

Ludewig, Ulrich; Becher, Laura; Müller, Alissa; McElvany, Nele
**IGLU 2021 kompakt. Studienergebnisse, effektive Leseförderung und
Umsetzung in die schulische Praxis**

Münster : Waxmann 2023, 44 S.



Quellenangabe/ Reference:

Ludewig, Ulrich; Becher, Laura; Müller, Alissa; McElvany, Nele: IGLU 2021 kompakt.
Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis. Münster :
Waxmann 2023, 44 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-291481 - DOI: 10.25656/01:29148;
10.31244/9783830998143

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-291481>

<https://doi.org/10.25656/01:29148>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich
machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm
festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten,
abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ulrich Ludewig
Laura Becher
Alissa Müller
Nele McElvany

IGLU 2021 *Kompakt*

Studienergebnisse, effektive Leseförderung
und Umsetzung in die schulische Praxis



WAXMANN

Inhalt

Vorwort	3
----------------------	---

Einführung

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

20 Jahre IGLU-Studie	5
Chronik der Grundschule seit 2001	7
Die COVID-19-Jahre	8
Lesekompetenz am Ende der vierten Klasse	9
Steckbrief IGLU-Studie	10
Die Kompetenzstufen in IGLU 2021	11

I. Ergebnisse aus IGLU

Lesekompetenz im internationalen Vergleich	14
Entwicklung der Lesekompetenz seit 2001	15
Entwicklung der Lesekompetenz in Kompetenzstufen	16
Geschlechtervergleich	17
Zuwanderungshintergrund	18
Lesefreude	19

II. Effektive Leseförderung: Was hilft wem?

Einführung: Leseförderung in der Grundschule	21
Übergreifende Effektivitätsfaktoren für das Lesetraining	25
Lesetraining: Dekodieren und Sprachverstehen	26
Beispiele für Programme zur Förderung des Dekodierens	28
Lesetraining: Leseverständnis	30
Beispiele für Programme zur Förderung des Leseverständnisses	32
Lesetraining im Kontext von Mehrsprachigkeit und Zuwanderung	34

III. Implementierung: Was kann die Schule tun?

Implementierung: Was kann die Schule tun?	37
Ressourcen, Förderpläne und Diagnosetools	42

Literaturverzeichnis	43
-----------------------------------	----

Quellenverzeichnis Abbildungen	44
---	----

Impressum	45
------------------------	----

Vorwort

Mit der vorliegenden Handreichung „IGLU 2021 *Kompakt*“ werden die Ergebnisse des wissenschaftlich orientierten Ergebnisberichtes IGLU 2021 komprimiert aufbereitet, die Kernaussagen der IGLU-Studie aus vorangegangenen Zyklen zusammengefasst und der Forschungsstand zu Leseförderungen und Unterstützungssystemen in Kürze dargelegt. Die Handreichung wendet sich an den erweiterten Kreis der Bildungsakteur:innen, wie beispielsweise Lehrkräfte, Schulleitungen, administrativ Tätige sowie interessierte Eltern und Lernbegleiter:innen. Eine detailliertere Beschreibung der Studie, ihrer Methodik sowie die vollständigen Analysen der vielfältigen Befragungsergebnisse der IGLU-2021-Studie können dem wissenschaftlichen Bericht entnommen werden, der unter folgendem Link zu finden ist: www.waxmann.com/buch4700

Die Handreichung „IGLU 2021 *Kompakt*“ gliedert sich in drei Abschnitte: (1) die Darstellung der wichtigsten Ergebnisse der fünften IGLU-Studie 2021 und der Trends der letzten 20 Jahre, (2) eine Synthese des Forschungsstandes zur Förderung von Kompetenz auf unterschiedlichen Kompetenzstufen und (3) die Beschreibung, wie sich ein Unterstützungssystem an Schulen unter Einbezug verschiedener Bildungsakteursgruppen etablieren lässt. Dafür befassen wir uns mit einem Konzept, welches vor allem in der US-amerikanischen Forschung bereits etabliert ist: dem „Multi-Tiered System of Supports“ (MTSS).

„IGLU 2021 *Kompakt*“ fokussiert primär die Lesekompetenz von Schüler:innen in der Grundschule. Es werden mittlere Unterschiede zwischen Gruppen von Schüler:innen in der Lesekompetenz beschrieben, um aufzuzeigen, welche Schüler:innengruppen im Mittel einen besonderen Förderbedarf aufweisen. Die Beschreibung von Unterschieden sollte nicht als Stereotypisierung verstanden werden, da es immer auch große Unterschiede zwischen Schüler:innen innerhalb einer Gruppe gibt und die Zugehörigkeit zu einer Gruppe nicht deterministisch hinsichtlich einer bestimmten Kompetenz ist, sondern nur mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit für deren Ausprägung einhergeht. Die Lesekompetenz kann zudem durch Förderung in allen Gruppen positiv beeinflusst werden.

Die Autor:innengruppe verantwortet den Bericht gemeinsam. Der Bericht entstand unter wissenschaftlicher Leitung von Professorin Dr. Nele McElvany, der operativen Leitung von Dr. Ulrich Ludewig und unter Mitarbeit von Laura Becher, Alissa Müller und Thomas Brüggemann. Wir bedanken uns für die Unterstützung durch das IGLU-2021-Team, PD Dr. Ramona Lorenz, Dr. Rahim Schaufelberger, Ruben Kleinkorres und Theresa Schlitter. Ebenfalls bedanken wir uns für die tatkräftige Unterstützung durch unsere wissenschaftlichen Hilfskräfte Hilal Altas und Sofiya Ovcharenko.

GEFÖRDERT VOM



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**

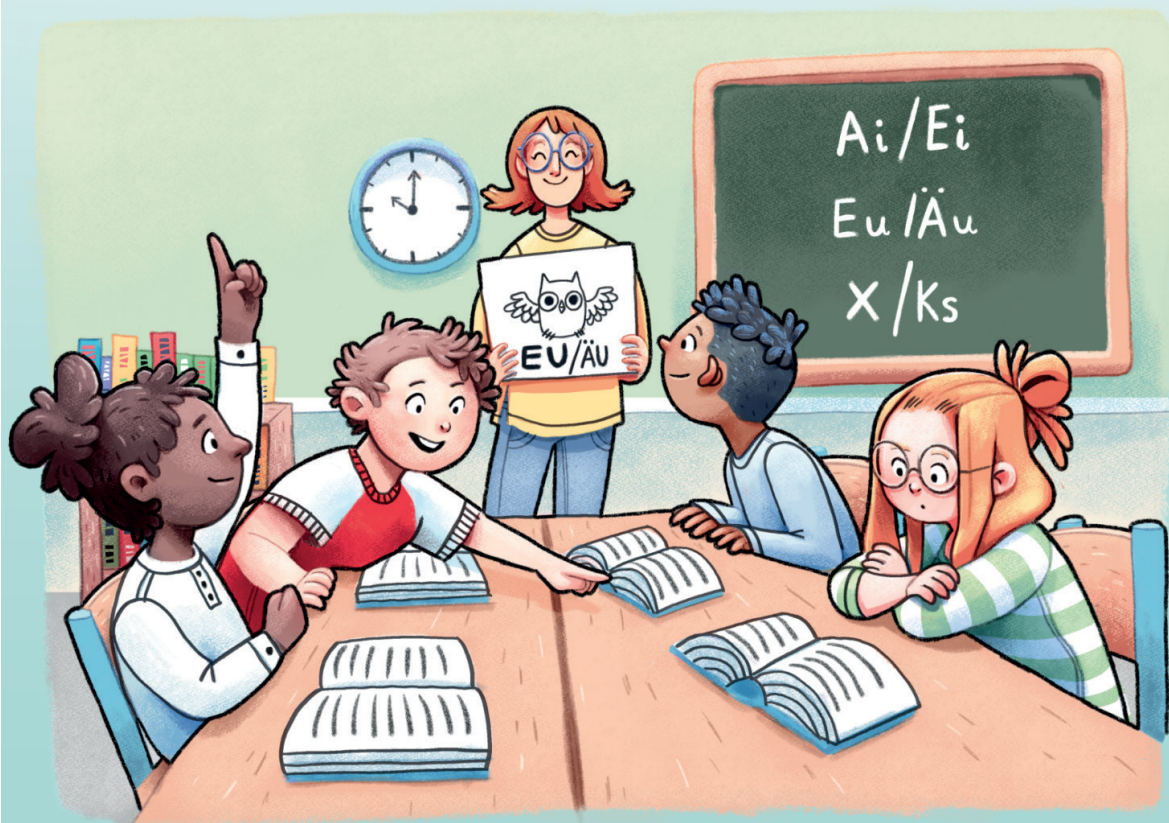
Das Vorhaben wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Die Autor:innen tragen die inhaltliche Verantwortung für diesen Bericht.

Dortmund, im Dezember 2023

Einführung

Die Internationale

Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

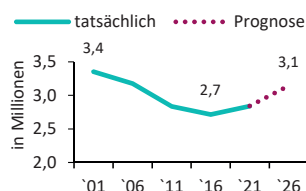


20 Jahre IGLU-Studie

Seit 2001 findet die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) im fünfjährigen Zyklus statt und wurde 2021 zum fünften Mal durchgeführt. In jedem Zyklus wurde dabei die Lesekompetenz von Schüler:innen getestet und Eltern, Schüler:innen, Lehrkräfte und Schulleitungen zu Lehr- und Lernkontexten befragt. In den letzten 20 Jahren hat sich vieles gewandelt, während manche Aspekte unverändert sind. Im Folgenden werden wichtige Entwicklungen skizziert.

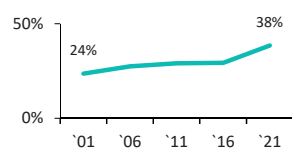
Schüler:innendemographie

Abb. 1: Schüler:innenzahlen an Grundschulen



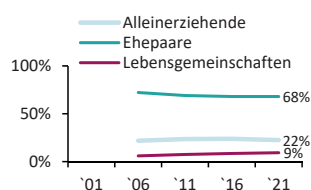
Der demografische Wandel äußert sich auch in den Grundschüler:innenzahlen (Abbildung 1). Zwischen 2001 und 2016 sind die Schüler:innenzahlen stetig gesunken. Im Jahr 2021 erreichen wieder geburtenstarke Jahrgänge die Grundschulen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) prognostiziert vorerst weiter steigende Grundschüler:innenzahlen. Daran anknüpfend steigt auch wieder der Bedarf an Lehrkräften und schulischer Infrastruktur.

Abb. 2: Anteil Viertklässler:innen mit Zuwanderungshintergrund



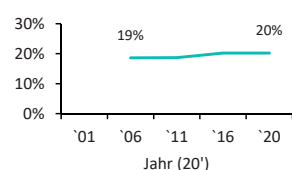
Auch Zuwanderungs- und Fluchtbewegungen wirkten sich auf die Demografie der Viertklässler:innen aus (Abbildung 2). Der Anteil an Kindern mit Zuwanderungshintergrund (d. h. mindestens ein Elternteil ist nicht in Deutschland geboren) ist von 24 Prozent 2001 auf 38 Prozent 2021 gestiegen. Zwischen 2016 und 2021 ist der Anteil an Kindern, die selbst nicht in Deutschland geboren sind, sogar um 9 Prozentpunkte angestiegen. Die Grundschülerschaft ist zunehmend divers im Hinblick auf ihren sprachlichen Hintergrund und ihre Zuwanderungsgeschichte.

Abb. 3: Familienformen in Deutschland



Die Familienformen haben sich von 2006 bis 2020 nur unwesentlich verändert (Abbildung 3). Es gibt 2021 in etwa so viele Familien mit alleinerziehenden Eltern wie 2006 (ca. 22 %). Diese Daten geben also keinen Hinweis auf eine Veränderung der Familienformen bei Grundschulkindern. Im Grundschulalter ist die Kinderbetreuung am Nachmittag ein wichtiges Thema und kann besonders für erwerbstätige alleinerziehende Eltern eine Herausforderung sein. Nicht alle Grundschulen bieten eine Ganztagsbetreuung an (Abbildung 7).

Abb. 4: Armutsgefährdungsquote Kinder unter 18 Jahren

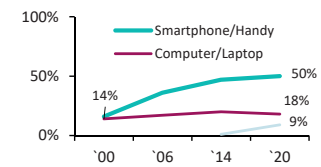


Eine beständige Herausforderung ist die hohe Kinderarmutsgefährdung (Abbildung 4). Die Kinderarmutsgefährdungsquote hat über die letzten 15 Jahre leicht zugenommen. Jedes fünfte Kind in Deutschland ist von Armut bedroht. Mit der Armutsgefährdung gehen viele Aspekte einher, die sich ungünstig auf die Entwicklung von Schulleistungen und Lesekompetenz auswirken.

Medien

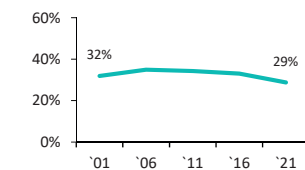
Kinder besitzen heute mehr digitale Geräte als je zuvor (Abbildung 5). Etwa die Hälfte aller Kinder zwischen 6 und 13 Jahren besitzt heute ein eigenes Smartphone oder Handy und 9 Prozent ein eigenes Tablet. Nur der Anteil an Kindern, die einen Computer oder Laptop besitzen, stagniert, obwohl dieser für die Verwendung komplexerer Anwendungen (z. B. Textbearbeitung) häufig notwendig ist. Der verantwortungsvolle Umgang mit Medien ist auch wichtig für eine positive Entwicklung von Lesekompetenz.

Abb. 5: Medienbesitz bei 6–13-Jährigen



Die zunehmende Verbreitung von digitalen Medien und Geräten scheint das gedruckte Buch aber nicht aus den Haushalten von Viertklässler:innen zu verdrängen (Abbildung 6). In Deutschland hat sich die Menge der gedruckten Bücher über die letzten 20 Jahre nicht wesentlich verändert. Die Verfügbarkeit von Büchern spielt eine wichtige Rolle für die Lesesozialisation.

Abb. 6: Anteil mit mehr als 100 Büchern zu Hause

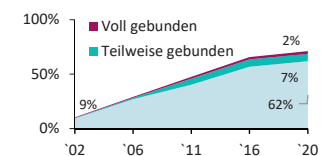


Grundschulreformen

In den vergangenen 20 Jahren haben verschiedene Grundschulreformen stattgefunden.

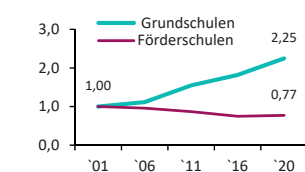
Das Ganztagsangebot wurde in den letzten 20 Jahren deutlich ausgebaut (Abbildung 7). Der Anteil an Grundschulen mit einem offenen Ganztagsangebot stieg zwischen 2002 und 2020 von 9 Prozent auf 62 Prozent. Nur wenige Grundschulen verfolgen dabei ein voll oder teilweise gebundenes Ganztagskonzept. Der Ganztagskonzept könnte für die gezielte Förderung von lese-schwachen Schüler:innen gezielt genutzt werden.

Abb. 7: Anteil Grundschulen mit Ganztagsangebot



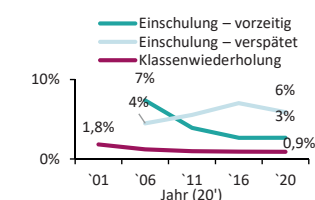
Infolge von Inklusionsbestrebungen besuchen 2021 bundesweit etwa 2,25 mal so viele Schüler:innen mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf eine Grundschule als noch 2001 (Abbildung 8). In Förderschulen ist die Anzahl der Schüler:innen um ein Viertel zurückgegangen. Der Anteil der Schüler:innen mit ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf hat sich in diesem Zeitraum nicht wesentlich verändert. An IGLU nahmen seit Beginn Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Grundschulen und Förderschulen teil.

