al. 2010: 4). Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Evaluierung und Anpassung der diagnostischen Praxis.

Die datenbasierte Steuerung schulischer Interventionen bildet die Grundlage für ein effektives Monitoring der Wirksamkeit von Leseförderprogrammen (vgl. Stabler 2019: 40). Diese Praxis erlaubt es, Strategien flexibel

an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen und so eine individualisierte Förderung sicherzustellen.

Gleichzeitig hängt die Qualität der diagnostischen Praxis maßgeblich von der Qualifikation der Lehrkräfte ab.

Forschungsergebnisse zeigen, dass Schulen mit systematischer Qualifizierung im Bereich Diagnostik signifikant bessere Ergebnisse bei der Reduktion leseschwacher Kinder erzielen (vgl. Beck et al. 2016: 7–8; Strommer/Wagerer 2009: 2).

Abschließend wird deutlich, dass die diagnostische Praxis in der Leseförderung sowohl Chancen als auch Herausforderungen birgt.¹ Die Kombination aus standardisierten Tests und informellen Verfahren bietet die Möglichkeit, die Lesekompetenz der Kinder umfassend zu erfassen und individuell zu fördern. Entscheidend für den Erfolg diagnostischer Maßnahmen ist jedoch eine konsequente Umsetzung in der Unterrichtspraxis sowie eine gezielte Weiterqualifikation der Lehrkräfte, um die Potenziale der Diagnostik voll auszuschöpfen.

5.1.2 Prozessbegleitende Diagnose

Die prozessbegleitende Diagnostik stellt eine kontinuierliche Lernstandsbeobachtung dar und ermöglicht eine flexible sowie individuelle Anpassung von Fördermaßnahmen an den Entwicklungsstand der Schüler*innen. Diese Methode zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrkräfte direkt im Unterrichtsalltag diagnostische Verfahren anwenden können, wodurch eine unmittelbare Verknüpfung mit den aktuellen Lerninhalten und -situationen gewährleistet wird. Regelmäßige informelle Beobachtungen, Leseprotokolle und die fortlaufende Dokumentation von Lernfortschritten erlauben es, sowohl Defizite als auch positive Entwicklungstendenzen frühzeitig zu erkennen. Damit verbunden ist eine gezielte Förderung des Leseselbstkonzepts, da Kinder durch kontinuierliche Rückmeldungen ihre Fortschritte wahrnehmen und die eigene Lernmotivation gesteigert wird (vgl. Beste et al. 2012: 17; Stabler 2019: 40; Hensel 2022: 3).

Dennoch bleibt kritisch zu hinterfragen, inwiefern derlei prozessbegleitende Ansätze ausreichend systematisiert und strukturiert in den schulischen Alltag integriert sind, insbesondere angesichts der hohen Arbeitsbelastung der Lehrkräfte.

Die Verbindung von Diagnostik und adaptivem Unterricht stellt eine weitere zentrale Stärke der prozessbegleitenden Diagnostik dar. Durch die kontinuierliche Erfassung des Lernstandes können Lehrkräfte gezielte Lesefördermaßnahmen entwickeln, die auf die individuellen Stärken und Schwächen der

Kinder abgestimmt sind. Adaptive Unterrichtsplanungen, wie die Anpassung von Lesetexten hinsichtlich Schwierigkeitsgrad und Umfang oder die Nutzung differenzierter Aufgabenformate, bieten hierbei wichtige Ansatzpunkte, um die heterogenen Lernvoraussetzungen innerhalb einer Klasse zu berücksichtigen (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2; Burkhard et al. 2010: 7; Stabler 2019: 40). Es zeigt sich jedoch die Herausforderung, dass Lehrkräfte hierfür nicht nur über fundierte diagnostische Kompetenzen verfügen müssen, sondern auch zeitliche und organisatorische Ressourcen benötigen. Ohne eine systematische Qualifizierung und Unterstützung durch Fortbildungsprogramme könnte die Umsetzung solcher adaptiven Ansätze in der Schulpraxis eingeschränkt bleiben.

