

# UNTERRICHTSENTWICKLUNG



## In Lesewelten hineinwachsen

Leseförderung in der  
flexiblen Schulanfangsphase



# **In Lesewelten hineinwachsen**

Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase

Autorin Irene Hoppe

## **IMPRESSUM**

### **Herausgeber**

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)  
14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209-0

Fax: 03378 209-149

**Internet:** [www.lisum.berlin-brandenburg.de](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de)

**Autorin** Irene Hoppe

**Mitarbeit** Erna Hattendorf, Beate Janzen

**Beratung** Gisela Beste, Marion Gutzmann, Mechthild Pieler, Regina Pols, Jutta Schwenke

**Gestaltung** Christa Penserot

**Fotos** Bianka Flemig, Erna Hattendorf, Eva Luise Hoppe, Irene Hoppe, Beate Janzen,  
Rolf Möller, Christa Penserot, Sibylle Recke

Die abgebildeten Kinderzeichnungen sind im Unterricht von Beate Janzen an der Berliner Allegro-Grundschule entstanden.

**Druck** Oktoberdruck AG, Berlin

**ISBN** 978-3-940987-86-0

© Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM); Oktober 2012

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte einschließlich Übersetzung, Nachdruck und Vervielfältigung des Werkes sind vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des LISUM in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Eine Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht. Das LISUM ist eine gemeinsame Einrichtung der Länder Berlin und Brandenburg im Geschäftsbereich des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBS).

# Inhalt

Vorwort	5
Einführung – Intention und Überblick	7
Qualitätsmerkmale der Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase	13
1 In der Schulanfangsphase wird eine Leseumgebung angeboten, die alle Kinder zur Erweiterung ihrer individuellen Leseerfahrungen anregt.	15
1.1 Gestaltung einer Leseumgebung im Klassenraum	17
1.2 Gestaltung einer Leseumgebung im Schulgebäude	24
1.3 Gestaltung einer Leseumgebung auf dem Schulgelände	27
1.4 Leseerfahrungen in der öffentlichen Bibliothek	28
2 In der Schulanfangsphase werden die Leseinteressen der Kinder wahrgenommen, einbezogen und erweitert.	31
2.1 Dokumentation von Leseinteressen	34
2.2 Dokumentation von Gelesenem und Gehörtem	37
2.3 Berücksichtigung von Leseinteressen im Unterricht	40
3 In der Schulanfangsphase haben Vorleseszenarien eine zentrale Bedeutung.	41
3.1 Auswahl von Vorlesetexten/Vorlesebüchern	44
3.2 Vorbereitung und Gestaltung des Vorlesens, der Anschlusskommunikation und der produktiven Textauseinandersetzung	47
3.3 Inszenierung von Vorlesesituationen	50
3.4 Kooperationen mit Eltern und außerschulischen Vorlesepartnerinnen und -partnern	54
4 In der Schulanfangsphase wird zur individuellen und eigentätigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Texten und zum Austausch darüber angeregt.	57
4.1 Individuelle Auseinandersetzung mit einem Text/Buch	59
4.2 Individuelle Beschäftigung mit literarischen Figuren	69
4.3 Kooperative Beschäftigung mit Texten	71
5 In der Schulanfangsphase wird der Erwerb von Lesestrategien angebahnt.	79
5.1 Einübung zentraler Lesestrategien	81
5.2 Umgang mit dem Instrument LESEPILOT	83
6 In der Schulanfangsphase wird Lesekultur auch über den Unterricht im Klassenzimmer hinaus durch vielfältige Aktionen erlebbar.	87
6.1 Schulische Lesekultur	89
6.2 Außerschulische Leseaktionen	93
7 In der Schulanfangsphase werden die Leseentwicklungsspuren eines jeden Kindes sichtbar gemacht.	97
7.1 Struktur des Lese-Magazins	99
7.2 Lerngespräche anhand des Lese-Magazins	101



# Vorwort

---

*Unter allem, was man heute in der Schule lernt,  
ist nichts so wichtig wie das Lesen.*