Abb. 8: Sonderpädagogische Förderung in



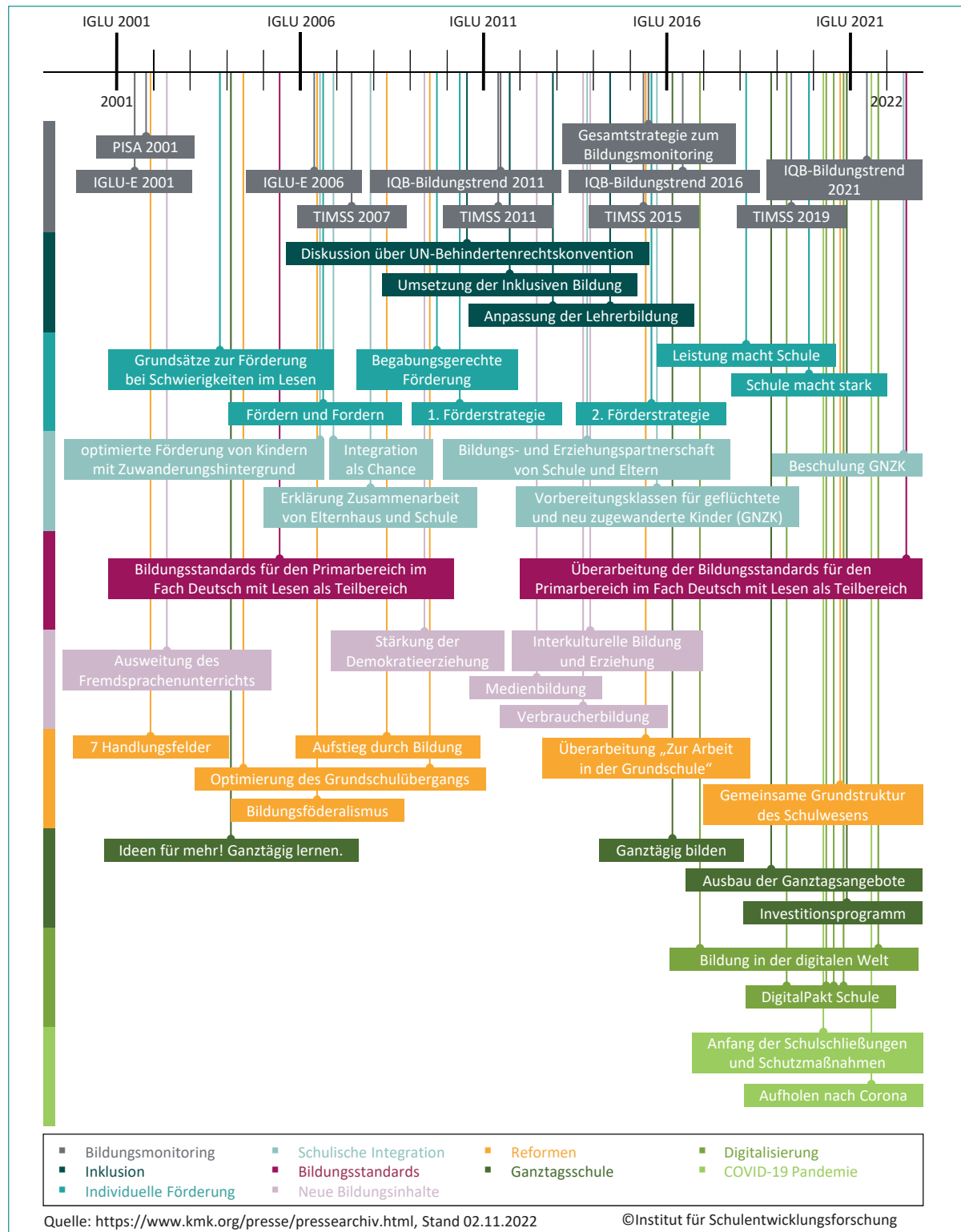
Seit vielen Jahren besteht die Tendenz, dass Eltern ihr Kind später einschulen möchten. In vielen Bundesländern sind deshalb flexible Eingangsstufen eingeführt worden. Der Anteil an vorzeitig eingeschulten Kindern ist zurückgegangen, während der Anteil an Kindern, die verspätet eingeschult werden, leicht angestiegen ist (Abbildung 9). Es kommt auch immer seltener dazu, dass Kinder in der Grundschule eine Klasse wiederholen.

Abb. 9: Irreguläre Schullaufbahn



Chronik der Grundschule seit 2001

Abb. 10: Übersicht Chronik der Grundschule seit 2001



Hier geht es zu der Website dieser Handreichung. Dort ist die Grundschulchronik in einer ausführlicheren Version mit Erläuterungen und Quellenverweisen zu finden.

Die COVID-19-Jahre

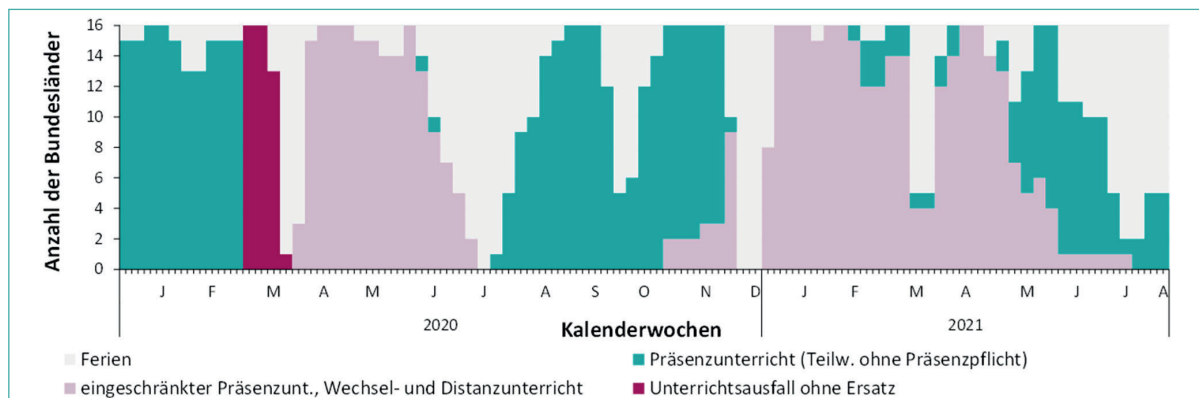
Zur Eindämmung der Folgen der COVID-19-Pandemie wurde erstmals seit Jahrzehnten der reguläre Schulbetrieb in Deutschland über einen längeren Zeitraum deutlich eingeschränkt. Auswertungen von Angaben der zuständigen Behörden zeigten, dass zwischen Beginn der Pandemie im März 2020 und Juni 2021 von 48 möglichen in nur etwa 16 Unterrichtswochen eine reine Präsenzregelung galt (Abbildung 11). Forschungsergebnisse zum Lehren und Lernen während der COVID-19-Pandemie verdeutlichten, dass insgesamt weniger Zeit für schulisches Lernen während des Distanzunterrichts aufgewendet wurde.¹ Zusätzlich verbrachten Schüler:innen weniger Zeit mit bildungs- und lesebezogenen Freizeitaktivitäten.^{2,3}

16 von 48 Wochen in Präsenz

Es lassen sich viele Gründe anführen, die dafür sprechen, dass Schüler:innen in Deutschland in den Monaten der Pandemie weniger effektiv gelernt haben als zuvor. Die Umstellung auf digitalgestützten Unterricht hat nicht an allen Schulen reibungslos funktioniert, aber auch die familiäre Situation war häufig durch die Umstände der Pandemie belastet. Eltern und Lehrkräfte berichteten, dass die Kompetenzentwicklung ihrer Schüler:innen beziehungsweise Kinder beeinträchtigt wurde.^{4,5} Die Ergebnisse der IFS-Schulpanelstudie zeigten, dass Schüler:innen 2021 deutlich geringere Leseleistungen aufwiesen als 2016.⁶ Dieser Rückgang war vergleichbar mit dem mittleren Leistungsrückgang über verschiedene Länder, Schulformen, Kompetenzdomänen und Klassenstufen hinweg (systematisches Review: $d = -0,08$; Hammerstein et al., 2021; $d = -0,18$; Meta-Analyse: König & Frey, 2022). Die Schüler:innen, die 2020 und 2021 die dritte und vierte Klasse besucht haben, sind heute in weiterführenden Schulen. Die Frage, wie gut sich der Lernverlust in den kommenden Jahren aufholen lässt, ist noch nicht hinreichend erforscht.

2021 deutlich geringere Lesekompetenz als 2016

Abb. 11: Darstellung der COVID-19-bedingten Unterrichtseinschränkungen



Lesekompetenz am Ende der vierten Klasse

Die vierte Klassenstufe als entscheidender Zeitpunkt

Lesekompetenz ist entscheidend für eine erfolgreiche Bildungs- und Erwerbsbiografie.⁷ Zudem ist Lesen eine Schlüsselkompetenz, die gesellschaftliche Teilhabe sichert. Am Ende der Grundschulzeit beeinflusst sie neben anderen Faktoren auch den Übergang auf und den Lernerfolg an der weiterführenden Schule.⁸ Die vierte Klassenstufe ist damit ein entscheidender Zeitpunkt in der Bildungsbiografie der Schüler:innen.

Vom flüssigen Lesen zum bedeutungserfassenden Lesen

Lesekompetenz ist ein facettenreiches Konstrukt, das über flüssiges Lesen hinaus die Fähigkeit zur aktiven bedeutungsgenerierenden Auseinandersetzung mit Geschriebenem umfasst. Zu Beginn der Grundschulzeit steht primär das Entziffern von Buchstaben, Wörtern und Sätzen im Vordergrund, während zum Ende hin das bedeutungserfassende Lesen immer wichtiger wird, sodass die Schüler:innen zunehmend Texte zum Lernen in anderen Bereichen nutzen können.⁹ Das bedeutungserfassende Lesen wird stark durch flüssiges Lesen begünstigt, welches jedoch kein Garant für bedeutungserfassendes Lesen ist. Deshalb erfordert die Förderung von jungen Lesenden verschiedene Strategien, abhängig davon wie flüssig diese lesen und wie sehr sie sich auf das bedeutungserfassende Lesen konzentrieren können.

Viertklässler:innen sollten mindestens die dritte Kompetenzstufe erreichen.

Der IGLU-Kompetenztest ordnet Schüler:innen einen normierten Lesekompetenzwert zu. Dieser beschreibt die Lesekompetenz relativ zu anderen Schüler:innen, die an der IGLU-Studie teilgenommen haben. Durch die Aufgaben, die die Schüler:innen lösen müssen, um einen bestimmten Lesekompetenzwert zu erreichen, lässt sich dieser inhaltlich beschreiben. Eine Expert:innengruppe hat die IGLU-Lesekompetenztestergebnisse in fünf Kompetenzstufen eingeteilt und beschrieben, was Schüler:innen können, die der jeweiligen Stufe zugeteilt werden. Die Stufen bauen aufeinander auf: Schüler:innen einer höheren Stufe beherrschen in der Regel die Fähigkeiten, die in den darunterliegenden Stufen gefordert sind. Mithilfe dieser Stufen wurde ein Mindeststandard festgelegt: Schüler:innen in der ersten Hälfte des vierten Schuljahres sollten mindestens die dritte Kompetenzstufe erreichen (s. Seite 10 und 11).

Die Differenzierung zwischen den Kompetenzstufen wird in dieser Handreichung konstant beibehalten werden. An ihnen lässt sich abschätzen, welche konkreten Prozesse gefördert werden müssen, um Schüler:innen in ihrer Lesekompetenz zu fördern, die die Mindeststandards nicht erreichen.

Steckbrief IGLU-Studie

An der IGLU-2021-Studie nahmen 4 611 Viertklässler:innen an 252 Grundschulen in Deutschland aus allen Bundesländern teil. Die Erhebung fand zwischen dem 19. April 2021 bis zum 02. Juli 2021 (> 1 Jahr nach Beginn der COVID-19-bedingten Einschränkungen) statt und wurde von ausgebildeten Testleitenden und einer Lehrkraft im Klassenverbund durchgeführt. Der Lesekompetenztest besteht aus zwei altersangemessenen Lesetexten. Die Schüler:innen bearbeiten diese Texte 90 Minuten lang (inkl. 10 Minuten Pause), wobei jedes Kind einen literarischen und einen informativen Text liest und in der gesamten Zeit etwa 25–30 Testaufgaben beantwortet. Die Testaufgaben sind eine Mischung aus Multiple-Choice und offenen Fragen. Die Anforderungen des Tests lassen sich mit den Kompetenzstufen beschreiben. Anders als in den vorangegangenen Studienzyklen sind die Texte und Aufgaben an Notebooks bearbeitet worden und nicht mit Papier und Stift. Die Vergleichbarkeit der Lesekompetenzschätzung ist durch das Studiendesign gewährleistet, in dem für die höhere Schwierigkeit beim digitalen Testen adjustiert wurde.

Ein Beispieltext mit Aufgaben ist „Erstaunliche Kraken“ (Abbildung 12). Der Text hat insgesamt 57 Sätze, verläuft über 14 Bildschirmseiten und ist durchgehend bebildert. „Erstaunliche Kraken“ gehört damit zu den schwierigeren Texten. Eine detailliertere Beschreibung des Testaufbaus, der Texte und Aufgaben ist im IGLU-2021-Bericht zu finden.

Abb. 12: Beispielaufgabe aus DigitalPIRLS

Erstaunliche Kraken

Kraken sind Meerestiere mit rundlichem Körper, hervortretenden Augen und acht langen Armen. Ihre Arme sind sehr stark und haben kräftige Saugnäpfe. Kraken leben in allen Meeren der Welt, aber ganz besonders mögen sie warme, tropische Gewässer. Oft bleiben sie am Meeresboden, wo sie ihr Lieblingsfutter finden. Sie fressen gerne Krebse, Krabben und kleine Fische. Kraken fangen ihre Beute mit ihren Saugnäpfen und schieben sich das Futter dann ins Maul.

Sie leben oft allein in einer Höhle aus Steinen. Manchmal bauen sich die Kraken sogar eine „Tür“ aus Steinen für ihre Höhle, die sie zuziehen können, um in Sicherheit zu sein.



Ein Krake vor seiner Höhle.

15. Denke an das, was du im Text gelesen hast. Meinst du, dass Aquarien gut für Kraken sind?

Wähle eine Antwort aus.

☐ Ja

☐ Nein

Nenne einen Grund, um deine Antwort zu erklären.

15/15

RES1215

13. Kraken mögen es, wenn ihre Pfleger sie berühren. Was tun die Kraken, um dies zu zeigen?

☐ A Sie lösen mit ihren Pflegern knifflige Aufgaben.

☐ B Sie hüpfen auf und ab, wenn sie Hunger haben.

☐ C Sie strecken die Arme aus und halten sich an den Armen ihres Pflegers fest.

☐ D Sie fressen ihr ganzes Futter auf.

