

Systematische Leseförderung bei leseschwachen Schüler:innen

Antworten und offene Fragen nach 18 Monaten empirischer Begleitforschung zum Projekt «Lies mit»

Juliane Dube und Günther Gediga

Abstract

2015 führten sechs Hamburger Grundschulen in sozial herausfordernder Lage ein fest im Stundenplan verankertes Leseband ein, um mit empirisch überprüften Lautleseverfahren die Lesekompetenz zu fördern. Der Erfolg des Projekts regte weitere Schulen zur Übernahme der Idee an.

Der Beitrag stellt das Projekt «Lies mit» vor, das von Juni 2022 bis Dezember 2023 in der Bildungsregion Gütersloh durchgeführt wurde. Es verknüpfte das Leseband mit regelmässiger Lesediagnostik und einer Fortbildungsreihe für Lehrpersonen der Klassen 1 bis 4. Eine empirische Begleitstudie untersuchte, ob sich durch diese systematische Förderung basale Lesekompetenzen verbessern lassen.

Nach 18 Monaten zeigen sich deutliche Fortschritte in den Lesefertigkeiten – unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder Jahrgang. Effekte auf Lesemotivation, Selbstkonzept oder Leseverhalten blieben jedoch aus. Erste Daten zur Unterrichtsqualität werfen weiterführende Fragen auf.

Schlüsselwörter

Leseband, systematische Leseförderung, basale Lesekompetenz, Lesemotivation, Unterrichtsqualität

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Autor:innen

Juliane Dube, Justus-Liebig-Universität Gießen, Otto-Behaghel-Straße 10 B
D-35394 Gießen; juliane.dube@germanistik.uni-giessen.de

Günther Gediga, Institut für Evaluation & Marktanalysen; Brinkstr. 19
D-49143 Bissendorf; gediga@eval-institut.de

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Systematische Leseförderung bei leseschwachen Schüler:innen

Antworten und offene Fragen nach 18 Monaten empirischer Begleitforschung zum Projekt «Lies mit»

Juliane Dube und Günther Gediga

Systematische Leseförderung mit dem Leseband – Ein Leseförderkonzept auf Deutschlandtour

Als Konsequenz aus einer Vielzahl internationaler und nationaler empirischer Studien zur Leseforschung fordern Rosebrock/Nix bereits 2008, eine «systematische Leseförderung» an Grund- und weiterführenden Schulen zu etablieren, die in Abhängigkeit vorhandener Lesekompetenzen Leseförderangebote umsetzt. Ungeachtet der fortschreitenden breiten empiriegestützten Leseforschung zeigen Studien jedoch bis Ende der 2010er Jahre, dass eine systematische Leseförderung an vielen deutschen und österreichischen Schulen nur selten Anwendung findet (Bremerich-Vos et al. 2017, Bachinger et al. 2019, Oesterbauer et al. 2020). Hierin mag ein Grund liegen, warum das Leistungsniveau der Lesekompetenz deutscher Schüler:innen an Grund- und weiterführenden Schulen trotz zahlreicher Erkenntnisse der Leseforschung bisher kaum gestiegen ist. Folglich verfehlen nach wie vor jeweils ca. 25 % der Neuntklässler:innen (PISA 2022) und der Grundschüler:innen (IGLU 2021) die Mindestanforderungen im Lesen.

Neben erfolgsversprechenden Methoden braucht es demnach auch Absprachen im Kollegium, die z.B. eine fest im Stundenplan verankerte Leseförderzeit regeln. Dies haben sechs Grundschulen in Hamburg 2014 erkannt und im Rahmen des BiSS¹-Projektes *Systematische Leseförderung in der Grundschule* mit finanzieller Unterstützung der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung ein Leseband an ihren Schulen etabliert (u.a. Gailberger/Hauschild 2018). Die positiven Ergebnisse der Begleitstudien (Gailberger 2019; Gailberger et al. 2021, Wolters et al. 2025) sowie die starken Verbesserungen Hamburgs in den letzten bundesweiten Lernstandsuntersuchungen des Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)² haben den Stadtstaat motiviert, das Projekt auf inzwischen mehr als 130 Grundschulen mit einem Sozialindex von eins bis drei auszuweiten. Unterstützung in der Umsetzung erhalten jene Schulen, die ihren Schulalltag unter sozioökonomisch schwierigen Rahmenbedingungen gestalten müssen, finanziell mit 1.000 Euro Büchergeld und personell in Form einer Lehrerstunde pro Woche für die Koordination des Projektes.

Angesichts des Erfolgs des Lesebandes beschloss die neue Schulsenatorin zuletzt die Erweiterung des Hamburger Lesebandes auf eine Pilotgruppe von 17 Schulen aus dem Programm d23-Starke-Schulen sowie begleitende Angebote für weitere 10 bis 15 Schulen. Die positiven Evaluationsergebnisse der Hamburger Grundschulen motivierten jedoch nicht nur die lokale Bildungspolitik, stärker in die Leseförderung zu investieren. Inzwischen haben sich neben Nordrhein-Westfalen auch Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein, Bremen, Thüringen und Brandenburg dazu entschlossen – wenngleich in unterschiedlichem Umfang – für ihre Grundschulen regelmässig verpflichtende Lesezeiten einzuführen.

Neben landesweiten Initiativen wurde das Leseband aber auch in regionalen Vorhaben zum Beispiel auf Initiative und mit konzeptioneller und finanzieller Unterstützung der Reinhard Mohn Stiftung in Gütersloh oder mit Geldern der Auridis Stiftung in den Regierungsbezirken Gelsenkirchen & Münster umgesetzt. Je nach Standort kam es hier vereinzelt auch zu Anpassungen und Erweiterungen des ursprünglichen Lesebandes wie zum Beispiel im Projekt «Lies mit».

¹ BiSS steht für das Bund-Länder-Programm *Bildung durch Sprache und Schrift*, in dessen Rahmen im Zeitraum von 2013 bis 2019 Projekte zur Sprach- und Leseförderung finanziert wurden.

² Alle fünf Jahre überprüft das IQB das Erreichen der Bildungsstandards am Ende von Jahrgang vier in den Fächern Deutsch und Mathematik. Hamburger Schüler:innen verbesserten ihre Leistungen im Lesen kontinuierlich in den letzten Jahren. Erreichten Hamburger Grundschüler:innen 2011 im Bereich Lesen des IQB-Bildungstrend noch Platz 14 bzw. Platz 12 (2016) landeten sie jüngst im bundesweiten Ranking auf Platz 3 (<https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2021>).

Eine Idee entwickelt sich weiter: Systematische Leseförderung im Projekt «Lies mit»

Zu Beginn des Schuljahrs 2022/2023 starteten vier Grundschulen in der Bildungsregion Gütersloh mit der Umsetzung des Lesebandes gemäss der Hamburger Idee, jedoch mit einem deutlich modifizierten Unterstützungskonzept für die Schulen. Hierzu gehörten neben einem langfristig angelegten Fortbildungsformat und Massnahmen der Schulentwicklung, eine umfangreiche Materialausstattung in Form von Ganzschriften in Klassensatzstärke sowie Hörbücher und adaptierbare Online-Materialien zur Leseförderung für die Klassen 1-4 (6-11 Jahre) sowie eine systematische Diagnostik mit dem Online-SLS. Beim Online-SLS handelt es sich um ein Testverfahren zur Erhebung der Leseflüssigkeit auf Satzebene, welches auf dem bekannten Salzburger Lese-Screening für die Klassen 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) basiert. Für den Einsatz im Projekt «Lies mit» wurde der eigentliche Paper-Pencil-Test SLS 1-4 in ein Online-Format überführt und normiert (Gediga, 2025).

Anders als in Hamburg, wo das gesamte Kollegium an zwei eintägigen Methodenworkshops von Mitarbeiter:innen des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) fortgebildet und anschliessend von Lesebandmoderator:innen je nach Bedarf weiterbetreut wird, wurde die Einführung in Gütersloh mit einer langfristig angelegten, systematischen Fortbildung verbunden.

Hintergrund dieser Entscheidung war erstens die fehlende systematische Verankerung zentraler Inhalte zur Theorie und Praxis der Leseförderung und -diagnostik in der universitären Lehrerausbildung (Positionspapier der AG Leseverstehen des Symposium Deutsdidaktik 2023) und zweitens Schwierigkeiten, die in der Literatur mit dem Theorie-Praxis-Gap begründet werden. So zeigte sich wiederholt, dass Inhalte aus Fortbildungen häufig in geringerem Ausmass für den Unterricht übernommen wurden als geplant bzw. dass Vorgaben und Neuerungen im Laufe der Umsetzung z.T. stark verändert wurden (Prenzel 2010, Gräsel 2010, Souvignier/Behrmann 2017; Bremerich-Vos 2019; Lipowsky/Rzejak 2019; Lipowsky/Rzejak 2021; Souvignier et al. 2021, Ferencik-Lehmkuhl/Fladung 2021, Gentrup et al. 2021). Drittens bestätigen Erfahrungen aus dem Transferprojekt zum Leseband an Hamburger Sekundarschulen und Gymnasien «Der Finkenwerder Weg» (Dube et al. 2022) hohe Unterstützungsbedarfe zur Umsetzung des Lesebandes, insbesondere wenn dieses in Klassen mit Schüler:innen mit niedrigen Lesekompetenzen umgesetzt werden soll.

Folglich lag die konkrete Umsetzung des Lesebandes bzw. die weitere innerschulische Fortbildung der Kollegien nicht mehr in der Eigenverantwortung der Einzelschulen, sondern wurde universitär vorbereitet und begleitet. Mit Blick auf die strukturellen Veränderungen, die mit einer Zeitschiene zum Lesen für die gesamte Schule einhergehen und dabei Kolleg:innen aller Fächer einbinden, wurden die Lesefördermethoden über den Zeitraum der Fortbildung sukzessive eingeführt, wobei der genaue Zeitpunkt des Methodenwechsels nicht zwingend an die Erhebungszeitpunkte gebunden war. Die Übergänge waren damit teilweise zeitversetzt. Abbildung 1 versteht sich folglich nur als grobe zeitliche Übersicht.

08/22-10/22 Vorlesen und chorisches Lesen
10/22-1/23 Würfellesen
1/23-3/23 Tandemlesen
03/23-08/23 Lesen mit Hörbuch
08/23-12/23 Vorlesetheater

Abb. 1: Übersicht zur sukzessiven Einführung der Lautlesemethoden an den «Lies mit»-Schulen

Um die schulnahen Fortbildungsmassnahmen langfristig umzusetzen, haben die Universität Wuppertal in Kooperation mit der Reinhard Mohn Stiftung und dem Kompetenzteam Gütersloh parallel zur Fortbildung Moderator:innen für den nächsten Projektdurchgang ausgebildet und professionelle Fortbildungsvideos erstellt.

Neben einer begleitenden Fortbildung über 1,5 Jahre erhielten die Schulen zudem Zugang zu einem Online-Lesetest, den sie alle 12-13 Wochen für die formative Diagnostik der schülerbezogenen Leseleistungen einsetzen sollten. Die Testitems des Online-Lesetests basieren überwiegend auf jenen Items der Paper-Pencil-Version des Salzburger-Lesescreenings (SLS 1-4) von Mayringer und Wimmer (2003). Entsprechend der

Zielstellung, eine kontinuierliche formative Diagnostik über den gesamten Projektzeitraum an den Schulen zu etablieren, wurden die Lehrpersonen nicht nur in den Einsatz der Lautleseverfahren eingeführt, sondern auch in die Diagnostik mit dem Online-SLS. Wiederholt waren demnach insbesondere die Interpretation der Ergebnisse der Lesetests sowie deren Konsequenzen für die Leseförderung Gegenstand der Fortbildungssitzungen.

Vor dem Hintergrund der Erfahrungen und Leitlinien der Reinhard Mohn Stiftung beim Auf- und Ausbau von Bildungsprojekten wurden vor und während des Projektes Unterstützungsstrukturen für die Schulen auf der Ebene des Kreises, der unteren Schulaufsicht und in der Bezirksregierung aufgebaut, die eine langfristige Leseförderung sowie Fortbildungsmassnahmen auch über die Pilotphase hinaus sicherstellen sollten (Dube/Gediga 2025). Mit dem Schuljahr 2023/2024 ist die zweite Projektphase und mit dem Schuljahr 2024/2025 auch die dritte Projektphase gestartet, in der nun weitere zehn bzw. fünf Grundschulen eine systematische Leseförderung, begleitet durch Fortbildung und formative Diagnostik, einführen. Die Fortbildung wird nun von Mitarbeiter:innen des Kompetenzteams Gütersloh übernommen (Abb. 2).

Vom Hamburger Leseband zu „Lies mit“



Abb. 2: Zentrale Bausteine im Projekt «Lies mit»

Forschungsdesign zur Evaluation des Transfererfolgs von «Lies mit»

Befunde der letzten 30 Jahre Lehr-/Lernforschung in Bezug auf Lehrpersonen unterstreichen die erhebliche Bedeutung des fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens sowie der subjektiven Theorien und Überzeugungen der Lehrpersonen als wichtige kognitive Voraussetzungen für deren unterrichtliches Handeln und den Lernerfolg der Schüler:innen (Hattie 2009, Hattie 2012, Baumert et al. 2010, Reusser/Pauli 2015). Erfolgreiche Transferprozesse werden nach Lipowsky und Rzejak (2019) jedoch nicht nur über die Qualität und Quantität bzw. der Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten bestimmt, sondern wesentlich auch von den Kompetenzen der Fortbilder:innen, der Teilnehmer:innen und des Schulkontextes beeinflusst (Abb. 3).

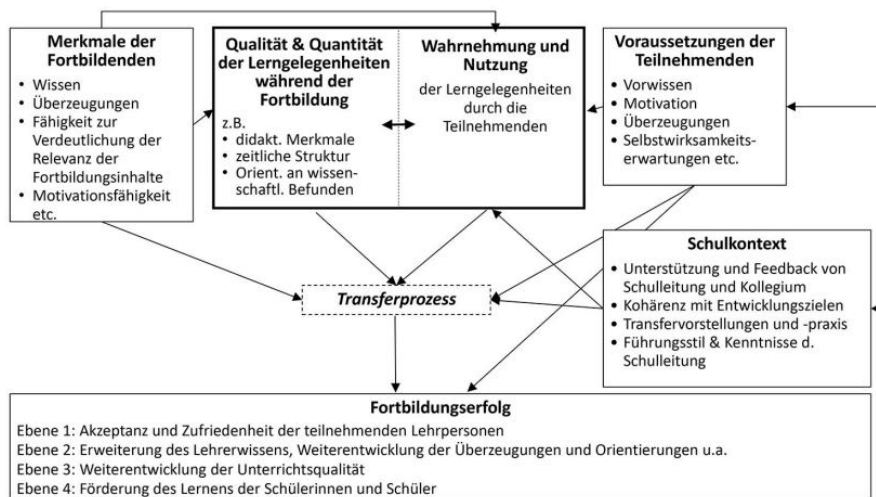


Abb. 3: Angebots-Nutzungs-Modell zur systematischen Unterscheidung von Einflussfaktoren im Kontext von Fortbildungen (Lipowsky/Rzejak 2019: 17)

Mit Bezug zum Vier-Ebenen-Modell von Kirkpatrick (1979) kann der Transfererfolg im Angebots-Nutzungs-Modell (Lipowsky/Rzejak 2019: 17) dabei über vier zentrale Ebenen erfasst werden. Über

1. die Akzeptanz und Zufriedenheit der teilnehmenden Lehrpersonen,
2. die Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen und Orientierungen der Lehrpersonen,
3. die Unterrichtsqualität und
4. die schülerbezogenen Leistungsentwicklungen (Abb. 3).

Die unterschiedlichen Dimensionsebenen im Angebots-Nutzungsmodell von Lipowsky/Rzejak (2019) verdeutlichen, dass bei der Evaluation von Transfererfolgen ein komplexes Bedingungsgefüge mit vielfältigen Variablen über unterschiedliche qualitative und quantitative Erhebungsverfahren in den Blick genommen werden muss. Zur Evaluation der Fortbildungsmassnahme im Projekt «Lies mit» wurde das folgende komplexe Forschungsdesign erstellt (Tab. 1).

Messgrößen des Transfererfolgs	Erhebungsinstrument	Turnus	Auswertung
Akzeptanz und Zufriedenheit der Lehrpersonen	Online-Fragebogen zur Fortbildung	nach jedem Fortbildungsmodul	deskriptiv-statistisch
	Schulgespräche	zur Mitte und am Ende der Fortbildung	qualitativ-kategoriengeleitet
Weiterentwicklung von Wissen, Überzeugungen und Orientierungen der Lehrpersonen	Online-Fragebogen	vor und nach der gesamten Fortbildungsreihe	deskriptiv-statistisch, qualitativ-kategoriengeleitet
	Videotranskripte	während jedes Online-Fortbildungsmoduls	qualitativ-kategoriengeleitet
Unterrichtsqualität	Beobachtungsbogen zur Klassenführung, kognitive Aktivierung konstruktive Unterstützung	zur Mitte und am Ende der Fortbildung	qualitativ-kategoriengeleitet
schülerbezogene Entwicklung von Lesekompetenz und -motivation	Online-SLS Kurzskalen-Fragebogen	alle 12-13 Wochen	deskriptiv-statistisch

Tab. 1: Übersicht zum qualitativ-quantitativen Forschungsdesign der Begleitstudie

Motiviert davon, eine Antwort auf die sinkende Lesekompetenz und -motivation deutscher Schüler:innen zu finden, werden im Folgenden die schülerbezogenen Leistungsentwicklungen und erste Beobachtungen zur Unterrichtsqualität vorgestellt und diskutiert.

Wie wirksam war die Förderung? Quantitative Evaluationsergebnisse zur basalen Lesekompetenz und Lesemotivation

Stichprobe

Im Zeitraum von August 2022 bis Dezember 2023 wurden die basalen Lesefähigkeiten der Projektgruppe von N = 513 Schüler:innen zu sechs Erhebungszeitpunkten mit dem Online-SLS erfasst. Zur Stichprobe gehörten damit 25 Klassen der Jahrgänge 2-4 an vier Grundschulen mit einem Sozialindex von 2-7.3. Damit liegen Daten zur Entwicklung der basalen Lesekompetenz von 266 Jungen und 247 Mädchen aus 25 Klassen vor. 251 Kinder aller Schüler:innen besaßen einen Migrationshintergrund. Zum Vergleich wurde eine Kontrollgruppe aus N = 1230 Schüler:innen einbezogen, verteilt auf 53 Klassen an sechs Grundschulen. Auch hier wurden die Jahrgänge 2-4 berücksichtigt. Die Auswahl der Kontrollgruppe erfolgte entlang vergleichbarer schulischer Rahmenbedingungen (z. B. Schulform, Sozialindex, Klassenzusammensetzung), jedoch ohne Teilnahme am Projekt «Lies mit». Mit 624 Jungen (50,7 %) und 606 Mädchen (49,3 %) sowie einem Migrationshintergrund bei 638 Schüler:innen (51,9 %) weist die Kontrollgruppe ein ähnliches Verhältnis von Geschlecht und Herkunftsmerkmalen auf wie die Projektgruppe. Dadurch ist eine vergleichende Betrachtung der Lernentwicklungen unter kontrollierten Bedingungen möglich (vgl. Tab. 2).

	Projektgruppe – PG Schüler:innen	Kontrollgruppe – KG Schüler:innen
	513	1230
Klassenstufe 2	182 (35,5%)	637 (51,8%)
Klassenstufe 3	188 (36,6%)	278 (22,6%)
Klassenstufe 4	143 (27,9%)	315 (25,6%)
Kinder mit Migrationshintergrund	251 (48,9%)	638 (51,9%)
Kinder ohne Migrationshintergrund	262 (51,1%)	592 (48,1%)
Jungen	266 (51,9%)	624 (50,7%)
Mädchen	247 (48,1%)	606 (49,3%)

Tab. 2: Übersicht zur Stichprobe im Projekt «Lies mit»

Um Veränderungen der Leseleistungen zu erfassen, bearbeiteten die teilnehmenden Schüler:innen zu sechs Erhebungszeitpunkten Aufgaben einer Online-Version des Salzburger Lesescreenings (Online-SLS). Der Online-SLS, der auf dem SLS 1-4 von Mayringer & Wimmer (2003) basiert, und an 4.176 Schüler:innen der Klasse 2-4 mit Daten aus dem Schuljahr 2021/22 neu normiert wurde (Gediga 2025), beinhaltet eine Liste von Sätzen, die innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts beurteilt werden müssen (vgl. Abb. 4). Über das Beurteilen von Sätzen unter Zeitdruck wird vor allem die Lesegeschwindigkeit und die Lesegenauigkeit sowie das basale Leseverstehen erfasst.

³ Seit 2020 wird den Schulen in NRW ein Schulsozialindex zugewiesen, der auf Basis sozialer Kriterien in neun aufsteigenden Stufen ihren Unterstützungsbedarf beschreibt. Er berücksichtigt Faktoren wie Kinder- und Jugendarmut, den Anteil von Schüler:innen mit nichtdeutscher Familiensprache, Zug aus dem Ausland sowie sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung.

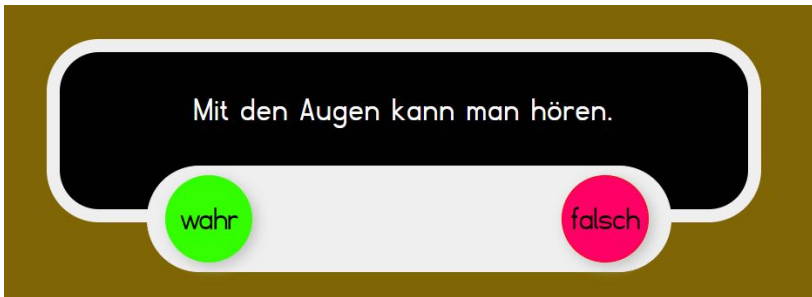


Abb. 4: Beispiel-Item des Online-SLS

Im ersten Schritt wurden die basalen Leseleistungen der Schüler:innen mit den Werten einer Normierstichprobe verglichen. Dabei wurde nicht mit den ursprünglichen Rohwerten gearbeitet, da diese zwischen den einzelnen Klassen sowie zwischen Projekt- und Kontrollgruppe zum Teil stark variierten. Stattdessen wurden sogenannte T-Werte verwendet. Diese standardisierten Werte ermöglichen einen fairen Vergleich, da sie unabhängig vom Schwierigkeitsgrad einzelner Testdurchgänge oder vom Leistungsniveau einzelner Klassen sind.