*Bruno Bettelheim*

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

eine gut ausgebildete Lesekompetenz ist der Schlüssel für schulisches sowie lebenslanges erfolgreiches Lernen und für viele Bereiche gesellschaftlicher Teilhabe und Mitwirkung. Zu den zentralen Aufgaben unseres Landesinstituts gehört es deshalb, Pädagoginnen und Pädagogen bei der systematischen Lesekompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler über alle Schulstufen hinweg effektiv zu unterstützen.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf den jüngsten Schülerinnen und Schülern, die heute die Schulanfangsphase besuchen. Und viele der Schulanfängerinnen und Schulanfänger kommen bereits mit dem ausdrücklichen Wunsch in die Schule, das Lesen zu erlernen. Diese Motivation zu erhalten, ist das Anliegen dieser Broschüre. Sie bietet besonders unter Berücksichtigung motivationaler und emotionaler Aspekte eine Vielzahl an Anregungen für unterrichtliche und außerunterrichtliche Szenarien zur Leseförderung. Dabei geht es immer darum, das Lesen als etwas persönlich Befriedigendes und Sinnhaftes zu erleben sowie durch die Ermöglichung von erfolgreichen und genussvollen Leseerfahrungen ein positives Selbstkonzept von sich als Leserin bzw. Leser zu entwickeln. Gerade jahrgangsgemischte Lerngruppen der Schulanfangsphase bieten in diesem Zusammenhang ein großes Potenzial für das Lesenwollen, das Lesenlernen und Lesenkönnen. Hier gibt es immer Kinder, die bereits lesen können, sich selbstbestimmt und freudig Texten zuwenden und so z. B. anderen Kindern mit nur wenigen schriftsprachlichen Erfahrungen Lese-Vorbilder und Lese-Unterstützer sein können.

Die Handreichung versammelt zum einen Vorschläge, die regelmäßige Nutzerinnen und Nutzer der Website Lesecurriculum auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg sicher bereits kennen; zum anderen werden hier auch neue, von Kolleginnen erprobte Impulse vorgestellt. In diesem Zusammenhang sei einigen engagierten Pädagoginnen von Berliner Grundschulen gedankt, die Einblicke in die Ausgestaltung ihres Leseunterrichts gewährten, neue Szenarien erprobten und uns ihre Erfahrungen mitteilten. Ohne ihre Unterstützung hätte diese Handreichung in ihrer umfangreichen, mit zahlreichen Abbildungen von Schülerbeispielen versehenen Form nicht entstehen können.

Wir hoffen, Sie mit den folgenden Anregungen dabei zu unterstützen, in Ihren Lerngruppen eine alle Schülerinnen und Schüler anregende Leseatmosphäre zu schaffen, in der Sie die Kinder dabei beobachten können, wie sie Zugang zu den Lesewelten finden und mit den Texten, die sie lesen, wachsen.

Susanne Wolter

Leiterin der Abteilung Unterrichtsentwicklung  
Grundschule/Sonderpädagogische Förderung und Medien

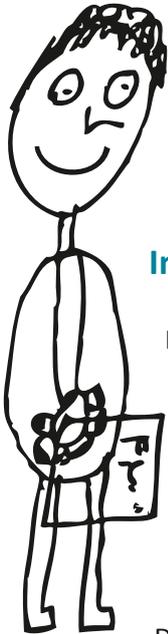


# Einführung

---

*Leseförderung ist Profisache und Herzensangelegenheit in einem.*

*Susanne Helene Becker*



## Intention und Überblick

Lesen gilt als das grundlegende Kulturwerkzeug einer Zeit, die mehr denn je auf Schriftsprache basiert. Die Entwicklung von Lesekompetenz ist deshalb ein wichtiger Bereich der sprachlichen Bildung. Der Weg zur Leserin, zum Leser ist jedoch ein langer, für manche auch ein steiniger, nicht immer geradliniger Weg. Damit die Schritte in Lesewelten hinein möglichst erfolgreich sind, müssen sie über die verschiedenen Bildungseinrichtungen, Jahrgangs- und Schulstufen gedacht und anschlussfähig gestaltet werden.

Die ersten Schuljahre sind dabei von zentraler Bedeutung. Die Lehrkräfte haben in dieser Zeit die Aufgabe, den Kindern, die mit sehr unterschiedlichen Schrifterfahrungen in die Schule kommen, die basalen Lesefähigkeiten zu vermitteln. Diese zu erwerben, erfordert von jedem Kind große Anstrengungen. Es ist mühevoll, bislang ungekannten Buchstaben Laute zuzuordnen, diese Buchstaben zu Wörtern zusammenzufügen, sie dann zu Sätzen zu verbinden und schließlich die Bedeutung des Gelesenen zu erfassen. Für viele Kinder stellt diese Phase so etwas wie eine erste „Krise der literarischen Sozialisation dar, denn die Selbstlesefähigkeiten bleiben noch lange hinter den ggf. schon weit entwickelten literarischen Verstehens- und Genussfähigkeiten zurück“. <sup>1</sup>

Um die Entstehung solcher Krisen zu vermeiden, ist es wichtig, vom ersten Schultag an die Vermittlung basaler Lesefähigkeiten mit der Ermöglichung bedeutsamer Leseerfahrungen und -erlebnisse zu verbinden.<sup>2</sup> Die Kinder müssen erkennen können, dass sich ihre Anstrengungen lohnen, damit sie persönliches Interesse entwickeln, Texte selbst lesen zu wollen. Bei Kindern und Jugendlichen, die einen persönlichen Sinn in Lesetätigkeiten erfahren, verläuft die Lesekompetenzentwicklung dann zumeist positiv. Der Kinderpsychologe Bruno Bettelheim beschreibt dies folgendermaßen: „Erlebt [das Kind] das Lesen als etwas Interessantes, Wertvolles und Erfreuliches, so wird ihm die Mühe, die das Lesenlernen kostet, im Vergleich zu den Vorteilen, die es einbringt, kein zu hoher Preis sein.“<sup>3</sup> Um Interesse und Freude am Lesen nachhaltig entwickeln zu können, ist das Kind jedoch auf das Vermittlungsgeschick, auf die Professionalität und auch