13/15

RES1213

2. Was benutzen Kraken, um Türen für ihre Höhlen zu bauen?

2/15

RES1202

Die Kompetenzstufen in IGLU 2021

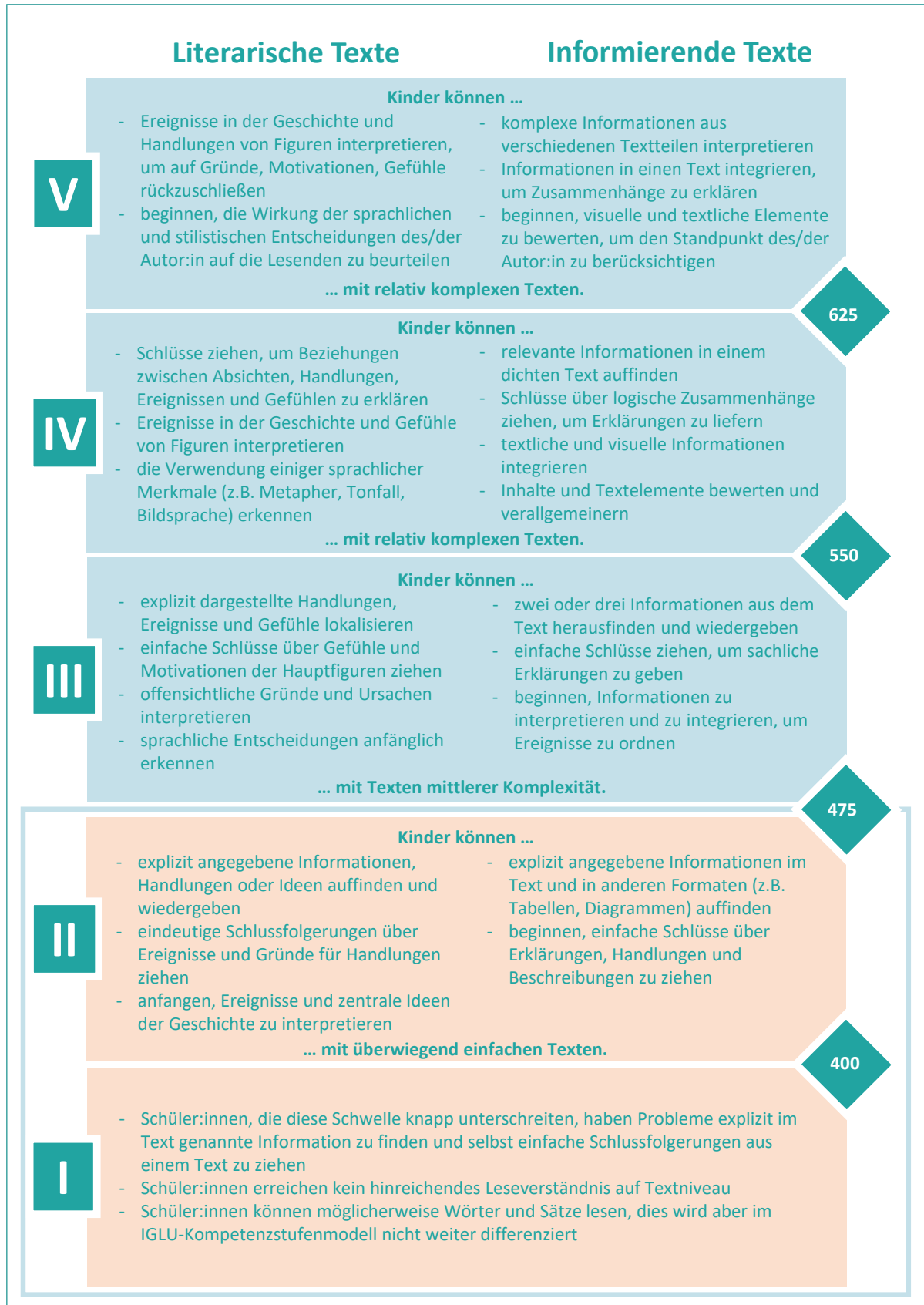
In der IGLU-Studie werden die Punkte, die die Schüler:innen im Lesekompetenztest erreichen, auf einer Skala dargestellt. Die Punkte auf der Skala können genutzt werden, um die Lesekompetenz von Schüler:innen zwischen verschiedenen Staaten oder auch zwischen den IGLU-Zyklen über die Jahre zu vergleichen. Zur Erleichterung der Interpretation der Lesekompetenzpunkte wurden die Kompetenzstufen entwickelt. Die Kompetenzstufen werden anhand von Schwellenwerten festgelegt. Schüler:innen, die eine Lesekompetenz von über 625 Punkten haben, werden der Kompetenzstufe V zugeordnet. Schüler:innen, zwischen 624 und 550 der Kompetenzstufe IV, zwischen 475 und 549 der Kompetenzstufe III, zwischen 400 und 474 der Kompetenzstufe II und unter 400 der Kompetenzstufe I (Abbildung 13).

Die Kompetenzstufen können anhand der Aufgaben beschrieben werden, die mit einer gegebenen Wahrscheinlichkeit (d. h. 65 % für Aufgaben mit geschlossenem Antwortformat und 50 % für Aufgaben mit offenem Antwortformat) von Schüler:innen mit einer Lesekompetenz oberhalb der Schwelle gelöst werden können. Die Kompetenzstufe II beinhaltet zum Beispiel, dass „Schüler:innen in überwiegend einfachen literarischen Texten explizit angegebene Informationen auffinden können“. Das bedeutet, dass Schüler:innen, die eine Lesekompetenz von über 400 bis 474 Punkten erreichen, eine Wahrscheinlichkeit von mindestens 65 Prozent haben, die Anforderungen in der Kompetenzstufe II zu erfüllen und die zugehörigen Aufgaben richtig zu lösen. Schüler:innen, die einer bestimmten Kompetenzstufe zugeordnet sind können die Anforderungen, die in dieser Kompetenzstufenbeschreibung (und der darunter liegenden Kompetenzstufen aufgeführt sind), mit einer relativ hohen Wahrscheinlichkeit bewältigen.

Die Kompetenzstufe III wird als das Lesekompetenzniveau angesehen, welches Schüler:innen einen erfolgreichen Übergang auf die weiterführende Schule ermöglicht. Schüler:innen auf der Kompetenzstufe I und II werden mit großer Wahrscheinlichkeit Probleme mit den Anforderungen auf einer weiterführenden Schule haben, weil sie das verstehende Lesen noch nicht ausreichend erlernt haben und das Lesen in Folge noch nicht effektiv als Werkzeug für das Lernen in anderen Bereichen nutzen können. Die Kompetenzstufe III wird deshalb international als Mindeststandard für Schüler:innen am Ende der vierten Klasse bezeichnet.

Die Kompetenzstufe I hat keine eigene Fähigkeitsbeschreibung, weil diese Schüler:innen, die Anforderung der ersten Schwelle (400 Punkte) mit einer Wahrscheinlichkeit geringer als 65 Prozent erfüllen. Die Schüler:innen, die der Stufe I zugeordnet werden, können häufig vereinzelte Aufgaben korrekt lösen. Ihnen fehlen aber insgesamt die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis, um die beschriebenen Anforderungen zuverlässig zu erfüllen.

Abb. 13: Kompetenzstufenbeschreibung, aufgeteilt für erzählende und informierende Texte.



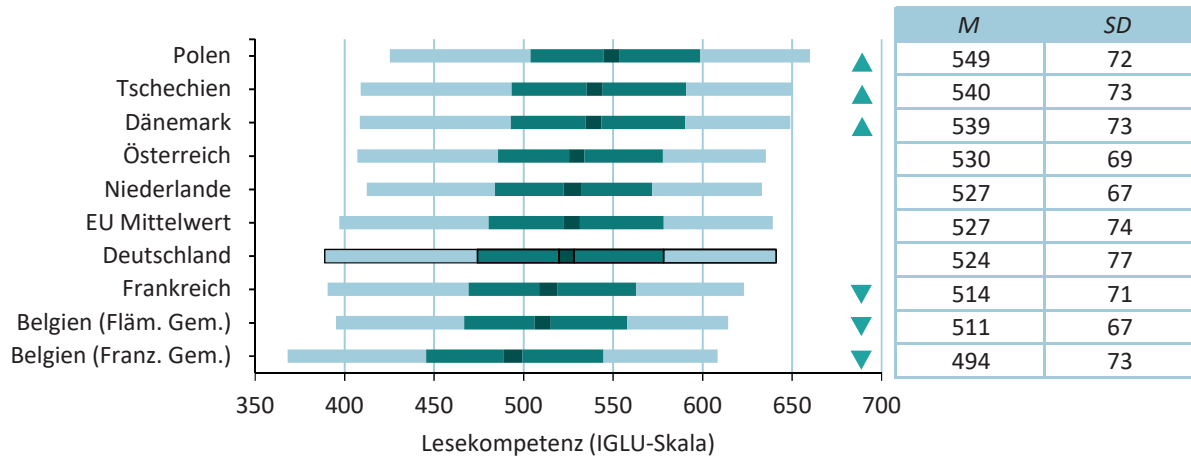
I. Ergebnisse aus IGLU



Lesekompetenz im internationalen Vergleich

Deutschland ist weiterhin im internationalen Mittelfeld.

Abb. 14: Lesekompetenz im internationalen Vergleich 2021. Balken stellen die Verteilung der Lesekompetenz dar. Der geschätzte Mittelwert eines Landes liegt im dunkeltürkis gefärbten Bereich. Die Dreiecke geben an, ob die mittlere Lesekompetenz des Landes statistisch signifikant unterschiedlich von Deutschland ist.



Deutschland liegt mit einer mittleren (M) Lesekompetenz von 524 Punkten und einer Streuung (SD) von 77 Punkten nahe am Mittelwert der teilnehmenden Staaten und Regionen der Europäischen Union (EU). Hier dargestellt sind Deutschlands Anrainerstaaten (Abbildung 14 [exkl. Luxemburg und Schweiz]). Verglichen mit Frankreich und Belgien hat Deutschland ein höheres Niveau. Hingegen haben Viertklässler:innen in Polen, Tschechien und in Dänemark ein höheres Niveau als Deutschland. Zudem ist die Streuung zwischen den Schüler:innen in Deutschland signifikant größer als in anderen Industrienationen, zum Beispiel den Niederlanden oder Österreich. In der vollständigen Liste aller teilnehmenden Staaten und Regionen (s. IGLU-2021-Berichtsband Kapitel 3) fällt auf, dass Schüler:innen aus allen teilnehmenden nordischen Staaten (d. h. Finnland, Dänemark, Schweden und Norwegen) und teilnehmenden (süd-)ostasiatischen Staaten und Regionen (z. B. Singapur, Hongkong, Taiwan und Macau) einen höheren Mittelwert erreichen als die Schüler:innen in Deutschland.

Deutschland liegt weiterhin im Mittelfeld.

Große Unterschiede zwischen starken und schwachen Leser:innen in Deutschland

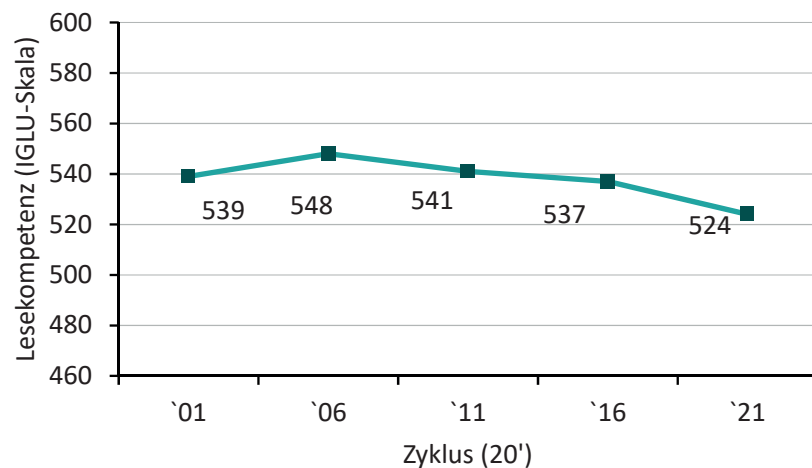
In Deutschland und in der Mehrzahl der EU-Staaten ist die durchschnittliche Lesekompetenz 2021 im Vergleich zu 2016 gesunken. Werden erneut die Anrainerländer betrachtet, stellt man fest, dass in der flämischen Gemeinde von Belgien, in Österreich, den Niederlanden, Polen und Dänemark eine sinkende Lesekompetenz zu verzeichnen war. Die französischsprachige Gemeinde von Belgien, Tschechien und Frankreich sind hingegen nicht weiter abgesunken. Bei den EU-Staaten zeichnete sich die Tendenz ab, dass besonders Staaten zwischen 2016 und 2021 Einbußen in der Lesekompetenz erlitten, die 2016 noch vergleichsweise gut abgeschnitten haben.

Durchschnittliche Lesekompetenz in der Mehrzahl der EU-Staaten gesunken.

Entwicklung der Lesekompetenz seit 2001

Ein sinkender Trend in der Lesekompetenz wird 2021 noch einmal verstärkt.

Abb. 15: Entwicklung der mittleren Lesekompetenz von Viertklässler:innen in Deutschland



Vorläufiger Höhepunkt 2006

COVID-19 setzt den Trend fort.

Schüler:innenkomposition

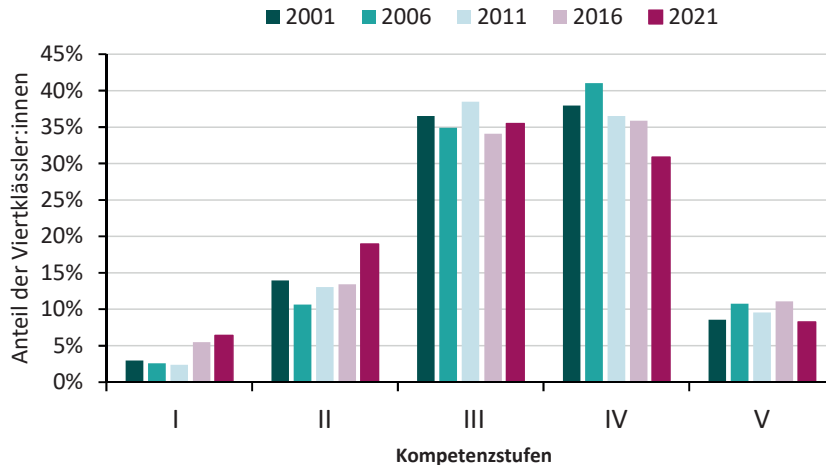
2021 nicht allein für sinkende Lesekompetenz verantwortlich.

Die Zeitrechnung der IGLU-Studie beginnt mit dem 21. Jahrhundert (Abbildung 15). In 2001, somit ein Jahr nach dem „PISA-Schock“, fand die erste IGLU-Studie statt. Sie zeigte, dass Viertklässler:innen in Deutschland im internationalen Vergleich eher durchschnittlich gut lesen konnten und es substanzielle Unterschiede zwischen Schüler:innen in Abhängigkeit von ihrer familiären Herkunft gab. Infolge der PISA- und IGLU-Studienergebnisse starteten große Bestrebungen für eine stärkere Kompetenzorientierung, bundesweite Bildungsstandards und Investitionen in Bildung und Forschung. In der zweiten IGLU-Studie 2006 stieg die Lesekompetenz bei Viertklässler:innen statistisch signifikant an. In den darauffolgenden Jahren 2011 und 2016 sank die mittlere Lesekompetenz im Vergleich zu 2006 wieder ab. Im Vorfeld des IGLU-Studienzyklus 2021 wurde der Unterricht an Grundschulen über viele Wochen durch Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie eingeschränkt. 2021 zeigte sich eine deutlich geringere mittlere Lesekompetenz bei Viertklässler:innen als in allen vorherigen Studienzyklen. Die Ursachen für die Entwicklung der langfristig sinkenden mittleren Lesekompetenz lassen sich empirisch nicht einfach identifizieren, weil sich viele Faktoren über die Jahre verändert haben. Vertiefende Analysen legen nahe, dass die Veränderungen in der Lesekompetenz zwischen 2016 und 2021 nur teilweise auf Veränderungen in der Schüler:innenkomposition und ihrer familiären Lernvoraussetzungen sowie den Einschränkungen des Unterrichts zurückzuführen sind.¹⁰

Entwicklung der Lesekompetenz in Kompetenzstufen

Deutlich mehr Viertklässler:innen sind schwache Leser:innen.