Tab. 3 zeigt die durchschnittlichen T-Werte der Projektgruppe (PG) zu Beginn des Projekts im August 2022 im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) und zu den Test-Normwerten. Dabei zeigt sich: Die Projektgruppe startete mit deutlich niedrigeren Leistungen. Die Unterschiede zur Kontrollgruppe ($t = 8,35$; $p < 0,0001$) und zur Norm ($t = 11,79$; $p < 0,0001$) sind statistisch hoch signifikant, also mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit nicht zufällig. Auch die sogenannten Effektstärken (Cohen's d) zeigen: Die Unterschiede sind nicht nur messbar, sondern auch praktisch bedeutsam. Insgesamt lässt sich daraus ableiten, dass die Schüler:innen in der Projektgruppe zu Projektbeginn ein unterdurchschnittliches Niveau in ihren basalen Lesefertigkeiten aufwiesen.

	T-Wert	t zu «Lies mit»	Signifikanz (p =)	Effektstärke (Cohen's d =)
PG	44,79			
KG	48,98	8,35	<0,0001	-0,41
Norm	50	11,79	<0,0001	-0,52

Tab. 3: Vergleich der mittleren T-Werte zum Projektstart (8/22) der «Lies mit»-Gruppe mit der Kontrollgruppe und den Normwerten

Zur Darstellung der Leistungsentwicklung werden in der folgenden Übersicht die Veränderungen differenziert nach Rohwert (RW), d.h. der tatsächlichen Veränderung, der erwarteten Veränderung mit Blick auf die Normstichprobe und der durchschnittliche Lernzuwachs, operationalisiert über die Anzahl richtiger Lösungen, vorgestellt. Zusätzlich werden neben t-Werten im Folgenden auch Effektstärken (Cohen's d) beschrieben, um die statistische Absicherung und pädagogische Bedeutsamkeit der beobachteten Veränderungen einzuordnen.

	Veränderung der Anzahl richtiger Lösungen (RW)	erwartete Veränderung	Lernzuwachs	t-Wert	Effektstärke (Cohen's d)
Testzeitpunkt 10/22	5,14	1,98	3,16	4,364	.32
Testzeitpunkt 1/23	9,02	3,95	5,07	6,986	.46
Testzeitpunkt 3/23	11,58	5,53	6,05	8,347	.54
Testzeitpunkt 6/23	14,15	7,51	6,64	9,157	.58
Testzeitpunkt 8/23	15,44	9,09	6,35	7,151	.52
Testzeitpunkt 12/23	18,96	11,46	7,50	8,443	.59
Follow-Up					
Testzeitpunkt 02/24	20,30	12,90	7,40	8,324	.58
Testzeitpunkt 06/24	23,00	15,78	7,22	8,117	.57

Tab. 4: Entwicklung der Veränderung der basalen Lesekompetenz ausgehend vom Startzeitpunkt 08/22 bis 12/23 sowie im Follow-Up bis 06/24

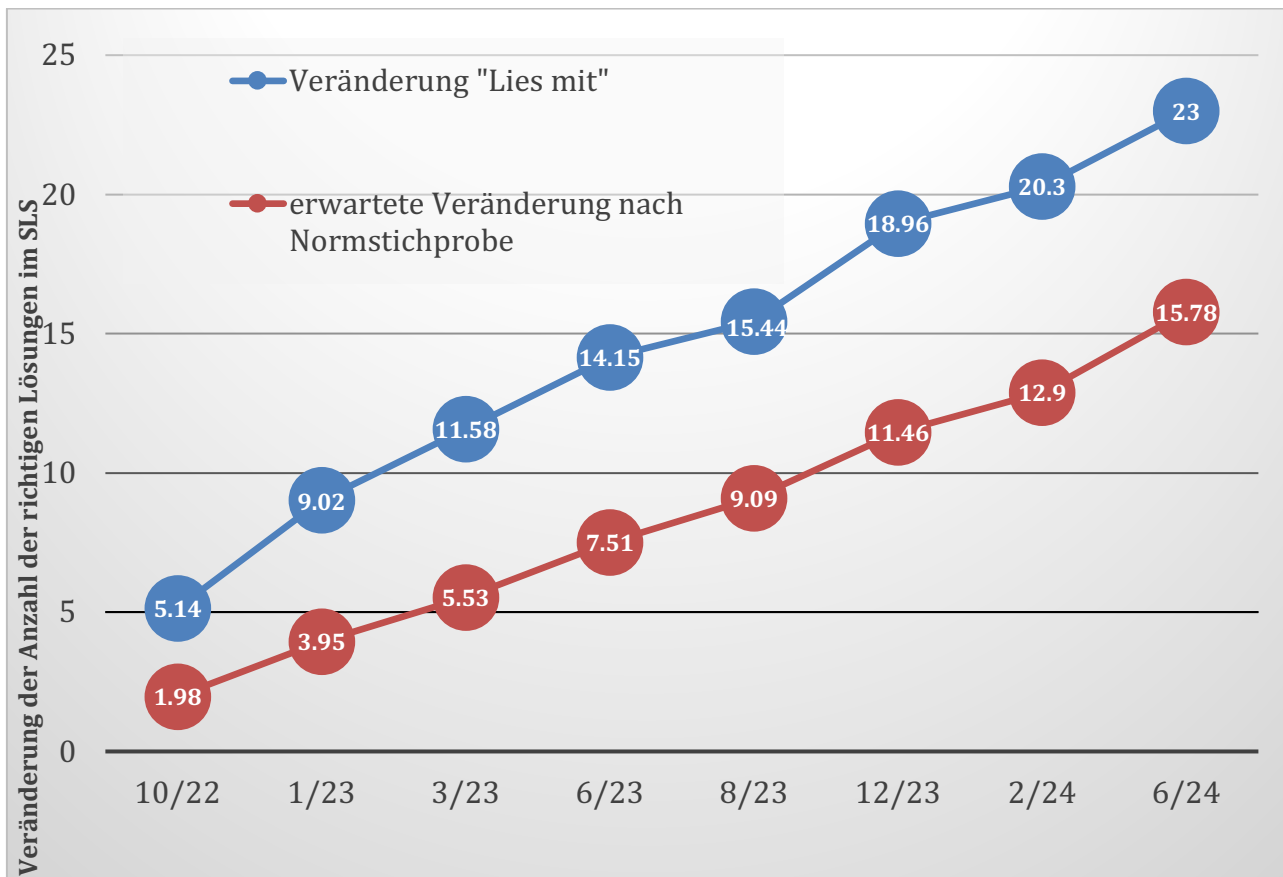


Abb. 6: Veränderung der basalen Leseleistungen der PG in RW-Wertpunkten über den Projektzeitraum 08/22-6/24

Sowohl die tabellarische als auch die grafische Darstellung der Veränderung der basalen Leseleistungen über den Projektzeitraum August 2022 bis Juni 2024 (Abb. 6) zeigt, dass die Schüler:innen ihre basalen Lesefertigkeiten durch die Teilnahme am Projekt «Lies mit» stark ausbauen konnten. Bereits nach 18 Monaten Förderung bewerteten die Lernenden im Durchschnitt fast 20 Items mehr als noch zu Beginn dieser. Die Effektstärken bewegen sich demnach grösstenteils im mittleren Bereich ($d \approx 0,5$), was auf eine inhaltlich relevante Kompetenzentwicklung hinweist.⁴ Besonders zwischen August 2023 und Dezember 2023 zeigen sich deutliche Lernfortschritte, die auch im Follow-Up bis Juni 2024 stabil bleiben.

Differentielle Analysen der Daten ergaben, dass keine signifikante Interaktion zwischen den Klassenstufen und den Testzeitpunkten nachweisbar ist und, analog zur Auswertung des Hamburger Lesebandes (Gailberger et al. 2019: 184), die Entwicklung im Lesen sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen bzw. bei Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund signifikant positiv war. Auf eine weitere Differenzierung der Ergebnisse mit Blick auf diese Subgruppen wird demnach hier verzichtet.

Zur Absicherung des Projekterfolgs wurden die Testergebnisse (RW) des Online-SLS aus der Projektgruppe zudem den Lesedaten der Kontrollgruppe ($N = 1335$) gegenübergestellt, die während der Projektzeit am regulären Deutschunterricht teilnahm. Wie Tab. 5 zeigt, entwickelt sich die Leseleistung der Schüler:innen über den Projektzeitraum an den Kontrollschulen zwar positiv, aber erheblich geringer. Vergleicht man die Entwicklungen mit der Normstichprobe zeigt sich, dass die Leistungen in der Kontrollgruppe nach dem Testzeitpunkt 10/22 dauerhaft hinter den erwarteten Entwicklungen zurückbleiben. Der Vergleich der Entwicklungen der basalen Leseleistungen zwischen Projekt- und Kontrollgruppe bestätigt damit, dass die Schüler:innen von der Teilnahme am Projekt «Lies mit» profitierten.

⁴ Jacob Cohen (1988) beschreibt Effektstärken $< 0,2$ als sehr gering bis vernachlässigbar, Werte von $0,2 < 0,5$ als gering, solche von $0,5 < 0,8$ als mittel und Werte $> 0,8$ als stark.

Testzeitpunkt	Veränderung der Anzahl richtiger Lösungen RW (PG)	Veränderung der Anzahl richtiger Lösungen RW (KG)	Differenz	t-Wert	Effektstärke (Cohen's d)
10/22	5,14	2,75	2,39	1,571	.10
1/23	9,02	keine Messung in der Kontrollgruppe			
3/23	11,58	6,95	4,63	3,481	.22
6/23	14,15	8,72	5,43	3,638	.23
8/23	15,44	10,59	4,85	2,841	.18
12/23	18,96	10,36	8,60	4,054	.26

Tab 5: Vergleich der Veränderungen in den basalen Leseleistungen zwischen Projekt- und Kontrollgruppe im Projekt «Lies mit»

Die Ergebnisse verdeutlichen eindrücklich, dass die systematische Leseförderung in der Projektgruppe insbesondere leistungsschwächeren Schüler:innen zu messbaren und bedeutsamen Fortschritten verholfen hat. Während zu Projektbeginn lediglich 27,5 % der teilnehmenden Kinder in der Projektgruppe im Normbereich ($T \geq 40$) lagen, konnte dieser Anteil bis zum Projektende mehr als verdoppelt werden (59,9%) – ein klarer Hinweis auf die Reichweite und Effektivität der Massnahme. In der Kontrollgruppe war der Anteil an Leser:innen im Normbereich zwar zu Beginn bereits höher (46,3%), dennoch stieg auch durch die Teilnahme am regulären Unterricht der Anteil der Schüler:innen, die im und über den Normbereich lesen signifikant auf 65,3 % (vgl. Tab. 6).