---

1 Cornelia Rosebrock, Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler 2008, S. 26.

2 Zur „Entwicklung basaler Lesefähigkeiten“ wird das LISUM 2013 eine weitere Handreichung herausgeben.

3 Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Bücher. München 1993, S. 14.

auf die Lesebegeisterung derer angewiesen, die es in der Schule auf dem Weg zur Leserin, zum Leser begleiten und diese Aufgabe zu ihrer „Profisache und Herzensangelegenheit“<sup>4</sup> machen.

Und daraus ergibt sich die Intention dieser Handreichung, in deren Zentrum sieben Qualitätsmerkmale stehen, die auf der Grundlage der KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>5</sup> und im Austausch mit erfahrenen Praktikerinnen am LISUM zusammengestellt wurden. Die sieben, mit einer Vielzahl an erprobten Unterrichtsszenarien unteretzten Qualitätsmerkmale stecken einen Rahmen für die Gestaltung einer gezielten Leseförderung in der Schulanfangsphase ab. Sie geben Pädagoginnen und Pädagogen Orientierung, wie sie die Kinder beim Hineinwachsen in vielfältige Lesewelten begleiten und die Entwicklung eines stabilen Selbstkonzepts als Leserin bzw. Leser fördern können. Die zahlreichen Anregungen eignen sich auch besonders für die Arbeit mit jahrgangsgemischten Lerngruppen (JÜL 1-3).

Qualitätsmerkmale sind immer auch Prüfmerkmale. Sie unterstützen die einzelne Lehrkraft sowie Teams der Schulanfangsphase zum einen bei der Wahrnehmung und Reflexion ihrer bisherigen Bemühungen zur Lesekompetenzentwicklung, zum anderen bei der Planung neuer Schritte und Vorhaben.

## Die Qualitätsmerkmale im Überblick

Durch die Berücksichtigung dieser Qualitätsmerkmale kann das „Training der basalen Lesefähigkeiten in einen vielfältigen Leseunterricht eingebettet werden, der auf höhere Prozesse bei der Auseinandersetzung mit Texten zielt“.<sup>6</sup>

### In der Schulanfangsphase ...

- » wird eine Leseumgebung angeboten, die alle Kinder zur Erweiterung ihrer individuellen Leseerfahrungen anregt.
- » werden die Leseinteressen der Kinder wahrgenommen, einbezogen und erweitert.
- » haben Vorleseszenarien eine zentrale Bedeutung.
- » wird zur individuellen und eigentätigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Texten und zum Austausch darüber angeregt.
- » wird der Erwerb von Lesestrategien angebahnt.
- » wird Lesekultur auch über den Unterricht im Klassenzimmer hinaus durch vielfältige Aktionen erlebbar.
- » werden die Leseentwicklungspuren eines jeden Kindes sichtbar gemacht.

4 Susanne Helene Becker (Hrsg.): 99 Lesetipps. Bücher für Grundschul Kinder. Seelze 2012, S. 246.

5 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München 2005.

6 Vgl. Norbert Kruse: Lesen und Vorlesen: Basale Lesefähigkeiten gezielt fördern – Lesegewohnheiten entwickeln – literarische Kompetenzen fördern. In: Grundschulunterricht Deutsch, 01/2010, S. 4 ff.