Abb. 16: Anteil der Viertklässler:innen in den Kompetenzstufen nach IGLU 2021



Um mit den Anforderungen einer weiterführenden Schule mitzuhalten, sollten Schüler:innen am Ende der vierten Klasse nach Auffassung von Expert:innen mindestens die Lesekompetenzstufe III erreichen. IGLU 2021 ergab, dass 25 Prozent der Viertklässler:innen nur die Kompetenzstufen I oder II erreichen. Ein Viertel der Viertklässler:innen erreicht demnach kein ausreichendes Lesekompetenzniveau. Der Anteil an Schüler:innen auf der ersten oder zweiten Stufe ist seit 2006 deutlich angestiegen. Zwischen 2016 und 2021 ist besonders der Anteil der guten Leser:innen (IV) zurückgegangen. Nur der Anteil der Schüler:innen auf der obersten Kompetenzstufe V in relativ stabil geblieben (Abbildung 16).

Immer mehr schlechte Leser:innen, aber unverändert viele sehr gute Leser:innen

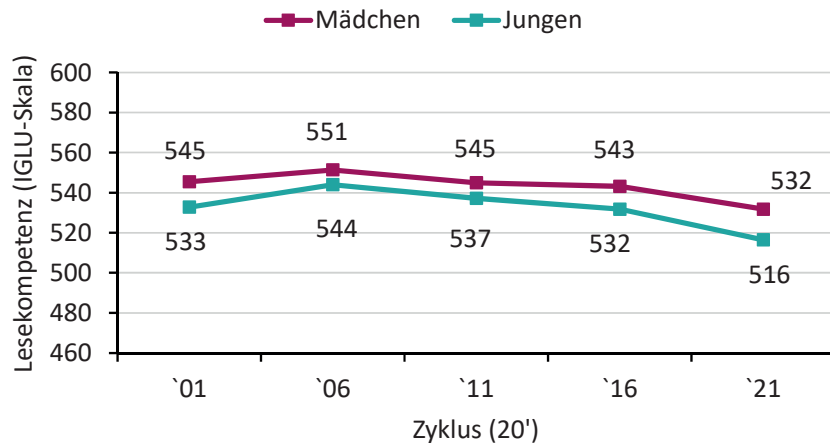
Seit 2006 ist die Streuung zwischen starken und schwachen Schüler:innen gestiegen. Diese zunehmende Leistungsheterogenität ist eine Herausforderung für die Auswahl von angemessenen Lese- und Lernmaterialien. Je größer die Unterschiede zwischen Schüler:innen in einer Klassenstufe, desto unwahrscheinlicher ist es, dass die gleichen Lese- und Lernmaterialien für eine Klassenstufe geeignet sind. Individuell angepasste Lese- und Lernmaterialien werden damit immer wichtiger. Zum einen können sich zu schwierige Texte durch frustrierende Erlebnisse auf Lesemotivation und Leseverhalten auswirken und zum anderen verhindern dauerhaft zu geringe Anforderungen das Lernen mit hierarchiehohe Verstehensprozessen. Aktuelle Leseförderprogramme gehen dieses Problem durch individualisierte und adaptive Elemente an (s. Kapitel II).

Individuelle angepasste Lese- und Lernmaterialien werden damit immer wichtiger.

Geschlechtervergleich

Der Geschlechterunterschied im Lesen besteht weiterhin.

Abb. 17: Lesekompetenz von Jungen und Mädchen in den letzten 20 Jahren



Kompetenzvorsprünge zugunsten der Mädchen

In nationalen und internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre wurden geschlechterspezifische Unterschiede für viele Kompetenzen untersucht. Für das Lesen wurden vielfach Kompetenzvorsprünge zugunsten der Mädchen nachgewiesen. Jungen lesen im Durchschnitt nicht so gut wie Mädchen. Der Geschlechterunterschied ist 2021 wieder etwa so groß wie 2001 (Abbildung 17). Im Vergleich zu 2006 und 2011 ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen 2021 wieder größer geworden. Bei den Jungen werden etwa 31 Prozent als schwache Lesende eingeordnet, während es bei den Mädchen nur 23 Prozent sind.

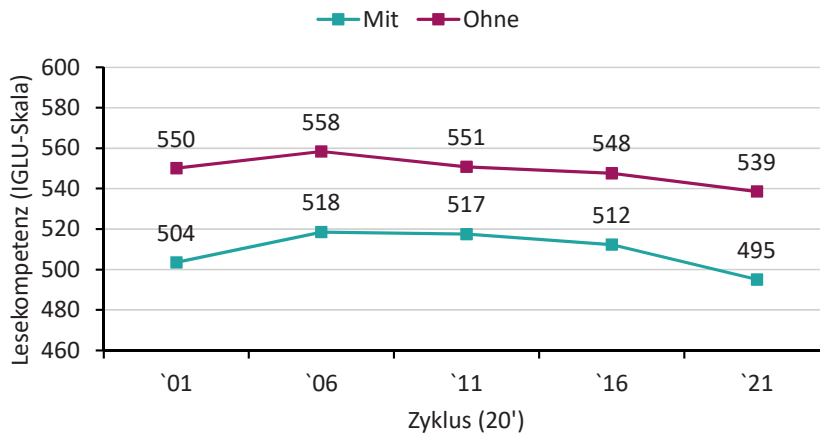
Ursachen unter anderem unterschiedliche Lesemotivation

In der Forschungsliteratur wird davon ausgegangen, dass die Unterschiede im Lesen zwischen Jungen und Mädchen vor allem auf motivational-affektive Merkmale wie etwa Selbstkonzept, Leseinteresse, -motivation und -freude zurückzuführen sind. Häufig weisen Mädchen in jungen Jahren eine höhere Motivation im Lesen auf, denken eher, dass es wichtig für sie selbst ist, gut lesen zu können, und gehen dem Lesen auch in ihrer Freizeit mehr nach als Jungen. Diese Unterschiede können sich über eine längere Zeit hinweg in der Lesekompetenz niederschlagen. Studien zeigen, dass frühe schulbasierte Maßnahmen zur Stärkung von motivational-affektiven Merkmalen positive Effekte auf Leseverhalten und Lesekompetenz haben.¹¹ Demnach ist es hilfreich früh das Interesse am Lesen und das Leseselbstkonzept insbesondere bei den Jungen zu stärken. Das Interesse kann durch eine passende Auswahl der Lesematerialien und Einbettung in den Unterricht gestärkt werden, während das Leseselbstkonzept durch das Vermeiden von Stereotypen (z. B. Lesen ist für Mädchen) und Verstärkung von Übungserfolgen gestärkt wird.

Zuwanderungshintergrund

Die Differenz zwischen Schüler:innen mit und ohne Zuwanderungshintergrund ist wieder gewachsen.

Abb. 18: Lesekompetenz von Schüler:innen mit und ohne Zuwanderungshintergrund seit IGLU 2001



Der Zuwanderungshintergrund von Kindern steht in Verbindung mit der Lesekompetenz. Kinder mit Zuwanderungshintergrund haben häufig andere Lernvoraussetzungen als jene, die selbst und deren Eltern in Deutschland geboren sind. Entsprechend dem allgemeinen Trend einer verringerten mittleren Lesekompetenz ist die Lesekompetenz von Viertklässler:innen mit Zuwanderungshintergrund 2021 (d. h. mindestens ein Elternteil im Ausland geboren) so niedrig wie nie zuvor (Abbildung 18). Der Anteil an Kindern mit Zuwanderungshintergrund ist zwischen 2016 (27,4 %) und 2021 (36,9 %) gestiegen.

Geringere Lesekompetenzen bei Viertklässler:innen mit Zuwanderungshintergrund

Kinder, deren Eltern nicht in Deutschland geboren sind, haben ein doppelt so hohes Risiko nicht die Kompetenzstufe III zu erlangen, als Kinder, deren Eltern in Deutschland geboren sind. Die gravierenden Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Kindern mit und ohne Zuwanderungshintergrund können überwiegend auf den sprachlichen Hintergrund und die sozioökonomische Lage zurückgeführt werden. Lesen steht in Verbindung mit dem Sprachverständnis. Kinder, die zu Hause kein oder nur selten Deutsch sprechen, erreichen seltener die Lesekompetenzstufe III als Kinder, die immer Deutsch zu Hause sprechen. Häufig gehen mit dem Zuwanderungshintergrund auch ein erhöhtes Armutsrisiko, eine schwierige sozioökonomische Lage und suboptimale Lernbedingungen einher, die zusätzlich einen Einfluss auf die Lesekompetenz der Schüler:innen haben.

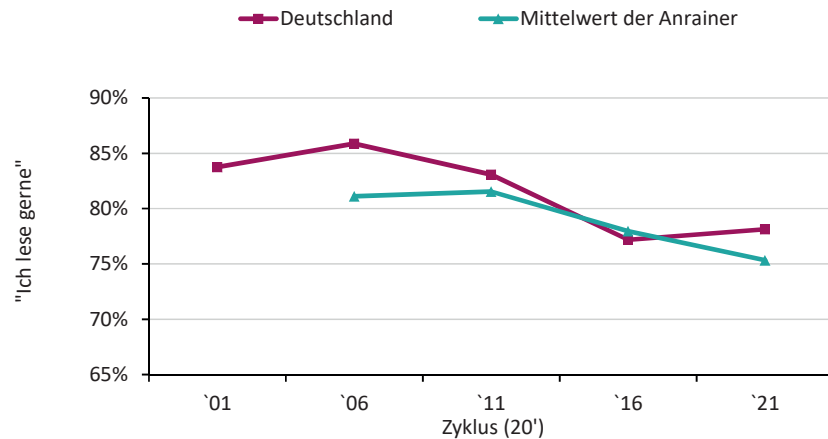
Sprachlicher Hintergrund als Ursache wahrscheinlich

Die Unterschiede zwischen Kindern, die zu Hause die Testsprache beziehungsweise Landessprache sprechen und denen, die dies nicht tun, besteht in vielen Staaten. In Deutschland ist dieser Unterschied aber besonders groß und statistisch signifikant größer als in anderen EU-Staaten.

Lesefreude

Nach langjährigem Rückgang der Lesefreude in Deutschland steigt sie 2021 wieder an.

Abb. 19: Lesefreude im Ländervergleich seit IGLU 2001



Abnehmende Freude am Lesen ist ein Problem in vielen Staaten.

Ein Ziel schulischer Bildung ist, dass Kinder mit Freude im schulischen und/oder außerschulischen Kontext lesen. Außerdem begünstigt Lesefreude die Lesekompetenzentwicklung. Um nachzuvollziehen, wie sich die Lesefreude in den letzten beiden Jahrzehnten entwickelt hat, wird verglichen, wie groß der Anteil der Kinder ist, die auf das Statement „Ich lese gerne“ mit „stimme stark zu“ oder „stimme einigermaßen stark zu“ antworteten. In diesem Fall werden Deutschland und der Mittelwert seiner Anrainer (ohne Luxemburg und die Schweiz) betrachtet. Insgesamt ist bei Viertklässler:innen die Freude am Lesen mit über 75 Prozent Zustimmung relativ hoch. In Deutschland ist die Zustimmung in den letzten Jahren zurückgegangen. Der Mittelwert der Anrainerländer zeigt aber einen ähnlichen Verlauf wie Deutschland. Sinkende Lesefreude ist kein Phänomen, das sich auf Deutschland beschränkt (Abbildung 19). Die Ursachen für diese Entwicklung sind nur schwer eindeutig zu identifizieren.

Wechselseitige Verstärkung von Lesefreude und Lesekompetenz

Lesefreude ist ein wichtiges Merkmal, das zum Beispiel die Häufigkeit und die Ausdauer des Lesens in der Freizeit beeinflusst. Längsschnittliche Studien zeigen wechselseitige Beziehungen zwischen der Lesefreude und der Lesekompetenzentwicklung von Schüler:innen.¹² Das bedeutet, dass eine Verbesserung der Lesefreude später häufig mit einer Verbesserung der Lesekompetenz einhergeht. Zudem bedeutet dies aber auch, dass eine verbesserte Lesekompetenz häufig zu einer stärkeren Lesemotivation führt.

II.

Effektive Leseförderung: Was hilft wem?



Einführung: Leseförderung in der Grundschule

Grundlagen

Lesen als Schlüsselkompetenz

Das sinnverstehende Lesen ist eine Schlüsselkompetenz, die wichtig für den schulischen und beruflichen Erfolg ist.⁷ Das bedeutungserfassende Lesen, das Leseverständnis, ist der Grundstein für alle Lernprozesse, die geschriebene Sprache als Medium nutzen. Die Förderung der Lesekompetenz ist somit eine wichtige Aufgabe der Grundschule, die fächerübergreifend zum Tragen kommt. Darüber hinaus ist zu betonen, dass das Lesen ein lebenslanger Prozess ist, der nicht schon am Ende der Grundschulzeit abgeschlossen ist.

The simple view of reading

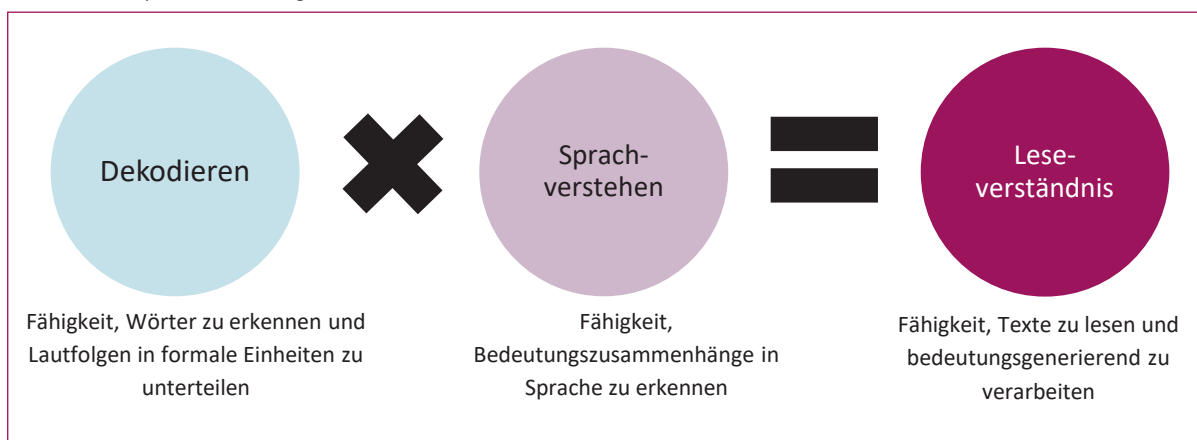
Wie bei allen Fertigkeiten, die erlernt werden müssen, gibt es in der Lesekompetenz meist große individuelle Unterschiede innerhalb von Schüler:innen einer Klasse, innerhalb der Klassenstufe bis hin zu verschiedenen Schulen. Ein einflussreicher lesepsychologischer Ansatz, der sich mit der Entstehung individueller Unterschiede beschäftigt, ist *The simple view of reading*.¹³ Dieser geht davon aus, dass gutes Leseverständnis im Wesentlichen zwei Komponenten erfordert:

Dekodieren: Ausbau von Wortschatz, Worterkennung, Leseflüssigkeit und phonologischer Bewusstheit

Sprachverstehen: Wissen über Bedeutungsrelationen und sprachliche Strukturen

Zum Ersten das Dekodieren – die Fähigkeit Wörter zügig und korrekt dekodieren zu können – und zum Zweiten das Sprachverstehen, welches sich aus dem Wissen über Bedeutungszusammenhänge und sprachliche Strukturen (z. B. Grammatik, Metaphern oder Weltwissen) zusammensetzt. Dekodieren setzt sich aus den Aspekten wie dem Ausbau des Wortschatzes, der Worterkennung, der Leseflüssigkeit und der phonologischen Bewusstheit zusammen.¹³ Das Sprachverstehen beschreibt die Fähigkeit, Wörter oder Sätze in ihrer Bedeutung verstehen und verarbeiten zu können.¹⁴ Die Relation der drei Begrifflichkeiten wird innerhalb einer Produktgleichung abgebildet: Das Leseverständnis ist das Produkt aus dem Dekodieren und dem Sprachverstehen (Abbildung 20).