Ein zentraler Nutzen der prozessbegleitenden Diagnostik liegt in ihrer Fähigkeit, leseschwache Kinder gezielt zu identifizieren und zu fördern. Mittels Beobachtungsbögen oder strukturierter Lernstandsüberprüfungen können spezifische Defizite wie mangelhafte Dekodierfähigkeiten oder Schwierigkeiten im Textverständnis präzise erfasst werden. Auf dieser Basis können gezielte Fördermaßnahmen wie differenzierte Lesespiele, Tandem-Übungen mit Lautlese-Verfahren oder Strategietrainings zum Einsatz kommen, welche speziell auf die Bedürfnisse dieser Kinder eingehen (vgl. Burkhard et al. 2010: 7; Stabler 2019: 8). Eine kontinuierliche Überprüfung und Anpassung dieser Maßnahmen ist essenziell, um bei den betroffenen Schüler*innen nachhaltige Fortschritte zu erzielen. Gleichzeitig zeigt sich in der Praxis, dass eine konsequente Integration solcher Fördermaßnahmen eine enge Verknüpfung zwischen diagnostischen Ergebnissen und Unterrichtsgestaltung erfordert, die jedoch nicht immer gegeben ist.

Ein entscheidender Aspekt der prozessbegleitenden Diagnostik ist die Förderung des Leseselbstkonzepts der Kinder. Die systematische Rückmeldung zu individuellen Lernfortschritten stärkt das Vertrauen der Kinder in ihre Lese- und Sprachkompetenz, was wiederum die Motivation zur Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Texten erhöht (vgl. Hensel 2022: 3). Insbesondere bei Kindern mit negativen Leseerfahrungen ermöglicht diese Methode, frühzeitig Defizite zu erkennen und durch gezielte Maßnahmen ein negatives Selbstbild oder Misserfolgsvermeidungsstrategien zu verhindern. Ein evidenzbasiertes Feedbacksystem, das neben der Leistungsdiagnose auch motivationale Faktoren berücksichtigt, ist daher zentral für die nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenz. Kritisch bleibt hierbei jedoch anzumerken, dass derartige Feedbackansätze in vielen Schulen bisher wenig strukturiert implementiert sind und dadurch

ihr Potenzial nicht vollständig entfalten können.

Die Kombination von informellen und standardisierten Diagnoseverfahren stellt eine starke Grundlage für evidenzbasierte Leseförderung dar. Während standardisierte Tests wie SLRT II oder ELFE II objektive Vergleichsdaten zu einzelnen Aspekten der Lesekompetenz liefern, bieten informelle Methoden wie Unterrichtsbeobachtungen oder Leseprotokolle eine flexible Anpassung an die spezifischen Lernbedürfnisse der Kinder (vgl. Stabler 2019: 40; Seifert et al. 2022: 3–4). Die Integration beider Ansätze ermöglicht eine differenzierte und umfassende Einschätzung der Lesefähigkeiten, wodurch Fördermaßnahmen sowohl auf die individuellen Stärken als auch auf spezifische Schwächen der Schüler*innen zugeschnitten werden können. Allerdings stellt sich die Frage, ob Lehrkräfte im schulischen Alltag ausreichend unterstützt werden, um eine solche Kombination aus Zeitgründen oder aufgrund fehlender Ressourcen konsequent anzuwenden.