Testzeitpunkt	Projektgruppe	Kontrollgruppe	Norm
8/22	27,5%	46,3%	60,0%
12/23	59,9%	65,3%	60,0%

Tab 6: Prozentuale Anzahl der Kinder über dem kritischen Wert $T=40$ im Online-SLS

Am Ende der Projekte liegen sowohl die Lies-mit-Schulen als auch die Kontrollschulen im Normbereich (vgl. Tab. 7).

	T-Wert (08/22)	T-Wert (12/23)	t zu «Lies mit»	Signifikanz (p =)	Effektstärke (Cohen's d =)
Lies mit	44,79	50,67			
Kontrolle	48,98	51,55	1,430	0,1528	-0,09
Norm	50	50	-1,237	0,2160	0,07

Tab. 7: Vergleich der mittleren T-Werte zum Projektende (12/23) der «Lies mit»-Gruppe mit der Kontrollgruppe und den Normwerten

Um den Lernfortschritt besser einschätzen zu können, wurde eine einfache und anschauliche Masseinheit verwendet: die sogenannten «Netto-Lernmonate». Diese basieren auf der Beobachtung von Gediga (2025), dass Kinder in der Normierungsstichprobe – also ohne besondere Förderung – im Durchschnitt 0,79 Aufgaben pro Monat mehr richtig lösen. Umgekehrt bedeutete dies, dass nach ca. 1,3 Netto-Lernmonaten ein Item mehr im Online-SLS gelöst werden kann.

Wenn nun Schüler:innen in der PG beim Test im Dezember 2023 7,5 Aufgaben mehr richtig gelöst haben, als nach Normierungsstichprobe zu erwarten wäre (vgl. Tab. 4, S. 7), ergibt sich daraus ein Fortschritt von rund 9,5 Netto-Lernmonaten. Mit anderen Worten: Hätte sich die untersuchte Stichprobe so entwickelt, wie es nach der Norm zu erwarten wäre (also ohne Intervention), dann wären ca. 9,5 zusätzliche Monate nötig bis

die Klasse den aktuellen Stand erreicht hätte (gestrichelte Linie in Abb. 7, S. 10). In der Projektgruppe ist dies jedoch bereits nach acht Monaten geschafft (08/22-3/23).

Wird die Entwicklung der basalen Lesekompetenz differenziert nach Leistungsgruppen betrachtet, zeigt sich, dass alle Schüler:innen – unabhängig von ihrem ursprünglichen Leistungsniveau – von der systematischen Leseförderung im Projekt «Lies mit» profitiert haben (vgl. Abb. 7). Um die Entwicklung differenziert darstellen zu können, wird hier auf die «Netto-Lernmonate»-Metrik zurückgegriffen.

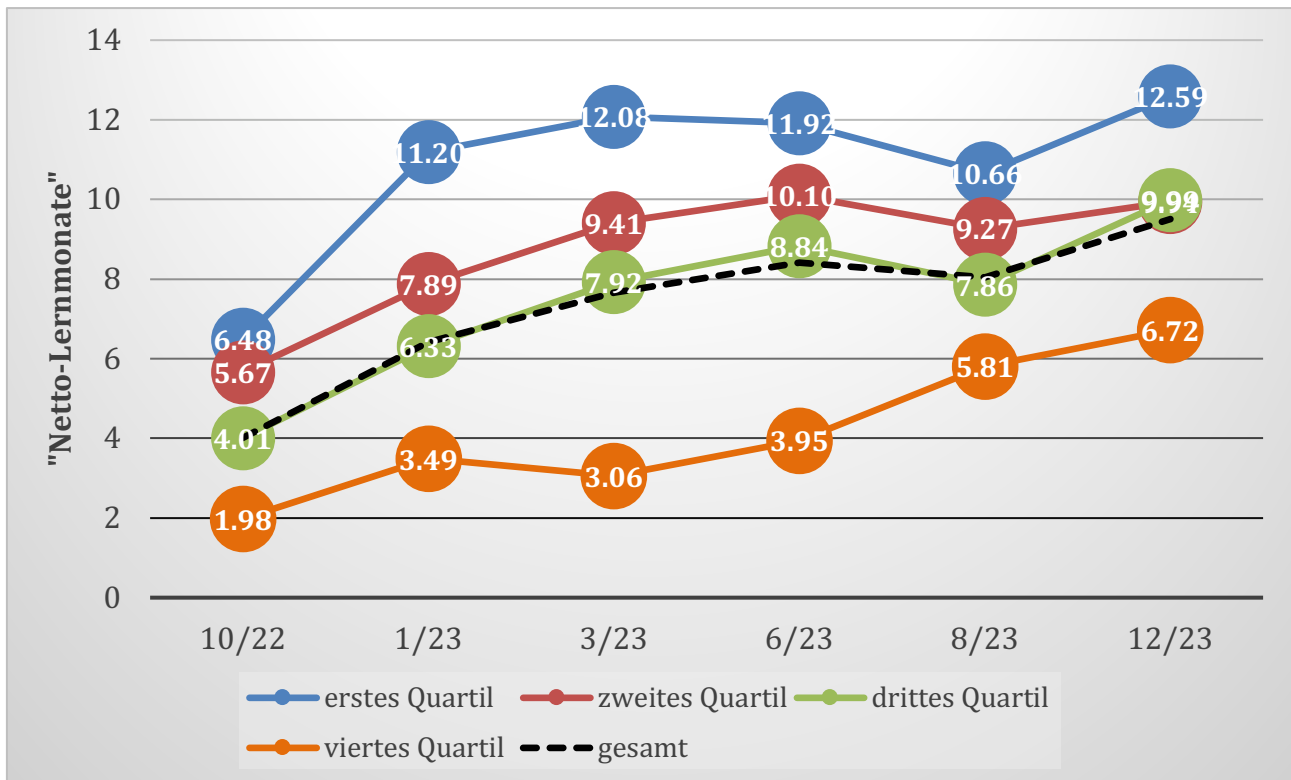


Abb. 7: Veränderung der basalen Leseleistungen in der PG über den Projektzeitraum 08/22-12/23 differenziert nach Ausgangsniveau im Lesen (operationalisiert über die Veränderungen der Netto-Lernmonate)

Besonders beachtenswert ist, dass die Förderung sowohl leistungsschwächere als auch leistungsstärkere Kinder erfolgreich adressieren konnte – ein Befund, der angesichts der zunehmenden Heterogenität in deutschen Klassenzimmern von besonderer Bedeutung ist. So konnten die leseschwächsten Schülerinnen (erstes Quartil) ihre basalen Leseleistungen bis zum Projektende um durchschnittlich 12,59 Netto-Lernmonate steigern. Aber auch Kinder im vierten Quartil, die bereits über sehr gute Ausgangskompetenzen verfügten, erzielten mit einem Zuwachs von 6,72 Netto-Lernmonaten erkennbare Fortschritte. Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine hohe Wirksamkeit der gezielten Leseförderung im Projekt «Lies mit» insbesondere für Kinder der unteren drei Quartile, zugleich aber auch eine Anschlussfähigkeit der Massnahmen für leistungsstärkere Schüler:innen.

Ein Vergleich mit der Kontrollgruppe (vgl. Abb. 8) zeigt hingegen deutlich geringere Lernzuwächse in allen Quartilgruppen. Besonders in den unteren Leistungsgruppen bleiben die Zugewinne weit hinter denen der Projektgruppe zurück. Dies deutet auf eine fehlende kompensatorische Wirkung des regulären Unterrichts hin und verdeutlicht den Mehrwert der systematischen Leseförderung mit «Lies mit».

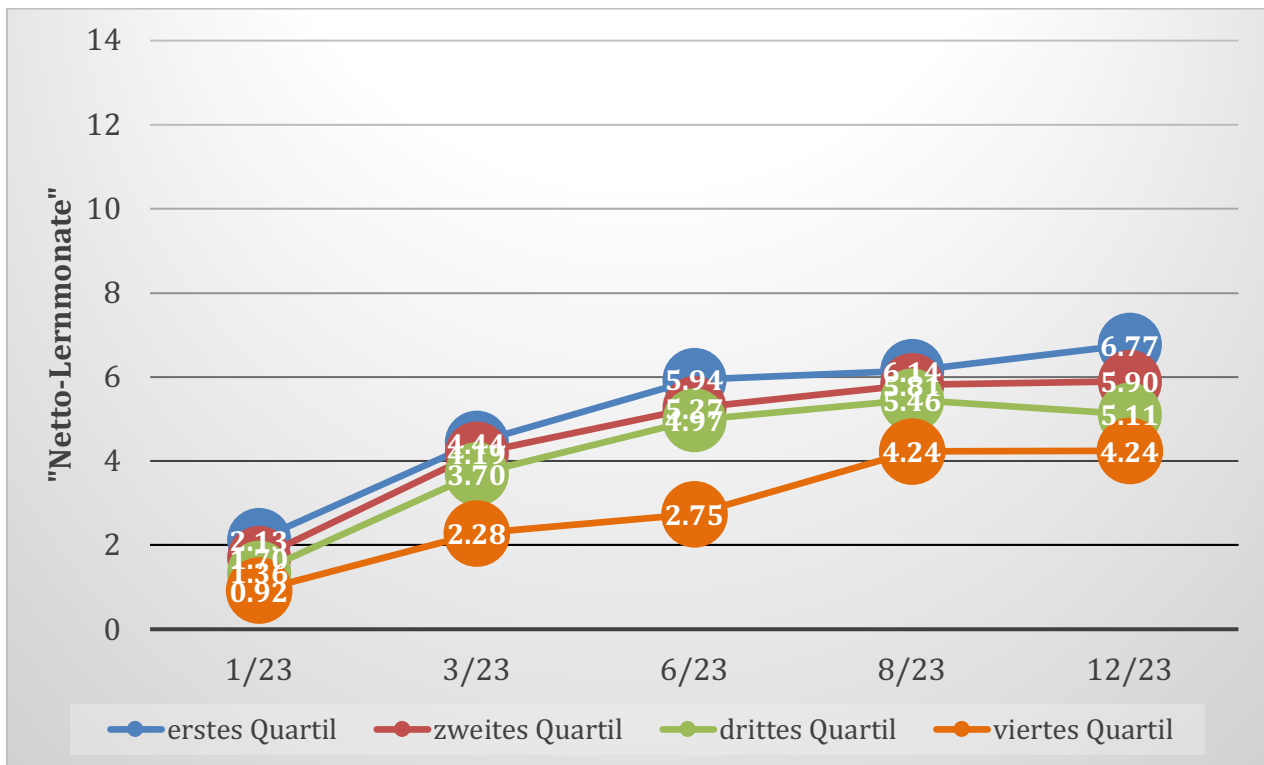


Abb. 8: Veränderung der basalen Leseleistungen in der KG über den Projektzeitraum 08/22-12/23 differenziert nach Ausgangsniveau im Lesen (operationalisiert über die Veränderungen der Netto-Lernmonate). Die Skalierung der «Netto-Lernmonate» ist identisch mit der in Abbildung 7 (Veränderung in der PG).

Intrinsische Lesemotivation, lesebezogenes Selbstkonzept und Leseverhalten

Mit der Evaluation der basalen Lesekompetenz wurden über den Verlauf des Projektes gleichzeitig auch Daten zur intrinsischen Lesemotivation,⁵ zum lesebezogenen Selbstkonzept und zum Leseverhalten über den Online-Lesetest erhoben.⁶ Alle drei Konzepte gelten sowohl wegen ihres eigenständigen Wertes als auch aufgrund ihrer Zusammenhänge mit der Lesekompetenz als wichtige Ziele schulischer Bildungsprozesse (u. a. Guthrie/Wigfield 1999, Möller/Schiefele 2004, McElvany et al. 2008, Goy et al 2017).⁷ In vielen Publikationen liegt der Schwerpunkt dabei auf der intrinsischen Lesemotivation, deren niedrige Ausprägung in der allgemeinen Diskussion jahrelang als eine der zentralen Ursachen für die niedrige Lesekompetenz deutscher Schüler:innen angeführt wurde. In der praxisorientierten Literatur zur Leseförderung lassen sich demnach vor allem Beispiele aus dem Bereich der Leseanimation mit dem Ziel der Steigerung der Lesemotivation bei schwachen Schüler:innen finden. Längsschnittstudien haben jedoch inzwischen vielfach belegt, dass sich eine verbesserte Lesekompetenz stärker positiv auf die Lesemotivation auswirkt als umgekehrt (u. a. Becker et al. 2010, McElvany et al. 2008, Schiefele et al. 2016). Ein Vergleich zentraler Implementationsstudien im Bereich der Leseförderung zeigt, dass sich direkte Massnahmen zur Förderung der Lesekompetenz über silbenbasierte Verfahren (u. a. Müller et al. 2020), Lautlese-Ansätze (u. a. Nix 2011) und strategieorientierte Massnahmen (u. a. Slavin et al. 2009) als ausgesprochen wirksam erweisen; unabhängig davon, ob sie motivational förderliche «Bausteine» integriert hatten. Mentel et al. (2022: 151) verweisen demnach zusammenfassend darauf, dass «die «wertvolle» Unterrichtszeit für gezielte, explizite Leseförderung zu verwenden» ist, statt für die Umsetzung überwiegend lesemotivationsfördernder Settings.

Zur Erfassung der unterschiedlichen motivationalen Merkmale wurden die Schüler:innen im Anschluss an den Online-SLS in einem Kurzskalen-Fragebogen gebeten, sich zu den folgenden sechs Items auf einer 5-

⁵ Aufgrund des geringen positiven Einflusses extrinsischer Lesemotivation auf die Lesekompetententwicklung (u.a. Hebbeker, Förster & Souvignier, 2019) wurden Items zu dieser in der Befragung aussen vorgelassen.

⁶ Zur ausführlichen Darstellung der Daten: Dube/Gediga 2024 (eingereicht).

⁷ Goy et al. (2017: 147) verweisen darauf, dass entsprechend der Modelle zu Determinanten der Lesekompetenz anzunehmen ist, dass Kompetenzüberzeugungen und weitere motivationale Faktoren das Verhalten beeinflussen und dies wiederum auf das Leseverständnis wirkt.

stufigen Likertskala zu positionieren (von 5 = stimmt bis 1 = stimmt nicht). Damit folgt die Studie dem wachsenden Trend in verschiedenen Forschungsrichtungen, u. a. auch in den Bildungswissenschaften, Single-Item-Questionnaires oder Kurzskalen-Fragebögen einzusetzen (Onwezen et al. 2019, Gogol et al. 2014). Die folgenden Items stammen aus etablierten Fragebögen oder wurden neu erstellt.

Lesemotivation ($\alpha = 0,59$)	Leseselbstkonzept ($\alpha = 0,36$)	Leseverhalten ($\alpha = 0,57$)
Ich lese gern (Valtin et al. 2005).	Lesen fällt mir sehr leicht (IGLU 2006, IGLU 2011).	Zu Hause lese ich viel.
Ich finde Lesen langweilig (Valtin et al. 2005).	Vorlesen macht mir Spass.	Ich hätte gern mehr Zeit zum Lesen (Möller/Bonerad 2007).

Tab. 8: Items des Kurzskalen-Fragebogens

Die Bewertung der Reliabilität der Kurzskalen, gemessen über Cronbachs Alpha, lag bei den verwendeten Kurzskalen allerdings unterhalb der allgemein akzeptierten Schwelle von 0,70. Das bedeutet, dass die Items innerhalb einer Skala nur schwach miteinander korrelieren und somit das zugrundeliegende Konstrukt (z. B. Lesemotivation) möglicherweise nicht zuverlässig erfassen. Die folgenden Ausführungen sind demnach in ihrer Zuverlässigkeit eingeschränkt. Bei Folgeuntersuchungen müssen die Itembatterien bzw. Kurzskalen noch einmal angepasst werden.

Aufgrund der geringen internen Konsistenz der Kurzskalen (Cronbachs $\alpha < .60$) wurde daher auf eine Gesamtwertung der Skalen verzichtet. Stattdessen erfolgte eine Analyse auf Itemebene, um differenzierte Einblicke in einzelne motivationale Aspekte zu gewinnen. Die Einzelbetrachtung der Items zu Aussagen wie «Ich lese gern» oder «Ich hätte gern mehr Zeit zum Lesen» sind demnach jeweils als eigenständige Indikatoren zu verstehen und ermöglichen es, differenzierte Muster im Leseverhalten und der Lesemotivation sichtbar zu machen.

Die Items zur Lesemotivation und zum freizeitlichen Leseverhalten zeigen im Verlauf der Projektzeit eine insgesamt rückläufige Tendenz. Die zu Beginn überwiegend positive Einstellung der Schüler:innen zum Lesen verschlechterte sich über die verschiedenen Messzeitpunkte hinweg leicht, was sich beispielsweise in den Mittelwerten bei Aussagen wie «Ich finde Lesen langweilig» oder «Ich hätte gern mehr Zeit zum Lesen» widerspiegelt. Besonders auffällig ist dies bei der Aussage «Vorlesen macht mir Spass», dessen Mittelwert von 4,04 (Oktober 2022) auf 3,57 (August 2023) abfällt.

Item	T1 (10/22)	T4 (6/23)	T5 (8/23)	Korrelation mit Lesekompetenz (8/23) (r =)	Signifikanz (p =)
Ich lese gern.	4,05	3,88	3,76	0,19	< 0,001
Ich finde Lesen langweilig (invertiert).	3,56	3,69	3,79	0,22	< 0,001
Lesen fällt mir sehr leicht.	4,19	4,15	4,10	0,38	< 0,001
Vorlesen macht mir Spass.	4,04	3,72	3,57	0,06	0,174
Zu Hause lese ich viel.	3,58	3,39	3,22	0,12	0,006
Ich hätte gern mehr Zeit zum Lesen.	3,56	3,21	3,11	0,08	0,070
Gesamttest					
Gesamttest Jungen	3,77	3,6	3,5		0,976
Gesamttest Mädchen	3,89	3,75	3,66		
Gesamttest Klassenstufe 2	3,95	3,72	3,63		0,897
Gesamttest Klassenstufe 3	3,83	3,71	3,62		
Gesamttest Klassenstufe 4	3,70	3,58	3,50		

Tab. 9: Übersicht über die Veränderungen der motivationalen und habituellen Komponenten des Lesens

Die Korrelationen zwischen den motivationalen Items und der später gemessenen Lesekompetenz (T5; 08/23) fallen demnach insgesamt schwach aus, was auf eine Entkoppelung von Kompetenz- und

Motivationsverläufen hindeutet. Am deutlichsten zeigt sich ein Zusammenhang noch beim Item «Lesen fällt mir sehr leicht» ($r = 0,38$; $p < 0,001$), was darauf hinweist, dass ein höheres wahrgenommenes Lesevermögen in gewissem Masse mit tatsächlich besseren Leseleistungen einhergeht. Andere Items wie «Ich lese gern» oder «Ich finde Lesen langweilig» korrelieren ebenfalls signifikant, jedoch nur schwach mit der Lesekompetenz. Besonders auffällig ist das Abfallen beim Item «Vorlesen macht mir Spass», was auf ein Absinken positiver Emotionen beim rezeptiven Lesen hindeutet. Für alle Items ist allerdings geltend zu machen, dass es sich um relative Masse der Selbsteinschätzung handelt und Zusammenhänge mit der Lesekompetenz daher überschätzt sein könnten.

Tabelle 10 ergänzt die eben skizzierten Befunde um Regressionsanalysen: Die Tabelle zeigt die Regressionsgewichte der einzelnen Items in Bezug auf die Lesekompetenz als Kriteriumsvariable. Auch hier zeigt sich, dass insbesondere das leistungsbezogene Selbstkonzept im Lesen «Lesen fällt mir sehr leicht» ein signifikanter Prädiktor für höhere Leistung ist ($t = 6,655$; $p < 0,0001$; $d = 0,30$). Andere Items wie «Ich lese gern» oder «Ich finde Lesen langweilig» zeigen hingegen nur geringe bis moderate Effekte, was die begrenzte Vorhersagekraft einzelner motivationaler Merkmale auf die Lesekompetenz unterstreicht.

Item	b-Gewicht	t-Wert	Signifikanz (p =)	Effektstärke (Cohen's d =)
Ich lese gern.	0,889	1,754	0,0795	.08
Ich finde Lesen langweilig.	-1,033	-3,131	0,0017	-.14
Lesen fällt mir sehr leicht.	2,963	6,655	< 0,0001	.30
Vorlesen macht mir Spass.	0,515	1,279	0,2001	.06
Zu Hause lese ich viel.	0,206	0,504	0,6142	.02
Ich hätte gern mehr Zeit zum Lesen.	0,275	0,719	0,4721	.03

Tabelle 10: Regressionsgewichte der Items der motivationalen und habituellen Komponenten des Lesens bei der abhängigen Variable «Richtige Lösungen im Online-SLS»

Die hier gezeigten Ergebnisse verdeutlichen, dass sich kognitive Fortschritte im Bereich der Lesefertigkeiten nicht unmittelbar in motivationalen Zugewinnen niederschlagen. Vielmehr scheint es erforderlich, gezielt Massnahmen zur Förderung der Lesemotivation zu integrieren, um langfristig eine positive Lesekultur zu etablieren.

Entgegen klassischer Entwicklungsverläufe der Lesemotivation, die differenzielle Entwicklungen zwischen Jungen und Mädchen ausweisen (u. a. Schwabe et al. 2021), zeigt sich die Stagnation bzw. tendenzielle Verschlechterung der Lesemotivation (Veränderung von T1 zu T5 mit $t=5,847$; $p<0,001$; vgl. Tab. 11) interessanterweise unabhängig von Geschlecht (Interaktion n.s. mit $p=0,976$; vgl. Tab. 9) und Jahrgangsstufe (Interaktion n.s. mit $p=0,897$; vgl. Tab. 9).

	T1 (10/22)	T4 (6/23)	T5 (8/23)
Stichprobengrösse	506	513	511
Gesamttest (Mittelwert)	2,17	2,33	2,41
Gesamttest (Standardabweichung)	0,68	0,61	0,63
t-Wert (Differenz zu T1)		-3,963	-5,847
Signifikanz (p =)		<0,001	<0,001

Tabelle 11: Veränderungen der motivationalen und habituellen Komponenten des Lesens: Statistische Absicherung

Dass die Rolle der Lesemotivation für die Entwicklung der Lesekompetenz nicht pauschal beschrieben werden kann, sondern abhängig von der Altersgruppe differenziert betrachtet werden muss, zeigen die Ergebnisse der Berliner Leselängsschnittstudie mit Schüler:innen der Klassenstufen 3 bis 6 ($N = 741$). Ähnlich wie in der hier untersuchten Stichprobe sowie in weiteren Leseförderprojekten (u. a. Rosebrock et al. 2010; Dube 2014; Schwabe et al. 2021) konnte auch dort trotz eines deutlichen Kompetenzzuwachses keine

parallele Steigerung der Lesemotivation festgestellt werden. Im Gegenteil: Die Lesemotivation nahm im Verlauf sogar signifikant ab (McElvany et al. 2008; Schwabe et al. 2021: 63).

Besonders deutlich wird dieser Rückgang in der Studie von Miyamoto et al. (2018), die den Zeitraum zwischen den Jahrgangsstufen 5 und 7 untersuchte. Hier zeigte sich ein mittlerer Effekt ($d = 0,44$), der auf eine messbare Abnahme der Lesemotivation in dieser Altersphase hinweist. Eine gross angelegte Meta-Analyse von Toste et al. (2020), die auf 185 Einzelstudien mit rund 690.000 Kindern und Jugendlichen vom Kindergarten bis zur 12. Klasse basiert, kam ebenfalls zu einem differenzierten Ergebnis: Zwar besteht ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz, der durchschnittliche Zusammenhang ist jedoch nur schwach ausgeprägt ($r = .22$; $p < .001$).

Vor dem Hintergrund des vielfach publizierten positiven Zusammenhangs zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation in einem Engelskreis des Lesens erhält die Tatsache, dass trotz der beträchtlichen Steigerung der Lesekompetenz keine Steigerung der Lesemotivation nachzuweisen ist, ein besonderes Gewicht in der Diskussion um die Bedeutung von Lesemotivation in der Leseförderung. Umso mehr als in der Umsetzung des Projektes «Lies mit» zentrale in der Literatur beschriebene lesemotivationsfördernde Rahmenbedingungen wie a) die Verwendung von interessanten Texten, b) Wahlfreiheit und Kontrolle für Schüler:innen sowie c) die Förderung von Zusammenarbeit regelmässig Berücksichtigung fanden (Schwabe et al. 2021: 57). Für die schulische Praxis bedeuten diese Ergebnisse, dass obwohl sich Lesekompetenz durch gezielte Förderung verbessern lässt, sich die Lesemotivation nicht automatisch ebenfalls positiv entwickelt. Vielmehr muss sie durch eigene Massnahmen bewusst gestärkt werden.

Aktuelle Forschungssituation zur Unterrichtsqualität in der Leseförderung

Wie die zusammengestellten Ergebnisse zeigen, führte die Teilnahme am Leseprojekt «Lies mit» zu einer signifikanten und nachhaltigen Steigerung der basalen Lesekompetenz. Positive Entwicklungen motivationaler und habitueller Komponenten der Lesekompetenz blieben jedoch aus, was die Frage nach dem Warum aufwirft. Erste vorsichtige Ergebnisse aus teilsystematischen Unterrichtsbeobachtungen während der Projektlaufzeit liefern erste Interpretationsansätze, da sie teilweise grosse Unterschiede in der didaktischen Umsetzung der Lautlesemethoden offenlegen. Eine stärkere systematische Evaluation der Leseförderpraxis scheint demnach in weiteren Anschlussuntersuchungen geboten.

Fragen zur Unterrichtsqualität werden bereits seit mehr als 50 Jahren in der Bildungsforschung virulent diskutiert und als «Suche nach dem heiligen Gral» bezeichnet (u. a. Neumann 2018, Praetorius/Gräsel 2021). Forscher:innen in der Deutschdidaktik beschäftigen sich allerdings erst in den letzten Jahren verstärkt damit, Konzepte und Methoden, die lange Zeit vornehmlich theoretisch begründet und häufig kontrovers diskutiert wurden, auch in empirischen Designs hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu überprüfen (Wiprächtiger-Geppert et al. 2021: 204). Für den Bereich der Leseförderung liegen demnach inzwischen eine Reihe an Interventionsstudien vor, welche die Wirksamkeit einzelner Laut- und Vielleseverfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit und Textverstehen untersuchten (u. a. Riekman 2009, Nix 2011, Gailberger 2013, Dube 2014, Munser-Kiefer 2014, von Zadelhoff 2016) und die Frage nach Unterrichtsqualität vor allem hinsichtlich seiner quantitativen Effektivität zu beantworten versuchten.

Beim Blick auf die einzelnen Forschungsarbeiten zur Leseförderung der letzten Jahre, die im Kontext der von Reusser und Pauli (2021) als fachdidaktische Wende bezeichneten Periode entstanden sind, zeigt sich demzufolge, dass jene Arbeiten primär an der Bewertung des Lernoutput interessiert waren. Merkmale der Prozessqualität des Leseunterrichts wurden und werden in aktuellen Studien demnach nur stark eingeschränkt adressiert und reflektiert (Wiprächtiger-Geppert et al. 2021: 204). Während es also zahlreiche Hinweise zu Methoden und Konzepten der Leseförderung gibt, ist die Zahl an Forschungsarbeiten, die sich mit der konkreten Umsetzung dieser unter Aspekten von Unterrichtsqualität beschäftigen, nach wie vor überschaubar (u. a. Ohle-Peters et al. 2020: 863).

Dies mag auch daran liegen, dass die Lernwirksamkeit von der unterrichtlichen Umsetzung mit jenen im deutschsprachigen Raum breit etablierten drei Basisdimensionen (Klassenführung, konstruktive Unterstützung, kognitive Aktivierung⁸) fachliche gegenstands- und methodenspezifische Lernprozesse nur eingeschränkt erfasst. Folglich gibt es in den Bildungswissenschaften in jüngster Zeit verstärkt den Wunsch, an der stärkeren Ausdifferenzierung von fachspezifischen Merkmalen von Unterrichtsqualität zu arbeiten (u. a. Praetorius et al. 2020, Lipowsky/Bleck 2019, Reusser/Pauli 2021, Praetorius/Gräsel 2021, Helmke 2022, Wemmer-Rogh et al. 2024, Lindl 2024 et al.). Angesichts zahlreicher noch offener Fragen empfehlen aber auch Wiprächtiger-Geppert et al. «[d]ie Deutschdidaktik täte gut daran, in diese Diskussion verstärkt einzusteigen und ihre ureigenen Kompetenzen, wie das Wissen um die Gegenstände und deren Erwerbsprozesse, differenziert und selbstbewusst in die Erforschung der Unterrichtsqualität einzubringen» (2021: 207). In Anschlussuntersuchungen zur Wirksamkeit von «Lies mit» sollte es demnach darum gehen, Unterrichtsqualität nicht allein über Lernergebnisse der Schüler:innen (Outcomes) zu bestimmen, sondern auch die Lernprozesse – also die intraindividuelle Entwicklung im kognitiven und motivationalen Bereich – stärker in den Blick zu nehmen. Denn abgesehen von der eingangs bereits erwähnten unregelmässigen Umsetzung von effektiven Lesefördermassnahmen an deutschen Grundschulen zeigen die Ergebnisse internationaler Schulleistungsstudien wie der *Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) eine wachsende Leistungsheterogenität. Diese ist für sich genommen zwar kein Problem, führt jedoch bei fehlender Berücksichtigung in der Unterrichtsgestaltung zu negativen Lernverläufen. Ein Blick auf die signifikante Steigerung der Standardabweichung über die letzten 20 Jahre verdeutlicht: eine gezielte individuelle Leseförderung war nie dringender (Tab. 12).

	Leistungstreuung
IGLU 2001	67 Punkte
IGLU 2006	67 Punkte
IGLU 2011	66 Punkte
IGLU 2016	99 Punkte
IGLU 2021	107 Punkte

Tab. 12: Entwicklung der Leistungsheterogenität im Lesen (IGLU 2001-2021)

Angesichts der wachsenden Heterogenität in den Klassen geht es also darum zu rekonstruieren, welche Elemente der Unterrichtsgestaltung dazu beitragen, dass möglichst alle Schüler:innen an der Teilnahme von «Lies mit» profitieren. Um passgenaue Lesefördermassnahmen für die eigenen Schülergruppen ableiten zu können, bedarf es dementsprechend nicht nur einer regelmässigen Diagnostik, sondern auch der Umsetzung dem Lernstand entsprechender Fördermassnahmen bzw. die individuelle Adaption dieser.

Im Rahmen des Projekts «Lies mit» wurden zu zwei Zeitpunkten teilsystematische Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt. Im März 2023 (acht Monate nach Projektstart) wurden zunächst 15, im Dezember 2023 weitere 13 Unterrichtssequenzen erfasst. Grundlage der Unterrichtsbeobachtungen war ein strukturierter Beobachtungsbogen, der die Qualität der Leseförderung in den drei zentralen Dimensionen – Klassenführung, konstruktive Unterstützung und kognitive Aktivierung – anhand verschiedener Items auf einer vierstufigen Likert-Skala bewerten sollte (Bewertungsskala von 1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft völlig zu). Die Auswertung der offenen und geschlossenen Items zeigt, dass in nahezu allen beobachteten Klassen:

⁸ In der Forschung wurden die zahlreichen Einzelfaktoren von Unterrichtsqualität zu drei voneinander relativ unabhängigen sogenannten Basisdimensionen zusammengeführt, die als unverzichtbare Grundbedingungen schulisch organisierten Lernens beschrieben werden (Klieme et al. 2001: 52). Im Rahmen der Basisdimension zur kognitiven Aktivierung wird reflektiert, zu welchem Grad die Lernenden angeregt werden, sich aktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen, während in der Basisdimension der konstruktiven Unterstützung erfasst wird, wie gut die Lehrperson die Lernenden beim Wissenserwerb unterstützt und wie sehr die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt ist. Die dritte Basisdimension regt dazu an, zu reflektieren, wie gut es gelingt, den Unterricht so zu steuern, dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Schüler:innen beim Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann (Fauth/Herbein 2021: 4).

- eine sehr hohe Lernmotivation vorherrschte, die sich in einem engagierten Arbeiten, auch ohne direkte Anleitung, einem Dranbleiben bei Schwierigkeiten (Persistenz) oder einem freiwilligen Weiterarbeiten zeigten.
- die Schüler:innen sehr konzentriert und selbstständig mit ihren Lesemethoden arbeiteten, auch ohne direkte Anleitungen, enge Begleitung durch die Lehrpersonen oder externe Anreize.
- durch eine gut strukturierte Klassenführung kaum Unterrichtsstörungen auftraten, sodass die effektive Lernzeit von den Beobachter:innen als sehr hoch eingeschätzt wurde.
- die Lautleseverfahren stark ritualisiert abliefen, sodass die Schüler:innen in einem besonders hohem Masse während der Leseförderzeit selbstständig agierten bzw. in die Verantwortung zur Unterrichtsgestaltung einbezogen wurden.

