Warum Kinder weiterlesen – und wie Lesefreude wachsen kann

geschrieben von Redakteur | September 15, 2026



Lesen zu können genügt nicht. Was Kinder zum Weiterlesen bewegt, warum Jungen seltener lesen und wie Erwachsene die Freude am Lesen stärken können.

Es ist längst Schlafenszeit. Das Licht sollte aus sein, das Buch geschlossen. Doch dann kommt dieser Satz, den Eltern eigentlich gern hören: „Nur noch zwei Minuten?“ Ein zehnjähriges Kind beschrieb der britischen Leseforscherin Sarah McGeown und ihrem Team genau diesen Moment. Auf jeder Seite warte schon die nächste Überraschung: „Was passiert jetzt? Was passiert jetzt? Kann ich nur noch zwei Minuten lesen?“ Ein anderes Kind erzählte: „Ich habe das Gefühl, als wäre ich wirklich an diesem Ort – und ich möchte ihn nicht

verlassen.“ Wieder ein anderes sagte, nach einem anstrengenden Tag könne es beim Lesen all seine Gefühle „in das Buch fließen lassen“. Die Aussagen stammen aus Interviews mit 33 Kindern zwischen neun und elf Jahren und wurden hier aus dem Englischen übersetzt (McGeown et al., 2020, S. 602).

Drei Kinder, drei Erfahrungen – Spannung, Versinken, Entlastung. Und dreimal geschieht etwas Entscheidendes: Niemand muss diese Kinder zum Lesen überreden. Sie lesen, weil ihnen das Lesen selbst etwas gibt. Damit beginnt eine Frage, die für die Leseförderung mindestens so wichtig ist wie die Frage nach Buchstaben, Wörtern und Textverständnis: Was macht aus einem Kind, das lesen kann, ein Kind, das lesen will?

Ein Buch liest man nie allein

Im vorigen Teil unserer Reihe ging es darum, wie aus gelesenen Wörtern Bedeutung entsteht. Flüssiges Lesen allein reicht nicht; Kinder müssen Wortbedeutungen kennen, Zusammenhänge herstellen, Vorwissen aktivieren und Schlussfolgerungen ziehen. Doch selbst ein Kind, das all dies beherrscht, wird dadurch nicht automatisch zum freiwilligen Leser. Man stelle sich zwei Kinder vor, die ähnlich gut lesen. Das eine entdeckt irgendwann eine Buchreihe, wartet auf den nächsten Band, bekommt von einem Freund einen Comic zugesteckt und sucht beim nächsten Bibliotheksbesuch selbst nach Nachschub. Das andere liest ebenfalls ordentlich – aber hauptsächlich dann, wenn die Schule es verlangt. Mit dem Klingeln endet auch das Lesen. Aus solchen zunächst kleinen Unterschieden können mit der Zeit zwei sehr verschiedene Lesebiografien entstehen.

Die deutschsprachige Leseforschung schaut deshalb schon lange über die reine Lesetechnik hinaus. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix unterscheiden in ihrem einflussreichen Mehrebenenmodell neben den eigentlichen Leseprozessen eine persönliche und eine soziale Ebene. Ein Kind bringt beim Lesen also immer auch sich selbst mit: sein Wissen, seine Gefühle,

seine Motivation und die Vorstellung davon, was für ein Leser es eigentlich ist. Und es bringt gewissermaßen seine Umwelt mit: Familie, Schule, Freunde und die Vorstellungen darüber, was, wann und warum man liest (Rosebrock & Nix, 2025). Lesen ist nicht nur eine Fähigkeit. Lesen wird Teil einer persönlichen Geschichte.

Irgendwann wird der Freund wichtiger als die Mutter

Wie sehr andere Menschen diese Geschichte beeinflussen, hat der Schweizer Leseforscher Maik Philipp untersucht. Seine Längsschnittstudie trägt den treffenden Titel „Lesen empeerisch“. Im Mittelpunkt steht eine Gruppe, die Erwachsene bei der Leseförderung leicht übersehen: die Gleichaltrigen. Philipp zeigt, dass Peers für die Entwicklung von Lesemotivation und Leseverhalten zu Beginn der Sekundarstufe bedeutsam werden (Philipp, 2010).

Das leuchtet unmittelbar ein. In der Grundschule legt vielleicht noch die Mutter ein Buch auf den Nachttisch oder der Lehrer empfiehlt eine Geschichte. Einige Jahre später kann der beiläufige Satz des besten Freundes – „Das musst du lesen!“ – mehr bewirken als jede Empfehlung eines Erwachsenen. Bücher können Gesprächsstoff werden, von Hand zu Hand gehen und Zugehörigkeit schaffen. Umgekehrt kann Lesen in einer Gruppe auch etwas sein, mit dem man sich gerade nicht zeigen möchte. Kinder lernen deshalb nicht nur, wie man liest. Sie lernen auch, welche Bedeutung Lesen in ihrer Welt hat.

Schon am Ende der Grundschule zeigen sich dabei beträchtliche Unterschiede. IGLU 2021 bescheinigt den Viertklässlerinnen und Viertklässlern in Deutschland im Durchschnitt zwar eine eher hohe Lesemotivation und ein positives Leseselbstkonzept. Gleichzeitig lesen jedoch 21,7 Prozent außerhalb der Schule nicht oder nur selten zum Vergnügen. Und über die vergangenen 20 Jahre hat die mittlere Lesemotivation abgenommen. Bei

Lesemotivation, Leseselbstkonzept und Leseverhalten finden sich zudem systematische Unterschiede zugunsten der Mädchen (McElvany, Kleinkorres & Kessels, 2023, S. 146).

Wie aus „Das ist schwer“ ein „Lesen ist nichts für mich“ wird

Kinder sammeln beim Lesen nicht nur Erfahrungen mit Texten, sondern auch mit sich selbst. Eine Geschichte interessiert mich, aber ich komme kaum durch den ersten Absatz. Die anderen sind längst fertig. Beim Vorlesen stocke ich. Jemand verbessert mich. Zu Hause soll ich zehn Minuten lesen, während mein Bruder schon spielen darf. Oder es geschieht das Gegenteil: Ich verstehe plötzlich einen schwierigen Text. Jemand interessiert sich für meine Meinung. Ich entdecke ein Buch, das mich nicht loslässt. Aus solchen Erfahrungen entsteht nach und nach das Leseselbstkonzept: Ich kann gut lesen. Bücher sind etwas für mich. Oder eben: Ich bin kein Leser.

Bemerkenswert ist, wie früh sich hier etwas verändern kann. Die deutschsprachige Forschung spricht von einem „Motivationsknick“, der sich bereits gegen Ende der Grundschulzeit abzeichnet. Als mögliche Faktoren werden zunehmende Vergleiche mit anderen Kindern und leistungsbezogene Rückmeldungen diskutiert. Gleichzeitig nennen Forschende interessante und vom Schwierigkeitsgrad her passende Texte, Selbstbestimmung, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit als Ansatzpunkte, um die Freude am Lesen zu unterstützen (Ohle-Peters et al., 2021, S. 865–866).

Das macht die Sache für Erwachsene so anspruchsvoll. Ein Text darf herausfordern, ohne ständig Misserfolg zu produzieren. Ein Kind braucht Rückmeldung, ohne fortwährend mit anderen verglichen zu werden. Es muss lesen lernen – und soll dabei möglichst nicht lernen, dass Lesen vor allem aus Leistung, Fehlern und Kontrolle besteht.

Die Lust am Lesen hat einen gefährlichen Knick

Noch deutlicher wird die Entwicklung nach der Grundschule. Laura Engler und Andrea Westphal untersuchten anhand des Nationalen Bildungspanels NEPS 8.193 Schülerinnen und Schüler in Deutschland von der fünften bis zur achten Klasse. Die intrinsische Lesemotivation nahm über diese Jahre ab. Entscheidend ist jedoch der zweite Befund: Der Rückgang wurde abgeschwächt, wenn die Jugendlichen zuvor mehr Autonomieunterstützung durch ihre Deutschlehrkräfte wahrgenommen hatten (Engler & Westphal, 2024, S. 4047–4048). Die Studie begleitet dieselben Schülerinnen und Schüler über vier Schuljahre und kann damit Entwicklungen erfassen, die in einer Momentaufnahme verborgen blieben.

Der Verlust der Leselust ist also kein unveränderliches Naturgesetz des Älterwerdens. Und Autonomie bedeutet keineswegs, dass Lehrkräfte sich zurückziehen sollen. Autonomieunterstützende Lehrer hören den Schülerinnen und Schülern zu, nehmen ihre Perspektive ernst, ermöglichen Entscheidungen und vermeiden unnötigen Druck und Kontrolle (Engler & Westphal, 2024, S. 4051–4052). Das kann beim Lesen etwas sehr Konkretes bedeuten: nicht „Dieses Buch liest du“, sondern gelegentlich auch „Welches von diesen Büchern möchtest du lesen?“.

Die Jungenlücke – und ihre allzu bequeme Erklärung

Besonders sichtbar wird das Problem bei Jungen. Bereits IGLU findet am Ende der Grundschule systematische Unterschiede zugunsten der Mädchen bei Lesemotivation, Leseselbstkonzept und Leseverhalten (McElvany, Kleinkorres & Kessels, 2023, S. 146). Auch PISA 2025 zeigt bei den 15-Jährigen weiterhin einen deutlichen Geschlechterunterschied beim Lesen. Solche Befunde

sind ernst zu nehmen. Gefährlich wird es allerdings, wenn aus statistischen Gruppenunterschieden eine vermeintliche Eigenschaft des einzelnen Kindes wird: Mädchen lesen eben gern, Jungen eben nicht.

So einfach ist das nicht. Ein Junge, der keinen Kinderroman anrührt, kann jedes Fußballmagazin verschlingen. Ein anderer liest Fantasy. Ein dritter interessiert sich für Tiere, Technik oder Schwarze Löcher. Und ein Mädchen, das statistisch zu einer lesefreudigeren Gruppe gehört, kann Bücher genauso langweilig finden. In der deutschsprachigen Leseforschung werden Geschlechterunterschiede deshalb nicht nur als Frage des biologischen Geschlechts betrachtet, sondern im Zusammenhang mit Lesesozialisation, Interessen, Selbstbildern und sozialen Erwartungen.

Das lässt sich im Alltag leicht vergessen. Der Junge bekommt automatisch Fußball, Technik und Abenteuer angeboten, das Mädchen Tiere, Freundschaft und Beziehungsgeschichten. Doch die entscheidende Frage lautet nicht: Was lesen Jungen? Oder: Was lesen Mädchen? Sondern: Was könnte dieses Kind so sehr interessieren, dass es freiwillig weiterlesen möchte?

Vielleicht liegt das richtige Buch im falschen Regal

Dazu gehört, unseren Begriff vom „richtigen Lesen“ zu überprüfen. Der dicke Kinderroman genießt bei Erwachsenen hohes Ansehen. Beim Comic werden manche schon skeptischer, beim Manga erst recht. Ein Fußballmagazin? Ein Witzebuch? Ein Lexikon voller Rekorde? Schnell erscheint das wie eine Vorstufe zum eigentlichen Lesen.

Die Kinder selbst sehen das anders. In den Interviews von McGeown und ihrem Team beschrieben sie sehr unterschiedliche Gründe für ihre Lektüre. Geschichten können beruhigen, glücklich machen, Spannung erzeugen oder ein Kind so tief in

eine andere Welt hineinziehen, dass es sie nicht verlassen möchte. Zeitschriften werden dagegen beispielsweise gelesen, weil ein Thema interessiert. Ein Kind sagte, es versuche vor allem, „Fußballzeitschriften oder Sachen über Fußball“ zu lesen. Comics wiederum wurden unter anderem gewählt, weil sie Spaß machen und leichter zugänglich sind (McGeown et al., 2020, S. 602–604).

Für die Praxis ergibt sich daraus eine ziemlich befreiende Erkenntnis: Wer einen Comic verschlingt, liest. Wer Fußballstatistiken vergleicht, liest. Wer zum vierten Mal dasselbe Lieblingsbuch hervorholt, liest ebenfalls. Natürlich dürfen Erwachsene neue Türen öffnen und Kinder mit Literatur bekannt machen, die diese selbst nicht entdeckt hätten. Aber nicht jedes Kind muss durch dieselbe Tür zum Leser werden.

Wer wählen darf, hat eher einen Grund anzufangen

Dass Interesse und Wahlmöglichkeiten mehr sind als pädagogische Wohlfühlbegriffe, zeigt auch eine große Meta-Analyse von Lisa van der Sande und ihren Kolleginnen und Kollegen. Sie werteten 39 Studien aus, in denen Lesemotivation gezielt gefördert wurde. Im Durchschnitt verbesserten die Interventionen positive Formen der Lesemotivation; auch für das Leseverständnis zeigte sich ein positiver Effekt. Besonders wirksam waren Maßnahmen, die das Interesse der Kinder anregten. Und bemerkenswert für unsere Jungenfrage: Die positiven Effekte auf die Motivation fielen in Studien mit einem höheren Jungenanteil sogar größer aus (van der Sande et al., 2023, S. 1–2).

Das passt schlecht zum Bild des Jungen, der sich grundsätzlich nicht fürs Lesen gewinnen lässt. Vielleicht sind Jungen nicht die hoffnungsloseren Leser. Vielleicht erreichen wir manche von ihnen mit unseren Angeboten nur schlechter. Und vielleicht müsste Leseförderung deshalb häufiger mit einer anderen Frage

beginnen. Nicht: Wie bekomme ich dieses Kind zum Lesen? Sondern: Was müsste dieses Kind finden, damit es lesen möchte?

Wenn gut gemeinte Förderung im Weg steht

„Wenn du zwanzig Minuten gelesen hast, darfst du spielen.“ „Für fünf Bücher bekommst du einen Preis.“ Solche Sätze sind gut gemeint. Doch was hört das Kind möglicherweise? Lesen ist die unangenehme Arbeit, für die anschließend die eigentliche Belohnung kommt. Ähnliches kann mit Lesepässen, Leseprotokollen und Verständnisfragen geschehen. Sie haben ihren pädagogischen Sinn. Lehrkräfte müssen schließlich erkennen, wo ein Kind Unterstützung benötigt. Doch wenn kaum noch eine Geschichte gelesen werden darf, ohne dass anschließend Seiten gezählt, Fragen beantwortet und Felder ausgefüllt werden, droht aus Leseförderung Lesekontrolle zu werden.

Schon im vorigen Teil dieser Reihe haben wir deshalb davor gewarnt, aus dem Gespräch über eine Geschichte ein Verhör zu machen. Das gilt für die Motivation ebenso. Ein Kind braucht auch Erfahrungen, bei denen niemand auf die Uhr schaut und kein Arbeitsblatt wartet. Zugleich wäre die Forderung „Lasst Kinder einfach lesen“ zu simpel. Leseflüssigkeit muss trainiert, Textverständnis entwickelt und schwächeren Leserinnen und Lesern gezielt geholfen werden. Die Kunst besteht darin, beides nicht miteinander zu verwechseln: Lesetraining und Lesen aus Freude sind nicht dasselbe.

Wer jeden Abend exakt zehn Minuten lesen muss, kann sehr gut darin werden, nach zehn Minuten das Buch zuzuklappen. Interessant wird es in dem Moment, in dem das Kind die Uhr vergisst.

Aus hundert kleinen Geschichten wird eine Lesebiografie

Eine Lesebiografie entsteht wahrscheinlich nicht durch das eine wunderbare Buch und auch nicht durch die perfekte Fördermethode. Sie wächst aus vielen kleinen Begegnungen: aus der Mutter, die abends noch ein Kapitel vorliest; dem Vater mit Zeitung, Roman oder E-Reader; der Erzieherin, die das Lieblingsbilderbuch zum sechsten Mal hervorholt; dem Lehrer, der drei Bücher hinlegt und fragt: „Welches interessiert dich?“; dem Freund, der einen Manga in die Hand drückt und sagt: „Den musst du lesen.“

Leider gehören auch andere Geschichten dazu: das Stocken beim Vorlesen vor der Klasse, der Vergleich mit schnelleren Kindern, das langweilige Pflichtbuch, die roten Korrekturen oder der Satz „Du liest ja sowieso nie“. Aus all diesen Erfahrungen kann sich irgendwann eine erstaunlich stabile Antwort auf eine sehr persönliche Frage bilden: Was hat Lesen mit mir zu tun?

Lesefreude lässt sich nicht verordnen. Kein Erwachsener kann einem Kind befehlen, von einer Geschichte gefesselt zu sein. Aber Erwachsene sind deshalb keineswegs machtlos. Sie können Interesse wecken und Bücher zugänglich machen, Kindern etwas zutrauen, ohne sie ständig zu kontrollieren, Wahlmöglichkeiten schaffen und helfen, wenn die Auswahl überfordert. Sie können Comics neben Romane legen, Sachbücher neben Fantasy und die Interessen eines Kindes wichtiger nehmen als die Vorstellung davon, was es in seinem Alter oder als Junge oder Mädchen eigentlich lesen sollte. Und sie können selbst sichtbar lesen.

Gute Leseförderung besteht deshalb weniger darin, Kinder immer wieder zum Lesen zu bringen. Wahrscheinlich besteht sie darin, ihnen so viele gute Begegnungen mit Texten und anderen Lesenden zu ermöglichen, dass sie irgendwann selbst einen Grund haben weiterzulesen.

Das Licht sollte längst aus sein, das Buch eigentlich auch. Doch dann kommt jener Satz, der mehr über gelungene Leseförderung verrät als mancher ausgefüllte Lesepass: „Nur noch zwei Minuten?“

Studien und Literatur

Engler, L. & Westphal, A. (2024). *Teacher autonomy support counters declining trend in intrinsic reading motivation across secondary school*. European Journal of Psychology of Education, 39, 4047–4065. DOI: 10.1007/s10212-024-00842-5.

McElvany, N., Kleinkorres, R. & Kessels, U. (2023). *Leseselbstkonzept, Lesemotivation und Leseverhalten im internationalen Vergleich*. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. **Goldhammer, A. Schilcher & T. C. Stubbe (Hrsg.)**, *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre* (S. 131–149). 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. DOI: 10.1111/1467-9817.12320.

OECD (2026). *PISA 2025 Results*. Volume I. Paris: OECD Publishing.

Ohle-Peters, A., Igler, J., Schlitter, T., Teerling, A., Köller, O. & McElvany, N. (2021). *Unterrichtsqualität und intrinsische Lesemotivation im Kontext der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS).* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24, 861–882. DOI: 10.1007/s11618-021-01022-7.

Philipp, M. (2010). *Lesen empeerisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -*

verhalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: 10.1007/978-3-531-92463-2.

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

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(1), Artikel 21, 1–38. DOI: 10.1007/s10648-023-09719-3.

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

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.