



Schleswig-Holstein
Ministerium für Allgemeine und
Berufliche Bildung, Wissenschaft,
Forschung und Kultur

Handreichung Leseband.SH

Für Lehrkräfte, Eltern und Interessierte



Schleswig-Holstein. Der echte Norden.

Impressum

Herausgeber

Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Kultur
Brunswiker Straße 16-22, 24105 Kiel

Autor

Prof. Dr. Steffen Gailberger

Fotos

stock.adobe.com - S.Kobold (Umschlag), Frank Peter (Portrait Prien Seite 4),
stock.adobe.com - Monkey Business (Seite 5), stock.adobe.com - Monkey Business (Seite 10),
stock.adobe.com - goodluz (Seite 14), stock.adobe.com - Przemek Klos (Seite 16)

Kiel, Juli 2024

Die Landesregierung im Internet:
www.schleswig-holstein.de

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der schleswig-holsteinischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Personen, die Wahlwerbung oder Wahlhilfe betreiben, im Wahlkampf zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Den Parteien ist es gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder zu verwenden.

Inhalt

Die Ausgangslage: 20 Jahre IGLU und kein bisschen weise?	5
Die Bedeutung der Netto-Lesezeit für das Lesen in der Grundschule	5
Zusätzliche Förderung in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik	7
Leseförderung braucht Zeit und Kontinuität	8
Benachteiligte Kinder profitieren von Lesebändern besonders stark	8
Systematische Leseförderung durch das Leseband.SH: Ziele und Organisation	9
1. Lesebänder: Die verbindliche Lesezeit an fünf Tagen in der Woche	9
2. Primäre Adressaten: Sprachlich und/oder sozial benachteiligte Kinder der Jahrgangsstufen 2 bis 4	9
3. Grundlagen des Lesebandes	10
Die Methoden, die im Leseband.SH zum Einsatz kommen	11
Methode 1: Vorlesen und Zuhören	11
Methode 2: Vorlesen und Mitlesen	11
Methode 3: Das Tandemlesen	12
Methode 4: Das Vorlesetheater	14
Methode 5: Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel	15
Methode 6: Lesen mit Hörbüchern	16
Zur Auswahl von Text und Methode: Auf die Diagnose kommt es an!	17
Arbeitsmaterial zum Einstieg in das Leseband.SH	22
Verwendete Literatur	27

Liebe Leserinnen und Leser,

Lesekompetenz ist der Schlüssel für eine gleichberechtigte Teilhabe am schulischen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben. Sie ist grundlegend für erfolgreiches Lernen in und außerhalb der Schule. Deshalb spielt systematische Leseförderung eine zentrale Rolle an unseren Schulen.

Besonders in den Blick nehmen wir dabei Kinder und Jugendliche, die sozio-ökonomisch, sozio-kulturell und sprachlich benachteiligt sind. Hier zeigt sich in den aktuellen Studien, dass diese Kinder und Jugendlichen nur die unteren Lesekompetenzstufen erreichen. Das „Leseband.SH“, das sich zukünftig durch viele Grundschulen des Landes Schleswig-Holstein zieht, ist eines von mehreren Bausteinen und Teil unseres Handlungsplans „Basale Kompetenzen“.

Mit dem von Prof. Dr. Steffen Gailberger entwickelten und mittlerweile positiv evaluierten Konzepte der Leseförderung in Lesebändern etablieren wir eine systematische Leseförderung in der Grundschule. Sie ist auf Nachhaltigkeit und Langfristigkeit ausgerichtet und soll das Lesen unserer Schülerinnen und Schüler in den kommenden Jahren signifikant verbessern.

Diese Handreichung bietet Ihnen einen kurzen Überblick über den theoretischen Hintergrund und aktuelle Forschungsergebnisse zur Leseförderung im Rahmen von Lesebändern.

Abgerundet wird sie schließlich mit einer Vorstellung der verschiedenen zum Einsatz empfohlenen Lautleseverfahren sowie mit Lese- und Buchempfehlungen, die

- a. zu den jeweiligen Methoden sowie
- b. zum Lesestand Ihrer Schülerinnen und Schüler passen.



Ich wünsche Ihnen viel Erfolg.

Karin Prien

Ministerin für Allgemeine und Berufliche Bildung,
Wissenschaft, Forschung und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein



Die Ausgangslage: 20 Jahre IGLU und kein bisschen weise?

Seit mehr als 20 Jahren ist es um das Lesen deutscher Schülerinnen und Schüler nicht gut bestellt. Die IGLU-Studie hat dies noch einmal eindrücklich bestätigt (vgl. McElveny et al. 2023): Die durchschnittliche Lesekompetenz aller, sowie die der schwächsten Schülerinnen und Schüler, hat gegenüber den Studien von 2001 und 2017 noch einmal signifikant abgenommen, wohingegen der Abstand zwischen den am schwächsten und stärksten lesenden Kindern erneut zugenommen hat. 25 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler an deutschen Schulen kann mittlerweile geschriebene narrative Texte im Grunde nicht verstehend lesen, wobei ein weiterer Anteil von 35 Prozent nur unterdurchschnittliche bis durchschnittliche Leseleistungen zeigt. Mehr als die Hälfte der Grundschülerinnen und Grundschüler benötigt also dringender denn je eine kohärente und kontinuierliche systematische Leseförderung, da viele von ihnen sonst im Übergang zur, als auch im Laufe der weiterführenden Schule auch in den Sachfächern zu scheitern drohen, in denen Lernen durch und mit Schriftlichkeit eine zentrale Rolle spielt.

Die Bedeutung der Netto-Lesezeit für das Lesen in der Grundschule

Als ein Grund für die seit über 20 Jahren andauernde negative Entwicklung wurde eine im internationalen Vergleich zu geringe Netto-Lesezeit ausgemacht, die Grundschülerinnen und Grundschülern in Deutschland unterrichtlich zur Verfügung gestellt wird, um sich eine stabile Leseflüssigkeit und Lesekompetenz aneignen zu können. Mit durchschnittlich ca. 28 Minuten pro Schultag (bzw. 140 Minuten in der Woche) fällt sie im internationalen Vergleich außerordentlich gering aus. Privilegierten stark lesenden Kindern aus bildungs- oder schriftnahen Milieus macht das wenig, schließlich erfahren sie zu Hause jene Förderung, Vorlese-situationen etc., die es braucht, um stabile Lesegewohnheiten auch jenseits von Schule und Deutschunterricht ausbilden zu können. Für sprachlich und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler aber, für Kinder also, bei denen zu Hause nicht gelesen wird, in denen keine Bücher angeschafft werden können oder in denen man eine andere Familiensprache spricht, ist eine zu geringe Netto-Lesezeit hingegen eine lesedidaktische Katastrophe, die sich unmittelbar negativ auswirkt. Die landläufig für wirksam gehaltenen Leseförderverfahren wie das Reihum-Lesen, stille Leszeiten, Leseanreize (wie etwa Bücherkisten), Lesetagebücher oder verschiedene Lesestrategiesets scheinen bei schwach lesenden Schülerinnen und Schülern also nicht die gewünschte Wirkung zu erzielen, die man sich ursprünglich von ihnen erhofft hat – was letztlich

auch daran liegen kann, dass eine im Schulalltag viel zu häufig unterlassene Lesediagnose zu Beginn oder im Laufe des Schuljahres zu einer strukturellen Überforderung eben dieser Schülerinnen und Schülern führt.

Bisherige Erfahrungen mit dem Leseband in Deutschland

Zur Lösung dieses seit vielen Jahren bekannten Problems habe ich bereits im Jahr 2014 ein Leseförderkonzept entwickelt, das folgende vier Forderungen berücksichtigt und leicht realisierbar ist: Es sollte ...

- diagnosebasiert vor allem schwach lesenden Kindern helfen, sich im Lesen zu verbessern,
- barrierearm und konzepttreu im Schulalltag umgesetzt werden können, dadurch
- vom gesamten Kollegium akzeptiert und getragen werden und sich
- im besten Fall auch auf die Schülerleistungen in anderen Unterrichtsfächern positiv auswirken.

An dem damaligen dreijährigen Pilotprojekt zwischen 2014 und 2018 nahmen sämtliche Zweitklässlerinnen und Zweitklässler von zunächst sechs Hamburger Grundschulen in herausfordernden Lagen mit niedrigem Sozialindex teil, die ihre Leseleistungen von Jahr zu Jahr im Durchschnitt signifikant verbessern konnten. Evaluiert wurde dies zum Beispiel mithilfe des Salzburger Lese-Screenings (SLS), welches das Textverstehen auf Satzebene im Verhältnis zur Lesegeschwindigkeit misst.

Wie man der Abbildung 1 entnehmen kann, lagen die sehr schwach lesenden Schülerinnen und Schüler der Trainingsgruppe zu Beginn der Förderung (Anfang Jahrgang 2) weit unterhalb der vom SLS geforderten Lesegeschwindigkeit von 20 Sätzen in drei Minuten, aber auch unterhalb der durch Zufallsprinzip gewonnenen Kontrollgruppe, der keine zusätzliche Förderung zuteilwurde. Bereits im Laufe des ersten Förderjahres steigerte sich die Lesegeschwindigkeit der Trainingsgruppe derart rasant, dass sie die Kontrollgruppe mit eingangs besserem Ausgangswert rasch einholen und von da an auf statistisch signifikante Weise um etwa ein Lernjahr ‚auf Abstand halten‘ konnte. Mit 40 korrekt gelesenen Sätzen in drei Minuten am Ende der Jahrgangsstufe 3 (T5) bzw. 46 Sätzen am Ende der 4. Jahrgangsstufe (T7) erreichten sie eine nach SLS-Lesart sogar „durchschnittliche Lesegeschwindigkeit“, was für sprachlich und sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler einen außerordentlich großen Erfolg darstellt.

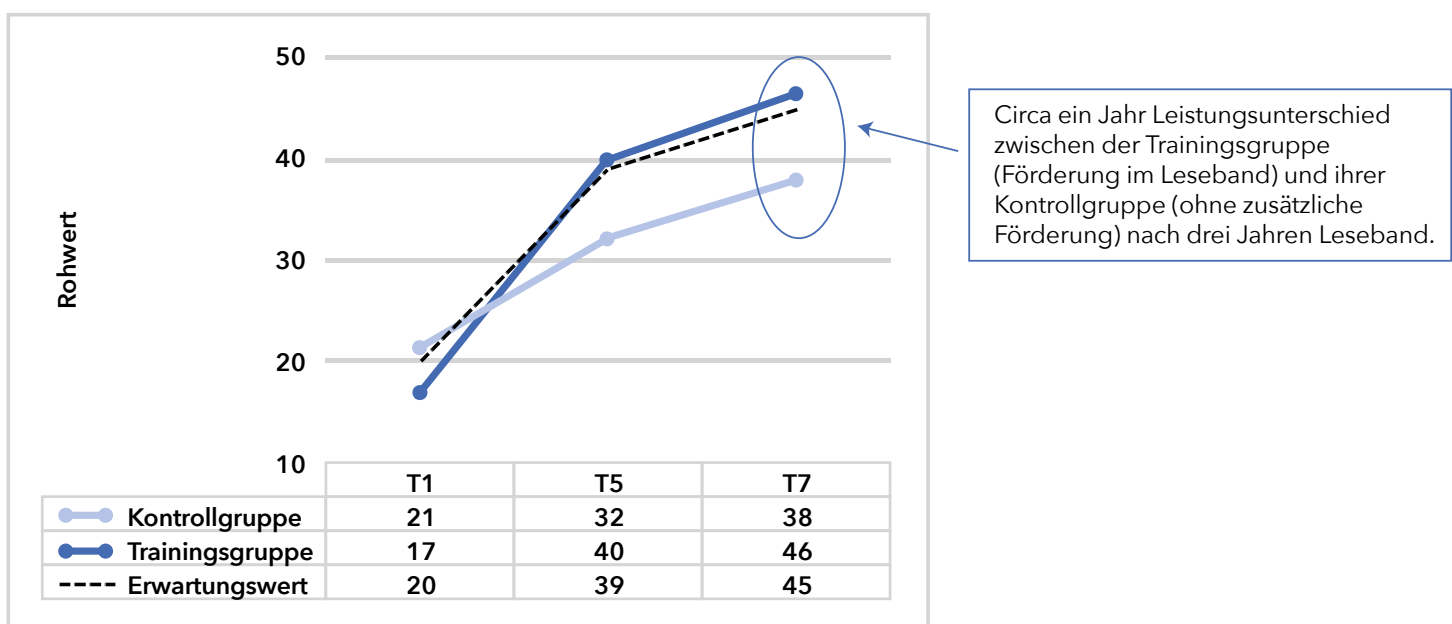


Abbildung 1: Entwicklung der Lesegeschwindigkeit (nach SLS) zwischen Anfang Jahrgang 2 und Ende Jahrgang 4.

Zusätzliche Förderung in Lesen, Rechtschreibung und Mathematik

Der für das erste Leseband-Projekt aber noch größere Erfolg war die Tatsache, dass die geförderten Kinder durch ihre Förderung in Lesebändern nicht allein im Bereich der Lesegeschwindigkeit, sondern auch in anderen Domänen – zum Teil jenseits des Deutschunterrichts – statistisch signifikant ihre Kompetenzen ausbauen konnten, namentlich im Leseverstehen, in der Rechtschreibung sowie in Mathematik – obwohl dies ja eigentlich gar nicht im Fokus der Förderung stand. (vgl. ausführlich Gailberger et al. 2021).

So zeigen die damaligen Hamburger KERMIT-Ergebnisse für die Jahrgangsstufen 2, 3 und 5, dass die Effekte der Leseförderung nicht nur nachhaltig sind (vgl. hierzu Tabelle 1), sondern auch sichtbare Auswirkungen auf andere schulisch relevante Teilfähigkeiten haben (vgl. hierzu die Tabellen 2 und 3).

Die Tabelle zeigt, dass die Förderung in Form des täglichen Lesebandes nicht nur die Lesegeschwindigkeit der Schülerinnen und Schüler erheblich steigern könnte, sondern genauso einen signifikanten Einfluss auf das Leseverständnis der Lerngruppe hat. Bereits am Ende von Jahrgangsstufe 2 sind signifikante Kompetenzunterschiede im Bereich Leseverstehen zugunsten der Trainingsgruppe vorhanden, ($t(444) = 2.03$), ($p = .02$). In Jahrgangsstufe 3 wird dieser Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen erneut signifikant, ($t(260) = 2.49$), ($p = .01$). Mit einer Effektstärke von ($d = 0.31$) hat dieser Unterschied sogar noch eine höhere Relevanz als in Jahrgangsstufe 2. Mit Blick auf den Übergang hin zur weiterführenden Schule zeigt sich, dass die Trainingsgruppe in Jahrgangsstufe 5 ihren Vorsprung in den Lesekompetenzwerten behält: Auch hier wird der Unterschied in den Kompetenzwerten der Trainingsgruppe und Matching-Gruppe signifikant ($t(69) = 1.80$), ($p = .04$). Die Effektstärke hat sich sogar noch mal erhöht ($d = 0.43$).

Dass neben dem Leseverständnis auch die in KERMIT erfassten Leistungen im Bereich der Rechtschreibung durch die Förderung im Leseband profitieren, zeigt die weiter unten folgende Tabelle 2. Die zu beobachtende Steigerung der Rechtschreibleistung in der Trainingsgruppe wird in Jahrgangsstufe 3 ($t(489) = 2.27$), ($p = .01$) wie auch in Jahrgangsstufe 5 ($t(139) = 2.51$), ($p = .01$) signifikant.

Zu erklären ist dies unter anderem dadurch, dass die im Rahmen der Lautleseverfahren erlesenen Texte zugleich einen angemessenen und umfangreichen Sprachinput liefern, welcher von Schülerinnen und Schülern zum Beispiel auf Morphem- und Silbenebene (unbewusst) reanalysiert werden kann und darüber hinaus den Sichtwortschatz erweitert. Beides ist nach gängigen Auffassungen auch eine Form der Rechtschreibförderung (zum Beispiel Bangel/Müller 2014; Bangel/Müller 2015).

Sogar die Leistungen im Fach Mathematik scheinen in der Gruppe, die die Leseförderung erhielt oder erhält, positiv durch die Lesebänder beeinflusst, wie Tabelle 3 zeigt.

Im Bereich Mathematik ist der Mittelwertunterschied vor allem in Jahrgangsstufe 3 signifikant ($t(169) = 2.87$, $p = .01$) und weist dabei eine Effektgröße von ($d = 0.44$) auf. Vermutlich ist dies dadurch zu erklären, dass curricular in der Jahrgangsstufe 3 Textaufgaben im Mathematikunterricht behandelt werden. Schülerinnen und Schüler, die eine Leseförderung in Form der Lesebänder erhalten, könnten befähigt sein, die Texte der Textaufgaben selbst schneller und effizienter zu lesen, wodurch mehr Zeit (und erneut selektive Aufmerksamkeit) verbleibt, um dann das mathematische Problem zu lösen.

	Trainings-Gruppe		Matching-Gruppe		t(df)	p	Cohens's d
	M	(S.E.)	M	(S.E.)			
KERMIT 2	458.79	(5.10)	442.98	(5.96)	2.03(444)	.02	0.19
KERMIT 3	428.44	(7.76)	400.21	(7.99)	2.49(260)	.01	0.31
KERMIT 5	459.93	(6.18)	443.66	(6.18)	1.80(69)	.04	0.43

Tabelle 1: Effekte des Trainings (des Lesebands) auf das Leseverstehen

	Trainings-Gruppe		Matching-Gruppe		t(df)	p	Cohens's d
	M	(S.E.)	M	(S.E.)			
KERMIT 3	376.71	(7.82)	351.41	(7.94)	2.27(489)	.01	0.21
KERMIT 5	465.62	(5.73)	443.78	(6.31)	2.51(139)	.01	0.43

Tabelle 2: Effekte des Trainings (des Lesebands) auf den Bereich Rechtschreibung

Leseförderung braucht Zeit und Kontinuität

Im Rahmen der Evaluation gewannen zwei generierte Erkenntnisse besondere Bedeutung für uns, die ich im Folgenden daher noch einmal gesondert herausstellen möchte. Zunächst konnten wir zeigen, dass die Effektstärke der Förderung (das ist das statistische Maß, das Auskunft über die effektive, also tatsächliche Passung zwischen dem Förderansatz und den zu fördernden Kindern gibt) sowohl im Textverstehen, als auch in Rechtschreibung und Mathematik, von Lernjahr zu Lernjahr kontinuierlich zunahm und dass sie selbst noch vier Monate nach Beendigung des Projektes noch einmal anstieg – zu einem Zeitpunkt also, als die Kinder die Grundschule bereits seit mehreren Monaten verlassen hatten und daher gar nicht mehr gefördert wurden. Dieses wichtige Ergebnis sollte meines Erachtens als Indikator dafür angesehen werden, dass Leseförderung ‚nicht mal nebenbei‘ (im Sinne eines One-Shot-Events) oder mit der berühmten ‚Gießkanne‘ betrieben werden kann, sondern dass sie eigene ‚Räume‘, sprich ausreichend Zeit und spezifische Methoden braucht, die zusätzlich und jenseits des Deutschunterrichts, zum Beispiel im Rahmen von Lesebändern, zu suchen sind.

Benachteiligte Kinder profitieren von Lesebändern besonders stark

Zweitens konnten wir zeigen, dass zwar durchaus alle Schülerinnen und Schüler vom Projekt auf die eben skizzierte Weise profitierten, die gemessene Effektstärke aber besonders hoch bei jenen Schülerinnen und Schülern ausfiel, deren Familiensprache nicht Deutsch war bzw. die einen Migrationshintergrund aufwiesen (vgl. Gailberger et al. 2021) – dass wir es beim Leseband.SH also mit einem Förderansatz zu tun haben, der in besonders effektiver Weise sprachlich und/oder sozial benachteiligte Kinder fördert. Lesebänder können also einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit im Bildungswesen leisten und damit dazu beitragen, den Abstand zwischen den stärksten und schwächsten Leserinnen und Lesern in der Grundschule wieder zu verkleinern.

	Trainings-Gruppe		Matching-Gruppe		t(df)	p	Cohens's d
	M	(S.E.)	M	(S.E.)			
KERMIT 2	453.37	(5.72)	441.16	(6.14)	1.44(182)	.08	
KERMIT 3	416.61	(7.04)	387.38	(7.23)	2.87(169)	.01	0.44
KERMIT 5	452.32	(5.32)	443.11	(6.64)	1.07(72)	.14	

Tabelle 3: Effekte des Trainings (des Lesebands) auf den Bereich Mathematik

Systematische Leseförderung durch das Leseband.SH: Ziele und Organisation

Was aber ist nun das Leseband.SH genau, wie richtet man es ein und wie lässt es sich organisatorisch durchführen? Ziel des Lesebands ist es, die Schülerinnen und Schüler durch eine systematische Leseförderung anhand von festgelegten Lesezeiten, welche mit der Durchführung von ausgewählten Lautleseverfahren gefüllt werden, in ihrer Leseflüssigkeit zu fördern und sie demnach in ihrer Lesekompetenz zu unterstützen.

1. Lesebänder: Die verbindliche Lesezeit an fünf Tagen in der Woche

Unter Leseband verstehen wir eine verbindliche tägliche zwanzigminütige Lesezeit, die additiv zum Deutschunterricht eingeführt und wie alle anderen Unterrichtsfächer auch durch den Schulgong ein- und wieder ausgeläutet wird. Exemplarisch könnte täglich vor dem Beginn der ersten Schulstunde, vor der großen Hofpause, beim Übergang in die Ganztagszeit oder an vielen weiteren Scharnierstellen im Schultag eine solche zwanzigminütige Zeit fest verankert oder eingeplant werden, sodass sich diese **„wie ein Band“** durch die Woche zieht.

Eine Abkopplung vom regulären Deutschunterricht ist zugleich aus zwei Gründen wichtig: Zum ersten soll das Leseband abgegrenzt werden von jener Art von Leseaufgaben und Leseförderung, die 'sowieso bereits' im Deutschunterricht stattfindet, und sich von diesen unterscheidet. Da Lesebänder erfahrungsgemäß besonders beliebt bei Schülerinnen und Schülern sind, können letztere hier auch eher Lesemotivation aufbauen, als dies häufig im regulären Deutschunterricht möglich ist (vgl. Richter/Platz 2005). Zum zweiten soll somit der Aspekt Berücksichtigung und Anwendung (darüber hinaus: Wertschätzung) erfahren, dass Leseförderung etwas ist, von dem final alle Fächer profitieren können – nicht nur der Deutschunterricht.

2. Primäre Adressaten: Sprachlich und/oder sozial benachteiligte Kinder der Jahrgangsstufen 2 bis 4

Das Leseband richtet sich vorrangig an sprachlich und/oder sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 2 bis 4, da die Forschung davon ausgeht, dass zuvor (in Jahrgangsstufe 1) noch Grundlagen im Schriftspracherwerb gelegt werden sollten, die als Vorläuferfähigkeiten zum Lesen gelten und ein fluentes verstehendes Lesen im engeren Sinne noch nicht stattfinden kann (vgl. Rosebrock/Nix 2020). Da das Leseband zu festen Zeiten ein- und ausgeläutet wird, spricht jedoch nichts dagegen, selbst in Jahrgang 1 bereits eine feste Zeit, beispielsweise für das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern / Bilderbuchkinos und für Vorlesesituationen (Stichwort „Literarische Geselligkeit“) durch die (Jahrgangs-)Lehrkraft, einzuräumen und auf diese Weise ebenso am Leseband teilzunehmen. Die Teufelskreise des Nicht-Lesens, die sich vor allem in sozial benachteiligten, schriftfernen Milieus früh bilden und schließen, müssen frühzeitig unterbrochen und in sog. „Engelskreise des Lesens“ (Groeben 2002) überführt werden.



3. Grundlagen des Lesebandes

In den 20 Minuten des Lesebandes soll vor allem das Lesen an sich im Vordergrund stehen. Unausweichlich kann es in heterogenen Lerngruppen auch nötig werden, zum Teil vor dem Lesen den Wortschatz zu entlasten, unbekannte Wörter vorzustellen und zu erläutern, um so zugleich auch den Spracherwerb voranzubringen. Doch soll dies stets ein Nebenprodukt und nicht Kernbeschäftigung im Leseband bleiben. Im Leseband sollen die Schülerinnen und Schüler lesen. Hierbei kann das Lesen in unterschiedlichen Methoden auftreten, von denen sich die Lehrkräfte je nach Lernstand und mit Blick auf die eigene individuelle Lerngruppe die jeweils passenden auswählen können. Die Methodenwahl kann, darf und sollte variiert werden, sodass in einer Woche mal diese und in einer anderen Woche mal jene Lesemethode zum Einsatz kommt (selbstverständlich nur, wenn dies auch auf die Jahrgangssituation passt). Im Rahmen der Lesebänder an Hamburger Grundschulen haben sich dabei vor allem die folgenden Methoden etabliert, die nun ausführlicher vorgestellt werden sollen.



Die Methoden, die im Leseband.SH zum Einsatz kommen

Die inhaltliche Ausgestaltung des Lesebandes bilden sechs Lautleseverfahren der systematischen Leseförderung. Orientiert an den individuellen Lernständen der Kinder werden die Methoden von der Lehrkraft ausgewählt und eingesetzt. Alle Methoden zielen primär auf die Steigerung der Leseflüssigkeit hin, fördern zugleich immer auch die Lesemotivation und die Freude am Lesen der Kinder.

Methode 1: Vorlesen und Zuhören

Die Methode „Vorlesen und Zuhören“ ist wichtig für die literale Entwicklung von jungen Leserinnen und Lesern, wenn deren Schriftspracherwerb für ein eigenes fluentes Lesen noch nicht ausreichend weit gediehen ist. Auch Kinder, die erst seit wenigen Monaten bei uns in Deutschland leben, profitieren von der ersten Leseband-Methode. Dabei fungiert die Lehrkraft oder ein anderes Lesevorbild mit einem betonten Lesen als Lese-Modell. So kann von Beginn der Grundschulzeit an bereits mit den Schülerinnen und Schülern in das Leseband eingestiegen werden und das Leseband als positiv aufgeladene Lese-Situation wahrgenommen werden.

Methode 2: Vorlesen und Mitlesen

Während einige Kinder also noch zuhören und dabei erste literarästhetische Erfahrungen sammeln, können andere Schülerinnen und Schüler ggf. schon chorisch mitlesen. Das „Vorlesen und Mitlesen“ (auch „Chorisches Lesen“ genannt) ist ein lautes wie leises Lesen, bei dem ein zuvor ausgewähltes Buch bzw.

eine zuvor ausgewählte Geschichte je nach Lesefähigkeit der Lerngruppe 10 bis 20 Minuten von der Lehrkraft vor- und von den Schülerinnen und Schülern mitgelesen wird. (Es ist auf jeden Fall zu vermeiden, die Schülerinnen und Schüler anfangs zu überfordern. Sollten sie zunächst nur 10 Leseminuten durchhalten, können sie sich schon wenige Woche später auch 20 Minuten lesend konzentrieren. Die Steigerung sollte nur unbedingt sachte vorgenommen werden.) Die Kinder nutzen die gut hörbare Stimme als Lese-Modell, sie lehnen sich an dieses Modell an und kompensieren die eigenen Leseschwierigkeiten, indem sie simultan leise (das heißt entweder stumm oder halblaut) in den eigenen Texten mitlesen. Wird mit den Schülerinnen und Schülern eine Ganzschrift gelesen, so hat es sich bewährt, die Bücher nach Beendigung der Leseinheit wieder einzusammeln. Diese Maßnahme ist in schwach lesenden Jahrgängen deswegen von Vorteil, da somit keines der schon stärker lesenden Kinder dazu verleitet werden kann, den ausgewählten Text allein weiterzulesen und ggf. den Mitschülerinnen und Mitschülern (zum Beispiel aus Stolz oder Missgunst) den Ausgang der Geschichte zu verraten. Ein weiterer Vorteil dieser unbestritten einschränkenden Maßnahme liegt darin, das beliebte ‚Leseband‘ als positiv aufgeladene Lese-Situation zu verfestigen und es somit zu einem Ort zu machen, auf den sich die Schülerinnen und Schüler (bereits in der Pause/vor dem Einläuten) freuen können (vgl. Meyer 2011).

In den ersten zwei oder drei Wochen kann es vorkommen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler die Konzentration aufbringen, länger als zehn Minuten am Stück zu lesen. Vor allem die ganz schwach lesenden Lernerinnen und Lerner dürfen an dieser Stelle nicht überfordert werden, sonst verlieren sie schnell die Motivation, weiterhin an der Leseförderung teilzunehmen. In solchen Fällen sollte unbedingt vorzeitig gestoppt und die Textstelle markiert werden, um mit der Lektüre am Folgetag fortzufahren.

Tipps & Tricks:



Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler den Leseprozess mit dem Finger im Text begleiten, sodass sowohl die Schülerinnen und Schüler, als auch Sie wissen, wo sie sich gerade befinden.



Zählen Sie gemeinsam ein, sodass alle gleichzeitig starten.



Machen Sie eine kurze Pause beim Umblättern der Seiten, lassen Sie den Finger anlegen und zählen Sie erneut ein.

Method 3: Das Tandemlesen

Bei der Methode „Lautlesetandems“ werden die Wirkmechanismen der Wiederholung und der Begleitung miteinander zu einer feststehenden Lese-routine kombiniert, die in der Übungszeit immer wieder durchlaufen wird. Das Lautlesen wird dabei gemäß der Titelbezeichnung kooperativ im Unterricht durchgeführt, das heißt, ein etwas besser lesendes Kind („Lese-Trainerin/Lese-Trainer“) wird von der Lehrkraft zusammen mit einer noch nicht so flüssig lesenden Mitschülerin bzw. einem noch nicht so flüssig lesenden Mitschüler („Lese-Sportlerin/Lese-Sportler“) zu einem Lesetandem eingeteilt, das einen „Lesewettbewerb“ bestreitet. Die sportliche Metaphorik soll einerseits dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Rollen akzeptieren: Eine Sportlerin oder ein Sportler braucht eben eine Trainerin oder einen Trainer, um sich zu verbessern – warum soll dies beim Lesen anders sein? Andererseits kann mit Verweis auf den Sport den schwachen Leserinnen und Lesern deutlich gemacht werden, dass ihre eigene Anstrengung in den Trainingssituationen auch tatsächlich – wie beim Sport – zu besseren Leseleistungen führen werden. Dass die Lernenden auf diese Weise selbst für ihren Lernerfolg (mit-)verantwortlich sind, kann sich auch positiv auf Selbstkonzepte beim Lesen auswirken. Mit beiden Rollen gehen neben sozialen Aufgaben auch lesespezifische Anforderungen in den drei Phasen der Methode einher. Die Übungszeit beginnt immer mit dem gemeinsamen Synchronlesen. Hierbei sitzen Trainerin oder Trainer und Sportlerin oder Sportler dicht nebeneinander und schauen gemeinsam in den ausgewählten Übungstext. Die Schülerinnen und Schüler einigen sich auf einen Start innerhalb des Textes und legen ihren Finger an. Auf ein vereinbartes Zeichen hin beginnen beide Kinder mit der halblauten Lektüre des Textes, sie lesen also ‚im Chor‘. Die Lese-Trainerin bzw. der Lese-Trainer führt dabei die jeweilige Zeile mit dem Finger mit.

Die zweite Phase setzt dann ein, wenn sich die Lese-Sportlerin bzw. der Lese-Sportler verlesen hat und diesen Fehler nicht unmittelbar selbst korrigiert.

Als Lesefehler gelten 1.) klassische Verlesungen, 2.) Auslassungen sowie 3.) Erlesungen eines Wortes, die mehr als drei Sekunden dauern. Nun greift die Verbesserungsroutine des Kindes in der Rolle der Trainerin oder des Trainers, welches auf das falsche Wort deutet, seine Bedeutung im Deutschen sowie die korrekte Aussprache liefert und diese mit der Sportlerin oder dem Sportler einübt. Dann setzen die Partnerinnen bzw. Partner am Satzanfang das Synchronlesen fort.

Sollte auch die Lese-Trainerin oder der Lese-Trainer ein Wort im Satzkontext nicht lesen können oder dessen Bedeutung nicht kennen, kann das Tandem externe Quellen (Wörterbücher, Rückfrage bei der Lehrkraft usw.) heranziehen.

Die dritte Allein-Lesen-Phase setzt dann ein, wenn die Lese-Sportlerin oder der Lese-Sportler längere Zeit ohne Fehler liest und sich – gegebenenfalls nach einigen Wiederholungen des Übungstextes – im flüssigen Lesen sicherer fühlt. Dem Kind in der Rolle der Trainerin beziehungsweise des Trainers wird dann ein zuvor verabredetes Zeichen gegeben, woraufhin dieses mit dem Vorlesen aussetzt, jetzt nur noch still mitliest, die Zeile aber weiterhin mit dem Finger mitführt. Unterläuft der Sportlerin oder dem Sportler ein nicht korrigierter Lesefehler, greift wiederum die Verbesserungsroutine und das gemeinsame Lautlesen setzt am Satzanfang wieder ein.

Am Beginn des Lesetrainings wird das Verfahren in Form einer einführenden Unterrichtseinheit eingeführt. Hierbei werden der Ablauf, die sozialen Aspekte, die mit den beiden Rollen einhergehen, sowie die Zielsetzung der Übung thematisiert. Auch wird ein halblautes Lesen mit den Kindern eingeübt, um die Lautstärke erträglich zu halten (vgl. zur praktischen Durchführung die Materialien in Rosebrock et al. 2019).

Die vorliegenden empirischen Ergebnisse zeigen, dass die Leseflüssigkeit durch das Üben in den Lautlesetandems bei den Schülerinnen und Schülern sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe (Gemeinschaftsschule) nachhaltig verbessert werden kann. Bei den älteren Schülerinnen und Schülern verbesserte sich indirekt durch das Lesetraining auch das Textverständnis, was durch die oben dargelegte Entlastungsfunktion des flüssigen Lesens plausibel ist (zu den Ergebnissen vgl. bspw. Nix 2011 sowie Gold et al 2013).

Folgende zwei alternativen Abfolgen der Wiederholung haben sich bei erfahrenen Leseband-Schulen (wie der Grundschule Kirchdorf) bewährt und können nach Wunsch der Kinder variiert werden:

- A. Der/Die Trainer/Trainerin liest laut vor und der/die Sportler/Sportlerin liest leise mit. Nach fünf Minuten liest der/die Sportler/Sportlerin dieselbe Textstelle erneut laut vor, dieses Mal liest der/die Trainer/Trainerin leise mit. Im dritten Durchgang und nach weiteren fünf Minuten lesen schließlich beide Kinder die Textstelle zum dritten Mal, dieses Mal aber halblaut und simultan im Chor.

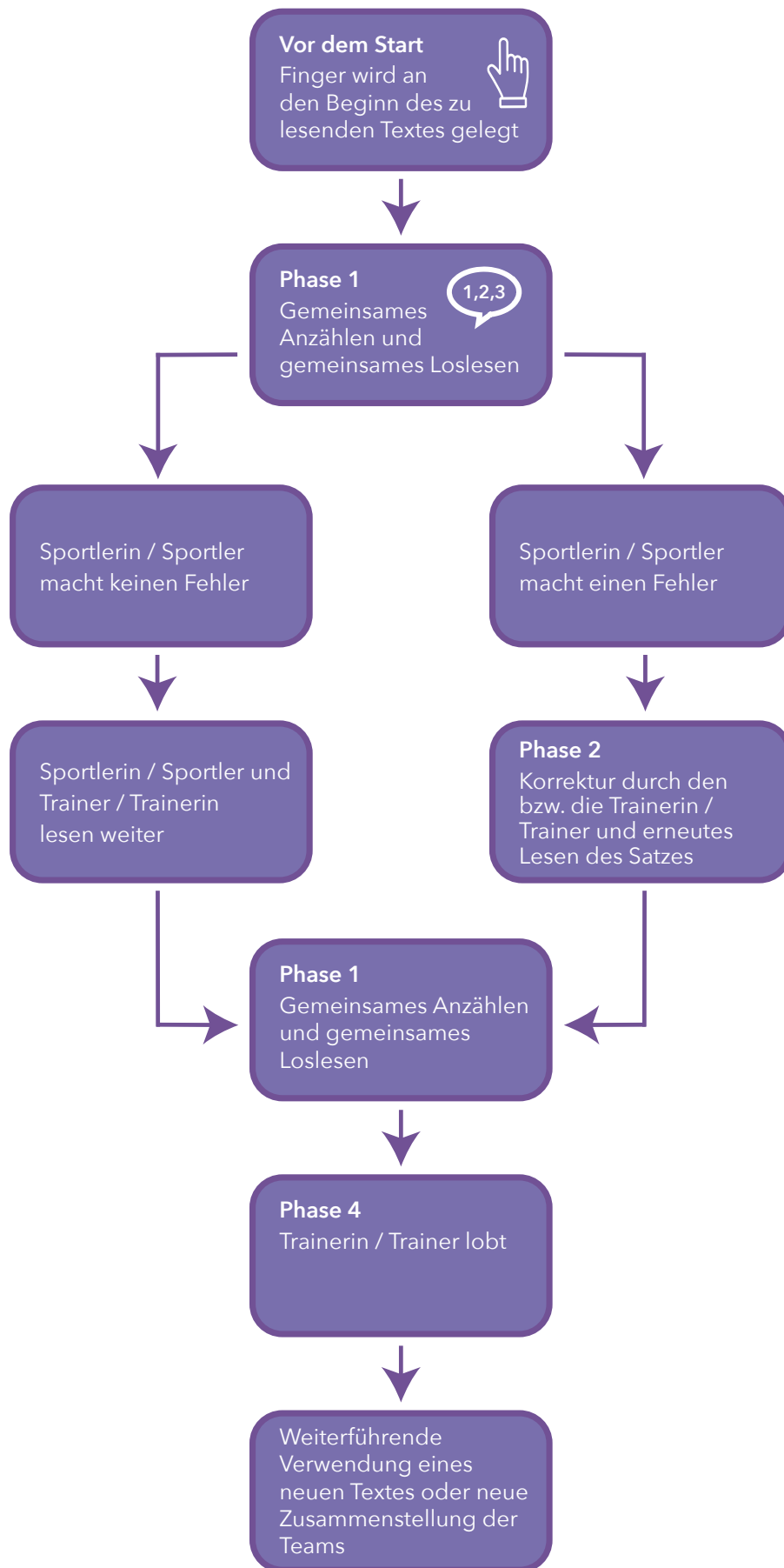


Abbildung 2: Methode des Tandemlesens



- B. (in derselben Wiederholungs-Routine von jeweils fünf Minuten) Der/Die Trainer/Trainerin liest laut vor und der/die Sportler/Sportlerin liest leise mit. Danach lesen beide halblaut im Chor, so dass zum Ende schließlich der/die Sportler/Sportlerin laut vorlesen kann und der/die Trainer/Trainerin leise mitliest. Gegenseitige Belobigungen fördern dabei die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept.

Methode 4: Das Vorlesetheater

Das „Vorlesetheater“ ist das Gegenteil vom unvorbereiteten Reihum-Lesen und letzterem unbedingt vorzuziehen! Indem jeder Schüler und jede Schülerin hierbei ausreichend Zeit erhalten, um die Redebeiträge der ihm oder ihr zugewiesenen literarischen Figur im Text zu üben, kann auch mit benachteiligten Kindern das Lesen mit verteilten Rollen geübt werden.

Die Lehrkraft kann den Text zu Beginn einmal laut vorlesen. Da es allerdings auch Lerngruppen gibt, die sich die Geschichte selbst erlesen wollen, ist dies eine fakultative Vorgabe. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen nun die Rollen der literarischen Figuren. Die Erzählinstanz in narrativen Texten sollte je nach quantitativer Dominanz unter mehreren Schülerinnen und Schülern aufgeteilt werden. Die Übungsroutine wird von Rosebrock und Nix (2017: 47f.) folgendermaßen beschrieben:

„Die Kinder üben mit diesen Scripts in Gruppenarbeit zum einen, eine von ihnen ausgewählte Figur des Textes durch das Vorlesen ‚zum Leben zu erwecken‘, also durch verschiedene sprecherische Mittel (vgl. dazu Ockel 2000) die charakterlichen

Eigenschaften, Gefühle, Gedanken und Motive der Figur im Kontext der jeweiligen Handlungssituation möglichst angemessen stimmlich zu interpretieren. Andererseits müssen die Schülerinnen und Schüler ihren individuellen Vortrag mit den anderen Sprechern der Gruppe abstimmen, im Gruppenprozess die klangliche Inszenierung des Textes diskutieren und so eine Gesamtdeutung des Gelesenen zusammen erarbeiten. Die Zielsetzung des Lesetheaters besteht für die Schülerinnen und Schüler einer Gruppe darin, sich durch das wiederholte Lautlesen und den Austausch in der Gruppe für die abschließende Lese-Aufführung des Textes vorzubereiten: Im Lesetheater soll den Zuhörerinnen und Zuhörern der Text möglichst bildhaft und einprägsam, eben ‚lebendig‘, vor Augen geführt werden.“

Aufwerten und ergänzen lassen sich Lesetheater-Projekte, indem sie mit bekannten Routinen des Kasperle- bzw. Puppentheaters zusammengebracht werden. Hierbei kann es (durch Los, durch Freiwilligkeitsentscheidungen oder durch regelmäßige Abwechslung) zu einer Teilung der Gruppe in Vorleserinnen / Leser auf der einen Seite und Puppenspielerinnen / Puppenspieler auf der anderen Seite kommen.

Weiterführende Ideen	
Materialien	Medien / App
• Fabeln • Sketche • Witze	• Puppet Pals • Bookcreator

Methode 5: Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel

Beim „Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel“ handelt es sich um eine Art Gesellschaftsspiel, welches den Förderprinzipien des wiederholten Lautlesens folgt. Es setzt am Spaß in der Gruppe an und nutzt diesen lese-didaktisch aus. Das ‚Würfel-Lesen‘ wird am besten in Vierergruppen gespielt. Der vorher zu präparierende (oder zu erwerbende) Extra-Würfel wird jeweils zwei Mal mit den Seiten ICH, DU und WIR ausgestattet. Die ausgewählten Texte müssen in vier bis sechs etwa gleichgroßen Abschnitten vorliegen. Die Länge eines Abschnitts sollte in Abhängigkeit von der Leseflüssigkeit der Kinder 30 bis 50 Wörter nicht überschreiten. Sitzen die Kinder in ihren Gruppen im Kreis, beginnt das erste Auswürfeln, zum Beispiel in alphabetischer Reihenfolge der Vornamen. Würfelt das erste Kind ein ICH, liest es den ersten Abschnitt halblaut vor. Bei DU darf eine Dritte als Vorleserin / ein Dritter als Vorleser bestimmt werden.

Die anderen Kinder lesen jedes Mal still im eigenen Text simultan mit. Fällt die WIR-Seite, liest die gesamte Gruppe im Chor. Sollte es von den Mitgliedern der Gruppe erwünscht sein, dürfen die bereits besser lesenden Kinder immer dann leise einhelfen, wenn ein lesendes Kind stockt oder sich verliert.

In der zweiten Würfelrunde liest das nächste würfelnde Kind den vorherigen, also bereits bekannten Abschnitt erneut laut vor, danach dann den eigenen, neuen Absatz. In der dritten Runde wiederholt sich diese Routine mit dem nächsten Kind, erst danach liest dieses wiederum den eigenen Textabschnitt. Dieses Vorgehen wiederholt sich so oft, wie der Text Abschnitte hat. Zum Abschluss lesen alle Kinder den Text im Chor laut (und dann auch flüssig) vor.

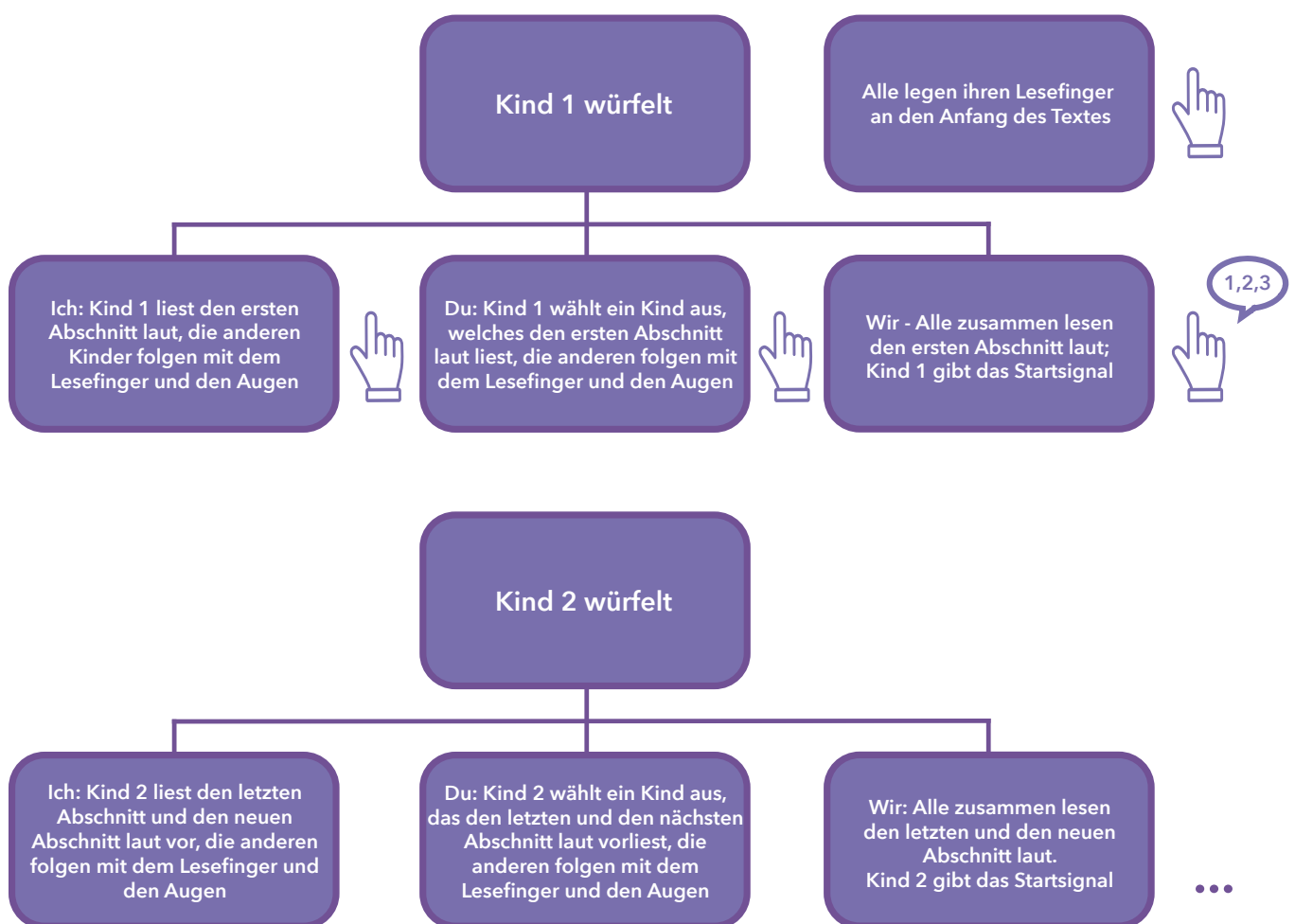


Abbildung 3: Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel

Methode 6: Lesen mit Hörbüchern

Das „Lesen mit Hörbüchern“ ist eine denkbar einfache und zugleich sehr effektive Form der Förderung, die bereits für die Sekundarstufe 1 (vgl. Gailberger 2013) sowie in Ansätzen auch für die Primarstufe (Boll & Scholz 2012; Meyer 2011) empirisch erprobt wurde. Dabei wurde gezeigt, dass nach nur wenigen Wochen die Leseflüssigkeit (auf kognitiver Ebene), mehr noch aber die Lesemotivation, die Freude am Lesen im Deutschunterricht und weitere Determinanten des Lesens (auf subjektiver Ebene) gesteigert werden konnten. Darüber hinaus wertet das Lesen mit Hörbüchern das Lesen in der Schule an sich auf, indem das gemeinsame simultane Lesen und Hören eine ‚literarische Gesellschaft‘ erzeugt, die von den Kindern wie von ihren Lehrkräften zu gleichen Teilen genossen wird (vgl. Gailberger 2013).

Wie schon beim Lesen und Mitlesen läuft auch beim Hörbuchlesen für 10 bis 20 Minuten im Rahmen des Lesebandes ein Hörbuch in angenehmer Zimmerlautstärke. Auch hier sollte die Lesedauer in Abhängigkeit von der Übung und der Leseflüssigkeit der Kinder gewählt und im Laufe der Förderung gesteigert werden. Die Empfehlung ist jedoch, das Lesen mit Hörbüchern erst gegen Ende des dritten Jahrgangs als Methode einzusetzen, da zuvor die Geschwindigkeit der Hörbücher noch zu weit oberhalb der Lesegeschwindigkeit der Schülerinnen und Schüler liegen könnte und ein Mitlesen schwer möglich wird.

Zwar lässt sich bei mp3-Anbietern wie Audible, YouTube oder anderen die Hörbuch-Geschwindigkeit drosseln, allerdings sollte eine Geschwindigkeit von 70% nicht unterschritten werden, da die einlesende Stimme dann zu verzerrt und zu artifiziell klingt.

Darüber hinaus sollte auch bei diesem Verfahren, ähnlich wie bei den Methoden Vorlesen und Mitlesen, der Text nach Beendigung der täglichen Förderung eingesammelt werden, aus denselben Gründen wie bei der zuvor genannten Methode.



Zur Auswahl von Text und Methode: Auf die Diagnose kommt es an!

Ein Gipsverband hilft nicht gegen Halsweh; und ein E-Auto wird nicht dann wieder rollen, wenn es eine neue Zündkerze erhält: Auf die Diagnose kommt es an, und erst ihre saubere Durchführung erlaubt uns, zielführende und sinnhafte Entscheidungen zu treffen. Entsprechend sind auch bei der Förderung in Lesebänden nicht alle Methoden und nicht jeder Text für alle Schülerinnen und Schüler gleich gut geeignet. Ist die Leseflüssigkeit noch nicht ausreichend ausgebildet, kann es schnell zu Frustrationserlebnissen und Gefühlen der Überforderung kommen, wohingegen bereits stärker lesende Kinder nicht unterfordert werden dürfen. Damit Sie bei der Auswahl von Text und Methode für Ihre Leseband-Lerngruppe stets den Überblick behalten, haben wir Ihnen im Folgenden einen Orientierungsleitfaden erstellt, nach dem Sie sich richten können und mit dessen Hilfe Sie die passenden Methoden (abrufbar mit angebotenen QR-Code) für Ihre Lerngruppe auswählen können. Die Werte sind in „Wörter pro Minute“ (WPM) angegeben. Weiter unten können Sie sehen, welche Entsprechung diese Werte beim Salzburger Lesescreening haben.

Aber Achtung: Diese Liste soll für Sie als Empfehlung dienen. Wichtig ist uns zu betonen, dass Sie als Lehrkräfte ihren Jahrgang, die Lernausgangslage, ihr Sozialverhalten sowie die Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler am besten kennen. Nehmen Sie diese Liste gerne als Orientierungshilfe aber reflektieren Sie dabei auch immer wieder, ob sich die Methode und das Material zum aktuellen Zeitpunkt für Ihre Lerngruppe eignen.

Einordnung: WPM	Geeignete Leseband-Methode	Geeignetes Lesematerial	QR-Code zum Erklärvideo
ca. 20 bis 45 WPM „Leseflüssigkeit Starterphase“	Vorlesen und Zuhören oder bereits Vorlesen und Mitlesen (auch Chorisches Lesen genannt), wenn die Lehrkraft langsam genug liest und somit auf die schwächsten Leserin oder Leser Rücksicht nimmt	Einfache Lexik und Sätze, wie in Kinderbüchern wie „Die Schnecke und der Buckelwal“, „Der Löwe in dir – Rachel Bright“ oder „Cornelia Funke erzählt“ zu finden	Chorisches Lesen 
ca. 45 bis 70 WPM „Leseflüssigkeit Mindeststandard“	Vorlesen und Mitlesen Lautlesetandem (Sportlerin / Sportler), zum Teil auch schon Würfellesen (wenn stärkere Leserin / Leser in der Gruppe vorhanden sind, die die schwächeren unterstützen können)	Von der Satz- zur einfachen Textebene (zum Beispiel Heinevetters „Leseleichte Lesehefte“ (Serie 1ff.), „Cowboy Klaus und sein Schwein Lisa“ oder „Lesestart mit Eberhard“)	Lautlesetandem 

Einordnung: WPM	Geeignete Leseband-Methode	Geeignetes Lesematerial	QR-Code zum Erklärvideo
ca. 70 bis 90 WPM „Lese Flüssigkeit Regelstandard“	Würfellesen (<i>Lesen mit dem Ich-Du-Wir-Würfel</i>) sowie Vorlesetheater (mit kurzen Textpassagen), zum Teil bereits Hörbuchlesen (bei gedrosselter Geschwindigkeit bis zu 70%), Lautlesetandem (nun aber Trainerin / Trainer und Sportlerin / Sportler)	Überschaubare Textebene • einfache Sachtexte, die in drei oder vier kurze Abschnitte eingeteilt werden können • Gedichte mit drei oder vier Strophen • Sketche • Theaterszenen oder • Ganzschriften wie „Der Tag, an dem die Oma das Internet kaputt gemacht hat“, „Der Wolf kommt nicht“ oder „Kommissar Gordon - Der erste Fall“.	Vorlesetheater 
100 bis 150 WPM „Lese flüssigkeit Maximalstandard“	Hörbuchlesen Würfellesen Vorlesetheater Lautlesetandem (vor allem als Trainer) Schülerinnen und Schüler als Vorlesende bei der Methode „Vorlesen und Mitlesen“ („Chorisches Lesen“)	Komplexe Textebene Ganzschriften, Romane und Sachbücher, wenn diese in einer ungekürzten Hörbuchversion vorliegen, zum Beispiel „Mein Freund Otto, das wilde Leben und ich“, „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ oder „Harry Potter“.	Hörbuchlesen 

Jahrgangsstufe 2

Lesequotient des Salzburger Lesescreenings, übersetzt in „Wörter pro Minute“ (WPM)

Anfang Jahrgangsstufe 2

Lesequotient (LQ)	Leistung	WPM
≥130	sehr gut	Über 60 WPM
120 - 129	gut	49 - 60 WPM
110 - 119	überdurchschnittlich	39 - 48 WPM
90 - 109	durchschnittlich	17 - 38 WPM
80 - 89	unterdurchschnittlich	8 - 16 WPM
70 - 79	schwach	3 - 7 WPM
≤ 69	sehr schwach	Unter 3 WPM

Mitte Jahrgangsstufe 2

Lesequotient (LQ)	Leistung	WPM
≥130	sehr gut	Über 70 WPM
120 - 129	gut	60 - 70 WPM
110 - 119	überdurchschnittlich	50 - 58 WPM
90 - 109	durchschnittlich	27 - 48 WPM
80 - 89	unterdurchschnittlich	19 - 26 WPM
70 - 79	schwach	11 - 17 WPM
≤ 69	sehr schwach	Unter 17 WPM

Ende Jahrgangsstufe 2

Lesequotient (LQ)	Leistung	WPM
≥130	sehr gut	Über 78 WPM
120 - 129	gut	68 - 78 WPM
110 - 119	überdurchschnittlich	58 - 66 WPM
90 - 109	durchschnittlich	35 - 56 WPM
80 - 89	unterdurchschnittlich	24 - 33 WPM
70 - 79	schwach	15 - 22 WPM
≤ 69	sehr schwach	Unter 15 WPM

Jahrgangsstufe 3

Lesequotient des Salzburger Lesescreenings, übersetzt in „Wörter pro Minute“ (WPM)

Mitte Jahrgangsstufe 3

Lesequotient (LQ)	Leistung	WPM
≥130	sehr gut	Über 96 WPM
120 - 129	gut	81 - 96 WPM
110 - 119	überdurchschnittlich	68 - 78 WPM
90 - 109	durchschnittlich	45 - 66 WPM
80 - 89	unterdurchschnittlich	33 - 43 WPM
70 - 79	schwach	21 - 31 WPM
≤ 69	sehr schwach	Unter 20 WPM

Ende Jahrgangsstufe 3

Lesequotient (LQ)	Leistung	WPM
≥130	sehr gut	Über 103 WPM
120 - 129	gut	91 - 103 WPM
110 - 119	überdurchschnittlich	75 - 89 WPM
90 - 109	durchschnittlich	52 - 73 WPM
80 - 89	unterdurchschnittlich	41 - 50 WPM
70 - 79	schwach	31 - 39 WPM
≤ 69	sehr schwach	Unter 31 WPM

Jahrgangsstufe 4

Lesequotient des Salzburger Lesescreenings, übersetzt in „Wörter pro Minute“ (WPM)

Mitte Jahrgangsstufe 4

Lesequotient (LQ)	Leistung	WPM
≥130	sehr gut	Über 110 WPM
120 - 129	gut	100 - 110 WPM
110 - 119	überdurchschnittlich	86 - 98 WPM
90 - 109	durchschnittlich	60 - 84 WPM
80 - 89	unterdurchschnittlich	47 - 58 WPM
70 - 79	schwach	37 - 46 WPM
≤ 69	sehr schwach	Unter 37 WPM

Ende Jahrgangsstufe 4

Lesequotient (LQ)	Leistung	WPM
≥130	sehr gut	Über 110 WPM
120 - 129	gut	107 - 120 WPM
110 - 119	überdurchschnittlich	91 - 105 WPM
90 - 109	durchschnittlich	64 - 89 WPM
80 - 89	unterdurchschnittlich	53 - 62 WPM
70 - 79	schwach	39 - 50 WPM
≤ 69	sehr schwach	Unter 39 WPM

Arbeitsmaterial zum Einstieg in das Leseband.SH

In Kooperation mit dem Bremer Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur für den Elementar- und Primarbereich (Prof. Dr. Swantje Weinhold und Dr. Jennifer Reiske) empfohlenes Arbeitsmaterial zum Einstieg in ein Leseband und seine Fortführung im Laufe der Jahre:

Buchtitel	Komplexität	Thema	Hörbuch	Methodeneignung
Bilderbücher & Vorlesetexte				
Mutig, mutig	Kurze Vorlesegeschichte	Freundschaft – Mut – Neinsagen	-	Vorlesen und Zuhören Lesetheater
Die Schnecke und der Buckelwal	Reimgeschichte (teilweise)	Freundschaft – die Welt – Reisen	-	Vorlesen und Zuhören Lesetheater
Der Löwe in dir – Rachel Bright	Reimgeschichte	Klein sein – Angst – Mut	-	Vorlesen und Zuhören
Cornelia Funke erzählt	Kurzgeschichten	lustige, spannende und schaurig-schöne Geschichten	-	Vorlesen und Zuhören Lesetheater
Einfache Satzebene – 1 Satz pro Seite				
Leseleichte Lesehefte, Serie 1 (Heinevetter)	Kurze Sätze, lautgetreue Wörter	6 Hefte zu verschiedenen Themen	-	Lesetandem
Lesestart mit Eberhard (1 Kiste: Lesestufe 1: 9 Hefte)	Kurze Sätze, lautgetreue Wörter, Silbenmarkierung	Divers: Tiere, Familie, lebensweltliche Orte	-	Lesetandem Vorlesen und Mitlesen in Kleingruppen
	Sätze: 1 Satz pro Seite			
	Seitenanzahl: 16 Seiten			
Lesen mit Ella und Tim, die Rettung	Kurze Sätze, Sprechblasen	Angst und Hilfestellung zwischen zwei Kindern	-	Lesetandem Vorlesen und Mitlesen Lesetheater
	Sätze: 1 Satz pro Sprechblase			
	Seitenanzahl: 16			
Torkel	Kurze Sätze – ggf. müssen einige Wörter geklärt werden	Jahreszeiten	-	Vorlesen und Mitlesen in Kleingruppen Würfellesen
	Sätze: 1-2 pro Seite			
	Seitenanzahl: 48			

Buchtitel	Komplexität	Thema	Hörbuch	Methodeneignung
Von der Satz- zur Textebene – In der Regel 2-5 Sätze pro Seite				
Lesestart mit Eberhard (Lesestufe 4)	Kurze Texte, lautgetreue Wörter, Silbenmarkierung	Divers: Tiere, Familie, lebensweltliche Orte	-	Lesetandem Vorlesen und Mitlesen in Kleingruppen
	Sätze: 2 pro Seite			
	Seitenanzahl: 16 Seiten			
Cowboy Klaus und sein Schwein Lisa	Kurze Erzählung, Wortschatz komplex, einige Wörter müssen ggf. geklärt werden	Eine Geschichte über Cowboy Klaus und sein Leben im Wilden Westen	Ein Hörbuch ist gratis beim Verlag hinterlegt	Lesetandem Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Hörbuchlesen
	Sätze: max. 5 pro Seite			
	Seitenanzahl: 48 Seiten			
Die geheimnisvolle Nachtwanderung	Kurze Sätze, einfacher Wortschatz	Eine Geschichte über ein Klassenfest und eine spannende Nachtwanderung	-	Vorlesen und Mitlesen Lesetandem Würfellesen
	Sätze: 3-4 pro Seite			
	Seitenanzahl: 48 Seiten			
Das Rätsel der Drachenhöhle	Kurze Erzählung, kurze Sätze, einfacher Wortschatz	Spannende Abenteuergeschichte	-	Vorlesen und Mitlesen
	Sätze: max. 5 pro Seite			
	Seitenanzahl: 48 Seiten			
Böse Jungs	Kurze Sätze, teilweise unterschiedliche Schriftgrößen	Comicroman über „böse“ Figuren, vor denen alle Angst haben, die aber gerne anders gesehen werden würden	-	Vorlesen und Mitlesen Lesetandem Würfellesen Lesetheater
	Sätze: max. 1-3 pro Seite			
	Seitenanzahl: 144 Seiten			
Zombert und der mutige Angsthase	Kurze Sätze, viel wörtliche Rede	Mut und Angst in fantastischer Binnenhandlung thematisiert: Schauplatz Friedhof	-	Vorlesen und Mitlesen Lesetandem Würfellesen
	Sätze: max. 2-5 pro Seite			
	Seiten: 48			
Rico und die Tuchlaterne	Erzählung, einfacher Wortschatz, kurze Sätze, sinngemäßer Zeilenumbruch	Eine herzerwärmende Geschichte übers Anderssein von Andreas Steinhöfel in Erstleseformat.	Ja (Hörbuch Hamburg) - 3, 95€	Vorlesen und Mitlesen Lesetandem Würfellesen Hörbuchlesen
	Sätze: max. 5 pro Seiten			
	Seitenanzahl: 64 Seiten			

Buchtitel	Komplexität	Thema	Hörbuch	Methodeneignung
Überschaubare Textebene				
Raubritter Rocko und die wilde Wilma	Zeilenumbruch nicht immer sinngemäß	Geschichte um Klischees und Bruch mit eben diesen, aber nicht moralisierend	-	Hörbuch gratis beim Verlag
	Sätze: max. 10 pro Seite			
	Seitenanzahl: 48 Seiten			
Lesekartei Monster, Mutproben und mehr	Ansteigende Textmenge mit fortlaufender Nummerierung	Diverse Inhalte und Identifikationsmöglichkeiten	-	Lesetandem
Kiste	Comic, Sprechblasen	Eine Freundschaft zwischen einem Bastler und einer Kiste	-	Vorlesen und Mitlesen Lesetandem Würfellesen Lesetheater
	Sätze: 4-5 Sätze pro Seite			
	Seitenanzahl: 72 Seiten			
Der Tag, an dem die Oma das Internet kaputt gemacht hat	Teilweise Blocksatz, teilweise versetzt, Nebensätze und wörtliche Rede	Eine witzige Familiengeschichte über digitale Medien und Generationen	Ja (Audible/ Hörbuch Hamburg) - 2,95€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
	Sätze: 3- ca. 12 pro Seite			
	Seitenanzahl: 72 Seiten			
Der Wolf kommt nicht	Rollen sind farbig markiert, sinngemäßer Zeilenumbruch	Dialoggeschichte zwischen Kind und Mutter scheinbar über Angst mit überraschender Auflösung	-	Lesetheater
	Sätze: ca. 1-8 pro Seite			
	Seitenanzahl: 32 Seiten			
Kommissar Gordon - Der erste Fall	4-15 Sätze pro Seite, Nebensätze und wörtliche Rede	Detektiv-Krimigeschichte tierischer Ermittler im Wald	Ja (Audible/ Headroom/ USM Aduio). 12,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
	Seitenanzahl: 112 Seiten			
Prinzessin Fibi und der Drache	Zeilenumbruch ist nicht immer sinngemäß, teilweise schwierige Sätze	Drachen-, Ritter-, Prinzessinnen-geschichten ohne stereotype Darstellung	Ja (Argon Hörbuch / Apple Books/ Audible) - 10,35€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
	Sätze: Mehrere Sätze pro Seiten			
	Seitenanzahl: 48 Seiten			

Buchtitel	Komplexität	Thema	Hörbuch	Methodeneignung
Werwolf wider Willen	Bis zu 15 Sätzen, teilweise mit Comicseiten ergänzt	Geschichte, die mit kafkaesken Zügen die Verwandlung auf kindlicher Ebene umsetzt	-	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem
	Seitenanzahl: 48 Seiten			
Tagebuch einer Killerkatze	Teilweise längere Nebensätze und wenig wörtliche Rede	Tagebuchroman aus Sicht einer Katze mit skurrilen, witzigen Gegebenheiten	Ja (Audioteka/ Echthoerbuch) - 9,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
	Sätze: ca. 8-10 Sätze pro Seite			
	Seitenanzahl: 64 Seiten			
Vincent flattert ins Abenteuer	Teilweise unterschiedliche Schriftgrößen	Fantastische Geisterwelt aus Sicht einer Fledermaus in einem dem Comic ähnlichen Stil	Ja (Apple Books / Audible / HÖBU) - 7,00€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
	Sätze: ca. 1-8 pro Seite			
	Seitenanzahl: 128			
Viele Grüße, deine Giraffe	5-10 Sätze pro Seite mit Nebensätzen und wörtlicher Rede	Wunsch nach Freundschaft und Langeweile als Ausgang des Briefeschreibens und Kennenlernen anderer Lebensräume	Ja (Audible / Apple Books / Argon Hörbuch / Spotify) - 7,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
	Seitenanzahl: 112 Seiten			
Komplexere Textebene				
Crazy Family	160 Seiten	Witzige Familiengeschichte mit absurden Momenten endend bei Wer wird Millionär	Ja (Audible / Apple Books / Audiolibrix) - 9,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
Der Junge aus der letzten Reihe	288 Seiten	Fluchtgeschichte um verlorene Eltern und deren Suche, daher mit Perspektive	Ja (Audible) - 7,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
Die beste Bahn meines Lebens	176 Seiten	Reale Geschichte um Umzug und Einfinden in Klassengemeinschaft aus Sicht eines Jungen mit LRS-Problemen, parallel Tagebuchinhalte mathematisch als Kreisdiagramme aus Sicht des benachbarten Mädchens	Ja (Audible) - 6,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen

Buchtitel	Komplexität	Thema	Hörbuch	Methodeneignung
Die Hochhausdetektive	192 Seiten	Detektivgeschichte um drei Kinder aus sozial benachteiligten Familien mit teilweise. Migrationshintergrund oder Ein- Eltern-Familien	-	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem
Lama Gang	176 Seiten	Neu in einer Gruppe sein als Thema und sich daraus entwickelnde Detektivgeschichte aus Sicht der Lama Gang	Ja (Audible / Hörbuch Hamburg / Audioteka) - 7,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen Lesetheater
Mein Freund Otto, das wilde Leben und ich	184 Seiten	Großstadtkinder-Geschichte zweier Jungen mit leichter Identitätsfindung	Ja (BookBeat / Audible / Apple Books / Hörbuch Hamburg) - 6,95€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen
Planet Omar	208 Seiten	Tagebuchroman aus Sicht eines moslemischen Jungen	Ja (Audible/ Tonies) 11,95€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen Lesetheater (Einzel)
Rico, Oskar und die Tieferschatten	224 Seiten	Roman um ungleiche Jungenfreundschaft mit Abenteuerelementen	Ja (Apple Books / Hörbuch Hamburg / Spotify) - 6,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen Lesetheater
School of Talents 1: Erste Stunden tierisch laut	240 Seiten	Magische Fähigkeiten verschiedener Kinder auf einem Internat mit Rätsel	Ja (BookBeat / Audible / Apple Books / Hörbuch Hamburg) - 6,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen Lesetheater
Die Schule der magischen Tiere	208 Seiten	Roman über Freundschaft und eine besondere Verbundenheit zu magischen Tieren.	Ja - 4,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen Lesetheater
Harry Potter und der Stein der Weisen	336 Seiten	Altbekannt :)	Ja - 8,99€	Vorlesen und Mitlesen Würfellesen Lesetandem Hörbuchlesen Lesetheater

Verwendete Literatur

- Bangel, M. (2017).** Wortbildungsstrukturen als Wegweiser beim Decodieren. Wiesbaden: Verlag J.B. Metzler.
- Bangel, M., & Müller, A. (2014).** Zur Entwicklung morphologischer Bewusstheit und basaler Lesefähigkeit durch die Arbeit an Wort(bildungs)strukturen. Erste Ergebnisse einer Interventionsstudie. *Didaktik Deutsch* 36. S.42-63.
- Bangel, M., & Müller, A. (2015).** Einsichten in morphologische Strukturen als Grundlage für die Entwicklung der Decodierfähigkeit. In I. Rautenberg, & T. Reißig, *Lesen und Lesedidaktik aus linguistischer Perspektive* (S. 17-53). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Baumert J. & Klieme, E. & Neubrand, M. & Prenzel, M. & Schiefele, U. & Schneider, W. & Stanat, P. & Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2001).** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Graber, T. (2016).** Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Klett.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2011).** Literarisches Lesen und Sinn- erfahrung. In: Schneider, H. (Hrsg.): *Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt*. Weinheim & München. S.186-197.
- Boll, V. & Scholz, J. (2012).** Leseförderung durch Hörbücher und durch Vorlesen im Vergleich. Eine empirische Studie in Grund- und Hauptschulen. Lüneburg.
- Bos, W. & Lankes, E.-M. & Prenzel, M. & Schwippert, K. & Valtin, R. & Walther, G (2004).** IGLU - Ergebnisse im internationalen und nationalen Vergleich - Erste Konsequenzen für die Grundschule. Waxmann.
- Bredel, U. & Noack, C. & Plag, I. (2013).** Morphologie lessen. Stammkonstanzschreibung und Leseverstehen bei starken und schwachen Lesern. In: Neef, M. & Scherer, C. (Hrsg.). *Die Schnittstelle von Morphologie und geschriebener Sprache*. Walter de Gruyter. S. 211-249.
- Gailberger, S. (2011).** Lesen durch Hören: Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim.
- Gailberger, S. (2013).** Systematische Leseförderung für schwach lesende Schüler. Zur Wirkung von Lektüre- begleitender Hörbüchern und Lesebewusstmachungs- strategien. Beltz.
- Gailberger, S. & Pohlmann, B. & Reichenbach, L. & Thonke, F. & Wolters, J. (2021).** Zum Nachhaltigen Einfluss von Lautleseverfahren auf Leseflüssigkeit, Leseverstehen, Rechtschreibung sowie Kompetenzen jenseits des Deutschunterrichts. In: Gailberger, S. & Sappok, C. (Hrsg.).
- Weiterführende Grundlagenforschung in Lesedidaktik und Leseförderung: Theorie, Empirie, Anwendung. SLLD.
- Gold, A., Behrendt, S., Lauer-Schmaltz, M. & Rosebrock, C. (2013).** Förderung der Leseflüssigkeit in dritten Grund- schulklassen. In C. Rosebrock & A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesesozialisation und Medien. Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell* (S. 203-218). Weinheim, Basel: Beltz-Juventa.
- Groeben, N. (2002).** Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim.
- Hußmann, A. & Wendt, H. & Bos, W. & Bremerich-Vos, A. & Kaspar, D. (2017).** IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.
- McElvany, Nele/Ramona Lorenz/Andreas Frey/Frank Gold- hammer/Anita Schilcher/Tobias Stubbe (Hrsg.) (2023):** IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre: Handreichung zur Pressekonferenz. Münster und New York: Waxmann.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974).** Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology*(6). S. 293-323.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2018).** ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler. Version II. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Meyer, P.-L. (2011).** Leseförderung schwach lesender Schülerinnen und Schüler in der Grundschule - Lesen mit Hörbüchern in der Jahrgangsstufe 3. Ein Forschungsprojekt in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung in Hamburg. Lüneburg.
- Nix, D. (2006).** Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. *Praxis Deutsch* 195. S. 23-29.
- Richter, K. & Plath, M. (2006)** Lesemotivation in der Grund- schule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim, München: Juventa.
- Rosebrock, C., & Nix, D. (2008).** Grundlagen der Lese- didaktik und der systematischen schulischen Lese- förderung. Schneider Verlag.
- Rosebrock, C. & Gold, A. & Nix, D. & Rieckmann, C. (2011).** Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Schneider Verlag.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2020). Grundlagen der Lese-
didaktik und der systematischen schulischen Lese-
förderung. Schneider Verlag.

Samuels, S. (1994). Toward a Theory of Automatic
Information Processing in Reading: Revisited. In R. Rudell,
M. Rudell, & H. Singer, Theoretical Models and Processes of
Reading. International Reading Association. S. 816-837.

Wimmer, H., & Mayringer, H. (2014). Salzburger Lese-
Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9). Verlag