



Lesekompetenz gezielt fördern – Leseschwierigkeiten vermeiden

Hintergrundwissen und Unterrichts Anregungen
für die Praxis

Lesekompetenz gezielt fördern – Leseschwierigkeiten vermeiden

Hintergrundwissen und Unterrichtsanregungen
für die Praxis

Grußwort der Ministerin

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, liebe Leserinnen und Leser,

die Ergebnisse des IQB-Bildungstrends 2021 haben aufgezeigt, dass trotz aller Bemühungen zu viele Schülerinnen und Schüler nicht die notwendigen Lesekompetenzen erwerben, die es für einen erfolgreichen Bildungsweg auf den weiterführenden Schulen benötigt.

Das Ministerium für Schule und Bildung will deshalb mit Ihnen gemeinsam in nächster Zeit die Basiskompetenz Lesen in den Mittelpunkt der Schul- und Unterrichtsentwicklung stellen, damit unsere Schülerinnen und Schüler eine gute Grundlage haben, um auch in anderen Fächern erfolgreich zu sein.

Vorweg ist mir ein Punkt sehr wichtig: Sie, liebe Lehrerinnen und Lehrer und alle Engagierten vor Ort, geben jeden Tag Ihr Bestes, damit unsere Kinder in den Grundschulen eine gute Bildung als Grundstock für den weiteren Bildungsweg mit auf den Weg bekommen. Die Gesamtumstände machen Ihnen die Erfüllung dieses Zieles nicht immer einfach. So haben Sie in der Vergangenheit beispielsweise keine Muster für Schulentwicklungskonzepte und Arbeitsprogramme an die Hand bekommen, die es gebraucht hätte, um Sie bei der Unterrichtung zu entlasten. Hinzu kommt, dass gerade der Grundschulbereich genau der Bereich ist, wo ein großer Bedarf für mehr Personal an Schule besteht. Weitere Umstände, wie zum Beispiel die Integration von geflüchteten Kindern, kommen als zusätzliche Aufgabe hinzu. Dass Sie sich dennoch jeden Tag aufs Neue für eine gute Bildung unserer Kinder einsetzen, verdient unseren Respekt und Anerkennung!

Sie als Lehrerinnen und Lehrer erfüllen mit Ihrem Verständnis für die Komplexität der Anforderungen des Lesens und Ihren stetigen Bemühungen, die Vielfalt der Lernbedürfnisse zu fördern, eine unschätzbare bedeutsame Aufgabe. Ihr Unterricht bildet die fundamentale Grundlage für die gesamte Bildungsbiographie unserer Kinder. Denn ihre Wirkung geht deutlich über die Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen hinaus.

Es gibt bereits zahlreiche Unterrichtsmaterialien, die verwendet werden, deren Wirksamkeit jedoch nicht immer erwiesen ist. Die vorliegende Handreichung soll Ihnen hinsichtlich der Leseförderung eine Unterstützung sein und Orientierung bieten, so dass Sie sich wieder voll und ganz auf den Leseunterricht konzentrieren können, ohne zunächst ein eigenständiges Konzept mit Materialien erstellen zu müssen. Die Handreichung bündelt die aktuellen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse und stärkt auf diese Weise die Fachlichkeit. Hiermit setzen wir bewusst den schon beschrittenen Weg des Masterplans Grundschule gemeinsam fort.

Inhaltlich greift die Handreichung die verschiedenen Aspekte der Lesekompetenz auf. Sie zeigt zum Beispiel auf, wie die Lernentwicklung aller Schülerinnen und Schüler wirksam und nachhaltig angeregt, erfasst und gezielt gefördert werden kann. Dabei werden Theorie und Praxis durch die hybride Gestaltungsform der Handreichung mithilfe von Verlinkungen zum Portal „Stift NRW“ mit hier hinterlegten konkreten Materialien für den Unterricht sowie Factsheets zur Vertiefung von Sachverhalten verknüpft. Fragestellungen und Phänomene aus dem

Unterrichtsalltag sowie konkrete Praxisbeispiele sind dabei handlungsleitend. Ausgewählte Materialien, Methoden und Tools werden dargestellt und dienen als Anregung und Orientierung für die Weiterentwicklung Ihrer schulischen Lesekultur und täglichen Lesepraxis.

Sehr deutlich und nachweisbar ist für den Erwerb der basalen Lesekompetenz die Regelmäßigkeit von Lesezeiten im schulischen Unterrichtsalltag. Deshalb ist es unerlässlich, klare verbindliche Lesezeiten in der Form von 3 x 20 Minuten in der Woche zu realisieren. Darüber hinaus bedarf es einer Lesekultur, die schulspezifisch gestaltet wird. Zu Ihrer Unterstützung ist eine Checkliste auf dem Portal „Stift“ bereitgestellt, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht und der Selbstvergewisserung und Bestandsaufnahmen hinsichtlich Ihres eigenen schulischen Leseförderkonzepts dient.

Diese Handreichung wurde von einem Team von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der Leibniz Universität Hannover gemeinsam mit Lehrkräften entwickelt. Mein Dank gilt allen Beteiligten für ihren intensiven Einsatz, mit dem sie ihre Expertise und ihre Erfahrungen bei der Entwicklung der Handreichung eingebracht haben.

Ihnen, liebe Lehrerinnen und Lehrer, danke ich noch einmal für Ihr Engagement im Bereich Lesen – diesem so wichtigen Bildungsbaustein der Grundschule. Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihnen die Handreichung Impulse für die Weiterentwicklung Ihres Unterrichts bietet und Sie ermutigt und unterstützt, sich weiterhin diesem Lernbereich mit Freude, Interesse und Hingabe zu widmen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen beim Lesen des Textes und der Umsetzung der Inhalte in die Schulpraxis viel Erfolg. Und sollten Sie Anmerkungen oder Anregungen haben, melden Sie sich gerne.



Dorothee Feller
Ministerin für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Inhalt

Grußwort der Ministerin	4
Inhaltsverzeichnis	6
Intention und Konzeption der Handreichung	8
1. Was ist Lesekompetenz?	12
1.1 Eine Betrachtung der Lesekompetenz aus verschiedenen Perspektiven	13
1.2 Die Prozessebene der Lesekompetenz	14
1.3 Die Subjektebene der Lesekompetenz	18
1.4 Die soziale Ebene der Lesekompetenz	19
2. Welche Erwerbsfaktoren beeinflussen das Lesenlernen im Anfangsunterricht?	23
2.1 Einfluss des Schriftspracherwerbs auf das Lesenlernen	24
2.2 Einfluss der Vorläuferfähigkeiten auf das Lesenlernen	26
3. Wie können Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Unterricht gefördert werden?	29
3.1 Leseflüssigkeit fördern	30
3.2 Leseverstehen fördern – Lesestrategien anwenden	35
3.3 Der Methoden- und Materialpool LESE-FOKUS	42
3.4 LeOn: Online-Tool zur Leseförderung im Unterricht	46
3.5 Systematisierte Leseförderung mit dem Leseband	51
4. Wie kann die Entwicklung der Lesekompetenz überprüft werden?	53
4.1 Woran können Schwierigkeiten im Erwerb der Lesekompetenz früh erkannt werden?	54
4.2 Welche Möglichkeiten der Lesediagnostik gibt es?	55
4.3 Wie kann der Ablauf der Lesediagnostik klassen- bzw. individuumsbasiert erfolgen?	57
4.4 Wie finde ich ein passgenaues Lesediagnostikverfahren?	58

5. Wie können Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens gezielt unterstützt werden?	62
5.1 Wie können die Vorläuferfähigkeiten fokussiert gefördert werden?	63
5.2 Wie kann der Erwerb der phonologischen Bewusstheit fokussiert unterstützt werden?	65
5.3 Wie kann der Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen gezielt unterstützt werden?	68
5.4 Wie kann das Erlernen des phonologischen Rekodierens intensiv gefördert werden?	72
5.5 Wie kann die Automatisierung der Worterkennung gezielt gefestigt werden?	73
5.6 Wie kann eine intensive Unterstützung im Bereich des sinnentnehmenden Lesens gestaltet werden?	74
5.7 Wie kann Lese-FOKUS <i>plus</i> für die Unterstützung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens eingesetzt werden?	76
6. Wie kann schulische Lesekultur zum Lesen animieren?	81
6.1 Raum für Lesekultur und Leseerfahrungen schaffen	82
6.2 Lesemotivation gezielt für alle Kinder steigern	84
6.3 Vorlesen als Teil der Lesekultur etablieren	88
6.4 Lesevorbilder und Identifikationsfiguren anbieten	89
Literaturverzeichnis	92
Glossar	98
Impressum	108





Intention und Konzeption der Hand- reichung

Lesen macht kreativ, weil es unsere Vorstellungskraft erweitert; empathisch, weil es uns in andere Situationen und Charaktere hineinversetzt; kritisch denkend, weil wir beim Lesen verschiedene Perspektiven und Meinungen berücksichtigen; unterhaltsam, weil wir uns mit Freundinnen und Freunden über Gelesenes austauschen können; und gesund, weil es uns entspannt. Auf jeden Fall macht Lesen klug und kommunikativ, denn wir erwerben Wissen über die Welt, Informationen für die Teilhabe am Alltag und neue Ideen, die uns bereichern und die wir mit anderen teilen können.

Lesen ist eine Fähigkeit, die im Leben von großer Bedeutung ist und von Kindern in der Schule erworben und weiterentwickelt wird. Damit unsere Schülerinnen und Schüler in ihrer Lesekompetenz gefördert werden, bedarf es zielbezogener, individueller sowie schulinterner und sozial vernetzender Maßnahmen.

Doch was genau macht Lesekompetenz aus? Wie lässt sich Lesekompetenz zielgerichtet und messbar fördern? Wie können Leseschwierigkeiten vermieden und wie kann ihnen entgegenge wirkt werden? Und wie wird Lesekultur als schulischer Gesamtprozess organisiert?

Das Lesen zu vermitteln, ist Aufgabe der Schule. Zugleich müssen Lehrerinnen und Lehrer ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Faktoren im außerschulischen Umfeld ihrer Schülerinnen und Schüler für deren Lesesozialisation bedeutsam sind und welche Bedeutung das Lesenlernen für die Schülerinnen und Schüler sowohl

persönlich als auch in allen Unterrichtsfächern hat. Die Schule hat hierbei die zentrale Funktion, eine nachhaltige, stabile Verankerung des Lesens im gesamten Schulalltag zu ermöglichen, um die Freude am Lesen zu etablieren und die Lesekompetenz der Kinder kontinuierlich zu steigern. Dies braucht die gemeinsame Anstrengung des Kollegiums in Kooperation mit weiteren internen und externen Partnerinnen und Partnern.

Gerade im Erwerb und in der Festigung der Lesekompetenz stellt die zunehmend heterogene Schülerschaft die Lehrkräfte vor große Herausforderungen. Dies haben auch die neuesten Befunde des IQB-Bildungstrends bestätigt.

Die Handreichung „Lesekompetenz gezielt fördern – Leseschwierigkeiten vermeiden“ hat deshalb die Intention, Hintergrundwissen und alltagstaugliche praktische Unterstützung für die Unterrichtsgestaltung im Bereich Lesen zu

geben – auch für Kinder mit besonderen Herausforderungen. Sie ist wie folgt aufgebaut:

- ➔ Kapitel 1 klärt zunächst grundlegend aus einer mehrperspektivischen Sichtweise das komplexe Konstrukt der Lesekompetenz.
- ➔ Kapitel 2 stellt anschließend die Bedeutung des Schriftspracherwerbs und der Vorläuferfähigkeiten für den Leselernprozess dar.
- ➔ Kapitel 3 gibt Anregungen, wie die Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens im Unterricht gestaltet werden kann. An ausgewählten konkreten Beispielen und durch viele Verlinkungen werden die neu entwickelte Methoden- und Materialsammlung LESE-FOKUS und das digitale Tool LeOn – Leseraum online sowie die systematische Leseförderung in Gestalt eines Lesebandes vorgestellt.

Infokästen

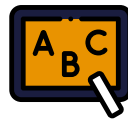
Info



Für den Unterricht



Beispiel



Wichtig



Download-Material (STIFT-Portal)

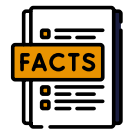
LESE-FOKUS



LESE-FOKUSplus



Factsheet



Checkliste



Praxisanregung



Zentrale Begriffe werden im Glossar (S. 96) erläutert.



- Kapitel 4 liefert systematische Hinweise für eine zielführende Diagnostik der Lesekompetenz, sowohl für einen kompetenzorientierten Unterricht als auch zur Identifizierung von Schwierigkeiten im Lesererwerbsprozess.
- Kapitel 5 zeigt anschließend auf, wie die diagnosebasierte gezielte Unterstützung der Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens konkret aussehen kann. Dazu wird ein mit Verlinkungen versehener Überblick über den Methoden- und Materialpool LESE-FOKUS-plus gegeben, welcher eine systematisch aufgebaute Erweiterung der Methodensammlung LESE-FOKUS für diese Teilgruppe anbietet.
- Kapitel 6 führt abschließend übergreifend aus, wie Lesekultur in Schulen etabliert und wie Lesemotivation gestärkt werden kann.

Diese Handreichung bildet den Kern eines Sofortmaßnahmenpaketes der Fachoffensive Deutsch zur Stärkung der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler in Nordrhein-Westfalen, welches folgende Elemente enthält:

- die Handreichung „Lesekompetenz gezielt fördern – Leseschwierigkeiten vermeiden“,
- den Bereich „Lesen“ im „STIFT-Portal“,
- die Methoden- und Materialsammlungen „LESE-FOKUS“, „LESE-FOKUSplus“ und das digitale Tool „LeOn – Leseraum online“ sowie
- das Multiplikationsmaterial „Lesen“ für die Arbeit der Fachberatungen mit den Schulen.

Alle Elemente sind miteinander vernetzt, analog und digital zugänglich und werden in kontinuierlichem Austausch mit der Schulpraxis weiterentwickelt. Innerhalb dieser Handreichung stehen über nachfolgende Icons vertiefendes Wissen sowie Praxismaterialien zusätzlich zur Verfügung.

Viel Freude bei Lektüre und praktischer Umsetzung!

Düsseldorf, Juli 2023

1. Was ist Lesekompetenz?



Lesen ist eine vielschichtige Kompetenz, die sich aus verschiedenen kognitiven Teilfähigkeiten zusammensetzt sowie von individuellen und sozialen Einflussgrößen bestimmt wird. In diesem Kapitel werden folgende Fragen beantwortet, um die verschiedenen Ebenen der Lesekompetenz greifbarer zu machen:

- ➔ Wie lässt sich Lesekompetenz aus mehreren Perspektiven verstehen und beschreiben? (s. Kap. 1.1)
- ➔ Welche Teilfähigkeiten gehören zur Prozessebene der Lesekompetenz? (s. Kap. 1.2)
- ➔ Welche Aspekte gehören zur Subjektebene der Lesekompetenz? (s. Kap. 1.3)
- ➔ Welche Komponenten gehören zur sozialen Ebene der Lesekompetenz? (s. Kap. 1.4)

1.1. Eine Betrachtung der Lesekompetenz aus verschiedenen Perspektiven

Lesen ist ein zentraler Aspekt schulischen Lernens und eine wesentliche Voraussetzung für den weiteren Wissenserwerb. Lesekompetent zu sein bedeutet, Texte kontextabhängig nutzen zu können (Bos et al., 2004). In den verschiedenen Forschungsperspektiven auf die **Lesekompetenz** wird betont, dass Lesekompetenz verschiedene Bestandteile umfasst. Zu ihr gehören zunächst verschiedene kognitive Teilprozesse (Richter & Christmann, 2002). Zugleich werden Lesefähigkeiten von individuellen emotional-motivationalen Komponenten sowie sozialen Faktoren beeinflusst (Garbe, 2022; Hurrelmann, 2002; Philipp, 2011). Lesekompetente Schülerinnen und Schüler zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie sich im Sinne einer Anschlusskommunikation über Gelesenes austauschen und darüber reflektieren können (Groeben & Hurrelmann, 2002).

Gleichzeitig umfasst die Lesekompetenz auch Teilaspekte der literarischen Kompetenz. Schülerinnen und Schüler sollen, zusätzlich zu

Sachtexten, durch eine große Auswahl an literarischen Texten Lesefreude und Leseinteressen ausbilden können (Spinner, 2006a). Didaktische Perspektiven führen die Erkenntnisse über den Erwerb der kognitiven Teilprozesse, die weiteren individuellen und sozialen Einflüsse sowie die Aspekte des literarischen Lesens in Konzepte für die unterrichtliche Vermittlung der Lesekompetenz zusammen.

Das weitverbreitete **Modell von Rosebrock & Nix (2020)** verdeutlicht das Zusammenspiel dieser Ebenen – sowohl die kognitiven Prozesse beim Lesen als auch die individuellen und sozialen Einflussgrößen auf das Lesen (s. Abb. 1). Für die unterrichtliche Praxis ist dieses Modell deshalb von zentraler Bedeutung und wird im Folgenden gegliedert nach seinen drei Ebenen dargestellt (s. Kap. 1.2 – 1.4).

Der kindliche Erwerb der Lesekompetenz ist kein einfacher, linearer Prozess. Er wird vielmehr von einer Vielzahl individueller Faktoren, aber auch von der sich wandelnden, zunehmend digitalen Welt beeinflusst. Im digitalen Raum entsteht beispielsweise eine neue Welt an Texten, in der Kinder sich zurechtfinden müssen. Das Lesen wird damit um unzählige Komponenten erweitert und verändert. Lesen ist eng mit der Materialität

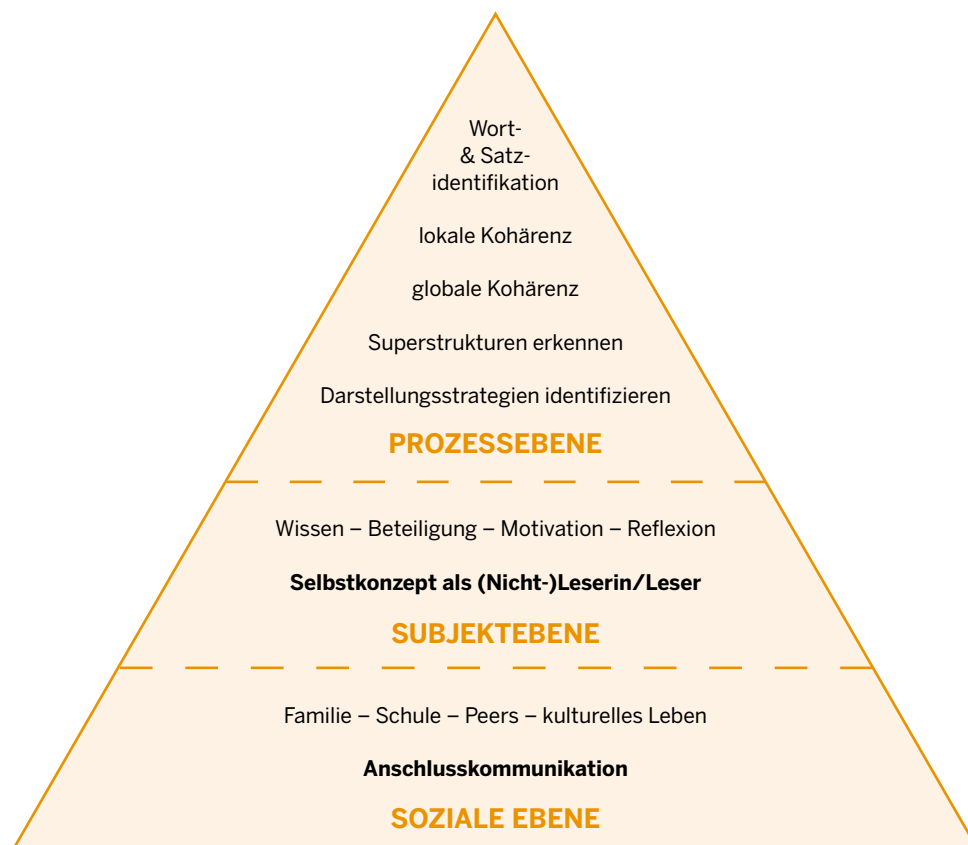


Abb. 1: Das Mehrebenenmodell nach Rosebrock & Nix (2020) (mit freundlicher Genehmigung des Schneider Verlags Hohengehren)

des Textes verknüpft. Auch diese kann unterschiedlich sein, z. B. unterscheidet sich ein analoges Buch von einem digitalen Text auf dem Tablet, den Kinder nicht anfassen können. Digitale Texte sind zudem durch **multimodale Ansätze** und **Hypertextstrukturen** gekennzeichnet. Dies stellt wiederum besondere Anforderungen an die sich noch im Lernprozess befindlichen Leserinnen und Leser (s. Kap. 3) (Philipp, 2018).

1.2 Die Prozessebene der Lesekompetenz

Lesen ist eine enorme kognitive Konstruktionsleistung des Gehirns, die von emotional-motivationalen Aspekten beeinflusst wird. Die Prozessebene des obigen Modells bezieht sich deshalb zunächst auf das Verständnis davon, wie sich die einzelnen Teilkomponenten des Leseprozesses wechselseitig beeinflussen.

Das **Leseverstehen** und das flüssige Lesen sind eng miteinander verknüpft. So müssen Kinder flüssig lesen können, um sinnentnehmend zu lesen. Im Leseprozess wird Bedeutung generiert und damit Leseverstehen ermöglicht, d. h., der Text wird verarbeitet und dadurch verstanden.

Diese Prozesse greifen wechselwirksam ineinander und beeinflussen sich gegenseitig, weshalb man von **interaktionistischen Lesemodellen** spricht. In diesen wird zwischen **hierarchieniedrigen** und **hierarchiehohen** Prozessen unterschieden (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978; Richter & Christmann, 2002). Hierarchieniedrige Prozesse beschreiben Teilfähigkeiten, die sich vor allem auf die Wort- und Satzebene beziehen. Hierarchiehohe Prozesse erfordern es, komplexe kognitive Fähigkeiten wie ein globales Textverständnis zu entwickeln bzw. das eigene Lesen durch die Anwendung von Strategien und Methoden zu steuern. Wichtig ist: Die Begriffe „hierarchiehoch“ und „hierarchieniedrig“ beschreiben nicht die Relevanz oder Bedeutsamkeit der Prozesse, sondern lediglich den notwendigen Umfang an kognitiven Kapazitäten auf Seiten der lesenden Person.



Situationsmodell des Leseverstehens

1.2.1 Hierarchieniedrige Prozesse

Alle Ebenen des Schriftsystems sind für das Lesenlernen relevant, beispielsweise Buchstaben (**Grapheme**), Wörter und **Interpunktion**. Im Folgenden werden die hierarchieniedrigen Prozesse der Lesekompetenz beschrieben. Die Wort- und die Satzebene haben für das Textverstehen eine zentrale Bedeutung. Leserinnen und Leser müssen Fähigkeiten zur Entschlüsselung einzelner Wörter und Sätze erworben haben, um einen Text überhaupt sinnentnehmend verstehen zu können. Wesentlich ist ebenfalls, dass sie die Struktur des Textes erfassen können – also z. B. Wörter als Einheiten wahrnehmen sowie Sätze erkennen.

Wenn Kinder in der Lage sind, die Struktur des Textes zu erfassen sowie einzelne Wörter anhand der Buchstaben-Laut-Zuordnung (**Graphem-Phonem-Korrespondenz**) zu entschlüsseln bzw. zu **dekodieren**, bedeutet das aber nicht, dass sie das Gelesene auch schon verstehen. Sie müssen vielmehr weitere Teilfähigkeiten erlernen. Um diese hohen Anforderungen bewältigen zu können, müssen die einzelnen Teilprozesse von Kindern **automatisiert** werden, sodass sie unbewusst ablaufen. Dies gelingt durch Übung und Förderung. Die hierarchieniedrigen Prozesse hängen eng mit der Leseflüssigkeit zusammen. Zu den hierarchieniedrigen Prozessen zählen:

- **Rekodieren** auf Buchstaben und Silbenebene (Lesegenauigkeit): Buchstaben erkennen und Lauten bzw. Lautfolgen zuordnen (Graphem-Phonem-Korrespondenz);
- Laute zu Wörtern „zusammenschleifen“ (**Phonemsynthese**);
- die Bedeutung von Wörtern kennen und mental abgespeichert haben (**Wortschatz**);
- **Automatisierung** der Worterkennung und des **Dekodierens**;
- eine angemessene Lesegeschwindigkeit;
- **sinnentnehmendes Lesen** auf Satzebene (**lokale Kohärenz**);
- die Fähigkeit, **sinngemäße Betonungen (Prosodie)** auf Wort- und Satzebene einzusetzen.

Zur Leseflüssigkeit (engl. reading fluency) zählen das korrekte Dekodieren von Wörtern (Lesegenauigkeit), die Automatisierung der Dekodierprozesse, eine angemessene Lesegeschwindigkeit sowie die sinnvolle Betonung (s. Kap. 3) (Rosebrock & Nix, 2020). Dem flüssig lesenden Kind stehen (wie in Abb. 2 dargestellt) mindestens zwei verschiedene Wege beim Prozess des Erlesens von Wörtern zur Verfügung (Coltheart et al., 2001).

1. Die direkte Route: Vereinfacht dargestellt sieht das Kind zunächst die Schrift als Ganzes und erkennt darin einzelne Buchstaben. Es kann diese jetzt direkt mit einem ganzen Wort aus dem mentalen Wortspeicher verknüpfen bzw. das Wort „abrufen“ – und zwar sowohl hinsichtlich der Buchstaben- und Lautebene (**orthographisches & phonologisches Lexikon**) als auch hinsichtlich der Wortbedeutung (**semantisches System**). Danach kann es das Wort aussprechen bzw. laut lesen.

2. Die indirekte Route: Hier sieht das Kind zunächst ebenfalls das Schriftbild als Ganzes und erkennt dann darin einzelne Buchstaben. Dann muss das Kind jedoch zuerst indirekt die einzelnen Buchstaben Lauten zuordnen und diese Laute anschließend zusammenfügen, um dann auf die Aussprache des Wortes als Ganzes zu schließen. Die Bedeutung kann dabei mitunter nicht erfasst werden, weil das bloße „Aneinanderreihen“ und Zusammenschleifen von Lauten noch keine Sinnentnahme sichern.



BEISPIEL

Das Kind soll das Wort <Nase> lesen.

Direkte Route: Das Kind erkennt die einzelnen Buchstaben und kann diese im abgespeicherten orthographischen sowie im phonologischen Lexikon, wo das Wort auch semantisch mit der Bedeutung verknüpft ist, „nachschiessen“. Die Bedeutung ist deshalb direkt und schnell klar. Und da das Kind weiß, dass es sich um die „Nase“ handelt, kann es das Wort schnell erlesen bzw. aussprechen.

Indirekte Route: Das Kind erkennt die einzelnen Buchstaben <n>, <a>, <s>, <e> als Laute und verbindet (rekodiert) diese dann mit den entsprechenden einzelnen Lauten /n/ /a/ /s/ /e/. Wenn das Kind die Einzellaute anschließend zusammenzieht (Phonemsynthese), hat es zwar das Wort „Nase“ erlesen, aber kann damit nicht unbedingt die korrekte Bedeutung verknüpfen, da hier auch die Schnelligkeit bzw. Betonung und der Rhythmus etc. (Prosodie) eine wichtige Rolle spielen. Wenn beispielsweise die Betonung auf der falschen Silbe liegt, ist eine Sinnentnahme schwer möglich.

1.2.2 Hierarchiehohe Prozesse

Die hierarchiehohen Prozesse erfordern eine komplexere Beteiligung der einzelnen kognitiven Fähigkeiten. Leserinnen und Leser müssen zunächst die Inhalte des Textes in ihrer Bedeutung erfassen – z. B. die Aussage eines Satzes. Dabei sollen auch Schlussfolgerungen gezogen werden, die über den Text hinausgehen (**Inferenzen**).

Dazu generieren Leserinnen und Leser Informationen aus dem Text und konstruieren Sinn auf der Basis ihres eigenen Vorwissens. Es entsteht ein sogenanntes **mentales Modell**, d. h., die Lesenden können „sich vorstellen“, worum es im Text geht. Sie haben nicht nur verstanden, was gesagt wird, sondern auch, was gemeint ist (Gasteiger-Klicpera, 2020; Lenhard, 2019; Rosebrock & Nix, 2020).

Zu den hierarchiehohen Prozessen zählt Folgendes:

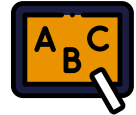
- einen logischen Zusammenhang zwischen Textteilen und über den gesamten Text hinaus herstellen; **globale Kohärenz**, also ein Gesamtverständnis für den Text herstellen, und **Inferenzen** (Schlussfolgerungen) bilden sowie
- die erfolgreiche Anwendung von **Lesestrategien** (s. Kap. 3).
- **Superstrukturen** eines Textes erfassen: Um welche Art von Text handelt es sich? Welche strukturellen Merkmale hat der Text? Wie ist er insgesamt aufgebaut? Die Superstrukturen existieren unabhängig vom Inhalt – es erfordert also eine ausgeprägte Lesekompetenz, diese erfassen zu können.
- **Darstellungsstrategien** des Textes verstehen: Welches Ziel wird mit dem Text verfolgt? An wen richtet sich der Text? Warum wurde der Text verfasst? Kann ich die typische Schreibweise einer Autorin bzw. eines Autors wiedererkennen?

1.2.3 Anwendung der hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse – ein Beispiel

Wie wenden Schülerinnen und Schüler diese einzelnen Fähigkeiten der hierarchieniedrigen und -hohen Prozesse konkret an? Anhand des Lesetext-Beispiels „Auf dem Spielplatz“ wird im Folgenden veranschaulicht, wie die Kombination der Teilfähigkeiten ineinandergreift.

Hierarchieniedrige Prozesse: Leserinnen und Leser können zentrale Informationen auf Wortebene entschlüsseln: Die Hauptfigur heißt Karim; der Schauplatz des Textes ist ein Spielplatz, dort gibt es verschiedene Spielgeräte. Möglicherweise sind Wörter wie „schwingen“ schwierig, da die Buchstaben-Laut-Zuordnung Kindern schwerfällt. Beispielsweise besteht das <sch> auf Buchstabenebene aus drei verschiedenen Buchstaben, wird aber lautlich zu einem Laut (/ʃ/).

Es können logische Schlüsse zwischen einzelnen Sätzen (lokale Kohärenz) gezogen werden, z. B. dass Karim gerne auf dem Spielplatz spielt und sich gerne auf dem Karussell dreht. Daraus kann geschlossen werden, dass das Karussell auf dem Spielplatz steht.



BEISPIEL

Auf dem Spielplatz [Lesetext]

Karim liebt es, auf dem Spielplatz mit seinen Freundinnen zu spielen.

Er mag es, auf dem Klettergerüst zu balancieren und auf der Schaukel hin und her zu schwingen.

Er liebt es auch, auf dem Spielplatz zu rennen und zu lachen.

Karim und seine Freundinnen treffen sich jeden Montag auf dem Spielplatz.

Gestern waren Karim und seine Freundinnen auf dem Karussell. Sie haben viel gelacht, als es sich immer schneller gedreht hat.

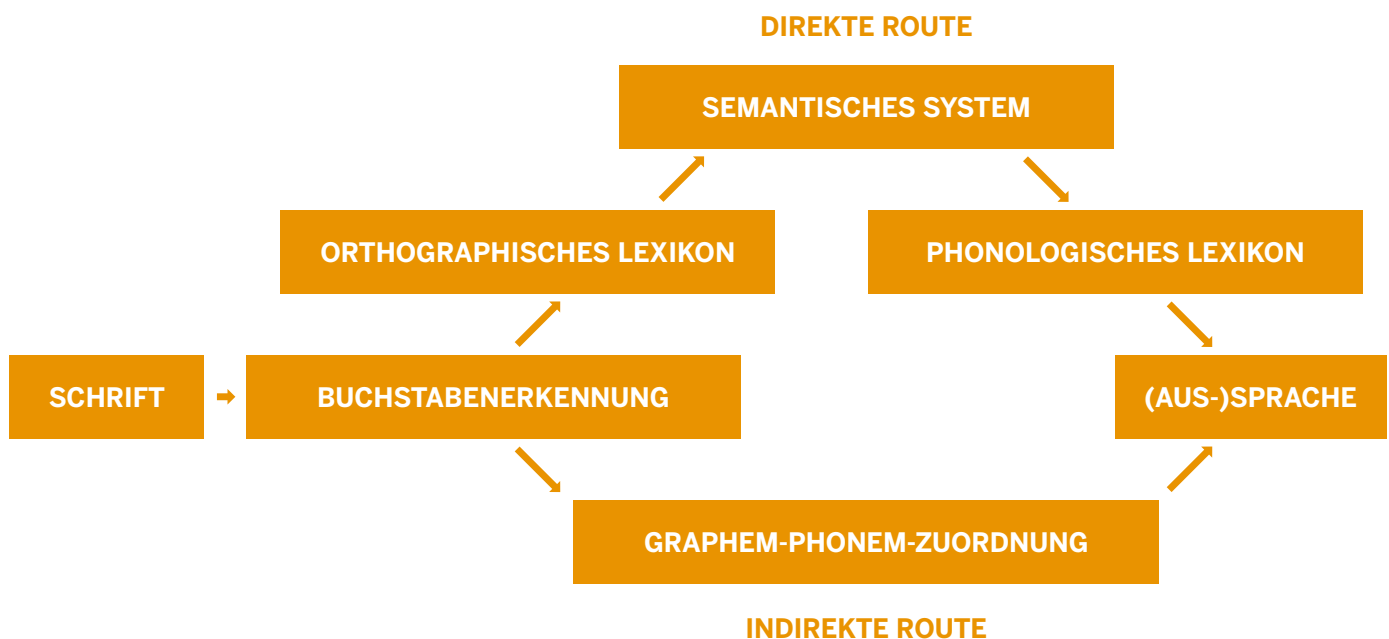


Abb. 2: Zwei-Wege-Modell des Lesens nach Coltheart et al., 2001 (Darstellung in Anlehnung an Lenhard, 2019, S. 17; © W. Kohlhammer GmbH, 2023)

Die einzelnen Sätze sind durch Pronomen („er“) bzw. Rückverweise („Karim liebt es ...“ – „Er mag es, auf dem Klettergerüst zu balancieren ...“) verknüpft. Leserinnen und Leser müssen grundlegende Informationen aus dem Text entnehmen, um ihn zu verstehen: Es geht um jemanden, der „Karim“ heißt, um einen Spielplatz, Freundinnen und Spielgeräte.

Hierarchiehohe Prozesse: Beim Lesen der Überschrift beginnt bei den Lesenden schon die Konstruktion des mentalen Modells des Textes, da eigenes Vorwissen, Vorerfahrungen und Vorstellungen aktiviert werden. Der Kontext des Spielplatzes baut sich z. B. bei jeder Leserin bzw. jedem Leser in individuell gefärbten Variationen mental auf. Die Kinder stellen nicht nur Verbindungen innerhalb des Textes her, sondern erinnern sich vielleicht selbst an einen Besuch auf dem Spielplatz z. B. mit Freundinnen und Freunden. Dazu greifen sie auf ihre eigenen Erfahrungen zurück. Vielleicht spielen Karim und seine Freundinnen im Kopf eines kindlichen Lesers oder einer Leserin auf dem Spielplatz, den es um die Ecke gibt.

Dieses innere Modell wird während des Lesens immer weiter ausgebaut, indem die Kinder größere Zusammenhänge im Text erkennen und diese auch benennen können. Zudem kann der Text die Kinder dazu anregen, darüber nachzu-

denken, ob sie auch gerne auf den Spielplatz gehen oder welche Geräte sie gerne mögen. Verstehendes Lesen geht also über die eigentlichen Wörter, Sätze und Inhalte des Textes weit hinaus (Rosebrock & Scherf, 2022). Das eigene Sprach- und Weltwissen muss daher beim Lesen aktiviert werden, um Textverstehen konstruieren zu können.

Eine Zusammenstellung der einzelnen Fähigkeiten der hierarchieniedrigen und hierarchiehohen Prozesse sind selbstverständlich auch im Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen verankert (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 23) (s. Tab. 1).

Leseprozesse	Bezug zum Lehrplan
Buchstaben-, Wort- und Satzerkennung	Die Schülerinnen und Schüler (SuS) ... → identifizieren häufig wiederkehrende Morpheme und Silben auf einen Blick; → identifizieren vertraute Wörter auf einen Blick; → erlesen Texte durch die Identifikation von Wörtern und Sätzen.
lokale Kohärenzbildung durch Verknüpfung von mehreren Sätzen und Einbezug von Sprach- und Weltwissen sowie eigenen Erfahrungen	Die SuS verknüpfen Informationen in Texten bzw. Textabschnitten.
globale Kohärenzherstellung über das Thema und den Inhalt des Textes	Die SuS entwickeln ein Gesamtverständnis des Textes.
Erkennen von Superstrukturen und Identifizieren von Darstellungsstrategien	Die SuS unterscheiden angeleitet literarische Texte und Sachtexte.

Tab. 1: Anforderungsdimensionen des Lesens: Prozessebene (eigene Darstellung)



Abb. 3: Individuelle Interessen und eigene Vorerfahrungen mit Büchern beeinflussen das Leseselbstkonzept.

1.3 Die Subjektebene der Lesekompetenz

Die Subjektebene des vorgestellten Modells (s. Abb. 1) beschreibt, welche Motivation und welche Emotionen Leserinnen und Leser in den Prozess des Lesens einbringen und wie sie diesen reflektieren. Wichtig ist dabei ebenfalls, welches Vorwissen sie mitbringen. Die Reflexion hinsichtlich der eigenen Meinung zum Inhalt des Textes ist besonders zentral.

Lesen ist ein dynamischer Prozess, der individuell unterschiedlich verläuft und Einfluss auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung einer Person hat (Garbe et al., 2009). Jede lesende Person bildet ein sogenanntes **Leseselbstkonzept** aus, das von individuellen Einstellungen und Gefühlen geprägt ist und die Lesemotivation beeinflusst (s. Abb. 4). Das

Leseselbstkonzept bezieht sich auf die individuelle Wahrnehmung und Einschätzung einer Person über ihre eigenen Fähigkeiten, Interessen und Einstellungen in Bezug auf das Lesen. Es umfasst die Überzeugungen, die eine Person über ihre eigenen Leseleistungen hat. Die individuelle Einstellung kann das eigene Leseverhalten, die eigene Leseleistung und die Bedeutung, die dem Lesen beigemessen wird, beeinflussen (Rosebrock & Nix, 2020).

Für den Unterricht ist insbesondere die Reflexion möglicher Stolpersteine im eigenen Leseprozess bedeutsam. Ein gestärktes und positives Leseselbstkonzept wirkt sich positiv auf die Lesemotivation aus (McElvany et al., 2008). Kinder, die ein negatives Leseselbstkonzept haben, weil ihnen z. B. das Lesen aus verschiedenen Gründen schwerfällt, und die deshalb weniger motiviert sind, gilt es durch gezielte Förderung zu unterstützen (s. Abb. 4).



**Checkliste
Subjektebene
stärken**

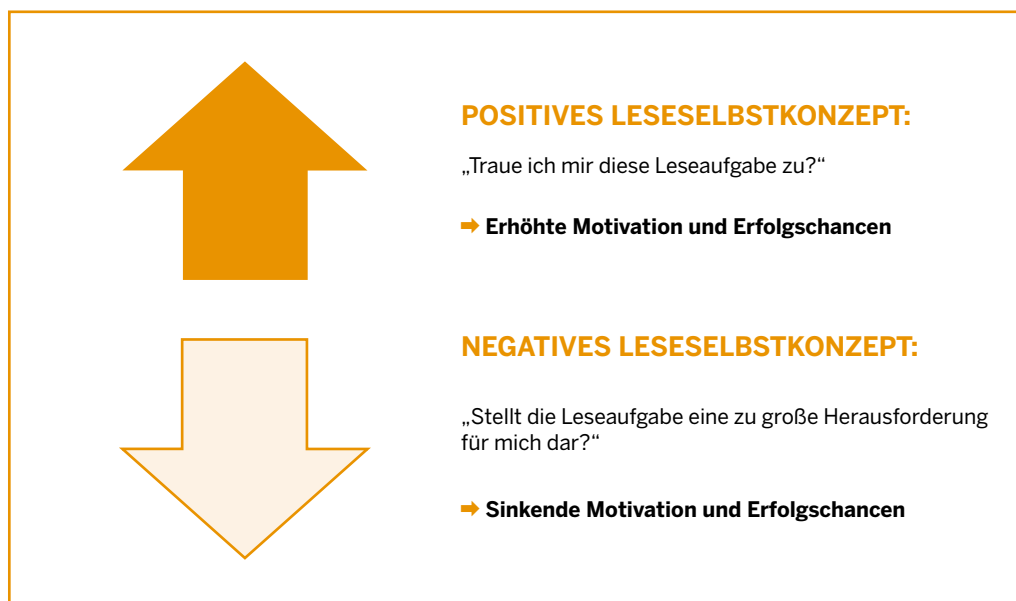


Abb. 4: Motivationale Faktoren des Leseselbstkonzeptes (nach Goy et al., 2017)

Lebensweltliche Mehrsprachigkeit als motivationale Ressource für den Leserberwerb

Durch die sprachliche, kulturelle und im Hinblick auf ihren sozioökonomischen Status oftmals sehr heterogene Zusammensetzung im Klassenzimmer muss Unterricht viele verschiedene Voraussetzungen der Kinder beachten. So gilt es auch die **Mehrsprachigkeit** der Kinder zu berücksichtigen und als Ressource zu begreifen¹. Das eigene Lesekonzept mehrsprachiger Kinder bildet sich beispielsweise positiv heraus, wenn Kinder auch in ihren Herkunftssprachen Texte lesen oder vorgelesen bekommen (Becker-Mrotzek, 2021; Fleckenstein et al., 2018; Gogolin & Lange, 2011; Rösch, 2014). Dies kann wiederum zu einer gesteigerten Lesemotivation beitragen (s. Abb. 4).