## Was sollen Schülerinnen und Schüler können?

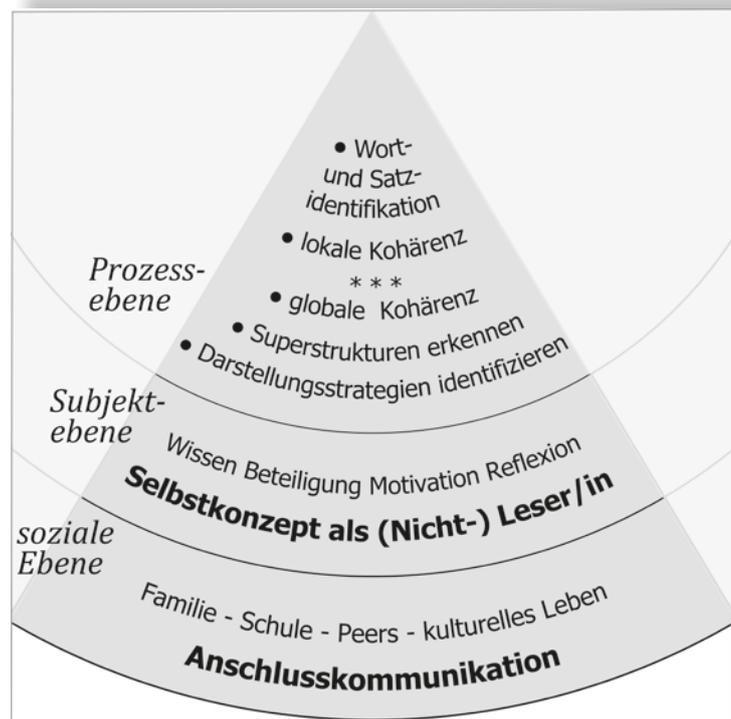
Was sollen die Kinder im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ in der Grundschule lernen? Was sollen sie können? Dies veranschaulichen die KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich, die 2005 von allen Bundesländern verpflichtend eingeführt wurden. Die Standards beschreiben die Kompetenzen, die von einem Kind am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Kernbereichen des Faches Deutsch in der Regel erwartet werden. „Sie sollen eine klare Perspektive für die anzustrebenden Ziele geben, auf die hin sich auch eine individuelle Förderung konzentrieren muss.“<sup>7</sup>

Die Umsetzung der Qualitätsmerkmale zur Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase ermöglicht vom ersten Schultag an die Entwicklung einer Vielzahl der in den KMK-Bildungsstandards im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ beschriebenen Kompetenzen. Um dies zu verdeutlichen, werden im Zusammenhang mit der einführenden Beschreibung eines jeden Qualitätsmerkmals die KMK-Bildungsstandards dargestellt, die durch die konkreten Anregungen besonders angebahnt und weiterentwickelt werden.

## Welche Dimensionen müssen bei der Entwicklung von Lesekompetenz beachtet werden?

Lesedidaktische Entscheidungen oder Fördermaßnahmen zu verschiedenen Teilbereichen des Lesens können anhand des für die systematische Leseförderung sehr effektiv nutzbaren „Mehrebenenmodell des Lesens“<sup>8</sup> von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix getroffen werden. Als Darstellung ihres Modells wählen Cornelia Rosebrock und Daniel Nix ein Segment, herausgeschnitten aus drei konzentrischen Kreisen. Jeder Kreis beschreibt eine der drei verschiedenen Dimensionen des Lesens: die Prozessebene, die Subjektebene und die soziale Ebene.

Die Prozessebene wird im Inneren des Kreises abgebildet. Sie betrifft die eigenaktiven, kognitiven Prozesse im Moment des Lesens, die sich in hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse gliedern. Diese Prozesse entsprechen den Kompetenzstufen, die durch die PISA-Studie messbar gemacht wurden. Die hierarchieniedrigen Prozesse (Wörter und Sätze identifizieren; eine lokale, auf zwei bis drei Sätze bezogene Kohärenz, d. h. einen Sinnzu-



7 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 7.

8 Cornelia Rosebrock, Daniel Nix: ebenda, S. 14 ff.

sammenhang herstellen) laufen bei der geübten Leserin bzw. beim geübten Leser automatisiert ab. Dies gelingt jedoch nur, wenn die basalen Lesefähigkeiten gesichert sind.

Die hierarchiehöheren Prozesse (eine globale Kohärenz vom gesamten Text während des Lesens herstellen; Superstrukturen erkennen wie z. B. Textsortenkenntnisse anwenden und Textsorten erfassen; Darstellungsstrategien identifizieren<sup>9</sup>) werden immer bewusst vollzogen. Für diese Prozesse müssen kognitive Ressourcen frei sein, d. h. dass die hierarchieniedrigen Prozesse weitgehend mühelos erfolgen.

Der mittlere konzentrische Kreis beschreibt die Subjektebene. Hier wird z. B. das Wissen des Einzelnen in seiner Bedeutung für das Textverstehen aufgeführt, aber auch die individuelle Lesemotivation und damit das Zutrauen in die eigene Lesefähigkeit. Gerade das Selbstkonzept als Leserin oder Leser bzw. als Nicht-Leserin oder Nicht-Leser bestimmt in hohem Maße mit, ob die Auseinandersetzung mit einem Text (auf der Prozessebene) erfolgreich gelingt.

Der äußerste Kreis, die soziale Ebene, umschließt die Prozess- und Subjektebene. Hier wird den Einstellungen im sozialen Umfeld des Einzelnen gegenüber dem Lesen, dem Austausch mit anderen über das Gelesene und dem kulturellen Leben eine entscheidende Rolle zugewiesen. Durch die sogenannte Anschlusskommunikation wird zum einen das Leseverstehen (auf der Prozessebene) intensiviert und zum anderen ein zusätzlicher Leseanreiz geboten. Somit wird verdeutlicht, dass Lesen zwar ein individueller Prozess ist, sich aber im sozialen Kontext vollzieht.