Abb. 20: The Simple View of Reading



Das Ergebnis einer Produktgleichung ist immer Null, wenn eine der Komponenten Null ist. Das bedeutet beide Komponenten, Dekodieren und Sprachverstehen, müssen in hinreichendem Ausmaß entwickelt sein, um Leseverständnis zu ermöglichen. Eine Komponente limitiert das Leseverständnis auch dann, wenn die andere Komponente sehr gut entwickelt ist. Demnach sind sowohl das Dekodieren als auch das Sprachverstehen Stell-schrauben, an denen zur Verbesserung des Leseverständnisses gleichermaßen gedreht werden kann und muss.¹¹

Produkt aus Dekodieren und Sprachverstehen

Der Ansatz des *simple view of reading* wird innerhalb und außerhalb des Forschungskontextes oft verwendet, um das Konstrukt des Leseverständnisses zu beschreiben. Allerdings gibt es auch aktuellere Ansätze zum Leseverständnis, die auf dieser Theorie aufbauen. The *active view of reading* fußt auf dieser Theorie, erweitert sie allerdings um drei Aspekte.¹⁵ The *active view of reading* nimmt Abstand von der Annahme, dass Schwierigkeiten im Leseverständnis lediglich durch die zwei Aspekte Dekodieren und Sprachverstehen entstehen, sondern weitere Aspekte darauf Einfluss nehmen können. Zudem sind das Dekodieren und das Sprachverstehen keine voneinander separierten Konstrukte, sondern überschneiden sich. Der dritte Punkt, der in diesem Ansatz ergänzt wird, ist, dass der Lese-prozess viele weitere mitwirkende Komponenten aufweist, wie beispielsweise Motivation, aktive Selbstregulierungsprozesse oder inhaltliches und kulturelles Wissen einer Person.¹³

The active view of reading als Erweiterung des simple view of reading

Das Construction-Integration-Modell weist neben der Syntax und dem Verstehen der Wortbedeutungen auf die Relevanz des Kontextwissens hin. Informationen, die Kinder über das Lesen aufnehmen, werden demnach in ihr bestehendes Netz aus Informationen eingebettet. Können diese neuen Informationen an bestehendes Kontextwissen anknüpfen, können Kinder Texte besser verstehen. Dies kann daher auch zu Unterschieden innerhalb einer Klasse führen.¹⁶ Ein weiterer Ansatz von Perfetti und Hart (2001) weist darauf hin, dass das Erkennen von Wörtern mit all seinen Bestandteilen (Orthographie, Semantik, Phonologie) maßgeblich für das weitere Leseverstehen ist.⁴⁴

Weitere Ansätze zur Klärung, wie es zu Unterschieden im Leseverständnis zwischen Kindern einer Klasse kommen kann



Hier geht es zu der dazugehörigen Website zu dieser Handreichung, auf der zahlreiche weitere Informationen und Materialien zu finden sind.

Kompetenzstufen – Ableitung von Fördermaßnahmen

Gutes Leseverständnis erfordert Dekodieren und Sprachverstehen, wobei beide Komponenten einen limitierenden Faktor darstellen können. Der limitierende Faktor ist bei ersprachlich deutschen Schüler:innen in Grundschulen mit niedrigem Lesekompetenzniveau häufig das Dekodieren, der Wortschatz und die Leseflüssigkeit. Bei Kindern mit höherer Lesekompetenz sind limitierende Faktoren eher Aspekte, die mit Lesestrategien des Textverstehens in Verbindung stehen. Fördermaßnahmen sind erfolgsversprechend, wenn sie gezielt an den limitierenden Faktoren ansetzen. Das bedeutet nicht, dass Kinder mit besserer Lesekompetenz Schaden nehmen, wenn sie ihre Dekodierfähigkeit weiter trainieren. Für welche Schüler:innen, welches Förderziel gut geeignet ist, kann anhand der IGLU-Kompetenzstufen beschrieben werden (Abbildung 21).

Schüler:innen mit niedrigem Lesekompetenzniveau auf der Kompetenzstufe I und II können im besten Fall nur Kohärenz zwischen Sätzen herstellen, wenn sie aufeinander folgen. Schüler:innen profitieren auf diesem Lesekompetenzniveau besonders von der Einübung des Dekodierens. Dazu zählt die Entwicklung und Festigung von Techniken des Dekodierens und Sprachverstehens, wie der Ausbau des Wortschatzes, die Förderung der Leseflüssigkeit und der Wort- beziehungsweise Satzerkennung.

Schüler:innen mit höherem Lesekompetenzniveau auf der Kompetenzstufe IV und V können schon globale Kohärenz in einem Text herstellen und über die Handlung und Zusammenhänge sowie Texte reflektieren. Meist ist die Leseflüssigkeit ausreichend entwickelt und die Schüler:innen profitieren stärker vom Einüben von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien des Textverstehens.

Zwischen dem Förderbereich der Kompetenzstufe I und II einerseits sowie IV und V andererseits liegt die Kompetenzstufe III. Die Kompetenzstufe III liegt zwischen den Förderbereichen und Schüler:innen profitieren möglicherweise von beiden Ansätzen.

- Kompetenzstufe IV und V → Leseverständnis
- Kompetenzstufe III → Übergangsbereich
- Kompetenzstufe I und II → Dekodieren und Sprachverstehen

Abb 21: Ableitung Förderbereich an Kompetenzstufen.

V	Leseverständnis	Vermittlung und Einüben von kognitiven und metakognitiven Lesestrategien zum Textverstehen	Deutsch als Zweitsprache
IV			
III	Übergangsbereich	Festigung der Dekodierfähigkeit und Aufbau des Leseverständnisses	
II	Dekodieren und Sprachverstehen	Wort- und Satzerkennung Ausbau des Wortschatzes Förderung der Leseflüssigkeit	
I			

Ein weiterer wichtiger Fokus wird auf die Kinder gelegt, die mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen. Ein separater Abschnitt dieses Kapitels wird explizit dem Thema Deutsch als Zweitsprache gewidmet. Es wird gezeigt, wie eine Förderung der Lesekompetenz in diesem Bereich aussehen könnte und welchen Mehrwert der Einbezug weiterer Sprachen neben der Unterrichtssprache Deutsch haben kann.

Effektivitätsfaktoren von Lesefördermaßnahmen

Die Effektivität von Lesefördermaßnahmen kann durch unterschiedliche Faktoren gelenkt und beeinflusst werden. Im Folgenden werden evidenzbasierte Faktoren aufgezeigt, die dazu beitragen können, Leseförderung effektiv zu gestalten. Was genau unter dem Terminus *evidenzbasiert* zu verstehen ist, wird nachfolgend erläutert. Diese Faktoren wurden durch Sichtung von Studien ermittelt, welche unterschiedliche Lesefördermaßnahmen auf ihre Effektivität hin untersucht haben. Die darin ermittelten Effektivitätsfaktoren lassen sich jedoch nicht nur auf die Fördermaßnahmen innerhalb der Studien übertragen, in denen diese untersucht wurden. Vielmehr kann anhand dieser gezeigt werden, wie der Leseunterricht dadurch ergänzt werden und idealerweise profitieren kann.

Wann gilt eine Lesefördermaßnahme als evidenzbasiert?

Eine Lesefördermaßnahme gilt als evidenzbasiert, wenn ihre Wirksamkeit durch empirisch zusammengetragene und unabhängig bewertete wissenschaftliche Erkenntnisse bestätigt wurde. Studien zur Wirksamkeit müssen einer anerkannten wissenschaftlichen **Systematik** folgen, **reproduzierbar** und **transparent** dokumentiert worden sein.

Die Empfehlungen in dieser Handreichung basieren auf Meta-Analysen und systematischen Reviews oder auf aktuellen Studien aus Deutschland. Die Meta-Analysen und systematischen Reviews tragen Ergebnisse aus größtenteils **randomisierten Kontrollgruppenstudien** mit geprüfter wissenschaftlicher Qualität zusammen. Randomisierte Kontrollgruppenstudien sind in diesem Kontext in der Regel Studien, bei denen Schüler:innen zufällig einer Gruppe zugeordnet werden, die eine Lesefördermaßnahme erhält (Fördergruppe) oder einer Gruppe, die wie gewöhnlich unterrichtet wird (Kontrollgruppe). Wirksam bedeutet, dass die Fördergruppe am Ende der Studie im Mittel besser abschneidet als die Kontrollgruppe. **Effektivitätsfaktoren** sind Eigenschaften von Lesefördermaßnahmen, die häufig wirksam sind.

Meta-Analysen und systematische Reviews sind Synthesen aus internationaler Forschung. Um einen stärkeren aktuellen nationalen Bezug herzustellen, wird zusätzlich aus aktuellen deutschsprachigen Studien berichtet.

Übergreifende Effektivitätsfaktoren für das Lesetraining

Nachfolgend werden auf Grundlage der wissenschaftlichen Literatur Faktoren genannt, die allgemein die Effektivität von Lesefördermaßnahmen im schulischen Kontext erhöhen können. Diese Faktoren können demnach sowohl im Bereich des Dekodierens als auch im Bereich des Leseverständnisses Verwendung finden.

Gesamtdauer und Umfang

Den regulären Unterricht ergänzende Lesefördermaßnahmen können mit sehr verschiedenem Umfang und Dauer angelegt werden. Roberts et al. (2021) konnten zeigen, dass Lesefördermaßnahmen mit einer Gesamtdauer von 40 Stunden am effektivsten waren. Der Hintergrund dieses Ergebnisses könnte sein, dass längere Leseförderprogramme größere Schwierigkeiten haben über die Gesamtdauer, aktivierende und interessante Inhalte und Aufgaben bereitzustellen. Für eine genauere Differenzierung zu Dauer und Umfang konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede festgestellt werden.¹⁷ Lesetrainings könnten also einen gewissen Abnutzungspunkt haben. Es kann demnach sinnvoll sein, Lesetrainings nach Zeiten zu alternieren. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass Einheiten zur Auffrischung von Lesefördermaßnahmen zu längerfristigen Effekten führen können.⁴⁵

Anleitende Personen

Lesefördermaßnahmen können von verschiedenen Personengruppen durchgeführt werden. Das können Lehrkräfte sein oder auch spezifisch geschulte Personen, wie beispielsweise (Lehramts-)Studierende, Eltern, Freiwillige und Ehrenamtliche. Bei entsprechender Schulung macht es keinen statistisch signifikanten Unterschied für den Lernerfolg bei einer spezifischen Lesefördermaßnahme aus, ob die Maßnahme von einer vollständig ausgebildeten Lehrkraft oder einer (für die Maßnahme) spezifisch geschulten Person durchgeführt wird.^{18,19} Diese aktuelleren Befunde stehen jedoch im Gegensatz zu Befunden von 2011, in denen von Lehrkräften durchgeführte Maßnahmen wirksamer waren als von anderen geschulten Personen.⁴⁶

Lernverlaufsdiagnostik

Lesefördermaßnahmen sollten durch eine Lernverlaufsdiagnostik begleitet werden. Unter Lernverlaufsdiagnostik versteht man „eine Form der formativen Diagnostik, welche Lernentwicklungen begleitend misst, evaluiert und den Lernverlauf an Lehrkräfte und Lernende direkt rückmeldet“.²⁰ Wichtig ist, dass diese Tests kurz, standardisiert und unbenotet erfolgen und anhand dessen die Lernverläufe individuell gesteuert werden können. Im Bereich Lesen hat sich der Einsatz bereits als effektiv herausgestellt.^{21, 22} Die Erfassung des Lernstands während des Lernprozesses führte zu einer Verbesserung der Lesekompetenz im Vergleich zu Schüler:innen, bei denen keine Lernverlaufsdiagnostik gemacht wurde.

Systematische Maßnahmen

Es hat sich herausgestellt, dass vor allem systematisch durchgeführte beziehungsweise instruierte Maßnahmen positive Effekte auf die Lesekompetenz der Schüler:innen haben.²³ Systematisch bedeutet, dass bei der Umsetzung von Maßnahmen einem festgelegten Ablauf gefolgt wird, der beispielsweise mittels eines Manuals oder Ähnlichem festgeschrieben ist und sich daran orientiert. Dies ermöglicht eine strukturierte Durchführung von Lesefördermaßnahmen, die bei Bedarf auch auf gleiche Weise reproduziert werden können.

Fächerübergreifende Maßnahmen

Die Lesekompetenz ist keine Fähigkeit, die nur den Deutschunterricht betrifft. Vielmehr ist die Lesekompetenz für alle Fächer relevant, um weitreichendes Wissen generieren zu können. Somit wird empfohlen, dass Maßnahmen, die das Lesen fördern sollen, nicht alleine Teil des Deutschunterrichts sind, sondern fächerübergreifend praktiziert werden sollen.²⁴

Kombinierte Maßnahmen

Kombinierte Maßnahmen verbinden Elemente zur Förderung des Dekodierens (z. B. Techniken des Dekodierens) und des Leseverständnisses (z. B. metakognitive Lesestrategien zum Textverstehen). Das Dekodieren und das Leseverständnis sind zwar beides Aspekte, aus denen die Lesekompetenz hervorgeht, allerdings lassen sich diese Konstrukte nicht immer strikt voneinander abgrenzen. Der *active view of reading* (s. Seite 21) verdeutlicht, dass die beiden Bereiche Überschneidungen aufweisen und von weiteren Faktoren beeinflusst werden. Demnach stellen sich kombinierte Maßnahmen als förderlich heraus. So wird damit beispielsweise die Möglichkeit geboten, bei älteren Schüler:innen etwaige Defizite im Dekodieren zu minimieren, während zudem das Leseverständnis gefördert werden kann.²⁵

Lesetraining: Dekodieren und Sprachverstehen

Schüler:innen auf den Kompetenzstufen I, II und auch III profitieren wahrscheinlich stärker von der Förderung im Bereich des Dekodierens und Sprachverstehens, da dort der Fokus auf den hierarchieniedrigeren Leseprozessen liegt. Hierzu zählen die Stärkung der Worterkennung, Förderung der Leseflüssigkeit und der Ausbau des Wortschatzes. Im Folgenden werden evidenzbasierte Effektivitätsfaktoren und Förderprogramme dargestellt, die hier ansetzen und potenziell im Regelunterricht umsetzbar sind. Aus diesem Grund wird zum Beispiel nicht weiter auf Leseförderung in einer Eins-zu-Eins-Betreuung eingegangen.

Aspekt der Gruppengröße

Kleingruppen oder Klassenverbund

Viele Studien konnten zeigen, dass die Arbeit in Kleingruppen meist effektiver ist als die Arbeit im Klassenverbund. Zum Beispiel ist die Förderung der phonologischen Bewusstheit in Kleingruppen deutlich effektiver als im Klassenverbund.¹⁸ Phonologische Bewusstheit beschreibt die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die formalen Strukturen der Sprache, also zum Beispiel Laute, Silben oder Wörter. Eine Ausnahme ist der Ausbau und die Festigung des Wortschatzes, die im Klassenverbund größere Erfolge erzielte als in Kleingruppen.²⁶ Trotz dieser Ausnahme im Hinblick auf die Wortschatzförderung führt die gezieltere Arbeit in kleinen Gruppen ansonsten häufig zu besseren Ergebnissen.^{19, 23, 25, 27, 28}

Inhaltlich

Unterschiedliche Lesefördermaßnahmen sprechen meist unterschiedliche Bereiche des Lesens an. Je nachdem welcher Bereich zentral ist, werden oftmals andere Teilaspekte, wie beispielsweise Phonologie, Syntax oder Morphologie, in den Fokus genommen.

Morphologie

Beim Einsatz von Maßnahmen mit dem Fokus auf Morphologie hat sich gezeigt, dass besonders für den Bereich der Wortschatzförderung positive Effekte erzielt werden können.²⁶ Die Morphologie beschäftigt sich mit der Formenlehre der Sprache und wie sich die darin enthaltenen Wörter verändern (z. B. Konjugation bzw. Deklination). Demnach können Fördermaßnahmen zum Beispiel bei der Einübung von Konjugationen und Deklinationen von Wörtern ansetzen.