Mehrsprachigkeit beeinflusst, so zeigen aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse, das sprachliche Lernen positiv (Becker-Mrotzek, 2022). Wichtig ist, dass der Zugang zu Bildungssprache und Schriftsprache nicht nur in der **Zweitsprache**, sondern auch in der Herkunftssprache ermöglicht wird.

Im Sinne einer Sprachreflexion können auch im Leseunterricht immer wieder verschiedene Sprachen in den Fokus genommen werden

(Montanari & Panagiotopoulou, 2019). Eine zentrale Unterscheidung sollte aber zwischen dem zielsprachlichen und bildungssprachlichen Lernen gemacht werden. Der Erwerb einer Zielsprache ist nicht gleichzusetzen mit dem Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Kinder müssen immer mehrere sprachliche Dimensionen der Zielsprache erlernen, um ein positives Leseselbstkonzept entwickeln zu können (Lüdtke et al., 2023). Eine besonders zentrale Funktion nehmen hier auch der **Literaturunterricht** und die Möglichkeit zur Schaffung von vielfältigen Leseerfahrungen ein (s. Kap. 6) (Abraham & Knopf, 2021).

1.4 Die soziale Ebene der Lesekompetenz

Ob Kinder Lesefreude sowie ein Interesse an Büchern, Literatur und digitalen Textformen entwickeln, hängt zu einem großen Teil auch von ihrem sozialen Umfeld ab. Die Lesesozialisationsforschung zeigt, dass Personen aus dem individuellen Umfeld starke Einflussfaktoren für junge Leserinnen und Leser sind (Garbe, 2022).

¹ Es ist eine weitere Handreichung in Planung, die sich fokussiert und umfassend mit dem Thema „Mehrsprachigkeit“ beschäftigen wird.

Lesesozialisation bezeichnet den Prozess, durch den Menschen in ihrer Entwicklung zu (regelmäßig) Lesenden heranwachsen. Sie beginnt in der Regel im frühen Kindesalter und erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne. Lesesozialisation beinhaltet verschiedene Faktoren wie familiäre Einflüsse, Bildungseinrichtungen, soziale Umgebung, persönliche und kulturelle Kontexte. Während der Lesesozialisation werden Personen mit verschiedenen Textformen und -modi wie Büchern, Zeitschriften und digitalen Medien konfrontiert und entwickeln dabei Lesefähigkeiten, Leseinteressen, Lesevorlieben und eine literarische Identität (Garbe et al., 2009).

Diesen Aspekt greifen Rosebrock & Nix (2020) in ihrem Modell über die soziale Ebene (s. Abb. 1) der Lesekompetenz auf. Diese umfasst Familie, Schule, **Peers**, weitere Bezugspersonen aus dem persönlichen Umfeld sowie im weitesten Sinne

das kulturelle Leben. Ein unterstützendes soziales Umfeld ist eine wichtige Grundvoraussetzung für den Erwerb der Lesekompetenz. Die Schule und der Unterricht nehmen jedoch eine besonders zentrale Position ein, da sie allen Kindern die Möglichkeit zum Lesen sowie zu Austausch und Reflexion bieten können (Rosebrock & Nix, 2020).

Der Lesesozialisation kommt eine zentrale Rolle zu, denn sie beginnt in der Regel in der frühen Kindheit, wenn Kinder mit (digitalen) Büchern und Geschichten in Berührung kommen. Diese **Early-Literacy** Erfahrungen spielen eine wichtige Rolle für den späteren Leseerwerb.

Abb. 5: Auf dem Portal stift-deutschunterricht.de finden sich viele Methoden und Materialien für den digitalen und analogen Einsatz im schulischen Kontext.

The screenshot shows the homepage of the STIFT website. At the top left, the logo for 'Fachoffensive Deutsch NRW' and 'STIFT' is visible. The navigation menu includes 'Aktuelles', 'Downloads für den Unterricht', 'Begleitforschung', 'Glossar', 'Netzwerk', and 'Über Uns'. Below the navigation, there are links for 'Vorläuferfähigkeiten', 'Lesen', 'Rechtschreiben', 'Mehrsprachigkeit', 'Texte Schreiben', and 'Digitale Tools'. The main content area features a dark blue banner with the text 'Herzlich willkommen bei STIFT!' and a photograph of three children in a classroom setting. Below the banner, the heading 'Schriftkultur für alle innovativ fördern und unterstützen' is followed by the subtitle 'Entlastung im Schulalltag durch Innovation'. A section titled 'STIFT bietet Ihnen ein umfassendes Angebot für Ihren Deutschunterricht!' provides information about the resources available. A dropdown menu labeled 'Was ist STIFT?' is also present. On the right side, a section titled 'Welche Themen finden Sie auf STIFT?' lists the following themes: 'Lesen - Rechtschreiben - Texte schreiben - Digitale Tools', 'Prävention von Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb', 'Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit', and 'Förderdiagnostik und Förderplanung im Unterricht'.

Einige zentrale Fragen der Lesesozialisationsforschung sind auch für die Gestaltung und Reflexion von (Lese-)Unterricht relevant:

- Wie wird ein Kind zu einem Leser bzw. einer Leserin?
- Welche Wirkung hat das Lesen von Texten auf den Prozess der Sozialisation bzw. der Persönlichkeitsentwicklung?

Dabei steht immer die subjektive Bedeutung der jeweiligen Lektüre im Vordergrund: Was bedeutet das Lesen für das individuelle Kind? Wie ändern sich dadurch Handlungen, Sichtweisen, Interessen und Gefühle? Lesen trägt wesentlich zur Identitätsbildung von Schülerinnen und Schülern bei. Zentrale Akteurinnen und Akteure der Lesesozialisation sind (Garbe, 2022; Garbe et al., 2009):

- die Leserin bzw. der Leser selbst mit eigenen motivationalen, emotionalen und kognitiven Voraussetzungen. Hier besteht eine enge Verbindung zwischen der individuellen Lesesozialisation und dem eigenen Leseselbstkonzept.
- die Familie, die Schule bzw. das Bildungssystem und die Peers sowie
- die Gesellschaft und ihre zum Teil unterschiedlichen Normen.

Aber nicht alle Kinder wachsen in einem Umfeld auf, in dem Bücher oder die Schriftsprache zum Alltag gehören. Besonders diese Kinder gilt es an das Lesen und den Umgang mit Texten sowie mit Literatur heranzuführen. Dabei spielen aber nicht nur Bücher eine wichtige Rolle, sondern auch der Zugang zu Zeitschriften, Zeitungen, digitalen Medien, Apps und Bilderbüchern.

Die Anschlusskommunikation, also das Sprechen und Reflektieren von Texten bzw. über Textinhalte, ist wesentlicher Bestandteil des Leseunterrichts. Damit hat Schule die bedeutende Aufgabe, einen Zugang zu literalen Welten und damit zu Lesesozialisationserfahrungen zu eröffnen bzw. solche Zugänge zu erweitern. In Kapitel 3, 5 und 6 finden sich konkrete Hinweise zur Leseförderung,

Lesekultur und zu möglichen Methoden, wie dies in schulischer Praxis umgesetzt werden kann. Kinder können und sollen in der Schule für Texte begeistert und zum Lesen motiviert werden (Rose et al., 2021; Rosebrock & Scherf, 2022).



INFO

Wie können Kinder an Texte und an das Lesen herangeführt werden? Rosebrock & Scherf, 2022

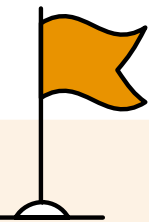
- auf Buchstaben- und Lautebene anfangen
- Silben nutzen
- Reime üben
- mit einzelnen Wörtern beginnen
- kurze Sätze erlesen lassen
- kürzere Texte bestehend aus mehreren kurzen Sätzen zur Verfügung stellen
- längere Texte mit komplexeren Satzstrukturen wählen
- das Lesen von Ganzschriften vorbereiten
- Lesevorbilder schaffen
- Austausch (Anschlusskommunikation) anregen
- Lesekultur an der Schule aktiv (mit) gestalten
- bei der Lektürewahl die Interessen der Kinder berücksichtigen
- digitale Bearbeitungsmöglichkeiten und multimodale Texte wählen

Eine anregende Leseumgebung verknüpft freie Zeit zum Lesen, Stöbern und Kennenlernen verschiedener schriftsprachlicher Kontexte miteinander. Dabei sollen immer wieder konkrete Fördermethoden der Teilfähigkeiten des Lesens eingebaut werden (Rosebrock & Scherf, 2022) (s. Kap. 3).

Ziel ist es, nicht nur die einzelnen Fähigkeiten der Lesekompetenz im Unterricht zu fokussieren, sondern letztendlich eine übergreifende schulische Lesekultur zu entwickeln, an der alle Kinder teilhaben können (s. Kap. 6).

Bei Kindern mit Schwierigkeiten im Leseerwerb reicht eine stabile Unterstützung im sozialen Umfeld oder die Möglichkeit der Reflexion im Unterricht allerdings nicht aus. Diese Schülerinnen und Schüler brauchen gezielte individualisierte Unterstützungsmaßnahmen (Mayer, 2021; Lüdtke & Stitzinger, 2017) (s. Kap. 4 & 5).

KURZ UND KNAPP



Was ist die Lesekompetenz?

- Lesekompetenz setzt sich aus kognitiven Teilfähigkeiten sowie subjektiven und sozialen Komponenten zusammen.
- Die Reflexion des Lesens und des eigenen Leselernprozesses sind wichtige Bestandteile von Unterricht.
- Early-Literacy-Erfahrungen sind eine wichtige Voraussetzung für den Leseerwerb.
- Kinder mit Schwierigkeiten im Lesenlernen bedürfen einer gezielten individualisierten Förderung.
- Zwischen der Lesesozialisation und dem eigenen Leseselbstkonzept besteht eine intensive Wechselbeziehung.

2. Welche Erwerbsfaktoren beeinflussen das Lesenlernen im Anfangsunterricht?



Aufgabe des Leseunterrichts ist es, Kinder dabei zu unterstützen, sich zu kompetenten und autonomen Leserinnen und Lesern zu entwickeln. Kinder sollen in die Lage versetzt werden, analoge und digitale Texte verschiedener Formen und Gattungen sowie Geschichten und Bücher eigenständig und verstehend zu lesen und reflektiert für sich zu nutzen. Deutschunterricht, aber auch fachübergreifender Unterricht sollte dabei an die altersspezifischen Interessen von Kindern anknüpfen und ihnen gleichzeitig ermöglichen, diese weiter auszubauen oder neue zu entdecken.

Für den Leseerwerb sind verschiedene Erwerbsbedingungen von zentraler Bedeutung, die Kinder bereits vor Schulbeginn geprägt haben. Da diese nicht nur bedeutsame Vorbedingungen für den Leseunterricht darstellen, sondern auch in der didaktischen Gestaltung berücksichtigt werden müssen, stellt sich dieses Kapitel der Frage, welche Faktoren hier wirksam sind:

- ➔ Welchen Einfluss hat der Schriftspracherwerb auf das Lesenlernen im Anfangsunterricht? (s. Kap. 2.1)
- ➔ Welche Rolle spielen die Vorläuferfähigkeiten für den Leseerwerb? (s. Kap. 2.2)

2.1 Einfluss des Schriftspracherwerbs auf das Lesenlernen

In der Forschung haben sich mit den Jahren verschiedene Ansätze entwickelt, die den **Schriftspracherwerb** bei Kindern erklären². Der Lesererwerb ist ein Teil des Schriftspracherwerbs, da Kinder lernen müssen, Buchstaben und Laute zu erkennen, Wörter zu identifizieren und ihre Bedeutung zu kennen. Kinder wenden beim Erwerb zudem unterschiedliche Strategien an, die den Prozess zu verschiedenen Zeitpunkten leiten. Die Strategien im Schriftspracherwerb haben einen großen Einfluss auf das Lesenlernen der Kinder.

Grundlegend wird bereits seit Längerem in den meisten Modellen zwischen folgenden Phasen bzw. Strategien unterschieden (Ehri, 1992; Frith, 1986; Günther & Brügelmann, 1986; Kirschhock, 2004; Klicpera et al., 2003; Mayer, 2022b; Scheerer-Neumann, 1998):



INFO

Phasen des Schriftspracherwerbs

1. Vorläuferfähigkeiten/ präliterale-symbolische Phase
2. Logographemische Strategie
3. Alphabetische Strategie
4. Orthographische Strategie
5. Integrativ-automatisierte Strategie

Im Folgenden werden die einzelnen Strategien bzw. Phasen dargestellt.

1. Vorläuferfähigkeiten/präliterale-symbolische Phase: Vorerfahrungen mit der (Schrift-)Sprache haben grundsätzlich einen großen Einfluss auf die Entwicklung der späteren Lese- und Schreibfähigkeiten von Kindern (Jambor-Fahlen, 2018). Die meisten Forschungsansätze gehen mittlerweile von der zentralen Bedeutung der sogenannten **Vorläuferfähigkeiten** für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb aus (s. Kap. 2.2 und 5).

2. Logographemische Strategie: Beim Übergang zur logographemischen Strategie wenden Kinder Assoziationen zwischen sichtbaren Schriftmerkmalen von ganzen Wörtern und einzelnen Wortbestandteilen (z. B. Silben) an. Diese werden wiederum mit der passenden Aussprache verknüpft.

Kinder prägen sich z. B. ein, wie das Wort <Hund> aussieht, und können es dann mit der Bedeutung und der Aussprache beim lauten Lesen verknüpfen (s. Kap. 1, Abb. 2). Das gilt aber nicht für einzelne Buchstaben-Laut-Zuordnungen. Vielmehr merken sich Kinder, welche besonderen Merkmale ein ganzes Wort (gr. logos) hat.

Dabei fällt es ihnen nicht zwangsläufig auf, wenn Buchstaben vertauscht werden. Deswegen kann es zu Lesefehlern kommen: „Hand“ statt „Hund“ oder „Reis“ statt „Riese“. Der erste Buchstabe ist in dieser Phase besonders wichtig, denn an ihm orientieren sich die Kinder bei dieser Strategie stark.

3. Alphabetische Strategie: Kinder müssen in der nächsten Phase die Laut-Buchstaben-Zuordnung erlernen und erfolgreich phonologisch **rekodieren** – also die Laute zu einem Wort „zusammenziehen“ (s. Kap. 1). Das stellt für viele Kinder eine große Herausforderung dar, besonders zu Beginn des Schriftspracherwerbs. Zunächst müssen einzelne Buchstaben, dann Silben und schließlich Wörter im Schriftbild identifiziert und lautlich zugeordnet werden.

² Eine ausführlichere Darstellung der verschiedenen am Schriftspracherwerb beteiligten Phasen findet sich in der **Handreichung Rechtschreiben** (Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW – Handreichung)

Hier ist für das Lesenlernen besonders das Vorgehen nach dem zuvor beschriebenen Zwei-Wege-Modell (s. Kap. 1, Abb. 2) relevant. Lehrkräfte haben hier die Aufgabe, die viel langsamere indirekte Strategie der Buchstaben-Laut-Zuordnung überwinden zu helfen, damit Kinder zügig den direkten Weg erlernen, auf dem sie Wörter schnell dekodieren und rekodieren können.

4. Orthographische Strategie: Das Kind lernt in dieser Phase, größere Einheiten von Schriftsprache zu verarbeiten, z. B. Silben oder häufig vorkommende Buchstabenfolgen wie <iege> (z. B. in <Ziege>, <Liege>, <Wiege>). So muss es nicht einzelne Buchstaben und Laute verbinden, sondern kann Wörter wesentlich schneller erlesen.

Die Automatisierung der Worterkennung wird weiter ausgebildet. Sie ist besonders wichtig für das flüssige Lesen, da Kinder mittels der Automatisierung Wörter als Ganzes oder einzelne Wortteile abgespeichert haben und nicht mehr Buchstabe-für-Buchstabe erlesen müssen.

5. Integrativ-automatisierte Strategie: In dieser Phase werden die erworbenen Fähigkeiten weiter gefestigt und verfeinert. Sie läuft meistens schon parallel zur orthographischen Phase ab. Kinder entwickeln ein tieferes Verständnis für die Struktur der Schriftsprache und lernen, Texte flüssig sowie sinnentnehmend zu lesen und zu schreiben. Dies ist keine neue Strategie, sondern verdeutlicht, dass Kinder oft einen längeren Zeitraum benötigen, um schriftsprachliche Fähigkeiten zu automatisieren. Der Vorgang wird nicht plötzlich abgeschlossen, sondern kann andauern (Mayer, 2022b).

Abb. 6: Kinder lernen im Schriftspracherwerb über die Anwendung verschiedener Strategien, Schriftsprache zu nutzen und zu verarbeiten.



2.2 Einfluss der Vorläuferfähigkeiten auf das Lesenlernen

Aktuellen Forschungsergebnissen zufolge haben neben den schriftsprachlichen Erwerbsstrategien insbesondere die Vorläuferfähigkeiten der präliterale-symbolischen Phase einen großen Einfluss auf das Lesenlernen (Füssenich, 2012; Jambor-Fahlen, 2018; Mayer, 2022b). Besonders zentral sind die Vorläuferfähigkeiten auch für den Schriftspracherwerb mehrsprachiger Kinder, da sie den Leseerwerb, der eventuell in zwei oder mehr Laut- und Schriftsprachsystemen erfolgt, unterstützen können (Grießhaber, 2018).

Innerhalb der verschiedenen Vorläuferfähigkeiten liegt häufig ein besonderer Fokus auf einer gut ausgeprägten phonologischen Bewusstheit. Um ein geschriebenes Wort lesen, d. h., aussprechen zu können, müssen einzelne Buchstaben erkannt und Lauten (Phonemen) zugeordnet werden. Das Kind muss sich also die einzelnen Laute merken und sie dann zusammenführen.

Die Vorläuferfähigkeiten sind ein wichtiger Einflussfaktor im Anfangsunterricht, da sie nicht nur erlernt werden können, sondern auch mit sensorischen und kognitiven Entwicklungsprozessen verknüpft sind, welche die Heranwachsenden durchlaufen. Neueste Studien zeigen,

dass viele Kinder grundlegende Vorläuferfähigkeiten zu Schulbeginn noch nicht umfänglich erworben haben. Um Kindern das Lesen- und Schreibenlernen zu erleichtern, müssen diese Vorläuferfähigkeiten auch im Anfangsunterricht gefördert werden (Ennemoser et al., 2012; Krstic et al., 2018).

Einige Vorläuferfähigkeiten sollen gemäß Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021) in der Schule gefördert werden – nicht nur, aber auch für das Lesen (s. Abb. 7). Sie werden nachfolgend beschrieben.

1. Die **phonologische Informationsverarbeitung** ist die Grundlage für das verbundene (**synthetisierende**) Lesen.

1a. Die **phonologische Bewusstheit** ermöglicht es zunächst, den lautlichen Aufbau gesprochener Sprache mental zu analysieren (Schnitzler et al., 2008). Dadurch können Kinder klare phonologische Unterschiede zwischen ähnlich klingenden Lauten erkennen und Bedeutungsunterschiede identifizieren (z. B. /b/ versus /p/).

Besonders die phonologische Bewusstheit als Teil der phonologischen Informationsverarbeitung ist für Kinder mit Schwierigkeiten im Leseerwerb ein wichtiger Ansatzpunkt für die intensivierte Unterstützung (s. Kap. 5).

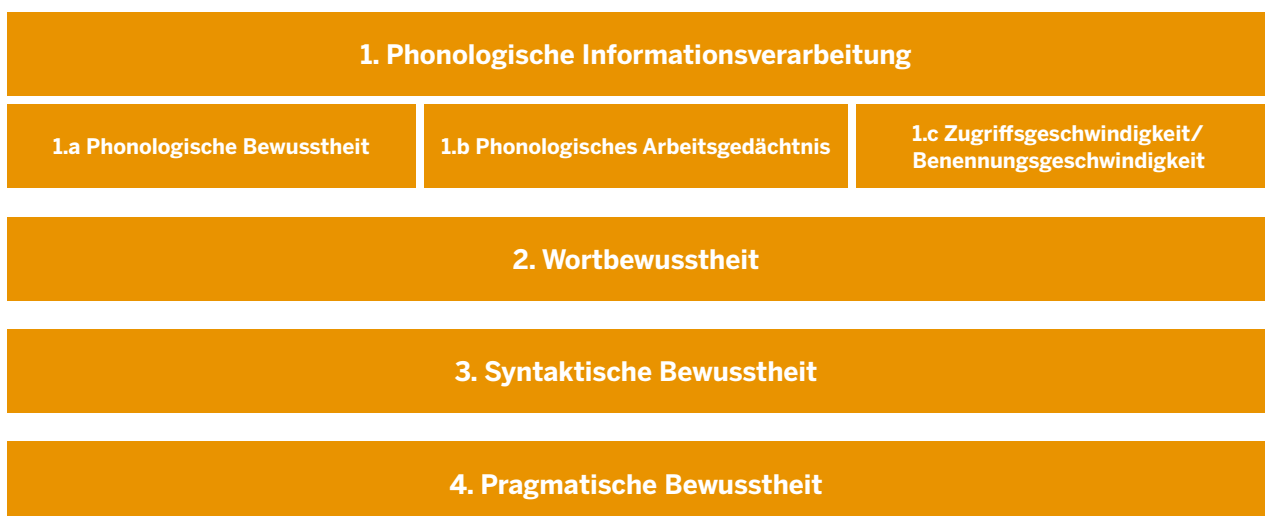
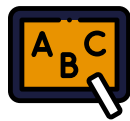


Abb. 7: Übersicht über die Vorläuferfähigkeiten



Abb. 8: Die Wortbewusstheit beeinflusst auch die Wahrnehmung von einzelnen Silben. Dies kann gezielt im Unterricht gefördert werden.



BEISPIEL

Die **phonologische Bewusstheit** ermöglicht es, einen Unterschied zwischen folgenden Wörtern (Minimalpaare) wahrzunehmen:



Kanne – Tanne

Rose – Hose

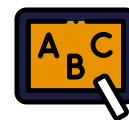
Person eine Folge von Symbolen (z. B. Buchstaben, Zahlen, Farben) visuell verarbeiten und dann benennen kann (Mayer, 2022b). Sie ist eine zentrale Vorläuferfähigkeit für die Automatisierung der Worterkennung.

2. Die **Wortbewusstheit** ist auf der nächstgrößeren Ebene verortet. Sie umfasst die Möglichkeit, nicht nur Laute, sondern ganze Wörter als einzelne Bestandteile der gesprochenen und geschriebenen Sprache zu erkennen.

Die Wortbewusstheit unterstützt das Erkennen und damit das Erlesen einzelner Wörter im Text.

1b. Zusätzlich hat das **phonologische Arbeitsgedächtnis** die Aufgabe, lautsprachliche, d. h., phonologische Informationen zu speichern und parallel weiterzuverarbeiten (Mayer, 2022b).

1c. Die **Benennungsgeschwindigkeit**, in internationalen Studien auch als „RAN“ (Rapid Automated Naming) bezeichnet, ist ebenfalls wichtig für den Leseerwerb. Sie gibt an, wie schnell eine

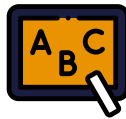


BEISPIEL

Wortbewusstheit

Wortgrenzen werden auditiv und visuell erkannt: Das Kind erkennt, wo ein Wort beginnt und wo es aufhört.

3. Auf der Ebene ganzer Sätze ist die **syntaktische Bewusstheit** eine ebenso wichtige, aber eher unbekanntere Vorläuferfähigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit, beim Lesen syntaktische Elemente zu erkennen und beim Sprechen oder Schreiben syntaktische Mittel bewusst zu nutzen, z. B. das Bilden und die Umstellung von Sätzen. Zwar ist diese Fähigkeit besonders beim mündlichen Sprachgebrauch bzw. beim Texteschreiben wichtig, jedoch erleichtern die Kenntnisse über Aufbau und Struktur von Sätzen auch den Leselernprozess.



BEISPIEL

Syntaktische Bewusstheit

Übergeordnete Satzstellungsregeln erfassen und Fehler korrigieren können:

Das Kind zur Schule laufen.
(Verbendstellung)

vs.

Das Kind läuft zur Schule.
(Verbzweitstellung)

Kommunikation mit anderen. So muss beispielsweise auf die Verständlichkeit einer Mitteilung geachtet werden. Auswirkungen auf den Leselernprozess hat diese Vorläuferfähigkeit insofern, als sie z. B. hilft, dialogische Texte mit Sprecherwechsel oder verteilten Rollen zu verstehen und prosodisch zu gestalten.



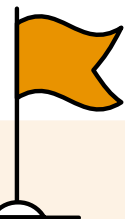
BEISPIEL

Pragmatische Bewusstheit

- die Logik eines gelesenen Textes leichter dekodieren
- die pragmatische Wirkung von Texten, z. B. Aufforderung, Schuldzuweisung, Aufmunterung erfassen können
- Gelesenes auf seine Verständlichkeit hin untersuchen, z. B.: Ist die Adressierung einer Aussage sinnvoll?

4. Darüber hinaus ist abschließend die **pragmatische Bewusstheit** notwendig, um den eigenen Sprachgebrauch zu gestalten, vor allem in der

Die pragmatische Bewusstheit kann auch vor dem Hintergrund eines integrativen Deutschunterrichts thematisiert werden, bei dem die verschiedenen Kompetenzerwartungen aus dem Lehrplan parallel ineinandergreifend vermittelt und erlernt werden.



KURZ UND KNAPP

Erwerbsfaktoren und Lesenlernen

- Der Schriftspracherwerb läuft in verschiedenen Phasen ab, die sich auf den Leseerwerb auswirken.
- Die Vorläuferfähigkeiten stellen eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lesenlernen dar.
- Es gibt verschiedene Vorläuferfähigkeiten, die im Unterricht gefördert werden sollten, um den Leseerwerb zu unterstützen.

3. Wie können Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Unterricht gefördert werden?



Die Kompetenzerwartungen für den Bereich des Lesens sind im Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen klar definiert und strukturiert (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 14). Hierauf aufbauend gibt dieses dritte Kapitel grundlegende praxisnahe Hinweise für den Unterricht, indem es folgende Fragen beantwortet:

- ➔ Wie kann flüssiges Lesen gefördert werden? (s. Kap. 3.1)
- ➔ Wie können Lesestrategien das Leseverstehen ausbauen? (s. Kap. 3.2)
- ➔ Wie kann ritualisierte Leseförderung strukturiert werden? (s. Kap. 3.5)

Ergänzend werden im Anschluss die zwei neu entwickelten Methoden- und Materialsammlungen LESE-FOKUS (s. Kap. 3.3) und LeOn (s. Kap. 3.4), die im Austausch mit der Schulpraxis kontinuierlich weiterentwickelt werden, übersichtsblickartig vorgestellt. Sie lassen sich dem Mehrebenenmodell nach Rosebrock & Nix (2020) zuordnen. Die einzelnen Ebenen können so gezielt in Unterricht und Förderung eingesetzt werden, um die Lesekompetenz der Kinder zu fördern (vgl. Abb. 9).

Beispielhafte Methoden für die Praxis aus dem LESE-FOKUS finden sich bereits innerhalb des Kapitels und werden der Förderung der einzelnen Fähigkeiten der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens zugeordnet.

3.1 Leseflüssigkeit fördern

Im Lehrplan werden die Fähigkeiten, flüssig zu lesen und das Gelesene auch zu verstehen, gemeinsam im Kompetenzbereich „Über Lesefähigkeiten verfügen“ verortet. Da das flüssige

Lesen eine Voraussetzung für das sinnentnehmende Lesen ist, setzt die Förderung meist bei der Leseflüssigkeit an.

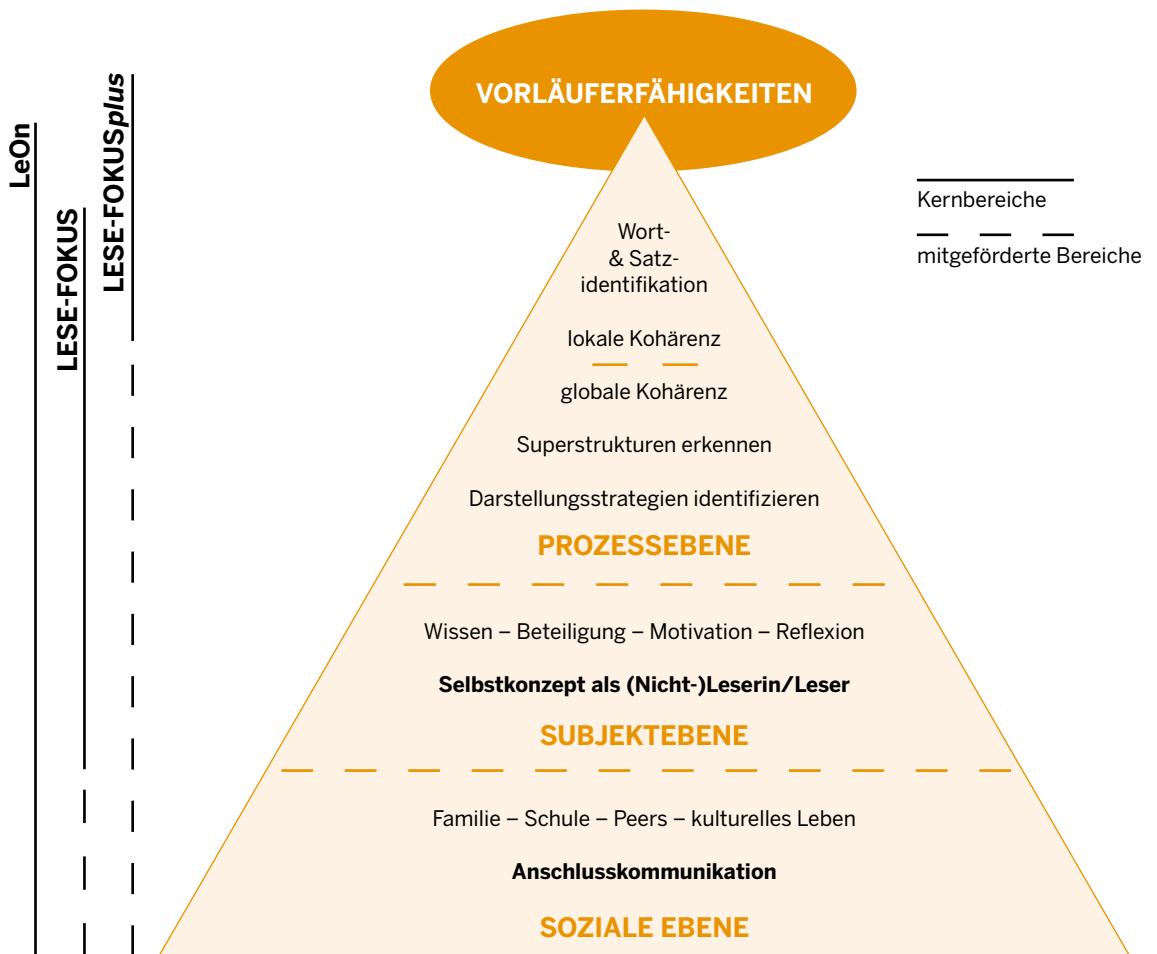


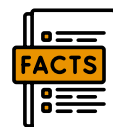
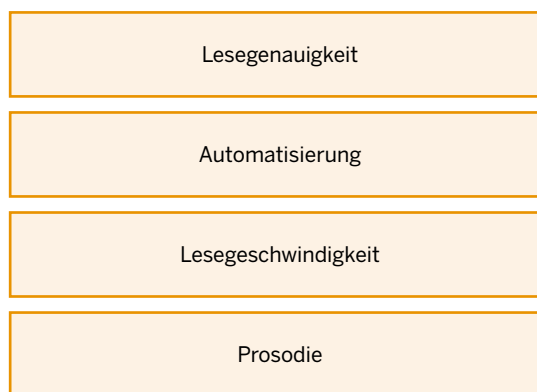
Abb. 9: Einordnung der drei Methoden- und Materialsammlungen in das Mehrebenenmodell (in Anlehnung an Rosebrock & Nix, 2020)

Die Leseflüssigkeit (reading fluency) setzt sich aus vier verschiedenen Teilfähigkeiten zusammen (Rosebrock et al., 2021) (s. Abb.10): Lesegenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie. Kinder müssen all diese Fähigkeiten erlernen, um Leseverstehen entwickeln zu können.

Bevor im Detail die Förderung der vier Teilfähigkeiten des flüssigen Lesens beschrieben wird (s. Kap. 3.1.1-3.1.4), werden vorab zwei zentrale Verfahrensarten zur systematischen Leseförderung erläutert: Viellese- und Lautleseverfahren. Beides sind wichtige Herangehensweisen, um das flüssige Lesen zu fördern. Sie können sowohl im Unterrichts- als auch im Fördersetting angewendet werden.

LESEFLÜSSIGKEIT

Abb. 10: Die vier Teilfähigkeiten des flüssigen Lesens



**Didaktische
Verfahren
Leseförderung**

Lautleseverfahren

Lautleseverfahren umfassen Methoden, bei denen Schülerinnen und Schüler Texte laut vorlesen. Hier werden alle Teilfähigkeiten des flüssigen Lesens angesprochen: Automatisierung, Genauigkeit, Geschwindigkeit und Prosodie, also die sinnentsprechende Betonung von Wörtern und Sätzen.

Aber wie können Lautleseverfahren mit der ganzen Klasse durchgeführt werden? Es bietet sich beispielsweise an, dass Schülerinnen und Schüler im Wechsel in Kleingruppen das laute Lesen üben. Das Stationenlernen, in dem einige Gruppen laut lesen und andere Kinder an anderen Aufgaben arbeiten können, wäre hier ein mögliches Setting. Geeignete Methoden sind z. B. Lautlesetandems (s. Abb. 11), das Vorlesetheater oder auch der Lesewürfel (s. Kap. 3.3).



FÜR DEN UNTERRICHT

Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Leseförderung mit Lautleseverfahren (Rosebrock & Nix, 2020)

- ➔ Anleitung durch die Lehrkraft: Einführung der Methode (z. B. Lautlesetandems)
- ➔ Einhaltung des Ablaufs bestimmter Methoden
- ➔ Textauswahl durch Anleitung der Lehrkraft, aber auch eigenständig durch die Schülerinnen und Schüler – dies kann z. B. im Wechsel erfolgen
- ➔ Wiederholung von Lesetexten
- ➔ Zeitliche Begrenzung der Übungen
- ➔ Lesepaare (z. B. bei Lautlesetandems) heterogen nach Leseleistung zusammensetzen



Abb. 11: Kooperatives Lautleseverfahren, z. B. Lautlesetandems fördern die Leseflüssigkeit.



Abb. 12: Vielleseverfahren können mit Büchern, aber auch mit Kurzgeschichten, Comics oder anderen Textarten auf der Grundlage der Interessen der Kinder durchgeführt werden.

Vielleseverfahren

Vielleseverfahren sind Methoden, mit denen die Kinder ihr eigenes Lesesummen erhöhen. So werden z. B. festgelegte Zeiträume geschaffen, in denen die Kinder selbstbestimmt lesen. Es sollten möglichst individuell ausgesuchte und spannende Texte gelesen werden, um insbesondere die Lesemotivation zu steigern (s. Abb. 12) (Rosebrock & Nix, 2020). Die Lehrkraft kann den Schülerinnen und Schülern beratend zur Seite stehen oder den Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander anregen.

Für beide Ansätze eignen sich sowohl analog als auch digital bereitgestellte Texte (s. z. B. LESE-FOKUS, Kap. 3.3, und LeOn, Kap. 3.4). Lautlese- und Vielleseverfahren schließen sich zudem nicht gegenseitig aus, sondern sollten zur umfassenden Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens kombiniert werden.

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden anhand von praktischen Beispielen die spezifische Förderung der vier Teilfähigkeiten der Leseflüssigkeit beschrieben (s. Abb. 10), auch wenn diese nur aus einem funktionierenden Zusammenspiel gelingen kann.



FÜR DEN UNTERRICHT

Beispiel: Vielleseverfahren

Sustained Silent Reading: Schülerinnen und Schüler bekommen mehrmals pro Woche die Möglichkeit, eigenständig zu lesen. Sie wählen selbst aus, was sie lesen möchten (Sach- oder literarische Texte). Der Zeitraum wird vorher festgelegt (z. B. 20 Min.). Es werden keine Aufgaben zu den Texten gestellt. Die Kinder dürfen selbst wählen, ob sie beispielsweise an ihrem eigenen Platz lesen, in der Leseecke im Klassenzimmer, auf dem Boden oder in der Schulbücherei.

3.1.1 Förderung der Lesegenauigkeit

Worum geht es?

Um flüssig lesen zu können, müssen Kinder die relevanten schriftsprachlichen Informationen entschlüsseln (dekodieren) können. Dazu gehören Elemente wie Buchstaben (Grapheme), Morpheme und Silben, aber auch Satzzeichen sowie die Groß- und Kleinschreibung (Breznitz, 1987; Gough & Tunmer, 1986; Hochstadt, 2022). Unter Lesegenauigkeit versteht man das korrekte Entschlüsseln dieser schriftsprachlichen Aspekte. Besonders zentral ist dabei die Graphem-Phonem-Korrespondenz (Buchstaben-Laut-Zuordnung). Die Lesegenauigkeit entscheidet darüber, wie viele Fehler ein Kind beim Lesen macht und wie häufig es sich selbst verbessern bzw. von der Lehrkraft korrigiert werden muss.

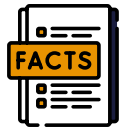
Besonders für den Leseerwerb sind außerdem die Buchstabenkenntnis und der Ausbau des Wortschatzes (s. Kap. 1) für alle Kinder von zentraler Bedeutung (Ludewig et al., 2022; Rosebrock, 2018).

Wie kann es umgesetzt werden?

Genau zu lesen, also genau zu dekodieren, erfordert besonders zu Beginn des Leselernprozesses viel Konzentration. Kinder sollten deshalb zunächst auf Silben- und Wortebene beginnen, um sich dann zu steigern. Hilfreich ist auch das gemeinsame laute Lesen mit einer Partnerin oder einem Partner (s. Abb. 11 und 13), da so Fehler oder Stolpersteine direkt gemeinsam geklärt werden können (Rosebrock et al., 2021). Für analoge Texte bieten sich auch Lesehilfen an.

Die Kinder verfolgen beispielsweise im Text mit dem Finger Buchstabe für Buchstabe oder Silbe für Silbe bzw. Wort für Wort, wo sie sich beim Lesen befinden (s. Abb. 13). Bei längeren Texten kann der Text z. B. Zeile für Zeile mit einem Blatt Papier abgedeckt und dann freigelegt werden.

Beim digitalen Lesen ergeben sich weitere Möglichkeiten, die Lesegenauigkeit zu fördern. Im Unterricht sollten Schülerinnen und Schüler deshalb dabei angeleitet werden, mit den digitalen Textbearbeitungsmöglichkeiten ihre Lesegenauigkeit zu verbessern (s. Infokasten) (Philipp, 2020).



Förderung der
Teilfähigkeiten



FÜR DEN UNTERRICHT

Das Dekodieren durch digitale Textbearbeitung erleichtern:

- ➔ Buchstaben- und Zeilenabstand größer einstellen
- ➔ Schriftgröße anpassen (z. B. auf Webseiten über die Zoom-Funktion)
- ➔ die Länge der Zeilen begrenzen, um horizontales Scrollen zu vermeiden
- ➔ die Länge des Textes begrenzen, um unnötiges Scrollen zu vermeiden

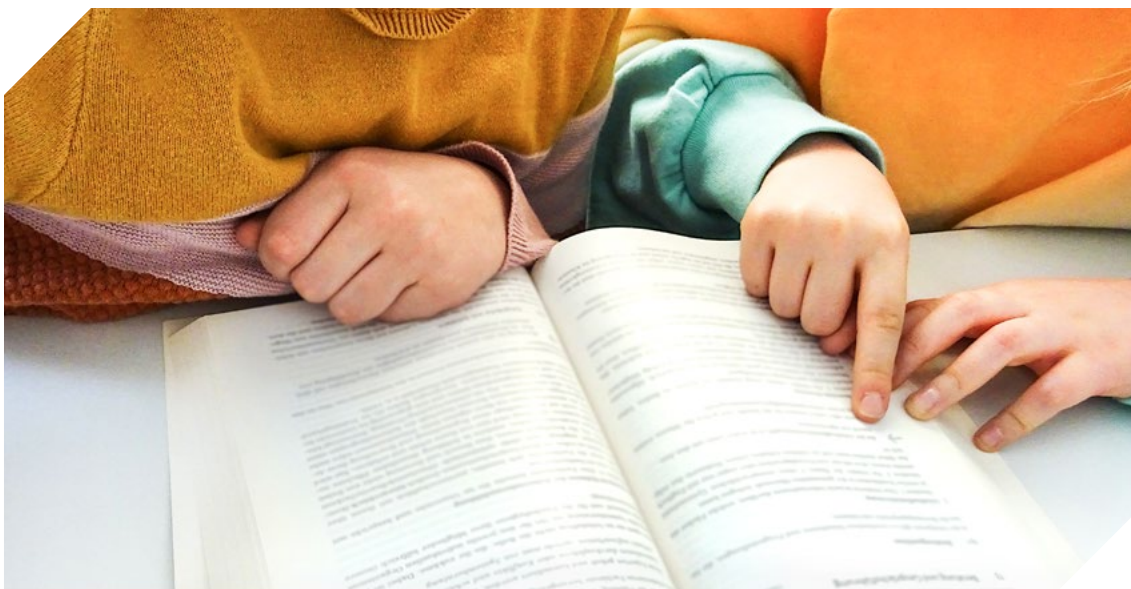


Abb. 13: Lesehilfen: mit dem Finger den gelesenen Text verfolgen



3.1.2 Förderung der Automatisierung



Monsternamen



Fahrstuhllesen



Silbenteppich

Worum geht es?

