

Leseförderung: Wir wissen, was Kindern hilft. Warum tun wir es nicht?

geschrieben von Redakteur | Oktober 13, 2026



Zwölf Folgen über das Lesenlernen haben gezeigt, was Kinder wirklich brauchen, weshalb gut gemeinte Förderung scheitern kann und warum Wissenschaft statt Werbeversprechen zählen muss

Ein Kind kann das Alphabet aufsagen, ohne ein einziges Wort lesen zu können. Es kann einen Text flüssig vortragen, ohne seinen Inhalt zu verstehen. Und es kann durchaus lesen können, ohne jemals freiwillig ein Buch aufzuschlagen. Drei Beobachtungen, die ein grundlegendes Problem der Leseförderung offenbaren: Erwachsene verwechseln häufig das, was sich leicht beobachten und überprüfen lässt, mit dem, worauf es beim

Lesenlernen tatsächlich ankommt.

Dabei steht viel auf dem Spiel. Wer nicht sicher lesen kann, hat es schwerer, sich Wissen anzueignen, schulische Anforderungen zu bewältigen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2021 zeigen, dass rund ein Viertel der Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland nicht das Leseniveau erreicht, das für einen erfolgreichen Übergang in die weiterführende Schule erforderlich ist. Das ist nicht nur ein Problem des Deutschunterrichts, sondern eine Herausforderung für die gesamte Gesellschaft.

Als der Verleger Sebastian Guggolz den Einbruch der Buchverkäufe bei den 10- bis 15-Jährigen als „Bankrotterklärung des Bildungssystems“ bezeichnete, gab er uns den Anstoß, genauer hinzusehen. Sinkende Buchverkäufe beweisen zwar noch keine sinkende Lesekompetenz. Doch die Frage, warum junge Menschen seltener zu Büchern greifen, lässt sich kaum von der Frage trennen, welche Erfahrungen sie zuvor mit dem Lesen gemacht haben.

Wer dafür allein die Schulen verantwortlich macht, greift allerdings zu kurz. Denn lange bevor ein Kind seinen ersten Buchstaben entziffert, entwickelt es Fähigkeiten, die für das spätere Lesen wichtig werden. Und wenn es schließlich lesen kann, beginnt eine neue Herausforderung: Es muss einen Sinn darin entdecken, diese Fähigkeit auch zu nutzen.

In zwölf Folgen haben wir deshalb untersucht, wie Kinder zu Leserinnen und Lesern werden. Wir haben wissenschaftliche Erkenntnisse zur Wahrnehmung, Sprachentwicklung und zum Schriftspracherwerb zusammengetragen, verbreitete Vorstellungen hinterfragt und uns mit Fördermethoden beschäftigt, deren Versprechen einer kritischen Prüfung bedürfen. Dabei entstand ein Bild, das in der öffentlichen Debatte erstaunlich selten sichtbar wird: **Gute Leseförderung ist kein einzelnes Programm. Sie ist eine aufeinander**

abgestimmte Begleitung unterschiedlicher Entwicklungs- und Lernprozesse.

Wer versteht, wie Kinder lesen lernen, kann besser beurteilen, welche Förderung sie in ihrer Entwicklung unterstützt – und welche trotz guter Absichten an ihren tatsächlichen Bedürfnissen vorbeigeht.

Bevor Kinder lesen können, müssen sie die Welt verstehen

Lesen erscheint Erwachsenen als selbstverständlicher Vorgang. Wir sehen eine Buchstabenfolge und erkennen beinahe augenblicklich ein Wort. Wir betrachten eine Illustration und wissen, was sie darstellt. Dass hinter diesen scheinbar mühelosen Leistungen jahrelange Entwicklung und umfangreiche Lernerfahrungen stehen, gerät leicht aus dem Blick.

Unsere erste Folge trug die bewusst zugespitzte Überschrift „Ein Baby liest bereits am ersten Tag“. Gemeint war natürlich nicht, dass Neugeborene Schrift entziffern können. Aber schon unmittelbar nach der Geburt beginnen Kinder, ihre Umwelt wahrzunehmen, Stimmen zu unterscheiden und Regelmäßigkeiten zu erkennen. Nach und nach lernen sie, Gegenstände, Handlungen und sprachliche Äußerungen miteinander zu verbinden. Sie sammeln Erfahrungen, auf die sie später zurückgreifen können, wenn sie Bilder betrachten, Geschichten verstehen und schließlich Texte lesen.

Ein wichtiger Entwicklungsschritt besteht darin, zu begreifen,

dass etwas für etwas anderes stehen kann. Erwachsene erkennen mühelos, dass die Zeichnung eines Hundes einen wirklichen Hund darstellt. Kleine Kinder müssen dieses symbolische Verhältnis erst verstehen. Die Entwicklungspsychologin Judy DeLoache hat untersucht, wie sich das Verständnis von Bildern und anderen symbolischen Darstellungen im frühen Kindesalter entwickelt.

Auch der Bilderbuchkünstler und -autor Helmut Spanner beschäftigte sich bereits in den 1970er-Jahren intensiv damit, wie kleine Kinder Illustrationen wahrnehmen. Seine Beobachtungen zeigten, dass Erwachsene in Bildern mitunter etwas erkennen, was für Kinder noch keineswegs selbstverständlich ist. Was uns als klare Darstellung erscheint, kann für sie unverständlich sein.

Darin liegt eine Erkenntnis, die weit über die Gestaltung von Bilderbüchern hinausreicht: **Kinder können nur verstehen, was an ihre bereits entwickelten Fähigkeiten und Erfahrungen anschließt.** Das bedeutet nicht, dass wir ihnen ausschließlich Bekanntes anbieten sollten. Lernen verlangt neue Herausforderungen. Doch diese müssen so beschaffen sein, dass Kinder sie mit Unterstützung bewältigen können.

Für die Leseförderung folgt daraus eine einfache, aber folgenreiche Regel: Nicht das Angebot bestimmt, was ein Kind können sollte. Seine Entwicklung bestimmt, welches Angebot sinnvoll ist.