Silbengliederung

Übungen zur Silbengliederung sind effektiv bei der Förderung des Dekodierens. Das Einteilen von Wörtern in kleinere Elemente hilft Kindern dabei, vom Lesen einzelner Buchstaben über das Lesen kleinerer Segmente bis zum Lesen des ganzen Wortes zu kommen. Silbengliederung unterstützt beim Übergang vom einzelnen Buchstabenlesen zum Wörterlesen und trägt zur Automatisierung dieses Vorgangs bei.^{29, 30}

Lautleseverfahren

Für die Förderung der Leseflüssigkeit haben sich Lautleseverfahren, wie das Tandem-Lesen, Vorlesetheater und Hörbuchlesen als effektiv erwiesen (s. Seite 27). Lautleseverfahren sind hilfreich, es ist aber wichtig zu vermeiden, dass Leser:innen mit Schwächen exponiert werden. Die genannten Verfahren vermeiden dies auf unterschiedliche Weise. Lautleseverfahren wie beispielsweise das Reihum-Lesen oder das Text rezitieren sind deshalb weniger geeignet.²⁹

Viellese-Verfahren

Intensive Leseförderprogramme haben sich für die frühe Grundschulzeit als effektiv herausgestellt.²⁸ Dabei gilt es allerdings zu beachten, dass sowohl der Umfang als auch die Komplexität der gelesenen Texte zu dem jeweiligen Fähigkeitsniveau der Kinder passen muss, da sich besonders schwache Leser:innen sonst leicht von der Textmenge überfordert fühlen können. Zudem müssen die Leseförderprogramme instruiert und begleitet werden, da das unbegleitete Viellese nicht automatisch zu einer besseren Leseflüssigkeit führt.²⁹

Effektivitätsfaktoren mit eher geringer Wirksamkeit

.....

Neben den Effektivitätsfaktoren gibt es Faktoren, die relativ gut erforscht sind aber im Vergleich zu anderen Faktoren und Methoden in geringerem Maße zur Effektivität einer Lesefördermaßnahme beitragen. Damit ist nicht gemeint, dass diese Faktoren hinderlich sind, allerdings gibt es wirksamere Alternativen im Grundschulbereich, auf die zurückgegriffen werden sollte.

Reihum-Lesen und Rezitieren von Texten im Unterricht

Zur Förderung der Leseflüssigkeit gibt es neben den Verfahren des mehrmaligen Lautlesens auch weitere Methoden. Es konnte allerdings gezeigt werden, dass im Vergleich zu den Lautleseverfahren (wie z. B. Tandem-Lesen, Vorlesetheater und Hörbuchlesen) weder das Reihum-Lesen noch das Rezitieren von Texten innerhalb des Unterrichts bezüglich ihrer Effektivität Schritt halten können.²⁹

Einsatz von Technologie

Der Einsatz von Technologien innerhalb von Lesefördermaßnahmen zeigt in den Resultaten, dass die Verwendung von Technik (z. B. Apps, Online-Lernprogramme etc.) geringe positive Effekte auf die Entwicklung des Leseverständnisses haben kann.^{26, 47} Ebenso lassen sich jedoch auch zahlreiche Studien finden, die keine positiven Effekte beim Einsatz von Technologien zeigen.¹⁹ Die eher positiven Befunde der vorab genannten Metaanalysen zeigen allerdings kein einheitliches Bild, wann der Einsatz von Technologien effektiv war. Somit lässt sich keine eindeutig positive Befundlage hierzu festhalten, die den Einsatz von Technologie als wirksam einstufen kann.

Beispiele von Programmen zur Förderung des Dekodierens

Folgend werden einige Beispielprogramme zur Förderung der Dekodierfähigkeit vorgestellt. Die Reihenfolge dieser ist willkürlich gewählt und das Projekt IGLU-Transfer steht in keinem Zusammenhang oder Geschäftsbeziehung zu den Programmen. Demnach wird der Inhalt der Programme nicht von den Autor:innen verantwortet.

Der Lese-Sportler (Teil 1 und 2)

Der Lese-Sportler ist ein Programm zur differenzierten Leseförderung in der **2.–4. Klasse**. Es besteht aus drei Methoden zur Leseförderung. Die erste Methode (**Lese-Slalom**) dient der Förderung der Lesegenauigkeit und die zweite Methode (**Lese-Sprint**) dient der Optimierung der Lesegeschwindigkeit. Zudem kann es zusammen mit dem Lernverlaufsdiagnostik-Tool Quop kombiniert angewendet werden.



Partnerarbeit



kostenlos (Quop: kostenpflichtig)

Lesen mit Willy Wortbär ist ein silbenbasiertes Leseförderprogramm für die Grundschule. Ziel des Programms ist die Förderung des Silbenlesens anstelle von einzelnen Buchstaben. Die **erste Version ist für die 2. Klasse** und die **zweite Version für die 3. und 4. Klasse** konzipiert. Die Durchführung ist für Kleingruppen von vier bis sechs Kindern gedacht, in insgesamt **24 Einheiten** mit einer Dauer von **je 45 Minuten**.



Kleingruppen



kostenpflichtig

Lesen mit Willy Wortbär

Lautlese-Verfahren

Lautlese-Verfahren umfassen eine Reihe an Übungen, welche genutzt werden können, um grundlegende Lesefähigkeiten, wie z. B. die Leseflüssigkeit zu trainieren. Beispielhafte Übungen sind das **Tandem-Lesen**, das **Vorlesetheater**, das **Hörbuchlesen** oder das **repeated reading**. Zu betonen ist der kooperative Aspekt bei den meisten dieser Übungen, da diese mit anderen Schüler:innen in Gruppen oder in Partnerarbeit durchgeführt werden (Festman et al., 2020).



Gruppen- oder Partnerarbeit



Variiert; kostenlos möglich

FiLBY ist ein systematisches Lesetraining, das ab **der 2. bis zur 4. Klasse** durchgeführt werden kann. Das Programm kann im Deutschunterricht und im Fachunterricht eingesetzt werden. **FILBY-2** ist zur Anwendung in der **2. Klasse** konzipiert und soll die Leseflüssigkeit anhand von Hörtexten fördern.



Klasse oder Kleingruppen



kostenlos

**FiLBY-2 (fach-
integrierte
Leseförde-
rung Bayern)**

**Levumis
Leseaben-
teuer**

Levumis Leseabenteuer teilen sich in **intensive** oder **adaptive Leseförderung** für die **2.-3. Klasse** auf. Ziel ist die Förderung der **Lesegenauigkeit, -flüssigkeit** und des vertiefenden Leseverständnisses.

Intensive Förderung: 10 Sitzungen, fester Ablauf, gleiche Kleingruppe
Adaptive Förderung: Einzelne Sitzungen, flexibler Ablauf, Kleingruppe/Klasse

→ Evaluation kann mit dem eigenen Levumi Lernverlaufstest erfolgen.



Klasse oder Kleingruppe



kostenlos

ELiS ist ein fachintegrierendes Lesetraining für die **2. und 3. Klasse**. Bestandteile dieses Förderprogramms sind die beiden Lesetrainings Filius und Filia. **Filius** hat als Ziel die Förderung der Leseflüssigkeit anhand von Sachhörtexten in der **2. Klasse**.



Klasse, Kleingruppe oder Individuell



kostenlos

ELiS - Filius



Hier geht es zu der dazugehörigen Website zu dieser Handreichung, auf der zahlreiche weitere Informationen und Materialien zu finden sind.

Lesetraining: Leseverständnis

Schüler:innen auf den Kompetenzstufen III, IV und V profitieren wahrscheinlich stärker von Förderung im Bereich des Lese- und Textverständnisses als des Dekodierens, da dort der Fokus auf den hierarchiehöheren Leseprozessen liegt. Hierzu zählen zum Beispiel die Stärkung des bedeutungsgenerierenden Lesens und die Aneignung und Anwendung von Lesestrategien zum Textverstehen, Schlussfolgerungen ziehen und einbeziehen von Umwelt- bzw. Kontextwissen.⁴¹ Im Folgenden werden evidenzbasierte Fördermethoden und Förderprogramme dargestellt, die daran ansetzen. Die folgenden Faktoren sind potenziell im Regelunterricht umsetzbar. Aus diesem Grund wird zum Beispiel nicht weiter auf Leseförderung in der Eins-zu-Eins-Betreuung eingegangen.

Inhaltlich

Reziprokes Lesen

Zur inhaltlichen Förderung des Leseverständnisses hat sich die Methode des reziproken Lesens bereits als effektiv herausgestellt.²⁹ Darin werden in kooperativen Lernsettings innerhalb von Kleingruppen Lesestrategien zum Textverstehen vermittelt und eingeübt. Lesestrategien werden dabei in kognitive und metakognitive Strategien unterteilt. Kognitive Lesestrategien sind solche, die es grundsätzlich ermöglichen den Inhalt eines Textes bedeutungsgenerierend erfassen zu können. Metakognitive Strategien dienen dazu, das Leseverhalten aktiv selbst regulieren und anpassen zu können. Die Umsetzung des reziproken Lesens kann demnach beispielsweise wie folgt geschehen:⁴³

Vorbereitung durch die Lehrkraft:

- Auswahl eines geeigneten Textes (altersgemäß bzw. Komplexität) und einteilen in mehrere Abschnitte
- Nach Belieben: Erstellung von Rollenkarten
- Einteilen der Klasse in Vierergruppen
- Erläuterung der Methode für alle Kinder

Möglicher Ablauf (Reihenfolge der Rollen kann variieren):

- Leises Lesen des Textes jeder für sich
- Gemeinsames Erarbeiten des Textes anhand der Rollenkarten
 - Rolle A: lautes Vorlesen des Textes und Fragen stellen zum Inhalt
 - Rolle B: stellt Fragen zu schwierigen Textstellen oder Begriffen und klärt es zusammen mit der Gruppe
 - Rolle C: kurze mündliche Zusammenfassung des Textes
 - Rolle D: stellt Vorhersagen an, wie der Text weitergehen könnte und Gruppe kann ergänzen
- Bearbeitung des nächsten Textabschnittes
- Neue Verteilung der Rollenkarten

Explizite und kleinschrittige Vermittlung von Strategien

Zur Optimierung des Leseverständnisses ist die explizite und kleinschrittige Vermittlung von Lesestrategien zum Textverstehen wichtig. Ansätze wie das reziproke Lesen enthalten zentrale Strategien, die den Schüler:innen beim Erlernen des bedeutungsgenerierenden Lesens helfen können. Beispiele für solche Strategien sind Überschriften finden, Texte in Kleingruppen vorlesen und vorstellen, Abschnitte zusammenfassen, Klären unbekannter Wörter und Vorhersagen treffen.²⁹ Grundsätzlich können Strategien kognitiv oder metakognitiv sein. Zu den kognitiven Strategien zählen zum Beispiel die Organisation, Wiederho-

lung oder Elaboration. Zu den metakognitiven Strategien zählen beispielsweise das selbstständige Steuern und Regulieren des eigenen Lernprozesses. Eine explizite und kleinschrittige Vermittlung dieser kann durch das Vormachen der Lehrkraft erfolgen, die diese verbalisiert, gemeinsam in der Klasse oder in Kleingruppen durchführt und Gelegenheiten zum Einüben bietet.

Sozial

Kleingruppen

Auch zur Förderung des Leseverständnisses ist die Arbeit in Kleingruppen meist effektiver als im Klassenverbund.^{25, 19, 17, 28} Die Zusammenstellung der Kleingruppen ist zusätzlich relevant. Zur Förderung des Leseverständnisses und des Textverstehens ist das Lernen in leistungshomogenen Kleingruppen effektiver als in eher leistungsheterogenen Gruppen.²⁷ Dies zeigt sich im Hinblick auf den Lernzuwachs im Leseverständnis. Es gibt jedoch noch weitere Aspekte, anhand derer Kleingruppen aufgeteilt werden können.

Kooperative Lernsettings

Ein weiterer Aspekt, der zur Effektivität beitragen kann, ist der Aufbau des Lernsettings. Beispielsweise können kooperative Lernsettings die Effektivität beim Einsatz von Lesestrategien zum Textverstehen erhöhen und somit zur Förderung des Leseverständnisses beitragen. Kooperativ bedeutet, dass eine aktive Zusammenarbeit zwischen den Schüler:innen stattfindet, wie es beispielsweise beim reziproken Lesen vorgesehen ist. Durch dieses aktive Miteinander-Lernen wird das Lernen effektiver gestaltet.²⁹

Beispiele von Programmen zur Förderung des Leseverständnisses

Folgend werden einige Beispielprogramme zur Förderung des Leseverständnisses vorgestellt. Die Reihenfolge dieser ist willkürlich gewählt und das Projekt IGLU-Transfer steht in keinem Zusammenhang oder Geschäftsbeziehung zu den genannten Programmen. Demnach wird der Inhalt der Programme inhaltlich nicht von den Autor:innen verantwortet.

Der Lese-Sportler (Teil 3)

Anknüpfend zu den ersten beiden Teilen des Lese-Sportlers, die die Förderung des Dekodierens zum Ziel haben, fokussiert der dritte Teil die Förderung des Leseverständnisses. Der dritte Teil des Programms ist das **Lese-Kanu**, in dem es um die Vermittlung und Anwendung von unterschiedlichen Lesestrategien geht.



Partnerarbeit



kostenlos

Käpt'n Carlo ist ein Leseförderprogramm für die **Klassenstufen 4 und 5** zur Förderung des Leseverständnisses. Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Lesestrategien vermittelt und die Schüler:innen an das selbstregulierte Lesen herangeführt. Die Durchführung kann mit **vier bis sechs Kindern** innerhalb des Deutschunterrichts oder außerhalb des Unterrichts in Lerngruppen erfolgen. Das Programm setzt sich aus einer **fünfstündigen Einführungsphase** mit je **45 Minuten pro Einheit** und einer **neunstündigen Festigungsphase** zusammen.

Käpt'n Carlo



Kleingruppe



kostenpflichtig

Wir werden Textdetektive

Wir werden Textdetektive ist ein Leseförderprogramm zur Vermittlung von Lesestrategien. Konzipiert ist es für die **Klassenstufen 5 und 6** für Gymnasien oder Gesamtschulen, die Wirksamkeit konnte allerdings auch für die **4. Klasse** bestätigt werden (Walter, 2020). Ziel ist die Vermittlung und Festigung von sieben kognitiven und metakognitiven Lesestrategien sowie Strategien zur motivationalen und kognitiven Selbstregulation. Aufgebaut ist das Programm auf **14 Lerneinheiten**, die **insgesamt 28 Std.** dauern und innerhalb des Fachunterrichts Deutsch durchgeführt werden.



Klasse oder Kleingruppe



kostenpflichtig

Anknüpfend an FiLBY-2 können FiLBY-3 und FiLBY-4 in der 3. beziehungsweise 4. Klasse eingesetzt werden. In der **3. Klasse** trägt **FiLBY-3** dazu bei, Lesestrategien erstmals einzuführen und die Anwendung der Strategien zu erlernen. In der **4. Klasse** fokussiert sich **FiLBY-4** darauf, den Schüler:innen selbstreguliertes Lesen beizubringen.



Klasse oder Kleingruppe



kostenlos

**FiLBY-3 und
FiLBY-4**

**Levumis
Leseabenteuer**

Levumis Leseabenteuer teilen sich in **intensive** oder **adaptive Leseförderung** für die **2.–3. Klasse** auf. Ziel ist die Förderung der Lesegenauigkeit, -flüssigkeit und des **vertiefenden Leseverständnisses**.

Intensive Förderung: 10 Sitzungen, fester Ablauf, gleiche Kleingruppe

Adaptive Förderung: Einzelne Sitzungen, flexibler Ablauf, Kleingruppe/Klasse

Evaluation kann mit dem eigenen Levumi Lernverlaufstest erfolgen.