Jedoch offenbarte sich in den Unterrichtshospitationen auch, dass:

- die Lehrpersonen kaum Denkanstöße oder Fragen zum Text gaben, um die Schüler:innen vor dem Lesen kognitiv zu aktivieren. Wenn es solche Impulse gab, bezogen sie sich meist nur auf einfache Fakten aus dem Text und nicht auf ein tieferes Textverständnis.
- die Lautlesemethoden zu keiner Zeit mit Fragen und Aufgaben, die zum literarischen Lernen anregen sollten, verknüpft wurden. Damit stand allein das technische Training der Lesefähigkeiten im Vordergrund der Fördersitzungen, statt einer inhaltlichen und emotionalen Auseinandersetzung mit den gelesenen Texten.
- nicht wenige Kinder noch unsicher und inkonsistent in der Korrektur von Verlesungen in kooperativen Übungsphasen agierten.
- die hohe Eigenaktivität der Schüler:innen einige Lehrpersonen dazu motivierte, die Übungsphasen weniger eng zu begleiten, sodass auftretende Schwierigkeiten von den Lehrpersonen nicht wahrgenommen wurden.
- nur selten individuelle wertschätzende Rückmeldungen zum Übungsprozess gegeben wurden, ebenso wie Reflexionen der Übungsphase im Klassenverbund mit Ableitungen für die nächsten Übungsphasen stattfanden.
- Möglichkeiten der konstruktiven Unterstützung vor allem über soziale und räumliche Differenzierung angeboten wurden sowie über die Differenzierungsmöglichkeiten der Wiederholung und des Modelllernens, die den Lautleseverfahren als fester Methodenkern eingeschrieben sind. Darüber hinausgehende Differenzierungsmöglichkeiten (z. B. individuelle Hilfen, Worterklärungen, differenzierte Textmaterialien etc.) wurden hingegen kaum eingesetzt.
- es nicht gelingt, Schüler:innen mit geringer Kontaktzeit zur deutschen Sprache erfolgreich in die Fördersituation einzubinden, obwohl mehrsprachige digitale Textmaterialien, audio-digitale Stifte oder der Einsatz von «Flügelspieler:innen» in der Fortbildung besprochen wurden.

Fazit und Implikationen für die Praxis

Viele Veränderungen in Schulorganisation und Unterrichtsgestaltung scheitern nicht nur an fehlender materieller und personeller Ausstattung, sondern auch an fehlenden schulinternen Strukturen (Horster 2000: 229). Fehlen feste Vorgaben und Absprachen, werden die wohlwollenden Vorhaben zur Veränderung der Unterrichtsgestaltung meist nur unzureichend umgesetzt oder immer wieder verschoben (Helmke 2022: 294). Dass dies auch für die Umsetzung der bisherigen Leseförderung an den Projektschulen vor der Projektzeit von «Lies mit» gilt, belegen die Daten aus der Lehrerbefragung (N = 74) (Dube/Gediga 2025).

Feste Strukturen zur Leseförderung wollten hingegen sechs Schulen in Hamburg 2014 etablieren und führten, unter wissenschaftlicher Begleitung von Professor Steffen Gailberger, an ihren Schulen als regelmässiges Leseband ein 20-minütiges Lautlesetraining ein. Diese Idee engagierter Lehrpersonen ist inzwischen zum Vorbild für die bundesweite Leseförderung geworden und wird in Form von Transferprojekten auch an anderen Standorten evaluiert. Der Erfolg des Hamburger Lesebandes und seiner Transferprojekte steht damit konträr zu den enttäuschenden Ergebnissen der übrigen BiSS-Projekte, in denen sich die

Viertklässler:innen an BiSS- und Kontrollschulen zum letzten Erhebungszeitpunkt IV im Niveau ihrer Leseflüssigkeit (und ihres Wortschatzes) nicht bedeutsam voneinander unterschieden (Schwabe et al. 2020, Gentrup et al. 2021: 200).

Im Transferprojekt «Lies mit» wurde das Leseband nach dem Vorbild von Hamburg um eine langfristige Fortbildung sowie den Baustein der regelmässigen Diagnostik mit dem Online-SLS erweitert und zudem auf die Klassen 1-4 ausgeweitet. Durch die umfassende Fortbildung der Kolleg:innen sowie dem regelmässigen Austausch zur Leistungsentwicklung im Lesen im Kollegium und der damit einhergehenden Ableitung weiterer individueller Fördermassnahmen konnten die Leistungserfolge aus Hamburg für alle Kinder repliziert werden. Hierzu hat auch eine hohe Umsetzungstreu der in der Fortbildung vermittelten Methoden beigetragen, die kontinuierlich über die gesamte Projektlaufzeit von 18 Monaten in Leseband-Protokollen dokumentiert wurden. Trotz der gestiegenen basalen Lesefähigkeiten konnten jedoch keine positiven Veränderungen im Bereich von Lesemotivation, lesebezogenen Selbstkonzept und Leseverhalten erzielt werden.

Im Rahmen erster noch teilsystematischer Hospitationen zeigte sich darüber hinaus, dass die Lautleseverfahren zwar stark ritualisiert umgesetzt wurden, sodass eine hohe Eigenaktivität der Schüler:innen, vor allem in kooperativen Lernsettings, zu beobachten war, aber die Lehrpersonen in stark unterschiedlichem Masse die Schüler:innen kognitiv für die Textarbeit aktivierten und individuelle Lernprozesse konstruktiv unterstützten. Wenngleich zwar eine Zunahme der Unterrichtsqualität zu beobachten war, zeigte sich auch nach fast 1,5 Jahren Fortbildung, dass einerseits die konstruktive Unterstützung in der Umsetzung des Lesebandes selten über die Differenzierungsoptionen, die den Lautleseverfahren inhärent sind (Wiederholung & Modellernen), genutzt wurden und andererseits, dass die Verbindung von kognitiv wenig anspruchsvollen Übungsphasen mit anspruchsvolleren Aufgaben und Fragen aus dem Bereich von Leseförderung (z. B. zum Einsatz von Lesestrategien) und literarischem Lernen nur selten gelang. Die Eindrücke aus den Unterrichtshospitationen decken sich demnach mit den Beobachtungen von Lotz, die für den Leseunterricht in der Eingangsstufe ebenfalls eine entspannte Lernatmosphäre und viel time-on-task durch ein überwiegend positiv zu bewertendes Classroom Management dokumentiert, hingegen selten Merkmale kognitiver Aktivierung im engeren Sinn beobachten konnte (Lotz 2016: 445). Angesichts der grossen Bedeutung von Feedback und Reflexion überrascht zudem, dass diese Merkmale von Unterrichtsqualität ebenfalls vergleichsweise wenig beobachtet wurden.

Hier müssen von der Lesedidaktik in Aus- und Weiterbildungsangeboten, aber auch im Rahmen der universitären Lehrerbildung noch deutlich mehr Angebote gemacht werden. Nicht zuletzt auch um Lehrpersonen in die Lage zu versetzen, für alle Schüler:innen förderliche Lernsettings zu gestalten. Dazu bedarf es, nachdem die allgemeine Wirksamkeit der Methoden auf die basalen Lesefertigkeiten nun mehrfach nachgewiesen werden konnte, in Anschlussprojekten den Blick für die qualitativen Besonderheiten in der Umsetzung der Lautleseverfahren zu schärfen. Mithilfe systematischer Beobachtungsprotokolle und einer kontrollierten Stichprobenziehung der durchzuführenden Hospitationen sollen neben der Evaluation unterschiedlicher Sozialformen (externe Differenzierung mit lehrergeleiteten Kleingruppen für besonders leseschwache Schüler:innen vs. innere Differenzierung im Klassenverbund) auch Aufgaben zur kognitiven Aktivierung sowie konkrete Möglichkeiten der konstruktiven Unterstützung in Folgeprojekten «Lies mit+» (Dube i. Vorb.) sowie «TeachRead» (Dube i. Vorb.) empirisch qualitativ erforscht werden. Die Klärung dieser Fragen drängt sich nicht nur angesichts der bisher fehlenden deutschdidaktischen Arbeiten zur Qualität von Leseförderung auf, sondern vor allem angesichts der Beobachtung, dass die Klassen, die in den Hospitationen besonders positiv aufgefallen sind, überdurchschnittlich hohe Lernzuwächse im Vergleich zum schulspezifischen Mittel verzeichneten. Einmal mehr geht es demnach in Anlehnung an Hattie (2013) weniger um die Methoden «an sich», sondern um die «Prinzipien des effektiven Lehrens und Lernens» (2013: 288) bei der Anwendung von Lautleseverfahren.

Literatur

- AG Leseverstehen. (2023). *Lesen professionell unterrichten – Lehrkräftebildung auf dem Prüfstand*. <https://doi.org/10.5283/e-pub.55097>
- Bachinger, A., Österbauer, V., Paasch, D., Kloibhofer, M., & Illetschko, M. (2019). Lesebezogene Aktivitäten im Unterricht und Lesekompetenzen im Zeitverlauf. In C. Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.), *PIRLS Österreichischer Expertenbericht* (S. 199–220). Leykam.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hußmann, A., & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 279–296), Waxmann.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Dube, J. (2014). «Ich kann jetzt besser lesen». *Konzeptionierung, Transfer und Evaluation eines Recreational Reading Programs in der Sekundarstufe I*. Schneider-Verlag.
- Dube, J., Schüler, H. & Tirpitz, D. (2022). «Der Finkenwerder Weg» – Systematische Leseförderung in der weiterführenden Schule. *JuLit*, 32-36.
- Dube, J. & Gediga, G. (2025). Lehrerfortbildungen zur systematischen Leseförderung im Projekt «Lies mit». Erste Ergebnisse einer empirischen Begleitstudie. In S. Gailberger & A. Schilcher (Hrsg.). *Dimensionen des Politischen in der deutschsprachigen Lesedidaktik (SLLD-B)*. (eingereicht)
- Fauth, B., Herbein, E. & Maier, J. L. (2021). Beobachtungsmanual zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen Herbein 2021. https://ibbw.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-23136125/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Unterrichtsfeedbackbogen/IBBW_Unterrichtsfeedbackbogen_Manual_Juni%202021.pdf
- Ferencik-Lehmkuhl, D. & Fladung, I. (2021). Lesediagnostik und -förderung im heterogenen Deutschunterricht. Finale Ergebnisse aus dem Projekt *Ganz In*. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.). *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung. Theorie – Empirie – Anwendung* (S. 193-214). Ruhr-Universität Bochum, Universitätsbibliothek.
- Gailberger, S. & Hauschild, K. (2018). BiSS zum Deutschen Lesepreis. Das Hamburger BiSS-Projekt «Systematische Leseförderung für die Primarstufe» – dargestellt am ‚Leseband‘ der Grundschule Kirchdorf. In S. Kutzelmann & C. Rosebrock (Hrsg.). *Lautleseverfahren in der Praxis* (S. 45-60). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gailberger, S., Pohlmann, B., Reichenbach, L., Thonke, F. & Wolters, J. (2021). Zum nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. In S. Gailberger & C. Sappok (Hrsg.). *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung*. <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/download/189/167/1106?inline=1>
- Gediga, G. (2025). *Normierung des Online-SLS*. White Paper #1 der Reinhard-Mohn-Stiftung. https://online-sls.de/doc/RMS_white1.pdf
- Gentrup, S., Henschel, S., Schotte, K., Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.) (2021). *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten. Evaluation umgesetzter Konzepte*. Verlag W. Kohlhammer.
- Gogol, K., Brunner, M., Goetz, T. Martin, R., Ugen, S., Keller, U., Fischbach, A. & Preckel, F. (2014). «My Questionnaire is Too Long!» The assessments of motivational-affective constructs with three-item and single-item measures. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (3), 188-205. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.04.002>
- Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143-175). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:20755>
- Gräsel, C. (2010). Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 7–20. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0109-8>
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*. 3 (3), 199-205. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_1
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hebbecke, K., Forster, N. & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23 (5), 419-436. doi:10.1080/10888438.2019.1598413
- Hesse, F. (2024). *Qualitäten von Literaturunterricht. Eine Videostudie im Praxissemester*. Springer.
- Horster, L. (2000). Zwölf häufige Fehler bei der Entwicklung von Schule und Unterricht. *Schulverwaltung Rheinland-Pfalz/Saarland*, 6 (2), 228-231.

- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2007): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2001 (IGLU 2001). https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/IGLU_2001
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2010): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 (IGLU 2006). <https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/IGLU-2006>
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2015): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2011 (IGLU 2011). https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/IGLU_2011
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2020): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung 2016 (IGLU 2016). https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/IGLU_2016
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33 (6), 78-92.
- Kleinbub, I. D. (2010). *Unterrichtsqualität im Leseunterricht. Eine videobasierte Analyse in vierten Klasse*. Wiss.Verlag.
- Landis, R. J. & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174. <https://pdfs.semanticscholar.org/7e73/43a5608fff1c68c5259db0c77b9193f1546d.pdf>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – ein Update. B. Groot-Wilken & R. Koberer (Hrsg.). *Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15-56). Ebv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004746w>
- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2021). *Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020080>
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Springer.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. überarbeitete Aufl.) Beltz.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4*. Huber.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. German Journal of Educational Psychology*, 22 (34), 207-219.
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., Stubbe & Tobias, C. (Hrsg.) (2023). *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Waxmann.
- Miyamoto, A., Pfof, M. & Artelt, C. (2018). Reciprocal Relations between Intrinsic Reading Motivation and Reading Competence: A Comparison between Native and Immigrant Students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 176-196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 101-124). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-81031-1_5
- Möller, J., Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (4), 259-267. <https://elibrary.utb.de/doi/abs/10.2378/peu20070402>
- Müller, B., Richter, T. & Otterbein-Gutsche, G. (2020). *Lesen mit Willy Wortbär: Ein silbenbasiertes Training zur Förderung der Worterkennung beim Lesen*. https://www.researchgate.net/publication/348607284_Silbenbasierte_Leseforderung_-_Das_Training_Lesen_mit_Willy_Wortbar_zur_Verbesserung_der_Worterkennung.
- Nix, D. (2011). *Förderung der Leseflüssigkeit: Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht*. Juventa.
- Ohle-Peters, A., Iglar, J., Schlitter, T., McElvany, N., Teerling, A. & Köller, O. (2021). Unterrichtsqualität und intrinsische Lesemotivation im Kontext der Bund-Länder-Initiative «Bildung durch Sprache und Schrift» (BiSS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (4), 861–882. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01022-7>
- Onwezen, M., Reinders, M. J., Verain, M. C.D. & Snoek, H. M. (2019). The development of a single-item Food Choice Questionnaire. *Food Quality and Preference*, 71, 34-45
- Österbauer, V., Bachinger, A., Winter, B. O. J., Paasch, D. & Illetschko, M. (2020). Leseförderung revisited – Sind die verschiedenen Verfahren zur Leseförderung im österreichischen Deutschunterricht der 4. Schulstufe angekommen? https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/691/2020_1_de_oesterbauer_et_al.pdf
- Pfof, M., Schiefer, I. M., Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behavior. *Learning and Individual Differences*, 51, 179–188. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.002>
- Philipp, M., Göltz, D. & Salisch, M. von (2010). Welchen Beitrag leistet die peer group für die Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern zu Beginn der Sekundarstufe? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 241-256
- Philipp, M. (o.J.). Lesen digital – neues Lesen, neue Herausforderungen. https://www.duden-institute.de/Blog/Lese_Recht-schreib_Schwaeche/10423_Lesen_digital_neues_Lesen_neue_Herausforderungen.htm?nId=1844
- PISA 2022 (2023). OECD-PISA 2022 Results (Volume I and II)-Country Notes: Germany. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/germany_1a2cf137-en.html

- Prenzel, M. (2010). Geheimnisvoller Transfer? Wie Forschung der Bildungspraxis nützen kann. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 21–37. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0114-y>
- Richter, K. & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Juventa-Verlag.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 15 (28), 33–58.
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 51, 49–58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.031>
- Schmitz, A., Karstens, F. & Jost, J. (2020). Beobachtung der Vermittlung von selbstreguliertem Lesen im Deutschunterricht mit dem Beobachtungsbogen Lestra-BD. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & Titz, C. (Hrsg.). *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 103–119). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5801>
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391–1466.
- Souvignier, E. & Behrmann, L. (2017). Professionalisierung von Lehrkräften zur Förderung des Leseverständnisses: Implementation komplexer Instruktionkonzepte. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.): *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 153–171). Springer Fachmedien.
- Souvignier, E., Zeuch, N., Jost, J., Karstens, F., Meudt, S.-I. & Schmitz, A. (2021). Evaluation der Implementation konzeptuell unterschiedlicher Maßnahmen zur Leseförderung in der Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 883–908. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01033-4>
- Stahns, R., Rieser, S. & Lankes, E.-M. (2017). Unterrichtsführung, Sozialklima und kognitive Aktivierung im Deutschunterricht in vierten Klassen. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich* (S. 251–277). Waxmann.
- Stein, M. & Endepohls-Ulpe, M. (2019). Die erlebte Selbstbestimmung als Einflussfaktor auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen im Grundschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 12 (1), 181–196.
- Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.). *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 187–238). Waxmann. DOI: 10.25656/01:14842
- Wolters, J., Pohlmann, B. & Vaccaro, E. (2025). Systematische Leseförderung: Der Hamburger Weg. In S. Gailberger & A. Schilcher (Hrsg.): *Dimensionen des Politischen in der deutschsprachigen Lesedidaktik (SLLD-B)*. (eingereicht).
- Zadelhoff, S. C. van (2016). Systematische Leseförderung zur Verbesserung des sinnentnehmenden und flüssigen Lesens – Gelingensbedingungen und Effektivitätsparameter einer diagnostisch fundierten Leseförderung in der Primarstufe. <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/35187/1/Dissertation.pdf>

Autor:innen

Prof.in Dr. Juliane Dube ist Professorin für Deutschdidaktik mit dem Schwerpunkt Literatur- und Mediendidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. In Forschung und Lehre befasst sie sich mit Fragen literarischen und sozialen Lernens in der Grund- und Sekundarschule, insbesondere im Umgang mit diversitätssensibler Kinder- und Jugendliteratur sowie digitalen Medien. Weitere Schwerpunkte liegen in der Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz und Lesemotivation in inklusiven Kontexten

Dr. Günther Gediga (em. Prof.) ist Mathematiker, Informatiker und Psychologe. Er arbeitete in Osnabrück und Münster am Institut für Statistik und Methoden und als Professor für Data Science am Department of Computer Science an der Brock University in St. Catherines, Kanada.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.

Promotion systématique de la lecture chez les élèves en difficulté

Réponses et questions ouvertes après 18 mois de recherche empirique sur le projet « Lies mit » (Lis avec nous)

Juliane Dube et Günther Gediga

Résumé

En 2015, six écoles primaires de Hambourg situées dans des quartiers défavorisés ont introduit dans leur programme scolaire un projet de lecture à voix haute afin de promouvoir les compétences en lecture à l'aide de méthodes empiriquement éprouvées. Le succès de ce projet a incité d'autres écoles à adopter cette idée. Cet article présente le projet « Lies mit » (Lis avec nous), qui a été mené de juin 2022 à décembre 2023 dans la région éducative de Gütersloh. Il associait le programme de lecture à des tests réguliers et à une série de formations continues pour les enseignant·e·s des classes de degrés 1 à 4. Une étude empirique a examiné si ce soutien systématique permettait d'améliorer les compétences de base en lecture. Après 18 mois, des progrès significatifs ont été constatés dans les compétences en lecture, indépendamment du sexe, de l'origine ou de l'année de naissance. Cependant, aucun effet n'a été observé sur la motivation à lire, l'image de soi ou le comportement en tant que lecteur ou lectrice. Les premières données sur la qualité de l'enseignement soulèvent d'autres questions.

Mots-clés

«Bande de lecture», promotion systématique de la lecture, compétences de base en lecture, motivation à lire, qualité de l'enseignement

Cet article a été publié dans le numéro 2/2025 de forumlecture.ch

Promozione sistematica della lettura tra gli allievi con difficoltà di lettura

Risposte e domande aperte dopo 18 mesi di ricerca empirica legata al progetto «Lies mit»

Juliane Dube e Günther Gediga

Riassunto

Nel 2015, sei scuole primarie di Amburgo situate in contesti socialmente difficili hanno introdotto un “tempo di lettura” strutturato e inserito stabilmente nell’orario scolastico, con l’obiettivo di promuovere la competenza di lettura attraverso metodi di lettura ad alta voce validati empiricamente. Il successo del progetto ha indotto altre scuole ad adottarne il modello.

Questo contributo presenta il progetto «Lies mit», realizzato nella regione educativa di Gütersloh tra giugno 2022 e dicembre 2023.

Il progetto ha combinato il tempo di lettura con una diagnosi della lettura regolare e un ciclo di formazione continua per docenti delle classi dalla prima alla quarta. Uno studio empirico di accompagnamento ha esaminato se, attraverso questa promozione sistematica, fosse possibile migliorare le competenze basilari di lettura.

Dopo 18 mesi si evidenziano progressi significativi nelle abilità di lettura – indipendentemente da genere, origine o classe frequentata. Tuttavia, non sono stati riscontrati effetti su motivazione alla lettura, autopercezione o comportamento di lettura. I primi dati relativi alla qualità dell’insegnamento sollevano ulteriori interrogativi.

Parole chiave

tempo di lettura, promozione sistematica della lettura, competenza basilare di lettura, motivazione alla lettura, qualità dell’insegnamento

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2025 di forumlettura.ch

Systematic reading support for pupils with low reading proficiency Answers and open questions after 18 months of accompanying empirical research on the project ‘Read along with me’

Juliane Dube and Günther Gediga

Abstracts

In 2015 six Hamburg primary schools located in socially disadvantaged areas introduced into their timetables a dedicated reading slot, so as to foster the development of reading competence using empirically tested read-aloud methods. The success of the project prompted further schools to adopt the idea. This article introduces the project ‘Read along with me’, which ran from June 2022 to December 2023 in schools in the Gütersloh region. It linked the dedicated reading slot with regular reading assessments and a series of training events for teachers of first to fourth classes. Accompanying empirical research explored whether basic reading skills can be improved with the help of this systematic support. After 18 months considerable progress in reading skills was observed, regardless of gender, background or year group. No effects on reading motivation, reading self-concept or reading behaviour were observed, however. Preliminary data around quality of instruction raise further questions.

Keywords

reading slot, systematic support for reading development, basic reading skills, reading motivation, quality of instruction

This article was published in the 2/2025 issue of leseforum.ch