In den ersten Lebensjahren geht es deshalb nicht darum, möglichst früh schulische Lerninhalte vorwegzunehmen. Kinder brauchen vielmehr eine Umgebung, in der sie Gegenstände erkunden, Zusammenhänge entdecken, Sprache erleben und eigene Erfahrungen sammeln können. Bilderbücher sind dafür wertvoll, wenn ihre Darstellungen und Geschichten den Wahrnehmungs- und Verstehensmöglichkeiten der Kinder entsprechen. Sie ermöglichen es, gemeinsam etwas zu betrachten, zu benennen, darüber zu sprechen und neue Vorstellungen zu entwickeln.

Genau an dieser Stelle beginnt allerdings bereits ein Konflikt zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den Erwartungen Erwachsener. Denn bei der Auswahl von Kinderbüchern spielen häufig ästhetische Vorlieben, literarische Ansprüche und pädagogische Botschaften der Erwachsenen eine große Rolle. Das ist verständlich, reicht aber nicht aus. Ein Buch kann Erwachsene begeistern und dennoch an den Möglichkeiten seiner jungen Zielgruppe vorbeigehen.

Verlage und Buchhandlungen müssen sich deshalb fragen lassen, wie viel entwicklungspsychologisches Wissen tatsächlich in die Gestaltung, Auswahl und Empfehlung von Kinderbüchern einfließt. Die Kenntnis literarischer Trends ersetzt nicht das Verständnis dafür, wie Kinder Bilder wahrnehmen, Sprache erwerben und Geschichten erschließen.

Sprache wächst nicht allein zwischen Buchdeckeln

Wer die Entwicklung des Symbolverständnisses betrachtet, gelangt fast zwangsläufig zur Sprache. Denn Kinder müssen nicht nur lernen, dass Bilder etwas darstellen. Sie müssen auch verstehen, dass Wörter für Gegenstände, Handlungen, Eigenschaften und Gedanken stehen. Mit jedem neuen Begriff können sie Erfahrungen genauer einordnen und anderen Menschen verständlich machen.

Dafür brauchen sie Erwachsene, die mit ihnen sprechen, ihnen zuhören und ihre Fragen ernst nehmen. Wenn ein Kind beim Spaziergang einen Regenwurm entdeckt, wissen möchte, warum der Boden nass ist, oder später von einem Streit erzählt, entstehen Gelegenheiten, Sprache mit Erfahrungen zu verbinden. Solche Gespräche erweitern nicht nur den Wortschatz. Sie helfen Kindern, Zusammenhänge zu erkennen, Gedanken zu ordnen und die Welt besser zu verstehen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die verbreitete Gleichsetzung

von früher Leseförderung und Vorlesen erstaunlich verkürzt. Natürlich ist Vorlesen wertvoll. Gemeinsames Betrachten und Lesen von Bilderbüchern kann die sprachliche Entwicklung unterstützen, Kinder mit Geschichten vertraut machen und ihr Interesse an Büchern wecken. Besonders förderlich ist es, wenn Erwachsene nicht nur vorlesen, sondern mit den Kindern über Bilder, Begriffe und Handlungen sprechen.

Doch Sprache entsteht nicht zwischen Buchdeckeln. Sie entwickelt sich ebenso beim Spielen, Beobachten, Experimentieren und Erzählen. Wer Leseförderung auf eine bestimmte tägliche Vorlesezeit reduziert, unterschätzt die Bedeutung dieser Erfahrungen.

Beim Erzählen zeigt sich das besonders deutlich. Ein Kind, das von einem Erlebnis berichtet, muss sich erinnern, Ereignisse ordnen und Zusammenhänge sprachlich ausdrücken. Es muss entscheiden, welche Informationen andere benötigen, um die Geschichte zu verstehen. Damit übt es Fähigkeiten, die später auch beim Lesen wichtig sind. Denn eine geschriebene Geschichte erschließt sich nicht dadurch, dass wir einzelne Wörter erkennen. Wir müssen Ereignisse miteinander verbinden, Ursachen und Folgen verstehen und uns vorstellen können, was der Text nicht ausdrücklich sagt.

Wer Kinder beim Erzählen unterstützt, fördert deshalb zugleich wichtige Voraussetzungen des Textverständnisses. Dazu braucht es weder aufwendige Materialien noch ausgeklügelte Programme. Oft genügt es, aufmerksam zuzuhören und nachzufragen: Was ist zuerst passiert? Warum hat das andere Kind so reagiert? Wie ging es weiter?

Das ist keine Absage an Bücher, sondern eine Erweiterung unseres Verständnisses von Leseförderung. Bücher können Kindern neue Welten eröffnen. Damit sie diese Welten verstehen, brauchen sie aber sprachliche Fähigkeiten und Wissen, das sie nicht ausschließlich aus Büchern erwerben.

Warum das Alphabet noch keinen Leser macht

Wenn Kinder schließlich beginnen, sich für Buchstaben zu interessieren, verändert sich die Aufgabe der Förderung. Nun müssen sie verstehen lernen, wie geschriebene Sprache funktioniert. Gerade an dieser Schwelle zeigt sich jedoch, wie leicht Erwachsene sichtbare Leistungen mit tatsächlichem Lernfortschritt verwechseln.

Kaum etwas erfüllt Eltern mit so viel Stolz wie ein Kindergartenkind, das bereits das Alphabet aufsagen kann. Doch wer die Namen der Buchstaben kennt, beherrscht noch nicht das alphabetische Prinzip. Der Buchstabe M heißt „em“, steht im Wort „Maus“ aber für den Laut /m/. Beim Lesen geht es deshalb nicht darum, Buchstabennamen aneinanderzureihen, sondern darum, die Beziehungen zwischen Schriftzeichen und Lauten zu verstehen.

Kinder müssen lernen, die Lautstruktur gesprochener Wörter wahrzunehmen und Buchstaben oder Buchstabengruppen mit den entsprechenden Lauten zu verbinden. Dabei spielt die phonemische Bewusstheit eine wichtige Rolle, also die Fähigkeit, einzelne Laute in Wörtern zu erkennen und zu verarbeiten.

Das Wissen um Buchstabennamen ist dabei keineswegs wertlos. Untersuchungen zeigen, dass Buchstabenkenntnis mit dem späteren Schriftspracherwerb zusammenhängt und unter bestimmten Bedingungen das Lernen der Lautwerte unterstützen kann. Die Metaanalyse von Shayne Piasta und Richard Wagner verdeutlicht jedoch, dass Erfolge beim isolierten Buchstabenlernen nicht automatisch zu besseren Leseleistungen führen.

Die Konsequenz ist eindeutig: Wer Kindern möglichst früh das ABC beibringt, hat damit noch keine Leseförderung geleistet.

Entscheidend ist, ob sie verstehen, wie sich gesprochene Sprache in Schrift abbilden lässt und wie sie diese Kenntnisse beim Lesen anwenden können.

Hier kommt der Schule eine zentrale Verantwortung zu. Sie muss den Kindern die Beziehungen zwischen Buchstaben und Lauten systematisch vermitteln und ihnen ausreichend Gelegenheit geben, diese Kenntnisse beim Lesen anzuwenden. Dabei dürfen Schwierigkeiten nicht erst dann ernst genommen werden, wenn sich über längere Zeit Misserfolge angesammelt haben.

Denn das Lesenlernen verlangt anfangs erhebliche geistige Anstrengung. Kinder müssen geschriebene Wörter entschlüsseln, die erkannten Laute verbinden und dem Ergebnis eine Bedeutung zuordnen. Erst mit zunehmender Übung gelingt ihnen dies schneller und zuverlässiger.

Die Leseforscher David Share und Linnea Ehri haben beschrieben, wie Kinder durch erfolgreiches Entschlüsseln Wissen über die Schreibweise von Wörtern aufbauen. Dabei speichern sie Wörter nicht einfach als Bilder. Vielmehr entstehen stabile Verbindungen zwischen ihrer schriftlichen Form, ihrer Lautstruktur und ihrer Bedeutung. Je sicherer diese Verbindungen werden, desto weniger Aufmerksamkeit beansprucht die Worterkennung.

Das erklärt, weshalb Übung notwendig ist. Es erklärt aber ebenso, weshalb Übung allein keine ausreichende Antwort auf jede Leseschwierigkeit sein kann. Ein Kind, das die Buchstaben-Laut-Beziehungen noch nicht sicher beherrscht, benötigt eine andere Unterstützung als eines, das Wörter bereits flüssig erkennt.

Gute Leseförderung setzt deshalb nicht bei einem vorgegebenen Programm an, sondern bei der Frage, was das einzelne Kind bereits kann und was es als Nächstes lernen kann.

Lesen können bedeutet noch nicht, Texte zu verstehen

Mit zunehmender Sicherheit beim Entschlüsseln wird das Lesen weniger anstrengend. Kinder können Wörter schneller erkennen und ihre Aufmerksamkeit stärker auf den Inhalt richten. Damit ist jedoch erst eine wichtige Voraussetzung des Textverständnisses geschaffen – nicht das Textverständnis selbst.

Ein Kind kann einen Absatz flüssig und fehlerfrei vortragen und dennoch kaum wissen, worum es darin geht. Vielleicht fehlen ihm wichtige Begriffe. Vielleicht kennt es den beschriebenen Sachverhalt nicht. Oder es gelingt ihm nicht, die Informationen miteinander zu verknüpfen und die notwendigen Schlussfolgerungen zu ziehen.

Das in der Leseforschung etablierte Modell der „Simple View of Reading“ beschreibt das Leseverständnis als Zusammenspiel von Dekodierfähigkeit und Sprachverständnis. Kinder müssen geschriebene Wörter erkennen können. Sie müssen aber auch die sprachlichen Inhalte verstehen, die diese Wörter vermitteln.

Damit schließt sich ein Kreis, der bereits in der frühen Kindheit beginnt. Wer über einen differenzierten Wortschatz verfügt, Zusammenhänge erklären kann und vielfältige Erfahrungen gesammelt hat, bringt wichtige Voraussetzungen mit, um Texte zu verstehen. Das bedeutet nicht, dass Kinder aus sprachlich weniger anregenden Umgebungen zwangsläufig schlechter lesen lernen. Es macht jedoch deutlich, weshalb die Förderung des Textverständnisses weit über das eigentliche Lesen hinausreicht.

Ein einfaches Beispiel zeigt, worum es geht: In einer Geschichte kommt ein Kind mit nassen Schuhen nach Hause. Die Mutter holt ein Handtuch. Wer den Zusammenhang versteht, ergänzt Informationen, die der Text nicht ausdrücklich nennt.

Solche Schlussfolgerungen sind für das Verstehen von Geschichten und Sachtexten unverzichtbar.

Gute Leseförderung muss deshalb beides leisten. Sie muss Kindern helfen, geschriebene Wörter sicher zu erkennen, und zugleich ihre sprachlichen Fähigkeiten, ihr Wissen und ihre Fähigkeit zum Verknüpfen von Informationen weiterentwickeln. Das geschieht beim Lesen und Sprechen über Texte, aber ebenso beim gemeinsamen Nachdenken über Naturphänomene, beim Experimentieren oder bei Gesprächen über gesellschaftliche Fragen.

Leseförderung ist damit nicht allein eine Aufgabe des Deutschunterrichts. Wer Kindern hilft, die Welt zu verstehen, schafft zugleich wichtige Voraussetzungen dafür, dass sie Texte über diese Welt verstehen können.

Aus Lesefähigkeit muss Lesefreude werden

Selbst wenn Kinder schließlich flüssig lesen und Texte verstehen können, ist noch nicht erreicht, was sich Eltern, Lehrkräfte und Buchbranche wünschen: dass sie freiwillig zum Buch greifen.

Hier zeigt sich eine weitere Schwäche vieler Förderkonzepte. Sie konzentrieren sich darauf, messbare Leistungen zu verbessern, behandeln die Motivation aber eher als angenehmen Nebeneffekt. Dabei hängen Lesefähigkeit und Lesemotivation eng zusammen.

Eine Metaanalyse von Jessica Toste und ihrem Forschungsteam zeigte Beziehungen in beide Richtungen. Kinder, die besser lesen, entwickeln häufig auch mehr Motivation. Umgekehrt kann eine stärkere Lesemotivation dazu beitragen, dass sie häufiger lesen und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln. Dabei erwiesen sich frühere Leseleistungen als stärkere Vorhersagegröße für

die spätere Motivation als umgekehrt.

Diese Erkenntnis ist deshalb bedeutsam, weil sie der gängigen Vorstellung widerspricht, Kinder müssten zunächst nur genügend Freude am Lesen entwickeln, dann stelle sich der Lernerfolg schon von selbst ein. Wer immer wieder an einfachen Wörtern scheitert, wird Bücher kaum als Quelle unbeschwerter Unterhaltung erleben. Gerade deshalb ist eine wirksame Förderung der Lesetechnik auch eine Voraussetzung dafür, dass Lesefreude wachsen kann.

Doch auch wer mühelos lesen kann, greift deshalb nicht automatisch freiwillig zum Buch. Dazu muss das Lesen als lohnend erlebt werden. Kinder brauchen Geschichten und Themen, die ihre Neugier wecken, Bücher, die sie weder über- noch unterfordern, und die Möglichkeit, eigene Interessen zu verfolgen. Wie wichtig es ist, die Motivation gezielt zu unterstützen, zeigt eine Metaanalyse von Lisa van der Sande und ihrem Forschungsteam aus dem Jahr 2023: Entsprechende Fördermaßnahmen konnten im Durchschnitt nicht nur die Lesemotivation, sondern auch das Leseverständnis verbessern.

Daraus ergibt sich eine weitere Aufgabe für die Erwachsenen: Sie müssen die Interessen der Kinder ernst nehmen. Ein Kind, das sich für Fußball begeistert, möchte vielleicht über berühmte Spieler lesen. Ein anderes interessiert sich für Tiere, Comics, Mangas oder fantastische Abenteuer. Nicht jede dieser Lektüren entspricht den literarischen Vorlieben Erwachsener. Doch wer Kinder zum Lesen gewinnen möchte, darf ihre Interessen nicht als minderwertig abtun.

Das bedeutet nicht, dass Kinder ausschließlich lesen sollten, was ihnen ohnehin vertraut ist. Gute Leseförderung kann ihnen neue Themen, anspruchsvollere Geschichten und ungewohnte Perspektiven eröffnen. Dafür ist jedoch zunächst ein Zugang nötig. Ein Buch, das ein Kind unbedingt weiterlesen möchte, kann eine wertvollere Leseerfahrung ermöglichen als ein literarisch anspruchsvolles Werk, das es nur widerwillig zur

Hand nimmt.

Besonders deshalb ist es so widersprüchlich, wenn Erwachsene einerseits über mangelnde Lesefreude klagen, andererseits aber bestimmen möchten, welche Bücher Kinder gefälligst interessant zu finden haben.

Wenn gut gemeinte Förderung das Gegenteil bewirkt

Die Spannung zwischen den Bedürfnissen der Kinder und den Erwartungen Erwachsener zeigt sich deutlich bei den Versuchen, das Lesen durch Kontrolle und Belohnungen zu fördern.

Lesepässe, Leseprotokolle und Belohnungssysteme sollen Kinder dazu bewegen, regelmäßig zu lesen. Solche Verfahren können helfen, Übungszeiten zu strukturieren. Doch die Motivationsforschung weist darauf hin, dass bestimmte Formen äußerer Kontrolle die Freude an einer Tätigkeit beeinträchtigen können.

Edward Deci, Richard Koestner und Richard Ryan zeigten in einer Metaanalyse, dass erwartete materielle Belohnungen unter bestimmten Bedingungen die intrinsische Motivation verringern. Eine Untersuchung von Sarah Pak und Allyson Weseley mit Kindern der zweiten und dritten Klasse ergab zudem, dass verpflichtende Lesetagebücher mit einer ungünstigeren Entwicklung der Einstellung zum freiwilligen Lesen einhergingen als freiwillig geführte Tagebücher.

Die Ergebnisse bedeuten nicht, dass jede Belohnung schadet oder jedes Leseprotokoll ungeeignet wäre. Sie zeigen jedoch, wie wichtig es ist, die Wirkung solcher Maßnahmen auf die Motivation zu berücksichtigen.

Wenn ein Kind vor allem liest, um eine Belohnung zu erhalten, rückt der Inhalt des Buches möglicherweise in den Hintergrund. Wenn es nach jeder Geschichte beweisen muss, dass es sie

verstanden hat, kann aus einer freiwilligen Beschäftigung eine weitere schulische Prüfung werden.

Das ist besonders problematisch, weil Kinder beim Lesenlernen ohnehin Anstrengungen bewältigen müssen. Sie brauchen Erfolgserlebnisse und die Erfahrung, dass sich diese Anstrengungen lohnen. Dazu gehört auch, selbst entscheiden zu dürfen, was sie lesen möchten, und gelegentlich einfach in einer Geschichte zu versinken, ohne anschließend Rechenschaft darüber ablegen zu müssen.

Wirksame Leseförderung und Freude am Lesen sind deshalb keine Gegensätze. Sie gehören zusammen. Kinder müssen ausreichend unterstützt werden, um Fortschritte zu erleben, und zugleich Gelegenheit erhalten, das Lesen als selbstbestimmte und bereichernde Tätigkeit kennenzulernen.

Wie gute Leseförderung tatsächlich aussieht

Aus den bisherigen Erkenntnissen lässt sich nun ein Bild entwickeln, das erstaunlich wenig mit den Versprechen vieler Förderprogramme gemein hat. Gute Leseförderung beginnt nicht mit der Entscheidung für eine bestimmte Methode, sondern mit dem Verständnis der kindlichen Entwicklung.

In den ersten Lebensjahren braucht ein Kind vor allem vielfältige Wahrnehmungs-, Bewegungs- und Spracherfahrungen. Es muss seine Umwelt erkunden, Gegenstände und Zusammenhänge kennenlernen, Bilder verstehen und sich sprachlich ausdrücken können. Erwachsene unterstützen diese Entwicklung, indem sie mit ihm sprechen, spielen, Bücher betrachten, Geschichten erzählen und seine Fragen aufgreifen. Dafür braucht es keine frühe Verschulung und keine möglichst große Zahl vorgezogener Lerninhalte.

Mit dem Beginn des Schriftspracherwerbs rückt die

systematische Vermittlung der Buchstaben-Laut-Beziehungen in den Mittelpunkt. Kinder müssen verstehen, wie Schrift funktioniert, und Gelegenheit erhalten, dieses Wissen beim Lesen anzuwenden. Die zunehmende Automatisierung der Worterkennung erleichtert ihnen den Zugang zu längeren und anspruchsvolleren Texten. Wo Schwierigkeiten auftreten, müssen diese möglichst genau erkannt und gezielt bearbeitet werden.

Parallel dazu bleibt die sprachliche Entwicklung von großer Bedeutung. Ein reicher Wortschatz, Kenntnisse über die Welt und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erschließen, ermöglichen erst das Verstehen von Texten. Wer Kinder beim Lesen fördern möchte, sollte deshalb nicht nur ihre Lesegeschwindigkeit verbessern wollen, sondern auch mit ihnen sprechen, Fragen stellen, Inhalte erklären und neue Erfahrungen ermöglichen.

Schließlich sind für eine erfolgreiche Leseförderung Bücher und andere Texte nötig, die Kinder interessieren. Leseförderung muss Raum für eigene Entscheidungen schaffen, ohne notwendige Übung aufzugeben. Sie darf Anforderungen stellen, sollte aber zugleich dafür sorgen, dass Kinder Fortschritte erleben und das Lesen nicht ausschließlich mit Kontrolle und Leistungsdruck verbinden.

Gute Leseförderung verbindet damit vier Aufgaben: Sie schafft sprachliche und kognitive Voraussetzungen, vermittelt die Schriftsprache systematisch, unterstützt das Textverständnis und fördert die Motivation zum selbstständigen Lesen. Diese Aufgaben lassen sich nicht beliebig gegeneinander austauschen. Vorlesen ersetzt keinen fundierten Leseunterricht. Flüssiges Lesen ersetzt kein Sprachverständnis. Und die Freude an Geschichten macht gezielte Unterstützung bei Schwierigkeiten nicht überflüssig.

Vor allem aber darf Förderung nicht nach dem Gießkannenprinzip erfolgen. Ein Kind, das noch Schwierigkeiten beim Entschlüsseln hat, benötigt andere Hilfe als eines, das flüssig liest, aber Inhalte nicht versteht. Wer diese

Unterschiede ignoriert, riskiert, viel Zeit und Mühe in Maßnahmen zu investieren, die am eigentlichen Problem vorbeigehen.

Warum sich die Förderindustrie an der Wissenschaft messen lassen muss

Gerade weil Lesenlernen ein komplexer Prozess ist, erscheinen einfache Lösungen verlockend. Wo Eltern verunsichert sind und Schulen unter Erfolgsdruck stehen, entsteht ein Markt für Lern-Apps, Trainingsprogramme und Fördermaterialien, die schnelle oder besonders wirksame Fortschritte versprechen.

Dagegen wäre nichts einzuwenden, wenn die behaupteten Wirkungen zuverlässig nachgewiesen wären. Wissenschaftlich fundierte Materialien können den Unterricht unterstützen und Kindern bei konkreten Schwierigkeiten helfen. Problematisch wird es jedoch, wenn pädagogische Angebote mit wissenschaftlich klingenden Begriffen beworben werden, ohne dass ihre Wirksamkeit ausreichend untersucht wurde.

Ein Verweis auf die Hirnforschung ist noch kein Beleg dafür, dass Kinder anschließend besser lesen. Auch einzelne Erfolgsgeschichten oder beeindruckende Fortschritte innerhalb eines Trainingsprogramms reichen dafür nicht aus. Entscheidend ist, ob sich die erworbenen Fähigkeiten auf das tatsächliche Lesen übertragen.

Wenn ein Kind beispielsweise in einer App immer schneller bestimmte Zeichen erkennt, bedeutet das noch nicht, dass es anschließend unbekannte Texte besser versteht. Eine solche Übertragung muss nachgewiesen werden. Ebenso wichtig ist die Frage, für welche Kinder eine Methode überhaupt geeignet ist. Ein Programm, das die Lautbewusstheit fördert, löst nicht automatisch Schwierigkeiten beim Textverständnis.

Die Konsequenz sollte selbstverständlich sein: **Wer mit**

besseren Leseleistungen wirbt, muss deren Nachweis erbringen. Es ist nicht Aufgabe verunsicherter Eltern oder überlasteter Lehrkräfte, wissenschaftlich klingende Versprechen zu widerlegen. Die Anbieter müssen zeigen, welche Wirkungen untersucht wurden, wie zuverlässig die Ergebnisse sind und wo die Grenzen ihrer Programme liegen.

Dieselben Maßstäbe müssen für öffentlich finanzierte Fördermaßnahmen gelten. Ein überzeugendes Konzept, eine hohe Teilnehmerzahl oder die Begeisterung der Verantwortlichen beweisen noch keinen pädagogischen Nutzen. Wenn Schulen Zeit, Personal und Geld einsetzen, muss überprüft werden, ob die angestrebten Verbesserungen tatsächlich eintreten.

Das ist keine akademische Spitzfindigkeit. Förderzeit ist begrenzt. Jede Stunde, die ein Kind mit einem unwirksamen Training verbringt, fehlt für andere Lernmöglichkeiten. Und öffentliche Mittel, die in unzureichend geprüfte Programme fließen, stehen möglicherweise nicht mehr für qualifiziertes Personal, geeignete Bücher oder besser belegte Maßnahmen zur Verfügung.

Die Bildungsverwaltung sollte deshalb nicht nur fragen, ob ein Programm innovativ klingt oder politisch gut vermittelbar ist. Sie muss wissen wollen, welche konkreten Lernprobleme es löst, wie seine Wirksamkeit untersucht wurde und ob es bessere Alternativen gibt.

Auch Apps und Bewegung sind keine Wundermittel

Unsere letzten beiden Folgen haben sich mit digitalen Angeboten und Bewegung beschäftigt. Beide Themen verdeutlichen, wie wichtig die Unterscheidung zwischen sinnvollen Möglichkeiten und überzogenen Erwartungen ist.

Digitale Lernangebote können gezielte Übungen ermöglichen,

unmittelbare Rückmeldungen geben und Aufgaben an den individuellen Lernstand anpassen. Ob sie dadurch tatsächlich bessere Leseleistungen bewirken, hängt jedoch von ihrer Gestaltung und ihrem Einsatz ab. Die Technik selbst ist kein Qualitätsmerkmal.

Eine Metaanalyse von May Irene Furenes, Natalia Kucirkova und Adriana Bus zeigte, dass Kinder Geschichten auf Papier im Durchschnitt besser verstanden als in digitalen Versionen, wenn sich die Angebote im Wesentlichen nur durch das Medium unterschieden. Digitale Funktionen können unter bestimmten Bedingungen hilfreich sein. Sie müssen aber das Verstehen unterstützen, statt die Aufmerksamkeit vom Inhalt abzulenken.

Gerade bei kleinen Kindern sollte deshalb gefragt werden, welchen zusätzlichen Nutzen ein Bildschirm gegenüber unmittelbaren Erfahrungen und gemeinsamem Austausch bietet. Eine App ist nicht schon deshalb ein Fortschritt, weil sie moderner wirkt als ein Bilderbuch.

Auch Bewegung kann die Entwicklung von Kindern unterstützen. Körperliche Aktivität ist für ihre Gesundheit wichtig und kann sich unter bestimmten Bedingungen günstig auf Aufmerksamkeit und weitere kognitive Funktionen auswirken. Bewegung schafft außerdem Gelegenheiten, räumliche Begriffe und Handlungsabläufe unmittelbar zu erfahren und sprachlich zu begleiten.

Daraus folgt jedoch nicht, dass Bewegung automatisch zu besseren Leseleistungen führt. Die Forschung zu ihren direkten Auswirkungen auf schulische Leistungen berichtet unterschiedliche und häufig eher kleine Effekte. Wer Bewegung als Ersatz für eine systematische Vermittlung der Schriftsprache anbietet, verwechselt allgemeine Entwicklungsförderung mit gezieltem Lesenlernen.

Weder digitale Medien noch Bewegung sind deshalb grundsätzlich abzulehnen. Sie müssen sich jedoch an denselben Fragen messen

lassen wie jede andere Maßnahme: Welches Lernziel soll erreicht werden? Für welche Kinder ist das Angebot geeignet? Und welchen Nutzen belegen wissenschaftliche Untersuchungen?

Die Verantwortung endet nicht an der Schultür

Wenn wir die Erkenntnisse unserer Reihe ernst nehmen, lässt sich die Verantwortung für die Leseförderung nicht allein den Schulen zuweisen. Sie beginnt in den Familien und Kindertageseinrichtungen, setzt sich im Unterricht fort und reicht bis zu den Verlagen, Buchhandlungen und politischen Entscheidungsträgern.

Eltern brauchen keine immer neuen Anweisungen, wie sie ihre Kinder möglichst früh auf schulische Leistungen vorbereiten sollen. Sie benötigen vor allem die Möglichkeit, mit ihnen Zeit zu verbringen, zu sprechen, zu spielen, Bücher zu betrachten und gemeinsame Erfahrungen zu machen. Kindertageseinrichtungen können diese Entwicklung unterstützen, indem sie eine anregende Umgebung schaffen und Kindern vielfältige sprachliche und soziale Erfahrungen ermöglichen.

Die Schulen tragen die zentrale Verantwortung für die systematische Vermittlung der Schriftsprache. Sie müssen sicherstellen, dass Kinder die grundlegenden Lesefähigkeiten erwerben, Schwierigkeiten frühzeitig erkannt werden und geeignete Unterstützung zur Verfügung steht. Dazu gehören qualifizierte Lehrkräfte, fachlich fundierte Unterrichtsverfahren und ausreichend Zeit für individuelle Förderung.

Doch auch die Buchbranche darf sich nicht auf die Rolle eines unbeteiligten Beobachters zurückziehen. Wer darüber klagt, dass Kinder weniger Bücher kaufen oder lesen, muss sich fragen, ob das eigene Angebot ihre Fähigkeiten und Interessen

ausreichend berücksichtigt. Verlage sollten entwicklungspsychologische Erkenntnisse stärker in die Gestaltung ihrer Bücher einbeziehen. Buchhandlungen müssen nicht nur wissen, welche Titel literarisch anspruchsvoll oder erfolgreich sind, sondern auch, welche Bücher für Kinder unterschiedlicher Entwicklungsstufen verständlich und ansprechend sein können.

Die Bildungspolitik schließlich muss dafür sorgen, dass wissenschaftliche Erkenntnisse nicht in Fachzeitschriften und Forschungsberichten verbleiben, sondern den pädagogischen Alltag erreichen. Das verlangt geeignete Rahmenbedingungen, qualifiziertes Personal und eine kritische Überprüfung von Förderprogrammen. Zugleich muss sie berücksichtigen, dass Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen aufwachsen. Nicht alle Familien verfügen über dieselben zeitlichen, sprachlichen und materiellen Möglichkeiten, ihre Kinder zu unterstützen.

Gute Leseförderung darf deshalb nicht davon abhängen, ob Eltern teure Programme bezahlen können oder ob eine Schule zufällig über besonders engagierte Einzelpersonen verfügt. Sie muss allen Kindern zugänglich sein.

Die eigentliche Herausforderung

Am Anfang unserer Reihe stand die Frage, ob die sinkenden Buchverkäufe bei Kindern und Jugendlichen tatsächlich eine Bankrotterklärung des Bildungssystems darstellen. Nach zwölf Folgen lässt sich darauf keine einfache Antwort geben. Die Schwierigkeiten beim Lesenlernen sind real, und die Schulen tragen eine erhebliche Verantwortung. Doch die Ursachen reichen weiter.

Kinder lernen nicht erst lesen, wenn sie zum ersten Mal ein Schulbuch aufschlagen. Lange zuvor entwickeln sie Fähigkeiten, die für das spätere Verstehen von Schrift bedeutsam sind. Und selbst wenn sie die Lesetechnik beherrschen, ist noch nicht

entschieden, ob Bücher einen Platz in ihrem Leben finden werden.

Die Wissenschaft liefert zahlreiche Erkenntnisse darüber, wie diese Entwicklung unterstützt werden kann. Sie zeigt, weshalb sprachliche Erfahrungen wichtig sind, warum die Beziehungen zwischen Buchstaben und Lauten systematisch vermittelt werden müssen, wie flüssiges Lesen entsteht und weshalb Textverständnis weit mehr verlangt als sichere Worterkennung. Sie erklärt auch, warum Motivation nicht einfach verordnet werden kann und weshalb Fördermaßnahmen an ihren tatsächlichen Wirkungen gemessen werden müssen.

Damit ist keineswegs jede Frage beantwortet. Doch wir wissen genug, um verbreitete Irrtümer zu korrigieren und manche pädagogische Gewohnheit ernsthaft infrage zu stellen.

Das Problem ist nicht, dass wir zu wenig über das Lesenlernen wissen. Das Problem ist, dass wir dieses Wissen nicht konsequent genug nutzen.

Wir lassen uns von vorzeigbaren Leistungen beeindrucken, obwohl sie wenig über die tatsächliche Lesekompetenz aussagen. Wir verengen frühe Förderung auf einzelne Maßnahmen, obwohl Kinder vielfältige Erfahrungen benötigen. Wir setzen Programme ein, ohne ihre Wirksamkeit immer ausreichend zu prüfen. Und wir wundern uns darüber, dass Kinder nicht freiwillig lesen, während wir ihnen allzu häufig vorschreiben, was sie lesen sollen und wie sie darüber Rechenschaft abzulegen haben.

Dabei wäre die Richtung klar: Wir müssen aufhören, Kinder an unsere Vorstellungen von Leseförderung anzupassen. Stattdessen müssen wir die Leseförderung an ihren Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen ausrichten.

Das verlangt keine pädagogische Revolution, wohl aber die Bereitschaft, Gewohnheiten zu überprüfen, wissenschaftliche Erkenntnisse ernst zu nehmen und Verantwortung nicht ständig an andere weiterzureichen.

Denn erfolgreiche Leseförderung lässt sich nicht daran messen, wie viele Programme wir aufgelegt, wie viele Apps wir installiert oder wie viele Lesepässe wir ausgefüllt haben. Entscheidend ist, ob Kinder sicher lesen lernen, verstehen, was sie lesen, und darin einen Wert für ihr eigenes Leben entdecken.

Wer möchte, dass Kinder lesen, muss ihnen nicht nur das Lesen beibringen. Er muss ihnen auch etwas zu lesen geben, das sie lesen wollen.

Wissenschaftliche Quellen und weiterführende Literatur

Álvarez-Bueno, C. et al. (2017): Academic Achievement and Physical Activity: A Meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6), e20171498. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>

Bus, A. G.; Kucirkova, N.; Ten Braak, D.; Ciesielska, M. (2026): Which Interactive Features in Children's Digital Picture Books Promote Reading Comprehension? A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 37(2), 269–288.

Cabell, S. Q.; Hwang, H. J. (2020): Building Content Knowledge to Boost Comprehension in the Primary Grades. *Reading Research Quarterly*, 55, 99–107.

Deci, E. L.; Koestner, R.; Ryan, R. M. (1999): A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.6.627>

DeLoache, J. S. (2000): Dual Representation and Young Children's Use of Scale Models. *Child Development*, 71(2), 329–338.

DeLoache, J. S. (2004): Becoming Symbol-Minded. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(2), 66–70.

Ehm, J.-H.; Schmitterer, A. M. A.; Nagler, T.; Lervåg, A. (2023): The Underlying Components of Growth in Decoding and Reading Comprehension: Findings from a 5-Year Longitudinal

- Study of German-Speaking Children. *Scientific Studies of Reading*, 27(4), 311–333.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2164199>
- Ehri, L. C. (2014):** Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5–21.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Furenes, M. I.; Kucirkova, N.; Bus, A. G. (2021):** A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517.
- Ganea, P. A.; Ma, L.; DeLoache, J. S. (2011):** Young Children's Learning and Transfer of Biological Information from Picture Books to Real Animals. *Child Development*, 82(5), 1421–1433.
- Ganea, P. A.; Canfield, C. F.; Simons-Ghafari, K.; Chou, T. (2014):** Do Cavies Talk? The Effect of Anthropomorphic Picture Books on Children's Knowledge about Animals. *Frontiers in Psychology*, 5, Artikel 283.
- Hillman, C. H. et al. (2014):** Effects of the FITKids Randomized Controlled Trial on Executive Control and Brain Function. *Pediatrics*, 134(4), e1063–e1071.
- Hoover, W. A.; Gough, P. B. (1990):** The Simple View of Reading. *Reading and Writing*, 2, 127–160.
- Isler, D.; Hefti, C.; Schönberger, J.; Sticca, F. (2024):** Alltagsgespräche als Erwerbskontexte mündlicher Textfähigkeiten im Kindergarten. Eine randomisierte kontrollierte Interventionsstudie zur Professionalisierung von Lehrpersonen der Schuleingangsstufe. *Didaktik Deutsch*, 29(57), 27–57.
- Kim, Y.-S. G. (2020):** Toward Integrative Reading Science: The Direct and Indirect Effects Model of Reading. *Journal of Learning Disabilities*, 53(6), 469–491.
- Madeira Firmino, N.; Menke, R.; Ruploh, B.; Zimmer, R. (2014):** „Bewegte Sprache“ im Kindergarten: Überprüfung der Effektivität einer alltagsorientierten Sprachförderung. *Forschung Sprache*, 2(1), 34–47.
- McElvany, N.; Lorenz, R.; Frey, A.; Goldhammer, F.; Schilcher, A.; Stubbe, T. C. (Hrsg.) (2023):** *IGLU 2021. Lesekompetenz von*

Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann.

McGeown, S. P.; Bonsall, J.; Andries, V.; Howarth, D.; Wilkinson, K. (2020): Understanding Reading Motivation across Different Text Types: Qualitative Insights from Children. *Journal of Research in Reading*, 43(4), 597–608.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12320>

Munzer, T. G.; Miller, A. L.; Weeks, H. M.; Kaciroti, N.; Radesky, J. (2019): Parent-Toddler Social Reciprocity During Reading From Electronic Tablets vs Print Books. *JAMA Pediatrics*, 173(11), 1076–1083.

Ninio, A.; Bruner, J. S. (1978): The Achievement and Antecedents of Labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1–15.

Pak, S. S.; Weseley, A. J. (2012): The Effect of Mandatory Reading Logs on Children's Motivation to Read. *Journal of Research in Education*, 22(1), 251–265.

Philipp, M. (2010): *Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von Peer Groups für Lesemotivation und -verhalten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-92463-2>

Piasta, S. B.; Wagner, R. K. (2010): Developing Early Literacy Skills: A Meta-Analysis of Alphabet Learning and Instruction. *Reading Research Quarterly*, 45(1), 8–38.

Reese, E. et al. (2023): Tender Shoots: A Parent Book-Reading and Reminiscing Program to Enhance Children's Oral Narrative Skills. *Reading and Writing*, 36, 541–564.

Rice, M.; Wijekumar, K. (2024): Inference Skills for Reading: A Meta-Analysis of Instructional Practices. *Journal of Educational Psychology*, 116(4), 569–589.

Rosebrock, C.; Nix, D. (2025): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung.* 10. Auflage. Bielefeld: Schneider bei wbv.

Rosebrock, C.; Rieckmann, C.; Nix, D.; Gold, A. (2010): Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch*, 15(28), 33–58.

Ryan, R. M.; Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and

the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Share, D. L. (1995): Phonological Recoding and Self-Teaching: Sine Qua Non of Reading Acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)

Spanner, H. (2018): *Rund ums Pappbilderbuch*. Ursprünglich Examensarbeit, Kunstakademie München, 1977. München: Burckhardthaus.

Spencer, M.; Wagner, R. K. (2018): The Comprehension Problems of Children with Poor Reading Comprehension despite Adequate Decoding: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 366–400.

Suggate, S. P.; Schaughency, E.; McAnally, H.; Reese, E. (2018): From Infancy to Adolescence: The Longitudinal Links between Vocabulary, Early Literacy Skills, Oral Narrative, and Reading Comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82–95.

Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Toste, J. R.; Didion, L.; Peng, P.; Filderman, M. J.; McClelland, A. M. (2020): A Meta-Analytic Review of the Relations Between Motivation and Reading Achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>

van der Sande, L.; van Steensel, R.; Fikrat-Wevers, S.; Arends, L. (2023): Effectiveness of Interventions that Foster Reading Motivation: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 35, Artikel 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>

Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitehurst, G. J.; Lonigan, C. J. (1998): Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.

Wu, Y.; Jobson, L. (2019): Maternal Reminiscing and Child

Autobiographical Memory Elaboration: A Meta-Analytic Review.
Developmental Psychology, 55(12), 2505–2521.

Gernot Körner

Bisher sind in der Reihe zur Leseförderung folgende Beiträge erschienen:

[Ein Baby liest bereits am ersten Tag](#)

[Im Anfang war das Bild](#)

[Warum Bilderbücher heute wichtiger sind denn je](#)

[Bevor Kinder lesen, müssen sie Sprache und Laute verstehen](#)

[Erzählen – vom Erlebnis zur Geschichte](#)

[Wie Kinder den geheimen Code unserer Buchstaben knacken](#)

[Wenn Lesen plötzlich leichter wird](#)

[Lesen ist mehr als Wörter erkennen: Wie Kinder Texte verstehen lernen](#)

[Warum Kinder weiterlesen – und wie Lesefreude wachsen kann](#)

[*Wenn Leseförderung die Lesefreude zerstört*](#)

[*Brauchen Kinder Apps, um besser lesen zu lernen?*](#)

[*Lesen beginnt im Körper: Wie Bewegung das Lernen unterstützen kann*](#)

spielen und lernen: Verstehen, was Kinder wirklich brauchen

Hat Ihnen dieser Artikel neue Erkenntnisse oder praktische Anregungen gegeben? Dann abonnieren Sie unseren kostenlosen Newsletter. Alle 14 Tage erhalten Sie aktuelle Erkenntnisse aus Pädagogik und Bildungsforschung, fundierte Beiträge und konkrete Impulse für die Praxis direkt in Ihr E-Mail-Postfach. Da wir hierzulande noch nicht von Luft und unserer Liebe zu unserer Aufgabe existieren können, gibt es ab und zu auch mal eine Anzeige. Aber als unabhängiges Medium erhalten wir keine weitere Unterstützung und nur so können wir die Beiträge für Sie kostenfrei anbieten.

[Jetzt kostenlos anmelden und keine wichtigen Beiträge mehr verpassen.](#)