Kleingruppe/Klasse



kostenlos

ELiS ist ein fachintegrierendes Lesetraining für die **2. und 3. Klasse**. Bestandteile dieses Förderprogramms sind die beiden Lesetrainings Filius und Filia. Das Training **Filia** soll **ab der 3. Klasse** Lesestrategien vermitteln und stärken.



Individuelle Förderung



kostenlos

ELiS - Filia



Hier geht es zu der dazugehörigen Website zu dieser Handreichung, auf der zahlreiche weitere Informationen und Materialien zu finden sind.

Lesetraining im Kontext von Mehrsprachigkeit und Zuwanderung

Die Zahl der Kinder mit Zuwanderungshintergrund ist in den letzten Jahren kontinuierlich angestiegen. Damit ist auch der Anteil der Kinder gestiegen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist beziehungsweise die zu Hause kein oder wenig Deutsch sprechen. Das deutschsprachige Lesen ist deshalb häufig besonders herausfordernd für diese Kinder. Kinder mit Zuwanderungshintergrund erreichen in IGLU 2021 durchschnittlich weniger Punkte im Lesekompetenztest als Kinder ohne Zuwanderungshintergrund.

Steigender Anteil an Kindern mit Zuwanderungshintergrund

Mehr Kinder mit Zuwanderungshintergrund bedeuten, dass die sprachliche Vielfalt in den Schulklassen zunimmt und damit die Relevanz, dies in der Leseförderung zu berücksichtigen. Im Folgenden wird daher primär auf Kinder eingegangen, die zu Hause kein Deutsch sprechen.

Sprachliche Vielfalt in Schulklassen

Dekodieren und Sprachverstehen sind überwiegend sprachspezifisch. Das bedeutet, sie müssen auch spezifisch für Deutsch eingeübt und gelernt werden. Zur Verbesserung der Lesekompetenz auf Deutsch profitieren Kinder auf den niedrigeren Kompetenzstufen in erster Linie von Förderung des Dekodierens und Sprachverstehens auf Deutsch. Manche Strategien zum Textverstehen sind sprachübergreifend. Kinder auf höheren Kompetenzstufen können auch von Lesestrategien des Textverstehens profitieren, die sie in anderen Sprachen erlernt haben.³¹

Lesestrategiewissen zum Textverstehen nicht an eine einzige Sprache gekoppelt

Was das Lesen auf Deutsch betrifft, gibt es keine Anzeichen dafür, dass die zuvor beschriebenen Effektivitätsfaktoren und Lesefördermaßnahmen für Kinder, die zu Hause kein Deutsch sprechen, weniger zutreffen. Welche Lesefördermaßnahmen auf Deutsch für Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, besonders effektiv sind, ist wissenschaftlich nicht hinreichend geklärt. Hinsichtlich des Wortschatzes lässt sich jedoch zeigen, dass Kinder, deren Erstsprache auch der Unterrichtssprache entspricht, im Mittel einen größeren Wortschatz in der Unterrichtssprache aufweisen, als Kinder, bei denen die Unterrichtssprache die Zweitsprache ist.⁴² Demnach wäre für Kinder mit der Unterrichtssprache als Zweitsprache, die Wortschatzförderung ein möglicher Förderansatz.

Studienlage zu mehrsprachigen Lesefördermaßnahmen nicht hinreichend geklärt

Abgesehen von effektiver Leseförderung gibt es verschiedene Aspekte der Unterrichtsgestaltung in sprachdiversen Klassen, die einen Mehrwert für die Klasse schaffen können. Mehrsprachige Leseaktivitäten, wie das mehrsprachige Lesetheater oder das mehrsprachig reziproke Lesen, bieten eine Möglichkeit, verschiedene Sprachen und Kulturen im Unterricht kennen zu lernen. Diese Aktivitäten können sich unter anderem positiv auf die Lesemotivation auswirken.³² Aus diesen Gründen wird nachfolgend je ein Leseförderbeispiel zum Dekodieren und zum Leseverständnis für Kinder vorgestellt, die zu Hause kein oder wenig Deutsch sprechen. Diese können dann beispielsweise im Deutschunterricht Verwendung finden.

Mehrsprachige Leseförderung zusätzlicher Mehrwert für alle Kinder

Beispiele von Leseaktivitäten in sprachdiversen Klassen

Mehrsprachiges Lesetheater (wiederholtes Lautlese-Verfahren)

- Auch für Kinder auf niedrigeren Kompetenzstufen geeignet
- Angeleitet durch Person mit Kenntnissen in mehreren Sprachen

Möglicher Ablauf:

- Auswahl eines Theaterskripts, das in mehreren Sprachen vorliegt
- In einzelne Abschnitte/Rollen eingeteilte Theaterskripte auf Kinder aufteilen
- Textabschnitte werden von anleitender Person vorab vorgelesen
- Vorbereitung der Textabschnitte innerhalb von Kleingruppen: sinnvolle Betonung, Sprechweisen, Bedeutung des Textes
- Finale Aufführung innerhalb der Klasse

Mehrsprachig reziprokes Lesen

- Lehrkraft muss die jeweilige Sprache nicht zwingend beherrschen
- Durchführung in Kleingruppen (vier bis fünf Kinder):
- Möglichst gleiche Sprache oder ähnliches Lesekompetenzniveau
- Abschnittsweise Anwendung von fünf unterschiedlichen Lesestrategien zum Textverstehen
- Auswahl der Texte je nach Schwierigkeit individualisierbar
- Beispiel zur Durchführung reziproken Lesens auf Seite 29



Hier geht es zu der dazugehörigen Website zu dieser Handreichung, auf der zahlreiche weitere Informationen und Materialien zu finden sind.

III.

Implementierung: Was kann die Schule tun?



Implementierung: Was kann die Schule tun?

Rahmenmodell zur Implementierung systematischer Leseförderung

Die vielfältigen Entwicklungen rund um Grundschulen in den letzten beiden Jahrzehnten (s. Kapitel 1) stellen Schulen häufig vor Herausforderungen. Die Implementierung von Leseförderung muss vor dem Hintergrund der schulindividuellen Ressourcen und Problemlagen angegangen werden. An vielen Schulen gibt es möglicherweise Potenzial, die Leseförderung stärker auf evidenzbasierte Grundlagen hin auszurichten und durch systematische Diagnostik zu begleiten. Häufig lässt sich auch die Kooperation und Kommunikation zwischen verschiedenen Akteursgruppen im Hinblick auf systematische Leseförderung verbessern. Auch die gezielte Nutzung von Zeit außerhalb des regulären Unterrichts – im Ganztags- oder in der Freizeit in den Familien – beispielsweise für wiederholtes Üben von Leseroutinen, Wortschatzerweiterung oder interessebezogenem Lesen birgt noch einiges Potenzial.

Mehrebenen-System der Unterstützung

Die Implementierung von Lesefördermaßnahmen hat zum Ziel, dass alle Schüler:innen angemessene Unterstützung erhalten. Um dies zu bewältigen, kann es hilfreich sein, dass Schulen hierzu Systematik, Routinen und Kommunikationsstrukturen entwickeln. Das „Mehrebenen-System der Unterstützung“ (eng. Multi-tiered System of Supports) schlägt dafür einen Rahmen vor. Es wurde für anglo-amerikanische Schulen entwickelt, mehrfach umgesetzt und evaluiert, so dass seine Effektivität gut belegt ist. Viele der Elemente, die hier angeführt werden, finden sich auch in anderen Implementierungskonzepten wieder (z. B. Rügener Inklusionsmodell).³² Die wichtigsten Bausteine des Mehrebenen-System der Unterstützung sind (Abbildung 22):

- Intensitätsgestufte Ebenen der Förderung
- Datengestützte Förderentscheidungen
- Evidenzbasierte Lehr- und Fördermethoden

1. Gestufte Ebenen der Förderung

Die Leseförderungsintensität wird in drei Stufen eingeteilt. Welche Förderintensität ein Kind benötigt, sollte an regelmäßigen, kurzen und unbenoteten Tests festgemacht werden (s. nächster Abschnitt).³³

Qualifizierte Förderung

Ebene 1: Aktivierender Leseunterricht. Für die Schüler:innen ohne besondere Defizite im Lesen stellt in der Regel ein systematischer, differenzierender und aktivierender Leseunterricht im Klassenverbund eine ausreichende Förderung dar. Ziel von aktivierendem Leseunterricht ist es, die Leselernzeit zu maximieren. Drei Dimensionen der Unterrichtsqualität sind dafür wichtig: eine gelungene Klassenführung (d. h. Vermeiden von Störungen und Ablenkungen), das Verwenden von kognitiv aktivierenden Lesematerialien und die konstruktive Unterstützung auch bei aufkommenden Schwierigkeiten.³⁴ Viele der in Kapitel 2 vorgestellten Leseförderprogramme unterstützen diese Elemente durch verschiedene Programmeigenschaften.

Ebene 2: Standardisierte Unterstützung. Schüler:innen, die erste Defizite im Lesen aufweisen und nicht ausreichend vom Leseunterricht profitieren, werden der Ebene 2 zugeordnet. Die Durchführung von systematischer Diagnostik, die durch regelmäßige und unbenoteten Tests erfolgt, kann helfen einen Lernrückstand zu identifizieren, ohne dass Kinder damit ein Versagenserlebnis verbinden. Auf dieser Ebene erhalten Schüler:innen zusätzlich zum Unterricht Unterstützung in Form von standardisierten Lesefördermaßnahmen in Kleingruppen mit ähnlicher Lesekompetenz. Diese können zum Beispiel in ein Ganztagskonzept integriert werden. Leistungshomogene Kleingruppen verringern den sozialen Druck bei exponierten Leseaktivitäten (z. B. Lautlese-Verfahren) bei schwachen Schüler:innen. Zusätzlich können Lesematerialien gewählt werden, die ohne Binnendifferenzierung für alle Schüler:innen der Kleingruppe angemessen sind. Es sollte regelmäßig überprüft werden, ob die Lesefördermaßnahme greift und ob sie noch notwendig ist. Viele der evidenzbasierten Fördermaßnahmen aus Kapitel 2 können gut in Kleingruppen angewendet werden.

Intensivförderung

Ebene 3: Individualisierte Fördermaßnahmen. Schüler:innen, die durch die standardisierte Unterstützung keine ausreichende Verbesserung erreichen, müssen durch individualisierte Einzelförderung unterstützt werden. Spätestens auf dieser Ebene sollte ein lerntherapeutischer und/oder sonderpädagogischer Bedarf abgeklärt werden. Bei Kindern, die keinen ausgewiesenen lerntherapeutischen und/oder sonderpädagogischen Bedarf aufweisen, kann zusätzlich zu der qualifizierten Einzelförderung in Schulen eine ergänzende Unterstützung zum Beispiel durch Lesepat:innen erfolgen. Neben kommerziellen Nachhilfeangeboten gibt es häufig städtisch geförderte oder ehrenamtliche Initiativen, die insbesondere sozial benachteiligten Kindern eine individualisierte Förderung ermöglichen können.³⁵

Intensive und individuelle Einzelförderung

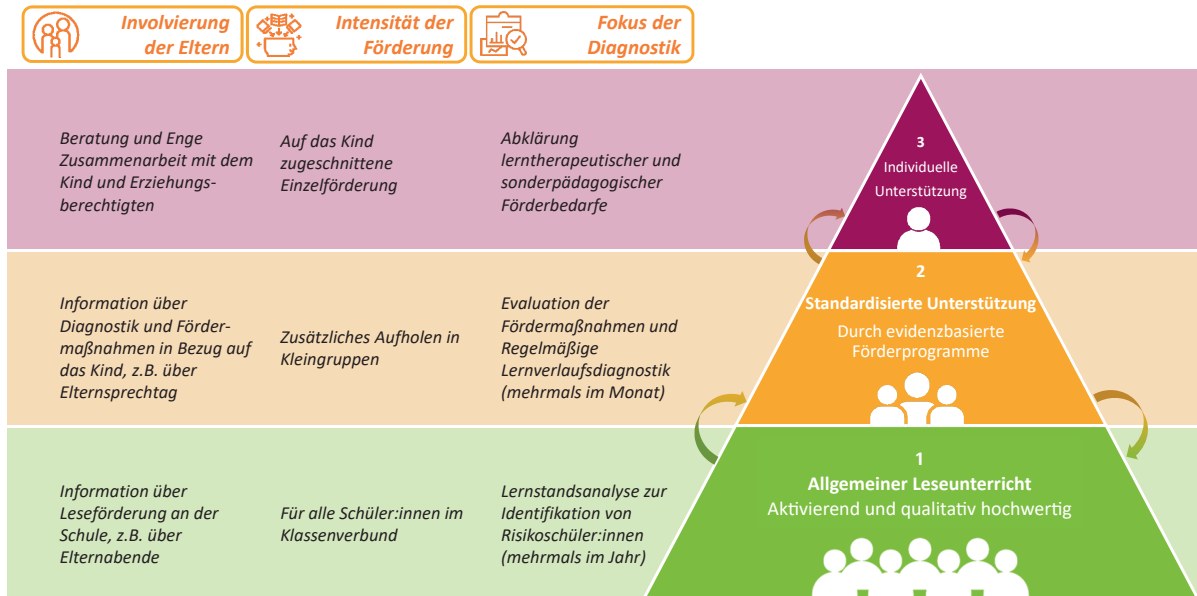
2. Erkennen von Förderbedarfen durch systematische Diagnostik

.....

Der zweite Baustein des Mehrebenen-Systems der Unterstützung ist die datengestützte Entscheidung. Die Entscheidung zum Übergang von der ersten Ebene (aktivierender Unterricht) auf die zweite Ebene (standardisierte Unterstützung in Kleingruppen) soll durch Tests zum Lernstand bei allen Schüler:innen unterstützt werden. Mit diesem Test können dann Schüler:innen mit erhöhtem Förderbedarf frühzeitig identifiziert werden. Auf Basis der Ergebnisse und weiterer Überlegungen kann ein Kind der Unterstützungsebene zugewiesen werden (Ebene 2). Der Lernfortschritt von Kindern auf der zusätzlichen Unterstützungsebene sollte regelmäßig überprüft und die Förderung bei Bedarf angepasst werden.

Der Begriff der Diagnostik impliziert die Einhaltung von wissenschaftlichen Gütekriterien, das heißt verwendete Tests sollten objektiv, valide und reliabel sein. Zur vereinfachten und standardisierten Datenorganisation und -darstellung stellen digitale Tools eine praktikable Lösung dar (s. Seite 41) (Abbildung 22).³⁶

Abb. 22: Mehrebenen-Förderung der Lesekompetenz



3. Evidenzbasierte Fördermethoden

Den dritten Baustein stellen die evidenzbasierten Fördermethoden dar. Kapitel 2 dieser Handreichung beschäftigt sich genau damit, weshalb an dieser Stelle für nähere Informationen auf Kapitel 2 verwiesen wird.

Systematische Implementierung in die schulische Praxis

Die Kooperation und Kommunikation zwischen Schulleitung, Lehrkräften und weiterem pädagogisch tätigen Personal sind wichtig für die Umsetzung systematischer Leseförderung. Entscheidend ist, dass eine verantwortliche Führungskraft oder leitende Person die Koordinierung und Umsetzung der schulweiten systematischen Leseförderung innerhalb der Schule überwacht und deren Erfolg überprüft.

Es empfiehlt sich, bereits bestehende und evidenzbasierte Leseförderprogramme zu verwenden (s. Kapitel 2). Wichtig ist, dass anleitende Personen für die Anwendung des Leseförderprogramms mit den dazugehörigen Manualen geschult werden oder ihnen Zeit für die Einarbeitung zur Verfügung steht. Wie in Kapitel 2 beschrieben, ist die Systematik eines Programms einer der Effektivitätsfaktoren. Häufig sind Programme am effektivsten, wenn es gelingt, die im Manual beschriebenen Abläufe umzusetzen (hohe Implementationsqualität).

Schulung beteiligter Personen trägt zu hoher Implementationsqualität bei.