Eine internationale Perspektive zeigt, dass Länder mit etablierten Diagnose- und Förderstrukturen signifikant bessere Ergebnisse in der Lesekompetenz erzielen. In Ländern wie Finnland oder den Niederlanden ist die regelmäßige Diagnostik ein integraler Bestandteil der Lesecurricula und bildet die Grundlage für adaptive sowie differenzierte Fördermodelle (vgl. Garbe et al. 2010: 4). Der Vergleich offenbart, dass eine gezielte Professionalisierung der Lehrkräfte im diagnostischen Bereich ein wesentlicher Faktor für den Erfolg solcher Modelle ist. Für das deutsche Bildungssystem ergibt sich hierbei die Möglichkeit, durch die Adaption bewährter internationaler Ansätze die diagnostischen Strukturen zu optimieren. Dies erfordert jedoch nicht nur eine intensivere Qualifizierung der Lehrkräfte, sondern auch die Bereitstellung finanzieller und organisatorischer Ressourcen, um eine systematische Nutzung der Diagnostik in der Unterrichtspraxis zu gewährleisten.

1,2,3

Zusammenfassend wird deutlich, dass die prozessbegleitende Diagnostik eine entscheidende Rolle für die Verbesserung der Lesekompetenz im Grundschulalter spielt. Durch die direkte Verknüpfung mit dem Unterrichtsalltag bietet sie ein hohes Maß an Flexibilität und ermöglicht eine zielgerichtete Förderung. Die konsequente Qualifizierung der Lehrkräfte sowie die Integration internationaler Ansätze könnten die Effektivität dieser Methoden weiter steigern.

5.2 Konzepte zur Binnendifferenzierung

Die vielfältigen Ansätze der Differenzierung zielen darauf ab, die heterogenen Lernvoraussetzungen in der Grundschule gerecht zu werden und eine individuelle Förderung sicherzustellen. Dabei stehen sowohl die Gestaltung differenzierter Materialien als auch die Methodik der Differenzierung im Fokus, um sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Kinder optimal zu unterstützen. Diese Strategien ergänzen die vorherigen Überlegungen zur Diagnose und ermöglichen eine passgenaue Unterrichtsgestaltung im Rahmen der Leseförderung. Insgesamt tragen sie dazu bei, die Effektivität der ganzheitlichen Lesekompetenzentwicklung im heterogenen Schulalltag nachhaltig zu fördern.

5.2.1 Differenzierte Materialien

Differenzierte Materialien sind ein zentrales Element, um unterschiedliche Leistungsniveaus in der Grundschule zu berücksichtigen und somit eine individuelle Förderung der Schüler*innen sicherzustellen. Indem Leseaufgaben und Texte auf mehreren Schwierigkeitsstufen bereitgestellt werden, eröffnen diese Materialien die Möglichkeit, passgenaue Unterstützung sowohl für leistungsstarke als auch für leseschwache Kinder zu bieten (vgl. Seifert et al. 2022: 9). Diese Herangehensweise gewährleistet, dass Lernende Lernerfolge erleben können, ohne über- oder unterfordert zu werden. Trotz der offensichtlichen Vorteile bleibt kritisch zu hinterfragen, ob die Bereitstellung solcher Materialien in der Praxis hinreichend berücksichtigt wird und wie deren Wirksamkeit im Unterrichtsalltag gemessen werden kann.

Um den besonderen Anforderungen der Heterogenität in Grundschulklassen gerecht zu werden, hat sich der Einsatz differenzierter Materialien als unverzichtbar erwiesen. Die empirische Forschung belegt, dass bereits in der zweiten und dritten Klasse deutliche Unterschiede in der Leseflüssigkeit auftreten, die effektive Förderansätze erfordern (vgl. Seifert et al. 2022: 1). Differenzierte Materialien können helfen, diese Diskrepanzen abzufedern, indem sie auf verschiedene Niveaustufen zugeschnitten sind und so die individuelle Entwicklung jedes Kindes unterstützen. Dazu ist es jedoch notwendig, dass Lehrkräfte diese Materialien gezielt auswählen und an die diagnostizierten Bedürfnisse der Kinder anpassen, was insbesondere angesichts der Unterrichtsrealität mit begrenzten Ressourcen eine Herausforderung darstellen

kann.

Ein entscheidender Vorteil differenzierter Materialien besteht darin, dass sie die Gefahr der Über- oder Unterforderung minimieren. Indem Kinder auf ihrem individuellen Leistungsniveau abgeholt werden, können sie Lernerfolge erleben, was sich positiv auf ihre Lesemotivation und ihr Leseinteresse auswirkt (vgl. Strommer/Wagerer 2009: 2). Solche positiven Effekte setzen jedoch voraus, dass die Materialien durchdacht eingesetzt werden und eine systematische Verbindung zwischen Förderplanung und diagnostischen Erkenntnissen besteht. Ohne eine solche Verzahnung könnte der Einsatz dieser Materialien Gefahr laufen, lediglich eine administrative Funktion zu erfüllen, ohne tiefgreifende Lernfortschritte zu ermöglichen.

Differenzierte Lesematerialien bieten die Möglichkeit, spezifische Kompetenzen wie Dekodierfähigkeit, Lesegeschwindigkeit und Textverständnis gezielt zu fördern und so eine systematische Kompetenzentwicklung zu unterstützen (vgl. Beste et al. 2012: 17). Diese Form der Förderung erweist sich insbesondere für Risikogruppen als effektiv, da sie die Prävention langfristiger Leseschwächen ermöglicht. Gleichzeitig zeigt die Praxis, dass der Erfolg solcher Maßnahmen wesentlich davon abhängt, dass sie von Lehrkräften aktiv begleitet werden. Ohne regelmäßige Rückmeldungen und eine systematische Evaluation bleibt das volle Potenzial differenzierter Materialien oftmals ungenutzt.

Ein weiterer bedeutender Aspekt ist die Möglichkeit, differenzierte Materialien für inklusive und sprachlich heterogene Lerngruppen anzupassen. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Deutsch als Zweitsprache profitieren besonders von der Bereitstellung adäquater Texte und Aufgabenformate (vgl. Schmied et al. 2012: 3). Dies offenbart zugleich die Notwendigkeit, die Auswahl der Materialien sorgfältig zu gestalten und diese nicht nur auf sprachliches, sondern auch auf kulturelles Verständnis abzustimmen. Der Erfolg einer solchen Förderung ist jedoch abhängig von der diagnostischen und didaktischen Kompetenz der Lehrkräfte, die in der Lage sein müssen, individuelle Bedürfnisse fundiert zu identifizieren und darauf adäquat zu reagieren.

Die Strukturierung eines umfassenden Materialangebots kann durch die Verwendung mehrstufiger Materialien unterstützt werden, die sich flexibel an die diagnostizierten Lernstände der Kinder anpassen lassen (vgl. Stabler 2019: 40). Dabei ist es entscheidend, dass die Materialien nicht nur in ihrem

Schwierigkeitsgrad variieren, sondern auch unterschiedliche Textsorten und Themen abdecken. Dies fördert nicht nur die Lesemotivation, sondern auch die Möglichkeit für Kinder, eigene Interessenschwerpunkte zu entdecken und sich individuell weiterzuentwickeln. Die Herausforderung besteht jedoch darin, den administrativen Aufwand, der mit der kontinuierlichen Anpassung solcher Materialien einhergeht, mit den zeitlichen und personellen Ressourcen im Schulalltag zu vereinbaren.

Ein besonders praxisnaher Zugang zur Förderung mit differenzierten Materialien wird durch die Integration von gestuften Lesestrategie-Sets wie dem „Leselotse“ oder dem „LeseNavigator Starter-Set“ ermöglicht (vgl. Beste et al. 2012: 35). Diese Materialien fördern nicht nur das Lesetempo und das Textverständnis, sondern stärken auch die Selbstregulation der Kinder beim Lesen, indem sie verschiedene Kompetenzbereiche adressieren. Studien legen nahe, dass der gezielte Einsatz solcher Materialien ein nachhaltiger Beitrag zur individuellen Leseleistungsentwicklung ist, solange er durch eine professionelle Diagnostik begleitet wird. Gleichzeitig bleibt kritisch zu reflektieren, ob diese Materialien flächendeckend eingesetzt werden und wie ihre Effektivität langfristig evaluiert werden kann.

2

Die individuellen Vorteile eines gezielten Einsatzes differenzierter Materialien verdeutlichen sich vor allem bei der Prävention von Leseschwächen und der Förderung von Risikogruppen. Eine systematische Verknüpfung von Diagnostik und Materialauswahl ermöglicht dabei die Entwicklung individueller Lernwege, wodurch sich gezielt Kompetenzen wie Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit und Textverständnis fördern lassen (vgl. Stabler 2019: 40). Um den langfristigen Erfolg sicherzustellen, ist es jedoch notwendig, dass Lehrkräfte über entsprechende Qualifikationen und Unterstützung verfügen, um die Materialien gezielt und evidenzbasiert einzusetzen.

Internationale Vergleiche zeigen, dass Länder mit etablierten Diagnose- und Förderstrukturen in der Leseleistung signifikant besser abschneiden (vgl. Schmied et al. 2012: 3). Die dabei eingesetzten Materialien werden nicht isoliert verwendet, sondern in umfassende Förderkonzepte integriert, die eine kontinuierliche Anpassung an den Lernfortschritt der Kinder vorsehen. Eine solche Praxis erfordert jedoch nicht nur finanzielle und personelle Ressourcen, sondern auch eine systematische Fortbildung der Lehrkräfte, um die diagnostische und didaktische Qualität des Unterrichts zu gewährleisten.

Die Bedeutung differenzierter Materialien in der Leseförderung zeigt sich somit auf vielfältige Weise. Sie tragen nicht nur zur inneren Differenzierung im Unterricht bei, sondern ermöglichen auch die individuelle Förderung und motivieren die Kinder durch gezielte Ansprache ihrer Interessen. Entscheidend für den Erfolg solcher Ansätze ist jedoch eine systematische Integration in den Unterrichtsalltag, die durch professionelle Diagnostik und eine kontinuierliche Anpassung der Materialien an individuelle Lernstände gestützt wird. Nur durch eine solche Verzahnung von Diagnostik, Förderung und Unterrichtspraxis lässt sich das volle Potenzial differenzierter Materialien ausschöpfen.

5.2.2 Methoden der Differenzierung

Die Methoden der Differenzierung bieten vielfältige Ansätze, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler*innen im Grundschulalter gerecht zu werden. Flexible Gruppen- und Partnerarbeit stellt hierbei eine zentrale Strategie dar, um sowohl homogene als auch heterogene Lerngruppen zu bilden. Diese Strukturierung ermöglicht es, gezielt auf individuelle Lesefähigkeiten und Unterstützungsbedarfe der Kinder einzugehen. Besonders das sogenannte Lautlese-Tandem hat sich als effektiv erwiesen, da es schwächeren Kindern unmittelbare Unterstützung durch lesestärkere Lernende bietet. Diese profitieren wiederum durch die Vertiefung ihrer Lesekompetenz beim Erklären und Unterstützen der Partner*innen. Der soziale Charakter dieser Methode steigert zudem die Lesemotivation und mindert Versagensängste, was sich positiv auf die gesamte Lernatmosphäre auswirkt (vgl. Stabler 2019: 8; Strommer/Wagerer 2009: 3). Allerdings bleibt fraglich, inwiefern Lehrkräfte über die notwendigen didaktischen Fähigkeiten verfügen, um diese Ansätze systematisch zu planen und umzusetzen. Eine stärkere Integration solcher Maßnahmen in die Lehrerausbildung sowie praxisnahe Fortbildungen könnten die Effektivität dieser Methodik weiter erhöhen.

Ein weiteres wichtiges Element der Differenzierung ist die individualisierte Auswahl und Anpassung von Lesestrategien. Diese basiert auf einer kontinuierlichen Diagnostik des Lernstandes, um spezifische Bedürfnisse der Schüler*innen zu identifizieren.¹ Insbesondere das reziproke Lesen, bei dem Arbeitsprozesse in Phasen vor, während und nach der Lektüre gegliedert werden, hat sich als effektive Methode erwiesen, um das Textverständnis zu verbessern. Forschungsergebnisse zeigen, dass die

Kombination aus kognitiven und metakognitiven Strategien nicht nur die Automatisierung von Leseflüssigkeit unterstützt, sondern auch signifikante Fortschritte beim Textverständnis bewirkt (vgl. Stabler 2019: 8). Für schwächere Leser*innen ist eine gezielte Förderung durch solche Programme besonders wichtig, da sie häufig größere Entwicklungsfortschritte erzielen als leistungsstarkere Gruppen. Dennoch stellt sich die Frage, wie viele Lehrkräfte in der Praxis die notwendige Expertise besitzen, um solche Strategien nachhaltig und effektiv zu vermitteln. Langfristige Studien könnten aufzeigen, in welcher Weise eine systematische Fortbildung im Bereich der Lesestrategien die Unterrichtsqualität verbessern kann.

Die Bedeutung differenzierter Materialien für die Leseförderung zeigt sich vor allem in der Möglichkeit, Lesetexte und Aufgaben auf mehreren Schwierigkeitsstufen anzubieten. Dies erlaubt es, sowohl leseschwache als auch leistungsstarke Kinder entsprechend ihrer Fähigkeiten zu fördern. Unterschiedliche Niveaustufen ermöglichen eine präzise Abstimmung auf diagnostische Daten und die jeweiligen Lesebiografien der Schüler*innen (vgl. Stabler 2019: 40; Strommer/Wagerer 2009: 2). Dadurch wird nicht nur Überforderung vermieden, sondern auch die Lesemotivation aufrechterhalten. Beispiele wie abgestufte Lesestrategie-Sets, die eine selbstständige Steuerung des Lesens unterstützen, zeigen das Potenzial solcher Ansätze auf (vgl. Genuneit et al. 2004: 15). Dennoch bleibt kritisch zu hinterfragen, ob Schulen über genügend finanzielle und personelle Ressourcen verfügen, um diese Materialien flächendeckend einzusetzen und deren langfristige Wirkung systematisch zu evaluieren.

Die Verknüpfung schulischer Differenzierungsmaßnahmen mit der familiären Lesepraxis ist ein weiterer entscheidender Faktor für den nachhaltigen Kompetenzerwerb. Studien belegen, dass Kinder, die in einem leseaffinen Umfeld aufwachsen, stärker von schulischen Fördermaßnahmen profitieren als diejenigen aus weniger leseaffinen Haushalten (vgl. Genuneit et al. 2004: 4). Projekte, die gezielt eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus schaffen, können insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Familien eine wertvolle Unterstützung darstellen. Die Alltagsrelevanz und Nachhaltigkeit der schulischen Förderung wird durch die Einbindung der familiären Lesekultur deutlich erhöht. Dennoch bleibt kritisch anzumerken, dass die Umsetzung solcher Projekte häufig an mangelnden Ressourcen oder unzureichender Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus scheitert.

Die Effektivität differenzierender Methoden hängt maßgeblich von der diagnostischen und didaktischen

Kompetenz der Lehrkräfte ab. Internationale Vergleiche zeigen, dass gezielte Fortbildungen im Bereich Individualisierung und Differenzierung zu einer signifikanten Reduktion der Zahl leistungsschwacher Kinder beitragen können (vgl. Garbe et al. 2010: 4; Stabler 2019: 40). Die Bereitschaft, innovative Ansätze zu entwickeln und bestehende Methoden zu reflektieren, ist essenziell für eine chancengerechte Förderung. Die kontinuierliche Evaluation der Wirksamkeit differenzierender Maßnahmen sowie die systematische Förderung der Lehrkräfte in der Anwendung solcher Methoden tragen dazu bei, die Qualität des Unterrichts langfristig zu verbessern. Nur durch eine enge Verzahnung von Diagnostik, Förderung und professionalisierter Weiterentwicklung der Lehrkräfte lassen sich die Potenziale differenzierender Ansätze vollständig ausschöpfen.

1

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, zentrale Einflussfaktoren und effektive didaktische Ansätze zur Förderung der Lesekompetenz im Grundschulalter systematisch herauszuarbeiten und deren Wirksamkeit zu analysieren.^{1,5} Im Zentrum der Untersuchung stand die Frage, wie sich verschiedene Methoden der Leseförderung, insbesondere die systematische Vermittlung von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien, die Förderung der Leseflüssigkeit sowie motivierende Leseübungen, unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und sozialer Rahmenbedingungen auf die Entwicklung der Lesekompetenz von Grundschulkindern auswirken. Die Bearbeitung dieser Fragestellung erfolgte auf Basis einer umfassenden LiteratURAUSWERTUNG aktueller empirischer Studien und metaanalytischer Befunde sowie dem Vergleich nationaler und internationaler Forschungsergebnisse. Durch die strukturierte Analyse wurde nachvollziehbar, inwiefern ein mehrdimensionales, adaptives Förderkonzept, das evidenzbasierte Methoden, individualisierte Fördermaßnahmen und die gezielte Einbindung familiärer Ressourcen miteinander verknüpft, einen signifikanten Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung der Lesekompetenz leistet.

Im Rückblick auf die im Hauptteil dargestellten Ergebnisse zeigt sich, dass die Lesekompetenz im Grundschulalter als komplexes, von kognitiven, sozialen und motivationalen Faktoren beeinflusstes Konstrukt zu verstehen ist. Die systematische Vermittlung von Lesestrategien – sowohl kognitiven als auch metakognitiven – erweist sich als zentrales Element, mit dem insbesondere das Textverstehen und die

5

Fähigkeit zur eigenständigen Informationsentnahme gestärkt werden können. Die empirischen Befunde belegen, dass strukturierte Strategietrainings, die kontinuierlich im Unterricht implementiert werden und durch Reflexions- sowie Modellierungsphasen ergänzt sind, positive Effekte auf die Lesekompetenz und ¹ Selbstregulation zeigen. Ergänzend dazu haben sich Lautlese- und Viellese-Verfahren als besonders wirksam für die Förderung der Leseflüssigkeit erwiesen, da sie sowohl die technische Dekodierung als auch die prosodische Gestaltung des Lesens verbessern und somit kognitive Ressourcen für höhere Verstehensprozesse freisetzen. Motivierende Leseübungen wie Wettbewerbe, kreative Schreibaufgaben oder soziale Leseformate tragen zusätzlich dazu bei, das Leseinteresse und die Lesefreude zu entwickeln, was sich wiederum positiv auf die Lesepraxis und das Textverständnis auswirkt.

Von besonderer Bedeutung ist die Erkenntnis, dass die Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Leseförderung nicht allein im Unterricht liegen: Die Motivation und das Interesse am Lesen, die familiäre Unterstützung sowie die Qualität und Quantität der außerschulischen Lesepraxis wirken maßgeblich auf die Entwicklung der Lesekompetenz ein. Kinder aus leseaffinen Familien mit reichhaltigen Sprach- und Lesemöglichkeiten zeigen sowohl einen höheren Wortschatz als auch eine größere Lesemotivation und profitieren stärker von schulischen Fördermaßnahmen. Demgegenüber können bestehende soziale Disparitäten in der Leseförderung durch gezielte schulische Interventionen zwar abgeschwächt, jedoch nicht vollständig kompensiert werden, womit ein interdisziplinärer Ansatz erforderlich bleibt. Differenzierende und individualisierte Förderkonzepte, die an der Diagnostik der individuellen Lernvoraussetzungen ansetzen und sowohl differenzierte Materialien als auch flexible Methoden der Differenzierung einsetzen, erweisen sich als wesentlicher Bestandteil eines erfolgreichen Fördermodells. Die fortlaufende, prozessbegleitende Diagnostik ermöglicht es, den Lernstand der Kinder kontinuierlich zu erfassen und die Förderung adaptiv auf deren Bedürfnisse abzustimmen, was für die Nachhaltigkeit der erreichten Kompetenzgewinne essenziell ist.

Die Einordnung der Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand verdeutlicht, dass die Arbeit zentrale Annahmen der nationalen und internationalen Forschung bestätigt – so etwa die empirisch gesicherte Bedeutung der Lesemotivation und der familiären Lesepraxis als Schlüsselfaktoren für den Kompetenzerwerb. Die Wirksamkeit systematischer Lesestrategievermittlung und evidenzbasierter Fördermaßnahmen lässt sich sowohl durch nationale Vergleichsstudien als auch anhand internationaler Modellprojekte untermauern. Gleichzeitig werden aber auch bestehende Herausforderungen deutlich: Die

nachhaltige und flächendeckende Implementierung wirkungsvoller Förderprogramme scheitert bislang häufig an Ressourcenmangel, an Defiziten in der Diagnostik sowie an einer unzureichenden Verzahnung schulischer und familiärer Lesekulturen. Ebenso zeigen sich Grenzen bestehender Studien hinsichtlich der Generalisierbarkeit und Übertragbarkeit internationaler Best-Practice-Modelle auf die spezifischen Rahmenbedingungen des deutschen Bildungssystems. Die Vielschichtigkeit sozialer, kognitiver und motivationaler Einflussfaktoren macht deutlich, dass eine nachhaltige Verbesserung der Lesekompetenz nur durch ein integratives, kontextsensibles Förderkonzept erzielt werden kann, das die unterschiedlichen Lebenswelten der Kinder einbezieht.

Im Ausblick wird erkennbar, dass weiterhin ein hoher Forschungsbedarf hinsichtlich der Wirksamkeit spezifischer Förderformate unter Berücksichtigung zunehmend digitalisierter Lernumgebungen besteht. Die Frage, wie digitale Medien zielgerichtet und individualisiert in die Leseförderung integriert werden können, bleibt ebenso offen wie die systematische Entwicklung und breite Umsetzung nachhaltiger Transferstrategien in die Schulpraxis. Die kontinuierliche Professionalisierung und Qualifizierung von Lehrkräften im Bereich der Diagnostik und der adaptiven Leseförderung stellt eine zentrale Aufgabe künftiger Bildungsforschung und -praxis dar. Ebenso bedarf es neuer Konzepte zur Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, um familiäre Ressourcen besser für die Leseförderung nutzbar zu machen und Bildungsungleichheiten nachhaltig abzubauen.¹ Die Limitationen der eigenen Arbeit liegen insbesondere in der ausschließlichen Nutzung von Literatur- und Metaanalysen; empirische Interventionsstudien mit eigener Datenerhebung könnten zukünftige Erkenntnisse weiter differenzieren und validieren.

Abschließend hat die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema nicht nur den Einblick in die Komplexität und Vielschichtigkeit effektiver Leseförderung vertieft, sondern auch das Bewusstsein dafür geschärft, dass gezielte, evidenzbasierte und anpassungsfähige Förderkonzepte einen unverzichtbaren Beitrag zur Chancengleichheit und literalen Teilhabe aller Kinder leisten. Die Erkenntnisse begründen eine besondere Motivation, sich im zukünftigen Berufsalltag als Grundschullehrkraft aktiv und engagiert für die Förderung der Lesekompetenz einzusetzen und dieses Handlungsfeld als zentrales Element der Bildungsbiografie von Kindern zu gestalten. Damit wird das in der Einleitung formulierte Anliegen, einen substantiellen Beitrag zur Analyse und Optimierung didaktischer Förderstrategien im Grundschulbereich zu leisten, konsequent

eingelöst und die Relevanz der Thematik für aktuelle schulische, gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse sichtbar gemacht.