Der erfolgreiche Erwerb eines grundlegenden Wortschatzes ist für die **Automatisierung** des Leseprozesses auf Wort- und Satzebene besonders zentral. Die Schülerinnen und Schüler müssen zum einen das Schriftbild eines Wortes erkennen können (**Sichtwortschatz**) und dieses zum anderen gleichzeitig mit ihrem **mental**en **Lexikon** abgleichen, sodass sie das visuelle Schriftbild mit der mentalen Bedeutung des Wortes verknüpfen können. Dabei spielt eine wichtige Rolle, wie viele und welche Wortbedeutungen im mentalen Lexikon gespeichert sind und wie schnell diese abgerufen werden können. Auch der Erwerb mehrerer Sprachen ist hier relevant.

Lesegenauigkeit bedeutet aber auch, die Automatisierung der Worterkennung sowie das sinnentnehmende Lesen zu fördern. Dies kann z. B. mit Methoden auf Buchstaben-, Silben- und Wortebene geleistet werden. Je automatischer die Kinder auf Laute und Buchstaben zugreifen und diese verknüpfen können, desto leichter fällt ihnen das verstehende Lesen und desto weniger Fehler machen sie. Durch die Automatisierung von Prozessen werden kognitive Kapazitäten frei, die für die Sinnentnahme benötigt werden.

Kinder müssen also Buchstaben- und Lautfolgen möglichst schnell und sicher wiedererkennen (automatisieren). Außerdem müssen sie Wörter innerhalb eines einzelnen Satzes in einen Bedeutungskontext einordnen und darüber hinaus auch den Sinnzusammenhang zwischen mehreren Sätzen herstellen können (**lokale Kohärenz**) (s. Kap. 3.2). Ungeübte Leserinnen und Leser benötigen Unterstützung dabei, die verschiedenen bedeutungsrelevanten Ebenen eines Satzes zu entschlüsseln und beispielsweise Nebensätze zu erkennen (Rosebrock et al., 2021). **Syntaktische Fähigkeiten**, z. B. das Wissen über die Stellung des Verbs im Hauptsatz oder das Erkennen und Verstehen von Nebensatzstrukturen, tragen ebenfalls wesentlich zur Automatisierung bei. Besonders Konjunktionen, u. a. „weil“, „wenn“, „deshalb“, und „obwohl“, stellen viele Kinder vor Herausforderungen (Christmann & Groeben, 1999; Gunnerud et al., 2022).

Fortgeschrittene Leserinnen und Leser können in Texten schon komplexere Strukturen verarbeiten:

- Nebensätze mit schwierigeren syntaktischen Gefügen wie „sowohl ... als auch ...“;
- Relativsätze mit Pronomen;
- Verbendstellungen im Nebensatz;
- Sätze mit verschiedenen Zeitformen (Perfekt, Futur etc.);
- ...

Wie kann es umgesetzt werden?

Durch intensive und wiederholte Übungen können die Automatisierungsprozesse von Kindern auf Wort- und Satzebene gefestigt und kann das flüssige Lesen ausgebaut und verbessert werden. Alle schriftsprachlichen Ebenen und Einheiten sollten trainiert werden: Silben, Wörter und Sätze.

Methoden aus dem LESE-FOKUS (s. Kap. 3.3), die hier genutzt werden können, sind z. B.

- Monsternamen,
- Fahrstuhllesen und
- Silbenteppich.

3.1.3 Förderung der Lesegeschwindigkeit

Worum geht es?

Der Lesegeschwindigkeit, d. h., dem realen Tempo, mit dem ein Kind schriftsprachliche Einheiten liest, kommt eine eher untergeordnete Rolle zu. Sie konnte in Studien als nicht signifikante Fähigkeit für das Leseverstehen identifiziert werden (Dowd & Bartlett, 2019; Paige et al., 2017). Dennoch kann sie sich deutlich auf die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirken.

Für die Lesegeschwindigkeit sind, besonders zu Beginn des Schriftspracherwerbs, die zuvor erwähnten Automatisierungsprozesse ausschlaggebend. Die **Benennungsgeschwindigkeit** ist die zentrale Fähigkeit der Automatisierungsprozesse. Auch die **phonologische Bewusstheit** als Teil der **phonologischen Informationsverarbeitung**, die kognitive Leistungsfähigkeit sowie die Kapazität des **Arbeitsgedächtnisses** der Kinder sind im Schriftspracherwerb relevante Faktoren für eine angemessene Lesegeschwindigkeit (s. Kap. 5) (Mayer, 2022a). Die Lesegeschwindigkeit kann zudem in diagnostischer Hinsicht Aufschluss darüber geben, ob Schwierigkeiten im Leseerwerb vorliegen könnten (s. Kap. 4).

Wie kann es umgesetzt werden?

Für die Förderung der Lesegeschwindigkeit, welche sich positiv sowohl direkt auf die Leseflüssigkeit als auch indirekt auf die Lesemotivation und -freude der Kinder (s. Kap. 6) auswirkt, eignen sich insbesondere folgende Methoden aus dem LESE-FOKUS (s. Kap. 3.3):

- Blitzlesen,
- Wörter abklatschen.

3.1.4 Förderung der Prosodie**Worum geht es?**

Zum korrekten und flüssigen, lauten Lesen gehört auch eine zum Bedeutungsgehalt passende akustische Sprech- und Stimmgestaltung (**Prosodie**). Dabei sollten beispielsweise bedeutungstragende Einheiten wie Wörter oder Sätze durch prosodische Variationen, meist Betonungen, hervorgehoben werden. Außerdem sollen Sätze in einem angemessenen Lesetempo und im richtigen Rhythmus gelesen werden. Die Verwendung sinnvoller Betonungen und sprechrhythmischer Prozesse kann eine große Herausforderung für Erstleserinnen und Erstleser darstellen.

**INFO****Prosodie**

Die Prosodie umfasst alle gestaltbaren akustischen Eigenschaften der gesprochenen Sprache, wobei die Intonation ein spezifischer Teilaspekt ist (Gussenhoven, 2004):

- Wort- und Satzakkente,
- Tonhöhe,
- Intonation und Satzmelodie (Tonhöhenvariationen) sowie
- Rhythmus, Tempo und Pausen.

Wie kann es umgesetzt werden?

Die Prosodie sollte selbstverständlich im lauten Lesen geübt werden (Rosebrock & Nix, 2020), auch wenn es Entsprechungen im leisen Lesen

gibt. Deswegen ist es notwendig, im Leseunterricht sowie in der Leseförderung zwischen den erwähnten Laut- und Leiseleseverfahren zu wechseln (s. Kap. 3.1). Da sich im lauten Lesen Wechselwirkungen zwischen Prosodie und Bedeutung vollziehen, werden nicht nur die akustische Sprech- und Stimmgestaltung, sondern zugleich auch das sinnentnehmende Lesen gefördert. Eine Förderung der basalen Fähigkeiten der Leseflüssigkeit, z. B. das Training der Automatisierungsprozesse auf Wort- und Satzebene, unterstützt das prosodische Lesen zusätzlich (Rosebrock et al., 2021).

Methoden aus dem LESE-FOKUS (s. Kap. 3.3), die hier genutzt werden können, sind z. B.

- Lautlesetandems und
- Vorlesetheater.

Lautleseverfahren mit Fokus der Förderung der Prosodie können zudem mit der digitalen Leseumgebung LeOn (vgl. Kap. 3.4) umgesetzt werden.

3.2 Leseverstehen fördern – Lesestrategien anwenden

Leseverstehen gehört zu den hierarchiehoheren Prozessen der **Lesekompetenz**. Im Folgenden werden verschiedene Ebenen des Leseverstehens getrennt voneinander dargestellt, um es anschaulich auf den Unterricht beziehen zu können. Die einzelnen Komponenten greifen aber ineinander.

Kompetente Leserinnen und Leser können Texte sinnentnehmend, also verstehend lesen. Dafür müssen sie zum einen auf Satzebene inhaltliche Verknüpfungen herstellen (**lokale Kohärenz**) (s. 3.2.1) und zum anderen den Text als Gesamtes erfassen können (**globale Kohärenz**) (s. Kap. 3.2.2). Um das Leseverstehen insgesamt auf Satz- und Textebene zu trainieren, brauchen Schülerinnen und Schüler sogenannte Lesestrategien. Diese kommen vor, während und nach dem Lesen zum Einsatz (Rosebrock & Nix, 2020) (s. Kap. 3.2.3). Eine weitere Besonderheit ist zunehmend das Leseverstehen beim digitalen Lesen (s. Kap. 3.2.4). Grundsätzlich ist es wesentlich komplexer, das Leseverstehen zu fördern als die Leseflüssigkeit, da hier sowohl

**Blitzlesen****Wörter abklatschen****Lautlesetandem****Vorlesetheater****Situationsmodell des Leseverstehens**

die hierarchieniedrigen als auch die hierarchieho-
hen Prozesse des Textverstehens gefördert
werden sollen (vgl. Kap. 1). Eine Förderung des
Leseverstehens sollte deshalb immer in allen
Fächern berücksichtigt und sichergestellt werden.

3.2.1 Leseverstehen auf Satzebene fördern – lokale Kohärenz

Das Leseverstehen auf Satzebene, also die
Herstellung der lokalen Kohärenz, kann mit einer
Vielzahl von Methoden gefördert werden. Diese
setzen an unterschiedlichen Aspekten an.

1. Lautleseverfahren

Erstens kann das Leseverstehen auf Satzebene
durch ein Training der Leseflüssigkeit sowie
durch Lautleseverfahren gefördert werden.
Kinder lernen am besten, den Sinn zwischen
einzelnen Sätzen herzustellen, wenn sie flüssig
lesen (Rosebrock & Nix, 2020).



FÜR DEN UNTERRICHT

Wiederholtes Lautlesen

Kinder lesen Sätze laut mehrfach
hintereinander. Dies fördert die Lesege-
schwindigkeit, die Automatisierung und
insbesondere das Leseverstehen (Krug &
Nix, 2017).

Chorisches Lesen

Kinder lesen gleichzeitig den Text (halb-)
laut vor. Die Leseflüssigkeit kann trainiert
werden. Ein Kind ist der Tutor bzw. die
Tutorin – eine leistungsheterogene
Zusammensetzung ist sinnvoll.

Kooperative Verfahren

Kooperative Lautleseverfahren, z. B. in
Partnerarbeit, sind ebenfalls hilfreich.
Dabei können stärkere Leserinnen und
Leser den schwächeren Hilfestellungen
geben.

Hörbuchlesen

Ein Hörbuch wird abgespielt und die
Kinder lesen gleichzeitig (halb-)laut mit.

2. Hörendes Lesen

Eine zweite, dem Hörbuchlesen ähnliche Mög-
lichkeit bildet das sogenannte „Hörende Lesen“
(Lösener, 2023).

In einer als „Systemisches Lesen“ (Lösener,
2006) bezeichneten Variante wird die Förderung
des Satzverstehens wie folgt umgesetzt.

Die Kinder lesen für sich einen Text halblaut und
versuchen, unterschiedliche Personen auszuma-
chen. Dabei helfen ihnen nachfolgende Fragen:

- ➔ Wie viele Stimmen kannst du identifizieren?
- ➔ Wem gehört welche Stimme?
- ➔ Wie würde Person A sprechen?

Der Ansatz soll Kindern primär das sinnentneh-
mende Lesen erleichtern und schult gleichzeitig
ihre literarische Kompetenz sowie die Prosodie.
Sie lernen z. B. unterschiedliche Textformen und
ihre Besonderheiten wie Gedichte oder Märchen
kennen. Beispiele finden sich z. B. auch hier:



3. Visuell-motorische Unterstützung

Eine dritte Herangehensweise setzt bei visuell-motorischer Unterstützung des Leseverstehens auf Satzebene an. Möglichkeiten für den Unterricht sind z. B.:

- Kinder verfolgen mit dem Finger, wo im Satz sie sich befinden (s. Abb. 13).
- Es wird immer nur eine Zeile des Textes aufgedeckt. Der Rest kann mit einem Blatt oder vorgefertigten Lesehilfen, wie z. B. einem Leseschieber, verborgen werden.

4. Anpassung des Textniveaus

Eine vierte Möglichkeit der Förderung des Leseverstehens auf Satzebene setzt daran an, den Schwierigkeitsgrad des zu lesenden Textes sowohl inhaltlich als auch in seiner visuellen Präsentation an die Zielgruppe bzw. individualisiert an das einzelne Kind anzupassen.

Ansatzmöglichkeiten der Komplexitätsgestaltung und -reduktion für leistungsschwache sowie Erhöhung für leistungsstarke Kinder – sind:

- Schriftart,
- Schriftgröße,
- bildhafte Visualisierung als Ergänzung,
- quantitative und qualitative Aspekte des Wortschatzes sowie
- quantitative und qualitative Aspekte der Syntax.

Texte für Erstleserinnen und Erstleser sollten wesentlich weniger komplexe sprachliche Strukturen aufweisen, z. B.:

- möglichst einfache Konjunktionen;
- keine oder einfache Nebensätze;
- eher eindeutige Informationen vermitteln und wenig Interpretationsspielraum lassen.

3.2.2 Vorwissen als Voraussetzung für das Leseverstehen fördern

Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler spielt eine zentrale Rolle im Prozess des Leseverstehens. Die Schülerinnen und Schüler bringen neben dem Vorwissen aber auch individuelle Erfahrungen und mit bestimmten Themen verknüpfte Emotionen in den Lesekontext ein, welche alle besonders auch für die Herstellung der globalen Kohärenz von Bedeutung sind. Dem Lesen eines Textes sollte also immer eine Phase der Aktivierung von Wissen und Erfahrungen vorausgehen. Schülerinnen und Schüler können beispielsweise angeleitet werden, Ideen, Assoziationen, Gedanken oder ggf. auch Bildimpulse zum Thema des Textes zu entwickeln und zu diskutieren. Dies bietet sich insbesondere bei der gemeinsamen Betrachtung von Textüberschriften an (Krug & Nix, 2017; Rosebrock & Scherf, 2022; Wildemann, 2021; Wildemann & Merkert, 2020).



Textschwierigkeit bestimmen



Leseschieber



Abb. 14: Die Leseuhr kann im Rahmen einer Lesekonferenz eingesetzt werden, damit Kinder sich über den gelesenen Text gemeinsam austauschen können.



Lesen in mehrsprachigen Kontexten

FÜR DEN UNTERRICHT



Wie kann Vorwissen gesammelt werden?

- Stichwörter
- kurze Sätze
- Bilder (z. B. in Form einer Bildersammlung oder -galerie)
- Cluster
- kurze eigene Texte
- ...

mehrsprachigen Kindern das Lesenlernen erleichtern, sind aber für alle Kinder eine wichtige Voraussetzung (Harris et al., 2022; Pallathadka et al., 2022; Ehm, 2018; Jeuk, 2018; Rösch, 2017).

Die einzelnen Strategien sollten im Unterricht systematisch eingeführt und von der Lehrkraft erklärt werden. Sie sollten Schritt für Schritt erarbeitet und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert werden.

Es lässt sich zwischen vier Arten von Lesestrategien unterscheiden (weitere Ausführungen finden sich im verlinkten Dokument) (Rosebrock & Nix, 2020), die im Folgenden beschrieben werden.

1. Vorbereitende Lesestrategien

Vor dem Lesen äußern Kinder erste Vermutungen und schauen sich den Text grob an, ohne ihn detailliert zu lesen.

- Überschrift eines Textes bzw. Titel eines Buches betrachten
- eigenes Vorwissen aktivieren
- Überfliegen des Textes
- Visualisierungen betrachten
- ...

Eine Möglichkeit, sich im Text zu orientieren, ist der Lesepilot. Kinder können so die hier aufgeführten Lesestrategien systematisch anwenden und selbst steuern.



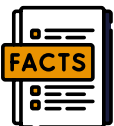
FÜR DEN UNTERRICHT

Der Lesepilot

Mittels des Lesepiloten können Kinder grundlegende Lesestrategien anwenden und so ihr Leseverstehen trainieren bzw. überprüfen.

Der Lesepilot kann vor, während und nach dem Lesen angewendet werden.

Vor dem Lesen stellen die Kinder Vermutungen über den Textinhalt an. Dies kann z. B. auch in Kleingruppen passieren. Sie können sich beispielsweise über Überschriften oder Bilder zum Text austauschen. Dabei knüpfen sie an Vorwissen und eigene Erfahrungen an.



Lesestrategien digital & analog

3.2.3 Anwendung von Lesestrategien zur globalen Kohärenzbildung fördern

Fast alle Schülerinnen und Schüler setzen intuitiv individuelle **Lesestrategien** ein. Lesestrategien sollen das Leseverstehen unterstützen und ermöglichen. Es handelt sich hierbei um Maßnahmen oder Techniken, die automatisiert ablaufen und gleichzeitig geübt werden müssen, um sie gezielt beim Lesen einsetzen zu können (Rosebrock & Scherf, 2022; Spinner, 2006b).

Es ist sinnvoll, diese Entwicklungen didaktisch zu begleiten und zu rahmen sowie sie ggf. stringent einzuführen. Gerade die Vermittlung von niedrigschwelligen Lesestrategien ist besonders für die Schuleingangsphase wichtig. Auch für Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Leseverwerb sind Strategien geeignet, um die Fertigkeit des sinnentnehmenden Lesens zu unterstützen (s. Kap. 5).

Sofern mehrsprachige Kinder bereits in ihrer Herkunftssprache oder einer ihrer Herkunftssprachen literalisiert sind, können sie bekannte Lesestrategien auf die Anwendung in deutschen Texten übertragen. Lesestrategien unterstützen das Textverstehen und können aus mehrsprachigen Kontexten häufig übertragen werden (Bulut & Bredthauer, 2022; Fleckenstein et al., 2018; Rosebrock, 2018). Lesestrategien können



Lesepilot



Abb. 15: Mit dem Lesepiloten aus dem LESEFOKUS lässt sich das Lesen organisieren.

2. Ordnende Lesestrategien

Kinder sollen den Text strukturieren, um den Lesefluss für sich selbst zu vereinfachen.

- Informationen (farblich) markieren
- Überschriften für Textabschnitte finden und an den Text schreiben
- einen zentralen Satz oder ein Wort pro Abschnitt notieren oder als Audio aufnehmen
- bei Fragen zum Text entsprechende Stellen, die Antwort darauf geben, markieren
- eine Übersicht mit Stichwörtern aus dem Text erstellen (z. B. eine Mindmap oder eine digitale Pinnwand)
- ...

3. Elaborierende Lesestrategien

Mit dem Text werden eigene Meinungen und Gefühle reflektiert. Das gesammelte Vorwissen kann hier eingebracht und diskutiert werden:

- einzelne Textstellen als Umschreibungen oder gezeichnete Bilder veranschaulichen; es können auch eigene Bildergeschichten erstellt werden; außerdem kann das Gelesene in mentale Vorstellungsbilder umgewandelt werden („mental imagery“)
- eigene Fragen an den Text formulieren
- Pro- und Contra-Diskussionen initiieren, z. B. in Form von Partnerarbeit oder im Klassengespräch
- ...

4. Wiederholende Lesestrategien: Verstehen durch Wiederholung verbessern

Um das Leseverstehen weiter auszubauen, können einzelne Textstellen oder Satzteile mehrfach gelesen werden.

- eine Textstelle oder einen (Ab-)Satz noch einmal lesen
- nochmalige Überprüfung des Leseverstehens durch Fragen
- lautes Vorlesen anleiten
- ...

Die Lehrkraft als Lesemodell

Lesestrategien können vor allem durch Imitation gelernt werden. Die Lehrkraft fungiert also als „Lesemodell“ und demonstriert den erfolgreichen Einsatz ihrer eigenen Lesestrategien. Sie ist dabei Vorbild und bietet durch das Gespräch über ihre eigenen Strategien eine Grundlage zur Reflexion für die Schülerinnen und Schüler (Krug & Nix, 2017).

Als konkrete Methode kann beispielsweise das „Laute Denken“ im Unterricht implementiert werden.



**Lesestrategie-
training**



FÜR DEN UNTERRICHT

Vorgehen „Lautes Denken“ Rosebrock & Nix, 2020

Ein Text wird (von der Lehrkraft oder von einer Schülerin bzw. einem Schüler) laut vorgelesen.

Schritt 1: Die vorlesende Person stellt sich vor der Lektüre laut Fragen zu Titel und möglichem Inhalt. Beim Lesen stoppt sie, wenn sie etwas nicht versteht oder eine Frage an den Text notieren möchte. Die vorlesende Person sagt immer wieder, wie sie gerade beim Lesen vorgeht, z. B. „Ich schaue erstmal, wie lang der Text ist. Dann suche ich nach besonderen Wörtern, die mir auffallen. Ich schreibe mir beim Lesen auf, was ich nicht verstanden habe.“, usw.

Schritt 2: Die Schülerinnen und Schüler üben, die gelernten Lesestrategien selbst anzuwenden. Es bietet sich an, mit einfachen Lesestrategien zu beginnen, z. B. zunächst den Titel zu betrachten oder nach Bildern bzw. Grafiken im Text zu suchen. Die Strategien sollten zunächst auf Satzebene eingeübt werden. Im Verlauf können die Strategien für ganze Texte eingesetzt werden

Schritt 3: Die Schülerinnen und Schüler sollen einen selbstständigen und reflektierten Umgang mit den Lesestrategien entwickeln. Dafür ist es wichtig, die angewandten Strategien zu besprechen und Schwierigkeiten direkt zu klären. Dies könnte beispielsweise in einer Projektarbeit oder einer Unterrichtsreihe als Thema behandelt werden. Lesestrategien sollen mit Texten verschiedener Gattungen (Sachtext, Geschichte usw.) immer wieder geübt und so gefestigt werden.

Exkurs: Leseverstehen beim digitalen Lesen

Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Bildungs- und zukünftigen Berufsbiografie auch immer stärker mit digitalen Texten und Formaten konfrontiert. Für das Leseverstehen ist es dabei wichtig, zu unterscheiden, ob Kinder in digitalen Dokumenten bzw. Texten lesen oder ob sie mit digitalen Medien arbeiten. Zum einen müssen

technische Fähigkeiten (Umgang mit dem Computer oder Tablet) erlernt werden, zum anderen müssen die Besonderheiten von digitalen Texten beachtet werden. Wenn ein analoger Text in der gleichen Form digital gelesen wird, handelt sich noch nicht um digitales Lesen. Nur das Medium wurde geändert (z. B. Papier vs. Tablet). Dies hat noch nicht zwangsläufig einen Effekt auf das Leseverstehen (Philipp, 2020a).

Für das Lesen in digitalen Texten ist es wichtig, den Aufbau digitaler Texte (z. B. durch Verlinkungen, multimodale Strukturen usw.) zu verstehen und zu reflektieren. Auch die kritische Auseinandersetzung mit Online-Texten und Quellen ist ein wichtiger Bestandteil des Leseprozesses. Dies kann das Leseverstehen sehr stark beeinflussen, da die Kinder einen Text nicht nur „von oben nach unten“ lesen, sondern auch Querverweisen folgen oder der Lesefluss unterbrochen und wieder neu begonnen wird.

Wichtig in digitalen Online-Texten:

- ➔ Hypertextstrukturen (Verlinkungen) verändern den Text und die Leserichtung: Es wird nicht mehr nur linear von oben nach unten gelesen.
- ➔ Digitale Dokumente und Texte vereinen verschiedene digitale Modi (Videos, Bilder, Visualisierungen, QR-Codes usw.).
- ➔ Die Verfügbarkeit von Texten im Internet erfordert einen reflektierten Umgang mit den Inhalten (Stichwort: Fake News).

Aktuelle Studien zeigen, dass digitales Lesen für Schülerinnen und Schüler Herausforderungen für das Leseverstehen darstellt (Philipp, 2018).

- ➔ Aufmerksamkeit: Digitale Texte führen häufig zu einer verringerten Aufmerksamkeit. Hyperlinks und graphische Gestaltung können vom Lesen ablenken.
- ➔ Arbeitsgedächtnis: Schülerinnen und Schüler müssen beim Lesen sehr viele Informationen verarbeiten, die das Arbeitsgedächtnis belasten, z. B. Bilder, Animationen etc. Dies kommt zur inhaltlichen Verarbeitung des Textes besonders beim Umgang mit Internetquellen hinzu.
- ➔ Gesteuertes Vorgehen: Störende Impulse (z. B. Pop-Up-Fenster, Werbung oder Videos im Internet, aber auch mehrspaltige Texte) müssen reguliert und ausgeblendet werden.
- ➔ Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen: Schülerinnen und Schüler müssen sich selbst stärker reflektieren und ihr Vorgehen beim Lesen überwachen.



FÜR DEN UNTERRICHT

Wie kann das Leseverstehen bei digitalen Texten unterstützt werden?

Aufmerksamkeit unterstützen:

- ➔ zum Einstieg kurze Texte wählen und die Länge sukzessive steigern
- ➔ Austauschphasen mit anderen Kindern einbauen
- ➔ Fragen sammeln und anschließend gemeinsam klären
- ➔ Umgang mit Hyperlinks und multimodalen Texten üben

Im LESE-FOKUS (vgl. Kap. 3.3) finden Sie z. B. die Methode „Textverständnis durch QR-Codes vertiefen“.

Auch die Anwendung von Lesestrategien ist bei digitalen Texten besonders wichtig. Beispielsweise kann das Vorwissen gesammelt oder die Kommentarfunktion bei digitalen Texten genutzt werden.

Um das Textverständnis bei digitalen Texten zu sichern, müssen die Schülerinnen und Schüler auch eigene Reflexionsaufgaben und Strategiewissen an die Hand bekommen. Dabei spielt vor allem der Umgang mit Hyperlinks eine entscheidende Rolle. Nicht jeder Link in einem digitalen Text muss sofort angeklickt werden. Im Unterricht sollten deshalb Absprachen mit den Schülerinnen und Schülern dazu getroffen werden, wie digitale Texte gelesen werden können und sollen. Nicht verstandene Passagen müssen mitunter mehrfach gelesen werden.

Es existieren – wie bereits deutlich gemacht – verschiedene methodische Ansätze, um Leseflüssigkeit und Leseverstehen zu fördern. Konkrete Methodensammlungen und Tools werden im Folgenden beschrieben.



Textverständnis mit QR-Codes



Abb. 16: Lesen am Tablet und Lesen von analogen Texten sollte gleichermaßen gefördert und reflektiert werden.

3.3 Der Methoden- und Materialpool LESE-FOKUS

3.3.1 Was ist LESE-FOKUS?

LESE-FOKUS ist ein systematisch aufgebauter kostenfreier Methoden- und Materialpool für die Leseförderung von Schülerinnen und Schülern der ersten bis vierten Klassenstufe. LESE-FOKUS ist mit einer ebenfalls kostenfreien Sammlung von Methoden mit dazugehörigen Materialien verknüpft, die Lehrkräfte bei der Gestaltung von Förderung und Unterricht konkret unterstützt. Dieser Methodenpool mit den dazu gehörigen Materialien ist kostenfrei über das Portal stift-deutschunterricht.de herunterladbar. Die Methoden und Materialien können sowohl in ausgedruckter als auch in digitaler Form als Word- bzw. PDF-Dokumente genutzt werden.

Der Aufbau von LESE-FOKUS orientiert sich am Lehrplan und enthält verschiedene Förderbereiche, um Schülerinnen und Schüler im Lesewerb zu unterstützen. Diese beinhalten unter anderem Laut- und Vielleseverfahren, leseanimierende Verfahren sowie Methoden zur Anwendung von Lesestrategien (s. ausgewählte Beispiele in Kap. 3.1 und Kap. 3.2). Die Methoden eignen sich ebenfalls für den Einsatz in einer strukturierten Förderung wie dem Leseband (s. Kap. 3.5).

3.3.2 Wie ist LESE-FOKUS aufgebaut?

Der Methodenpool besteht aus unterschiedlichen Methodenkarten. Dort findet sich eine Vielfalt an Förderideen für die Bereiche **I. Rekodieren und Dekodieren**, **II. Leseflüssigkeit auf Satz- und Textebene**, **III. Leseverstehen**, **IV. Lesestrategien** und **V. Leseerfahrung** (s. Abb. 17).

3.3.3 Die Methoden- und Materialsammlung von LESE-FOKUS

In jeder der Kategorien I. – V. befindet sich eine große Bandbreite an Fördermethoden, die sich in unterschiedlichen Sozialformen, Klassenstufen und Zeitrahmen im Unterricht realisieren lassen. Jede Methodenkarte besteht aus einer Vorder- und einer Rückseite (s. Abb. 18a/b und 19 a/b). Vorne wird die Methode überblicksartig dargestellt und es werden notwendige Materialien aufgelistet oder zusätzlich durch einen QR-Code verlinkt. Auf der Rückseite findet sich eine Beschreibung der Methode inklusive der Förderziele, der Differenzierungsmöglichkeiten, der möglichen Sozialformen und Anmerkungen für den Einsatz im Unterricht.



Abb. 17: Aufbau LESE-FOKUS nach Förderebenen

Dort werden beispielsweise Ansätze für den Einsatz im mehrsprachigen Kontext dargestellt. Ergänzendes und vertiefendes Material für Kinder mit Schwierigkeiten im Leselerwerb findet sich im Zusatzmaterial LESE-FOKUS*plus*, welches in Kapitel 5 ausführlich dargestellt wird.

3.3.4 Leseförderung mit LESE-FOKUS – ein Beispiel

Für die Förderung der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens bietet der Materialpool LESE-FOKUS verschiedene methodische Impulse.

Beispielsweise können durch Lautlesetandems (s. Abb.18a/b) differenzierte Fördersequenzen gestaltet werden, in denen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam das laute Lesen üben.



**Lautlese-
tandem**

Lautlesetandem

Schuleingangsphase 5-15 Minuten

Benötigtes Material:

- ✓ Textgrundlage
- ✓ Tagebuch
- ✓ Rollenkarten

Der Verrückte Zoo

II. Leseflüssigkeit auf Satz- und Textebene

© Leibniz Universität Hannover, 2023

Lautlesetandem

Schuleingangsphase 5-15 Minuten

#Leseflüssigkeit #Lesegeschwindigkeit #Automatisierung

Ziel(e):
Die SuS üben das Vorlesen und verbessern damit ihre Leseflüssigkeit. Sie lesen schneller und erkennen Wörter automatischer (Automatisierung der Worterkennung).

Fähigkeit(en) im Fokus:

- Leseflüssigkeit
- Umgang mit Texten und Medien

Sozialform(en):

- Partnerarbeit

Differenzierung:

- Über die Auswahl der Texte kann die Anforderung an die SuS gesteuert und die Methode so individuell an die Zielgruppe angepasst werden. Zu Beginn des Leselerwerbs eignen sich Kurzgedichte oder kürzere Sachgeschichten bzw. Erzähltexte besonders gut.

Methode:

- Zwei SuS bilden ein Tandempaar. Sie bekommen den gleichen Text und lesen diesen eigenständig im Stillen.
- Im Anschluss lesen sie den Text synchron halblaut vor.
- Darauffolgend liest eine oder einer der beiden den Text alleine laut vor. Lesefehler sollen eigenständig korrigiert werden, wenn diese bemerkt werden. Ansonsten korrigiert die Partnerin oder der Partner. Der korrigierte Satz wird daraufhin erneut korrekt und gemeinsam vorgelesen.
- Empfehlenswert ist die Bestimmung einer „Trainerin“/eines „Trainers“ (Kind mit stärker ausgeprägter Lesefähigkeit) und einer „Sportlerin“/eines „Sportlers“ (Kind mit schwächer ausgeprägter Lesefähigkeit), da die Rollenverteilung motivierend wirken kann. Ein Tandem aus Lehrkraft und Kind ist ebenfalls möglich.

Anmerkung(en) zum Einsatz im Unterricht:

- Zusammenstellung der Tandems mit Leistungsgefälle: In der Übungssituation liest das Tandem einen gleichen Text halblaut vor. Bei Lesefehlern haben die schwächeren Leserinnen und Leser kurz Zeit, sich selbst zu korrigieren, andernfalls unterstützt die Tutorin oder der Tutor.

II. Leseflüssigkeit auf Satz- und Textebene

© Leibniz Universität Hannover, 2023

Abb. 18a/b: Lautlesetandem Methodenkarte (Vorder- und Rückseite)



Lesewürfel

Beim Lesewürfel (s. Abb. 19a/b), einer weiteren Methode, können Kinder gemeinsam und interaktiv Texte lesen. Diese Methode kann jahrgangsübergreifend angewendet werden.

Die Methodenkarten bieten auch das entsprechende Material (z. B. den Lesewürfel zum Basteln) direkt zum Download an, sodass die Methode sofort genutzt werden kann, ohne anderweitig Material suchen zu müssen.

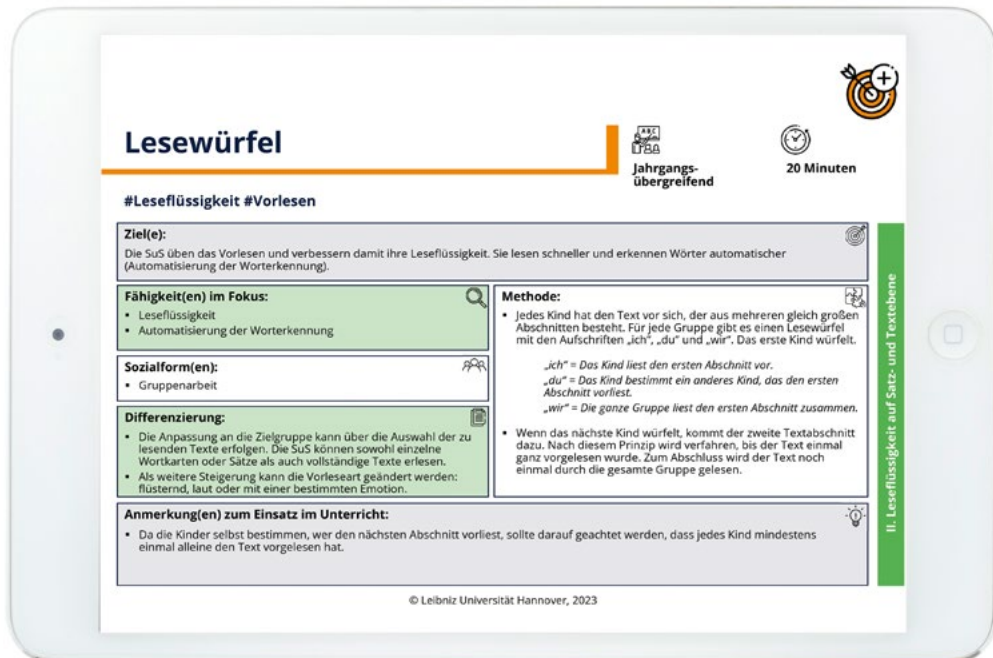
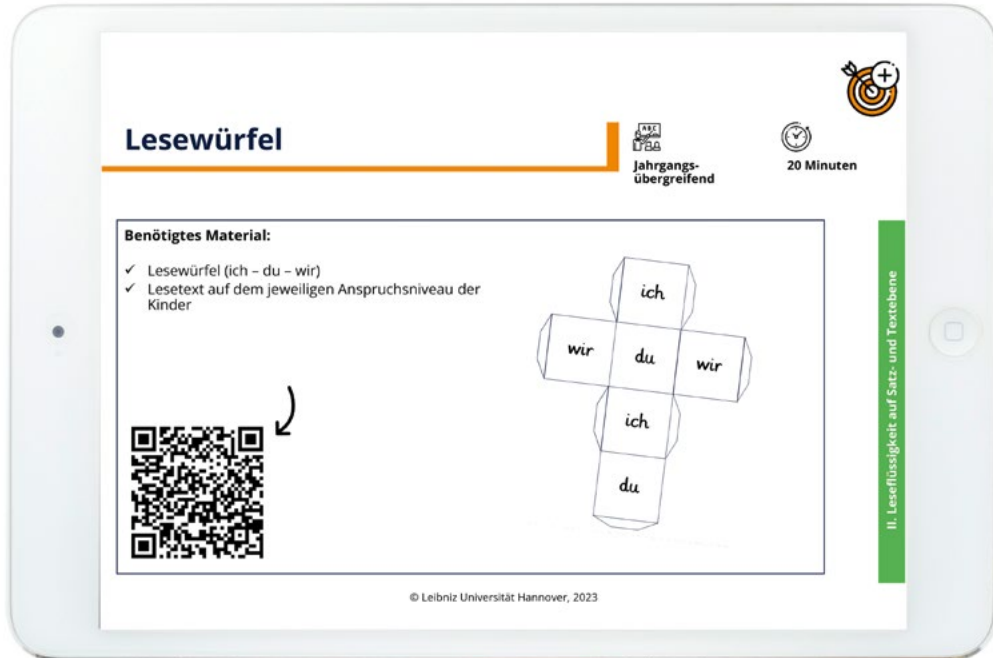


Abb. 19a/b: Lesewürfel Methodenkarte (Vorder- und Rückseite)



Vorlesetheater

Bei Methoden wie dem Vorlesetheater (s. Abb. 20 & 21) können Kinder ihre schauspielerischen Talente entdecken und gleichzeitig ihre Leseflüssigkeit sowie das Leseverstehen ausbauen.

Diese Methoden lassen sich grundsätzlich auch in einem Leseband einsetzen, sodass eine strukturierte und regelmäßige Förderung der Lesefähigkeiten erfolgen kann (s. Kap. 3.5).

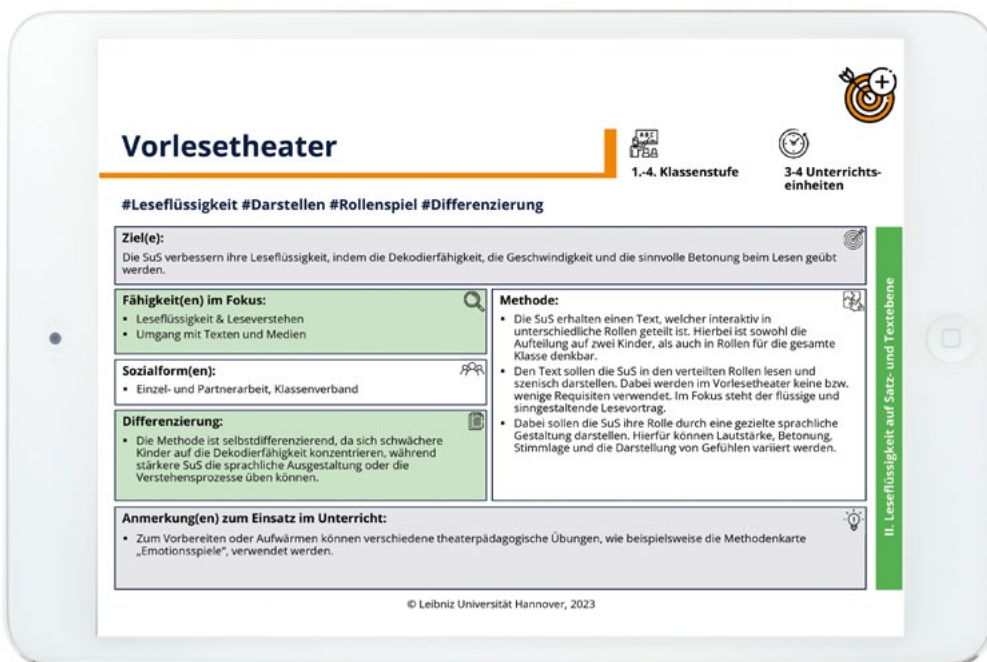
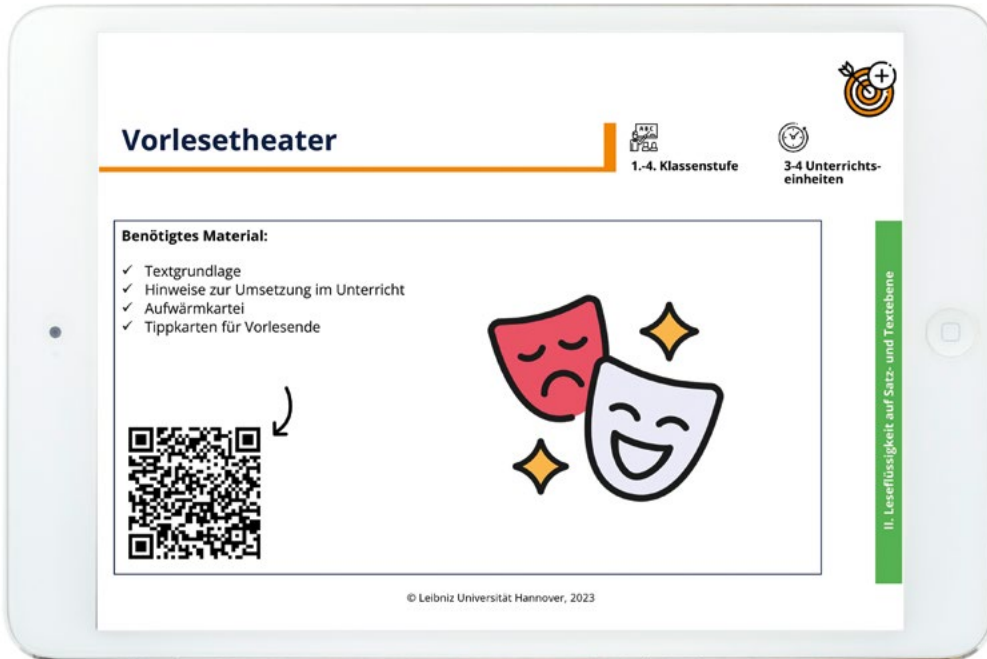


Abb. 20/21: Vorlesetheater Methodenkarte (Vorder- und Rückseite)

3.3.5 In aller Kürze: Warum und wie LESE-FOKUS einsetzen?

LESE-FOKUS deckt alle lehrplanrelevanten Kompetenzerwartungen für den Bereich Lesen ab.

Die Kategorien enthalten alle Kompetenzbereiche des Lehrplans, sodass die Unterrichtsplanung am Lehrplan NRW (Ministerium für Schule

und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021) ausgerichtet werden kann.

LESE-FOKUS ist vielfältig einsetzbar: hybride Unterrichtsgestaltung.

Die Methoden und Materialien aus LESE-FOKUS können sowohl analog in Papierform als auch digital verwendet werden (Tablet, Smartboard) und ermöglichen dadurch eine hybride Unterrichtsgestaltung (s. Abb. 18-21).

LESE-FOKUS ermöglicht eine breite Methodenvielfalt.

Durch die Vielzahl unterschiedlicher Methoden und Materialien kann der Leseunterricht abwechslungsreich und ansprechend gestaltet werden. Außerdem orientieren sich die Methoden an den Ebenen der Lesekompetenz aus dem Modell von Rosebrock & Nix (2020) und stützen sich auf aktuelle Erkenntnisse der Leseförderung und -didaktik.

LESE-FOKUS kann die methodische Gestaltung eines Lesebandes unterstützen.

LESE-FOKUS bietet methodische Grundlagen, um ein Leseband (s. Kap. 3.5) in der Grundschule umzusetzen und dadurch eine kontinuierliche Leseförderung zu ermöglichen.

3.4 LeOn: Online-Tool zur Leseförderung im Unterricht

3.4.1 Was ist LeOn?

LeOn ist die Abkürzung für Leseraum Online. Und genau darum geht es: LeOn ist ein digitales Werkzeug zur Leseförderung für die zweite bis sechste Jahrgangsstufe. Es wird über das Tablet oder den Computer genutzt, z. B. mit Programmen wie Firefox, Edge (Microsoft), Safari (Apple) etc. Für alle Schulen in NRW ist die Nutzung kostenfrei.

LeOn ist eine Leselernumgebung und stützt sich auf erprobte Verfahren der Leseförderung und Lesedidaktik. Im Mittelpunkt der Anwendung stehen Förderansätze, die Schülerinnen und Schüler nachweislich im Lesen verbessern, z. B.:

- Laut- und Vielleseverfahren,
- leseanimierende Verfahren, aber auch
- Lesestrategie-Trainings sowie
- Verfahren des Literaturunterrichts.

LeOn erfüllt als digitale Lernumgebung die Standards eines zeitgemäßen lernförderlichen Unterrichts und zeigt exemplarisch die Bandbreite der Potentiale digitaler Lernmaterialien auf. Im Mittelpunkt steht hierbei auch die Förderung von Zukunftskompetenzen wie kollaboratives und kreatives Lernen. Schülerorientierte und offene Lehr-Lernszenarien sowie Peer-Ansätze unterstützen das gemeinsame Lernen mit digitalen Medien.

**WICHTIG**

- LeOn ist kein Werkzeug, um das digitale Lesen zu fördern.
- LeOn erfüllt als digitale Lernumgebung die Standards eines zeitgemäßen lernförderlichen Unterrichts und zeigt exemplarisch die Bandbreite der Potentiale digitaler Lernmaterialien auf. Im Mittelpunkt steht hierbei auch die Förderung von Zukunftskompetenzen wie kollaboratives und kreatives Lernen. Schülerorientierte und offene Lehr-Lernszenarien sowie Peer-Ansätze unterstützen das gemeinsame Lernen mit digitalen Medien.
- LeOn funktioniert sowohl am Computer als auch am Tablet. Aber: Am Smartphone kann man nicht gut mit LeOn arbeiten, der Bildschirm ist dort zu klein.
- Eine App muss nicht installiert werden.

3.4.2 Der Aufbau von LeOn

LeOn ist wie ein „Haus des Lesens“ aufgebaut: Die Räume von LeOn dienen dazu, die Kinder bestmöglich beim Lesenlernen zu unterstützen. Die Namen der Räume sind sowohl für Lehrkräfte als auch für Schülerinnen und Schüler intuitiv zu verstehen. So wird die Orientierung in der digitalen Umgebung erleichtert.

Es gibt zwei Möglichkeiten, sich bei LeOn anzumelden: als Lehrkraft und als Schülerin bzw. Schüler. Lehrkräfte haben die Möglichkeit, Lerngruppen anzulegen, passende Fördermaßnahmen auszuwählen und das „Haus des Lesens“ für die Schülerinnen und Schüler einzurichten.

Schülerinnen und Schüler melden sich per QR-Code an. Wer LeOn betritt, kommt zunächst auf die Startseite (siehe Abb. 22). Hier gibt es eine Übersicht der Räume und Fördermaßnahmen. Zudem gelangen die Kinder in ihren persönlichen Bereich („mein Bereich“). Hier sehen sie ihren Fortschritt: Je länger sie mit LeOn arbeiten und je mehr Anforderungen und

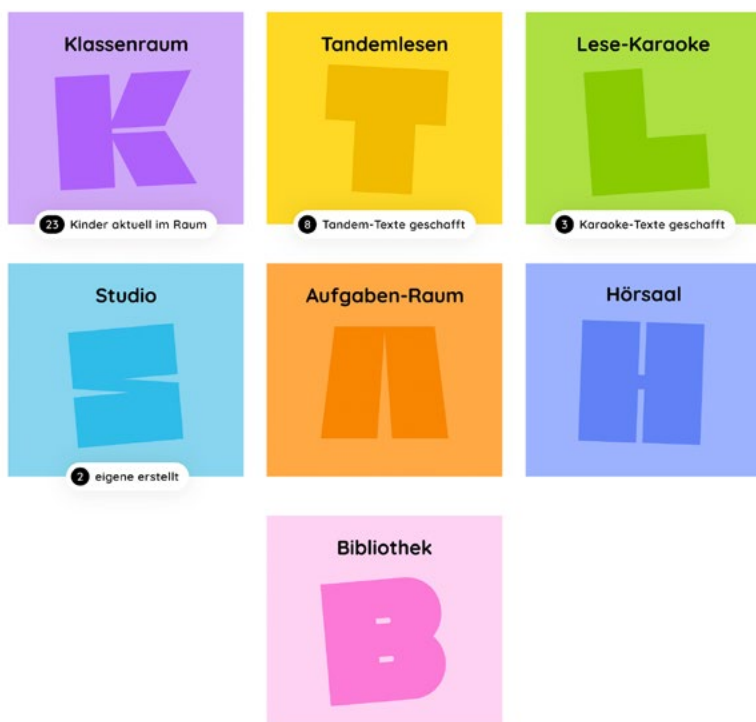


Abb. 22: LeOnStartseite

Aufgaben sie bewältigen, desto mehr Auszeichnungen bekommen sie. Die Auszeichnungen bestehen aus kleinen Illustrationen. Diese werden alle in einer Übersicht angezeigt.

Die einzelnen Räume in LeOn sind leicht erklärt: Die „Bibliothek“ ist ein Ort geeigneter Texte. Sie kann von der Lehrkraft auch mit weiteren Texten gefüllt werden. Im „Tandem-Raum“ nutzen die Schülerinnen und Schüler die Texte für (digital gestützte) Lautleseverfahren. „Lese-Karaoke“ heißt darüber hinaus, dass die Schülerinnen und Schüler in einem eigenen Raum mit einer professionellen Sprecherin die Texte aus der Bibliothek lesen und Lautleseproben für sich und andere erstellen. So werden etwa im Hörbuchlesen erprobte fachdidaktische Konzepte umgesetzt. Das „Studio“ ist ein digitales Aufnahmegerät für Kinder. Hier können einfach szenische Lesungen und Podcasts gemeinsam oder individuell hergestellt werden. Die Schülerinnen und Schüler befüllen so den klasseneigenen „Hörsaal“. Im „Aufgabenraum“ bearbeiten die Kinder dann für sie vorbereitete Fragen zum Leseverstehen und wenden Lesestrategien an.

Eine umfangreiche Erläuterung zu den Möglichkeiten von LeOn im Unterricht ist in Vorbereitung. Einige Praxisbeispiele zum Einsatz der Räume

finden sich weiter unten. Nach der Veröffentlichung wird LeOn über die [Bildungsmediathek NRW](#) zu erreichen sein.

- ➔ LeOn hat einen Bereich für Lehrkräfte – hier können alle Einstellungen vorgenommen werden.
- ➔ Im Bereich für Schülerinnen und Schüler findet die eigentliche Leseförderung statt.

3.4.3 Die Leselernbibliothek

An manchen Schulen gibt es nicht genügend passende Literatur für die Leseförderung. In der Folge ist eine systematische Leseförderung für die Lehrkräfte vor Ort mit großen Herausforderungen verbunden. Das betrifft vor allem Literatur für Kinder, die noch nicht ausreichend flüssig lesen können.

LeOn besteht deshalb im Kern aus einer Leselernbibliothek (s. Abb. 23) mit derzeit ca. 150 Lesetexten für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 2 bis 6.

Passend zu den Anforderungen des Lehrplans sowie der Lese- und [Literaturdidaktik](#) umfasst die

Leselernbibliothek sowohl Sachtexte als auch literarische Texte, z. B. Kinderkurzgeschichten, fantastische Kinderliteratur sowie Texte aus Kinderzeitschriften. Sie werden von Kolleginnen und Kollegen aus der Grundschule empfohlen. Die Texte der Leselernbibliothek sind nach fachdidaktischen Kriterien ausgewählt und im Unterricht erprobt. Und wenn andere Texte für den Unterricht besonders geeignet sind, können diese einfach in die Leselernbibliothek eingestellt werden. So kann gleichermaßen von der Leselernbibliothek profitiert wie weiterhin auf bewährte Lesetexte für die Förderung gesetzt werden.

Wie in anderen Leselernumgebungen liegen viele Texte für die Jahrgangsstufen 2 bis 4 in drei Lesestufen vor. Das heißt: Inhaltlich gleiche Texte sind so einfach zu lesen, dass auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler sie verstehen. Zudem sind auch leistungsstärkere Leserinnen und Leser gefordert, wenn sie schwierigere Versionen der Texte lesen. So wird der Heterogenität im Deutschunterricht Rechnung getragen, wenn sich gemeinsam über das Gelesene ausgetauscht wird.

Die Leselernbibliothek von LeOn ...

- ➔ besteht aus fachdidaktisch ausgesuchter Literatur;
- ➔ ist von Expertinnen und Experten der Lese- didaktik empfohlen;
- ➔ wurde von Lehrkräften im Unterricht erprobt;
- ➔ umfasst sowohl Literarisches als auch Sach- texte;
- ➔ besteht aus Texten, die in Teilen in Lesestufen vorliegen;
- ➔ hat passgenaue Texte und es sind immer ausreichend Texte vorhanden: Kopieren, Ausdrucken oder Heraussuchen von Texten ist nicht mehr so häufig notwendig;
- ➔ bietet Differenzierung: Alle können den gleichen Text lesen, der in verschiedenen Schwierigkeitsstufen vorliegt;
- ➔ kann individuell für jede Klasse erweitert werden.

The screenshot shows the LeOn library interface with a search bar at the top. Below the search bar, it displays '150 Lesetexte' and a grid of 9 text cards. Each card features an illustration, a title, a reading count, and a star rating. On the left side, there are filter menus for 'Art', 'Klassenstufe', 'Schwierigkeitsgrad', and 'Autor, Autorin'. The bottom of the interface includes a logo and the word 'Bibliothek'.

Titel	Lesestufen	Bewertung
Biene Sonja	1 x gelesen	★★★★☆
Der Traum	1 x gelesen	★★★★☆
Es ist Herbst	14 x gelesen	★★★★★
Mona geht spazieren	12 x gelesen	★★★★★
Frühling	0 x gelesen	☆☆☆☆☆
Krank	2 x gelesen	★☆☆☆☆
Unsere Sinne	8 x gelesen	★★★★★
Hans im Glück	2 x gelesen	★★★★★
Bauer und der Teufel	12 x gelesen	★★★★★

Abb. 22: LeOnStartseite

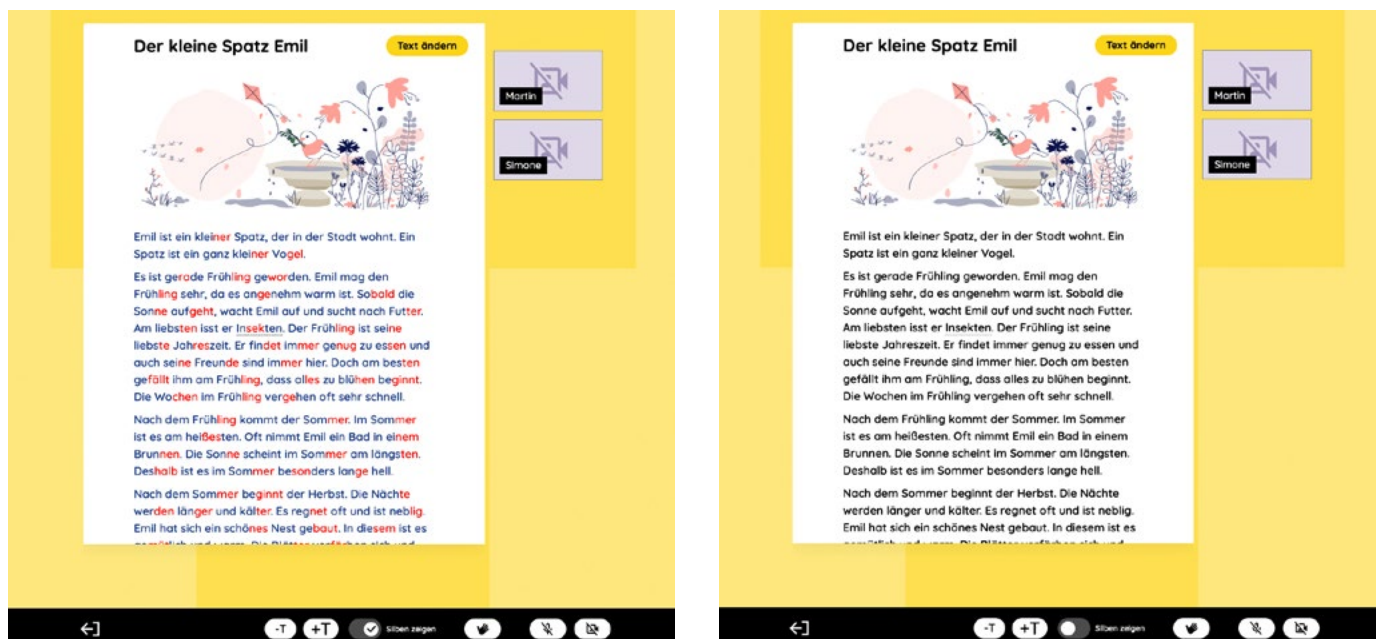


Abb. 24: Lesetext im Lese-Tandem-Raum ohne vs. mit Silbenmarkierung

3.4.4 Leseförderung mit LeOn:

Beispiele

LeOn ist eine umfangreiche Lernumgebung, mit der das Lesen gefördert werden kann. Im Folgenden werden einige Beispiele herausgegriffen. Weitere Möglichkeiten werden in künftigen Handreichungen und Begleitmaterialien dargestellt.

Leseflüssigkeit fördern mit LeOn: im Tandem – als Karaoke – in freien Lesezeiten

Zur Förderung der Leseflüssigkeit hat sich vor allem eine Kombination aus Laut- und Vielleseverfahren bewährt: Für die verschiedenen Formen des Trainierens der Leseflüssigkeit, wie Lautlese-Tandems oder chorisches Lesen, bietet LeOn Unterstützung:

Im Lese-Tandem-Raum (siehe Abb. 24) können durch die Lehrkraft zugewiesene oder selbst gewählte Texte gemeinsam in kooperativen Verfahren gelesen werden. Durch die Videofunktion sind die Verfahren auch nutzbar, wenn Schülerinnen und Schüler einmal nicht vor Ort sein können. Zudem unterstützt LeOn den Leseprozess durch digitale Hilfssysteme. So können z. B. die Silben-Markierung an- oder ausgeschaltet und Schriftgrößen beim Lesen angepasst werden. Es ist auch möglich, schwierige Wörter vorlesen zu lassen. Wie beim chorischen Lesen üblich, werden im Karaoke-Raum zudem vertonte Texte gelesen.

Das heißt: Die Schülerinnen und Schüler lesen synchron mit einer professionellen Sprecherin. Die Kinder lesen dabei für sich halblaut mit, probieren sich und ihre Stimme aus und passen die Geschwindigkeit an. Die Texte der Leselernbibliothek stehen hier in unterschiedlichen Geschwindigkeiten und in den genannten digitalen Hilfssystemen zur Verfügung.

Wenn sich die Schülerinnen und Schüler sicher sind, nehmen sie eine Leseprobe auf und stellen sie der Lehrkraft zur Verfügung. So besteht die einfache Möglichkeit, die Leseproben über die Zeit zu vergleichen und Lernfortschritte festzustellen.

Zudem nutzen die Kinder die Leselernbibliothek für freie Lesezeiten in der Woche und bewerten die Texte nach einem einfachen Punktesystem. Sie haben so die Möglichkeit zur kulturellen Teilhabe am Lesen und an der Literatur.

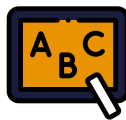
Die Verfahren haben sich bewährt, wenn dafür feste Lesezeiten (zwei bis drei Termine pro Woche) reserviert werden. Zudem hat es sich – je nach Jahrgangsstufe – als passend erwiesen, je Termin zwischen 10 bis zu 20 Minuten Zeit einzuplanen. Eine ganze Unterrichtsstunde sollte es aber nicht dauern, weil das die Schülerinnen und Schüler häufig überfordert. LeOn unterstützt damit bereits etablierte Leseförderprogramme in NRW.

LeOn ...

- unterstützt alle gängigen Laut- und Vielleseverfahren;
- bietet digitale Hilfssysteme zur Unterstützung, z. B. Silben-Markierung an oder aus, Schriftgrößen beim Lesen anpassen und schwierige Wörter vorlesen lassen;
- bietet eine professionelle Vorleserin für das chorische Lesen.

Leseverstehen fördern und Literaturunterricht mit LeOn

In LeOn können Sie zu Ihrem Text oder den Texten der Leselernbibliothek Aufgaben zum Leseverstehen einstellen, die den Schülerinnen und Schülern zur Bearbeitung angezeigt werden. So haben die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsblätter immer mit dabei. Zudem kann der Aufgabenraum so gestaltet werden, dass die Aufgabenschritte literarischer Gespräche automatisch angezeigt werden und die Bearbeitungsschritte von Lesestrategietrainings mit den Leseleitern angezeigt werden.

**BEISPIEL**

Der Leseleitler macht Schülerinnen und Schüler mit grundlegendem Lesestrategiewissen bekannt. Eine klare Schrittfolge „lenkt“ sie durch den Text und fordert sie zum Reflektieren ihres Leseprozesses auf (s. 3.2).

Der Leseleitler kann auch auf analoge Texte angewendet werden.

LeOn bietet wie oben dargestellt ein „Studio“. Hier werden die eigenen Aufnahmen bearbeitet, geschnitten, montiert etc. Wie im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht üblich, entstehen eigene Hörspiele, szenische Lesungen und Aufnahmen von Hörtexten. Diese werden in die eigene digitale Hörspielbibliothek eingestellt und stehen allen Schülerinnen und Schülern der Klasse zur Verfügung.

In LeOn ...

- können Aufgaben zum Leseverstehen bearbeitet werden;
- lassen sich Lesestrategietrainings (u. a. Leseleitern) durchführen;
- werden literarische Gespräche unterstützt.

3.4.5 In aller Kürze: Warum LeOn einsetzen?**Erstens: LeOn ist vielseitig nutzbar.**

Ob im Unterricht, in Fördereinheiten, im Ganztagsangebot oder als Hausaufgabe – LeOn ist einfach zu bedienen und kann auch beim Lernen auf Distanz oder in Präsenz genutzt werden. Auch für digitale Vertretungsstunden und zur Umsetzung langfristig angelegter Förderung (z. B. Leseband) ist LeOn ein hilfreicher Begleiter.

Zweitens: LeOn ist ein Ort guter Texte für das Lesen.

Das Herzstück von LeOn ist die Leselernbibliothek. Es steht eine große Auswahl von passgenauen Lesetexten für die Förderung kostenfrei zur Verfügung. Alle Texte sind in der Praxis erprobt und fachdidaktisch geprüft. Die Auswahl ist mit dem Lehrplan abgestimmt und enthält wesentliche Textsorten aus der schulischen Praxis.

Drittens: LeOn passt zum Unterricht – auch digital.

Die Texte sind für die Schülerinnen und Schüler passgenau. Sie sind so ausgewählt, dass sie zu der Jahrgangsstufe, zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und zu den Themen im Unterricht passen. Viele Texte liegen deshalb auch in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen vor. LeOn nutzt dabei die Vorteile der Digitalisierung beim Lesenlernen.³

Viertens: LeOn ist ein Ort systematischer Leseförderung

LeOn unterstützt erprobte Lesefördermaßnahmen, die bereits jetzt in vielen Schulen stattfinden. Auch leseschwache Leserinnen und Leser profitieren so vom Unterricht mit LeOn.

³ Hinweise zur Förderung und zur Arbeit mit LeOn werden in weiteren Handreichungen veröffentlicht.

3.5 Systematisierte Leseförderung mit dem Leseband

Regelmäßige Lesephasen und Lesetrainings sind zur Verbesserung der Lesekompetenz unerlässlich. Das gilt für alle Schülerinnen und Schüler, aber insbesondere für Kinder mit wenig Vorerfahrung im Lesen. Mit dem Leseband soll Leseförderung systematisch und konstant im Schulalltag verankert werden. Ziel des Lesebandes ist es, die Leseflüssigkeit als Grundlage für das Leseverstehen zu trainieren sowie die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern. Dabei sollten Laut- und Leiseleseverfahren im Idealfall kombiniert werden.

In verschiedenen Modellprojekten konnten die Erfolge ritualisierter Lesezeiten nachgewiesen werden (Gailberger et al., 2021). Eine zentrale Stellschraube ist hier das „Erwartung-mal-Wert-Modell“ (Hasselhorn & Gold, 2013). Die Kinder erleben Lesefördermaßnahmen als gewinnbringender, wenn sie einen Nutzen daraus ziehen können und gleichzeitig nicht überfordert werden, da die Aufgabe bewältigbar ist. Diese vereinfachte Darstellung des Modells kann in zwei Fragen konkretisiert werden: „Gefällt mir, was ich tue?“ und „Kann ich es schaffen?“. Wenn diese beiden Faktoren gegeben sind, steigt die Lesemotivation auch beim ritualisierten Lesen deutlich (Gailberger et al., 2021).

Die regelmäßige Lesezeit sollte drei, besser fünf Mal pro Woche fest in den Stundenplan implementiert werden – hier handelt es sich folglich um eine schulprogrammatische Aufgabe. Die Schulleitung sowie die Lehrkräfte innerhalb eines Kollegiums sollten in allen Fächern daran beteiligt werden, um die Wahrnehmung der Relevanz und die Nachhaltigkeit der Maßnahme zu stärken (Gailberger et al., 2021). Deshalb ist es wichtig, dass das Leseband vom gesamten Kollegium mitgetragen wird. Eine zentrale Frage ist beispielsweise, ob alle Jahrgänge einer Schule gleichzeitig an der ritualisierten Lesezeit teilnehmen oder ob diese zu unterschiedlichen Zeiten umgesetzt wird.

WICHTIG



Wichtige Aspekte für die Umsetzung eines Lesebands

- Übergreifende Einigung im gesamten Kollegium
- Feste Lesezeiten für die gesamte Schule einführen
- Lesezeiten fest im Tagesablauf einplanen und beispielsweise offiziell einläuten
- Auswahl geeigneter Methoden (z. B. Lautleseverfahren) und Herangehensweisen

3.5.1 Wie kann das Leseband gestaltet werden?

Die Gestaltung eines Lesebands kann anhand der Klassenstufe bzw. des Lernstands der jeweiligen Lerngruppe gestaltet werden (Gailberger et al., 2021). Geeignet sind z. B. Lautleseverfahren, die ...

- die Leseflüssigkeit fördern;
- die Freude am Lesen wecken, weil sie z. B. in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden;
- nicht nur die kognitiven Fähigkeiten fördern, sondern die Kinder auch auf emotionaler Ebene positiv ansprechen.

Der Methoden- und Materialpool LESE-FOKUS (s. Kap. 3.3) bietet hier vielfältige Anregungen.

Eine weitere strukturierte Anwendungsmöglichkeit ist die Umsetzung des Lesebands mit LeOn (s. Kap. 3.4). Eine Mischung aus analogen und digitalen Texten ist sinnvoll. LeOn bietet hier eine gute strukturelle Hilfe und die Möglichkeit, Texte differenziert und lerngruppenspezifisch auszuwählen.



Leseband



FÜR DEN UNTERRICHT

Inhaltliche Anregungen für die Umsetzung im Unterricht:

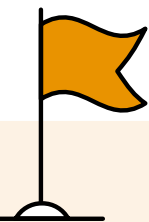
- für die 1./2. Klasse: Vorlesen (z. B. mit dem Vorlesetheater oder dem Lesespa-ziergang), auch eine digitale Umset-zung ist möglich
- für die 2. Klasse: z. B. chorisches Lesen, eigenständiges Lesen von kurzen Texten, Lautlesetandems
- für die 3./4. Klasse: z. B. Lautlesetan-dems & Vorlesetheater, Hörbuchlesen, Lesewürfel

Der Einsatz von Fördermethoden, z. B. das Training von Lesestrategien oder der Einsatz von Lesetagebüchern, kann je nach Lerngruppe eine zu große Herausforderung im Rahmen des Lesebands sein, da die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler möglicherweise noch nicht ausreichend ausgebaut ist (Gailberger et al., 2021). Es empfiehlt sich, mit Trainings zur Leseflüssigkeit oder bei mehrsprachigen Kindern zum Ausbau des Wortschatzes zu beginnen.

Eine wichtige Aufgabe im Rahmen der Entwick-lung zur autonomen Leserin bzw. zum auto-nomen Leser ist die Entwicklung eines Leseselbst-konzeptes (s. Kap. 1). Schülerinnen und Schüler haben bereits motivationale Überzeugungen, die ihr Selbstkonzept als Leserin oder Leser betref-fen. Das Leseselbstkonzept wird Teil der eigenen Schülerinnen- und Schülerpersönlichkeit und maßgeblich im Kontext Schule herausgebildet (Goy et al., 2017).

Um das Leseselbstkonzept zu stärken, können im Rahmen des Lesebands für die Schülerinnen und Schüler relevante und interessante Texte auf unterschiedlichen Niveaustufen gewählt werden. Gleichzeitig sollte auch die Förderung von basalen Fähigkeiten im Fokus stehen.

Das Leseband eignet sich nicht nur als zusätzli-che Variante der intensiven Förderung der basalen Lesefähigkeiten, sondern auch für die Förderung von guten Leserinnen und Lesern. Diese können in ihrem Interesse an Büchern, Schriftsprache und längeren und komplexeren Texten unterstützt werden, beispielsweise im Rahmen eines Lautlesetandems, indem sie andere Kinder in ihrem Leselernprozess unter-stützen. Wichtig sind deshalb die methodische Vielfalt sowie eine ausgeprägte und differenzierte Lesekultur, z. B. die Bereitstellung von Texten mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden.



KURZ UND KNAPP

Wie können Leseflüssigkeit und Leseverstehen gefördert werden?

- Die Leseflüssigkeit ist grundlegende Voraussetzung für das Leseverstehen.
- Leseflüssigkeit setzt sich zusammen aus Lesegenauigkeit, Automatisierungs-prozessen, Lesegeschwindigkeit und Prosodie. Alle Teilkomponenten sollten zentrale Bestandteile der Förderung sein.
- Lesestrategien sind eine wichtige Grundlage für das Leseverstehen.
- Leseverstehen in digitalen Texten kann Schülerinnen und Schüler vor Heraus-forderungen stellen.
- Das Leseband ermöglicht eine systema-tische und intensive Leseförderung.
- LESE-FOKUS und LeOn sind geeignete Angebote, um eine strukturierte Lese-förderung im Leseband zu gestalten.

4. Wie kann die Entwicklung der Lesekompetenz überprüft werden?



Eine umfassende und kontinuierliche Diagnostik der Lesekompetenz ist die Basis für eine schülerinnen- und schülerorientierte Förderung sowie für einen kompetenzorientierten Unterricht, der an die individuellen Fähigkeiten und Lernstände der Kinder angepasst ist. Dieses Kapitel gibt praxisnahe Hinweise für eine zielführende Lesediagnostik, indem es folgende Fragen beantwortet:

- Woran können Schwierigkeiten im Erwerb der Lesekompetenz früh erkannt werden? (s. Kap. 4.1)
- Welche Möglichkeiten der Lesediagnostik gibt es? (s. Kap. 4.2)
- Wie gestaltet sich der Ablauf der Lesediagnostik klassen- bzw. individuumsbasiert? (s. Kap. 4.3)
- Wie finde ich ein passgenaues Lesediagnostikverfahren? (s. Kap. 4.4)

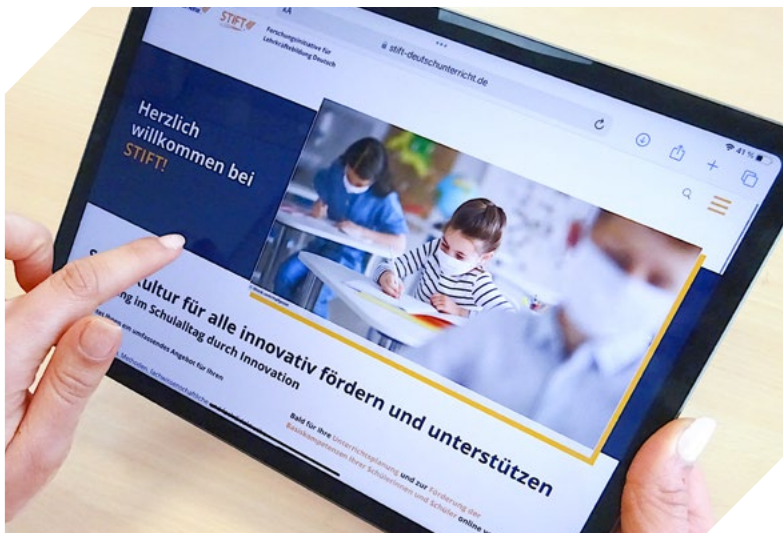
4.1 Woran können Schwierigkeiten im Erwerb der Lesekompetenz früh erkannt werden?

Eine wichtige Frage im Hinblick auf die Lesediagnostik⁴ ist zunächst, woran erkannt werden kann, dass ein Kind möglicherweise Schwierigkeiten im Leselernprozess aufweist. Diesbezüglich müssen geeignete Verfahren und Herangehensweisen ausgewählt werden. Eine erste Basis bilden häufig strukturierte **Beobachtungen** aller Schülerinnen und Schüler, die von der Lehrkraft kontinuierlich in den Unterricht eingebaut werden können. Sie sind eine wichtige Grundlage für die zielführende Gestaltung von Unterricht und Fördermaßnahmen (Brügelmann, 2019; Krelle, 2015).

Einführende Fragen, die als Orientierung bei der Beobachtung dienen können, sind beispielsweise:

- Hat das Kind Schwierigkeiten, die Buchstaben mit Lauten zu verknüpfen?
- Kann das Kind die Laute „zusammenschleifen“?
- Kann das Kind Wörter schnell und zuverlässig erkennen (**automatisierte** Worterkennung)?
- Erkennt das Kind Silben innerhalb eines Wortes?
- Liest das Kind fehlerfrei?
- Kann das Kind Fehler selbst erkennen und sich korrigieren?

Abb. 25: Überprüfungsempfehlungen finden sich auch im [STIFT-Portal](#)



⁴ Weitere Hinweise und Inhalte zum Querschnittsthema „Sprachdiagnostik“ werden perspektivisch in einer weiteren Handreichung veröffentlicht.

- Kann das Kind unbekannte Wörter im Satzkontext erschließen?
- Kann das Kind inhaltliche Zusammenhänge zwischen Sätzen verstehen? Weiß es z. B. noch, was im vorherigen Satz oder Absatz passiert ist, wenn es danach gefragt wird?
- Versteht das Kind Aufgabenstellungen?
- Kann das Kind bei Fragen die passende Passage im Text identifizieren, in der die Antwort steht?
- Kann Gelesenes in eigenen Worten wiedergegeben werden?
- Kann das lesende Kind die eigene Meinung zu einem Text formulieren?



INFO

VERA 3 – Vergleichsarbeit zur Einschätzung des Leseverstehens

Eine hilfreiche Einschätzung des Leseverstehens kann durch Vergleichsarbeiten wie VERA 3 vorgenommen werden. VERA 3 dient nicht der spezifischen Individualdiagnostik, kann aber Aufschluss über Möglichkeiten zur Unterrichtsentwicklung geben.

Nachfolgende Phänomene könnten darauf hinweisen, dass Schülerinnen und Schüler genauer beobachtet werden sollten:

- Die grafischen Merkmale eines Wortes können nicht oder nur sehr langsam wiedererkannt werden.
- Das Kind hat Schwierigkeiten bei der Buchstaben-Laut-Zuordnung.
- Das Kind entdeckt ein schriftsprachliches Merkmal (z. B. <tt>) und schließt deshalb sofort auf ein bestimmtes vertrautes Wort: „Mutter“ oder „Butter“.
- Einzelne Buchstaben werden überdeutlich und einzeln gelesen.
- Das Kind erkennt mehrgliedrige Grapheme wie <sch> nicht als lautliche Einheit, sondern liest sie einzeln.



WICHTIG

Checkliste: Anhaltspunkte für mögliche Schwierigkeiten im Leselernprozess

Leseflüssigkeit:

- vermehrtes Auftreten von Fehlern beim lauten Vorlesen
- mangelnde Automatisierung der Graphem-Phonem-Korrespondenz
- Auslassen, Vertauschen oder Hinzufügen von ...
 - ▶ einzelnen Lauten
 - ▶ Silben
 - ▶ Wörtern
- Probleme beim Zusammenschleifen der einzelnen Laute
- verlangsamtes Lesetempo

Leseverstehen:

- kein oder geringes Verständnis auf Wortebene
- Sätze müssen wiederholt gelesen werden, bis der Sinn erfasst ist.
- Komplexe Zusammenhänge werden nur schwer erkannt.

Ein Beispielbeobachtungsbogen in Form einer Checkliste mit Kriterien zu den einzelnen Teilfähigkeiten des Lesens findet sich im verlinkten Dokument.

Viele dieser Phänomene lassen sich nur im lauten Lesen feststellen. Folgende wichtige Beobachtungsmöglichkeiten für Lehrkräfte bieten sich an:

- Lautleseprotokolle oder Lautlesetandems (Rosebrock et al., 2021),
- Beobachtung der Lesegeschwindigkeit z. B. mit dem Blitzlesen,
- Aufnahme des eigenen lauten Lesens durch die Kinder mittels verschiedener digitaler Tools, z. B. LeOn (s. Kap. 3), welche von der Lehrkraft zu einem späteren Zeitpunkt angehört werden kann (Dehn, 2007).

Derartige Beobachtungen mittels verschiedenster Strukturierungshilfen sollten für alle Kinder in der Klasse erfolgen. Bei ersten Auffälligkeiten auf der Ebene der Leseflüssigkeit, des Leseverstehens und der Vorläuferfähigkeiten, hier besonders im Bereich der Benennungsgeschwindigkeit und der phonologischen Bewusstheit, sollte möglichst schon in der Schuleingangsphase eine umfassende Diagnostik der Vorläuferfähigkeiten bzw. im späteren Verlauf der Lesefähigkeiten durchgeführt werden, um ernsthafte Schwierigkeiten zu erkennen. Nur so können Fördermaßnahmen frühestmöglich eingeleitet und Schwierigkeiten im weiteren Bildungsweg vermieden werden.



Checkliste Leseflüssigkeit & Leseverstehen

4.2 Welche Möglichkeiten der Lesediagnostik gibt es?

Bei der Durchführung der Lesediagnostik stehen Lehrkräfte häufig vor drei komplexen, ineinander verwobenen Fragestellungen.

4.2.1 Welche Lesefähigkeiten sollten erhoben werden?

Es können im Rahmen einer Lesediagnostik verschiedene Fähigkeiten der Lesekompetenz erhoben werden.

Grundsätzlich ist es hilfreich, die Vorläuferfähigkeiten aller Kinder im Anfangsunterricht zu erheben, insbesondere auch zur Identifikation von Kindern mit möglichen Schwierigkeiten im Leserwerb (s. Kap. 5).

Weiterhin sollten die Fähigkeiten der Leseflüssigkeit, z. B. die Genauigkeit des Dekodierens und die Lesegeschwindigkeit, erfasst werden.

Zudem ist festzustellen, wie erfolgreich die Automatisierung auf der Wortebene ausgeprägt ist.

Letztlich gilt es zu überprüfen, wie das Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene ausgeprägt ist.

4.2.2 Welche Verfahrensarten gibt es?

In regelmäßigen Vergleichsstudien – national wie international – werden die Lesefertigkeiten der Kinder überprüft und anhand von Kompetenzstufen bzw. Kompetenzstandards eingeordnet (Goy et al., 2017; Reiss et al., 2019; Stanat et al., 2022).

Zur Diagnostik von Lesefähigkeiten im schulischen Alltag bedarf es grundsätzlich einer Kombination aus Verfahren und Prozessen, um die Lernstände im Lesen begleitend zu erheben und kontinuierlich zu überprüfen (Buch & Sparfeldt, 2020). Nur so können Unterricht und Förderung an die Lernstände der Schülerinnen und Schüler flexibel angepasst werden. Dabei können verschiedene Verfahrensarten der Lesediagnostik, die unterschiedliche Funktionen erfüllen, zum Einsatz kommen (vgl. Abb. 26):

Standardisierte Testverfahren dienen wissenschaftlich gesicherten Aussagen über den Lernstand eines einzelnen Kindes im Lesen, meist in Bezug zur Altersnorm.

Gruppenscreenings sind eine wissenschaftlich abgesicherte und zeitökonomische Grundlage dafür, einen diagnostischen Überblick über die Lesefähigkeiten der gesamten Klasse zu erhalten.

Beobachtungen dienen als Grundlage im schulischen Alltag, um einen ersten Überblick über die Lesefähigkeiten der Kinder zu erhalten und ggf. aufwendigere Verfahren einzuleiten.

Befragungen von Eltern und Bezugspersonen, aber auch den Kindern selbst, betreffen gelingende und herausfordernde Aspekte des Lesens.

4.2.3 Wann wende ich welche Verfahrensart an?

Es kann hilfreich sein, verschiedene Verfahrensarten zu kombinieren bzw. diese je nach Situation anzuwenden. Grundsätzlich wird zwischen informellen, semiformalen und formalen Verfahren unterschieden (Wildemann & Merkert, 2020) (s. Abb. 27).

TESTVERFAHREN

Einzel- oder Gruppenleistungen; standardisierte und normierte Verfahren

SCREENING

zur groben Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten; standardisierte/normierte Verfahren; Unterteilung in zwei Gruppen; häufig computergestützt; Einzel- oder Gruppentestung

BEOBACHTUNG

standardisiert oder frei; kriteriengeleitet – alltägliche oder erhobene Sprachproduktion der Kinder kann erfasst werden

BEFRAGUNG

Kinder, Eltern, Bezugspersonen

Abb. 26: Verfahrensarten der Diagnostik

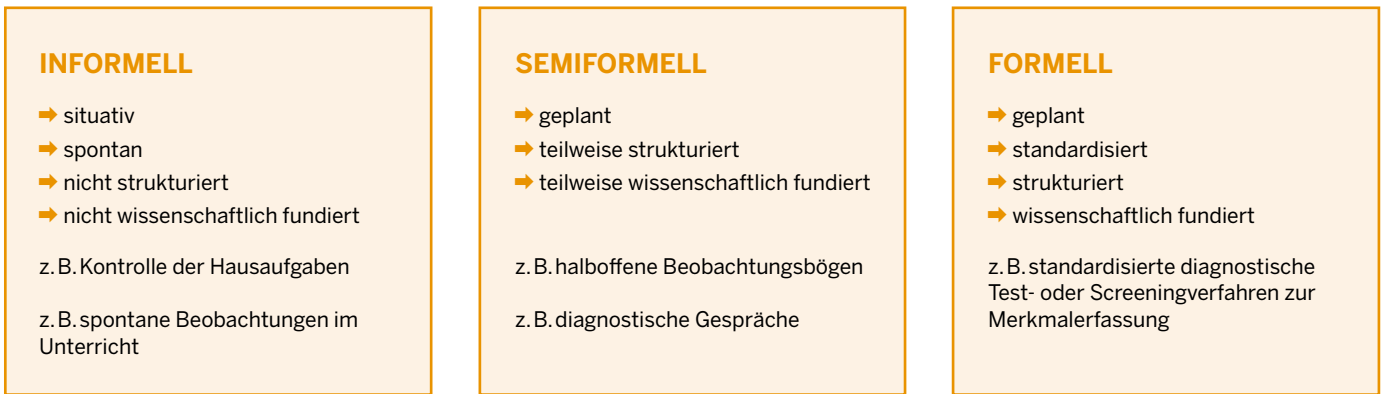


Abb. 27: Informelle, semiformelle und formelle Verfahren (in Anlehnung an Wildermann & Merkert, 2020)

Informelle Verfahren werden spontan eingesetzt. Sie sind nicht strukturiert, wissenschaftlich geprüft oder standardisiert. Dazu gehören z. B. Beobachtungen des lauten Lesens im Unterricht. Im schulischen Alltag können informelle Vorgehensweisen unkompliziert angewendet werden, da sie sich leicht in den Ablauf integrieren lassen.

Semiformelle Verfahren werden geplant durchgeführt, sind dabei aber nur teilweise strukturiert und nicht vollständig wissenschaftlich fundiert.

Formelle Verfahren sind klar strukturierte, geplante und standardisierte, d. h., durch eine Evaluation abgesicherte und den **Gütekriterien** entsprechende Verfahren. Sie liegen beispielsweise in Form eines **Testverfahrens** oder eines **Screenings** vor.

Für eine vertiefende Überprüfung der Lesefähigkeiten bieten sich hierauf aufbauend **Klassen-screenings** an, da sie standardisiert, aber dennoch ressourcensparend sind.

Einzelne Schülerinnen und Schüler, deren Ergebnisse im Screening auffällig waren, müssen nun mittels gezielter standardisierter **Einzeltestungen** diagnostiziert werden.

Hiervon abgeleitet können **zielgenaue individuelle Fördermaßnahmen** eingeleitet werden, die methodisch-didaktisch in den Unterricht integriert werden, z. B. ein Leseflüssigkeitstraining.

4.3 Wie kann der Ablauf der Lesediagnostik klassen- bzw. individuumsbasiert erfolgen?

Der Ablauf der gezielten Lesediagnostik kann systematisch in vier zum Teil überlappende Phasen unterteilt werden (s. Abb. 28):

Als Einstieg ist die grundlegende **Beobachtung** des Leseerwerbs aller Kinder einer Klasse mittels informeller Verfahren wie Checklisten (s. Kap. 4.1) oder lautem Vorlesen in Einzelsettings notwendig.

WICHTIG



Diagnostik der Lesekompetenz bei mehrsprachigen Kindern

Beim Einsatz von standardisierten Lesediagnostikverfahren sollte darauf geachtet werden, ob eine Normierung (also ein wissenschaftlich gesichertes Vorgehen) für mehrsprachige Kinder vorliegt. Dies kann dem jeweiligen Manual eines Verfahrens entnommen werden.

Eine besonders zentrale Bedeutung für das flüssige und sinnentnehmende Lesen hat bei mehrsprachigen Kindern der Wortschatz. Möglicherweise ist es lohnenswert, den **Wortschatz** im Vorfeld zu überprüfen, um Schwierigkeiten zu erkennen und geeignete Fördermaßnahmen einzuleiten.



**Tabelle
Lesediagnostik**



**Beobachtungsbogen
Vorläuferfähigkeiten**



Abb 28: Idealtypischer Ablauf einer Lesediagnostik der Lesekompetenz



4.4 Wie finde ich ein passgenaues Lesediagnostikverfahren?



Lebendes Memory



Silben schwingen

Um im Alltag in der Fülle der Angebote ein passgenaues Verfahren zur Lesediagnostik sowie den Vorläuferfähigkeiten zu finden, braucht es richtungweisende Kriterien. Eine umfassende Übersicht zu verschiedenen Sprachdiagnostikverfahren findet sich auf der Homepage von [BiSS-Transfer](#). Eine gefilterte und auf Lesediagnostikverfahren fokussierte Tabelle finden Sie im verlinkten Dokument.

Es existieren verschiedene Diagnostikverfahren zur Lernstandserhebung der Lesefähigkeiten. Im Folgenden findet sich eine beispielhafte Auswahl geeigneter Verfahren zu verschiedenen Bereichen der Vorläuferfähigkeiten, der Leseflüssigkeit und des Leseverstehens. Die Beispiele beinhalten sowohl standardisierte, formelle Verfahren als auch nicht-standardisierte, informelle Verfahren, die in der Praxis genutzt werden können.

4.4.1 Vorläuferfähigkeiten

Die Manuale der einzelnen Verfahren geben Aufschluss darüber, bei welchen Ergebnissen von einer Schwierigkeit im Leseerwerb bzw. von einem auffällig niedrigen Ergebnis zu sprechen ist. Exemplarische Diagnostikverfahren finden sich in Tabelle 2. Außerdem findet sich im Folgenden eine kurze Zusammenstellung möglicher Förderansätze. Hier kann im Bereich der Vorläuferfähigkeiten beispielsweise mit folgenden Übungen angeknüpft werden – mehr dazu findet sich auch im *LESE-FOKUSplus* (s. Kap. 5):

- Übungen zur phonologischen Bewusstheit (z. B. „Lebendes Memory“),
- Übungen zum phonologischen Rekodieren (z. B. „Silben schwingen“),
- Übungen zur automatischen Worterkennung und
- Übungen zur syntaktischen Bewusstheit.

TEPHOBE (Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und Benennungsgeschwindigkeit) Mayer, 2020	Phonologische Bewusstheit und Benennungsgeschwindigkeit → Gruppentestung/Benennungsgeschwindigkeit: nur in Einzeltestung möglich → normiertes Testverfahren → Durchführungsdauer: 10 Min. (Benennungsgeschwindigkeit) & 45 Min. (phonologische Bewusstheit)
SLRT (Salzburger Lese-Recht-schreib-Test) Moll & Landerl, 2014	Untertests zum phonologischen Rekodieren und zur Automatischen Worterkennung → Einzeltest → normiertes Testverfahren → Durchführungsdauer: 6 Min.

Tab. 2: Diagnostik Vorläuferfähigkeiten

4.4.2 Leseflüssigkeit

Die Leseflüssigkeit kann sowohl einzeln, in Kleingruppen oder im Klassenverband gefördert werden. Beispielhafte Lesediagnostikverfahren finden sich in Tabelle 3. Ideen, wie in der Förderung daran geknüpft werden kann, sind z. B.: Methoden, die leises Lesen fördern, aber vor allem auch Lautleseverfahren (s. Kap. 3).

- LeOn als digitales Tool unterstützt die Leseflüssigkeit auf vielen Ebenen.
- Interaktive Methoden wie Lautlesetandems oder der Lesewürfel regen die Kinder an, gemeinsam zu lesen.
- Projektwochen oder -tage zu bestimmten Texten oder Büchern wecken das Interesse und fördern die Leselust.
- Übungen zu Silben, zur automatischen Worterkennung oder zur Lesegeschwindigkeit unterstützen die Entwicklung des flüssigen Lesens.

SLS (Salzburger Lesescreening) Mayringer & Wimmer, 2003	Leseflüssigkeit über die Lesegeschwindigkeit auf Satzebene erfassen; Leseverstehen auf Satzebene → Zielgruppe: 2. – 9. Klasse → Einzel- und Gruppentestung möglich → normiertes Testverfahren → Durchführungsdauer: 15 Min.
ZLT II (Zürcher Lesetest) Petermann & Daseking, 2019	Leseflüssigkeit (Lesegenauigkeit, Automatisierung, phonologische Bewusstheit, Gedächtnisleistung) → Zielgruppe: 1. – 8. Klasse → Einzeltest → normiertes Testverfahren → Durchführungsdauer: je nach Klassenstufe/Untertest 15-35 Min
STOLLE (Stolperwörter-Lesetest) Metzke, 2009	Lesegeschwindigkeit/Lesegenauigkeit/Leseverstehen → Zielgruppe: 1. – 4. Klasse → Gruppentest → teilweise standardisiert: Die Normierung liegt nur für eine kleine Stichprobe vor. → Durchführungsdauer: ca. 7 Min.

Tab. 3: Diagnostik Leseflüssigkeit

4.4.3 Leseverstehen

In Tabelle 4 finden sich beispielhafte Verfahren, die das Leseverstehen erheben. Anregungen für eine anschließende Förderung könnten z. B. folgende sein: das Leseverstehen kann z. B. in

einer Lesekonferenz, im Lesespaaziergang oder im Lautlesetandem geübt werden. Die Kinder können die sichere Anwendung von Lesestrategien üben, um sicher mit Texten umgehen zu können. Wichtig ist ebenfalls, dass leseanimierende Umgebungen geschaffen werden.

<p>ELFE II – Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler</p> <p>Lenhard et al., 2020</p>	<p>Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Zielgruppe: 1. – 7. Klasse ➔ Einzel- und Gruppentestung ➔ normiertes Testverfahren ➔ Durchführungsdauer: 20 – 30 Min.
<p>Lesecheck</p> <p>Projekt „kompetenztest.de“, 2023</p>	<p>Leseverstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Zielgruppe: 3. & 4. Klasse ➔ Orientierung an den VERA-3-Aufgaben ➔ Einzeltestung, online, ortsunabhängig, selbstständige Testdurchführung durch das Kind ➔ Überprüfung des Kompetenzstandes von Klassen

Tab. 4: Diagnostik Leseverstehen

4.4.4 Informelle Verfahren

Informelle Verfahren oder auch Beobachtungen (s. Tab. 5) lassen sich meist unkompliziert in den Schulalltag integrieren. Bei der Verwendung von Lautleseprotokollen kann beispielsweise die Bestimmung des Lesbarkeitsindex (Lix) die Auswahl geeigneter Texte erleichtern (Rosebrock et al., 2021).

Häufig bietet es sich an, verschiedene Verfahren zu kombinieren, um umfassendes Wissen über den Lernstand des einzelnen Kindes zu erlangen. Dies gilt insbesondere für Kinder mit (möglichen) Schwierigkeiten im Leselerwerb. Diese Kinder müssen intensiv gefördert werden (s. Kap. 5).

<p>KEKS – Kompetenzerfassung in Kindergarten und Schule</p> <p>May & Bennöhr, 2012</p>	<p>Informelles Screening zur Überprüfung des Wortschatzes, der Grammatik, der phonologischen Bewusstheit und der Dekodierfähigkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Zielgruppe: 4 – 16 Jahre ➔ nicht standardisiert, informelles Screening ➔ Durchführungsdauer: 45 Min.
<p>Lautleseprotokolle</p> <p>Rosebrock et al., 2021</p>	<p>Leseflüssigkeit beim lauten Lesen erfassen</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Zielgruppe: 1. – 4. Klasse ➔ Einzeltest ➔ informelles Verfahren ➔ Durchführungsdauer richtet sich nach der Lesegeschwindigkeit des Kindes.

Tab. 5: Informelle Verfahren



Lautleseprotokolle können als informelles Verfahren zur Überprüfung der Lesekompetenz verwendet werden.

KURZ UND KNAPP



Wie kann die Entwicklung der Lesekompetenz überprüft werden?

- Lesediagnostik ist eine wichtige Voraussetzung für eine gezielte und individuumsbasierte Förderung bzw. für den Leseunterricht.
- Die Beobachtung der Lesefähigkeiten der Kinder stellt eine wichtige Grundlage für die Gestaltung von Unterricht, aber auch für die Verwendung weiterer Diagnostikverfahren dar.
- Es gibt informelle, semiformelle und formelle Verfahren der Diagnostik, die im Rahmen von verschiedenen Verfahrensarten (z. B. Test- oder Screeningverfahren, Beobachtungen usw.) zum Einsatz kommen.
- Die verschiedenen Teilfähigkeiten der Lesekompetenz können in verschiedenen Verfahren erhoben werden: z. B. das Leseverstehen, die Vorläuferfähigkeiten und die Leseflüssigkeit.

5. Wie können Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens gezielt unterstützt werden?



Während die meisten Kinder die Entwicklungsaufgabe „Schriftspracherwerb“ weitgehend problemlos bewältigen, stellt das Lesenlernen für eine nicht unerhebliche Anzahl an Kindern eine besondere Herausforderung dar. Dies haben auch die aktuellen IQB-Ergebnisse (Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) gezeigt (Stanat et al., 2022).

Viele dieser Kinder erfüllen nicht die Kriterien, die für die Feststellung einer Lese-Rechtschreib-Störung notwendig sind, benötigen aber dennoch frühestmöglich intensive, fokussierte und systematische Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht. Damit soll verhindert werden, dass sich die unterschiedlichen Schwierigkeiten im Leselerwerb zu Störungen entwickeln und dadurch den Bildungsverlauf insgesamt negativ beeinflussen. Da die in Kapitel 3 dargestellte grundlegende Leseförderung für diese spezifische Teilgruppe nicht ausreicht, werden in diesem

Kapitel ergänzend Möglichkeiten der gezielten Unterstützung im Unterricht aufgezeigt. Basis hierfür bildet die umfassende und kontinuierliche Diagnostik der Lesekompetenz (s. Kap. 4).

Im Folgenden werden praxisnahe Umsetzungsmöglichkeiten für eine gezielte Unterstützung gegeben, indem folgende Fragen beantwortet werden:

- ➔ Wie können die Vorläuferfähigkeiten fokussiert gefestigt werden? (s. Kap. 5.1)
- ➔ Wie kann der Erwerb der phonologischen Bewusstheit fokussiert unterstützt werden? (s. Kap. 5.2)
- ➔ Wie kann der Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen gezielt unterstützt werden? (s. Kap. 5.3)
- ➔ Wie kann das Erlernen des phonologischen Rekodierens intensiv gefördert werden? (s. Kap. 5.4)



- ➔ Womit kann die Automatisierung der Worterkennung gezielt gefestigt werden? (s. Kap. 5.5)
- ➔ Wie kann eine intensive Unterstützung im Bereich des sinnentnehmenden Lesens gestaltet werden? (s. Kap. 5.6)

Ergänzend wird die neu entwickelte Methoden- und Materialsammlung LESE-FOKUSplus überblicksartig vorgestellt, welche im Austausch mit der Schulpraxis kontinuierlich weiterentwickelt wird. Sie ist eine systematisch aufgebaute Erweiterung des Methodenpools LESE-FOKUS (s. Kap. 3) für die spezifische Teilgruppe der Schülerinnen und Schüler mit besonderen Herausforderungen im Lesernprozess, die sich in jeder Klasse finden. An ausgewählten konkreten Beispielen zur Leseflüssigkeit und zum Leseverstehen wird dargestellt:

- ➔ Wie kann LESE-FOKUSplus für die Förderung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens gezielt eingesetzt werden? (s. Kap. 5.7)

5.1 Wie können die Vorläuferfähigkeiten fokussiert gefördert werden?

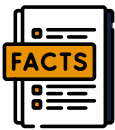
Vorläuferfähigkeiten spielen eine wichtige Rolle für das Lesenlernen (s. Kap. 2). Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb benötigen häufig besondere Unterstützung im Bereich der Vorläuferfähigkeiten, da diese noch nicht genügend ausgeprägt sind.

Die phonologische Defizithypothese, für deren Gültigkeit die meisten empirischen Belege vorliegen und die bis heute kontinuierlich ausdifferenziert und modifiziert wird, wurde bereits vor etwa 35 Jahren von Stanovic (1988) erstmalig beschrieben. Mit ihr wird davon ausgegangen, dass den meisten Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb Probleme mit der bewussten Identifizierung und Verarbeitung von Informationen über die Lautstruktur der Sprache zugrunde liegt.

Konkret wird darunter verstanden, dass Probleme bei der Speicherung und Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis sowie beim schnellen und automatisierten Zugriff auf phonologische Repräsentationen im Langzeitgedächtnis den Schriftspracherwerb erschweren können.

Trotz kontroverser Diskussionen und einiger Anpassungen werden diese Funktionen seit einer Publikation von Wagner & Torgesen (1987) üblicherweise unter dem Begriff der phonologischen Informationsverarbeitung zusammengefasst. Ihr werden die phonologische Bewusstheit, das sprachliche Arbeitsgedächtnis sowie die Benennungsgeschwindigkeit zugeordnet (s. Abb. 29).

Dabei spielen bestimmte sprachliche Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Der Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen formuliert: „Sofern Kinder diese [grundlegenden Vorläuferfähigkeiten] bei Schuleintritt nur teilweise oder unzureichend mitbringen, müssen diese zunächst aufgebaut werden, um ein erfolgreiches Weiterlernen zu gewährleisten“ (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 17). Weitere Hinweise zu den relevanten Vorläuferfähigkeiten finden sich in Kapitel 2.



Phonologische Defizithypothese

Was müssen Kinder sprachlich können, um Schriftsprache verarbeiten und nutzen zu können (sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben)?

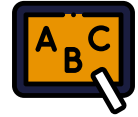
- Speicherung und Verarbeitung der Lautstruktur von Buchstaben, Silben oder Wörtern im Arbeitsgedächtnis.



BEISPIEL

Schwierigkeiten in diesem Bereich tauchen vor allem beim synthetisierenden Lesen auf. Beim synthetisierenden Lesen werden Buchstaben in Laute umgewandelt. Diese müssen im Arbeitsgedächtnis gespeichert werden, während gleichzeitig die anderen Buchstaben des Wortes verarbeitet werden. Ist die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beeinträchtigt, werden beim Buchstabe-für-Buchstabe-Lesen die zuerst umgewandelten Laute wieder gelöscht. Da das lesende Kind die ersten Laute des Wortes dann wieder „vergessen“ hat, kann es nicht auf diese zurückgreifen und der Syntheseprozess wird unterbrochen.

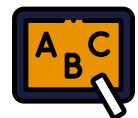
- Schneller und automatisierter Zugriff auf Informationen über Laute (phonologische Repräsentationen), die im Langzeitgedächtnis gespeichert werden.



BEISPIEL

Wenn das Kind nicht schnell und automatisiert Buchstaben erkennen und auf die korrespondierenden Laute zugreifen kann, dann zieht sich das phonologische Rekodieren in die Länge. Das bedeutet, dass das Kind Wörter nur sehr langsam erlesen kann. Außerdem kann das Kind durch eine verlangsamte Aktivierung der Einzellaute seine Aufmerksamkeit nicht auf häufig vorkommende Buchstabenfolgen lenken. Mehrere Buchstaben parallel verarbeiten zu können, ist aber ein entscheidender Schritt in der Automatisierung der Worterkennung.

- Bewusste Identifizierung und Verarbeitung von Informationen über die Lautstruktur der Sprache.



BEISPIEL

Kinder haben Schwierigkeiten beim Zusammenziehen von Lauten zu Wörtern:

/o/ – /m/ – /a/ → Oma

PHONOLOGISCHE INFORMATIONSVERARBEITUNG

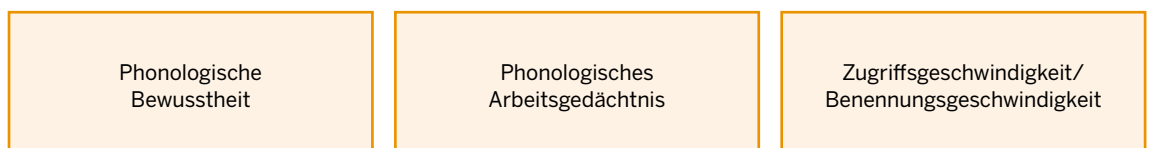


Abb. 29: Übersicht zur Phonologischen Informationsverarbeitung



Abb. 30: Die phonologische Bewusstheit kann z. B. über die Arbeit mit Minimalpaaren (wie in „Tanne“ – „Wanne“) trainiert werden. Materialien finden sich im LESE-FOKUSplus.

5.2 Wie kann der Erwerb der phonologischen Bewusstheit fokussiert unterstützt werden?

Eine Förderung der Vorläuferfähigkeiten (z. B. der phonologischen Bewusstheit) kann Schülerinnen und Schüler grundlegend auf den Schriftspracherwerb vorbereiten. Lesen und Schreiben selbst werden aber insbesondere durch die Anwendung im Symbolsystem der Schriftsprache erlernt (s. Kap. 5.3 – 5.5). Für Kinder, die besonderen Unterstützungsbedarf im Schriftspracherwerb haben, eignet sich besonders die phonologische Bewusstheit als Förderfokus (Mayer, 2022b).

5.2.1 Kriterien für die Unterstützung im Bereich der phonologischen Bewusstheit

- Drei bis vier ca. 30-minütige Fördereinheiten pro Woche im ersten Halbjahr des ersten Schuljahres wären ideal.

Während die meisten Förderprogramme mit Übungen zum Reimen und Aufgaben mit Silben beginnen, sollten Lehrkräfte der ersten Klassen an Grundschulen parallel zum Schriftspracherwerb insbesondere die Bewusstheit auf Lautebene, also die Anlautidentifizierung (Was hörst du

am Anfang von ...?), das Zusammenfügen von Lauten (Phonemsynthese) (Welches Wort ergibt sich, wenn du die Laute /z/ /o/ /f/ /a/ zusammenfügst?) und die Zerlegung von Wörtern in seine einzelnen Laute (Phonemsegmentation: Welche Laute hörst du im Wort „Sofa“?) fokussieren. Diese stehen in besonders engem Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb.

- Bei den entsprechenden Aufgaben sollten unterschiedliche Schwierigkeitsgrade innerhalb der Aufgabenstellung berücksichtigt werden. Das Wortmaterial sollte anhand sprachwissenschaftlicher Kriterien (s. Kap. 5.2.2) ausgewählt werden.
- Insbesondere Kinder, die mit der phonologischen Verarbeitung von Wörtern noch Schwierigkeiten haben, profitieren davon, wenn auditive Aufgaben zur Phonemanalyse durch eine Schriftorientierung, also das gleichzeitige Angebot des gedruckten Wortes unterstützt werden (s. Handreichung „Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW“).

5.2.2 Sprachwissenschaftlich orientierte Wortauswahl

Um den Kindern die Phonemsynthese und die Phonemsegmentation möglichst effizient zu vermitteln, sollten sich Lehrkräfte bei der Wortauswahl an folgenden Kriterien orientieren:

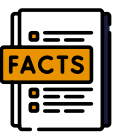


Vorläuferfähigkeiten

- ➔ Zu Beginn ausschließlich ein- und zweisilbige Wörter mit Vokalen und dauerhaft artikulierbaren Konsonanten (Frikative, Nasale, Liquide) auswählen, da diese gedehnt artikuliert werden können und dadurch die einzelnen Laute deutlicher wahrnehmbar sind.
- ➔ Frikative: z. B. /f/, /r/ und /sch/
- ➔ Nasale: z. B. /m/, /n/ und /ng/
- ➔ Liquide: z. B. /l/
- ➔ Verwendung von Wörtern mit einer einfachen Konsonant-Vokal-Silbenstruktur (z. B. „Sofa“, „Oma“, „Susi“, „Maus“). Vermeiden Sie Wörter mit Konsonantenhäufungen (z. B. „Brief“, „Schleim“).
- ➔ Was die Vokale angeht, sollten Sie Wörter mit betontem Vokal in der ersten Silbe wählen („Riese“, „Sofa“).
- ➔ Erst wenn die Kinder mit der Synthese und Segmentierung von Wörtern mit diesen Strukturen Sicherheit gewonnen haben, sollten Wörter mit Plosiven (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) integriert werden.

Folgende grundlegende Bereiche unterstützen die Förderung der phonologischen Bewusstheit (vgl. Mayer, 2021):

- ➔ Verwendung von phonematischen Handzeichen (s. Abb. 31, Kap. 5.2.3),
- ➔ Übungen zur Lautidentifizierung (s. Kap. 5.2.4),
- ➔ Übungen zur Phonemsynthese,
- ➔ Übungen zur Phonemsegmentation und
- ➔ sprachwissenschaftlich fundierte Wortauswahl.



Handzeichen

5.2.3 Phonematische Handzeichen

Worum geht es?

Phonematische Handzeichen sind mit der Hand gebildete Zeichen für einzelne Laute (s. Abb. 31). Sie machen sichtbar, was die Kinder auditiv (noch) nicht verarbeiten können. Durch einen gleitenden Übergang zwischen den einzelnen Handzeichen kann die Verschmelzung einzelner Laute zu Wörtern (= **Phonemsynthese**) visualisiert werden.

Wie kann es umgesetzt werden?

Die Handzeichen sollten mit jeder neuen Buchstaben-Laut-Verknüpfung (**Graphem-Phonem-Korrespondenz** = GPK) neu eingeführt werden. Um den

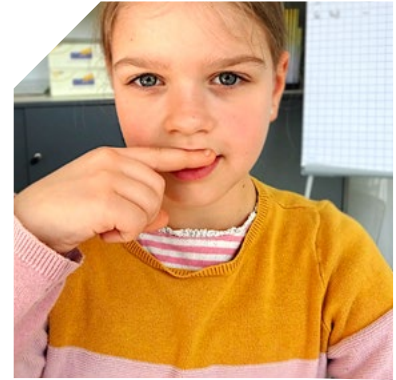


Abb. 31: Beispiele für phonematische Handzeichen der Laute (von oben) /r/, /e/, /s/, /o/.

Abruf der GPK zu automatisieren, bietet es sich an, in jeder Lesestunde Übungen durchzuführen, die die Verknüpfung zwischen Lauten, Buchstaben und Handzeichen fokussieren (s. Kap. 5.3).

5.2.4 Lautidentifizierung

Worum geht es?

Das Kind muss einzelne Laute innerhalb von Wörtern, aber auch besonders am Wortanfang erkennen und zuordnen können.

Wie kann es umgesetzt werden?

Schritt 1: Laut-zu-Wort-Aufgaben: „Hörst du ein /o/ in Ofen?“ Ein einzelner Laut und ein Wort werden von der Lehrkraft vorgegeben. Die Kinder entscheiden, ob der vorgegebene Laut mit dem Anlaut des Wortes übereinstimmt. Der vorgegebene Laut sollte so vorgetragen werden, wie er im Wort klingt. Die Lehrkraft muss daher insbesondere die unterschiedlichen Klangqualitäten der Vokale beachten, z. B. das /e/ in „Esel“ vs. in „Ente“ sprechen.

Schritt 2: Anlautkategorisierung, Anlautidentifizierung: Anhand von Fragen wie „Mit welchem Laut beginnt...?“ und „Welche Wörter klingen am Anfang gleich?“ lernen die Kinder, Wörter nach ihren Anfangslauten zu sortieren bzw. zu benennen.

Wichtig: Schwierigkeitshierarchie für beide Aufgabentypen beachten:

- ➔ betonte Vokale: /o/, /a/, /i/;
- ➔ gedehnt artikulierbare Konsonanten: /m/, /n/, /r/, /s/, /f/, /l/;
- ➔ Plosive: /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/;
- ➔ Konsonantenhäufungen: Treppe, Klammer, Straße.

Beispielhaftes Wortmaterial

- ➔ Igel, Oma, Opa, Esel, Ameise, Elefant
- ➔ Meer, Nase, Milch, Regen, Sonne, Feder, Lampe, Leine, Nadel, Mond
- ➔ Topf, Karte, Gans, Tomate, Gurke, Banane, Ball, Buch, Dach, Tasche, Kamel
- ➔ Schlange, Fliege, Treppe, Klammer, Flügel, Bremse, Brezel, Flosse, Stiefel

5.2.5 Phonemsynthese

Worum geht es?

Die Phonemsynthese wenden Schülerinnen und Schüler beim Erlernen des zusammenschleifenden Lesens an. Diese Fähigkeit sollte zunächst ohne Schriftsprache, also nur in der lautsprachlichen Modalität eingeübt werden. Dabei sollen die Kinder isoliert präsentierte Laute zu einem Wort verschmelzen.

Wie kann es umgesetzt werden?

Schritt 1: Unterstützung durch Bildmaterial. Bilder können die Kinder beim Verstehen des Aufgabenformats unterstützen und steuern die Aufmerksamkeit. Bilder geben mögliche korrekte Lösungen vor. In diesem Schritt dürfen sich die dargestellten Gegenstände etc. deutlich unterscheiden, z. B. Hut und Elefant.

Schritt 2: bewusste Auswahl des eingesetzten Bildmaterials.

Je ähnlicher die Namen der zur Unterstützung eingesetzten Bilder sind, desto komplexer wird die Aufgabenstellung.

Schritt 3: Verzicht auf Bildmaterial – sprachwissenschaftlich orientierte Wortauswahl.

Damit die Kinder die Phonemsynthese im engeren Sinn erlernen, muss im Laufe der Unterstützung möglichst schnell auf Bildmaterial als Unterstützung verzichtet werden. Da aber nicht alle Laute, Silbenstrukturen etc. für Kinder denselben Schwierigkeitsgrad aufweisen, ist die bewusste Auswahl des Wortmaterials, an dem sie die Phonemsynthese einüben sollen, von zentraler Bedeutung. Bei allen Übungen zur Phonemsynthese sollten die erlernten Handzeichen eingesetzt werden. Indem die Lehrkraft die einzelnen Handzeichen ineinander übergehen lässt, wird den Kindern die Phonemsynthese veranschaulicht.

Beispiel

1. Bilder für Kinder sichtbar im Klassenraum platzieren: z. B. Flasche, Telefon.

- ➔ Die Lehrkraft präsentiert die isolierten Laute /b/ /a/ /l/.
- ➔ Die Kinder sollen hören, welches Wort gemeint ist.
- ➔ Um das gemeinte Bild zu finden, ist keine echte Syntheseleistung notwendig, ein Höreindruck reicht aus.



Laut-
identifizierung



Phonem-
synthese



Phonemsegmentation

2. Bilder zentral präsentieren: Buch, Burg und Bus.

- Die Lehrkraft benennt die isolierten Laute /b/ /u/ /s/. Die Kinder sollen erraten, welches Wort gemeint ist.
- Um das gemeinte Bild zu finden, müssen die Kinder die einzelnen Laute zum gemeinten Wort synthetisieren, ein Höreindruck reicht nicht mehr aus.

- Die Kinder hören genau zu und achten auf die bewusst ausgeprägten Mundbewegungen.
- Die Kinder wiederholen das Wort.
- Das Wort wird artikuliert, die einzelnen Laute werden mit Hilfe von Handzeichen visualisiert. Die Kinder wiederholen das Wort unter Verwendung der Handzeichen.
- Mehrsilbige Wörter sollten in Silben zerteilt vorgesprochen werden. Die Kinder wiederholen.
- Der erste Laut der ersten Silbe wird artikuliert und ein Stein wird für diesen Laut in das erste Kästchen gelegt. Der zweite Laut wird gedehnt artikuliert und ein Stein in das zweite Kästchen gelegt usw. (anschließend analog für die folgenden Silben).

5.2.6 Phonemsegmentation

Worum geht es?

Bei der Zerlegung eines Wortes in seine Einzellaute (**Phonemsegmentation**) handelt es sich um eine komplexe Fähigkeit. Schülerinnen und Schülern sollten für den Erwerb dieser Kompetenz ausreichend Zeit und vielfältige motivierende Übungsmöglichkeiten erhalten.

Die Kinder benötigen unterschiedliche Hilfestellungen, die es ihnen ermöglichen, Wörter zu ‚knacken‘.

Die Lehrkraft ist dabei Vorbild und verdeutlicht den korrekten Ablauf.

Wie kann es umgesetzt werden?

Für einen motivierenden Einstieg in die Phonemsegmentation können eine Schnecke und ein Roboter als Identifikationsfiguren dienen.

Die Schnecke ist das Modell für ein stark verlangsamtes und gedehntes Sprechen. Durch diese Sprechweise wird die Lautstruktur des Wortes besser wahrnehmbar und es gelingt den Kindern, einzelne Laute in Wörtern zu identifizieren. Der Roboter spricht abgehackt in einzelnen Lauten (/r/ /o/ /t/). Indem die Kinder versuchen, die Schnecke und den Roboter zu verstehen, üben sie die Phonemsynthese. Indem sie versuchen, die Sprechweise der Schnecke und des Roboters nachzuahmen, wenden sie die Phonemsegmentation an.

Beispiel

Schritte der Phonemsegmentation:

- Das Wort, das segmentiert werden soll, wird langsam, deutlich und leicht gedehnt vorgesprochen.

Hinweis: Im LESE-FOKUS*plus* finden sich auch Materialien zu den weiteren im Lehrplan verorteten Vorläuferfähigkeiten der Wortbewusstheit, der syntaktischen Bewusstheit sowie der pragmatischen Bewusstheit (s. Kap. 5.7).

5.3 Wie kann der Erwerb der Graphem-Phonem-Korrespondenzen gezielt unterstützt werden?

Eine wesentliche Aufgabe des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts besteht darin, die Kinder dabei zu unterstützen, qualitativ hochwertige visuelle Repräsentationen der Buchstaben abzuspeichern und diese mit den entsprechenden Phonemen zu verknüpfen.

Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf beim Schriftspracherwerb haben üblicherweise keine größeren Schwierigkeiten, sich die GPK einzuprägen. Sie machen beim Benennen von Buchstaben nicht wesentlich mehr Fehler als durchschnittlich lesende Kinder, sind dabei aber deutlich langsamer. Sie haben also Schwierigkeiten, die Verknüpfung zwischen den Buchstaben (Graphemen) und den dazugehörigen Lauten (Phonemen) zu automatisieren.



Abb. 32: Mit den Methoden aus dem LESE-FOKUSplus können die Vorläuferfähigkeiten gefördert werden. Hier zu sehen ist die Methode „Emotionsspiel“ zur Förderung der pragmatischen Bewusstheit.



Emotionsspiele



FÜR DEN UNTERRICHT

Die Automatisierung der Graphem-Phonem-Korrespondenz muss im Unterricht immer wieder gefördert werden. Es bietet sich an, entsprechende Übungen und Spiele täglich für fünf bis zehn Minuten in den Unterrichtsvormittag zu integrieren. Aufmerksamkeit ist dabei auf die assoziative Verknüpfung zwischen dem Buchstaben und dem entsprechenden Phonem zu legen (s. Kap. 5.3.1).

5.3.1 Anlauttabellen

Mit Hilfe der **Anlauttabelle** erlernen die Kinder die GPK, indem sie eine Assoziation zwischen dem Bild, dem Anlaut des abgebildeten Gegenstands und dem Buchstaben daneben ausbilden („Das ist eine Ameise und das ist das <a> wie bei der Ameise.“).

Damit auch Schülerinnen und Schüler mit Herausforderungen im Schriftspracherwerb zielgerichtet mit der Anlauttabelle arbeiten können, sollte darauf geachtet werden, dass sie bereits in der Lage sind, die Anlaute von Wörtern problemlos zu identifizieren (Stichwort: Unterstützung beim Erwerb der phonologischen Bewusstheit, s. Kap. 5.2). Die Anlauttabelle ist, wenn die folgenden Kriterien berücksichtigt werden, auch für Kinder geeignet, die der Schriftspracherwerb vor besondere Herausforderungen stellt.



Anlauttabelle



Übungswortschatz

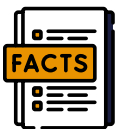
Kriterien zur Verwendung und Bewertung einer Anlauttabelle

Folgende Kriterien sollten bei der Beurteilung der Qualität einer Anlauttabelle berücksichtigt werden:

- Vermeidung von Wörtern mit komplexen Lautfolgen, insbesondere von Wörtern mit Konsonantenhäufungen im Anlaut (z. B. „Krokodil“ für /k/);
- Vermeidung komplexer mehrsilbiger Wörter (z. B. „Kalender“ für /k/ oder „Dinosaurier“ für /d/);
- Vermeidung von Wörtern, die mit dem Buchstabenamen beginnen (z. B. „Kamel“ für /k/ oder „Tee“ für /t/);
- Vermeidung von Anlautbildern, die **semantisch** nicht eindeutig sind (z. B. das Bild eines Schiffs für /f/) → Verwendung von Bildern, die nach Möglichkeit nur ein einziges Wort aktivieren;
- Verwendung kurzer ein- bis zweisilbiger Wörter mit einfacher Konsonant-Vokal-Struktur (z. B. „Hut“ für /h/);
- Verwendung von Wörtern aus der Erfahrungswelt der Kinder, die auch sprachlich beeinträchtigte Kinder verstehen können;
- Verwendung aktueller, diversitätssensibler Bilder;
- Verwendung von Wörtern und Bildern aus verschiedenen semantischen Bereichen; diese lassen sich leichter einprägen; Anlauttabellen, die z. B. nur Tiere verwenden, führen bei Kindern mit lexikalischen Schwierigkeiten leicht zu Verwechslungen;
- ausschließliche Berücksichtigung des Buchstabens (**Basisgraphem**), der am häufigsten für einen bestimmten Laut (**Phonem**) steht (z. B. <f>, <s>, <i>, <k>).



**Graphem-
Phonem-
Korrespondenz**



**Schriftsprach-
erwerb**



Bei der Arbeit mit der Anlauttabelle handelt es sich um einen motivierenden Ansatz, der aber hohe Ansprüche an die Konzentrationsfähigkeit und die phonologische Bewusstheit stellt. Aus diesem Grund sollte bei der Auswahl einer geeigneten Anlauttabelle stets darauf geachtet werden, inwiefern diese Tabelle Kinder in phonologischer und/oder lexikalischer Hinsicht (in Bezug auf den vorhandenen Wortschatz) überfordern könnte. Dies kann besonders bei Kindern mit beeinträchtigtem Schriftspracherwerb der Fall sein.



INFO

Hinweis zu Anlauttabellen

Anlauttabellen werden häufig mit dem Spracherfahrungsansatz bzw. mit dem Ansatz „Lesen durch Schreiben“ verknüpft. Sie stützen das alphabetische Prinzip der Schrift und können deshalb gerade im Anfangsunterricht eingesetzt werden, damit Schülerinnen und Schüler sich schriftlich ausdrücken können. Auf diese Weise entdecken die Kinder das phonologische Prinzip von Schriftsprache für sich und üben es. Jede Anlauttabelle sollte kritisch unter den genannten Kriterien betrachtet werden. Dabei ist zu prüfen, ob sie für die Praxis anwendbar ist. Zur Unterstützung der Graphem-Phonem-Korrespondenz ist sie jedoch ein geeignetes Hilfsmittel.



WICHTIG

Buchstaben (z. B. <v>, <ß>, <ie>, <c>), deren Verwendung in der alphabetischen Phase nicht hergeleitet werden kann, da sie orthographische Besonderheiten widerspiegeln, müssen im Rahmen des Rechtschreibunterrichts behandelt werden. Sie sind auf der Anlauttabelle überflüssig.

5.3.2 Systematische Buchstabenanalyse

Über die Arbeit mit der Anlauttabelle hinaus ist es besonders für Kinder mit besonderen Herausforderungen im Schriftspracherwerb empfehlenswert, die einzelnen Buchstaben zusätzlich systematisch einzuführen und zu analysieren. Dabei sollte sich die Lehrkraft bei der Reihenfolge der fokussierten Buchstaben an einer sprachwissenschaftlich fundierten Systematik orientieren.



FÜR DEN UNTERRICHT

Wie kann bei der systematischen Buchstabenanalyse vorgegangen werden?

Lange und betonte Varianten der Vokale einführen (z. B. <a> bzw. /a:/ wie in Ameise, <e> bzw. /e:/ wie in Esel, <i> bzw. /i:/ wie in Igel, <o> bzw. /o:/ wie in Oma).

Dehnbare Konsonanten (Kontinuenten) analysieren. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass **stimmlose und stimmhafte** Varianten derselben Lautklasse (z. B. /f/ wie in Fisch und /v/ wie in Welle) und phonologisch ähnlich klingende Phoneme (z. B. /m/ und /n/) nicht unmittelbar nacheinander behandelt werden.

Erst nachdem die Schülerinnen und Schüler Vokale und dehnbare Konsonanten lautlich voneinander unterscheiden können, die entsprechenden Buchstaben sicher beherrschen und Wörter mit diesen Strukturen synthetisieren können (s. Kap. 5.4), sollten Plosive (/p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/) eingeführt werden, wobei auch hier darauf zu achten ist, dass stimmlose und stimmhafte Varianten nicht aufeinanderfolgend thematisiert werden (z. B. <p> bzw. /p/ und bzw. /b/).

Inhalte einer Buchstabenanalyse

Es ist zu empfehlen, dass in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die möglicherweise Schwierigkeiten im Leseverwerb haben, im ersten Schuljahr etwa einmal pro Woche eine GPK systematisch analysiert wird.



BEISPIEL

Lebensrealitätsnahe Beispiele für die Buchstabenanalyse

/a/ Beim Arztbesuch muss das Kind den Mund weit öffnen und /a/ sagen, damit der Arzt in den Hals des Kindes sehen kann

/f/ als Geräusch, das ein Fahrradreifen macht, wenn Luft ausströmt

/z/ als Geräusch einer summenden Biene, die über eine Blumenwiese fliegt

/n/ als Geräusch eines Formel-1-Autos, das über die Rennstrecke rast

/d/ als Geräusch eines Wassertropfens (undichter Wasserhahn)

Wie kann das im Unterricht aussehen?

In dieser Unterrichtsstunde sollte die Aufmerksamkeit der Kinder auf unterschiedliche Aspekte des Buchstabens bzw. des Lautes gelenkt werden. Während in den meisten Arbeitsbüchern der Grundschulpädagogik Wörter mit dem „neuen“ Buchstaben den Ausgangspunkt der Buchstabenanalyse bilden, ist insbesondere bei Kindern, die mit der Verarbeitung phonologischer Informationen noch Schwierigkeiten haben, zu empfehlen, den Laut als Ausgangspunkt der Buchstabenanalyse zu wählen.

Um die Kinder zu motivieren, den Laut, der im Fokus der Stunde steht, möglichst hochfrequent zu produzieren, wählt die Lehrkraft eine Lautgeschichte, in der der Laut für ein bestimmtes Geräusch steht, das die Lehrkraft und die Kinder abwechslungsreich, d. h., in unterschiedlicher Lautstärke, Tonhöhe, Geschwindigkeit etc. produzieren.



Buchstaben-
analyse

**INFO**

In welcher Reihenfolge können die Buchstaben im Unterricht eingeführt werden?

Vokalkurs:

A, a, I, i, O, o, E, e, U, u

Die ersten Konsonanten:

M, m, S, s, R, r, F, f, L, l, N, n, W, w, P, p, K, k,
T, t, B, b, G, g, D, d, H, h

Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Erlernen des phonologischen Rekodierens haben, weisen häufig Schwierigkeiten mit der Automatisierung der Worterkennung auf. Das führt häufig zu anhaltend niedrigeren Leistungen im Lesen über die gesamte Bildungsbiographie hinweg (Landerl & Wimmer, 2008; Schneider, 2019; Valtin, 2015).

Der entscheidende Schritt für die Automatisierung der Worterkennung ist die Vergrößerung der schriftsprachlichen Einheiten, die als Ganzheiten erkannt werden können. Damit stellt das erfolgreiche phonologische Rekodieren auch eine zentrale Voraussetzung für die Automatisierung dar. Je schneller und müheloser Kinder Buchstaben in Laute umwandeln und zusammenfügen, desto besser wird es ihnen gelingen, ihre Aufmerksamkeit auf größere schriftsprachliche Einheiten zu lenken und diese ganzheitlich-simultan zu verarbeiten sowie mit der entsprechenden Phonologie zu verknüpfen.

5.4 Wie kann das Erlernen des phonologischen Rekodierens intensiv gefördert werden?

**Silbenpuzzle**

Unter phonologischem Rekodieren wird ein **synthetisierendes Lesen** verstanden, bei dem die einzelnen Buchstaben eines Wortes in Laute umgewandelt (**rekodiert**) und verschmolzen (**koartikulatorisch synthetisiert**) werden (s. Abb. 33).

Bei dieser Strategie handelt es sich um eine schriftsprachliche Technik, die Kinder erlernen müssen, um die Lesefertigkeit sukzessive zu automatisieren. So können sie langfristig das Ziel des Leseunterrichts erreichen: die sinnentnehmende Verarbeitung von Texten.

**WICHTIG**

Für Kinder mit möglichen Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb sollten Übungen zunächst auf der Silben- und Wortebene erfolgen und losgelöst von inhaltlichen Aufgaben sein. Zweifelsfrei benötigen diese Kinder auch eine gezielte Unterstützung beim sinnentnehmenden Lesen.

**WICHTIG**

Es ist es von zentraler Bedeutung, dass es Lehrkräften gelingt, allen Kindern während des ersten Schuljahres das phonologische Rekodieren möglichst effizient zu vermitteln. Auch Kinder mit einem Risiko für Schwierigkeiten im Leseerwerb sollten das alphabetische Prinzip nach etwa einem halben Jahr verstanden und am Ende der ersten Klasse vollständig erlernt haben.

Praxisanregungen: Die verwendeten Materialien sollten ausschließlich dem strukturierten Lernen der Technik des phonologischen Rekodierens dienen. Sie zielen nicht auf eine Förderung des sinnentnehmenden Lesens ab. Das phonologische Rekodieren kann bei Kindern mit Schwierigkeiten im Leseerwerb eine wichtige Fähigkeit sein, die isoliert gefördert werden sollte. Materialien hierzu finden sich auch im LESE-FOKUSplus (s. Kap. 5.7).

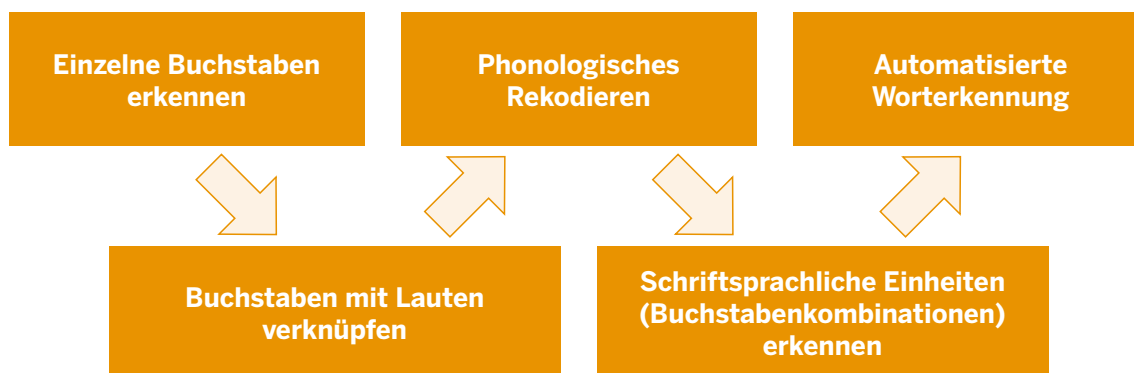


Abb. 33: Ablauf des phonologischen Rekodierens (nach Mayer, 2022b)

5.5 Wie kann die Automatisierung der Worterkennung gezielt gefestigt werden?

Die Kernproblematik von Kindern mit Schwierigkeiten im Leseerwerb ist die stark beeinträchtigte automatisierte Worterkennung trotz relativ großer Sicherheit bei der Anwendung des phonologischen Rekodierens (Karageorgos et al., 2020; Wimmer, 1993). Da diese Kinder einen Großteil ihrer kognitiven Ressourcen auf die lesetechnische Bewältigung eines Textes lenken müssen, also z. B. einzelne Buchstaben in Laute umwandeln und synthetisieren, stehen ihnen kaum noch Kapazitäten für die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zur Verfügung. Damit stellen Schwierigkeiten im Leseverstehen eine unmittelbare Konsequenz beeinträchtigter Automatisierungsprozesse dar.

Was bedeutet das für den Unterricht?

- Indem die automatisierte Worterkennung gefördert wird, wird auch das Leseverstehen gefördert.
- Je automatisierter die Worterkennung, d. h., je weniger bewusste Aufmerksamkeit auf das Entziffern und Zusammenbringen von Lauten und Buchstaben gelenkt werden muss, desto mehr kognitive Ressourcen stehen für die hierarchiehöheren Fähigkeiten der Verarbeitung auf Satz- und Textebene (lexikalische und grammatische Phänomene) zur Verfügung (s. Kap. 3).

- Die Worterkennung automatisiert sich, indem die Kinder nach und nach immer größere Einheiten von Schriftsprache entziffern: Silben (s. Abb. 34), Morpheme, häufig vorkommende Buchstabenfolgen, häufige Wörter usw.
- Besonders wichtig: Für Kinder mit Schwierigkeiten im Leseerwerb bietet sich daher nicht unbedingt die Methode des Vielesens an. Es sollten vielfältige Übungsmöglichkeiten geboten werden, bei denen dieselben Wörter immer wieder erlesen werden.

Folgende methodische Ansätze lassen sich in diesem Zusammenhang nennen:

Wiederholtes Lesen von Texten: Den Kindern werden altersangemessene Texte zur Verfügung gestellt, die so häufig gelesen werden müssen, bis ein vorab festgelegtes Erfolgskriterium (Anzahl von Wörtern pro Minute) erreicht ist. Besonders zielführend sind in diesem Zusammenhang Texte mit einem überschaubaren Wortschatz, der sich fortlaufend wiederholt. Schülerinnen und Schüler kann es so gelingen, orthographische Repräsentationen (in Schriftzeichen geschrieben) dieser Wörter in ihrem orthographischen Lexikon abzuspeichern, sodass sie in Zukunft als Ganzheiten verarbeitet werden können. Dies kann z. B. mit LeOn geübt werden (s. Kap. 3).

Hochfrequentes Lesen einzelner Wörter: Den Kindern wird entweder ein Sichtwortschatz vermittelt, der automatisiert benannt werden kann, oder es werden Maßnahmen angeboten, die die Dekodierfähigkeit im Allgemeinen verbessern sollen. Demzufolge lassen sich im Rahmen dieses Ansatzes mindestens zwei Herangehensweisen unterscheiden:



Automatisierung der Worterkennung



Blitzschnelle Worterkennung

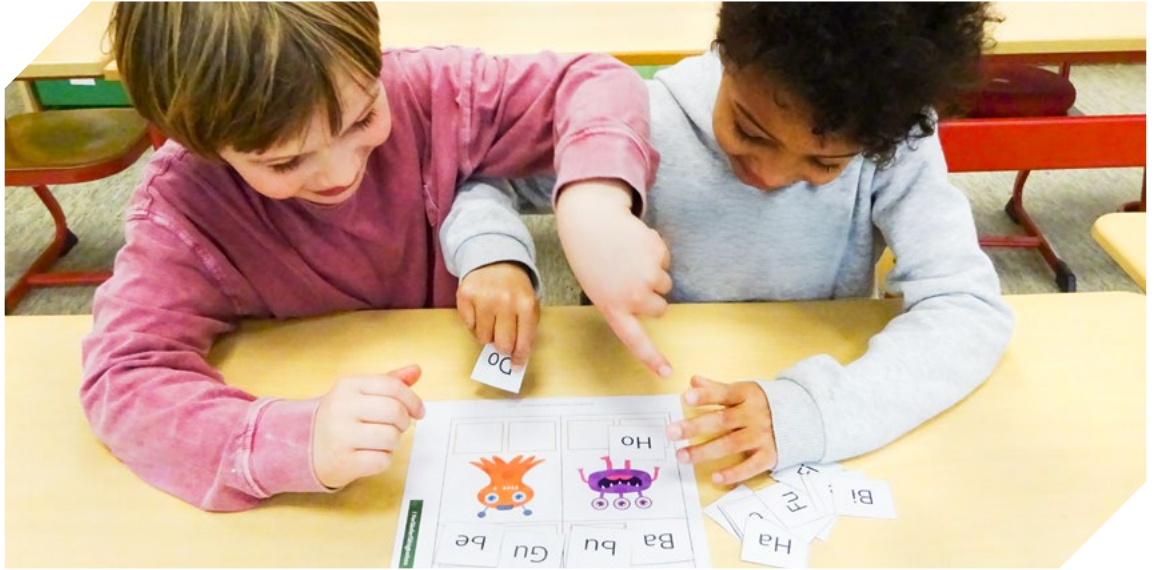


Abb. 34: Die automatisierte Worterkennung kann über das wiederholte Üben von Silbenstrukturen geübt werden. Hierzu finden Sie Methoden im LESE-FOKUS*plus* (s. Kap. 5.7).

- wiederholtes Lesen einer begrenzten Anzahl an Wörtern (z. B. mit der Blitzschnellen Worterkennung) und
- die Konfrontation mit möglichst vielen unterschiedlichen Wörtern.

Eine weitere Anregung zur Auswahl von Wörtern bietet der Grundwortschatz NRW.



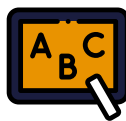
Buchstabenfolgen

Arbeit mit häufig vorkommenden Buchstabenfolgen: Eine weitere Möglichkeit ist ein Training der ganzheitlichen Verarbeitung sublexikalischer Einheiten. Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit besonders häufig vorkommenden Buchstabenfolgen der deutschen Schriftsprache (z. B. <iege>) sollen Kinder mit Schwierigkeiten bei der Automatisierung der Worterkennung dabei unterstützt werden, diese als Einheiten zu verarbeiten.

5.6 Wie kann eine intensive Unterstützung im Bereich des sinnentnehmenden Lesens gestaltet werden?

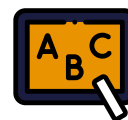
Beim Leseverstehen handelt es sich um ein komplexes Konstrukt. An ihm sind vor allem zwei Faktoren beteiligt: die Fähigkeit, gedruckte Wörter in Lautsprache umzuwandeln (= Worterkennung, s. Kap. 5.4 und Kap. 5.5) und das Sprachverstehen, also die Fähigkeit, gelesene Inhalte in lexikalischer und grammatischer Hinsicht zu entschlüsseln (Hoover & Gough, 1990).

Die Worterkennung stellt dabei die erste Hürde dar. Diese muss überwunden werden, um das Gelesene inhaltlich verstehen zu können. Ohne dass schriftsprachliches Material in Lautsprache umgewandelt werden kann, sind alle weiteren Bemühungen zur Sinnentnahme zum Scheitern verurteilt. Auch wenn die Worterkennung natürlich keine hinreichende Voraussetzung für das Leseverstehen darstellt, belegen zahlreiche Forschungsarbeiten, dass eine Verbesserung der



BEISPIEL

Wer häufige Buchstabenfolgen kennt, kann sehr schnell verschiedene Wörter, die eine ähnliche Struktur haben, entziffern und verstehen. Ist ein Kind beispielsweise in der Lage, die Buchstabenfolge <iege> automatisiert zu benennen, wird es erfahrungsgemäß auch keine Schwierigkeiten haben, Wörter mit dieser Signalgruppe (liegen, Riege, siegen, Wiege ...) automatisiert zu erkennen (Mayer, 2022a).



BEISPIEL

Passivsätze, die mit Puppen, Stofftieren oder Figuren nachgespielt werden sollen

Das Mädchen wird vom Hasen umarmt.

Der Hase wird vom Krokodil geschubst.

Das Krokodil wird vom Mädchen gestreichelt.

Der Hase wird vom Krokodil gejagt.

Das Krokodil wird vom Hasen gefüttert.

Lesegeschwindigkeit mit einer Verbesserung des Leseverständnisses einhergeht. Dies geschieht auch dann, wenn es nicht die eigentliche Intention der Maßnahme war (Seuring & Spörer, 2010). Auf den Zusammenhang zwischen der Worterkennung und dem Leseverstehen wurde bereits in den Kapiteln 3.2 und 5.5 eingegangen.

Herausfordernde sprachliche Strukturen für Kinder mit Schwierigkeiten im Leseerwerb

- Passivsätze
- die Bedeutung der einleitenden Konjunktionen subordinierter Nebensätze (z. B. „obwohl“, „während“, „bevor“, „nachdem“, Relativpronomen)
- Konjunktiv
- grammatische Verbindungen zwischen Sätzen (Kohäsionsmittel) (z. B. „Wenn der Hund und die Katze im Garten sind, jagt sie ihn“)
- Präpositionen
- syntaktische Anordnungen, die nicht der normalen Reihenfolge der Satzglieder entsprechen (z. B. „Dem Opa schenkt der Enkel ein Buch zum Geburtstag.“)

Wie kann dies in der Praxis umgesetzt werden?

Wenn das Leseverstehen durch Probleme mit der Verarbeitung von sprachlichen Strukturen einhergeht, sollten diese immer wieder zum Thema von Unterstützungsmaßnahmen werden. In regelmäßigen Abständen kann eine bestimmte Struktur fokussiert und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Beispielsweise könnte die Lehrkraft Sätze vorbereiten, die von den Kindern selbst oder mit Gegenständen als Rollenspiel gespielt werden müssen.

Es ist davon auszugehen, dass der Einfluss **lexikalischer** und grammatischer Fähigkeiten auf das Leseverstehen mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler und steigender sprachlicher Komplexität der Texte zunimmt. Während die Lesetexte in den ersten beiden Jahrgangsstufen lexikalisch und grammatisch meist noch so einfach sind, dass sie auch von Schülerinnen und Schülern mit sprachlichen Beeinträchtigungen verstanden werden können, sind die Texte ab der dritten Klasse bereits so komplex, dass ihr Verstehen ein funktionierendes Sprachverstehen voraussetzt.

Allerdings stellen Worterkennung sowie erfolgreich ausgeprägte lexikalische und grammatische Fähigkeiten vor allem ein Verständnis auf Satzebene sicher. Insbesondere um komplexere Texte verstehen zu können, müssen sich Kinder aktiv mit einem Text auseinandersetzen können – sie müssen in der Lage sein, sprachliche Verbindungen (**Kohäsionsmittel**) richtig zu verstehen, um die Informationen aus den einzelnen Satzteilen und Sätzen miteinander zu verknüpfen und zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Sie müssen zwischen den Zeilen lesen, nicht explizit genannte Informationen ergänzen, Schlussfolgerungen ziehen sowie Hintergrundwissen und Weltwissen integrieren.



Sätze zum Ausagieren

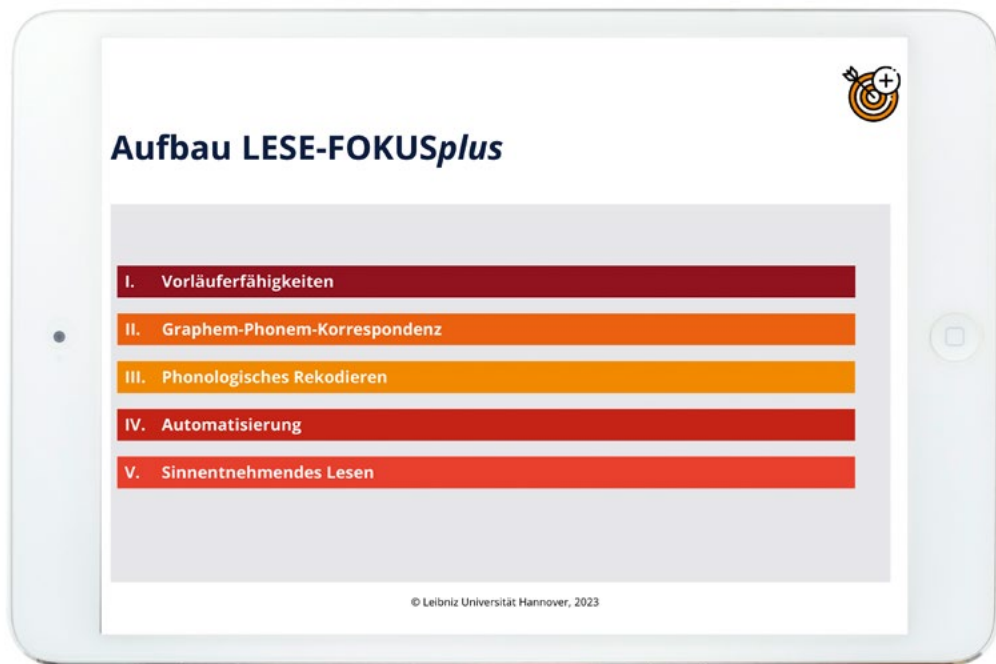


Abb. 35: Aufbau LESE-FOKUSplus. Der Methodenpool besteht aus unterschiedlichen Methodenkarten zu den besonderen Unterstützungsbereichen für das Erlernen der Lesefähigkeiten.

5.7 Wie kann LESE-FOKUSplus für die Unterstützung von Kindern mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens eingesetzt werden?

LESE-FOKUSplus ist eine Sammlung von Methoden mit dazugehörigen Materialien, welche Lehrkräfte bei der Gestaltung von Förderung und Unterricht unterstützt. Der Methodenpool einschließlich der Materialien ist kostenfrei über das Portal stift-deutschunterricht.de herunterladbar. Die Methoden und Materialien können sowohl in ausgedruckter wie auch in digitaler Form als PDF-Dokumente genutzt werden.

5.7.1 Was ist LESE-FOKUSplus?

Wie bereits in Kap. 3 erläutert, werden mit dem LESE-FOKUS Methoden und Materialien für alle Kinder und den gesamten Unterricht bereitgestellt. LESE-FOKUSplus ist darüber hinaus ein ergänzender Methodenpool für die besondere Unterstützung von Schülerinnen und Schülern der ersten bis vierten Klassenstufe mit Schwierigkeiten im Erwerb der Lesefähigkeiten. Der Fokus liegt hier auf dem Anfangsunterricht, aber der Methodenpool kann z. B. auch bei älteren Kindern mit anhaltenden Schwierigkeiten im Lesen eingesetzt werden. Sie können, je nach individuellen Voraussetzungen des einzelnen Kindes, einzelne oder mehrere Methoden aus LESE-FOKUSplus auswählen.

5.7.2 Wie ist LESE-FOKUSplus aufgebaut?

Der Aufbau von LESE-FOKUSplus orientiert sich an den Unterstützungsbereichen, um Schülerinnen und Schüler mit besonderem Bedarf im Leseerwerb zu trainieren. Dies beinhaltet unter anderem Analyse- oder Automatisierungsverfahren, aber auch Lautlese- und Vielleseverfahren für die besondere Unterstützung des Leseerwerbs. Ziel ist es, durch die Automatisierung der einzelnen Lesefähigkeiten den Kindern das flüssige und verstehende Lesen zu ermöglichen (s. Abb. 35).

5.7.3 Die Methoden- und Materialsammlung

In jeder Kategorie befindet sich eine große Bandbreite an Fördermethoden, die sich in unterschiedlichen Sozialformen, Klassenstufen und Zeitrahmen einsetzen lassen. Jede Methodenkarte besteht aus einer Vorder- und einer Rückseite. Vorne wird die Methode überblicks-

artig dargestellt und es werden notwendige Materialien aufgelistet oder zusätzlich durch einen QR-Code verlinkt. Auf der Rückseite ist eine Beschreibung der Methode inklusive der Förderziele, Differenzierungsmöglichkeiten, der möglichen Sozialformen und Anmerkungen für den Einsatz im Unterricht. Dort werden beispielsweise Ansätze für den Einsatz im mehrsprachigen Kontext vorgeschlagen.

Lebendes Memory

Schuleingangsphase 15 Minuten

Benötigtes Material:

- ✓ Memorykarten mit Reimwörtern oder Minimalpaaren

Findest du den Reim?

Kanne Tanne

I. Vorläuferfähigkeiten: Phonologische Bewusstheit

© Leibniz Universität Hannover, 2023



Lebendes Memory

Lebendes Memory

Schuleingangsphase 15 Minuten

#Anfangsunterricht #Differenzierung #Artikulation

Ziel(e):
Die phonemanalytischen Kompetenzen werden gefördert. Die SuS werden darin unterstützt, Reime zu erkennen und entwickeln ihre auditive Wahrnehmung weiter.

Fähigkeit(en) im Fokus:

- Vorläuferfähigkeiten (phonologische Bewusstheit)

Sozialform(en):

- Kleingruppe oder Klassenverband

Differenzierung:

- Die Zielwörter können vor dem Spiel einzeln besprochen und die Paare erarbeitet werden.
- Für die Unterstützung der auditiven Verständnisleistung können die Wörter gestrichelt unterstrichen werden. Dies bietet sich insbesondere bei Verben an.

Methode:

- Es werden zwei Kinder bestimmt, die als Spielerin oder Spieler fungieren.
- An die anderen Kinder werden Bildkarten in zweifacher Ausführung verteilt. Jedes Kind erhält eine Karte und soll diese umgedreht auf den Tisch legen.
- Die zum Spielen ausgewählten Kinder gehen durch die Klasse und tippen Kinder an, um sie „aufzudecken“. Wenn die Kinder aufgedeckt wurden, benennen diese das Bild auf ihrer Karte.
- Wenn zwei Reimwörter/Minimalpaare aufgedeckt worden sind, zählen diese als gefundenes Pärchen.

Anmerkung(en) zum Einsatz im Unterricht:

- Es können beliebige Memorykarten verwendet werden. Um die phonemanalytischen Fähigkeiten zu fördern, bieten sich Wortkarten mit zu differenzierenden Anlauten an.
- Falls Karten ausgewählt werden, die phonologische Prozesse enthalten (bspw. den phonologischen Prozess der Vor- oder Rückverlagerung von /k/ und /g/), kann es vorkommen, dass nicht alle Kinder die Laute aussprechen können.

I. Vorläuferfähigkeiten: Phonologische Bewusstheit

© Leibniz Universität Hannover, 2023

Abb. 36a/b: Lebendes Memory Methodenkarte (Vorder- und Rückseite)

5.7.4 Methoden zur Unterstützung für Kinder mit Herausforderungen im Leseerwerb

LESE-FOKUS*plus* ist – parallel zum LESE-FOKUS (s. Kap. 3) – eine umfangreiche Methodensammlung, mit der das Lesen besonders gefördert werden kann. Im Folgenden werden einige Beispiele für die Förderung der Vorläuferfähigkeiten, der Graphem-Phonem-Korrespondenz und des phonologischen Rekodierens herausgegriffen.

Vorläuferfähigkeiten

Mit der Methode des Lebenden Memorys kann die phonologische Bewusstheit als mögliche Vorläuferfähigkeit gefördert werden. Das ist besonders für Kinder mit Schwierigkeiten im Leseerwerb von zentraler Bedeutung (s. Abb. 36a/b).



Buchstabenwürfel

Buchstabenwürfel

Schuleingangsphase 10 Minuten

Benötigtes Material:

- ✓ Würfel (mit aufgeklebten Buchstaben auf den Seiten)
oder
- ✓ Würfelvorlage zum Ausdrucken und Zusammenkleben

© Leibniz Universität Hannover, 2023

II. Graphem-Phonem-Korrespondenz

Buchstabenwürfel

Schuleingangsphase 10 Minuten

#Buchstaben-Laut-Zuordnung #Wortabruf

Ziel(e):
Die SuS stellen die Zuordnung zwischen Buchstaben und den entsprechenden Lauten her. Sie erkennen Großbuchstaben sicher. Die SuS verbessern ihren Wortabruf, greifen auf ihr mentales Lexikon zu und erweitern ihren Wortschatz.

Fähigkeit(en) im Fokus:

- Graphem-Phonem-Korrespondenz
- Wortabruf, Zugriff auf das mentale Lexikon

Sozialform(en):
• Einzel- oder Partnerarbeit

Differenzierung:

- Bei Unsicherheiten in der Buchstaben-Laut-Zuordnung bietet es sich an, die Würfelseiten statt mit Buchstaben mit den erlernten Anlautbildern zu bekleben.
- Zudem können zuvor gemeinsam Wörter zu den entsprechenden Buchstaben gesammelt werden.

Methode:

- Ein Würfel wird mit Buchstaben beklebt oder eine Würfelvorlage mit Buchstaben auf den Seiten ausgedruckt und zusammengeklebt.
- Die Kinder würfeln, benennen den Buchstaben und überlegen sich zusätzlich möglichst viele Wörter, die den gewürfelten Buchstaben im Anlaut haben.

Anmerkung(en) zum Einsatz im Unterricht:

- Bei **Mehrsprachigkeit**: Die Übung kann mit spezifischer Wortschatzarbeit verbunden werden. Dafür kann ein festgelegtes Wortfeld erarbeitet und der Abruf der Wörter durch das Würfeln festigt werden.

© Leibniz Universität Hannover, 2023

II. Graphem-Phonem-Korrespondenz

Abb. 37a/b: Buchstabenwürfel Methodenkarte (Vorder- und Rückseite)

5.7.5 Graphem-Phonem-Korrespondenz

Die Methode des Buchstabenwürfels kann für die Förderung der Graphem-Phonem-Korrespondenz eingesetzt werden, wobei zusätzlich auch der Wortabruf und der Zugriff auf das mentale Lexikon trainiert werden können (s. Abb. 37a/b).

5.7.6 Phonologisches Rekodieren

Die Methode zum Silben schwingen kann bei Kindern mit besonderem Unterstützungsbedarf ergänzend eingesetzt werden, um das phonologische Rekodieren und damit die Leseflüssigkeit zu fördern (s. Abb. 38a/b). Hierbei bieten sich verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten an, um die Methode an den Leistungsstand des Kindes anzupassen.

Silben schwingen

Schuleingangsphase 10-20 Minuten

Benötigtes Material:

- ✓ Buchstabenkarten zum Ausschneiden

QR Code

III. Phonologisches Rekodieren

© Leibniz Universität Hannover | Mayer, 2023



**Silben
schwingen**

Silben schwingen

Schuleingangsphase 10-20 Minuten

#Lautsynthese #Artikulation

Ziel(e):
Die SuS erlernen die indirekte Lesestrategie als Basis für die Automatisierung des Leseprozesses und wenden das phonologische Rekodieren an. Sie üben dieses über die Verbindung von Frikativen und Nasalen mit Vokalen.

<p>Fähigkeit(en) im Fokus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Synthese von aufeinandertreffenden Lauten • Phonologisches Rekodieren 	<p>Methode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vor dem Kind werden in etwa einem Meter Abstand die Buchstabenkarten ausgelegt: Auf der einen Seite ein Konsonant, auf der anderen Seite ein Vokal. • Das Kind zeigt auf den Buchstaben links, artikuliert dauerhaft und schwingt den Arm zu einem der Vokale und synthetisiert die beiden Laute zu einer Silbe. • Alternative: Auf die Finger der linken Hand werden Frikative oder Nasale geschrieben und auf die Finger der rechten Hand die Vokale. Das Kind streckt einen Finger der linken Hand aus, artikuliert den entsprechenden Laut und führt den Finger artikulierend an einen Finger der rechten Hand.
<p>Sozialform(en):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einzelarbeit, Partnerarbeit 	
<p>Differenzierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Schwierigkeit kann durch eine Verlängerung der zu schwingenden Silben zu Zwei-, Drei- und Mehrsilbern gesteigert werden, sodass die SuS mehrere Schwünge durchführen. 	
<p>Anmerkung(en) zum Einsatz im Unterricht:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Laute sollen lautgetreu artikuliert werden. • Bei Mehrsprachigkeit: Die Methode kann im Klassenverbund oder in der Einzelförderung eingesetzt werden. Es besteht die Möglichkeit, im Tempo, im Wechsel zwischen den Vokalen und in der Anzahl der Konsonanten zu variieren. 	

III. Phonologisches Rekodieren

© Leibniz Universität Hannover | Mayer, 2023

Abb. 38a/b: Silben schwingen Methodenkarte

5.7.7 In aller Kürze: Warum und wie LESE-FOKUS*plus* einsetzen?

LESE-FOKUS*plus* fördert Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf über den Lehrplan hinaus.

Durch den Methodenpool LESE-FOKUS*plus* können Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf gefördert werden. Die zusätzlichen Kategorien ermöglichen ein Training der grundlegenden Fähigkeiten für das Erlernen des Lesens.

LESE-FOKUS*plus* bietet eine strukturierte und den Phasen des Schriftspracherwerbs entsprechende Unterstützung.

Kinder mit Herausforderungen im Schriftspracherwerb können mit den Methoden zusätzlich zum Regelunterricht unterstützt werden.

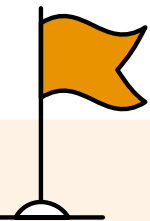
LESE-FOKUS*plus* ist vielfältig für eine hybride Unterrichtsgestaltung einsetzbar.

Die Methoden und Materialien aus LESE-FOKUS*plus* können sowohl analog in Papierform als auch digital verwendet werden und ermöglichen dadurch eine hybride Unterrichtsgestaltung.

LESE-FOKUS*plus* ermöglicht eine breite Methodenvielfalt.

Durch die Vielzahl an unterschiedlichen Methoden und Materialien kann der Leseunterricht abwechslungsreich und ansprechend gestaltet werden.

KURZ UND KNAPP



Wie können Kinder mit Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens gezielt unterstützt werden?

- Kinder mit Schwierigkeiten im Leseerwerb benötigen so früh wie möglich intensive, fokussierte und systematische unterrichtliche Unterstützungsmaßnahmen.
- Die phonologische Bewusstheit kann einen wichtigen Förderfokus für Kinder mit Unterstützungsbedarf darstellen.
- Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf sind in der Benennung von Buchstaben langsamer als Kinder mit unauffälligen schriftsprachlichen Leistungen. In diesem Fall ist die Förderung der Graphem-Phonem-Korrespondenz sinnvoll.
- Das phonologische Rekodieren sollte bei Kindern mit Schwierigkeiten im Lesenlernen gezielt gefördert werden. Grundlage dafür ist die Automatisierung der Worterkennung.

6. Wie kann schulische Lesekultur zum Lesen animieren?



Der Erwerb der Lesekompetenz ist ein umfangreicher Prozess, der begleitet werden muss. Dabei spielen nicht nur konkrete Förder- und Unterstützungsmaßnahmen eine wichtige Rolle, sondern auch die gesamtschulische Struktur und die Realisierung leseanimierender Umgebungen. In diesem Kapitel werden deshalb folgende Fragen beantwortet:

- ➔ Wie kann schulische Lesekultur Raum für Leseerfahrungen schaffen? (s. Kap. 6.1)
- ➔ Wie kann Lesemotivation durch diversitätssensibles Lesen unterstützt werden und welche Herausforderungen ergeben sich? (s. Kap. 6.2)
- ➔ Wie kann das Vorlesen – digital und analog – in der Schule etabliert werden? (s. Kap. 6.3)
- ➔ Welche Rolle spielen Lesevorbilder und Identifikationsfiguren im schulischen und außerschulischen Kontext für die Lesekompetenz der Kinder? (s. Kap. 6.4)

6.1 Raum für Lesekultur und Leseerfahrungen schaffen

Die schulische **Lesekultur** ist ein wichtiger Einflussfaktor auf die Entwicklung der Lesekompetenz bei Kindern. Dabei geht es zum einen darum, Kindern die notwendigen Lesefähigkeiten nahezubringen (s. Kap. 3) und bei Schwierigkeiten individualisierte Unterstützung zu leisten (s. Kap. 5). Zum anderen sind auch die weiteren Aspekte der Lesekompetenz auf subjektiver und sozialer Ebene (vgl. Mehrebenenmodell Rosebrock & Nix 2020, Abb. 1) einzubeziehen. Den Zugang zu Literatur zu ermöglichen und den Austausch über Gelesenes zu etablieren, gehört ebenso wie das Vorlesen zu einer schulischen Lesekultur. Diese sollte im Rahmen der schulprogrammatischen Arbeit verankert werden. Im Folgenden finden sich Anregungen dazu, welche Aspekte hier berücksichtigt werden sollten.

Was sollte zur Lesekultur einer Schule gehören?

- Lesefähigkeiten vermitteln
- verschiedene Textformen behandeln
- Ziel und Genre von Texten reflektieren
- individuelles Vorwissen ansprechen
- Leseerfahrungen ermöglichen
- herausfordernde Texte lesen
- Anschlusskommunikation über das Gelesene anregen
- Reflexion des eigenen Leseprozesses ermöglichen
- Bezugspersonen sowie schulinterne und -externe Personen einbinden
- leseanimierende Umgebungen anbieten, z. B. durch Buchvorstellungen, Buchausstellungen, Autorinnen- und Autorenlesungen und Projektarbeiten zu Büchern
- die Entwicklung eigener Haltungen zum Gelesenen fördern
- digitale und analoge Texte zur Verfügung stellen
- **Lesevorbilder** ausbauen
- **Leserituale** bzw. regelmäßige Lesezeiten bereitstellen (z. B. als Leseband)
- Interessen der Kinder ansprechen (z. B. durch Auswahl von Texten und Büchern)
- ...



Literaturdidaktische Ansätze



Digitale Bücher erstellen

Leseerfahrungen und die didaktische Auseinandersetzung mit Literatur sind wichtige Teile von Lesekompetenz und Lesekultur in der Grundschule. Auch in diesem jungen Alter können Kinder das Lesen von Büchern oder Geschichten als prägendes Ereignis erleben (Abraham & Knopf, 2021; Ritter, 2019). Der Lehrplan Deutsch für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2021, S. 26) formuliert deutliche Anforderungen an das **literarische Lesen** für alle Schulstufen in der Grundschule: „Schülerinnen und Schüler identifizieren“ ...

- „... literarische Texte (u. a. Bilderbuch, Liedtext, Lyrik) als ästhetische Textform mit ihren sprachlichen und klanglichen Besonderheiten und beschreiben ihre Wirkung“.
- „... unterscheiden verschiedene literarische Texte (u. a. Erzähltexte, lyrische und dialogische Texte, Filme, Hörspiele)“.

Im Unterricht soll deshalb beispielsweise Einsicht in **Superstrukturen** von Texten gegeben werden – z. B. Besonderheiten beim Märchen. Des Weiteren soll der Unterschied zwischen verschiedenen Textgattungen reflektiert werden. Erzählende bzw. fiktionale Texte weisen andere sprachliche Merkmale auf als Sachtexte (Abraham & Knopf, 2021; Hesse & Winkler, 2022; Spinner, 2006b). Bei Erzähltexten kann sich beispielsweise die Wort- und Satzlänge deutlich von denen eines Sachtextes unterscheiden. Auch die sprachlichen Anforderungen (Stichwort ‚Bildungs- und Fachsprache‘) sind bei Sachtexten häufig andere als bei literarischen Texten. Hierdurch lassen sich Texte auf verschiedenen Schwierigkeitsebenen einordnen.

Wie kann dies umgesetzt werden?

Durch eine **handlungs- und produktionsorientierte** literaturdidaktische Herangehensweise können Kinder in allen Jahrgangsstufen individuell in ihren Leseerfahrungen unterstützt werden (Bredel & Pieper, 2021; Hesse & Winkler, 2022; Kurwinkel & Schmerheim, 2020; Philipp, 2015).

Dazu gehört es z. B.:

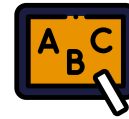
- Literatur für Kinder greifbar zu machen;
- das Interesse von Kindern bei der Auswahl von Literatur zu berücksichtigen;
- Inhalte von Texten anderweitig produktiv zu nutzen, z. B. durch Rollenspiele, Lesetagebücher, visuelle Gestaltungen oder Nacherzählungen;
- Projektwochen zu Lesetexten zu gestalten;
- ...

Zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Texten sollten auch unterschiedliche analoge und digitale Formate genutzt werden. **Multimodale Texte**, also Texte, die in digitaler Form vorliegen und verschiedene Modi (Bild, Video, Hyperlinks usw.) aufweisen, sollten ebenfalls eingeführt und zur Verfügung gestellt werden, um auf die Besonderheiten der Textstrukturen eingehen zu können.

Aber auch bei analogen Büchern gibt es häufig Möglichkeiten, die Leseerfahrung zu erweitern. Zusätzlich zu bereits vorliegenden analogen oder digitalen Bilderbüchern können auch Programme dazu genutzt werden, digitale Bilderbücher selbst zu erstellen.

Weitere Möglichkeiten bestehen beispielsweise darin, Geschichten nachzuerzählen oder (analog sowie digital) weiterzuschreiben. Schülerinnen und Schüler können Erzählungen aber auch vorlesen, als Theaterstück inszenieren sowie als Bilder, Fotos, Mindmaps oder Videos verarbeiten (Krug & Nix, 2017; Ohle-Peters et al., 2021). Konkrete didaktische Umsetzungsstrategien zum Ermöglichen von Leseerfahrungen sind beispielsweise Bookslam, digitale Buchvorstellungen, Lesespaziergang und Mux-Books. Diese und viele weitere Ideen, Materialien und Methoden finden sich im LESE-FOKUS (s. Kap. 3).

Dabei sollte Schule die Interessen der Kinder im Blick behalten und sowohl erzählende als auch



BEISPIEL

Die Auseinandersetzung mit Gedichten medial variierend gestalten

Ein Gedicht kann (vor-)gelesen, auswendig vorgetragen oder nachgespielt werden. Es können Reflexionsgespräche über das Gedicht geführt und eigene Gedichte geschrieben werden.



Bookslam



Digitale Buchvorstellung



MuxBooks



Übersicht: Tools & Apps

Sachtexte und andere Formate (z. B. Comics, Bilderbücher, Zeitschriften etc.) zur Verfügung stellen (s. Abb. 39). Dabei können auch digitale Apps zum Lesen und Vorlesen genutzt werden.

Besonders für die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist das literarische Gespräch eine zentrale und strukturierte Möglichkeit, mit Kindern in den Austausch zu kommen. Fragen und Meinungen zu Texten aller Art können in diesem Kontext besprochen werden. Die strukturierte Herangehensweise an den Austausch über Literarisches ist eine wichtige Methode, um Texte für Kinder greifbar zu machen (s. Abb. 39) (Granzow, 2020; Heins & Jantzen, 2019; Ohlsen, 2017).



Abb. 39: Gemeinsam zu lesen und über das Gelesene zu sprechen, ist ein wichtiger Bestandteil der Lesekultur.

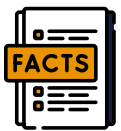
6.2 Lesemotivation gezielt für alle Kinder steigern



Literarisches Gespräch

Die Lesemotivation wird mittlerweile als eigene Facette der Lesekompetenz, aber auch des didaktischen Planungsrahmens im Unterricht betrachtet (Davis et al., 2020; Rosebrock & Nix, 2020; Spinner, 2006b). Es wird davon ausgegangen, dass motivierte Kinder häufiger lesen und das Gelesene tiefergehend verarbeiten (s. Kap. 1). Motivation kann intrinsisch durch die eigenen Interessen und Ziele oder extrinsisch durch äußere Faktoren wie Belohnungen hervorgerufen werden (Lenhard, 2019). Häufig mischen sich beide Motivationsformen im Kontext der schulischen Bildung.

Die Lesemotivation umfasst aber nicht nur die Freude am geschriebenen Wort, sondern auch persönliche Ziele, Werte und Überzeugungen zu Texten und deren Inhalten (Mentel et al., 2022). Kinder, die das Lesen als etwas Sinnhaftes wahrnehmen, also einen Bezug zu sich selbst und ihrer eigenen Lebenswelt herstellen können, lesen aktiver (Goy et al., 2017). Die Kinder entwickeln ein positives **Leseselbstkonzept** (s. Kap. 1) als Leserin bzw. als Leser, wozu die Lesemotivation stark beiträgt (s. Abb. 40 & 41).



Lesemotivation

Es kann zunächst notwendig sein, die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu eruieren. Dies kann je nach Klassenstufe unterschiedlich aussehen. So können die Lernausgangslage und das eigene Leseverhalten bzw. der Zugang zu Büchern und digitalen Medien (z. B. im häuslichen Umfeld) ermittelt werden. Bei Erstleserinnen und Erstlesern können eher die eigenen Erfahrungen mit Vorlesen, Büchern und Geschichten erfragt werden. Bei fortgeschrittenen bzw. autonomen Leserinnen und Lesern kann hingegen das eigene Interesse (z. B. an bestimmten Themen) oder auch die Zeit erfasst werden, welche die Kinder mit Büchern verbringen.

Wie können leseanimierende Umgebungen in der Schule geschaffen werden?

Die grundlegende didaktische Gestaltung eines leseanimierenden Unterrichts kann z. B. folgendermaßen aussehen (s. Abb. 42) (Krug & Nix, 2017):

- ➔ Bücherkisten/Leseboxen gestalten, Klassenbücherei bzw. die Schulbücherei bekannt machen (s. Abb. 43); Zugang zu Literatur und Texten ermöglichen (z. B. durch LeOn, s. Kap. 3.4); weitere Methoden finden sich auch im LESE-FOKUS;
- ➔ ein lesefreundliches Klassenzimmer gestalten: eine Lesecke oder eine Klassenbibliothek

WIE KANN DIE LESEMOTIVATION UNTERSTÜTZT WERDEN?

<p>Soziale Einbindung stärken: „Ich gehöre dazu.“</p>	<p>Autonomie stärken: „Ich bestimme selbst.“</p>	<p>Fertigkeiten/Kompetenzen stärken: „Ich kann das.“</p>
<p>Umsetzungsideen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Lesevorbilder ➔ Anschlusskommunikation ➔ Austausch und ➔ Reflexion ➔ ... 	<p>Umsetzungsideen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ eigenständige Auswahl von Themen und Texten/Textgattungen ermöglichen ➔ Lesezeiten frei gestalten lassen ➔ individuelle Formate wählen (z. B. digitale Buchvorstellungen) ➔ ... 	<p>Umsetzungsideen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Lesefähigkeiten ausbauen: flüssiges Lesen, Lese-strategien, Leseverstehen ➔ ...

Abb. 40: Lesemotivation unterstützen



Abb. 41: Dimensionen der Lesemotivation (in Anlehnung an Krug & Nix, 2017)

- einrichten, Bücher im Klassenstimmer ausstellen, eine digitale Lesekiste bereitstellen usw.;
- ➔ Hörbücher zur Verfügung stellen: gerade Kinder mit Schwierigkeiten im Leseerwerb finden möglicherweise einen besseren Zugang über das Hören von Geschichten;
- ➔ Lesetagebücher einsetzen: den Leseprozess von Kindern begleiten und reflektieren;
- ➔ eigene Lesezeichen herstellen;
- ➔ Büchereibesuch planen;
- ➔ Buchvorstellungen organisieren: Die Schülerinnen und Schüler können sich untereinander Bücher vorstellen, aber auch die Lehrkraft kann als Vorbild Bücher mitbringen;
- ➔ Bücher-Tausch: Die Schülerinnen und Schüler leihen sich untereinander Bücher aus;
- ➔ einen Lesepass zur extrinsischen Motivation einführen;
- ➔ Vorlesen, z. B. in der Frühstückspause oder im Unterricht;
- ➔ eine Projektwoche zu einem bestimmten Buch durchführen;
- ➔ „Tag des Vorlesens“ oder „Tag des Buches“ gestalten;

➔ das eigene laute Lesen aufnehmen mittels digitaler Tools (z. B. LeOn, s. Kap. 3.4), um Fortschritte sichtbar zu machen.

Zentral ist eine vielfältige Verwendung von Methoden und Ansätzen, um die Lesemotivation bei Kindern zu steigern. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern (Kunst, aber auch Mathematik, Sport oder Sachunterricht) kann dabei helfen, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Interessen der Kinder aufzugreifen (Garbe, 2022; Zarić et al., 2020).

Die Förderung und die allgemeine Entwicklung der Lesemotivation können durch ergänzende Maßnahmen und Personengruppen weitergehend unterstützt werden. Initiativen wie der „Bundesweite Vorlesetag“ oder Programme verschiedener Stiftungen bieten immer wieder lohnende Inspiration für die Gestaltung leseanreichernder Umgebungen und für weitere unterstützende Lesefördermaßnahmen (Göltzter; 2021; Gold, 2018).



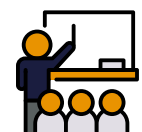
Digitale Lesekiste



Hörbuchlesen



Lesepass



Übersicht Buchempfehlungen

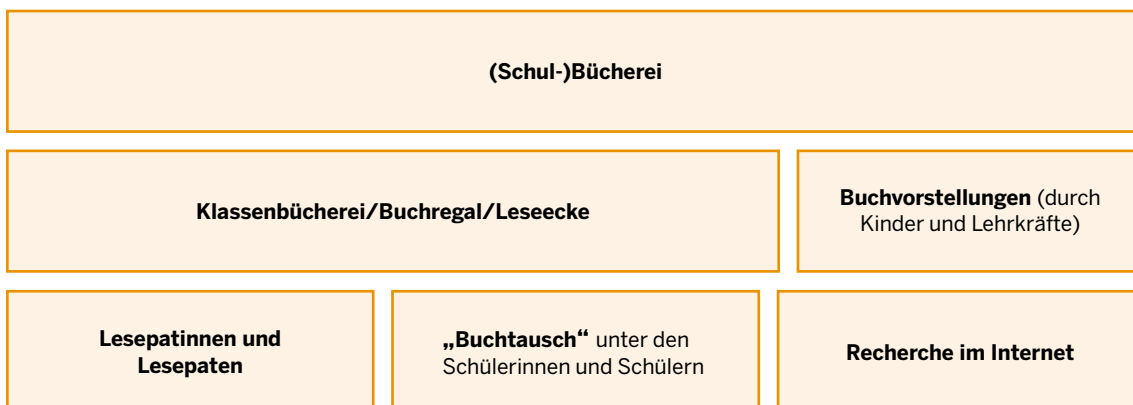


Abb. 42: Leseerfahrungen in schulischen Kontexten schaffen



FÜR DEN UNTERRICHT

Leseanimierender Unterricht: ein didaktischer Überblick

Vielleseverfahren: Lesen zum regelmäßigen Ritual werden lassen, sodass Kinder mit möglichst vielen Texten und Textformaten in Berührung kommen können

Lesegewohnheiten: gemeinsam reflektieren, wieso viel oder wenig gelesen wird, damit die Kinder von anderen lernen und sich inspirieren lassen können

Textsorten und Formate: variieren zwischen analogen und digitalen Texten, Hörbüchern und Bildgeschichten oder Comics, um unterschiedlichen Interessen zu entsprechen

Aktuelle Kinder- und Jugendliteratur: als Lehrkraft das Angebot kennen und auf dem aktuellen Stand bleiben, um eine Auswahl treffen zu können

Leseaufgaben: individualisierte Aufgaben stellen (z. B. unterschiedliche Textlänge oder -komplexität)

Feedback geben: regelmäßig gemeinsam über die eigenen Fortschritte und Bedarfe sprechen

Literarische Gespräche: gemeinsam und strukturiert über Texte sprechen

6.2.1 Lesen für alle in den Blick nehmen – gendersensibles Lesen

Gendersensibles Lesen bezieht sich auf eine Lesekompetenz, die darauf abzielt, Geschlechterstereotype und -vielfalt in Texten zu erkennen und zu berücksichtigen. Es geht darum, bewusst auf die Darstellung diverser Charaktere und Rollenbilder zu achten, um eine inklusive und vielfältige Lesekultur zu fördern. Dabei sollten immer auch die spezifischen Interessen der Kinder in einer Klasse berücksichtigt werden. Gendersensibilität ist dabei nur ein hier exemplarisch ausgewählter Teilaspekt einer grundsätzlich diversitätssensiblen Lesekultur, in der selbstverständlich auch andere Diversitätsdimensionen, z. B. Kultur, Behinderung und sexuelle Identität repräsentiert sein sollten. Nur so kann ein Lesen für alle umgesetzt werden (Brendel-Perpina et al., 2020; Lesperance et al., 2022). Der gemeinsame Austausch und die Reflexion über Texte sollten dabei ebenfalls im Vordergrund stehen (s. Abb. 44).

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, diversitätssensibles Lesen in der Grundschule umzusetzen, z. B. die Verwendung geschlechtsneutraler Pronomen, die Auswahl von Büchern mit diversen Charakteren und Rollenbildern oder das Einbeziehen von Diskursen über Geschlechterstereotype und -vielfalt in den Unterricht (Kubandt, 2019).

Beispiele für gendersensible bzw. diversitätssensible Texte und Materialien sind:

- ➔ Bilderbücher, die verschiedene Geschlechter und Familienkonstellationen darstellen;
- ➔ Lehrmaterialien, die die Beiträge von Frauen und Männern in verschiedenen Bereichen der



Gender-sensibles Lesen



Abb. 43: Schulbüchereien sind ein wichtiger Bestandteil der schulischen Lesekultur.



Abb. 44: Der gemeinsame Austausch aller Kinder über Geschichten kann zu einem offenen und reflektieren Leseverhalten beitragen.

Geschichte und Wissenschaft hervorheben (z. B. Erfinderinnen und Erfinder, Autorinnen und Autoren, berühmte Persönlichkeiten etc.);

- ➔ Bücher und Geschichten, die keine stereotypen Rollenbilder fördern;
- ➔ Arbeitsblätter und Übungen, die geschlechtsneutrale Beispiele und Aufgabenstellungen verwenden, um eine diversitätssensible Lernumgebung zu schaffen;
- ➔ kultursensibles Lesen, bei dem Texte in mehreren Sprachen thematisiert und verschiedene kulturelle Realitäten in den gelesenen Büchern abgebildet werden;
- ➔ Geschichten mit Repräsentationen einer breiten Vielfalt, z. B. in der Familienzusammensetzung, kulturell oder hinsichtlich des sozialen Status.

Kinder können sich beispielsweise gegenseitig ihre Lieblingstexte, Bücher oder Geschichten vorstellen, um so einen umfassenden Einblick in verschiedene Textgattungen, Genres und Themen zu erhalten. Dabei sollte eine möglichst breite Vielfalt ausgewählt werden, um alle Kinder anzusprechen. Im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts können die Kinder auch eigene Erfahrungen und ihre eigene Lebensrealität einbauen (Kepser & Abraham, 2016; Haas, 1997). Weitere Hinweise finden sich im verlinkten Dokument.

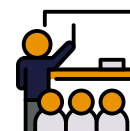
Darüber hinaus sollten möglichst vielfältige Vorbilder für das Lesen gewählt werden, um allen Kindern mögliche Identifikationsfiguren zu bieten (s. Kap. 6.3).

6.2.2 Angebote bei niedriger Lesemotivation

Eine Lösung zum Umgang mit niedriger bzw. fehlender Lesemotivation ist schwer zu finden, so Rosebrock & Nix (2020). Es geht zunächst darum, Interesse zu wecken und die Kinder sukzessive an das Lesen von Texten, Büchern und digitalen Medien heranzuführen. Das Selbstkonzept als „Nichtleserin“ oder „Nichtleser“ kann sehr stark ausgeprägt sein, weshalb es besonders bei diesen Schülerinnen und Schülern konkreter und langfristiger Ansätze bedarf. Dabei spielen auch die Peers, das familiäre und häusliche Umfeld sowie Vorerfahrungen im Kontext des Lesens eine zentrale Rolle.

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Erwerb der Lesekompetenz müssen stärker in den Fokus rücken, wenn es darum geht, zum Lesen zu animieren (s. Kap. 5). Wenn ein Kind Schwierigkeiten beim Dekodieren der einzelnen Wörter hat, sinkt seine Motivation meist mit steigender Länge eines Textes. Leseanimierende Verfahren erreichen daher bei Kindern mit Schwierigkeiten im flüssigen und/oder sinnentnehmendem Lesen häufig nicht die erwünschte Wirkung (Krug & Nix, 2017).

Nichtsdestotrotz bedarf es konkreter Strategien und eines breiten Angebotes, um die Lesemotivation bei allen Kindern zu stärken (Rosebrock & Nix, 2020). Wichtig ist auch, dabei drei Aspekte motivationaler Förderung im Blick zu behalten:



**Hinweise zur
Leseanimation
im Unterricht**



**Methode:
Reziprokes
Lesen**

Autonomie, soziale Eingebundenheit und Kompetenz (Krug & Nix, 2017) (s. Abb. 40).

Die Lesemotivation hängt zum einen also eng mit den Vorerfahrungen des jeweiligen Kindes zusammen – dem Umgang mit Büchern im häuslichen Umfeld oder in der Kita –, zum anderen aber auch mit den individuellen Ausprägungen der Fähigkeiten der Lesekompetenz. Das Vorlesen durch andere Personen kann hier eine wichtige und sinnvolle Ergänzung über die gesamte Grundschulzeit hinweg sein.

Vorlesetheaters realisiert werden. Das reziproke Lesen ist auch in mehrsprachigen Kontexten gut anwendbar. Weitere Hinweise finden sich bei [biss-transfer](#).

- Wichtig ist die Auswahl der (Bilder-)Bücher. Auch hier sollte eine große Bandbreite angeboten werden. Einige Kriterien bzw. Reflexionsfragen sind im verlinkten Dokument zusammengefasst.



**Kriterien
(Bilder-)
Buchauswahl**

6.3 Vorlesen als Teil der Lesekultur etablieren

Das Vorlesen von Büchern und Texten stellt nicht nur im Elementarbereich, sondern auch in der Grundschule einen wichtigen Einflussfaktor für die Entwicklung der Lesekompetenz dar. Vorlesen ist ein Ritual, das sowohl jüngere als auch ältere Schülerinnen und Schüler lieben, sowie eine wichtige Möglichkeit, Zugang zu Büchern und Geschichten zu schaffen (Hopp, 2020; Rösch, 2014).

Kinder ...

- können ihre allgemeine Sprachentwicklung verbessern, da das Vorlesen die Sprachkenntnisse und den Wortschatz erweitert. Sie hören neue Wörter oder Formulierungen, lernen Strukturen und Rhythmus der Sprache. Sie entwickeln auch ein besseres Verständnis von Grammatik und Syntax.
- werden angeregt, über das Vorgelesene nachzudenken. Das hilft bei der Entwicklung der Vorstellungskraft. Vorlesen kann als Anlass dazu genommen werden, kreativ zu denken, indem beispielsweise Fragen zur Geschichte beantwortet werden.
- werden in ihrer Konzentrationsfähigkeit und Gedächtnisleistung gefördert. Sie müssen sich das Gehörte merken, um die Handlung zu verstehen.
- entwickeln ein erstes Verständnis von Texten und davon, wie diese aufgebaut sind.
- werden motiviert, selbst Geschichten zu lesen und können so eine positive Einstellung zum Lesen entwickeln.
- Der Austausch und die Gestaltung des Vorlesens über Texte können z. B. durch den Einsatz des Reziproken Lesens oder des

6.3.1 Vorlesen mit digitalen Bilderbüchern

Digitale Bilderbücher bieten ein großes Potenzial für den Einsatz im Unterricht, um eine gemeinsame Lernsituation zu schaffen (Miosga et al., 2021). Die Animationen in der digitalen Literatur unterstützen dabei den förderlichen Charakter. Der Fokus sollte hierbei auf einem interaktiven sowie kommunikativen Austausch zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern liegen.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass sich digitale Bilderbuchformate positiv auf verschiedene sprachliche Aspekte wie die phonologische Bewusstheit, den Wortschatz, das Textverständnis und die Freude an Literatur auswirken können (Bus et al., 2020; Korat & Falk, 2019; Korat & Shamir, 2007; Neumann & Neumann, 2014). Es sind allerdings auch einige Stolpersteine zu beachten, um Ablenkungen durch die Apps zu vermeiden (Miosga et al., 2021). Beispielsweise ist es möglich, dass das Geschichtenverständnis durch die übermäßige Verwendung von Animationen erschwert wird (Parish-Morris et al., 2013), sodass die verwendeten Apps sorgsam ausgewählt werden sollten.

Es gibt mittlerweile auch Programme bzw. Apps, die das Vorlesen in mehreren Sprachen ermöglichen. Dort sind Texte in verschiedenen Sprachen eingesprochen, sodass gerade auch mehrsprachige Kinder selbstständig mit dem digitalen Endgerät Texte in ihren Herkunftssprachen sowie auf Deutsch vorgelesen bekommen können.

Auch Altersunterschiede sollten berücksichtigt werden. So können z. B. ältere und kompetente Leserinnen und Leser den jüngeren Klassen in Vorlesepausen vorlesen. Viele Ansätze der Peer-Didaktik lassen sich hier nicht nur bezüglich des Alters eines Vorlesetandems anwenden, sondern Variationen sind z. B. auch zur Unterstützung einsprachiger und mehrsprachiger Kinder



**Lesen in
mehrsprachigen
Kontexten**

oder für lesekompetente Kinder und solche mit Herausforderungen im Leseerwerb möglich (Lüdtke et al., 2023).

Des Weiteren könnte der Kreis der vorlesenden Personen auch innerhalb der Schule erweitert werden: um Fachlehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Erzieherinnen und Erzieher, die Schulleitung usw. Das (Vor-)Lesen soll zur schulischen Kultur werden, sodass den Schülerinnen und Schülern möglichst vielfältige Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit Büchern und Schriftsprache geboten werden. Zum Lesenlernen braucht es nicht nur ein Buch und kognitive Fähigkeiten, sondern ein Netzwerk an Personen und Einrichtungen, die besonders auch bei Herausforderungen oder Schwierigkeiten unterstützen und motivieren können.

6.4 Lesevorbilder und Identifikationsfiguren anbieten

Lesevorbilder sind für Kinder besonders wichtig, da sie den Kindern helfen, ihre Lesevorlieben und -gewohnheiten zu entdecken und zu entwickeln. Eltern, Lehrkräfte, Bezugspersonen, aber auch **Peers** können als Lesevorbilder dienen, indem sie Kindern vorlesen, sie ermutigen, selbst zu lesen, und ihnen eine positive Einstellung zum Lesen vermitteln (s. Abb. 45).

6.4.1 Wie können Kinder von ihren Peers im Leseerwerb profitieren?

Die gegenseitige Unterstützung durch Peers (meist gleichaltrige Personen, die sich in einer ähnlichen Entwicklungsphase befinden) ist ein wichtiger Faktor, der großes Potenzial für einzelne Schülerinnen und Schüler bieten kann.

Die Schülerinnen und Schüler befinden sich im Leseerwerbsprozess immer wieder in wechselnden Kontexten und erleben wechselnde Voraussetzungen: Lesen in der Schule, Umgang mit Schriftsprache in der Familie, Relevanz von Büchern im Freundeskreis usw. Die Komplexität des Sprach- und damit auch des Leseentwicklungskontextes ist für alle Kinder eine ähnliche Entwicklungsherausforderung, die gemeinsam bewältigt werden kann (Lüdtke et al., 2023).

Die Möglichkeit, mit anderen Schülerinnen und Schülern, also Peers, zusammen das Lesenlernen zu gestalten, bietet viele Chancen. Peers können als emotionale Ressource für sprachliche Lernprozesse genutzt werden. Peer-Interaktionen sind besonders wertvoll und nicht selten der Höhepunkt des Tages von Kindern im Schulalltag. Peer-Kontexte motivieren Kinder, sich kommunikativ-sprachlich weiterzuentwickeln, um am Austausch teilhaben zu können. Das Gleiche wurde auch für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen beobachtet (Lüdtke et al., 2023).



Abb. 46: Gemeinsam zu lesen kann auch auf der Peer-Ebene zum Lesen animieren.

- ➔ Gemeinsames Lautlesen (z. B. in Lautlese-tandems) verbessert die Leseflüssigkeit und damit das Leseverstehen.
- ➔ Die eigene Lesemotivation wird gesteigert, wenn andere auch lesen.
- ➔ Die Schülerinnen und Schüler können sich über ihre jeweiligen Lesestrategien austauschen.
- ➔ Es können Lesevorbilder in der eigenen Klasse oder in höheren Klassenstufen gefunden werden – z. B. im Rahmen des Lautlesetandems.

Diese verschiedenen Ideen können ausgetauscht und kombiniert werden. Die Lehrkraft ist eine wichtige Bezugsperson, jedoch können auch Eltern, Geschwister, Peers, Großeltern oder andere Bezugspersonen eingebunden werden. Wünschenswert ist hier eine ausgewogene Verteilung der Geschlechter. Eine Möglichkeit besteht z. B. darin, dass eine besondere Vorlesezeit für das Vorlesen durch männliche Personen reserviert wird, um allen Kindern mögliche Identifikationspersonen anzubieten.

6.4.2 Wie können das häusliche Umfeld bzw. die Eltern in die Leseförderung eingebunden werden?

Auch die Eltern bzw. das häusliche Umfeld sind ein wichtiger Einflussfaktor im Leseerwerb sowie in der Leseförderung von Kindern. Inwiefern Mütter und Väter selbst einen Bezug zur Schriftsprache haben und es eine Lesekultur im häuslichen, aber auch im generellen privaten Umfeld des Kindes gibt, spielt eine entscheidende Rolle für die Entwicklung zur autonomen Leserin bzw. zum autonomen Leser. Die weitere Familie und enge Bezugspersonen sind ebenfalls Lesevorbilder für das Kind.

Eltern können gestärkt werden, indem ihnen konkrete Unterstützungsmaßnahmen auf verschiedenen Wegen nahegebracht werden. Beispielsweise können ihnen Fördermethoden für die verschiedenen Ebenen des Leselernprozesses an die Hand gegeben werden, sodass auch zuhause begleitet werden kann.

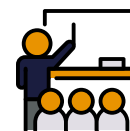
Eltern können ihre Kinder im häuslichen Umfeld durch eine leseförderliche Umgebung, also z. B. die Bereitstellung analoger und digitaler Bücher sowie sonstiger Texte unterstützen. Hierfür sollten sie – oder auch weitere Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler – sensibilisiert werden.

Männliche und weibliche Personen lesen ihre Lieblingsbücher vor (Vielfalt – Gendersensibles Lesen – Lesevorbilder schaffen)	Vorlesepausen	Ältere Schülerinnen und Schüler lesen den jüngeren vor
Vorlesen im Sitzkreis	Vorlesewoche in Kleingruppen mit unterschiedlichen Büchern	Leseförderung mit Tieren
Mitarbeitende aus Bibliotheken lesen vor	Fachlehrkräfte lesen ihre Lieblingsgeschichten	Eltern, Geschwister, Großeltern oder andere Bezugspersonen lesen vor

Abb. 45 : Ideen für das Vorlesen und die Einbindung von Lesevorbildern

Auch für Kinder mit einem mehrsprachigen Hintergrund sind die Eltern bzw. ist das häusliche Umfeld ein wichtiger Faktor hinsichtlich einer Vorbildfunktion. Es ist hilfreich, bei den Eltern ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass auch das Vorlesen in der Herkunftssprache von elementarer Bedeutung ist und einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz hat.

Eine allgemeine Sensibilisierung für das Thema Lesen und Vorlesen sollte begleitend zum Unterricht etabliert werden. Dabei können verschiedene Programme oder weitere Initiativen unterstützen (s. QR-Code).



**Tipps und
Programme für
die Elternarbeit**

KURZ UND KNAPP



Wie kann Lesekultur etabliert werden?

- Möglichst viele Dimensionen einer diversitätssensiblen Leseförderung werden berücksichtigt.
- Allen Kindern wird ein Zugang zu Büchern und Texten in analoger und digitaler Form ermöglicht.
- Es werden Möglichkeiten geschaffen, vielfältige Lesevorbilder – auch in verschiedenen Herkunftssprachen – zu finden.
- Die schulische Lesekultur sollte im Schulprogramm verankert sein.
- Es werden regelmäßig Austausch- und Reflexionsräume für die Kinder geschaffen.
- Die Kinder unterstützen sich in ihrer Peer-Funktion gegenseitig im Leselernprozess.
- Die Eltern sollten eingebunden werden, um auch im häuslichen Umfeld das Lesen zu etablieren sowie den Leselernprozess der Kinder zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

- Abraham, U., & Knopf, J. (2021). Deutsch – Didaktik für die Grundschule. Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. (2022). Sprachliche Bildung in der heterogenen Gesellschaft. *Leseräume*, 9(8), 1-11.
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M., & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43(2), 250-259.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., & Walther, G. (2004). IGLU – Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich. Erste Konsequenzen für die Grundschule. In U. Carle & A. Unkel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten: Forschungsperspektiven für die Grundschule* (S. 30-50). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4_4
- Bredel, U., & Pieper, I. (2021). *Integrative Deutschdidaktik*. Brill | Schöningh.
- Brendel-Perpina, I., Heiser, I., & König, N. (2020). *Literaturunterricht gendersensibel planen*. Klett.
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 236-242. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.3.236>
- Brügelmann, H. (2019). Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In H. Bartnitzky, U. Hecker & M. Lassek (Hrsg.), *Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe* (S. 45-55). Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17665
- Buch, S., & Sparfeldt, J. (2020). Diagnostik, Beurteilung und Förderung als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 39-46). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bulut, N., & Bredthauer, S. (2022). Einfluss von Mehrsprachigkeit auf schriftsprachliche Kompetenzen. In Z. Kalkavan-Aydin (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit* (S. 79-93). Waxmann.
- Bus, A. G., Roskos, K., & Burstein, K. (2020). Promising interactive functions in digital storybooks for young children. In K. Rohlfing & C. Müller-Brauers (Hrsg.), *International Perspectives on Digital Media and Early Literacy – The Impact of Digital Devices on Learning, Language Acquisition and Social Interaction* (S. 7-26). Routledge.
- Christmann, U., & Groeben, N. (1999). Psychologie des Lesens. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-223). K. G. Saur. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110961898.145>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.204>
- Davis, M. H., Wang, W., Kingston, N. M., Hock, M., Tonks, S. M., & Tiemann, G. (2020). A computer adaptive measure of reading motivation. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 434-453. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12318>
- Dehn, M. (2007). Förderdiagnostik und Lernbeobachtung – Konzepte für den Schriftspracherwerb in Klasse 1. In R. Valtin & B. Hoffmann (Hrsg.), *Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb* (S. 98-127). DGfL.
- Dowd, A. J., & Bartlett, L. (2019). The Need for Speed: Interrogating the Dominance of Oral Reading Fluency in International Reading Efforts. *Comparative Education Review*, 63(2), 189-212. <https://doi.org/10.1086/702612>
- Ehm, J.-H. (2018). Simpel, aber doch komplex. Vom Dekodieren zum Leseverständnis. *Schulmanagement*, 49(1), 28-30.

- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the Development of Sight Word Reading and its Relationship to Recoding. In P. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Hrsg.), *Reading Acquisition* (S. 107-145). Lawrence Erlbaum Associates.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens: Evidenz aus zwei Längsschnittstudien vom Kindergarten bis zur 4. Klasse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53-67. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>
- Fleckenstein, J., Möller, J., & Baumert, J. (2018). Mehrsprachigkeit als Ressource. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 97-120. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0792-9>
- Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-83.
- Füssenich, I. (2012). Gibt es Vorläuferfähigkeiten beim Schriffterwerb? Vom Sprechen zur Schrift beim Übergang von der Kita in die Schule. *Input Sprache*, 3, 5-16.
- 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* (S. 167-192). Universitätsbibliothek der Ruhr-Universität Bochum. <https://doi.org/10.46586/SLLD.189>
- Garbe, C. (2022). Lesekompetenz – Lesesozialisation – Leseförderung. In U. Abraham & T. Becker (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Deutsch unterrichten* (S. 106-124). Klett Kallmeyer.
- Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T. (2009). Texte lesen: Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Schöningh.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2020). Diversität in der Entwicklung des Lesens. In L. Paleczek & S. Seifert (Hrsg.), *Inklusiver Leseunterricht: Leseentwicklung, Diagnostik und Konzepte* (S. 3-22). Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24221-3>
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenaу & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6
- Gold, A. (2018). Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Göltzer, S. (2021). Lesesozialisation. In G. Lange & S. Weinhold (Hrsg.), *Grundlagen der Deutschdidaktik: Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik* (11., unv. Aufl., S. 202-225). Schneider Verlag Hohengehren.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 4-61. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- 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. C. Stubbe, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016 – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143-175). Waxmann Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.31244/9783830987000>
- Granzow, S. (2020). Eigenwahrnehmung und Wirkungen reflektieren. *Literarische Gespräche in Kleingruppen zu ästhetischen Erfahrungen mit dem Comic „Der gigantische Bart, der böse war“*. *Praxis Deutsch*, 48(280), 38-45.
- Grießhaber, W. (2018). Zweitspracherwerb und Diagnose des Schreibens in der Zweitsprache. In W. Grießhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 17-32). De Gruyter.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2002). *Lesekompetenz*. Juventa.
- Gunnerud, H. L., Foldnes, N., & Melby-Lervåg, M. (2022). Levels of skills and predictive patterns of reading comprehension in bilingual children with an early age of acquisition. *Reading and Writing*, 35(10), 2365-2387. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10286-2>

- Günther, K. B., & Brügelmann, H. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Faude.
- Haas, G. (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (14. Aufl.)*. Klett Kallmeyer.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2013). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreich Lehren und Lernen*. Kohlhammer.
- Heins, J., & Jantzen, C. (2019). *Kinderliteratur unterrichten. Vielfältige Perspektiven auf den Literaturunterricht in der Grundschule*. kopaed.
- Hesse, F., & Winkler, I. (2022). Fachliche Qualität im Literaturunterricht. SLLD (Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik), 2. <https://doi.org/10.46586/SLLD.Z.2022.9605>
- Hochstadt, C., Krafft, A., & Olsen, R. (2022). *Deutschdidaktik: Konzeptionen für die Praxis (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.)*. utb. <https://doi.org/10.36198/9783838559414>
- Hoover, W., & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hopp, M. (2020). Literacy. In T. Kurwinkel & P. Schmerheim (Hrsg.), *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur (S. 375-380)*. J.B. Metzler.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 176, 6-18.
- Jambor-Fahlen, S. (2018). *Leseförderung. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache*.
- Jeuk, S. (2018). Schriftspracherwerb und Alphabetisierung in der Zweitsprache im Grundschulalter. In W. Griebhaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll, & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch (S. 49-62)*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110354577-004>
- Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M.-B., Schindler, J., & Naumann, J. (2020). The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination. *Cognitive Development*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100949>
- Kepser, M., & Abraham, U. (2016). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung (4., völlig neu bearb. und erw. Aufl.)*. Erich Schmidt Verlag.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge Univ. Press.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), S. 363-394.
- Kirschhock, E.-M. (2004). *Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht*. Julius Klinkhardt.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 53, 675-676.
- Korat, O., & Falk, Y. (2019). Ten years after: Revisiting the question of e-book quality as early language and literacy support. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(2), 206-223. <https://doi.org/10.1177/1468798417712105>
- Korat, O., & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 248-259. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00213.x>
- Krelle, M. (2015). Leseverstehen im Kontext der Vergleichsarbeiten für die dritte Klasse – Leistungen und Grenzen eines diagnostischen Instruments zur Sprachförderung. *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*. 1/2015, 1-27.
- Krstic, K., Šoškić, A., Kovic, V., & Holmqvist, K. (2018). All Good Readers Are the Same, but Every Low-Skilled Reader Is Different: An Eye-Tracking Study Using PISA Data. *European Journal of Psychology of Education*, 33(3), 521-541.
- Krug, U., & Nix, D. (2017). *Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzeptes*. Klett Kallmeyer.

- Kubandt, M. (2019). Ansprüche an ein geschlechtergerechtes, professionelles Handeln im Elementarbereich. Ethnographische Perspektiven auf Ungewissheiten, Komplexitäten und Grenzen im pädagogischen Alltag. In R. Baar, J. Hartmann, M. Kampshoff (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Professionalisierung. Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen* (S.121-133). Barbara Budrich.
- Kurwinkel, T., & Schmerheim, P. (2020). *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2>
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150-161. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.150>
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz* (2., akt. Aufl.). Kohlhammer.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2020). Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Hogrefe.
- Lesperance, K., Munk, S., Holzmeier, Y., Braun, M., & Holzberger, D. (2022). Geschlechterunterschiede im Bildungskontext. Von wissenschaftlichen Studien zu Impulsen für die Unterrichtspraxis. Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:25331>
- Lösener, H. (2006). *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse*. Wilhelm Fink Verlag.
- Lösener, H. (2023). *Materialien für das hörende Lesen*. https://loesener.de/?page_id=70
- Ludewig, U., Lorenz, R., Kleinkorres, R., & McElvany, N. (2022). Sonderauswertung: Zum Stand von Wortschatz und Leseverhalten bei Viertklässler:innen in Deutschland. Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung.
- Lüdtke, U., Ehlert, H., & Licandro, U. (2023). That's what Friends are for! Das Potenzial von Peers beim relationalen Erwerb der Bildungssprache Deutsch im vorschulischen Kontext sozialer, kultureller und sprachlicher Diversität. In S. Schmölzer-Eibinger & B. Bushati (Hrsg.), *Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb*. Beltz Juventa.
- Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2017). Kinder mit sprachlichen Beeinträchtigungen unterrichten. Reinhardt.
- May, P., & Bennöhr, J. (2012). *KEKS · Kompetenz-erfassung in Kindergarten und Schule*. Cornelsen.
- Mayer, A. (2020). *Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit und der Benennungsgeschwindigkeit (TEPHOBE)*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, A. (2021). *Lese-Rechtschreibstörungen (LRS)* (2., vollst. überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838588032>
- Mayer, A. (2022a). *Blitzschnelle Worterkennung (BliWo): Grundlagen und Praxis* (4. Aufl.). borgmann media.
- Mayer, A. (2022b). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (4., überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4*. Huber Verlag.
- 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>
- Mentel, H., Aust, L., Ehlert, M., Thomas, L., & Souvignier, E. (2022). Führt Lesefreude zu Lesekompetenz? Empirische Befunde zu unterschiedlichen Ansätzen der Leseförderung. In G. Steins, B. Spinath, S. Dutke, M. Roth, & M. Limbourg (Hrsg.), *Mythen, Fehlvorstellungen, Fehlkonzepte und Irrtümer in Schule und Unterricht* (S.135-155). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-36260-7_7
- Metze, W. (2009). *Stolperwörter-Lesetest*. <https://www.uni-potsdam.de/de/gsp-deutsch/forschung/stolle>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2021). *Lehrplan für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Fach Deutsch. QUA-LiS NRW Schulentwicklung*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/283/ps_lp_d_einzeldatei_2021_08_02.pdf

- Miosga, C., Müller-Brauers, C., & Hahn, A. (2021). Mit Bilderbuch-Apps in Geschichten eintauchen – Ideen für den inklusiven Deutschunterricht. *Praxis Grundschule*, 1, 28-33.
- Moll, K., & Landerl, K. (2014). Salzburger Leserechtschreib-Test (SLRT). Hogrefe.
- Montanari, E., & Panagiotopoulou, A. (2019). Mehrsprachigkeit und Bildung in Kitas und Schulen. Narr Francke Attempto.
- Neumann, M., & Neumann, D. (2014). Touch Screen Tablets and Emergent Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 42. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0608-3>
- 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 Erziehungswissenschaften*, 24, 861-882.
- Ohlsen, N. (2017). „Weil wir darüber gesprochen haben“. Kinder reflektieren in literarischen Gesprächen negative Wertungen. *Die Grundschulzeitschrift*, 31(301), 25-29.
- Paige, D. D., Rupley, W. H., Smith, G. S., Rasinski, T. V., Nichols, W., & Magpuri-Lavell, T. (2017). Is prosodic reading a strategy for comprehension? *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 245-275.
- Pallathadka, H., Xie, S., Alikulov, S., Sadruldeen Al-Qubbanchi, H., Hamoud Alshahrani, S., Yunting, Z., & Kargar Behbahani, H. (2022). Word Recognition and Fluency Activities' Effects on Reading Comprehension: An Iranian EFL Learners' Experience. *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/4870251>
- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013). Once Upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 200-211. <https://doi.org/10.1111/mbe.12028>
- Petermann, F., & Daseking, M. (2019). ZLT-II Zürcher Lesetest – II. Hogrefe.
- Philipp, M. (2011). Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen, Lehren und Lernen. Kohlhammer.
- Philipp, M. (2015). Lesekompetenz. Zur inhaltlichen und historisch veränderlichen Modellierung eines Hochwertbegriffs. In U. Riegel, S. Schubert, G. Siebert-Ott, K. Macha (Hrsg.). *Kompetenzmodellierung und Kompetenzmessung in den Fachdidaktiken* (S. 29-41). Waxmann.
- Philipp, M. (2018). Lesekompetenz bei multiplen Texten. A. Francke.
- Philipp, M. (2020). Analoges vs. Digitales Lesen-1:0? *Arbeitskreis Jugendliteratur*, 1(20), 3-10.
- Projekt „kompetenztest.de“ (2023). Lesecheck. <https://lesecheck-online.isq-bb.de/html>
- Reiss, K., Weis, M., Klieme, E., & Köller, O. (Hrsg.). (2019). PISA 2018. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830991007>
- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und individuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Juventa-Verlag.
- Ritter, M. (2019). Literarisches Lernen in der Grundschule. Zwei empirische Studien im Vergleich. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 24(46), 128-132.
- Rösch, H. (2014). Deutschunterricht als Sprach- und Literaturunterricht in der Migrationsgesellschaft und die Bildungsstandards. *Didaktik Deutsch*, 19(37), 10-13.
- Rösch, H. (2017). Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft: Eine Einführung. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05548-4>
- Rose, S., Badr, K., Fletcher, L., Paxman, T., Lord, P., Rutt, S., Styles, B., & Twist, L. (2021). Impact of School Closures and Subsequent Support Strategies on Attainment and Socio-Emotional Well-being in Key Stage 1. Research Report. Education Endowment Foundation.

- Rosebrock, C. (2018). Leseförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der Deutschdidaktik. In S. Kutzelnann & U. Massler (Hrsg.), *Mehrsprachige Leseförderung. Grundlagen und Konzepte* (S. 15-28). Narr Francke Attempto.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik* (9., akt. Neuaufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., & Gold, A. (2021). *Leseflüssigkeit fördern* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Rosebrock, C., & Scherf, D. (2022). *Lesedidaktik? Literaturdidaktik?* (2., Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheerer-Neumann, G. (1998). Stufenmodell des Schriftspracherwerbs: Wo stehen wir heute? In H. Bahlhorn, H. Bartnitzky & I. Büchner., *Schatzkiste Sprach 1: Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule*.
- Schneider, W. (2019). Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschulalter. Bedingungen für den Transfer auf den Schriftspracherwerb. *Die deutsche Schule*, 111(3), 344-346.
- Schnitzler, C. D., Springer, L., & Schrey-Dern, D. (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Thieme Verlag. <https://doi.org/10.1055/b-002-21540>
- Seuring, V. A., & Sprörer, N. (2010). Reziprokes Lehren in der Schule: Förderung von Leseverständnis, Leseflüssigkeit und Strategieanwendung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(3-4), 191-205.
- Spinner, K. H. (Hrsg.). (2006a). *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1. – 4. Klasse*. Cornelsen Scriptor.
- Spinner, K. H. (2006b). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6-16.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). IQB-Bildungstrend 2021 – Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996064>
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604. <https://doi.org/10.1177/002221948802101003>
- Valtin, R. (2015). Stellungnahme zu: Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtschreibstörung. Evidenz- und konsensbasierte Leitlinie.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Wildemann, A. (2021). Schriftspracherwerb – eine Frage der Methode? Jein! Methodische Ansätze im Schriftspracherwerb in der Diskussion. *Grundschule Deutsch*, 69, 4-7.
- Wildemann, A., & Merkert, A. (2020). Sprachdiagnose, Sprachförderung und Sprachbildung in der Grundschule. Klett Kallmeyer.
- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics*, 14(1), 1-33. Cambridge Core. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010122>
- Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2020). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 21-43.
- Zaric, J., & Nagler, T. (2021). Reading Comprehension on Word- and Sentence-Level Can Be Predicted by Orthographic Knowledge for German Children with Poor Reading Proficiency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 34(8), 2031-2057.

Glossar

alphabetische Strategie	Die alphabetische Phase ist Teil des Schriftspracherwerbs. In dieser Phase erlangt das Kind Einsicht in den Zusammenhang von Schrift und Laut. Zu diesem Entwicklungszeitpunkt schreiben die Kinder lautgetreu bzw. umgangssprachlich (z. B. „Tiga“ statt Tiger).
Anfangsunterricht	Anfangsunterricht ist ein in spezifischer Art und Weise gestalteter Unterricht für Schulanfänger und Schulanfängerinnen, der an besondere organisatorische, pädagogische und didaktische Anforderungen geknüpft ist. Im Mittelpunkt des Anfangsunterrichts steht die Vermittlung der Lese- und Schreibfertigkeit.
Anlautidentifizierung	Als Anlautidentifizierung (Identifizierung = Herausfinden) wird der Prozess des Erkennens der Anfangslaute von Wörtern bezeichnet. Dies ist eine notwendige phonemanalytische Fähigkeit, um Wörter schreiben zu können. Beispielsweise müssen die Kinder heraushören können, dass das Wort „Tanne“ mit dem Phonem /t/ und „Kanne“ mit /k/ beginnt und dass dafür die Buchstaben <t> und <k> verwendet werden müssen.
Anlauttabelle	(auch Schreibtabelle, Lauttabelle, Buchstabentabelle) Die Anlauttabelle bildet die Basis für das selbstständige Schreiben im Anfangsunterricht: Auf einer Übersicht ist zu (jedem) Graphem ein Objekt abgebildet, das den repräsentierten Laut am Wortanfang enthält. Anlauttabellen bieten Kindern eine frühe Möglichkeit, sich schriftsprachlich auszudrücken.
Arbeitsgedächtnis	Das phonologische Arbeitsgedächtnis hat die Aufgabe, sprachliche Informationen zu speichern und weiterzuverarbeiten. Die einzelnen Grapheme werden auf der Grundlage der gelernten Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln in Laute „übersetzt“. Um die Einzellaute zu einem Wort zu synthetisieren, müssen die bereits verarbeiteten Buchstaben in phonologischer Form im Arbeitsgedächtnis zwischengespeichert werden, während die folgenden Buchstaben gleichzeitig rekodiert, also verarbeitet werden (Verarbeitungsprozess).
Automatisierung der Worterkennung	Durch die Automatisierung der Wort- und Satzerkennung wird nicht mehr Buchstabe für Buchstabe oder Wort für Wort gelesen. Stattdessen werden bekannte Wörter schnell und flüssig basierend auf einem Eintrag im orthographischen Lexikon erkannt, sodass keine systematische Buchstabe-Laut-Übersetzung erfolgen muss. Automatisierung bedeutet daher müheloses Lesen bei geübten Leserinnen und Lesern. Somit wird das Arbeitsgedächtnis entlastet und das Textverständnis gelingt.
Basisgraphem	Unter dem Basisgraphem versteht man den Buchstaben, der für ein bestimmtes Phonem am häufigsten verwendet wird. So wird das Phonem /f/ am häufigsten durch das <f> und nur in einigen wenigen Fällen durch <v> wiedergegeben. Das Phonem /a:/ wird in 89,8% der Fälle als <a> wiedergegeben. Das Basisgraphem für ein /a:/ ist also das <a>. Es ist ausreichend, wenn auf der Anlauttabelle zu jedem Phonem das Basisgraphem abgebildet wird. Eine Besonderheit unter den Basisgraphemen ist <ie> für das lange /i:/, weil es statistisch häufiger ist, während aus der Perspektive der Lernenden das <i> bekannter ist als das Digraphem <ie>, auch wegen des Buchstabennamens „I“ für <i>. Sogenannte Orthographeme sind hingegen Grapheme, die seltener geschrieben werden.

Benennungs- geschwindigkeit	Die Benennungsgeschwindigkeit bezeichnet die Fähigkeit, (erstens) mehrere sichtbare Bilder oder Symbole möglichst schnell visuell zu verarbeiten und zu identifizieren sowie (zweitens) daraufhin die entsprechenden phonologischen Repräsentationen im mentalen Lexikon zu aktivieren und (drittens) das entsprechende Wort (oder den entsprechenden Laut) basierend auf einem artikulatorisch-motorischen Plan zu artikulieren. Zum Beispiel kann bestimmt werden, wie schnell ein Kind mit dem Bild eines Apfels das Wort „Apfel“ abrufen kann. Von der Benennungsgeschwindigkeit lassen sich Rückschlüsse auf mögliche Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb ziehen. Sie gehört zu den Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs und steht vor allem in engem Zusammenhang mit der Lesegeschwindigkeit und der automatisierten Worterkennung.
Beobachtung	(auch Lernbeobachtung) (Lern-)Beobachtung ist ein pädagogisches Verfahren, das der Lehrperson Einblick über die individuellen Lernstände der Kinder ermöglicht, d. h., über die Einzelleistungen, Strategien und Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Es sollte dialogisch angelegt sein, um die Fähigkeit der Kinder zur Selbsteinschätzung ihres Könnens und Wissens zu fördern.
Darstellungsstrategien	Darstellungsstrategien in Texten sind Methoden und Techniken, die Autorinnen und Autoren verwenden, um ihre Inhalte zu präsentieren und ihre Botschaften effektiv zu vermitteln. Diese Strategien dienen dazu, die Leserinnen und Leser anzusprechen, ihre Aufmerksamkeit zu gewinnen und sie durch den Text zu führen, sodass die Informationen klar und verständlich vermittelt werden. Einige häufig verwendete Darstellungsstrategien sind die Verwendung rhetorischer Fragen, Anaphern, Metaphern und Vergleiche, emotionale Appelle, Statistiken und Fakten, chronologische Anordnung, die Gegenüberstellung von Argumenten, beschreibende Sprache, Ironie und Sarkasmus sowie Dialoge. Die Auswahl der geeigneten Strategien hängt von den Zielen der Autorinnen und Autoren der beabsichtigten Wirkung auf die Leserinnen und Leser ab.
Dekodieren/ Dekodierfähigkeit	Dekodieren bezeichnet das Zuordnen von Buchstaben oder Buchstabengruppen zu Lauten oder Lautfolgen sowie das Erkennen von Wortbausteinen, Wörtern und Wortbedeutungen. Grundlage dafür sind Wahrnehmung und Unterscheidung von einzelnen Buchstaben bis hin zum gelesenen Wort. Ein Kind liest z. B. „Butteer“ und wiederholt dann im Sinne des Verstehens „Butta“ mit dem unbetonten e in der letzten Silbe.
Diagnostik/Diagnose	Diagnostik bezeichnet den Prozess der Erkennung, Identifizierung und Bewertung von Zuständen, Symptomen oder Problemen bei einer Person. In der Regel dient die Diagnostik dazu, eine gezielte Intervention zu planen und umzusetzen.
Early Literacy	Aus dem Englischen: literacy = die Fähigkeit, Lesen und Schreiben zu können und mit geschriebener Sprache umzugehen. Mit dem Konstrukt Early Literacy sind frühe Erfahrungen mit Schriftsprache gemeint. Beispiele sind Bilderbuchbetrachtungen oder die Auseinandersetzung mit Beschriftungen, etwa Schildern, im Kleinkindalter. Early Literacy kann in der Familie, aber auch im institutionellen Kontext wie in der Kindertagesstätte stattfinden. Early Literacy-Erfahrungen fördern den späteren Lese- und Rechtschreiberwerb.

Frikativ	Frikative sind eine Artikulationsart für Konsonanten, bei denen der Luftstrom durch eine Verengung im Mund- oder Rachenraum gehemmt wird, wobei ein reibendes Geräusch entsteht. Daher werden Frikative auch Reibelaute genannt. Die Frikative /z/, /s/ und /ʃ/, bei denen der Luftstrom durch eine Längsrille in der Zunge geführt wird und mit einem zischenden Geräusch einhergeht, werden auch Zischlaute oder Sibilanten genannt. Zu den Frikativen zählen die stimmhaften Konsonanten /v/ („Wind“), /z/ („Sonne“) sowie die stimmlosen Konsonanten /f/ („Fisch“), /s/ („Fuß“), /ʃ/ („Schule“), /ç/ („Chemie“), /x/ („Dach“) und /h/ („Hose“).
gendersensibles Lesen	Gendersensibles Lesen bedeutet, bewusst darauf zu achten, wie in Texten mit Geschlechterstereotypen umgegangen wird und diese zu hinterfragen. Es geht darum, die verschiedenen Geschlechter in Texten gleichberechtigt und inklusiv zu berücksichtigen, indem beispielsweise genderneutrale Formulierungen oder geschlechtergerechte Sprache verwendet werden. Ziel ist es, eine diskriminierungsfreie und vielfältige Sprache zu fördern und somit eine offene und tolerante Gesellschaft zu unterstützen.
Graphem	Grapheme sind in der Linguistik die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten der Schrift, tragen jedoch nicht selber Bedeutung (z. B. „wagen“ <w> – „tagen“ <t>). Sie werden in spitzen Klammern (<>) geschrieben. Besonderheiten sind: Ein Graphem kann aus mehreren Buchstaben bestehen; mehrteilige Grapheme sind z. B. <ei>, <sch>, <mm>, <ie>. Einem Graphem können ein oder mehrere Phoneme entsprechen: Beispielsweise entspricht dem Graphem <o> das Phonem /o:/ in „Ofen“ und das Phonem /ɔ/ in „offen“; dem Graphem <v> entspricht das Phonem /f/ wie in „Vater“ und das Phonem /w/ wie in „Vase“.
Graphem-Phonem-Korrespondenz	Die Graphem-Phonem-Korrespondenz (GPK) ist der Zusammenhang zwischen bedeutungsunterscheidenden Schrift- und Sprachzeichen. Dadurch wird beschrieben, welchem Graphem beim Lesen welche Phoneme zugeordnet werden können. Die Graphem-Phonem-Korrespondenz ist im Deutschen keine Eins-zu-eins-Beziehung: Das Graphem <a> korrespondiert z. B. mit den Phonemen /a/ und /a:/ (= mehrdeutige Graphem-Phonem-Korrespondenz).
Gütekriterien	Die Gütekriterien „Objektivität, Validität, Reliabilität“ werden in der klassischen Testtheorie angewendet, um Daten oder Instrumente auf ihre Wissenschaftlichkeit zu prüfen. Entspricht etwas den Gütekriterien, so ist seine Wirksamkeit überprüft, evaluiert und getestet worden. Die Gütekriterien geben den theoretischen Rahmen zur Überprüfung. Die Validität beschreibt die inhaltliche Gültigkeit der Ergebnisse der Testungen. Die Reliabilität sichert ab, wie zuverlässig und genau die Messungen sind, während die Objektivität die Unabhängigkeit der Untersuchung von der testenden Person misst.
handlungs- und produktionsorientierter Ansatz	Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz ist ein pädagogischer Ansatz, der sich darauf konzentriert, Lernende aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Dabei steht nicht nur das Wissen im Vordergrund, sondern auch dessen Anwendung und Umsetzung in praktischen Projekten. In diesem Ansatz werden die Lernenden dazu ermutigt, eigene Ideen und Projekte zu entwickeln und umzusetzen, um ihr Wissen und ihre Fähigkeiten anzuwenden und zu vertiefen.
hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse	Hierarchieniedrige Prozesse Die hierarchieniedrigen Prozesse der Lesekompetenz sind Teil der Leseverstehensleistung. Sie umfassen das Rekodieren und das Dekodieren von Wörtern sowie die angemessene Lesegeschwindigkeit und die sinngemäße Intonation. Man fasst diese Prozesse auch als Leseflüssigkeit zusammen. Hierarchiehohe Prozesse Die hierarchiehohen Prozesse der Lesekompetenz sind Teil der Leseverstehensleistung. Wenn die hierarchieniedrigen Prozesse automatisiert sind, können die hierarchiehohen Teilfertigkeiten ungestört ablaufen. Dazu zählen vor allem das sinnerfassende Lesen, das Herstellen globaler Kohärenz sowie das allgemeine Leseverstehen und die Anwendung von Lesestrategien. Kompetente Leserinnen und Leser sind in der Lage, auch über den Text hinaus zu denken, ihr eigenes Vorwissen einzubeziehen und Schlussfolgerungen aus dem Gelesenen zu formulieren.

Inferenzen	Inferenzen sind Schlussfolgerungen, die aus gegebenen Informationen gezogen werden, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Dabei werden oft logische Schlüsse gezogen, um Rückschlüsse auf unbekannte Fakten oder Zusammenhänge zu ziehen.
interaktionistische Modelle	Interaktionistische Modelle beschreiben die Entstehung menschlichen Verhaltens als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen individuellen Eigenschaften und sozialen Umständen. Sie betonen die Bedeutung der Interaktion zwischen Individuen und ihrer Umgebung, wobei die individuelle Erfahrung und das Verhalten als Ergebnis dieser Interaktionen betrachtet werden.
Interpunktion	Interpunktion ist die Verwendung von Satzzeichen in einem Text, um dessen Bedeutung und Lesbarkeit zu verbessern. Dabei werden verschiedene Satzzeichen wie Punkt, Komma, Semikolon oder Fragezeichen verwendet, um die syntaktischen und semantischen Strukturen des Textes zu markieren.
Koartikulation	Die Koartikulation beschreibt das Ineinandergreifen der Artikulationsbewegungen, wenn innerhalb des Sprechablaufs verschiedene Laute nacheinander artikuliert werden müssen. Der zu artikulierende Laut wird dann durch den vorangehenden oder den nachfolgenden Laut beeinflusst. Die Artikulationswerkzeuge müssen sich an die Lautkombinationen anpassen, indem sich die Artikulatoren (z. B. Zunge oder Lippen) während der Bildung des ersten Lautes in die Position des nachfolgenden begeben. So klingt der Laut /k/ beispielsweise mit nachfolgendem /i/ (vorderer ungerundeter Vokal) anders als mit nachfolgendem /u/ (hinterer gerundeter Vokal).
(globale) Kohärenz/ (lokale) Kohärenz	Kohärenz bezeichnet das Erstellen eines inhaltlichen Zusammenhangs zwischen verschiedenen Textteilen. Beispiel: „Es regnet. Ich brauche einen Regenschirm.“ In den beiden Sätzen werden keine sprachlichen Mittel verwendet, die einen inhaltlichen Zusammenhang zwischen ihnen herstellen. Dennoch kann zwischen den Sätzen eine Verbindung hergestellt werden: Der Grund für das Mitnehmen eines Regenschirms ist der Regen. Durch globale Kohärenz wird der gesamte Text inhaltlich erfasst und kann wieder-gegeben werden. Dies geschieht durch Lesestrategien, Techniken und metakognitive Selbstregulation. Ermöglicht wird dadurch ein übergreifendes Textverstehen. Die lokale Kohärenz wird hergestellt, wenn der Sinnzusammenhang zwischen einzelnen Sätzen erfasst wird.
Kohäsion/Kohäsionsmittel	Kohäsion bezeichnet den formalen Zusammenhalt eines Textes, welcher durch Kohäsionsmittel erzeugt wird. Unter Kohäsionsmitteln werden in der Linguistik sprachliche Mittel verstanden, mit denen Beziehungen zwischen Wörtern, Satzteilen und Sätzen ausgedrückt werden. Beispiel: „Ich brauche einen Regenschirm, weil es regnet.“ Mit der Konjunktion „weil“ werden die beiden Aussagen „Ich brauche einen Regenschirm.“ und „Es regnet.“ miteinander verknüpft. Zu den Kohäsionsmitteln gehört beispielsweise die Rekurrenz, also die Wiederaufnahme eines bereits eingeführten Textelementes. Eine Form der Rekurrenz ist die Substitution, bei der ein Textelement durch ein ihm inhaltlich verbundenes Textelement wieder aufgenommen wird und beide dieselbe Referenz haben, sich also auf dasselbe außersprachliche Objekt beziehen. Substitution ist möglich durch Synonyme, Hyponyme, Hyperonyme und Metaphern. Pro-Formen sind weitgehend inhaltsleere Formeln, die mit einem vorher explizit genannten Bezugselement verknüpft sind. Dazu gehören Pronomina (Personalpronomina, Demonstrativpronomina, Possessivpronomina), Adverbien („dort“, „da“) und Pronominaladverbien (Adverbien mit vorangestelltem „da“ oder „wo“, z. B. „wobei“, „darauf“, „womit“). Konjunktionen können im Zusammenhang mit Kohäsionsmitteln als Konnektoren fungieren, welche die temporale, kausale, konzessive etc. Beziehung zwischen zwei Sätzen oder Satzteilen sprachlich zum Ausdruck bringen. Schließlich kann auch das Tempus des Textes als Kohäsionsmittel interpretiert werden, da es ggf. die Sequenzierung der Ereignisse innerhalb eines Textes deutlich macht.
Langzeitgedächtnis	Das Langzeitgedächtnis ist ein Gedächtnissystem, in dem eine große Menge verschiedener Informationen über einen längeren Zeitraum gespeichert werden. Um dort einsortiert zu werden, müssen Informationen wie Faktenwissen, Erinnerungen oder Fähigkeiten als relevant eingestuft und vom Ultrakurzzeitgedächtnis ins Kurzzeitgedächtnis sowie von dort ins Langzeitgedächtnis vermittelt werden.

Lautleseverfahren/ Leiseleseverfahren	(auch Lautlesetraining) Lautleseverfahren werden eingesetzt, um durch wiederholendes (halb-)lautes Lesen eines Textes die Leseflüssigkeit zu üben. Unterschieden werden verschiedene Methoden zum rein kognitiven Training, z. B. das Tandemlesen, Mitlesen beim Hörbuchhören und chorisches Lesen in der Klasse. Zur Unterstützung von Zugängen zu Schriftkultur sollten Kinder den Text sowie Lesepartnerinnen und Lesepartner selbst auswählen. Leiseleseverfahren sind Leseübungen, bei denen der Text stumm gelesen wird, um das Verständnis und die Konzentration zu fördern. Durch leises Lesen können Leserinnen und Leser sich besser auf den Inhalt konzentrieren und sind weniger abgelenkt.
Lesekompetenz	Lesekompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, einen Text zu erlesen, zu verstehen, zu analysieren und zu bewerten. Sie umfasst sowohl das Verständnis des Textinhalts als auch die Fähigkeit, Informationen aus dem Text zu extrahieren und die Inhalte kritisch zu reflektieren.
Lesekultur	Lesekultur bedeutet eine langfristige und stabile Verankerung des Lesens in der Alltagskultur der Schülerinnen und Schüler.
Leserituale	Leserituale sind festgelegte Gewohnheiten, die beispielsweise für die ganze Klasse eingerichtet und regelmäßig durchgeführt werden. Ein Beispiel dafür ist eine feste Lesezeit. Über einen bestimmten Zeitraum liest die Lehrkraft jeden Morgen vor oder die Schülerinnen und Schüler erhalten täglich zwanzig Minuten individueller stiller Lesezeit. Weitere Möglichkeiten sind z. B. ein wöchentlicher Besuch in der Bibliothek und eine monatliche Lesenacht.
Leseselbstkonzept	Das lesebezogene Selbstkonzept sagt aus, wie Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten in Bezug auf das Lesen einschätzen und als was für eine Leserin bzw. einen Leser sie sich selbst einstufen. Das Leseselbstkonzept ist einer der Prädiktoren der Lesekompetenz.
Lesesozialisation	Die Lesesozialisation bezeichnet den Prozess, in dem Kinder sich mit literarischen Medien auseinandersetzen sowie in die Schrift- und literarische Kultur hineinzuwachsen. Auf der einen Seite werden die Kinder durch die vorhandenen literalen Praktiken geprägt, auf der anderen Seite kann die eigene Lesesozialisation auch durch das Individuum beeinflusst werden.
Lesestrategien	In der Leseforschung sind damit Handlungen gemeint, die nachweislich das Leseverstehen vor dem Lesen, währenddessen oder danach unterstützen (z. B. Schlüsselwörter herausuchen oder Absätze zusammenfassen).
Leseverstehen	Leseverstehen ist die Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und Texte flüssig zu lesen und den Inhalt im Gesamtzusammenhang zu verstehen (reading literacy). Der Inhalt muss auf Basis der Informationen aus dem Text und auf Grundlage des eigenen Vorwissens eingeordnet werden. Es entsteht ein Mentales Modell, d. h., die Schülerinnen und Schüler können sich vorstellen, worum es im Text geht.
Lesevorbild	Lesevorbilder können alle Personen im schulischen und privaten Umfeld der Kinder sein, welche die Entwicklung ihres Leseselbstkonzeptes beeinflussen. Dabei spielt es beispielsweise eine Rolle, ob die Eltern als mögliche Lesevorbilder selbst einen Bezug zur Schriftsprache haben und inwiefern es eine Lesekultur im häuslichen, aber auch im generellen privaten Umfeld des Kindes gibt.
lexikalisch	Als lexikalisch werden alle linguistischen Aspekte bezeichnet, die sich auf den Wortschatz beziehen.
literarisches Lesen	Literarisches Lesen bezieht sich auf das Lesen literarischer Texte wie Romane, Gedichte oder Theaterstücke, die sich durch ihre literarische Qualität und künstlerische Ausdrucksweise auszeichnen. Literarisches Lesen steht dem Lesen von Sachtexten bzw. nicht fiktionalen Texten gegenüber.

literaturdidaktische Ansätze	Literaturdidaktische Ansätze beziehen sich auf verschiedene Konzepte und Methoden, die in der Vermittlung von Literatur angewendet werden. Sie zielen darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler ein umfassendes Verständnis von Literatur entwickeln. Beispiele dafür sind: der hermeneutische Ansatz, der textanalytische Ansatz sowie der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz.
Literaturunterricht	Der Literaturunterricht ist in den Lehrplänen aller Bundesländer als wichtiger Bestandteil der Kompetenzausbildung von Kindern und Jugendlichen verankert. Er soll didaktische Zugänge zu Schriftsprache sowie zu Büchern und Texten bieten. Zentrale Unterrichtsziele sind Texterschließung, Textverstehen und Anschlusskommunikation. Der Literaturunterricht soll zudem Erfahrungs- und Reflexionsräume über Literatur bieten. Dazu gibt es verschiedene literaturdidaktische Ansätze.
Liquid	Liquide (auch Fließlaute, Schmelzlaute) sind eine Artikulationsart für Konsonanten, bei der ein fließender Charakter erkennbar ist. Hauptsächlich werden die Laute /r/ und /l/ dadurch charakterisiert.
Mehrsprachigkeit	Mehrsprachigkeit bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, mehr als eine Sprache zu verstehen und/oder zu verwenden.
mentales Lexikon	Das mentale Lexikon beschreibt den gesamten Wortschatz einer Person, der im Gehirn repräsentiert ist und auf den zugegriffen werden kann. Das mentale Lexikon ist eine Art „Wörterbuch“, das alle Wörter enthält, die eine Person kennt und gebraucht. Zu den jeweiligen Wörtern im mentalen Lexikon werden verschiedene Informationen gespeichert, wie die phonologische Gestalt, die morphologische Struktur, die syntaktische Kategorie und die Verbindung zur Wortbedeutung. Gespeicherte Einträge im mentalen Lexikon können ständig weiter ausgebaut, verändert und miteinander vernetzt werden. Daher ist das mentale Lexikon ein komplex strukturiertes und dynamisch verwendbares neuronales Netzwerk, das notwendig für den Wortschatzerwerb und -gebrauch ist.
Mentales Modell	Das Mentale Modell bezieht sich auf die kognitive Struktur, die eine Person verwendet, um Informationen zu verstehen, zu interpretieren und zu organisieren. Es kann als eine Art von internem Abbild oder Vorstellung von externen Objekten, Ereignissen oder Prozessen betrachtet werden.
Modell der Lesekompetenz nach Rosebrock & Nix	Der Erwerb der Lesekompetenz wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst und spielt sich auf unterschiedlichen Ebenen ab. Das Modell der Lesekompetenz nach Rosebrock & Nix stellt die Ebenen für den Erwerb dar. Demnach wird Lesekompetenz durch Prozesse beeinflusst, die auf der Prozess-, Subjekt- und der sozialen Ebene angesiedelt sind. Sie betreffen die Kognition des Individuums, sprechen seine Persönlichkeit und Identität an und sind situativ in soziale Situationen eingebettet.
Morphem	Ein Morphem ist der kleinste Teil der Sprache, der eine Bedeutung trägt. Morpheme sind essentiell für Wortbildungsprozesse. Es gibt Basis- bzw. Stammmorpheme, die den inhaltstragenden Teil eines Wortes bilden (z. B. „spiel-“). Außerdem gibt es Flexionsmorpheme, die die grammatische Funktion bestimmen und den Basis- bzw. Stammmorphemen vorangestellt (Präfixe, z. B. „ge-“) und/oder angefügt werden (Suffixe, z. B. „-en“). Beispiel: „gespielt“ „spiel-“ (Basis- bzw. Stammmorphem) „ge-“ und „-t“ (Flexionsmorpheme)
multimodale Texte	Multimodale Texte beinhalten verschiedene Modalitäten wie Bilder, Graphiken, Videos, Ton oder Animationen. Sie werden genutzt, um Informationen zu vermitteln und Bedeutung zu erzeugen. Multimodale Texte erfordern von Lesenden oder Betrachtenden, dass diese Informationen aus verschiedenen Modalitäten aufnehmen und verarbeiten können. Der Einsatz multimodaler Texte kann das Verständnis und die Lesekompetenz fördern, da sie den Leserinnen und Lesern eine Vielzahl von Informationen und Perspektiven bieten.

Nasal	Nasale sind eine Artikulationsart für Konsonanten, bei denen der Luftstrom durch den Mundschluss oder durch den Zungenverschluss blockiert wird und die Luft durch die Nase entweicht. Zu den Nasalen zählen die stimmhaften Konsonanten /m/ („Mund“), /n/ („Nase“) und /ŋ/ („Ring“).
orthographisches Lexikon	Ein orthographisches Lexikon ist ein Nachschlagewerk, das die richtige Schreibweise von Wörtern einer Sprache beschreibt. Es ist in der Regel alphabetisch geordnet und enthält für jedes Wort die korrekte Rechtschreibung sowie gegebenenfalls Informationen zur Grammatik und Bedeutung. Orthographische Lexika sind für Schreibende ein wichtiges Hilfsmittel, um Rechtschreibfehler zu vermeiden und eine korrekte Schreibweise zu gewährleisten.
orthographische Repräsentation	Orthographische Repräsentationen umfassen die Regeln der Schreibweise, Interpunktion und Groß- und Kleinschreibung in einer Sprache. Diese Repräsentationen sind entscheidend für die korrekte Verwendung von Schriftsprache und für die effektive Kommunikation in der schriftlichen Form.
Peers	Als Peers werden zumeist gleichaltrige Kinder und Jugendliche bezeichnet, die sich in derselben Zone der nächsten Entwicklung befinden und vor gleichen Entwicklungsaufgaben stehen. Sie sind häufig als Gruppe durch emotionale Nähe gekennzeichnet.
Phonem	Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten einer gesprochenen Sprache. Sie sind abstrakte Einheiten, also von der individuellen Artikulation unabhängige Prototypen, und werden in Schrägstrichen (/ /) wiedergegeben. Im Deutschen können einem Phonem beim Schreiben meist mehrere Grapheme zugeordnet werden. So können dem Phonem /a:/ die Grapheme <a> wie in „Tal“, das Graphem <ah> wie in „Zahn“ oder das Graphem <aa> wie in „Saal“ zugeordnet werden. Die Mehrdeutigkeit der Phoneme ist eine Schwierigkeit für das Schreibenlernen.
Phonemsegmentation	Als Phonemsegmentation wird die Zerlegung von Wörtern in Laute bezeichnet. Beispielsweise ist es notwendig, dass Kinder das Wort „Sofa“ unter anderem in die Phoneme /z/, /o/, /f/ und /a/ gliedern können.
Phonemsynthese	Als Phonemsynthese wird die koartikulatorische Verschmelzung von Einzellaute zu einem vollständigen Wort bezeichnet. Hierbei müssen beispielsweise die Phoneme /z/ und /o/ /f/ und /a/ zu /zofa/ zusammengefügt werden, um das Wort „Sofa“ lesen zu können.
phonologische Bewusstheit	Die phonologische Bewusstheit wird unterteilt in die Bewusstheit... a) im weiteren Sinne: die Fähigkeiten, Silben zu segmentieren und Silben zu einem Wort zusammenfügen. b) im engeren Sinne: die Fähigkeit, Anlaute zu identifizieren, Laute zu einem Wort zusammenzufügen und ein Wort in seine Laute zu zerlegen. Die phonologische Bewusstheit ist bedeutsam für das Sprachbewusstsein und ein Prädiktor für einen erfolgreichen Erwerb der Lesekompetenz.
phonologische Defizithypothese	Die phonologische Defizithypothese besagt, dass der Schriftspracherwerb durch ein phonologisches Defizit erschwert wird. Das bedeutet, dass den meisten Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb Probleme mit der bewussten Identifizierung und Verarbeitung von Informationen über die Lautstruktur der Sprache sowie deren Speicherung und Verarbeitung im Arbeitsgedächtnis und dem schnellen und automatisierten Zugriff auf phonologische Repräsentationen im Langzeitgedächtnis zugrunde liegen.
phonologische Informationsverarbeitung	Phonologische Informationsverarbeitung ist die Fähigkeit, Informationen über die Lautstruktur der gesprochenen sowie geschriebenen Sprache zu erkennen, zu speichern und zu verarbeiten. Ermöglicht wird dies durch die phonologische Bewusstheit, das phonologische Arbeitsgedächtnis sowie die Benennungsgeschwindigkeit.

phonologisches Lexikon	Ein phonologisches Lexikon ist ein Bestandteil des mentalen Wortschatzes, in dem jedes Wort durch seine Lautstruktur repräsentiert ist. Es enthält Informationen darüber, welche Laute in welcher Reihenfolge in einem Wort vorkommen und wie sie ausgesprochen werden. Das phonologische Lexikon spielt eine wichtige Rolle bei der Verarbeitung und Produktion von Sprache und ist ein zentraler Bestandteil des Sprachsystems im Gehirn.
phonologische Repräsentationen	Phonologische Repräsentationen sind Informationen über Laute und deren Beschaffenheit, die im phonologischen Lexikon gespeichert werden. Beispielsweise wird festgehalten, wie die phonologische Beschaffenheit eines Lautes in Bezug auf seine Stimmhaftigkeit ist.
pragmatische Bewusstheit	Die pragmatische Bewusstheit ist die Fähigkeit, den eigenen Sprachgebrauch in der Kommunikation mit anderen bewusst zu gestalten, z. B. auf die Verständlichkeit einer Mitteilung zu achten und über die situative Angemessenheit einer sprachlichen Äußerung zu reflektieren.
Prosodie	Die Prosodie beschreibt Ausdrucksmerkmale von Sprache. Als prosodische Eigenschaften gelten alle Merkmale oberhalb der Phonemebene, beispielsweise Wort- und Satzakzente (Betonungen), Tonhöhe im Satz, Intonation und Satzmelodie, Tempo, Rhythmus und Pausen beim Sprechen.
RAN (Rapid Automated Naming)	RAN (Rapid Automated Naming) ist ein Testverfahren, um die Geschwindigkeit und Effizienz zu messen, mit der benannte visuelle Informationen, wie z. B. Farben oder Objekte, verarbeitet werden.
Rekodieren	Rekodieren bezeichnet die Umwandlung von einer visuellen orthographischen Struktur in Lautsprache. Oftmals führt diese Rekodierung nicht zur korrekten Artikulation, sondern zu einem Wortvorentwurf. Dann ist ein Abgleich mit dem inneren Lexikon erforderlich, um das Wort zu verstehen, d. h., zu dekodieren.
Schriftspracherwerb	Der Schriftspracherwerb ist ein Entwicklungs- und Lernprozess, der vor Schuleintritt beginnt und in verschiedenen Stufen verläuft. Auf den einzelnen Stufen werden die unterschiedlichen Schreib- und Lesestrategien zunehmend differenziert: Während in der frühen Phase die grundsätzliche Funktion der Schriftsprache thematisiert wird, geht es darauffolgend um die Regelmäßigkeit von Schriftsprache und die Berücksichtigung orthographischer Regeln. Der Übergang von einer Stufe auf die nächste ist dabei keineswegs fließend oder zeitlich festgelegt. Es gibt verschiedene Stufenmodelle der Schriftsprachentwicklung, die eine Auswahl der Möglichkeiten der Entwicklung der Schriftsprache von Kindern darstellen. Gemeinsam ist den Modellen die Annahme einer relativ systematischen Abfolge qualitativ unterschiedlicher kognitiver Prozesse. Das Erlernen von Lesen und Schreiben muss sich dabei nicht parallel entwickeln.
semantisches System	Ein semantisches System ist ein kognitives Netzwerk, das Wissen und Bedeutung von Wörtern und Konzepten organisiert und verknüpft. Es bildet die Grundlage für die Verarbeitung und den Gebrauch von Sprache im Gehirn. Das semantische System ermöglicht die Assoziation von Wörtern mit Bedeutungen, die Interpretation von Sätzen und Texten sowie die Generierung von Bedeutungen in der Sprachproduktion.
Sichtwortschatz	Der Sichtwortschatz enthält Wörter, die im Langzeitgedächtnis als Ganzheiten repräsentiert sind und deshalb nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen, sondern als Einheiten automatisiert erkannt werden können.
Screening	Ein Screening ist ein Verfahren vornehmlich zur Identifikation möglicher Entwicklungsrisiken bei Kindern, z. B. einer Lese-Rechtschreib-Störung. Es lassen sich auf der Basis von Screenings lediglich grobe Aussagen über mögliche Entwicklungsstände im betrachteten Leistungsmerkmal (z. B. Sprachfähigkeit), im Sinne dichotomer Einteilungen (z. B. Risiko ja/nein) treffen und keine differenzierten Leistungsmessungen vornehmen.

stimmlose Laute/ stimmhafte Laute	<p>Stimmhaftigkeit Ein stimmhafter Laut zeichnet sich dadurch aus, dass die Stimmlippen während der Lautproduktion schwingen. Stimmhafte Konsonanten sind beispielsweise /b/, /d/ und /g/. Beim Sprechen stimmhafter Konsonanten können die schwingenden Bewegungen der Stimmlippen am Kehlkopf erspürt werden. Vokale sind immer stimmhaft.</p> <p>Stimmlosigkeit Stimmhaftigkeit zeichnet sich durch nicht schwingende Stimmlippen bei der Lautproduktion aus. Stimmlose Konsonanten sind beispielsweise /p/, /t/ und /k/. Beim Sprechen stimmloser Konsonanten können keine schwingenden Bewegungen der Stimmlippen am Kehlkopf erspürt werden.</p>
Situationsmodell nach Kintsch	Das Situationsmodell nach Kintsch beschreibt den Prozess des Leseverstehens. Es basiert auf der These, dass das Textverstehen eine aktive Rekonstruktionsleistung ist, die über die im Text explizit genannten Informationen auch noch Vor- und Weltwissen und Schlussfolgerungen integriert, sodass das Bild, das sich Leserinnen und Leser von einem gelesenen Text machen, deutlich differenzierter und umfassender ist als die im Text benannten Informationen.
Sprachverstehen	(auch Sprachverständnis) Das Sprachverstehen definiert die Fähigkeit, die Bedeutung von sprachlichen Äußerungen zu entnehmen. Ein Kind benötigt altersgemäßes Sprachverstehen, um beispielsweise Aufforderungen wie „Zieh deine roten Schuhe an.“ ausführen zu können. Je älter die Kinder werden, desto komplexere Äußerungen können sie befolgen.
Super-/Makrostrukturen	Superstrukturen sind Textformen, welche Texte kennzeichnen und strukturieren. Jeder Text hat ein Thema (Makrostruktur) und eine Textform (Superstruktur). Der Text setzt sich aus Bestandteilen (Kategorien) zusammen. Ein Beispiel für eine Superstruktur ist die Textform „Politische Rede“.
syntaktische Bewusstheit	Die syntaktische Bewusstheit bezeichnet die Fähigkeit, grammatische Mittel bewusst zu nutzen und über die Grammatik in einer Äußerung zu reflektieren, z. B. die Umstellung von Sätzen oder das Erfinden von Sätzen.
syntaktische Fähigkeiten	Syntaktische Fähigkeiten beschreiben die Fähigkeit, Sätze grammatisch korrekt zu bilden und zu strukturieren. Hierzu zählen das Erkennen und die Anwendung von Satzbauregeln sowie die Verwendung von verschiedenen Satzarten und -strukturen.
synthetisierendes Lesen	(auch verbindendes Lesen, phonologisches Rekodieren) Synthetisierendes Lesen bedeutet, dass Kinder die einzelnen Buchstaben eines Wortes in Laute umwandeln und diese dann koartikulatorisch verschmelzen können. Das ist eine Voraussetzung dafür, im Laufe der Grundschulzeit flüssig lesen zu lernen.
Testverfahren	Ein Testverfahren ist ein standardisiertes und normiertes Instrument zur Überprüfung einer Leistung, welches die Gütekriterien der klassischen Testtheorie erfüllen sollte. Mit Tests lassen sich im Gegensatz zu Screenings differenzierte Aussagen über ein Leistungsmerkmal (z. B. Sprachfähigkeit, Lese-Rechtschreibleistung) treffen. Testverfahren sind entweder über einen Alters- oder Klassenstufenvergleich (soziale Bezugsnorm) oder über die Erfüllung eines bzw. mehrerer Kriterien (kriteriale Bezugsnorm) normiert.
Vielleseverfahren	Vielleseverfahren sind eine Methode zur Leseförderung, bei der Kinder viele Texte lesen. Das kann etwa in freien Lesezeiten in der Schule geschehen oder auch mit dem „Buch der Woche“, das ein Kind für das häusliche Lesen auswählt und über das es der Klasse anschließend etwas erzählt oder zu dem es das Wichtigste für sich oder andere aufschreibt.

Vorläuferfähigkeiten	(auch Vorläuferfertigkeiten) Vorläuferfähigkeiten sind Fähigkeiten, die für den Erwerb schulischer Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen von Bedeutung sind. In Bezug auf das Erlernen des Lesens können die phonologische Informationsverarbeitung (phonologische Bewusstheit, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Benennungsgeschwindigkeit), die Wortbewusstheit, die syntaktische Bewusstheit und die pragmatische Bewusstheit wichtige Einflussfaktoren sein. Diese unterstützen die Kinder bei Erwerb des Lesens.
Wortbewusstheit	Die Wortbewusstheit umfasst die Möglichkeit, Wörter als Segmente der gesprochenen Sprache zu erkennen. Kinder im Vorschulalter haben bereits ein implizites Wissen über Wortgrenzen, wenden dieses aber meist nur auf Wörter an, die konkrete Dinge benennen. Durch den regelmäßigen Umgang mit Schriftsprache können Kinder das Wissen auf andere Wortformen oder Funktionswörter übertragen.
Wortschatz	Der Wortschatz umfasst alle Wörter einer Sprache, die eine Person zum einen korrekt verstehen (passiver bzw. rezeptiver Wortschatz) und zum anderen beim Sprechen oder Schreiben nutzen kann (aktiver bzw. produktiver Wortschatz).
Zweitsprache	Als Zweitsprache wird eine Sprache bezeichnet, die eine Person nach ihrer Erstsprache bzw. ihrer Herkunftssprache erwirbt oder erlernt. Dies kann durch Sprachunterricht, Einwanderung in eine neue Sprachumgebung oder durch andere Erfahrungen erfolgen.

Impressum

Herausgeber:

Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Tel.: (0211) 5867-40
poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw

1. Auflage
© MSB 07/2023

Autorinnen (In alphabetischer Reihenfolge):

Ulrike Lüdtke
Andreas Mayer (Kapitel 5)
Kristina-Maren Stelze
Maren Wallbaum

Expert:innenbeirat (In alphabetischer Reihenfolge):

Hella Büscher
Andreas Mayer

In Kooperation mit dem Expertinnenteam der Fachberatungen NRW

Katrin Kohlbürger
Julia Kortmann
Sandra Meiners
Daniela Sommer
Kristina Strehlow
Miriam Susewind
Petra Wawra

Fotos:

Motive: Durchgeführt an der GGS Matthias-Claudius-Grundschule Düsseldorf (Rektorin: Hella Büscher),
Fotografin: Amélie Kristin Janz
Alle im Folgenden genannten Motive sind von Shutterstock.com: BalanceFormCreative (S. 21), ESB
Professional (S. 79), Ground Picture (S. 6 und 27), Przemek Klos (S. 60), Robert Kneschke (S. 10),
Skolova (S. 51), vectorfusionart (S. 8)

Grafik und Layout:

Amélie Kristin Janz
Julia Wu
seitenplan.com

Druck:

Tannhäuser Media GmbH

**Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen**

Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
Tel.: (0211) 5867-40
poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw



Diese Broschüre gibt es auch als
Online-Version für mobile Endgeräte unter
broschueren.nrw