Die Durchführung systematischer Leseförderprogramme (einschließlich spezifischer Programme zur Förderung bestimmter Teilkompetenzen wie zum Beispiel des Wortschatzes, des Dekodierens oder der phonologischen Bewusstheit in niedrigeren Klassenstufen) kann insbesondere auch im Ganztag geschehen. Leseförderprogramme sind häufig auch dann effektiv, wenn sie nicht von Lehrkräften durchgeführt werden, vorausgesetzt das anleitende Personal wurde spezifisch für das Programm geschult. In dieser Hinsicht bietet der offene Ganztag ein gutes Potenzial für den Ausbau systematischer Leseförderung.^{37, 38}

Gutes Potenzial im Ganztag

Für die schnelle Identifikation und Umsetzung passgenauer Fördermaßnahmen kann als zusätzliche Unterstützung das familiäre Umfeld des Kindes miteinbezogen werden. Mit steigender Intensität der Förderebene erhöht sich auch die Notwendigkeit, die Eltern regelmäßig zur zusätzlichen Förderung des Kindes einzubeziehen.³⁹ Eltern, deren Kind sich auf der Ebene 2 befindet, profitieren von steigenden Informationen bezüglich des Lernstandes ihres Kindes.

Identifikation von Förderbedarfen durch Einbezug des familiären Umfelds

Eltern können angeregt werden, die Lesekultur zu Hause zu verbessern. Ritualisierte (Vor-)Lesezeiten, Bereitstellen von Büchern, die zum Interessensgebiet und zum Leseniveau des Kindes passen, Leselern-Apps, oder die Teilnahme an außerschulischen Leseprojekten sind Beispiele dafür, wie zu Hause positiver Einfluss auf die Leseentwicklung genommen werden kann. Die Lesemotivation, das Leseinteresse und das Leseselbstkon-

Verbesserung der Lesekompetenz durch Lesekultur zu Hause und affektiven Merkmalen

zept beeinflussen zudem die Entwicklung von Lesekompetenz. Somit ist es wichtig, zusätzlich die Interessen, individuelle Motivation und die Lebenswelt des Kindes einzubeziehen.

Monitoring und Evaluation der Maßnahme

Die durchführende Person der Fördermaßnahme sollte in regelmäßigen Abständen die implementierten Lesefördermaßnahmen überprüfen und entscheiden, ob Prozesse angepasst werden müssen. Kernaspekte hierfür: (1) die Akzeptanz der Schüler:innen (z. B. Teilnahmebereitschaft, Motivation), (2) Häufigkeit und Qualität der Durchführung, (3) Rückmeldung von den anleitenden Personen (meist die zuständige Lehrkraft) zum Förderprogramm.⁴⁰ Zudem empfiehlt es sich besonders schulweit implementierte Fördermaßnahmen einmal im Schuljahr (z. B. am Ende des Schuljahres) mit allen Beteiligten Akteur:innen allgemein zu überprüfen, sodass für das nächste Schuljahr, basierend auf bisherigen Erfahrungen, Anpassungen vorgenommen werden können.

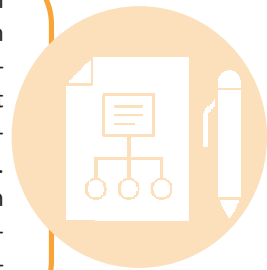
Ressourcen, Förderpläne und Diagnosetools

In der Praxis unterscheidet sich die Implementation von systematischer Leseförderung von Schule zu Schule und hängt stark von den verfügbaren Ressourcen ab. Folgende Hilfsmittel können dabei helfen:



In einem **schulweiten Leseförderplan** (internes Lesecurriculum) werden konkrete Ziele und Kompetenzen vorgegeben, die Schüler:innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt durch den grundlegenden Leseunterricht erreichen sollten. Aus dem Kollegium können Schwerpunkt-Arbeitsgruppen gebildet werden, die vorhandene Fördermaßnahmen, Rahmenbedingungen sowie verfügbare Ressourcen an der Schule hinsichtlich dieser Lernziele analysieren und weitere Bedarfe auflisten. Datenerhebungen, Teammeetings und Fortbildungen werden von der Arbeitsgruppe organisiert und terminiert. Konkrete Materialsammlungen bereits erprobter Maßnahmen und Förderprogrammen helfen dem pädagogisch tätigen Personal, Leseinheiten für jede Ebene zu planen.

Eine **strukturierte Datenorganisation** trägt alle relevanten Informationen und Daten aus Lernstandserhebungen und der Lernverlaufsdiagnostik über eine:n Schüler:in zusammen und unterstützt Lehrkräfte dabei, datenbasierte Entscheidungen zu treffen und individuelle Förderpläne zu erstellen. Aus dem schulweiten Förderkonzept sollte jede Lehrkraft die Ziele und Normwerte ableiten können, die auf einen erhöhten Förderbedarf hinweisen und einen individuellen Lernfokus bestimmen lassen. Eine digitale Dokumentation, auf die alle Verantwortlichen und Beteiligten zugreifen können und die idealerweise den Lernverlauf auch für Schüler:innen einzeln visualisiert, ist für die alltägliche Praxis empfehlenswert und ist oft Teil digitaler Diagnoseverfahren (s. u.).



Inzwischen lassen sich zahlreiche **digitalisierte Diagnoseverfahren** finden, die sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene eine Identifikation des spezifischen Förderbedarfs, eine Beobachtung des Lernverlaufs und eine Evaluation von Maßnahmen ermöglichen. Digitale Diagnosetools verringern den Arbeitsaufwand für die Datenorganisation, -erhebung und -auswertung erheblich und ermöglichen gleichzeitig ein standardisiertes Vorgehen. Daneben gibt es eine Reihe von etablierten, papierbasierten Testverfahren, mit denen die Schüler:innen regelmäßig getestet werden können, sofern die Beteiligten für den Umgang geschult und mit dem Material vertraut sind.



Hier geht es zu der dazugehörigen Website zu dieser Handreichung, auf der zahlreiche weitere Informationen und Materialien zu finden sind.

Literaturverzeichnis

- 1 Woessmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K. & Zierow, L. (2020). »Bildung in der Coronakrise: Wie haben die Schulkinder die Zeit der Schulschließungen verbracht, und welche Bildungsmaßnahmen befürworten die Deutschen?«, ifo Schnelldienst, 73(9).
- 2 Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessmann, L. & Zierow, L. (2020). COVID-19 and Educational Inequality: How School Closures Affect Low- and High-Achieving Students. CESifo Working Paper No. 8648. Munich: CESifo. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3722400>
- 3 Werner, K. & Woessmann, L. (2021). The legacy of covid-19 in education. CESifo Working Paper, No. 9358, Center for Economic Studies and ifo Institute (CESifo). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3945280>
- 4 Dong, C., Cao, S. & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and youth services review*, 118, 718–719. <https://doi.org/10.1016/j.chilcyouth.2020.105440>
- 5 Rožman, M., Meinck, S. & Chen, M. (2022). Impact of the pandemic on classroom teaching and learning. In S. Meinck, J. Fraillon & R. Strietholt (Hrsg.), *The impact of the COVID-19 pandemic on education. International evidence from the Response to Education Disruption Survey (REDS)* (S. 54–83). <https://www.iea.nl/publications/international-evidence-responses-to-educational-disruption-survey>
- 6 Ludewig, U., Kleinkorres, R., Schaufelberger, R., Schlitter, T., Lorenz, R., König, C., Frey, A. & McElvany, N. (2022). COVID-19 Pandemic and Student Reading Achievement: Findings From a School Panel Study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876485>
- 7 Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18(2), 201–210. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.017>
- 8 Anders, Y., McElvany, N. & Baumert, J. (2010). Die Einschätzung lernrelevanter Schülermerkmale zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule: Wie differenziert urteilen Lehrkräfte? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 313–330). BMBF.
- 9 Schnotz, W. (1994). Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten (Vol. 20). Beltz.
- 10 Hußmann, A., Wendt, H., Kasper, D., Bos, W. & Goy, M. (2017). Kapitel II: Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2016). In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe & R. Valentin (Hrsg.), *IGLU 2016: Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 29–73). Waxmann.
- 11 Lesperance, K., Hofer, S., Retelsdorf, J. & Holzberger, D. (2022). Reducing gender differences in student motivational-affective factors: A meta-analysis of school-based interventions. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1502–1536. <https://doi.org/10.1111/bjep.12512>
- 12 McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(34), 207–219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.207>
- 13 Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- 14 Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/bf00401799>
- 15 Duke, N. K. & Cartwright, K. B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1). <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- 16 Wharton, C. & Kintsch, W. (1991). An overview of construction-integration model. *SIGART newsletter*, 2(4), 169–173. <https://doi.org/10.1145/122344.122379>
- 17 Roberts, G. J., Dumas, D. G., McNeish, D. & Coté, B. (2021). Understanding the Dynamics of Dosage Response: A Nonlinear Meta-Analysis of Recent Reading Interventions. *Review of Educational Research*, 92(2), 209–248. <https://doi.org/10.3102/00346543211051423>
- 18 Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J. & Jayanthi, M. (2020). Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- 19 Neitzel, A. J., Lake, C., Pellegrini, M. & Slavin, R. E. (2022). A Synthesis of Quantitative Research on Programs for Struggling Readers in Elementary Schools. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 149–179. <https://doi.org/10.1002/rrq.379>
- 20 Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdiagnostik im förderorientierten Unterricht: Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis* (New). Ernst Reinhardt Verlag.
- 21 Klute, M., Aphorip, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence (REL 2017–259). Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central.
- 22 Xuan, Q., Cheung, A. & Sun, D. (2022). The effectiveness of formative assessment for enhancing reading achievement in K-12 classrooms: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>
- 23 Al Otaiba, S., McMaster, K., Wanzek, J. & Zar, M. W. (2022). What We Know and Need to Know about Literacy Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties and Disabilities, including Dyslexia. *Reading Research Quarterly*, 1–20. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>
- 24 Gailberger, S. & Reichenbach, L. (2021). Systematische Leseförderung in der Grundschule – BiSS Hamburg. In Trägerkonsortium BiSS-Transfer (Hrsg.), *Projekttatlas Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen von BiSS. Ergebnisse für den Elementarbereich und die Primarstufe* (S. 36–42). Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://doi.org/10.3278/6004835w>
- 25 Donegan, R. E. & Wanzek, J. (2021). Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research. *Reading and Writing*, 34(8), 1943–1977. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10123-y>
- 26 Silverman, R. D., Johnson, E., Keane, K. & Khanna, S. (2020). Beyond Decoding: A Meta-Analysis of the Effects of Language Comprehension Interventions on K–5 Students' Language and Literacy Outcomes. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), 207–233. <https://doi.org/10.1002/rrq.346>
- 27 Hall, M. S. & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- 28 Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scamacca, N., Vaughn, S. & Sargent, K. (2018). Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 51(6), 612–624. <https://doi.org/10.1177/0022219418775110>
- 29 Mentel, H., Aust, L., Ehler, M., Thomas, L. & Souvignier, E. (2022). Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung. *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht*, 135–155. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_7
- 30 Müller, B., Richter, T. & Karageorgos, P. (2020). Syllable-based reading improvement Effects on word reading and reading comprehension in Grade 2. *Learning and Instruction*, 66, 101304. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101304>
- 31 BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.) (2020). *Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- 32 Blumenthal, Y. (2017). Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen – Response to Intervention (RTI). In B. Hartke (2017), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 20–32). W. Kohlhammer.

- 33 Paleczek, L. (2020). Response to Intervention im inklusiven Leseunterricht. In L. Paleczek & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht*. Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24221-3_7
- 34 Ohle-Peters, A., Iglar, J., Schlitter, T., Teerling, A., Köller, O. & McElvany, N. (2021). Unterrichtsqualität und intrinsische Lesemotivation im Kontext der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 861–882. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01022-7>
- 35 Ehming, S. (2015). Außerschulische Leseförderung. In: U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (568–596). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110275537-027>
- 36 Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdagnostik im förderorientierten Unterricht: Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis* (New). Ernst Reinhardt Verlag.
- 37 Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (Hrsg.) (2019). *Individuelle Förderung: Potenziale der Ganztagsschule*. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). <https://doi.org/10.25656/01:19109>
- 38 Fischer, N., Sauerwein, M., Theis, D. & Wolgast, A. (2016). Vom Lesenlernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(6), <https://doi.org/10.25656/01:16889>.
- 39 Weingarten, Z., Edmonds, R. & Arden, S. (2020). Better Together. Using MTSS as a Structure for Building School-Family Partnerships. *TEACHING Exceptional Children*, 53(2), 122–130. <https://doi.org/10.1177/0040059920937733>
- 40 Näpflin, C., Frommelt, M., Hugener, I., Tettenborn, A., Krammer, K., Villiger, C., Hauri, S. & Hartmann, E. (2020). Implementationsqualität unter der Lupe: Unterscheiden sich Eltern und Lesecoachs in der Umsetzung eines Trainings zur Förderung der Leseflüssigkeit? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67, 95–111. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art17d>
- 41 Elleman, A. M. & Oslund, E. L. (2019). Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 6(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/2372732218816339>
- 42 Seifert, S., Paleczek, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Rezeptive Wortschatzleistungen in der Grundschule. Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(4), 259–278. <https://doi.org/10.25656/01:18334>
- 43 Reziprokes lesen | Bildungsserver Berlin -Brandenburg. (o. D.). Bildungsserver Berlin -Brandenburg. <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/reziprokes-lesen>
- 44 Perfetti, C. A. & Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill. In D. S. Gorfien (Hrsg.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (S. 67–86). Washington, DC: American Psychological Association.
- 45 Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3–4), 207–220. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000017>
- 46 Slavin, R. E., Lake, C. H., Davis, S. R. & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>
- 47 Verhoeven, L., Voeten, M. & Segers, E. (2022). Computer-assisted word reading intervention effects throughout the primary Grades: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100486. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100486>

Quellenverzeichnis Abbildungen

- Abb. 1. Bildungsbericht 2022, Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/vorausberechnung-der-schueler-und-absolventenzahlen.html>
- Abb. 2. IGLU 2021, Schüler:innenangaben
- Abb. 3. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Haushalte-Familien/Tabellen/4-3-Ir-alleinstehende.html>
- Abb. 4. <https://www.wsi.de/de/armut-14596-armutsquoten-kinder-und-aeltere-15193.htm>; https://www.statistischebibliothek.de/mir/receive/DEHeft_mods_00014325
- Abb. 5. Haider, M. & Schmeinc, D. (2022). Digitalisierung in der Grundschule: Grundlagen, Gelingensbedingungen und didaktische Konzeptionen am Beispiel des Fach Sachunterrichts.
- Abb. 6. IGLU 2021, Schüler:innenangaben
- Abb. 7. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/allgemeinbildende-schulen-in-ganztagsform.html>
- Abb. 8. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf; https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf
- Abb. 9. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online>
- Abb. 10. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv.html>, Stand 02.11.2022
- Abb. 11. IFS-Schulpanelstudie 2016–2021
- Abb. 12. IGLU 2021
- Abb. 13. Eigene Darstellung; in Anlehnung an IGLU 2021
- Abb. 14. Eigene Darstellung; IGLU 2021
- Abb. 15. Eigene Darstellung; IGLU 2021
- Abb. 16. Eigene Darstellung; IGLU 2021
- Abb. 17. Eigene Darstellung; IGLU 2021
- Abb. 18. Eigene Darstellung; IGLU 2021
- Abb. 19. Eigene Darstellung; IGLU 2021
- Abb. 20. Eigene Darstellung; in Anlehnung an Gough & Tunmer, 1986
- Abb. 21. Eigene Darstellung
- Abb. 22. Eigene Darstellung

Impressum

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

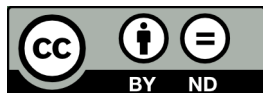
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-4814-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-9814-3

<https://doi.org/10.31244/9783830998143>

Dieses E-Book steht open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 zur Verfügung.



Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster