



Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

LESEBAND RHEINLAND-PFALZ

Handreichung



Foto: Ragna Metzdorf, privat

IMPRESSUM

Herausgeber:

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL)
Butenschönstr. 2
67346 Speyer
pl@pl.rlp.de

Redaktion: Christine Holder, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Dr. Ragna Metzdorf, Grundschule Trier-Mariahof
Heike Schwarm, Grundschule Idarbachtal, Idar-Oberstein

Layout und Gestaltung: Silvia Kuhn, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

Titelbild: Ragna Metzdorf, privat

Illustrationen/Vignetten (soweit nicht anders angegeben): Pia Eisenbarth

Würfel und Rahmen: Bettina Schönig

Girlande: Freepik, bearbeitet

Erscheinungstermin: September 2024

Soweit nicht anders gekennzeichnet, ist die Weiternutzung als OER ausdrücklich erlaubt: Dieses Werk und dessen Inhalte sind – sofern nicht anders angegeben – lizenziert unter CC BY 4.0. „Leseband“ von Pädagogisches Landesinstitut, Lizenz: CC BY 4.0. Der Lizenzvertrag ist hier abrufbar: <https://s.rlp.de/ccby>. Ausgenommen von der CC BY-Lizenz sind vor allem Bilder, die urheberrechtlich geschützt und durch ein Copyright-Zeichen © gekennzeichnet sind. Die Nutzungsbedingungen der mit Freepik gekennzeichneten Bilder finden Sie hier. <https://de.freepik.com/legal/terms-of-use#nav-freepik-agreement>

INHALT

VORWORT	4
1 FÖRDERUNG VON LESEKOMPETENZEN IM LESEBAND	5
1.1 Wortschatz	6
1.2 Leseflüssigkeit	7
1.2.1 Automatisierung	8
1.2.2 Lesegenauigkeit	8
1.2.3 Lesegeschwindigkeit	8
1.2.4 Prosodie	9
1.3 Lesemotivation	9
1.4 Methoden	10
1.4.1 Dialogisches Lesen	10
1.4.2 Lautleseverfahren	11
1.4.3 Vielleseverfahren	11
1.4.4 Lesestrategien	11
2 LESEBAND – GESTALTEN EINER VERBINDLICHEN LESEZEIT	12
2.1 Organisation	12
2.2 Phasen des Lesebandes	13
2.3 Fördermethoden zum Einsatz in der verbindlichen Lesezeit	17
2.3.1 Dialogisches Lesen	17
2.3.2 Lautleseverfahren	22
2.3.3 Vielleseverfahren	41
2.3.4 Lesestrategien	44
LITERATUR	48
ANHANG	51

VORWORT

Das Leseband – eine verbindliche Lesezeit in der Grundschule

*Wie die Welt von morgen aussehen wird,
hängt in großem Maß von der Einbildungskraft jener ab,
die gerade jetzt lesen lernen.*

Astrid Lindgren

Lesen gehört neben Schreiben und Rechnen zu den wichtigsten Kulturtechniken. Lesen ist eine Schlüsselqualifikation, die die Basis für Wissenserwerb und die aktive Teilnahme an allen gesellschaftlich relevanten Lebensbereichen bildet. Im Laufe ihrer Grundschulzeit sollten alle Schülerinnen und Schüler ausreichende Lesekompetenzen entwickeln, damit sie sich in allen anderen schulischen Bereichen erfolgreich entwickeln können. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) hebt in ihrem Gutachten die Förderung von Basiskompetenzen für Schülerinnen und Schüler in den Lernbereichen Deutsch und Mathematik hervor.

Bei der Förderung dieser Basiskompetenzen werden die unterschiedlichen kognitiven, sprachlichen, kulturellen, fachbezogenen und sozial-emotionalen Voraussetzungen berücksichtigt, die die Kinder mitbringen, indem Grundschule das Lernen herausfordernd, adaptiv und motivierend gestaltet (Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) 2022, S. 41). Nur so werden den Lernenden Gelegenheiten gegeben, weitergehende Erfahrungen zu machen und diese kontinuierlich auszubauen.

Um speziell die Entwicklung von Basiskompetenzen im Bereich Lesen systematisch zu fördern und die literarischen Erfahrungen der Kinder zu erweitern, wird – beginnend mit dem Schuljahr 2024/25 – in der Grundschule eine verbindliche Lesezeit eingeführt, das Leseband.

Dieses Leseband ist eine tägliche, mindestens zehnminütige Lesezeit, in der Schülerinnen und Schüler systematisch Lesen üben, darüber hinaus aber auch vertiefend und selbstvergessen schmökern können. Diese Lesezeit ist fest in den Schul- und Unterrichtsalltag zu verankern und sollte auch im Stundenplan ausgewiesen sein.

Anlässlich des Internationalen Welttag des Buches im Jahr 2023 wurden 1000 Kinder im Alter von sieben bis 14 Jahren befragt, wann sie gerne lesen. 47 Prozent der Kinder gaben an, dass sie dann gerne lesen, wenn sie wählen dürfen, was sie lesen möchten. Die feste Lesezeit in einem Leseband ermöglicht Schülerinnen und Schülern, Bücher, Comics, Sachbücher, Magazine etc. individuell auszuwählen und interessen-geleitet zu lesen.

Darüber hinaus sollten die basalen Lesekompetenzen gefördert werden, insbesondere die Förderung der Leseflüssigkeit. Daneben müssen die Kinder mit Lesestrategien vertraut gemacht werden und deren Anwendung üben, damit Texte zunehmend selbstständig erschlossen werden können. Die verbindliche tägliche Lesezeit ermöglicht somit eine Balance zwischen systematischem Üben und interessen-geleitetem Lesen.

In der vorliegenden Broschüre finden Sie daher eine Vielzahl von Anregungen und Förderideen zur Gestaltung der täglichen Lesezeit, des Lesebandes, die unterrichtsintegriert mit allen Schülerinnen und Schülern durchführbar sind.



Dr. Birgit Pikowsky

Direktorin Pädagogisches Landesinstitut RLP

1 FÖRDERUNG VON LESEKOMPETENZEN IM LESEBAND

Lesekompetenzen gehören zu den fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen, die Kinder entwickeln müssen, um an Gesellschaft teilhaben zu können. Damit rückt die Fähigkeit lesen zu können immer mehr in den Fokus und wird aus vielen verschiedenen Forschungsperspektiven betrachtet.

In der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) wird Lesekompetenz definiert als die Fähigkeit, unterschiedliche Textarten zu verstehen und zu nutzen, die sowohl gesellschaftlich relevant sind als auch individuell wertgeschätzt werden (Goy, Valtin & Hußmann 2017, S. 143). Dazu gehört neben dem Textverständnis auch die Kompetenz das Gelesene interpretieren, reflektieren und für die eigene Persönlichkeit bewerten zu können.

Rosebrock und Nix haben aus didaktischer Perspektive ein Mehrebenenmodell der Lesekompetenz entwickelt (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold 2024, S. 8). Dieses Modell umfasst drei Bereiche: die Prozess-, die Subjekt- und die soziale Ebene. Auf die einzelnen Ebenen wird im Folgenden kurz eingegangen (siehe ausführliche Darstellung in Rosebrock et al. 2024, S. 8ff).

Auf der Prozessebene sind die kognitiven Leseprozesse verortet, dazu zählen sowohl hierarchieniedrige als auch -hohe Prozesse. Hierarchieniedrige Prozesse umfassen das Rekodieren und Dekodieren von Wörtern. Diese werden auch als basale Lesekompetenz bezeichnet. Rosebrock und Nix fassen sie unter dem Begriff der Leseflüssigkeit zusammen. Sichere Leseleistungen auf der Wort- und Satzebene bilden die Basis für alle weiteren zu erwerbenden Lesekompetenzen (Rosebrock et al. 2024, S. 12). Die hierarchiehohen Prozesse basieren auf einem komplexeren Zusammenspiel kognitiver Fähigkeiten. Hier geht es zum einen um das Leseverständnis, also die Erfassung des Inhaltes, aber auch um Kohärenz und Inferenz. Zuvor müssen allerdings die hierarchieniedrigen Prozesse automatisiert ablaufen.

Die Subjektebene umfasst das Selbstkonzept, das Leserinnen und Leser bzw. Nichtleserinnen und Nichtleser haben. Dazu gehören Wissen, Beteiligung, Motivation und Reflexion der eigenen Leseprozesse. Das Selbstkonzept beeinflusst die jeweilige Lesemotivation. Jede Leserin und jeder Leser bildet individuelle Einstellungen und Gefühle bezogen auf den Leseprozess aus. Dabei umfasst das Leseselbstkonzept die individuelle Wahrnehmung und Meinung bzw. Einschätzung einer Leserin und eines Lesers.

Zur sozialen Ebene gehört die Anschlusskommunikation in der Familie, mit Peers und in der Schule. Hier geht es um den Textzugang und um Interaktionsprozesse. Kinder werden durch ihr soziales Umfeld in ihrem Leseverhalten und ihrer Einstellung zum Lesen beeinflusst.

Das Modell betont die Bedeutung aller Aspekte von Lesekompetenz und die Notwendigkeit, diese durch schulische Leseförderung weiterzuentwickeln (Rosebrock et al. 2024, S. 9). Da alle drei Ebenen miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen, ist es bedeutsam, dass für jedes Kind passgenaue Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden.

Auf der Prozessebene bietet es sich an, die hierarchieniedrigen Kompetenzen (Leseflüssigkeit) z. B. durch Lautleseverfahren zu fördern, oder wenn hierarchieniedrige Kompetenzen bereits eingeübt sind, durch die Vermittlung von Lesestrategien das Leseverstehen zu unterstützen. Die Förderung auf der Subjektebene setzt bei der Stärkung der Lesebiographie ein, hier können z. B. Vielleseverfahren motivierend



wirken. Die soziale Ebene umfasst die Lesekultur in der Familie, der Schule und mit Peers. Hier geht es um die Herausbildung von wertschätzendem Verhalten gegenüber Lesen insgesamt (Leseanimation). Leseförderung ist mehr als reine Leseanimation. Vor allem die Diagnose und die Förderung von Teilleistungen des Lesen-Könnens, die Entwicklung des Wortschatzes, die Leseflüssigkeit und die Strategien des Textverstehens stehen in der aktuellen Leseförderung im Fokus.

Den Schwerpunkt der vorliegenden Handreichung bildet der Einsatz von Lautlese- und Vielleseverfahren in der verbindlichen Lesezeit.

1.1 Wortschatz

In der Forschung und in Studien wurde dem Zusammenhang zwischen dem eigenen Wortschatz und der eigenen Lesekompetenz zunächst wenig Beachtung zuteil. Mittlerweile wird der Wortschatz als „eine der einflussreichsten Determinanten und eine Voraussetzung von Lesekompetenz in der Grundschule“ gesehen (Ludewig, Lorenz, Kleinkorres & McElvany 2022, S. 7). Ausschlaggebend dafür waren Studien aus den USA, in denen der Wortschatz seit zwei Jahrzehnten bereits als wichtige Komponente der Lesekompetenz einbezogen und seine Bedeutung bestätigt wird (Juska-Bacher 2021, S. 12).

Zum Begriff Wortschatz finden sich keine einheitlichen Definitionen. Ludewig et al. (2022, S. 13) gehen in ihren Ausführungen darauf ein: Das Wortwissen, also der Wortschatz einer Person wird im mentalen Lexikon abgespeichert, so dass sie in einem komplexen System zueinander stehen. Wörter können dabei verschiedenen Netzen zugeordnet werden. Die Erweiterung des eigenen Wortschatzes setzt sich lebenslang fort. Der Verstehenswortschatz (der rezeptive Wortschatz) umfasst die Wörter, auf die eine Person beim Hören und Lesen zurückgreifen kann. Der Mitteilungswortschatz (produktiver Wortschatz) umfasst bekannte Wörter, die beim Sprechen und Schreiben benutzt werden (Nodari 2010, S. 1). Werden die Wörter in vielfältigen Kontexten verwendet, können sie in mehreren Netzen abgespeichert und schneller abgerufen werden. Für die Worterschließung werden verschiedene Semantisierungstechniken eingesetzt, durch die Lernende die Bedeutung eines Wortes effektiv und nachhaltig lernen können. Je besser der Wortschatz im mentalen Lexikon organisiert bzw. strukturiert ist, desto schneller kann er beim Dekodieren dort abgerufen werden.

Der individuelle Wortschatz, das Leseverständnis und das -verhalten stehen in Wechselwirkung zueinander. Wenn einer Leserin oder einem Leser eine gewisse Anzahl von Wörtern unbekannt ist, kann ein Text nicht oder nur eingeschränkt verstanden werden (Ludewig et al. 2022, S. 14). Vor allem das Leseverhalten beeinflusst den Aufbau des Wortschatzes maßgeblich. Regelmäßiges Lesen fördert die Leseflüssigkeit und das Leseverständnis, was es Kindern ermöglicht, auch anspruchsvollere Texte zu lesen (Leppänen, Aunola & Nurmi 2005; Locher & Pfost, 2020 zitiert nach Ludewig et al. 2022, S. 7). Durch das Lesen von altersgerechten Texten lernen Kinder neue Wörter und oft können unbekannte Wörter beim Lesen aus dem Kontext heraus verstanden oder ihre Bedeutung klarer werden (McElvany, Ohle, El-Khechen, Hardy & Cinar 2017 zitiert nach Ludewig et al. 2022, S. 7). Somit trägt das Lesen wesentlich zum Wortschatzaufbau bei (Ludewig et al. 2022, S. 7).

Wichtige Schlüsselwörter, die die Leserin und der Leser kennen muss, damit sie/er den Text global versteht, sollten vorher gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Diese werden in unterschiedlichen Kontexten präsentiert und dann immer wieder verwendet (in Skizzen zum Text, in Wortschatzübungen wie Paarspiele, Bingo oder Rätseln). Glossare zum Text helfen Wörter zu verstehen.



Mehr als maximal fünf Wörter sollten schriftlich nicht erklärt werden. Häufig vorkommende Wörter in einem Text üben Kinder über den Sichtwortschatz. Beispielsweise unterstützen Blitzübungen Schülerinnen und Schüler darin, Wörter systematisch „auf einen Blick“ zu erfassen. Hier bietet sich eine enge Verzahnung mit den Modellwörtern des Grundwortschatzes an.

Basierend auf Untersuchungen in Schulen fasst Rosebrock (2012, S. 2) die Ergebnisse wie folgt zusammen: Nach dem Lesetraining im ersten Schuljahr beginnt die Automatisierung der Worterkennung relativ schnell. Es dauert jedoch einige Jahre, bis die etwa 300 wichtigsten Wörter zum Sichtwortschatz gehören, das heißt, bis diese Wörter automatisch erkannt werden und nicht mehr einzeln gelesen werden müssen. Bis dahin bleiben die Texte, die Kinder eigenständig lesen können, kurz und einfach und entsprechen nicht immer ihren inhaltlichen Ansprüchen an Geschichten.

1.2 Leseflüchtigkeit

Um einen Text oder einen Textabschnitt zu verstehen oder nachvollziehen zu können, ist es erforderlich, dass man ihn automatisiert, schnell, korrekt und gestaltend laut oder leise liest, also flüssig liest (Krause-Wolters 2019).

Werden Wörter bzw. Sätze noch langsam erlesen, kostet es große Anstrengung, längere Texte verstehend zu lesen. Flüssiges Lesen hat eine Brückenfunktion zum Aufbau von Leseverständnis und somit wird auch der Aufbau von Lesefreude und Lesemotivation positiv unterstützt. Nur wer versteht, was er liest, hat auch Freude am Lesen.

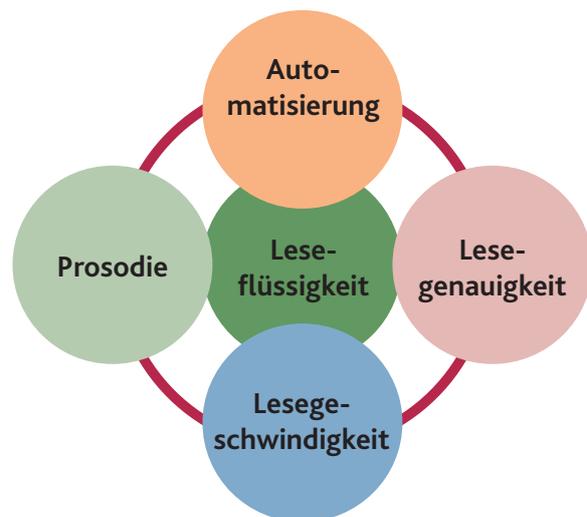


Abb. 1: Dimensionen der Leseflüchtigkeit (Rosebrock et al. 2024)

Leseflüchtigkeit ist ein Konstrukt aus vier Dimensionen:

Lesegeschwindigkeit, Lesegenauigkeit, Automatisierung und Prosodie (Rosebrock et al. 2024, S. 16). Auf der Wortebene umfasst sie die Genauigkeit beim Dekodieren von Wörtern und die Automatisierung der Worterkennung. Auf der Satzebene umfasst sie eine angemessen schnelle Lesegeschwindigkeit und die Fähigkeit zur sinngemäßen Sequenzierung der Sätze (Rosebrock, Nix, 2020.9, S. 39).

Bereits seit den 1970er-Jahren wird die Leseflüchtigkeit (reading fluency) im Angloamerikanischen in Studien untersucht (Röttig, Schwerkolt & Nottbusch 2021, S. 27). Aufgrund ihrer Brückenfunktion ist es wichtig, das flüssige Lesen systematisch zu üben. Denn flüssig lesen zu können, hängt mit der Häufigkeit des Übens zusammen (Rosebrock et al. 2024, S. 60).

Es existieren diverse Ansätze, um die Entwicklung von Leseflüchtigkeit systematisch und gezielt zu fördern. Möglichkeiten zur Steigerung der Leseflüchtigkeit lassen sich in zwei Bereiche unterteilen: nämlich ob Kinder still für sich oder laut lesen. So wird entweder von Viellese- oder Lautleseverfahren gesprochen (Rosebrock et al. 2024, S. 21). (siehe Kapitel 1.4 Methoden)



1.2.1 Automatisierung

Leserinnen und Leser mit Erfahrung können auf eine automatische Worterkennung zurückgreifen, d. h. häufig vorkommende Wörter – den Sichtwortschatz – können sie abrufen. Sie müssen diese Wörter nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen (rekodieren). Eine kompetente Leserin oder ein kompetenter Leser ist beim Lesen in der Lage, Wörtern in der Regel sofort eine Bedeutung zuzuordnen. Im Gegensatz dazu benötigt der disfluente Lesende wesentlich häufiger einen indirekten Zugangsweg, indem er sich zunächst auf den Klang eines Wortes konzentriert, um zur Wortbedeutung zu gelangen (Rosebrock et al. 2024, S. 16). Mittlerweile gibt es eine Reihe von Übungen für ungeübte Leserinnen und Leser, um Wörter in einem Sichtwortschatz aufnehmen zu können. Hierbei werden häufig vorkommende Wörter regelmäßig in Wortlisten (z. B. mit der Methode Blitzlesen) geübt. Dies kann mit einer Partnerin oder einem Partner (Lesetandem) erfolgen oder die Wörter werden gemeinsam im Chor gelesen. Alternativ dazu können auch Hördateien zum Mitlesen angeboten werden. Ein gezielter Aufbau eines Stichwortschatzes führt zu einer verbesserten Worterkennung bei geläufigen Wörtern und damit auch zu einer Steigerung der Lesegeschwindigkeit (Rosebrock et al. 2024, S. 28 f.).

**Auto-
matisierung**

1.2.2 Lesegenauigkeit

Kinder müssen Schrift entschlüsseln, d. h. dekodieren können, damit sie überhaupt fähig sind flüssig zu lesen. Buchstaben und ihre Kombinationen müssen dabei Lauten und Lautfolgen richtig zugeordnet werden. Wörter und ihre Bausteine müssen erfasst und in einen Bedeutungszusammenhang gesetzt werden. Dazu gehört auch das Erkennen von Satzzeichen. Das genaue Dekodieren dieser Bereiche macht die Lesegenauigkeit aus. Erfahrene Leserinnen und Leser können Wörter genau, schnell und richtig vorlesen. Machen sie beim Lesen einen Fehler, sind sie imstande sich selbst zu korrigieren. Schwächeren Leserinnen und Lesern hingegen ist es noch nicht möglich, falsch gelesene Wörter eigenständig zu bemerken und zu korrigieren. Fehler beim Lesen erschweren jedoch das verstehende Lesen, Satz- oder Textzusammenhänge werden somit nicht verstanden. So kann ein Text erst dann gut und ohne Hilfe verstanden werden, wenn 95 Prozent aller Wörter fehlerlos gelesen werden (Rasinski 2003, zitiert nach Rosebrock et al. 2024, S. 16).

**Lese-
genauigkeit**

1.2.3 Lesegeschwindigkeit

Je genauer und automatisiert Lesende ein Wort erfassen, umso schneller ist ein Text lesbar. Da zu schnelles Lesen ebenso wie zu langsames Lesen einen Einfluss auf das Leseverständnis haben kann, geht es nicht um eine Höchstgeschwindigkeit, in der gelesen werden soll. Es sollte zumindest eine Mindestgeschwindigkeit von 100 Wörtern pro Minute erreicht werden (Rosebrock et al. 2024).

Lesegeschwindigkeit

Meist wird die Lesegeschwindigkeit mit der Anzahl der gelesenen Wörter pro Minute festgehalten. Durchschnittlich geübte, erwachsene Leserinnen und Leser sind in der Lage, etwa 250 Wörter pro Minute leise zu lesen (Rosebrock et al. 2024, S. 55). Normwerte aus der Literatur, die für die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit für verschiedene Altersklassen angegeben werden, können jedoch voneinander abweichen (Rosebrock et al. 2024, S. 58). Für bestimmte Altersgruppen gibt es keine einheitlichen Werte.



Es ist ratsam, beispielsweise Lautleseprotokolle bzw. ein Verfahren zur Bestimmung der Wörter pro Minute regelmäßig zu verwenden (z. B. Lesen macht stark, Meilensteine mit dem Fokus auf Leseflüssigkeit), um zu diagnostizieren, welche individuellen Fortschritte jedes Kind in der eigenen Lesegeschwindigkeit macht (siehe Abschnitt 2.1 Organisation). Stagniert die Anzahl der Wörter pro Minute über einen längeren Zeitraum, ist es sinnvoll mit dem Kind gemeinsam zu überlegen, mit welcher Methode es das schnellere Lesen üben könnte (Rosebrock 2022, S. 97 ff.).

1.2.4 Prosodie

Die vierte Dimension der Leseflüssigkeit ist das betonte und sinngestaltende Lesen von Texten. Zur Prosodie gehören die Tonhöhe, die passend zum Textinhalt variiert werden kann, Intonation und Satzmelodie, ein angepasster Rhythmus bzw. Tempo und bewusst gesetzte Pausen. Mithilfe der sinnhaften Betonung werden in einem Satz bzw. Text Sinneinheiten zusammengefasst und der Inhalt verstanden.



Prosodie

Geübte Leserinnen und Leser können einen Satz sofort in Sinneinheiten betont vorlesen und erschließen sich den Inhalt schneller als weniger geübte Leserinnen und Leser. Beim Lesen können sie gezielt Pausen setzen und ihre Stimme variieren. Leseanfängerinnen und Leseanfänger hingegen lesen meist noch mit monotoner Stimme vor und finden keine Sinneinheiten, da sie Wort für Wort erlesen. Dadurch werden mitunter auch nicht zusammengehörende Satzteile miteinander verbunden.

Über das Zusammenwirken von Prosodie und Textverstehen gibt es aktuell nur wenige Forschungsergebnisse. In den vorliegenden Studien lassen sich positive Effekte des prosodischen Lesens auf das Textverstehen nachweisen (Stephany, Linnemann, Goltsev & Becker-Mrotzek 2012, S. 52). Sinnvoll ist es, wenn ungeübte Kinder das laute Lesen mit einer kompetenteren Partnerin oder einem kompetenteren Partner üben, die/der als Vorbild fungiert und unterstützend eingreifen kann, wenn die Prosodie noch nicht stimmt. In der Wechselwirkung von Prosodie und Bedeutung wird gleichzeitig auch das Sinnverständnis für einen Text geübt.

1.3 Lesemotivation

Lesemotivation und Lesekompetenz sind eng miteinander verbunden. Lesemotivation, Lesefreude und ein positives Leseselbstkonzept beeinflussen die Lesekompetenz und umgekehrt (McElvany, Lorenz, Frey, Goldhammer, Schlicher & Stubbe 2023, S. 146). Unterschieden wird meist zwischen einer intrinsischen und einer extrinsischen Lesemotivation. Intrinsische Lesemotivation bedeutet, dass ein Kind von sich aus liest. Der Leseprozess wird aufgrund des Interesses am Thema und/oder an der Freude am Lesen selbst als lohnenswert empfunden. Bei der extrinsischen Lesemotivation liest ein Kind einen Text oder ein Buch, um eine Belohnung, wie z. B. eine gute Note oder ein Lob zu erhalten (Goy et al. 2017, S. 145). Die Lesemotivation beeinflusst zentrale Merkmale wie das Leseverhalten und hat somit Auswirkung auf die eigene Leseausdauer, also wie lange ein Buch gelesen wird und die Lesehäufigkeit, also wie oft gelesen wird. Insbesondere der positive Zusammenhang von intrinsischer Lesemotivation und Leseleistung ist gut belegt (Goy et al. 2017, S. 145).



Es gibt zahlreiche Möglichkeiten zur Steigerung der Lesemotivation, wobei alle schulischen Bereiche in die Leseförderung einbezogen werden sollten, so dass sich in einer Schule eine Lesekultur entwickeln kann. Dargestellt wird dies in drei Säulen der Leseförderung (Hoppe 2012, S. 11):



Abb. 2: Säulen der Leseförderung

Alle Maßnahmen sollten auf die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler abgestimmt und Bücher, Themen und Maßnahmen möglichst nah mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden sein.

Neben einer regelmäßigen, prozessbegleitenden Diagnose, um die Lesekompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, sollte eine Lehrkraft auch die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler kennen. Neben Gesprächen über ein gelesenes Buch kann auch ein regelmäßig eingesetzter Fragebogen hilfreich sein (siehe Anhang 1). So können Lesecken, Klassen- und Schulbüchereien mit entsprechender Literatur ausgestattet werden, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler weckt und zum Lesen motiviert.

1.4 Methoden

1.4.1 Dialogisches Lesen

Die Grundlage des dialogischen Lesens ist die Kommunikation, denn im Gegensatz zum traditionellen Vorlesen steht nicht allein das Vorlesen im Mittelpunkt, sondern es geht vor allem darum, die Kinder aktiv in den Leseprozess mit einzubeziehen und so kognitiv anregende Gespräche mit den Kindern zu entwickeln (Goller 2017; Kammermeyer et al. 2021; Titz 2017). Dies gelingt, indem die Lehrkraft bestimmte Fragetechniken, wie beispielsweise offene und geschlossene Fragen, einsetzt und Aussagen der Kinder modelliert, indem sie sie beispielsweise wiederholt oder erweitert (Techniken und Maßnahmen des dialogischen Lesens siehe Tab. 4). Erfolgt das Lesen dialogisch wirkt sich dies positiv auf den Wortschatzerwerb sowie auf schriftsprachliche Kompetenzen der Kinder aus (Mol, Bus, de Jong & Smeets 2008; Mol, Bus & de Jong 2009, Marulis & Neumann 2010).

Darüber hinaus fördert das dialogische Lesen das verstehende Zuhören, da die Schülerinnen und Schüler über die bestimmten Fragen in die Geschichte aktiv eingebunden werden.



1.4.2 Lautleseverfahren

In Lautleseverfahren wird die technische Seite des Lesens sichtbar gemacht. In kooperativen Unterrichtssituationen üben flüssiger lesende Schülerinnen und Schüler mit einem weniger flüssig lesendem Kind, um die Lesetechnik zu verbessern.

Lautleseverfahren umfassen Methoden, in denen Kinder Texte, meist in kooperativen Settings, halblaut vorlesen. Hier werden alle Bereiche des flüssigen Lesens geübt: Lesegenauigkeit, Automatisierung, Lesegeschwindigkeit und Prosodie. Diese Verfahren sollten nach dem Abschluss des Leselehrgangs systematisch eingesetzt werden, damit basale Lesefertigkeiten trainiert werden. Lautleseverfahren lassen sich in zwei Gruppen unterteilen, dem wiederholten Lautlesen und dem chorischen Lesen oder dem begleiteten Lesen.

1.4.3 Vielleseverfahren

Bei den sogenannten Vielleseverfahren erhöhen Kinder ihr Lesesumme, indem sie eine Lektüre wählen und in freier Lesezeit darin selbstvergessen lesen. Die freie Wahl kann die Entwicklung von Lesemotivation unterstützen.

In diesen Unterrichtsphasen, in denen die Schülerinnen und Schüler frei schmökern, kann es für sie eine Unterstützung sein, wenn die Lehrkraft mit offenen Fragen Interesse an ihren Leseprozessen zeigt und mit einzelnen Kindern über das Gelesene spricht.

Die ausgewählten Bücher und Texte können von den Schülerinnen und Schülern im weiteren Unterricht vorgestellt werden.

1.4.4 Lesestrategien

Damit kognitive Ressourcen für das Textverstehen zur Verfügung stehen, müssen Schülerinnen und Schüler flüssig lesen können und komplexere Lesestrategien erlernen. Lesestrategien sind „mentale Werkzeuge“, mit denen Verstehensleistungen vor, während und nach dem Lesen unterstützt werden.

Damit Lesestrategien bewusst eingesetzt werden können, müssen sie systematisch erarbeitet und angewendet werden. Der Unterricht sollte jedem Kind Möglichkeiten bieten, Techniken und Strategien kennen zu lernen und auszuprobieren, mit denen Texte selbstständig erschlossen werden können. Auf einer Metaebene sollte auch der Nutzen der Strategien reflektiert werden.

Grundlegende kognitive und metakognitive Lesestrategien wenden die Schülerinnen und Schüler bei gut strukturierten Texten vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen an (Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022).

Die erste Phase „Vor dem Lesen“ umfasst z. B. die Aktivierung des Vorwissens. Über Bilder oder die Überschrift werden erste Vermutungen über den Textinhalt geäußert. Im zweiten Schritt „Während des Lesens“ können z. B. Schlüsselbegriffe markiert oder aufgeschrieben werden. Es können Wörter und Textstellen geklärt und Überschriften für Abschnitte geschrieben werden. Im letzten Schritt „Nach dem Lesen“ kann ein Textinhalt z. B. zusammengefasst, reflektiert und bewertet werden (Hoppe 2012, S.81 f.).



In der Literatur und im Internet finden sich zu Lesestrategien für die Grundschule eine Vielzahl von Möglichkeiten. Hier soll nur beispielhaft eine Fördermethode aufgeführt werden:

Zur Einführung von Lesestrategien kann der Lese pilot systematisch eingesetzt werden, um mit den Kindern die genannten Strategien einzuüben. Der Lese pilot ist ein Papierfächer, auf dem die wichtigsten Strategien aufgeschrieben sind und dort nachgeschlagen werden können. Zu Beginn sollte die Lehrkraft als Vorbild demonstrieren, wie mit den Strategien gearbeitet wird. Durch ihr lautes Denken erleben die Kinder in einem ersten Schritt, wie ein Text damit erschlossen werden kann (z. B. Hoppe 2012, S. 83 Umgang mit dem Instrument Lese pilot). Diese eingeübten Strategien können und müssen auch später immer wieder im Unterricht eingesetzt werden. Sie können Verwendung finden in Lesekonferenzen, im Teamlesen, beim reziproken Lesen oder in dialogischen Vorlesesituationen. Nur durch das wiederkehrende Üben der Lesestrategien entwickeln Kinder ein sicheres Textverständnis.

Der Aufbau von Lesestrategien ist eine grundsätzliche Aufgabe des Deutschunterrichts, die nicht in der verbindlichen Lesezeit erfolgen kann. Dennoch können zur Entwicklung von Lesestrategien gezielte Übungen in die verbindliche Lesezeit integriert werden.

Für die verbindliche tägliche Lesezeit, das Leseband, bieten sich insbesondere Lautlese- und Vielleseverfahren an.

2 LESEBAND – GESTALTEN EINER VERBINDLICHEN LESEZEIT

2.1 Organisation

Die verbindliche Lesezeit wird täglich im Unterricht verankert. Gemeinsam im Kollegium sollte die Realisierung des Lesebandes überlegt, vereinbart und festgelegt werden. Impulsfragen können bei einem Austausch im Kollegium unterstützen (siehe Anhang 2).

Folgende Organisationsformen sind beispielsweise möglich:

Möglichkeit 1 Schulebene	Möglichkeit 2 Stufenebene	Möglichkeit 3 Klassenebene
Vereinbarung über eine feste Lesezeit für die gesamte Schule z. B. 08:00 – 08:15 Uhr	Vereinbarung über eine feste Lesezeit für eine Klassenstufe oder jahrgangsübergreifende Gruppen	Verankerung einer festen Lesezeit im Stundenplan einer Klasse

Tab. 1: Organisationsformen der verbindlichen Lesezeit

Eine Verankerung der täglichen Lesezeit auf Schul- oder Stufenebene hat den Vorteil, dass auf Basis von Diagnoseergebnissen homogene Gruppen eingeteilt und mit entsprechenden Methoden und Texten gefördert werden können.

Ihre Ideen?



2.2 Phasen des Lesebandes

Folgende Überlegungen können bei der Gestaltung des Lesebandes hilfreich sein:

Phase 1: VOR DEM LESEN

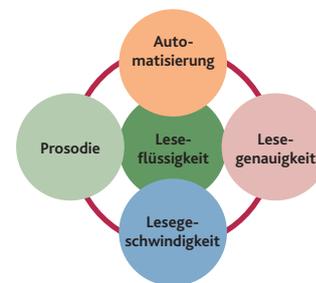
■ Diagnose der Leseflüssigkeit (bei Lautleseverfahren)

Zu Beginn und dann in regelmäßigen Abständen sollte eine gezielte Diagnose (informell und formell) durchgeführt werden, auf die eine gezielte und aufbauende Lernunterstützung und eine regelmäßige Evaluation der Lernentwicklung erfolgt.

Wie in Kapitel 1.4 detailliert dargestellt, besteht Leseflüssigkeit aus vier Dimensionen: Automatisierung, Genauigkeit, Geschwindigkeit und Prosodie.

Auf der Wortebene zeichnet sich Leseflüssigkeit durch Automatisierung der Worterkennung und Genauigkeit, d. h. durch ein annähernd fehlerfreies Erlesen des Wortes aus. Auf der Ebene des Satzes wird dies sichtbar durch Lesegeschwindigkeit und entsprechende Prosodie.

Leseflüssigkeit	
Wortebene	Automatisierung
	Lesegenauigkeit
Satzebene	Lesegeschwindigkeit
	Prosodie



Tab. 2: Leseflüssigkeit auf Wort- und Satzebene

Zur Diagnose der Leseflüssigkeit können informelle Verfahren, wie Beobachtungsverfahren oder das Lautleseprotokoll eingesetzt werden. Zur systematischen Diagnose der Entwicklung der Leseflüssigkeit eignen sich auch Screeningverfahren, wie „Lesen macht stark“ oder entsprechende formelle Testverfahren (wie z. B. Salzburger Lesescreening, ELFE II, ...).

Beobachtung

Diese vier Dimensionen lassen sich im Alltag gut von einer Lehrkraft beobachten. Liest eine Schülerin oder ein Schüler einen Textabschnitt oder einen Text laut vor, gibt der individuelle Lesevorgang Aufschluss über die Passung zwischen Leserin/Reader und Text.

Eine Checkliste mit Leitfragen kann zu einer ersten Einschätzung der Leseflüssigkeit eines Kindes führen (Rosebrock et al. 2024, S. 82 f.) (siehe Anhang 3)

Einsatz des Lautleseprotokolls

Beim Diagnoseverfahren „Lautleseprotokoll“ handelt es sich um ein informelles Screening zur Erfassung der Lesegeschwindigkeit und der Lesegenauigkeit als Komponenten der Leseflüssigkeit. Das Verfahren kann sowohl in der Primarstufe in den Klassen zwei bis vier als auch in der Sekundarstufe in den Klassen fünf bis zehn eingesetzt werden.

Der regelmäßige Einsatz eines Lautleseprotokolls ermöglicht eine gezielte Diagnose der Lernfortschritte der einzelnen Schülerinnen und Schüler und bietet eine Rückmeldung zur Lernentwicklung. Die Ergebnisse der Lautleseprotokolle können auch dazu genutzt werden, um eine Passung des eingesetzten Textes zu ermitteln.



Beim Einsatz des Lautleseprotokolls wird das Kind gebeten, einen Text laut vorzulesen. Die Lehrkraft sitzt daneben und verfolgt den Lesevortrag anhand einer Textkopie. Der Text sollte dabei nicht mehr als 200 bis 300 Wörter umfassen. Bevor das Kind den Text laut liest, erhält es vorab Zeit, den Text in Ruhe zu lesen.

Während der Lesung markiert die Lehrkraft unkorrigierte Verlesungen oder Auslassungen im Text. Die Lesegeschwindigkeit (gelesene Wörter pro Minute) wird nach Ende der gestoppten Zeit (eine Minute) direkt ermittelt. So kann nach einer Minute Lesezeit ein Strich gezogen und die richtig gelesenen Wörter ausgezählt werden. Zusammengelesene Wortgruppen können durch Betonungsstriche kenntlich gemacht werden. In nur einer Minute kann so ermittelt werden, ob und in welchen Teildimensionen die Schülerin oder der Schüler noch Schwierigkeiten im flüssigen Lesen hat (vgl. die detaillierte Beschreibung bei Rosebrock et al. 2024, S. 83 ff.).

Wenn die Schülerin oder der Schüler einverstanden ist, kann der Lesevortrag z. B. mit einem Tablet aufgenommen werden. Ein gemeinsames Anhören und ein daraus entstehendes Gespräch über den Lesevortrag binden das Kind in den eigenen Leseprozess aktiv ein.

■ Zusammensetzung der Leseteams

Je nach gewählter Methode sollten auf Basis einer Diagnose die Tandems oder Gruppen von der Lehrkraft eingeteilt werden. So sollten bei der Methode Lesetandem die Teams heterogen zusammengesetzt werden. In anderen Unterrichtssettings ist es förderlich, auf Basis einer Diagnose auch homogene Gruppen zusammenzusetzen.

■ Raumgestaltung

Kindern ist es wichtig, an einem Ort lesen und schmökern zu können, an dem sie sich wohl fühlen. Aus diesem Grund sollten sie auch den Leseort frei wählen dürfen.

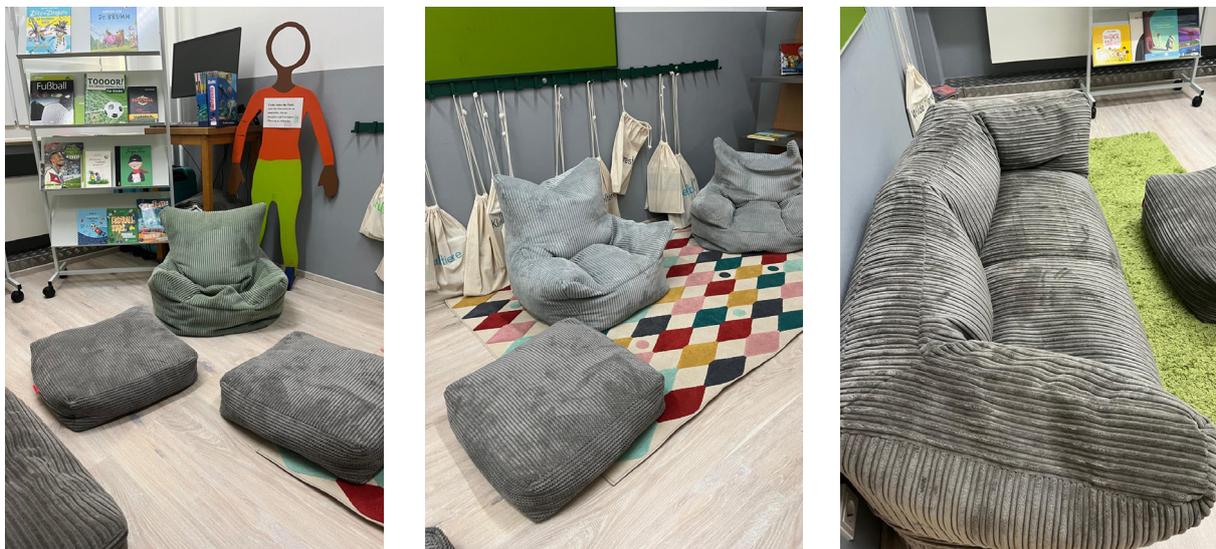


Abb. 3-5: Leseräume in einer Grundschule, Fotos: Heike Schwarm, privat



■ Literarische Umgebung

Den Schülerinnen und Schülern sollte eine vielfältige Auswahl an Büchern und Texten zur Verfügung gestellt werden, aus denen sie frei auswählen dürfen. Schülerinnen und Schüler können auch eigene Literatur mitbringen, die sie sich in der Schulbibliothek oder der örtlichen Bibliothek ausleihen.

So können zum Beispiel thematische Bücherkisten oder Bücherbeutel zusammengestellt und von den Schülerinnen und Schülern in der Lesezeit ausgeliehen werden.



Abb. 6: Bücherbeutel in einer Grundschule, Foto: Heike Schwarm, privat

■ Auswahl von Texten

Entscheidend für den Leseerfolg des einzelnen Kindes sind geeignete Texte – Texte, die gut zur Leserin und zum Leser passen. Um das Leseinteresse des einzelnen Kindes in Erfahrung zu bringen, ist es wichtig mit ihm ins Gespräch über seinen Leseprozess zu kommen (Was interessiert dich an dem Buch? Wie gefällt es dir? ...)

Lautleseverfahren sind dann besonders wirksam, wenn die Textschwierigkeit entsprechend den Lesefähigkeiten des Kindes angepasst wird. Der Schwierigkeitsgrad der ausgewählten Texte richtet sich nach dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler und lässt sich nach den Kategorien Wortschatz, Satzlänge sowie Textlänge unterscheiden.

Bei der Auswahl geeigneter Texte für die Förderung von Leseflüssigkeit mit Lautleseverfahren können folgende Fragen aufgegriffen werden (Rosebrock et al. 2024, S. 71):

- „Wie groß ist der Anteil langer, unbekannter oder seltener Wörter? Wie lang sind die Sätze, wie komplex die Satzmuster? (sprachlicher Aspekt)
- Wie vorhersagbar ist der Aufbau eines Textes?
- Bei literarischen Texten: In welchem Maß sind dem Kind die poetischen Regeln bekannt, die im Text verwendet werden? (rhetorischer Aspekt)
- Wie bekannt ist den Leserinnen und Lesern das Thema? Über welches Vorwissen verfügen sie? In welchem Ausmaß ist der Wortschatz lebensweltlich präsent? (inhaltlicher Aspekt)
- Ist der Text interessant, spannend oder lustig? (motivationaler Aspekt)“

Insbesondere für Leseanfängerinnen und Leseanfänger sowie Schülerinnen und Schüler, die Deutsch lernen, ist es wichtig, dass die Texte angemessen komplex hinsichtlich des verwendeten Wortschatzes und des Satzbaus sind.

Oft wird bei Texten von der Lesbarkeit gesprochen. Der Begriff bezieht sich auf die Schnelligkeit und Leichtigkeit des Verstehens der sprachlichen Oberfläche eines Textes. Diese Oberflächenstruktur von Texten ist mit Blick auf die Passung Text – Leserin und Leser beim Einsatz von Lautleseverfahren besonders wichtig. Denn die durchschnittlichen Wort- und Satzlängen sind wichtige Determinanten der Lesegeschwindigkeit und diese ist ein Bedingungsfaktor des Textverstehens (Rosebrock 2024, S. 66 f.).



Damit Texte eingeschätzt werden können, kann ein Lesbarkeitsindex eingesetzt werden. Der Lesbarkeitsindex (LIX) zeigt, wie gut lesbar ein Text ist. Dabei wird die Anzahl der Wörter pro Satz, die Länge der einzelnen Wörter und die Anzahl der Silben in einem Wort zueinander in Beziehung gesetzt. Grundsätzlich gilt: Je kürzer die Wörter und Sätze, desto einfacher ist die Lesbarkeit.

Der Lesbarkeitsindex wird aus zwei Textmerkmalen auf der Wort- und Satzebene errechnet: dem Prozentsatz langer Wörter (Wörter mit mehr als sechs Buchstaben) und der durchschnittlichen Satzlänge eines Textes. Bestimmt man den LIX, so erhält man eine ungefähre Einschätzung der Schwierigkeit eines Textes.

Eine grobe Orientierung gibt folgende LIX-Einteilung:

	20	
Sehr leichter Text ←	25	
	30	→ Kinder- und Jugendgeschichten
Leichter Text ←	35	
	40	→ Belletristik
Durchschnittlicher Text ←	45	
	50	→ Sachliteratur
Schwieriger Text ←	55	
	60	→ Fachliteratur
Sehr schwieriger Text ←	65	
	70	

Tab. 3: Lesbarkeitsindex-Einteilung (Bamberger & Vanecek 1984 zitiert nach Rosebrock et al. 2024, S. 75)

Der Lesbarkeitsindex kann beispielsweise hier berechnet werden:

<https://www.psychometrica.de/lix.html>

■ Entlastung vor dem Lesen

Grundsätzlich sollten alle Schülerinnen und Schüler einen Text leise für sich lesen, bevor sie mit einer Übung starten und den Text laut lesen. Wichtige Wörter, potenzielle Stolperwörter oder unbekannte Wörter sollten vor dem Lesen und nach dem ersten Lesen geklärt werden.

Für Leseanfängerinnen und Leseanfänger können beispielsweise Übungen wie Wortaufbau und -abbau oder Treppenlesen unterstützend eingesetzt werden, aber auch während einer dialogischen Lesesituation (siehe Abschnitt 2.3.1) könnte die Lehrkraft gemeinsam mit den Kindern über unbekannte Wörter sprechen, indem sie Fragen stellt, die die Kinder dazu anregen, sich aktiv mit den Wörtern und deren Bedeutung auseinanderzusetzen.



■ Methoden

Die Vignetten zu den einzelnen Verfahren und ihren Methoden sind im Anhang (Anhang 5) verfügbar.

Phase 2: WÄHREND DES LESENS

Die Texte sollten von den Schülerinnen und Schülern mehrmals (bis zu viermal) gelesen werden. Es kann eine Unterstützung sein, wenn die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihren Lesevortrag aufzunehmen. Erst dann, wenn sie zufrieden sind, können sie ihn laut vor Publikum vorlesen.

Phase 3: NACH DEM LESEN

In dieser Phase können sich die Schülerinnen und Schüler über die Lesezeit austauschen und die Lese-phase reflektieren. Mögliche Leitfragen können sein:

- Wie hat dir das Buch/das Kapitel gefallen?
- Wer ist die Hauptfigur?
- Was macht sie besonders?
- Würdest du mir das Buch empfehlen? Falls ja, warum?
- ...

Möglich ist auch eine kurze Dokumentation in einem Lesetagebuch, in einem Lese-pass oder in einem Portfolio (siehe Anhang 4).

2.3 Fördermethoden zum Einsatz in der verbindlichen Lesezeit

2.3.1 Dialogisches Lesen

Information

Das dialogische Vorlesen ermöglicht eine Erweiterung des vorgelesenen Textes. Die vorlesende Person stellt aktivierende Fragen, lässt Hypothesen bilden, ermöglicht Perspektivwechsel und bindet durch impulsgebende Fragestellungen die Zuhörerinnen und Zuhörer aktiv in die Geschichte ein. Es können sich längere Dialoge mit den Schülerinnen und Schülern zu Themen entwickeln, die sie interessieren. Die vorlesende Person gibt den Schülerinnen und Schülern Raum ihre Gedanken, Ideen und Erfahrungen zu formulieren und sie zu einem gemeinsam geteilten Denken, dem sogenannten Sustained Shared Thinking, herauszufordern (Baldaeus, Ruberg, Rothweiler, Nickel 2021, S. 35).

Das dialogische Vorlesen, das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern hat positive Auswirkungen auf die allgemeine Sprachentwicklung, besonders auf die Entwicklung des Wortschatzes (Baldaeus et al. 2021, S. 31).



Einsatz in der Praxis

Das dialogische Lesen kann unterrichtsintegriert, mit der gesamten Klasse, einer Gruppe, aber auch im Einzelsetting durchgeführt werden. Beim Vorlesen des Textes sollte die Lehrkraft darauf achten, laut und deutlich zu lesen, so dass die Schülerinnen und Schüler sie gut verstehen können. Das Buch sollte so positioniert sein, dass die Schülerinnen und Schüler die Bilder gut einsehen können. Außerdem ist es wichtig, dass die Lehrkraft Blickkontakt zu den Kindern herstellt und die Mimik der Kinder wahrnimmt.

Funktion	Maßnahme/Technik
Anregung der Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • W-Fragen • Offene Fragen • Nachfragen zu Äußerungen des Kindes • Sätze vervollständigen lassen
Modellierung	<ul style="list-style-type: none"> • Korrektive Wiederholung der Äußerung des Kindes/ Wiederholung eigener Äußerungen • Erweiterung und Umformulierung • Unterstützung
Verstärkung/Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Lob und Verstärkung • Orientierung an Interessen und Erfahrungen des Kindes • Spaß haben

Tab. 4: Überblick zu Maßnahmen und Techniken des dialogischen Lesens und deren Funktion (Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca & Caulfield 1988 zitiert nach Ennemoser, Kuhl & Pepouna 2013, S. 231)

Die Dauer der Durchführung des dialogischen Lesens hängt vor allem von dem vorgelesenen Buch und der Aufmerksamkeitsspanne der Schülerinnen und Schüler ab. Die Lehrkraft kann auch an einer spannenden Stelle unterbrechen und zu einem anderen Zeitpunkt das Buch weiter vorlesen (Baldaeus et al. 2021, S. 22 ff.).



Abb. 7: Dialogische Vorlesesituation in einer Klasse, Freepik



Buchtipps zur Anregung – Klassenstufen 1-4

Autorin/Autor	Titel	Verlag
Baisch, Milena	Anton taucht ab	Gulliver von Beltz & Gelberg
Erlbruch, Wolf	Frau Meier, die Amsel	Peter Hammer
Erlbruch, Wolf	Die fürchterlichen Fünf	Peter Hammer
Falconer, Ian	Olivia	Oetinger
Funke, Cornelia	Herr der Diebe	Oetinger
Halls, Smriti	Ich und du und Huhn dazu	Oetinger
Iwasa, Megumi; Mühle, Jörg et al.	Viele Grüße, Deine Giraffe!	Moritz
Klassen, Jon	Wo ist mein Hut?	NordSüd
Korky, Paul	Zilly und Zingaro. Zilly, die Zauberin	Beltz & Gelberg
Kulot, Daniela	Ein kleines Krokodil mit ziemlich viel Gefühl	Thienemann-Esslinger
Kulot, Daniela	Nasebohren ist schön	Thienemann-Esslinger
Lindgren, Astrid; Abedi, Isabel, u. a.	Bücherzauber	Ellermann
Maar, Paul	Herr Bello 1. Herr Bello und das blaue Wunder	Oetinger
Matter, Martitgen; Faust, Anke	Ein Schaf fürs Leben	Oetinger
Maxeiner, Alexandra; Kuhl, Anke	Alles Familie!	Klett Kinderbuch
Mühle, Jörg	Morgen bestimme ich!	Moritz
Napp, Daniel	Dr. Brumm: Dr. Brumms verrückte Woche	Thienemann-Esslinger
Pauli, Lorenz; Schärer, Kathrin	mutig, mutig	Atlantis
Port, Moni	Mein tröstliches Buch	Klett Kinderbuch
Sendak, Maurice	Wo die wilden Kerle wohnen	Diogenes
Dr. Seuss	Dr. Seuss' Schlumberbuch	Kunstmann
Ungerer, Tomi	Der Hut	Diogenes
Vaugelade, Anais	Steinsuppe	Moritz

Hier ist Platz für Ihre Buchtipps



Bilderbuchkintipps zur Anregung

Einige Verlage stellen auf ihren Verlagsseiten Bilderbuchkinos kostenfrei zur Verfügung oder sie können auf Anfrage kostenfrei angefordert werden.

Bitte beachten Sie die jeweiligen Lizenzbedingungen.

Verlag	Link
Arena	https://www.arena-verlag.de/lehrkraefte/bilderbuchkino
ArsEdition	https://www.arsedition.de/material
Baumhaus	https://baumhausbande.com/paedagogen/kostenlose-bilderbuchkinos/
Carlsen	https://www.carlsen.de/kita/bilderbuchkino
Edition bi:libri	https://www.edition-bilibri.com/kitas-schulen/bilderbuchkinos/
FISCHER KJB und FISCHER Sauerländer	Es werden Bilderbuchkinos zum kostenlosen Download angeboten. https://www.fischerverlage.de/verlag/kita-und-schule/bilderbuchkino
Moritz	https://www.moritzverlag.de/Fuer-Paedagogen/Bilderbuchkino/
NordSüd	Der Verlag bietet zu einzelnen Büchern Bilderbuchkinos an. Hier finden Sie alle wichtigen Informationen: https://nord-sued.com/lizenzen/
Oetinger	https://www.oetinger.de/schule/bilderbuchkino
cbj/Penguin	https://www.penguin.de/Bilderbuch-Kino-Unsere-liebsten-Charakter-ganz-gross/aid89615.rhd Der Verlag stellt thematisch sortierte, kostenlose Direktdownloads zur Verfügung.
Thienemann	https://www.thienemann.de/paedagogen/bilderbuchkinos-download
Ueberreuter	https://www.ueberreuter.de/ueber-den-verlag/foreign-rights-lizenzen/inlandslizenzen/



Mögliche Impulsfragen für das dialogische Lesen

Vor dem Lesen

- Was denkst du, passiert in der Geschichte?
- Was erwartest du nach dem Lesen der Überschrift?
- Was siehst du auf dem Bild?
- Welche Personen/Tiere kommen wahrscheinlich vor? Warum?
- Um welches Thema könnte es gehen?
- Was weißt du schon über das Thema?

Während des Lesens

- Was wird wohl passieren?
- Was könnte die Hauptfigur denken?
- Wie könnte sich die Figur fühlen?
- Hast du so etwas auch schon erlebt? Hast du dich auch schon mal so gefühlt?
- Was würdest du machen?
- Welche Farben werden in diesem Bild verwendet? Was meinst du, warum?
- Warum sieht die Figur so traurig aus? Warum lacht die Figur hier?
- Warum hat die Figur so gehandelt? Was denkst du?

Nach dem Lesen

- Was hat dir in der Geschichte gefallen?
- Worüber hast du dich vielleicht geärgert?
- Wie könnte die Geschichte weitergehen?
- Wie gefällt dir die Geschichte? Warum?
- Wie würdest du handeln, wenn du in der Situation wärst?
- Findest du Ähnlichkeiten zu anderen Geschichten
- Was ist in Geschichte der tatsächlich passiert? Passt es zu unseren anfänglichen Vermutungen?



2.3.2 Lautleseverfahren

In kooperativen Unterrichtssituationen lesen Schülerinnen und Schüler einen Text oder Textabschnitte mehrfach, um ihre Lesetechnik zu verbessern. Den verschiedenen Lautleseverfahren liegen strukturierte Übungsabläufe zugrunde, so dass sie von den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbstständig durchgeführt werden können. Die einzelnen Dimensionen von Leseflüssigkeit können im Rahmen der Lesezeit gezielt geübt werden, so dass eine Weiterentwicklung der Dekodiergenauigkeit, der Wortautomatisierung, der Lesegeschwindigkeit sowie des Leseausdrucks erwartet werden kann (Rosebrock et al. 2024, S. 22).

Die vielen positiven Forschungsergebnisse bestätigen die Bedeutung der Lautleseverfahren und sollten daher, neben weiteren Lesefördermaßnahmen, in den Unterricht integriert werden (Rosebrock et al. 2024, S. 23).

Im Folgenden werden verschiedene Formen von Lautleseverfahren vorgestellt, die sich zum Einsatz in der Lesezeit eignen.



Abb.8: Mitleseverfahren in einer Schulbibliothek, Freepik



Mono- und Stereolesen

Information

Das Mono- und Stereolesen ist ein Lautleseverfahren, das bereits ab Mitte des ersten Schuljahres eingesetzt werden kann. Zu Beginn der Methode können einzelne Wörter, kurze Sätze (auch mit Vignetten) gelesen werden.

Einsatz in der Praxis

Diese Methode besteht aus fünf Schritten und kann im Rahmen des Lesebandes auf mehrere Lesezeiten verteilt werden.

Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit einem anderen Kind im Gleichklang „stereo“ lesen, vergleichbar mit zwei „Lautsprecher-Boxen“, aus denen der gleiche Klang ertönt.

1. Monolesen

Jedes Kind erhält einen Trainingstext und liest diesen Text halblaut „mono“ drei bis viermal alleine.

2. Stereolesen

Die Kinder, die ihren Text mindestens dreimal gelesen haben, stehen auf und suchen sich eine Lesepartnerin oder einen Lesepartner, die/der ebenfalls fertig ist. Jedes Kind liest den Text von seinem Textblatt ab und versucht, mit seiner Partnerin oder seinem Partner im Gleichklang zu lesen. Dabei achten sie darauf, aufeinander zu hören und ein simultanes Lesetempo zu finden.

3. Monolesen

Zum Schluss lesen sich die beiden den Text gegenseitig vor. Das Partnerkind hört dem lesenden Kind aufmerksam zu und liest den Text leise mit. Im Anschluss kann es ihm eine Rückmeldung zu seinem Lesevortrag geben.

4. Vorbereitung Lesevortrag

Das Lesepaar bereitet seinen gemeinsamen Lesevortrag vor. Die beiden besprechen, wer welche Textstelle, welchen Abschnitt liest und welche Textstellen oder Abschnitte sie gemeinsam vorlesen wollen. Sie markieren die entsprechenden Textstellen farbig und/oder mit Zeichen.

5. Lesevortrag

Das Lesepaar präsentiert vorlesend seinen Text vor Publikum. Die Lehrkraft kann bei Kindern, die sich unsicher fühlen, zur Unterstützung mitlesen.

Dauer der Durchführung

Die Dauer der Durchführung hängt von der Länge der Texte ab. Die wiederholte Lesung des Textes sollte immer zeitnah erfolgen. Die Methode kann auch auf mehrere Lesezeiten ausgedehnt werden. So kann zum Beispiel der Lesevortrag vor Publikum zu einem anderen Zeitpunkt oder auch im regulären Unterricht erfolgen (Kutzelmann, Schaller-Paffet & Baeriswyl 2022).



1. **Mono:** Lies dir den Text 3-4mal halblaut vor.



2. **Stereo:** Lies den Text gemeinsam mit einem anderen Kind 2mal.



3. **Stereo:** Lest euch gegenseitig den Text einmal vor.



4. Stimmt euch ab, wer welche Textstellen alleine liest und welche ihr gemeinsam vorlesen wollt.



5. Lest den geübten Text anderen Kindern vor.



Ich-Du-Wir-Würfeln

Information

Auf spielerische Art üben Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 2 mit einem Ich-Du-Wir-Würfel das flüssige Lesen. Lesedidaktisch greift bei diesem Spiel das Prinzip der Wiederholung, das zu einer Erweiterung des Sichtwortschatzes und somit zu einer Steigerung der Leseflüssigkeit führt. Dabei wird das Prinzip der Wiederholung durch das Prinzip der Begleitung unterstützt und ergänzt, indem die bereits stärker lesenden Kinder einer Gruppe bei Schwierigkeiten helfen dürfen und sollen (Gailberger 2016).

Einsatz in der Praxis

Es werden kleine, möglichst homogene Gruppen gebildet (zwei bis sechs Kinder pro Gruppe). Wenn die Kinder in ihren Gruppen Platz genommen haben, erhält jedes Kind den Lesetext.

Die Kinder verabreden, wer mit dem Würfeln beginnt. Wird „Ich“ gewürfelt, liest das Kind einen Textabschnitt halblaut selbst vor. Würfelt es „Du“, dann darf es ein Kind aus der Gruppe als Vorleserin oder als Vorleser benennen. Alle Kinder lesen leise in ihren Texten mit. Wird „Wir“ gewürfelt, dann liest die gesamte Gruppe halblaut im Chor.

Kommt es zu Verlesungen oder stockt der Lesevortrag, dann helfen die anderen Kinder aus der Gruppe leise. Sie dienen als positives Lesemodell für ihre lesenden Mitspielerinnen und Mitspieler.

Nach jedem Abschnitt wird erneut gewürfelt. Das nun vorlesende Kind startet wieder beim vorherigen, bekannten Abschnitt und liest dann den eigenen neuen Abschnitt. Beim dritten Würfeln wiederholt sich die Routine.

Dieses Vorgehen wiederholt sich so oft bis alle Abschnitte des Textes gelesen wurden.

Zum Schluss lesen alle Kinder im Chor den Text laut und nun auch flüssig vor.

Benötigte Materialien

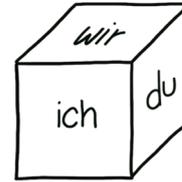
- ein Ich-Du-Wir-Würfel pro Kleingruppe (kaufen oder selber machen)
- für jedes Kind einen kurzen literarischen Text oder einen Sachtext, der sich in vier bis sechs kurze, ungefähr gleich lange Abschnitte einteilen lässt (insgesamt eine Textlänge von ca. 200 Wörtern; bei älteren Schülerinnen und Schülern 300 Wörter)

Dauer der Durchführung

Die spielerische Übung endet, wenn alle Gruppen alle Abschnitte ihrer Texte gelesen haben (Gailberger 2016, S. 25.).



ICH-DU-WIR-WÜRFELN



Legt fest, wer mit dem Würfeln beginnt.

Das erste Kind würfelt.

Liegt die „**Ich-Seite**“ des Würfels oben, liest das Kind selbst den ersten Textabschnitt laut vor. Ihr anderen lest mit.

Liegt die „**Du-Seite**“ oben, darf ein anderes Gruppenmitglied als Vorleserin bzw. Vorleser bestimmt werden.

Liegt die „**Wir-Seite**“ des Würfels oben, lest ihr gemeinsam den Abschnitt. Bei jedem Vorlesen lesen alle Kinder still mit.

Würfeln 1. Runde:

Es wird der erste Abschnitt gelesen.

Würfeln 2. Runde:

Es wird der erste und der zweite Abschnitt gelesen

Würfeln 3. Runde:

Es wird der erste, der zweite und der dritte Abschnitt gelesen.

Und so fort, bis der ganze Text gelesen wurde.

Zum Schluss lest ihr noch einmal gemeinsam den ganzen Text laut und flüssig vor.



Wiederholtes Lautlesen – Lesetandem

Information

Bei der Methode Lautlesetandem handelt es sich um eine kooperative Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit, im Besonderen dient es der Steigerung der Lesegenauigkeit, der Automatisierung sowie der Lesegeschwindigkeit. Es werden Tandems aus einem besser lesenden Kind (Lese-Trainer) und einem etwas weniger gut lesendem Kind (Lese-Sportler) gebildet, die synchron einen Text lesen. Bei dieser Methode wird der sportliche Charakter betont. Nicht nur Sportlerinnen und Sportler trainieren intensiv, sondern auch Lesesportlerinnen und Lesesportler benötigen regelmäßige Trainingszeit, um sich im Lesen zu steigern. Die Methode kann sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe eingesetzt werden und sie eignet sich für den Einsatz ab der zweiten bis zehnten Klassenstufe.

(Rosebrock & Nix 2020, S. 49 f.) <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/lautlesetandem/>

Einsatz in der Praxis

Beim Lautlesetandem lesen jeweils zwei Schülerinnen und Schüler gemeinsam einen Text. Die Lesetandems werden nach der Erhebung der individuellen Lesegeschwindigkeit zusammengestellt (siehe Abschnitt 2.2 Absatz zur Diagnose). Bei der Zusammenstellung der Tandems achtet die Lehrkraft auf ein Leistungsgefälle: Im Tandem lesen jeweils schneller lesende Schülerinnen und Schüler (Lese-Trainer) zusammen mit langsamer lesenden Schülerinnen und Schülern (Lese-Sportler). Ziel der Lautlesetandems ist es, dass sie nach einem längeren Übungszeitraum immer längere Textpassagen fehlerfrei vorlesen können.

Benötigte Materialien

Die Lehrkraft erstellt zur Durchführung von Lautlesetandems eine Auswahl an Lesetexten unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade, die Kinder inhaltlich interessieren.

Das Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Heidelberg hat unter der Leitung von Prof. Dr. Scherf Lesetexte für die Grundschule entwickelt. Unter folgendem Link können sie abgerufen werden: <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/414>

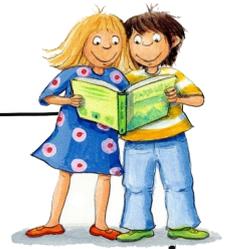
Dauer der Durchführung

Die Lautlesetandems sollten mindestens dreimal pro Woche für jeweils 15 bis 20 Minuten gemeinsam lesen. Der Förderzeitraum kann dabei variieren: Als übliche Werte werden sechs bis acht Wochen angegeben. Es ist jedoch auch möglich, über ein gesamtes Schulhalbjahr mit dieser Methode zu arbeiten. Dabei sollten die jeweiligen Lesetandems je nach Lesekompetenz von der Lehrkraft immer wieder neu zusammengesetzt werden.

<https://www.biss-sprachbildung.de/btools/lautlesetandem/>



So geht`s: Lautlesetandem



Mit deinem Lese-Partner bildest du ein Tandem – ein Team aus Lese-Trainer und Lese-Sportler.

- Sucht euch einen Text aus oder legt euch den Text bereit, den eure Lehrerin oder euer Lehrer für euch ausgesucht hat.
- Der Trainer zählt laut bis drei, dann startet ihr beide gleichzeitig und lest halblaut. Der Lese-Trainer passt sein Lese-Tempo dabei an den Sportler an.

Aufgaben des Lese-Trainers:

- Du gibst das Start-Zeichen.
- Führe mit deinem Finger die Zeile, die gelesen wird, mit.
- Verliert sich der Sportler, warte ab, ob er sich verbessert.
- Falls er sich nicht verbessert, gibst du das „Stopp-Zeichen“. Das falsch gelesene Wort wird verbessert. Dann lest ihr den Satz gemeinsam noch einmal von vorne.
- Gibt der Sportler das „Allein-Lese-Zeichen“ (er muss kurz, aber deutlich die Hand heben), heißt das, dass er ab jetzt alleine halblaut weiterlesen will. Ab hier schweigst du und zeigst nur noch mit dem Finger mit.
- Du lobst den Lese-Sportler, wenn er flüssig liest.



Aufgaben des Lese-Sportlers:

- Starte gemeinsam mit deinem Lese-Trainer. Lies den Text halblaut mit.
- Wenn du dich beim Lesen sicher fühlst, gibst du per Handzeichen das „Allein-Lese-Zeichen“. Du liest den Text dann halblaut weiter.
- Der Lese-Trainer zeigt nur noch die Zeilen mit dem Finger mit.
- Sobald du einen Fehler machst, wird gestoppt. Das Wort, das du falsch gelesen hast, wird einmal richtig gelesen. Dann liest der Lese-Trainer wieder laut mit. Ihr beginnt das gemeinsame Lesen am Satzanfang.

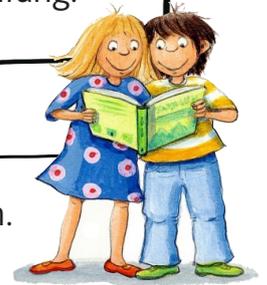


Nach dem ersten Lesen des Textes solltet ihr über den Text sprechen.

Habt ihr alles verstanden? Kennt ihr alle Wörter? Ansonsten fragt eure Mitschüler oder eure Lehrerin oder euren Lehrer danach.

Dann beginnt ihr erneut, den Text im Tandem zu lesen.

Lest den Text mehrmals (am besten viermal).



(Pisano, Kühner, Bohne & Scherf 2021)

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird oben auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet und das generische Maskulinum verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beide Geschlechter.



Chorisches Lesen

Information

Chorlesen oder chorisches Lesen ist eine anspruchsvolle, kooperative Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit, die im Regelunterricht mit allen Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden kann (Rosebrock et al. 2024, S. 38).

Es existieren mehrere Varianten des chorischen Lesens:

Chorlesen: Hier lesen Sportler und Trainer gleichzeitig einen Text (halb-)laut vor.

Echlesen: Der Trainer liest vor und der Sportler liest zeitlich verzögert „nach“, wobei er dazu angehalten wird, es dem Trainer hinsichtlich Betonung, Lesegeschwindigkeit etc. gleich zu tun.

Lückenlesen: Der Trainer liest vor und der Sportler liest still mit. An beliebigen Stellen setzt der Trainer aus und der Sportler übernimmt das Vorlesen, bis der Trainer ein Zeichen gibt, das Vorlesen wieder selbst zu übernehmen.

Einsatz in der Praxis

Alle Kinder erhalten einen Text. Es empfiehlt sich zur Einführung der Methode mit einem kurzen Text, z. B. mit einem Reim oder einem Gedicht, zu beginnen. Es eignen sich auch Texte mit einem Refrain, den die Kinder im Chor lesen.

- **Vorbereitung:** Jedes Kind liest den Text für sich alleine leise oder halblaut.
- **Hinweis:** Bevor die gesamte Klasse/Gruppe einen Text im Chor liest, kann es sich als günstig erweisen, nicht gleich mit der gesamten Klasse im Chor zu lesen, sondern die Methode Schritt für Schritt einzuführen. So können einzelne Textzeilen im Chor nacheinander von kleinen Gruppen gelesen werden.
- **Lehrkraft liest vor:** Die Lehrkraft liest den Text laut im Plenum mit guter Intonation und in einer angemessenen Lesegeschwindigkeit vor. Sie dient als Modell. Die Kinder lesen den Text leise mit.
- **Übung 1:** Im Wechsel können einzelne Passagen von der gesamten Gruppe und einzelne Textpassagen von einem Kind vorgelesen werden.
- **Übung 2:** Das chorische Lesen kann auch kumulativ vorbereitet werden: Die erste Zeile liest ein Kind, die zweite Zeile zwei Kinder, die dritte Zeile drei Kinder ... bis alle Kinder der Klasse lesen.
- **Abschluss:** Abschließend wird der Text von allen Schülerinnen und Schülern im Chor gelesen.

Dauer der Durchführung

Die Dauer hängt von der Länge der Texte ab.

(Rosebrock et al. 2024, S. 29 ff.)



Chorisches Lesen

Lies den Text leise für dich.

Jetzt lese ich den Text laut vor.

Lies bitte leise mit.

Zeige den Text mit deinem Finger.



Jetzt liest bitte Gruppe 1 einen Abschnitt laut vor.

Jetzt liest bitte Gruppe 2 den nächsten Abschnitt vor.

...

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird oben auf die gleichzeitige Verwendung weiblicher und männlicher Sprachformen verzichtet und das generische Maskulinum verwendet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beide Geschlechter.



Lesen mit Hörbüchern (Mitleseverfahren)

Information

Mitleseverfahren, wie das Lesen mit Hörbüchern (auch: reading while listening), gehört zu kombinierten Lautleseroutinen, bei denen das Lesemodell durch Nutzung auditiver Medien vermittelt wird.

<https://www.biss-sprachbildung.de/btools/lautleseverfahren-repeated-reading-wiederholtes-lautlesen-chorisches-lesen/>

Einsatz in der Praxis

Die Schülerinnen und Schüler hören im Klassenverbund, in einer Kleingruppe, mit einem weiteren Kind oder alleine eine Lesung, die sie in schriftlicher Form vor sich liegen haben und mitlesen. Nachdem sie die Texte bzw. Textabschnitte gehört und mitgelesen haben, lesen die Schülerinnen und Schüler die jeweiligen Texte selbst (halb-)laut.

Benötigte Materialien

Um das Mitleseverfahren in der Praxis durchzuführen, werden ein Tablet oder ein CD-Player, Kopfhörer, geeignete Hörbücher und die entsprechende Textvorlage benötigt.

Dauer der Durchführung

Die Dauer der Durchführung hängt vom Umfang des Textes ab und kann mit dem Kind individuell vereinbart werden.

(Hör)Buchtipps zur Anregung

Autorin/Autor	Titel	Verlag
Abbatiello, Antonella	Das Allerwichtigste Buch mit Download-Code	Hueber
Bleckmann, Daniel	KoboldKroniken 1. Sie sind unter uns!	Oetinger
	KoboldKroniken 1. Sie sind unter uns! Audio-CD oder Audio-Download	Oetinger
Dietl, Erhard	Die Olchis. Willkommen in Schmuddelfing	Oetinger
	Die Olchis. Willkommen in Schmuddelfing – Audio-CD oder Audio-Download	Oetinger
Funke, Cornelia	Igraine Ohnefurcht	Dressler
	Igraine Ohnefurcht – Audio-CD	JUMBO Neue Medien & Verlag



Hesse, Lena	Bunt! Audio-CD oder Audio-Download	Hueber
Ludwig, Sabine	Miss Braitwhistle 4. Klassentreffen bei Miss Braitwhistle	Oetinger
	Miss Braitwhistle 4. Klassentreffen bei Miss Braitwhistle - Audio-Download oder CD	Oetinger
Maar, Paul	Lippels Traum 2. Lippel, träumst du schon wieder!	Oetinger
	Lippels Traum 2. Lippel, träumst du schon wieder! Audio-Download	Oetinger
Müller, Hildegard	Oskar - Ein Kater mit Charakter	dtv
	Oskar - Ein Kater mit Charakter – Audio-CD	JUMBO Neue Medien & Verlag
Norton, Mary	Die Borger	Sauerländer
	Die Borger – Audio-CD	Sauerländer Audio
Petz, Moritz	Der Dachs hat heute schlechte Laune! Buch mit Download-Code	Hueber
Scherz, Oliver	Wenn der geheime Park erwacht, nehmt euch vor Schabalu in Acht	Thienemann
	Wenn der geheime Park erwacht, nehmt euch vor Schabalu in Acht – Audio-CD	Silberfisch Hörbuch
Schmidt, Dirk + Barbara	Kamfu mir helfen?	Antje Kunstmann
	Kamfu mir helfen? – Audio-CD	Oetinger Audio
Steinhöfel, Andreas	Rico, Oskar und die Tieferschatten	Carlsen
	Rico, Oskar und die Tieferschatten – Audio-CD	Silberfisch Hörbuch

Hier ist Platz für Ihre Buchtipps



Gedichte auf Lyrikline

Autorin/Autor	Titel	Link
Auer, Martin	Tischrede	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/tischrede-648
Brender, Irmela	Der verschleppte Regenwurm	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/der-verschleppte-regenwurm-1449
Budde, Nadia	Flosse, Fell und Federbett	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/flosse-fell-und-federbett-5503
Budde, Nadia	Trauriger Tiger toastet Tomaten - A	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/trauriger-tiger-toastet-tomaten-5497
Jandl, Ernst	ottos mops	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/ottos-mops-1232
Maar, Paul	Irgendwo in der Welt ...	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/irgendwo-der-welt-1432
Maar, Paul	Gelogen	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/gelogen-1441
Manz, Hans	Frühling	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/fruehling-21
Rathenow, Lutz	Die Mücke	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/die-muecke-475
Rautenberg, Arne	das krokodil von kiel fraß viel fraß viel	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/das-krokodil-von-kiel-frass-viel-frass-viel-10137
Richter, Jutta	Das Rauchgespenst	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/das-rauchgespenst-454
Schubiger, Jörg	ABC	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/abc-683
Vahle, Fredrik	Gedicht vom Ich	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/gedicht-vom-ich-1422
Vahle, Fredrik	Der Stein	https://www.lyrikline.org/de/gedichte/der-stein-1430



App-Tipps

Name der App	Anbieter
1 2 3 Tier	Annika Uppendahl
Außergewöhnliche Frauen	Learny Land
Außergewöhnliche Frauen 2	Learny Land
Bea und Bahadir	Verlag Friedrich Oetinger
Book Creator	Es können auch eigene Texte mit der App „Book Creator“ mitgelesen werden.
Der kleine Pirat	Verlag Friedrich Oetinger
Die große Wörterfabrik	Mixtvision
Die Olchis – Ein Drachenfest für Feuerstuhl	Verlag Friedrich Oetinger
Im Garten der Pustebblumen	Mixtvision
Knard	Christoph Minnameier
Oh, wie schön ist Panama	Mixtvision
Trauriger Tiger toastet Tomaten	Jens Leske

Hier ist Platz für
Ihre Apps



MITLESEN

Lesevortrag 1: Lies den Text mit.

Lesevortrag 2: Lies den Text noch einmal mit.

Lies den Text nun mit einer Partnerin oder einem Partner im Tandem.

Bereitet einen Lesevortrag vor. Lest den Text so lange, bis ihr keinen Lesefehler mehr macht.

Präsentiert euren Lesevortrag.



Lesetheater

Information

Lesetheater ist eine Methode, die im Regelunterricht mit allen Kindern durchgeführt werden kann. Die Kinder üben gemeinsam, in kleinen Gruppen, kooperativ das flüssige Lesen. Ziel ist es, sich durch das wiederholte gemeinsame Lautlesen und durch den Austausch in der Gruppe auf die abschließende Lese-Aufführung vorzubereiten.

Literarische Texte oder einzelne Abschnitte eines längeren Textes werden in einfache Leseskripts umgewandelt. In diesem Skript werden Erzählerkommentare und Gespräche der Protagonisten in direkte Rede umgeschrieben. Regieanweisungen können für die Leserinnen und Leser eingefügt werden.

Die Leseskripts werden von der Lehrkraft verfasst, können aber auch von den Schülerinnen und Schülern verfasst werden (Rosebrock et al. 2024, S. 51).

Es bietet sich an, dass Schülerinnen und Schüler ein Lesetheater in ihrer Familiensprache aufführen. Mittlerweile gibt es einige Bilder- und Kinderbücher in verschiedenen Sprachen, so dass auch Leseanfänger und Leseanfängerinnen ein Lesetheater aufführen können.

Einsatz in der Praxis

Die Schülerinnen und Schüler ordnen sich Gruppen zu und bereiten den Lesetext gemeinsam für ihren Vortrag vor. Alle erhalten ein eigenes Leseskript und lesen den Text mehrfach leise für sich. Anschließend klären sie unbekannte Wörter und nicht verstandene Textpassagen. Im Anschluss wählt jedes Kind eine Figur aus, die es durch Intonation, Mimik und Gestik lebendig werden lässt.

Gemeinsam stimmen sie untereinander ihre einzelnen Rollen ab und bereiten den Lesevortrag vor. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Art und Weise, wie die einzelnen Leserinnen und Leser ihre Rolle interpretieren, konstruktiv auseinander und geben sich gegenseitig eine Rückmeldung.

Sie üben ihren Lesevortrag so lange, bis alle Ensemblemitglieder einer Lesetheateraufführung zustimmen.

Dauer der Durchführung

Die Dauer der Durchführung hängt vom Umfang der Texte ab. Den Schülerinnen und Schülern sollten mehrere Probetermine ermöglicht werden.



Buchtipps zur Anregung

Autorin/Autor	Titel	Verlag
Bournay, Delphine	Krümel und Pfefferminz: Allerbeste Freunde	Carl Hanser
Bournay, Delphine	Krümel und Pfefferminz: Der Brieffreund	Carl Hanser
Bournay, Delphine	Krümel und Pfefferminz: Spielen Theater	Carl Hanser
Bournay, Delphine	Krümel und Pfefferminz: Wilde Tiere	Carl Hanser
Carle, Eric	Die kleine Maus sucht einen Freund	Gerstenberg
Damm, Antje	Plötzlich war Lysander da	Moritz
Hesse, Lena	Eine Kiste Nichts	Hueber
John, Jory	Roberta und Henry	Carlsen
Niebisch, Jackie	Die kleinen Wilden	Reihe Hanser
Petz, Moritz	Der Dachs hat heute schlechte Laune!	Hueber
Port, Moni	Was liegt am Strand und redet undeutlich?	Klett Kinderbuch
Ramos, Mario	Ich bin der Stärkste im ganzen Land	Beltz & Gelberg
Schami, Rafik; Schärer, Kathrin	„Hast du Angst?“, fragte die Maus	Beltz & Gelberg
Scheffler, Axel; Donaldson, Julia	Der Grüffelo	Beltz & Gelberg
Sharp, Sid	Der Wolfspelz	NordSüd
Small, Steve	Mit dir ist sogar Regen schön	Oetinger
Taltec, Olivier	Ich will kein Eichhörnchen mehr sein	Gerstenberg
Valckx, Catharina	Pfoten hoch!	Beltz & Gelberg
Vaugelade, Anais	Steinsuppe	Moritz
Waechter, F.K.	Wir können noch viel zusammen machen	Diogenes
Wellerdiek, Jul	Fundbüro Wurm	NordSüd

Hier ist Platz für
Ihre Buchtipps



Buchtipps für mehrsprachige Lesetheater

Autorin/Autor	Titel	Verlag
Abbatiello, Antonella	Das Allerwichtigste	Hueber
Bansch, Helga	Lisa will einen Hund	Hueber
Ehgartner, Reinhard	Das kleine Farben-Einmaleins	Tyrolia
Gugger, Rebecca; Röthlisberger, Simon	Der Berg	Hueber
Hammer, Sibylle	Arthur und Anton	Hueber
Hesse, Lena	Eine Kiste Nichts	Hueber
Hesse, Lena	Kikeri – was?	Hueber
Hesse, Lena	Was Besonderes	Hueber
Keller, Aylin	Schreimutter	Talisa
Keller, Aylin	Ich bin einmalig! Kannst du mich finden?	Hueber
Kuhlmann, Torben	Armstrong	Hueber
Kuhlmann, Torben	Lindbergh	Hueber
Misanovic, Vesna	Wunderbare Welt	Weltentdecker
Petz, Moritz	Der Dachs hat heute schlechte Laune!	Hueber
Winterberg, Philipp	Bin ich klein?	Hueber
Winterberg, Philipp	Egbert wird rot Das Buch liegt in 100 Sprachen und Dialekten vor und kann unter philippwinterberg.com kostenfrei heruntergeladen werden	

Digitale mehrsprachige (Vor-)Leseangebote sind unter folgenden Seiten zu finden:

Amira ist ein kostenfreies Leseprogramm für Schülerinnen und Schüler der Grundschule in neun Sprachen. Die Bücher können online und auch offline gelesen werden. <https://www.amira-lesen.de>

Ein weiteres Angebot bieten die Lübecker Bücherpiraten mit ihrem Angebot bilingual-picturebooks <https://www.bilingual-picturebooks.org/de/home>. Kindergruppen und Jugendgruppen schreiben die Bücher selbst und publizieren ihre Bücher auf der Seite. Ehrenamtliche übersetzen die Bücher der Kinder in viele Sprachen, von Arabisch bis Zapotekisch.

Märchen von Hans Christian Andersen <https://www.andersenstories.com/> und den Gebrüdern Grimm <https://www.grimmstories.com/> wurden in viele Sprachen übersetzt und können kostenfrei gelesen werden.

Mulingula ist ein kostenfreies Angebot, das literarisches Lernen, Mehrsprachigkeit und sprachbildenden Unterricht verbindet. Unter <https://www.mulingula-praxis.de/> finden Schülerinnen und Schüler digitale Bilderbücher und Lehrkräfte können Fördermaterialien abrufen.

Ein kostenfreies Angebot bietet die Seite <https://worldstories.org.uk/>. Schulen können sich hier registrieren.



LESETHEATER

Lest den Text gemeinsam.

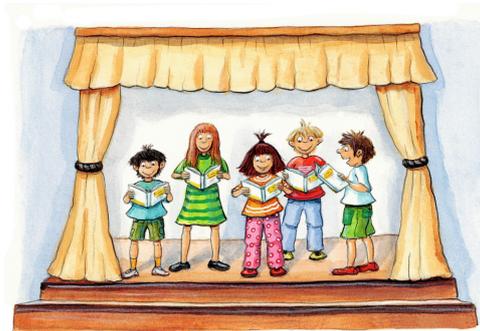
Wandelt den Text in ein Lese-Skript für verschiedene Rollen um.

Überlegt gemeinsam, wie ihr den Text darstellen möchtet, wer welche Rolle übernimmt.

Lest euren Rollentext so lange, bis ihr ihn flüssig, betont und ohne Lesefehler vortragen könnt.

Präsentiert euer Lesetheater.

Überarbeitet euren Vortrag gegebenenfalls.



2.3.3 Vielleseverfahren

Information

Bei der Methode Vielleseverfahren handelt es sich um ein unterrichtsintegriertes Konzept zur Förderung der Lesekompetenz für Schülerinnen und Schüler ab dem ersten Schuljahr. Unter dem Begriff werden verschiedene Verfahren vereint, bei denen freie Lesezeiten fest in die Unterrichtszeit integriert werden. In diesen Zeiten lesen die Schülerinnen und Schüler selbst gewählte Literatur still, meist für sich allein. Es wird ihnen Raum gegeben, Literatur selbst auszuwählen und selbstvergessen in Ruhe und im eigenen Lesetempo zu schmökern. Im Unterrichtsalltag finden längere Texte wie etwa Kinderbücher oder Sachbücher mit mehreren Kapiteln noch zu selten einen Platz (Schilcher, Glondys, Wild 2023, S. 189).

Diese Methode ist für alle Klassenstufen geeignet. Sie beruht auf der These, dass man das Lesen durch häufiges Lesen besser lernt.

Mit dem Förderkonzept Vielleseverfahren wird das Ziel verfolgt, die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler dadurch zu verbessern, dass sie regelmäßig und konzentriert eine Lektüre lesen, die ihren Interessen entspricht. Diese Lektüre kann – je nach Umsetzung des Konzepts – aus den unterschiedlichsten Bereichen kommen (Prosa, Sachtexte, Comics, Zeitungen, Magazine etc.), so dass Schülerinnen und Schüler ihre Leseerfahrungen erweitern.

<https://www.biss-sprachbildung.de/btools/viellese-verfahren/>

Einsatz in der Praxis

Vielleseverfahren haben zum Ziel, Begegnungen mit Literatur zu ermöglichen, Zugänge zu Büchern zu schaffen, um eine Basis der Lesemotivation zu schaffen. Ein langfristiges Ziel ist es, die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern zu verbessern. Die Verbesserung der Lesekompetenz ist dabei ein „Nebeneffekt“ des häufigen Lesens (Rosebrock & Nix 2006). Schülerinnen und Schüler, die aus eigenem Antrieb selten lesen oder wenig Möglichkeiten dazu haben, werden auf diesem Weg verpflichtet, sich konzentriert über einen vorgegebenen Zeitraum mit einer von ihnen ausgewählten Literatur zu beschäftigen. Eine Kontrolle, ob die Kinder tatsächlich lesen, erfolgt jedoch nicht. Die Annahme hinter diesem Konzept ist, dass durch häufigeres Lesen die Leseflüssigkeit steigt, was zu einer Erhöhung der Motivation und das wiederum zu einer aus eigenem Antrieb initiierten Lesepraxis führt. Leseschwachen Schülerinnen und Schülern kann somit der selbstverantwortliche Umgang mit Literatur, der in vielen Bereichen des schulischen Unterrichts erforderlich ist, nahegebracht werden.

<https://www.biss-sprachbildung.de/btools/viellese-verfahren/>

Dauer der Durchführung

Die Dauer der Durchführung sollte täglich mindestens zehn Minuten umfassen.



Buchtipps

Zu folgenden Themen finden Sie Literaturlisten auf dem Schulcampus:



Literaturkisten – Themen

Architektur

Bären

Demokratie

Entdeckerinnen, Entdecker – Erfindungen

Erfindungen, Technik

Europa

Familie

Frauen, berühmte

Freundschaft

Fußball

Hund

Insekten

Jahreszeiten

Kinderrechte

Klima

Kunst

Lesen

Lyrik

Märchen

Menschlicher Körper

Mut und Angst

Natur

Olympische Spiele

Sonne, Mond und Sterne



Tiere – erzählende Literatur

Tiere – Sachbücher

Tiere der Meere

Vom Abschiednehmen, Loslassen und Erinnern

Vögel

Wiese

Zeit und Geschichte

Mehrsprachige Bücher



Abb. 9: Szene aus einer Mono- und Stereolesesituation, Foto: Heike Schwarm, privat

Hier ist Platz für
Ihre Literaturkiste



2.3.4 Lesestrategien

Reziprokes Lesen

Information

Reziprokes Lehren und Lernen ist eine kooperative Methode (Palinscar & Brown 1984), die hier zum Ziel hat, das Leseverständnis von Lernenden durch die Anwendung bestimmter Lesestrategien zu fördern. Textverstehensstrategien werden gemeinsam erarbeitet und systematisch angewandt. Die Methode orientiert sich dabei an Vorgehensweisen, die gute Leserinnen und Leser automatisch anwenden. Durch die vorgegebene Art der Zusammenarbeit in der Gruppe erlernen die Schülerinnen und Schüler einen aktiven, strategieorientierten Umgang mit Sach- und Fachtexten, üben diesen ein und können ihn zunehmend selbstständiger anwenden.

Dabei kommen folgende vier Strategien zur Anwendung:

- **Vorhersagen treffen** zum weiteren Textinhalt (Methode vor dem Lesen eines neuen Abschnitts),
- **Fragen stellen** an den Text (sie entstehen während des Lesens und wirken auch verständnisüberwachend),
- **Unklarheiten beseitigen** (nach dem Lesen) und
- **Zusammenfassen des Textes** (wirkt verständnisüberwachend und verständnisfördernd).

Diese Methoden werden durch die kooperativen Arbeitsformen allen Lernenden sichtbar gemacht.

Einsatz in der Praxis

Die Gruppe wird in vier bis fünf Kleingruppen mit jeweils vier bis sechs Schülerinnen und Schülern eingeteilt. Die Mitglieder einer Gruppe bekommen jeweils für einen Textabschnitt eine Experten-Rolle zugewiesen, die vor dem nächsten Abschnitt wechselt. So werden alle Methoden von allen Lernenden geübt und verinnerlicht. Lehrkräfte können hier als Modell wirken.

Zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler (auch als Erinnerung) arbeitet man mit Strategiekärtchen, die sprachliche Hilfen zur Formulierung geben. Je nach Bedarf gibt es ein weiteres Rollenkartchen für die Gruppenleiterin oder den Gruppenleiter, die/der für den organisatorischen Ablauf verantwortlich ist.

In Lerngruppen mit unsicheren Leserinnen und Lesern benötigt die Gruppe ausreichend Zeit, damit die vier Basisstrategien gut angeeignet werden können. Die Einführung und Durchführung in festen Systemen und Reihenfolgen gewährleisten eine aktive Beteiligung aller.

Eine mögliche Abfolge des reziproken Lehrens und Lernens kann folgendermaßen aussehen:

Im Klassenverband werden zunächst vier Lesestrategien gemeinsam erarbeitet. In Kleingruppen werden die Strategien von vier bis sechs Schülerinnen und Schülern angewendet. Diese Lesestrategien sind:



- **Zusammenfassen** eines Textabschnitts

Gemeinsam wird die Frage diskutiert: Was ist der Kern des Textabschnitts? Was ist relevant, was nebensächlich? Dabei liegt der Fokus auf der Reduktion auf eine Kernaussage. Eine Hilfe für das Zusammenfassen können die vorab geklärten W-Fragen sein oder das Markieren zentraler Stellen. Gemeinsam wird in der Kleingruppe eine Variante einer Zusammenfassung diskutiert, bis alle Schülerinnen und Schüler mit dem Ergebnis zufrieden sind.

- **Fragen** zum jeweiligen Textabschnitt stellen

W-Fragen (z. B. Wer? Wann? Was?) überprüfen, ob die wichtigsten Fakten des Textes wahrgenommen wurden. Die Fragen können sich z. B. auf spezifische Informationen oder Zusammenhänge beziehen. Gegebenenfalls werden die entsprechenden Textstellen nochmals gemeinsam gelesen, die Fragenrunde kann in ihrem Format an ein Quiz erinnern.

- **Klären** von unbekanntem Wörtern und unklaren Textstellen

Unbekannte Wörter und unverständliche Textstellen werden im reziproken Dialog gegenseitig erklärt und gegebenenfalls in bereitstehenden Lexika oder Nachschlagewerken recherchiert.

- **Vorhersagen** treffen, worum es in dem nächsten Textabschnitt geht

Anhand der Überschrift, eines Bildes oder des vorab diskutierten Textabschnitts wird eine Vorhersage darüber getroffen, worum es in dem vorliegenden Abschnitt gehen könnte. Dadurch wird das Vorwissen aktiviert und das Interesse am Inhalt des Textes soll so aufrechterhalten werden.

aus: <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/reziprokes-lesen/>

(Rosebrock & Nix 2020, S. 39)

Die Gruppenleitung sorgt dafür, dass die Rollenkärtchen der Expertinnen und der Experten um einen Platz weitergegeben werden, sodass jedes Kind Expertin/Experte für eine neue Strategie wird.

Dauer der Durchführung

Die Dauer der Durchführung sollte mindestens zehn Minuten umfassen.



1. Zusammenfassen

Diskutiert gemeinsam die Fragen:

- Es geht um ...
- Was ist wichtig? Was ist nicht so wichtig?
- Was ist der wichtigste Punkt des Textabschnitts?



Fasst dann mit eigenen Worten den Abschnitt zusammen.

2. Fragen

Stelle eine Frage zum Abschnitt:

- Wer ...?
- Wann ...?
- Was ...?
- Wo ...?



3. Klären

Lies den Abschnitt laut vor.

Welches Wort, welche Textstelle sollten wir erklären?

- Wo können wir den Begriff nachschlagen?
- Wen können wir fragen?
- Kannst du mir ein Beispiel für ... nennen?



4. Vorhersagen

Du vermutest, worum es in dem Text gehen könnte:

- Ich vermute, im Text/nächsten Abschnitt geht es um ...
- Ich denke, es geht um ...





Abb. 10: Kinderrechte und Lesen, Foto: Heike Schwarm, privat



LITERATUR

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen. Münster: Waxmann
<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4312>

Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984). Lesen – Verstehen – Lernen – Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien: Jugend u. Volk Sauerlaender.

BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2016). Durchgängige Leseförderung. Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2021/05/biss-handreichung-durchgaengige-lesefoerderung.pdf>

Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. Sprachförderliche Interaktionsmerkmale im Sinne des Dialogischen Lesens. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27 (4), (S. 229-239).

Gailberger, S. (2016). Leseflüssigkeit spielerisch fördern: Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel. In: Deutsch differenziert, 2, (S. 24-30).

Goller, G. (2017). Dialogisches Lesen mit Zuwandererkindern. Sprachförderung am Schulanfang. Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes, (139), (S. 33-36).

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). Münster: Waxmann.

Hoppe, I. (2012). In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schuleingangsphase. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien. Berlin-Brandenburg (LISUM). https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikationen_grundschule/Lesewelten.pdf

Juska-Bacher, B., Röthlisberger, M., Brugger, L. & Zangger, C. (2021). Die Bedeutung von phonologischer Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und Wortschatz. (S. 11-26), in: S. Gailberger, & C. Sappok (Hrsg.). Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung Theorie – Empirie – Anwendung. Band 1. Universität Köln.

Kammermeyer, G., Goebel, P., King, S., Lämmerhirt, A. J., Leber, A., Metz, A. & Roux, S. (2021). Mit Kindern im Gespräch (Grundschule): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule. Augsburg: Auer.

Krause-Wolters, M. (2019). Leseflüssigkeit. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung) https://mercator-institut.uni-koeln.de/sites/mercator/user_upload/PDF/05_Publikationen_und_Material/201124_Basiswissen_Lesefluessigkeit_CC.pdf

Kutzelmann, S. Schaller-Paffet, C. & Baeriswyl, M. (2022.2). Mono- und Stereolesen: Ein Lautleseverfahren für das regelmäßige Lesetraining in allen Fächern der Primarstufe. (S. 84-97) In Kutzelmann, S. & Rosebrock, C. (Hrsg.). Praxis der Lautleseverfahren. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), (S. 383-399).

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00281.x>

Locher, F., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading*, 43(1), (S. 57-77).

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12289>

Ludewig, U., Lorenz, R., Kleinkorres, R. & McElvany, N. (2022). Sonderauswertung: Wortschatz und Leseverhalten bei Viertklässler:innen in Deutschland – Daten einer repräsentativen bundesweiten Studie.

Dortmund: Technische Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung. https://wkf-sb.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/Ludewig_et_al._2022_Zum_Stand_von_Wortschatz_und_Leseverhalten.pdf

Marulis, L. M. & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80, (S. 300-335).

McElvany, N., Ohle, A., El-Khechen, W., Hardy, I., & Cinar, M. (2017). Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31(1), (S. 13-25).

McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A. & Stubbe, T. (2023). IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Münster: Waxmann. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=28075

Mol, S. E., Bus, A. G. & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, (S. 979-1007).

Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T. & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent – child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, (S. 7-26).

Nodari, C. (2010). Grundlagen zur Wortschatzarbeit. Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen.

Zürich: Institut für Interkulturelle Kommunikation. https://netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_wortschatzarbeit.pdf

Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, (S. 117-175). https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities

Pisano, M., Kühner, B., Bohne, J., Scherf, D. (2021). Texte zum Tandemlesen. Materialien für die Klassenstufen 2 – 8 und Leserlerner/-innen jeden Alters. Schüler/-innenheft und Lehrer/-innenheft. Pädagogische Hochschule Heidelberg <https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/index/index/docId/414>

Rasinski, T.V. (2003). The fluent reader. Oral strategies for building word recognition, fluency, and comprehension. New York: Scholastic Professional Books.

Röttig, S., Schwerkolt, C. & Nottbusch, G. (2021). Die Entwicklung der Leseflüssigkeit in der Grundschule. (S. 27-47). In S. Gailberger, & C. Sappok (Hrsg.), Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung Theorie – Empirie – Anwendung. Band 1. Universität Köln.

<https://www.doi.org/10.46586/SLLD.189>



- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 11 (20), (S. 90-112). <https://didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/260/244>
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *Leseforum.ch*. Online-Plattform für Literalität. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf
- Rosebrock, C & Nix, D. (2020.9). *Grundlagen der Lesedidaktik: und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rosebrock, C. (2022). Lesen: Kultur und Kompetenz. Literale Eigenständigkeit entwickeln. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 333, (S. 6-13).
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2024.8). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schilcher, A., Glondys, M. & Wild, J. (2023.8). Leseunterricht in den Grundschulen in Deutschland. In N. McElvany, R. Lorenz, A. Frey, F. Goldhammer, A. Schilcher & T. Stubbe (Hrsg.): *IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre*. Münster: Waxmann. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=28075ln
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule*. https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_Zusammenfassung.pdf
- Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, i.d.F. vom 23.06.2022) https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf
- Stephany, S., Linnemann, M., Goltsev, E. & Becker-Mrotzek, M. (2021). Prosodische Aspekte der Leseflüssigkeit als Indikator für Lesekompetenz. (S. 48-67). In S. Gailberger, & C. Sappok (Hrsg.). *Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung Theorie – Empirie – Anwendung*. Band 1. Universität Köln.
- Titz, C. (2017). Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/dialogisches-lesen-dialogische-bilderbuchbetrachtung/>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, (S. 552-558).



ANHANG

Anhang 1

Ich als Leserin, ich als Leser

Mein Lieblingsbuch:	
Mein Lieblingscomic:	
Mein liebstes Hörbuch:	
Meine Lieblingsautorin, mein Lieblingsautor:	
An diesem Ort lese ich gerne:	
Das Thema interessiert mich:	

Das bin ich, beim Schmökern:



Anhang 2

Lesen – im Lebensraum Schule

Impulsfragen für den kollegialen Austausch

Impulsfrage	Meine Anmerkungen
Gibt es Orte, an denen unsere Schülerinnen und Schüler gerne lesen?	
Wählen die Schülerinnen und Schüler ihren Leseort?	
Was lesen unsere Schülerinnen und Schüler gerne?	
Woher wissen wir, was unsere Schülerinnen und Schüler gerne lesen?	
Gibt es eine Klassenbücherei in den Räumen?	
Gibt es an unserer Schule eine Schulbibliothek, die die Schülerinnen und Schüler nutzen können?	
Haben unsere Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit Bücher, Comics, Mangas, Zeitschriften ... mit nach Hause zu nehmen?	

Hier ist Platz für Ihre weiteren Fragen.



Anhang 3

Checkliste zur Einschätzung der Leseflüssigkeit

Fragen	Ja	Nein
Liest das Kind Wörter nur langsam dekodierend, also Buchstabe für Buchstabe?		
Erschließt sich das Kind eigenständig unbekannte Wörter?		
Achtet das Kind in der Betonung des Gelesenen auf die Interpunktion?		
Überprüft es das Verstehen des Textes während des Lesens? Bemerkt es beispielsweise seine Lesefehler und verbessert sich eigenständig?		
Liest es angemessen schnell und nimmt Rücksicht auf die Bedeutungsbildung?		
Zeigt das Kind Bereitschaft laut vorzulesen oder seine Lesevorträge zu präsentieren?		
Liest das Kind deutlich besser, wenn es seinen Text zunächst leise lesen darf, bevor es den Text laut vorliest?		

(Allington 2009, S. 58 zitiert nach Rosebrock et.al. 2017, S. 83)



Dokumentation der Lesezeit der Schülerin, des Schülers – Schwerpunkt Lautleseverfahren

Meine Lesezeit – Lautlesezeit

Name: _____

Datum	Das habe ich gelesen	Lautlesen: So häufig habe ich den Text gelesen:	
Montag,			
Dienstag,			
Mittwoch,			
Donnerstag,			
Freitag,			
Montag,			
Dienstag,			
Mittwoch,			
Donnerstag,			
Freitag,			



Anhang 4

Dokumentation der Lesezeit der Schülerin, des Schülers – Schwerpunkt Vielleseverfahren

Meine Lesezeit – Viellesezeit

Name: _____

Datum	Das habe ich gelesen	Viellese: Diese Seiten habe ich gelesen:	
Montag,			
Dienstag,			
Mittwoch,			
Donnerstag,			
Freitag,			
Montag,			
Dienstag,			
Mittwoch,			
Donnerstag,			
Freitag,			



Anhang 4

Reflexionsfragen – Anregung zur Gestaltung eines Lesetagebuchs, eines Leseportfolios

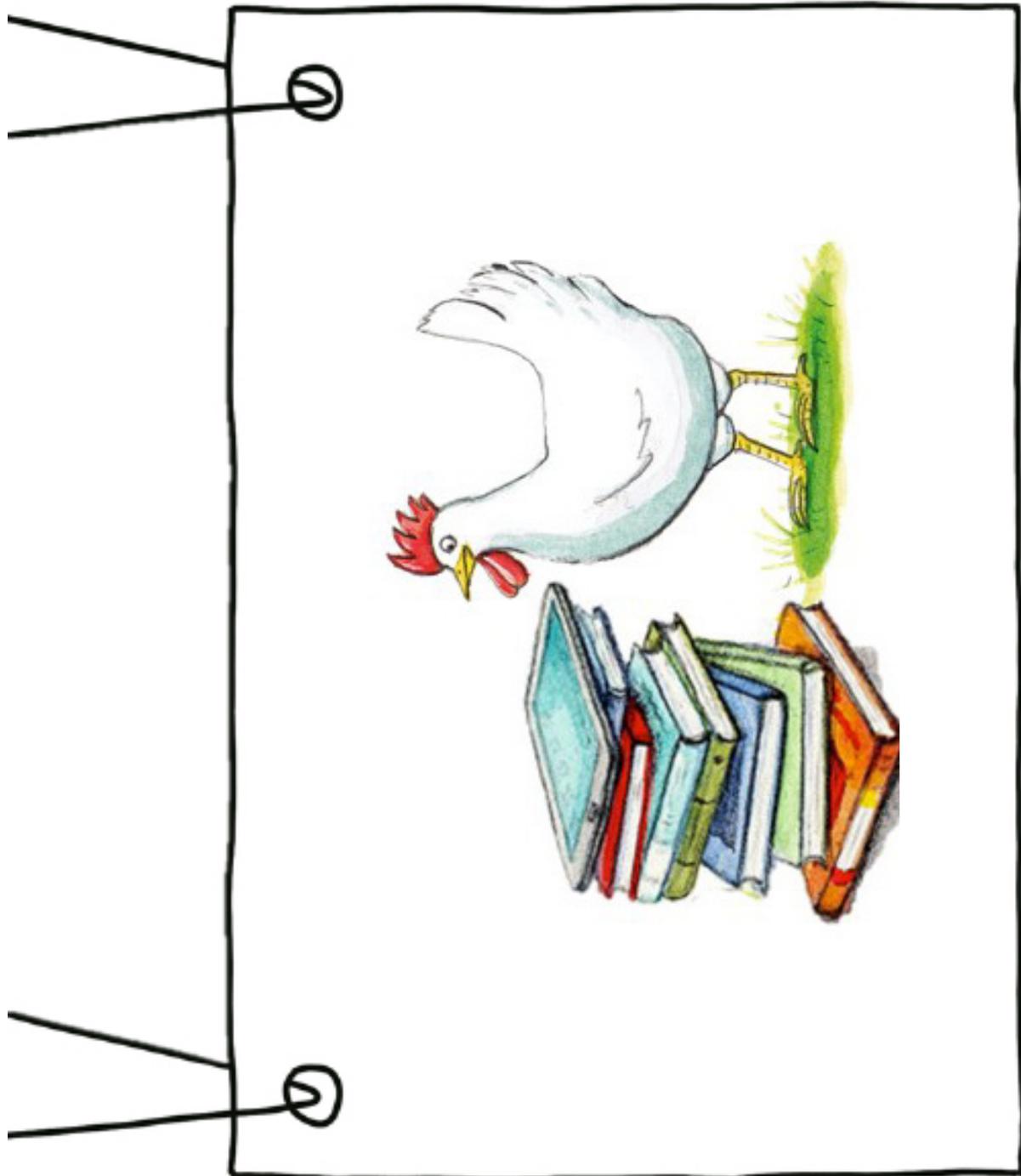
Meine Lesezeit

	<p>Diese Bücher interessieren mich:</p>	
	<p>Diesen Text habe ich im Tandem gelesen:</p>	
	<p>Mit diesen Hörbüchern lese ich gerne:</p>	
	<p>Zu diesem Buch habe ich mit anderen Kindern ein Lesetheater vorbereitet und aufgeführt:</p>	
	<p>Diesen Text habe ich als Lesevortrag vorbereitet und präsentiert:</p>	
	<p>Dieses Buch wurde mir vorgelesen:</p>	
	<p>Dieses Buch habe ich mehrfach gelesen:</p>	
	<p>Diesen Text habe ich mit dem Ich-Du-Wir-Würfel gelesen:</p>	
	<p>Diesem Buch gebe ich 5 Sterne:</p>	



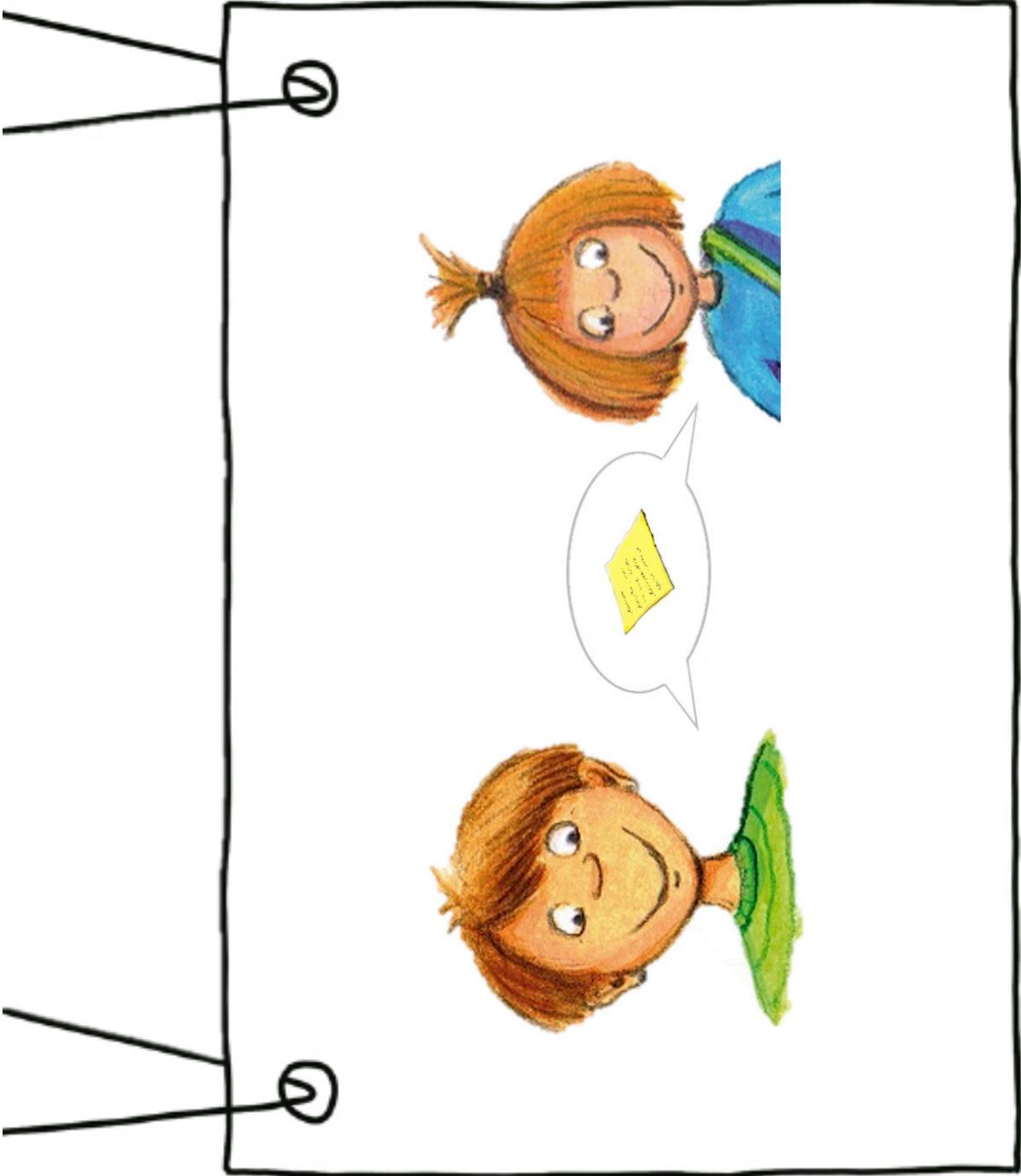
Anhang 5

Die Lesehenne



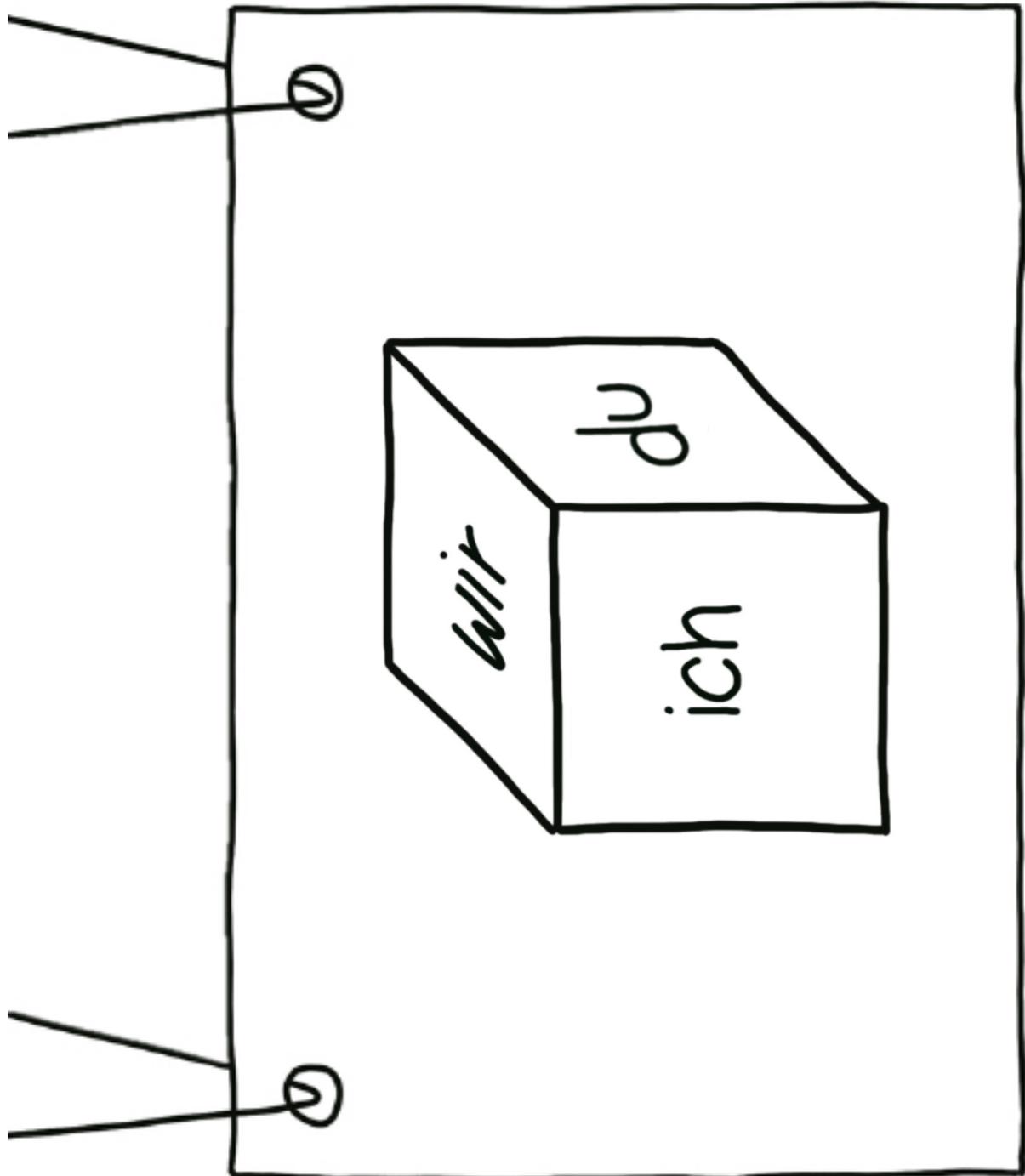
Anhang 5

Mono-Stereo-Lesen

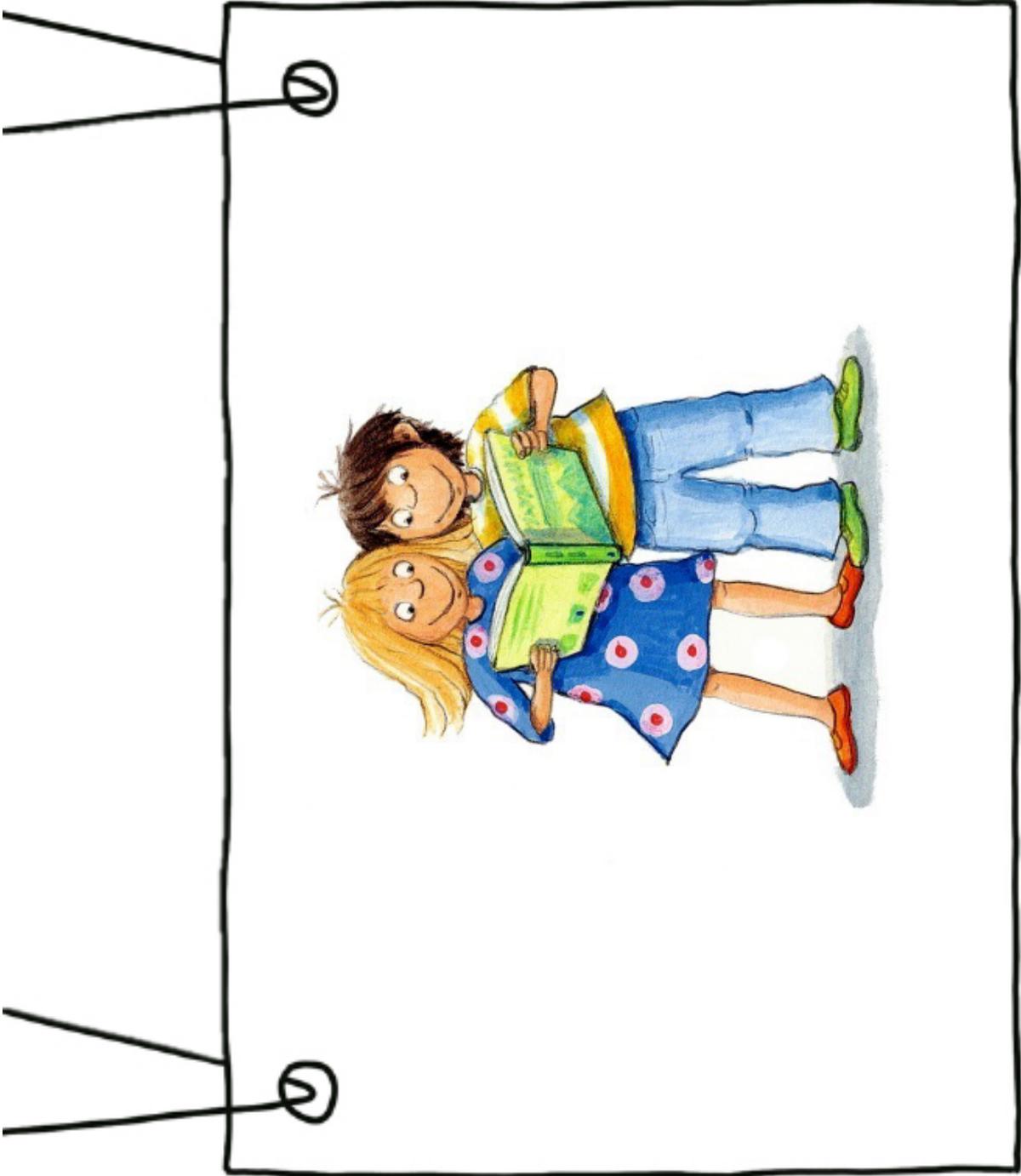


Anhang 5

Ich-Du-Wir-Würfeln

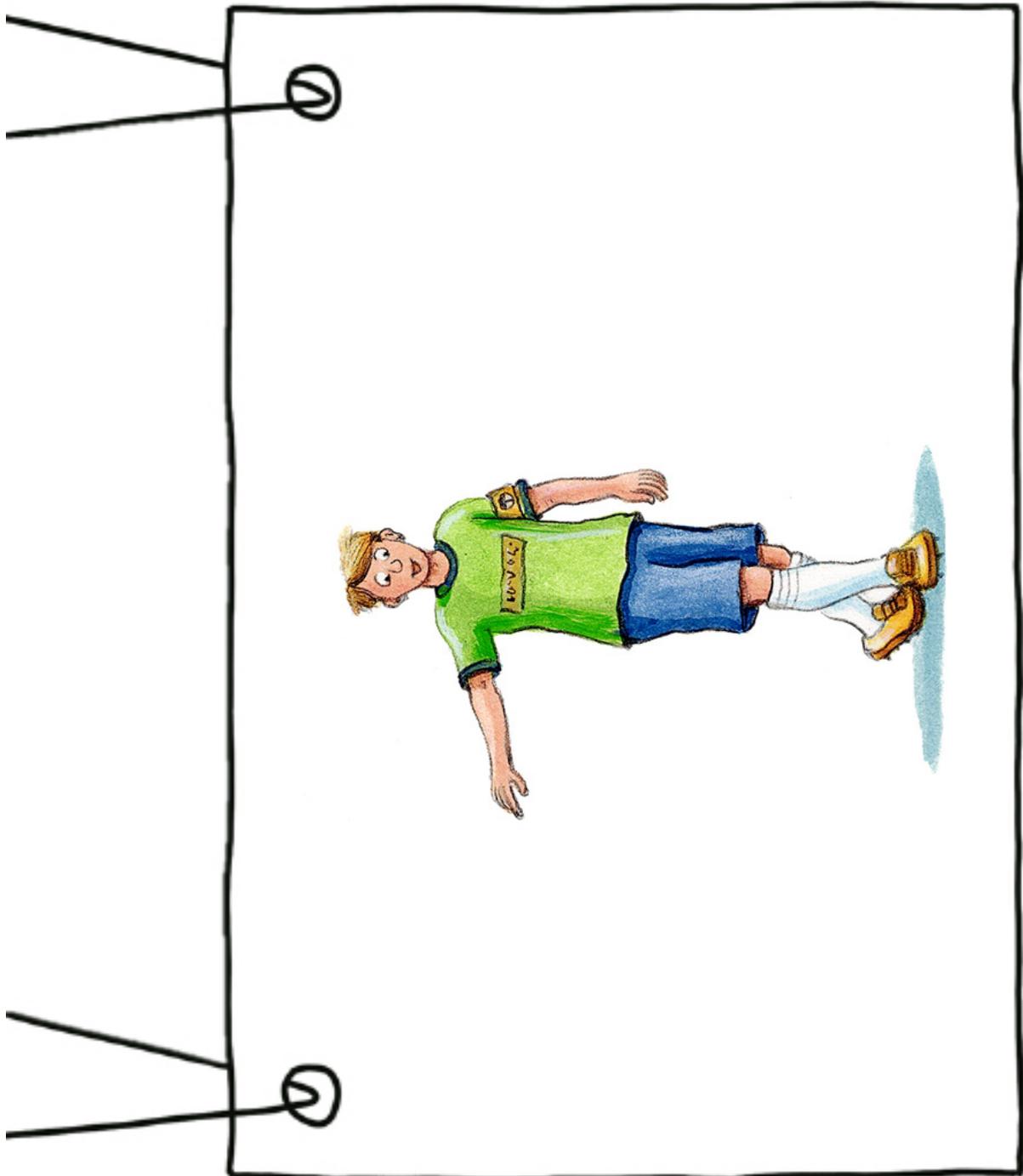


Anhang 5
Tandemlesen



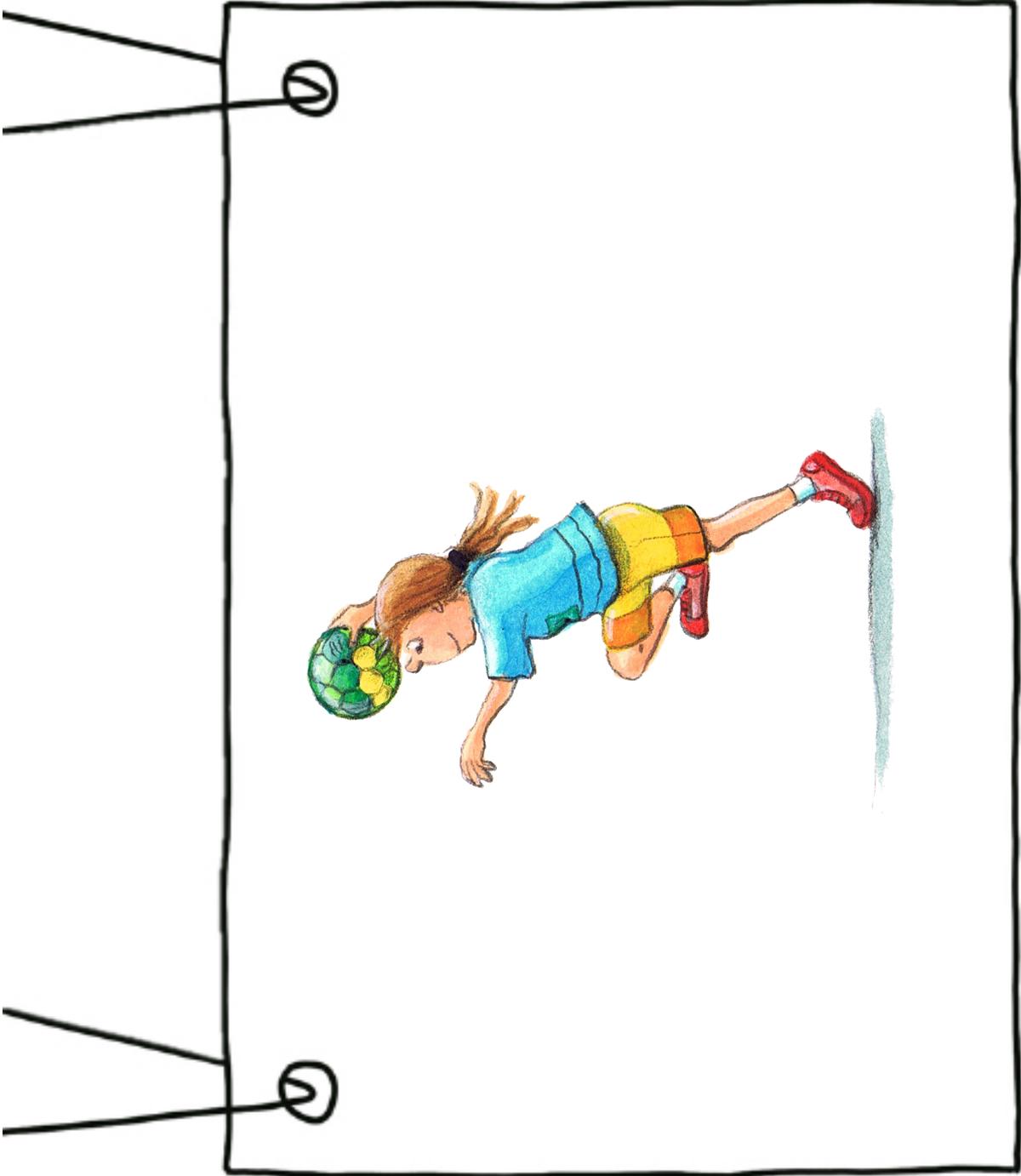
Anhang 5

Tandemlesen-Trainer

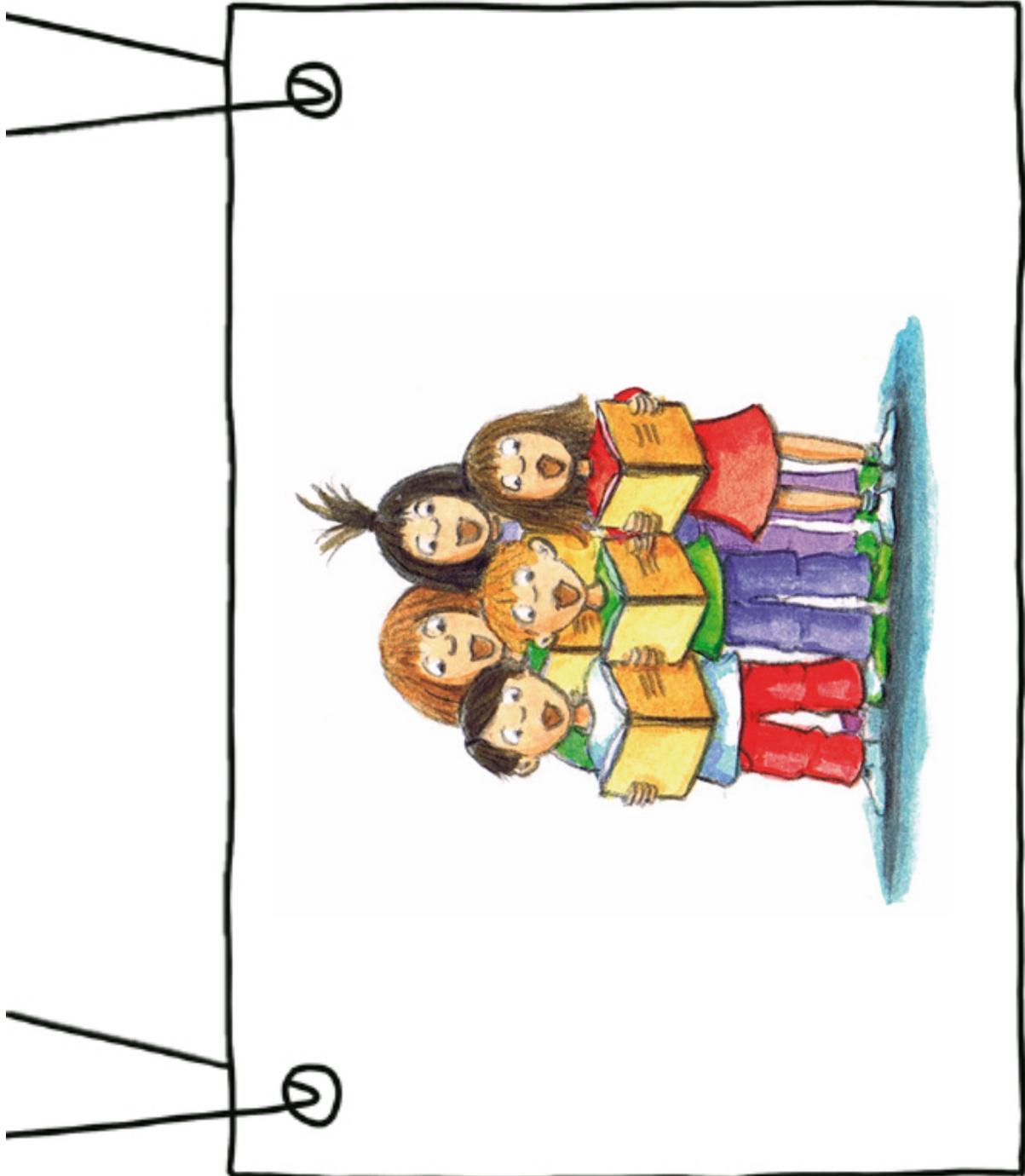


Anhang 5

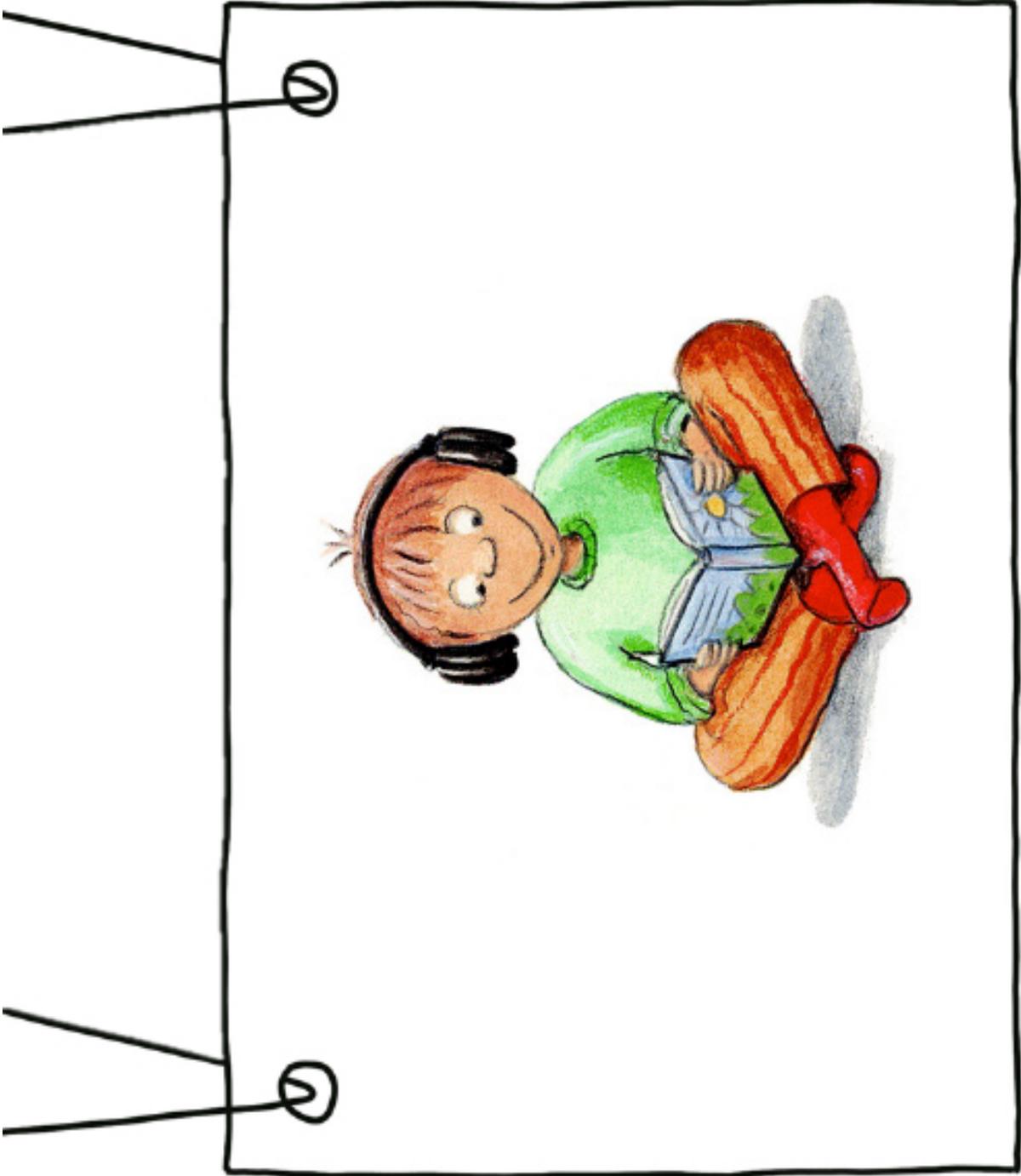
Tandemlesen-Sportlerin



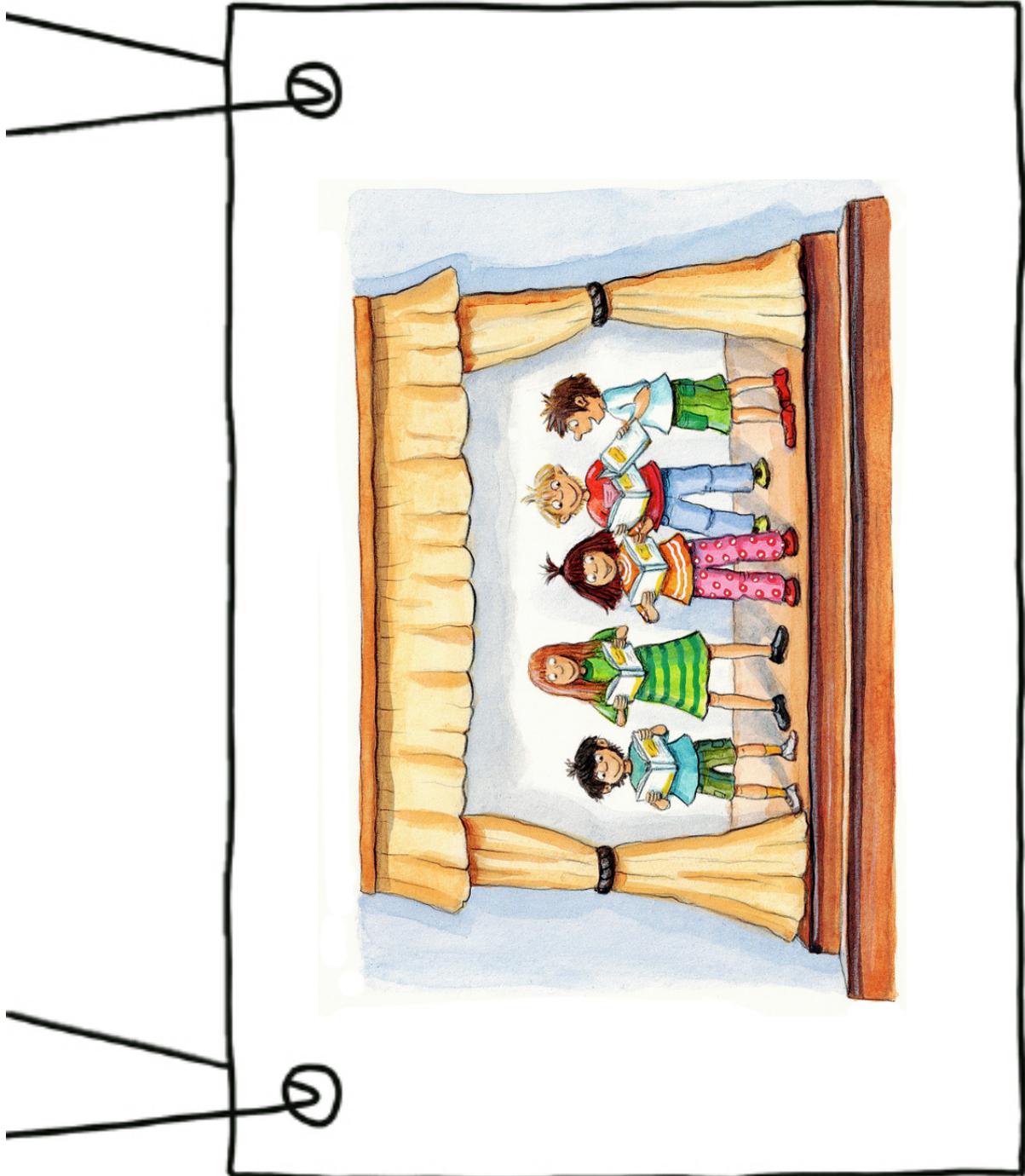
Anhang 5
Chorisches Lesen



Anhang 5
Mitleseverfahren

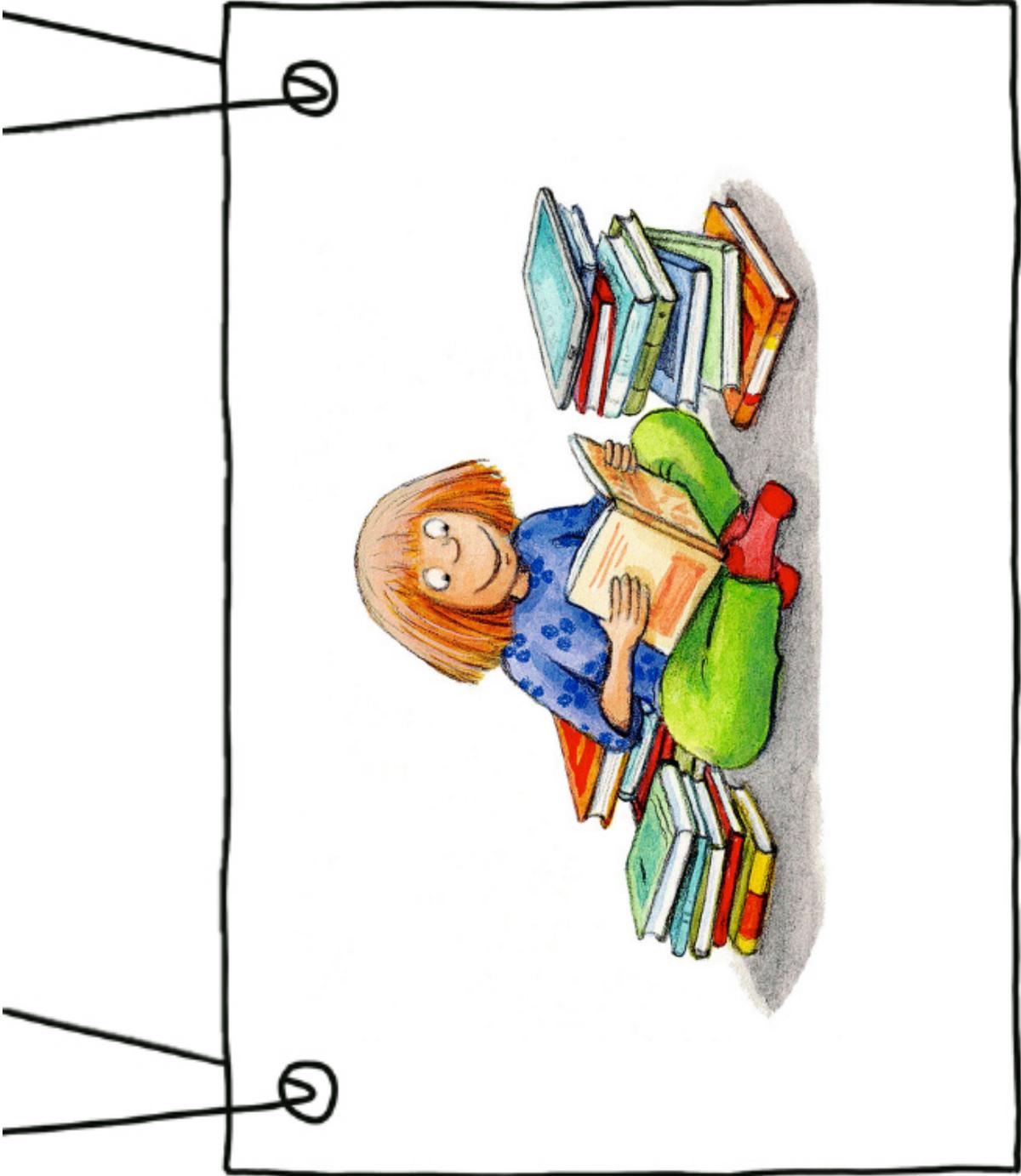


Anhang 5
Lesetheater



Anhang 5

Vielleseverfahren







Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

Butenschönstr. 2
67346 Speyer

pl@pl.rlp.de

www.pl.rlp.de