In Bezug auf das „Mehrebenenmodell“ fokussieren die aus den einzelnen Qualitätsmerkmalen abgeleiteten lesedidaktischen Anregungen dieser Handreichung weniger die Übung der hierarchieniedrigen Leseprozesse. Die Ausführungen zielen im Besonderen auf die hierarchiehöheren Prozesse des Textverstehens durch einen von Anfang an handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Texten, der zur globalen Kohärenzbildung anregt. Damit verbunden zielen sie aber auch auf Subjekt- und soziale Ebene, da bei allem die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts als Leserin bzw. Leser, die Gestaltung einer anregenden schulischen Leseumgebung, die Anschlusskommunikation über das Gelesene bzw. Vorgelesene und die Teilhabe am lesekulturellen Leben von zentraler Bedeutung sind.

## Wie kann die Entwicklung von Lesekompetenz systematisch unterstützt werden?

Die Förderung in allen drei Dimensionen des Mehrebenenmodells und die Orientierung an den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich ist Kennzeichen eines guten Unterrichts und einer Schule, die die Lesekompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler ganzheitlich im Blick hat. Hier kann eine Verknüpfung mit den drei Säulen der Leseförderung im „Lesecurriculum“, der Website auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg, hergestellt werden.<sup>10</sup> Die drei Säulen bilden drei Bereiche ab, die für eine systematische schulische Leseförderung von Bedeutung sind.

---

9 Dieser Teilprozess wird erst in höheren Jahrgangsstufen relevant.

10 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum.html>

Die Säule „Lesen im Unterricht“ steht für unterrichtliche Maßnahmen in der Leseförderung. Hier nimmt der Deutschunterricht eine zentrale Rolle ein. Die systematische Entwicklung der Lesekompetenz braucht jedoch die Beteiligung aller Fächer, um fachspezifische Lesekompetenzen in der Auseinandersetzung mit Sachtexten zu entwickeln. Die Säule „Lesen in der Schule“ verdeutlicht, dass eine systematische schulische Leseförderung über den Unterricht hinausgeht und durch lesekulturelle Aktivitäten ergänzt wird, die das Lesen für die ganze Schule oder einzelne Jahrgangsbereiche zum sozialen Ereignis machen. Viele Maßnahmen haben die für die Entwicklung der Lesekompetenz bedeutsame Lesemotivation im Blick. Außerdem gilt es, die Eltern als wichtige Partner der Leseförderung in vielfältige Aktionen einzubeziehen.



Die Säule „Kooperationen“ zeigt, dass die Schule bei der Lesekompetenzentwicklung auch Unterstützer aus dem außerunterrichtlichen Raum braucht. In Berlin und Brandenburg gibt es verschiedene Angebote von Einrichtungen und Institutionen, die die Schulen bei der Leseförderung unterstützen. Sie bringen Menschen in die Schulen – z. B. Lesepatinnen und Lesepaten, Autorinnen und Autoren, Literaturvermittlerinnen und Literaturvermittler – oder stellen Materialien zur Verfügung.

Das „Lese-curriculum“ ist ein Unterstützungsangebot auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg. Dort finden Schulen Informationen, Anregungen, Ideen, Konzepte, Kopiervorlagen und Materialien für alle Bereiche der schulischen Leseförderung, um so das zu ihrer speziellen Schulsituation passende schulinterne Lese-curriculum entwickeln zu können. Zu vielen der im Folgenden vorgestellten Anregungen zur Umsetzung der sieben Qualitätsmerkmale gibt es auf der Website weitere Informationen sowie zahlreiche Kopiervorlagen zum Download.

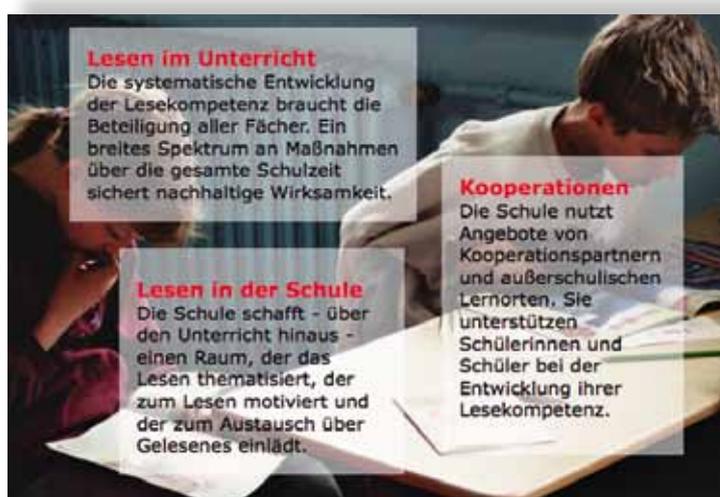


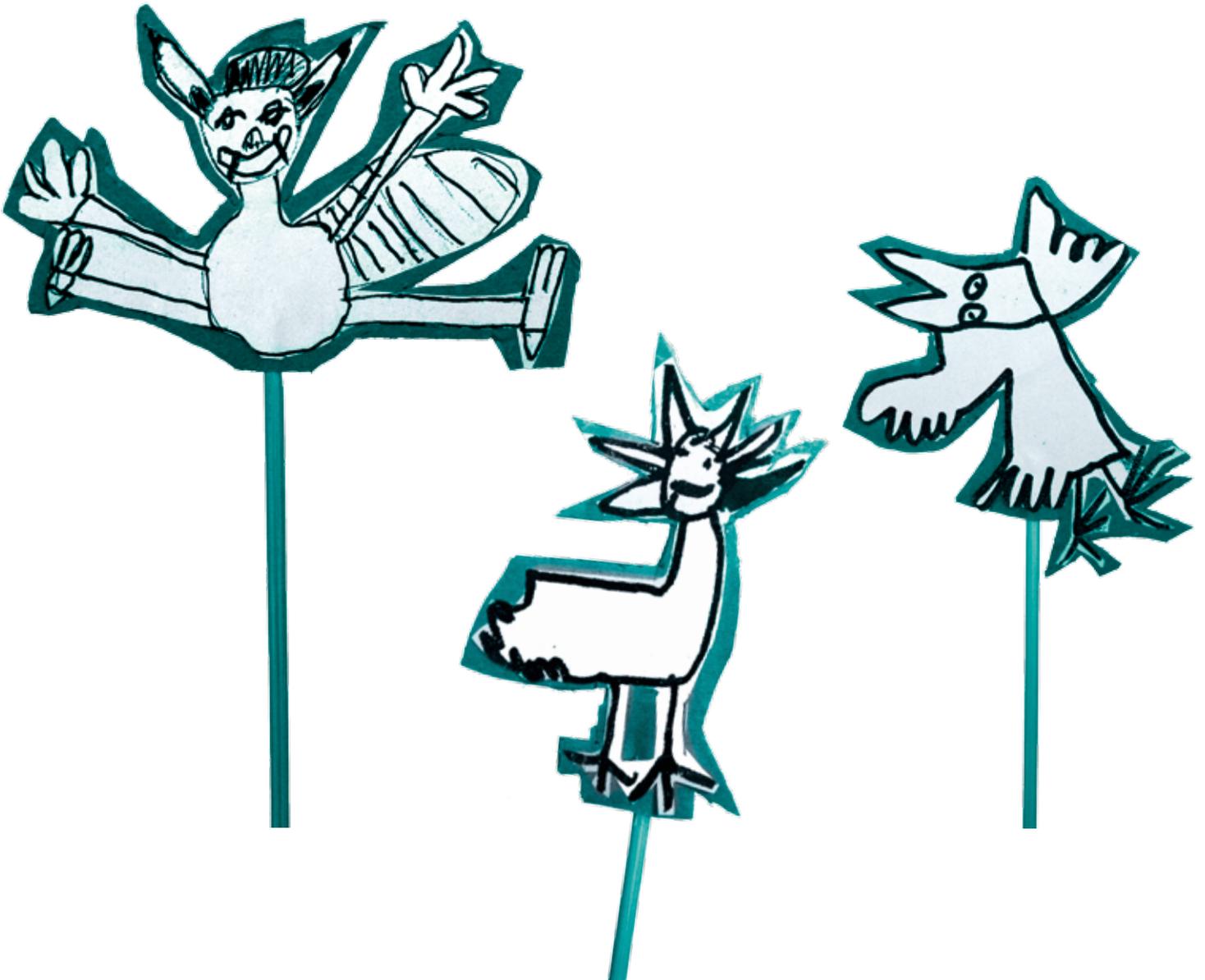
Abbildung der Startseite des „Lese-curriculum“



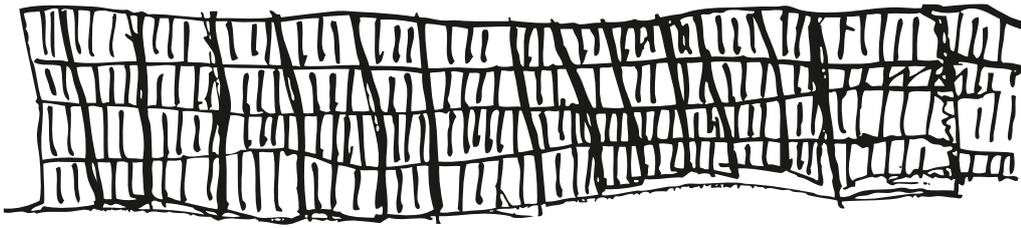
# Qualitätsmerkmale

der Leseförderung in der flexiblen  
Schulanfangsphase

---







*Bücher sollen deine Gefährten sein  
und deine Bücherschränke und Regale  
deine Vergnügungsplätze und Obstgärten.*

*Judah ibn Tibbon*

## **1 In der Schulanfangsphase wird eine Leseumgebung angeboten, die alle Kinder zur Erweiterung ihrer individuellen Leseerfahrungen anregt.**

Kinder kommen mit ganz unterschiedlichen Schrift- und Leseerfahrungen in die Schule. Daran knüpft die Schule an, indem sie sich als Raum präsentiert, der auf vielfältige Weise alle Kinder zum Lesen einlädt und weitere, unterschiedliche Leseerfahrungen ermöglicht: im Klassenzimmer, im Schulgebäude, in der Schulbibliothek, auf dem Schulgelände, in Kooperation mit schulexternen Bibliotheken und Buchhandlungen usw.

Eine anregungsreiche und anspruchsvolle Leseumgebung begünstigt bei Kindern die Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber der Schriftsprache, motiviert zum Erlernen des Lesens und Schreibens und regt zum selbstständigen und lustvollen Umgang mit Texten an.

Bei der Gestaltung einer Leseumgebung in der Schulanfangsphase müssen besonders die Kinder berücksichtigt werden, die in ihren Familien nur wenige literale Erfahrungen machen konnten. Gerade sie brauchen – im Sinne einer nachholenden Entwicklung – wohl durchdachte schriftsprachliche Erfahrungs- und Lernangebote als Brücke in die Welt der Schriftlichkeit. Nur so können auch diese Kinder neugierig auf Texte werden und persönliche Leseinteressen entfalten und weiterentwickeln.

In jahrgangsgemischten Lerngruppen können die Kinder immer erleben, wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sich selbstständig in den angebotenen Leseumgebungen bewegen. Wenn sie beobachten, wie die anderen mit Schrift umgehen, gewinnen sie dabei wichtige Einsichten, die ihren individuellen Zugang zur Schriftsprache, zum Erlernen des Lesens und Schreibens positiv beeinflussen.

Durch die folgenden Anregungen werden die nachstehenden, in den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>11</sup> beschriebenen Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt.

---

11 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 11 ff.



### **Über Lesefähigkeiten verfügen**

- » lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln

### **Über Leseerfahrungen verfügen**

- » Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden
- » Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen
- » verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen
- » Texte begründet auswählen
- » Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Netz kennen, nutzen und begründet auswählen
- » Informationen in Druck – und, wenn vorhanden – elektronischen Medien suchen

## 1.1 Gestaltung einer Leseumgebung im Klassenraum

### NAMEN, NAMEN ÜBERALL

Die Vornamen der Kinder eignen sich ausgezeichnet zur Beschäftigung mit Schriftsprache. Die meisten Kinder sind sehr motiviert, ihren Namen bzw. die Namen der anderen Kinder der Lerngruppe zu lesen bzw. lesen zu lernen. In vielen Klassen der Schulanfangsphase ist gleich auf einem Namenplakat an der Tür des Klassenraums zu lesen, wer zur Lerngruppe gehört. Ausgehängte Listen für Klassendienste usw. üben auf die Kinder einen großen Leseanreiz aus – „Was da steht, hat mit mir zu tun.“

In einem Anwesenheitsbuch, das an einem festen Platz im Klassenraum ausliegt, setzen die Kinder in einer Tabelle neben ihren Namen täglich ihre Unterschrift und dokumentieren so ihre Anwesenheit. Eine Variante ist die Nutzung von Anwesenheitskarten. Für jedes Kind hängt an der Wand eine Namenskarte. Wer da ist, dreht seine Karte um und ein Foto des Kindes ist zu sehen. Am Ende sind nur die Namen der Kinder zu lesen, die an diesem Tag fehlen.

Kalender	Moesha
Wetter	Moesha
Tage zählen	Aaron
Büro	Rena, Mohammad
Zeit	Anton
Musik	Aisha
Kunst	Moiz, Asma, Bintou
Sauberkeit	Taylan, Ali, Sheyma
Lesecke	Elias, Hevi
Geburtstag	Dokan, Ali, Aisha

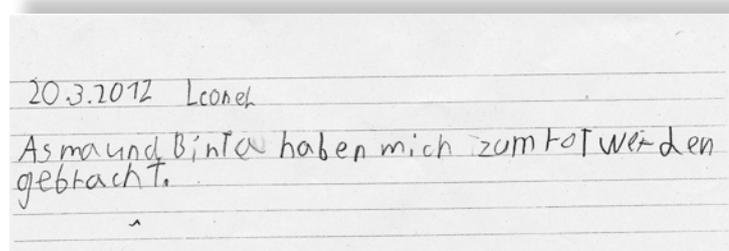
### BESCHRIFTUNGEN IM KLASSENZIMMER

Eine häufig umgesetzte Anregung ist die Beschriftung von alltäglichen Gegenständen im Klassenzimmer. Die Beschriftungen können z. B. von den Kindern der Jahrgangsmischung, die schreiben können, auf Karten mit Bändchen selbst erstellt und an den Gegenständen angebracht werden. In diesem Zusammenhang gibt es in vielen Klassen ein beliebtes Spielritual: Ein Kind tauscht z. B. drei Karten aus, wodurch falsche Beschriftungen entstehen. Die anderen Kinder werden aufgefordert, prüfend die Beschriftungen zu lesen und die korrekte Ordnung wiederherzustellen.

Aber nicht nur Gegenstände können im Klassenraum beschriftet sein, auch mit Text versehene Bilder der Kinder, unterschiedliche Plakate und Ausstellungsstücke mit Schrift sollten präsent sein. Es lohnt sich, den Kindern im Umgang mit Schrift mehr zuzutrauen.

### DAS „ÖFFENTLICHE“ KLASSENRAATSBUCH

Im Klassenratsbuch tragen die Kinder ihre Gedanken, Sorgen und Probleme ein, die sich auf das Miteinander in der Klasse beziehen. Wer noch nicht selbst schreiben kann, wird dabei von Größeren unterstützt. Das Buch liegt öffentlich im Klassenraum aus, sodass jedes Kind immer im Buch schauen, nachlesen bzw. sich vorlesen lassen kann, was die Kinder bewegt. In der wöchentlich einmal stattfindenden Kinderkonferenz werden die neuen Einträge im Buch vorgelesen und alles wird gemeinschaftlich besprochen und geklärt.



## ROLLENSPIELECKE

Die Beziehung zwischen dem Rollenspiel und der Förderung schriftsprachlicher Erfahrungen sind schon seit mehreren Jahren Gegenstand der Forschung. In verschiedenen Situationen des Rollenspiels lassen sich Lese- und Schreibaktivitäten einfügen. So kann man z. B. beobachten, wie Kinder im vorschulischen Alter im Spiel ihren Teddy ins Bett legen und so tun, als ob sie ihm eine Gute Nacht-Geschichte vorlesen oder im Spiel als Arzt ein Rezept „kritzeln“. Diese spielerischen Handlungen unterstützen die Kinder dabei, Konzepte schriftsprachlichen Handelns zu entwickeln.

Die Einrichtung einer Rollenspielecke (Literacy Center) mit Bezug zur Schriftkultur ist nicht nur für Kitas, sondern auch für die Schulanfangsphase z. B. im Klassenraum oder auch im Freizeitbereich zu empfehlen, da das Spiel den Prozess des Schriftspracherwerbs und die Einsicht in Funktionen von Schrift befördert und weiterentwickelt. Gerade Kinder, die in ihren Familien wenig auf Schriftsprache bezogene Anregungen erhalten, können in den Spielaktivitäten vielfältige Erfahrungen mit Schriftkultur im Sinne eines entdeckenden, spielerischen Zugangs gewinnen. Das Potenzial derartiger Spielsituationen wird bei der Beobachtung jahrgangsgemischter Lerngruppen der Schulanfangsphase eindrücklich sichtbar, wenn schrifterfahrene und weniger schrifterfahrene Kinder miteinander agieren und voneinander lernen. Besonders positive Effekte durch die Einrichtung von Rollenspielecken sind auch zu erkennen, wenn die pädagogische Kraft durch Spielimpulse das Rollenspiel unterstützt.<sup>12</sup>

ganz weitweg		Dachau AG		NAME Leonel	
		ALTER 7 Jahre			
Ⓜ	Ⓢ	VON Berlin	NACH Dkeshen	Ⓜ	Ⓢ
19.9.16:8				27.9.16:8	
ZUGTYP	ZUGNUMMER	WAGENNUMMER	KLASSE	SITZPLATZ	EXTRAS
Ⓢ RB RE	9723	20	1	D3	Nein
					PREIS € 20

Die in der Schulanfangsphase bislang bekannteste und am meisten genutzte Rollenspielform, die zur spielerischen Auseinandersetzung mit Schrift anregt, ist die Einrichtung einer Poststelle. Hier gibt es Papier, Umschläge, Briefmarken, Schreibutensilien usw., die die Kinder nutzen können. Es werden Postkarten und Briefe an Mitschülerinnen und Mitschüler gekritzelt

bzw. geschrieben und an der Poststelle dem Postangestellten übergeben bzw. in einen Briefkasten gesteckt. Eine Briefträgerin oder ein Briefträger hat die Aufgabe, die Briefe an die Kinder auszugeben. Ein weiteres Thema für eine Rollenspielecke ist z. B. das Reisebüro. Im Reisebüro liegen Reisekataloge und -prospekte aus, gibt es Bildbände und eventuell Kinderreiseführer über verschiedene Städte und Länder, hängt eine große Weltkarte usw. Die Reisebüroleiterin, der Reisebüroleiter berät die Kunden, macht Reisevorschläge und stellt Bahn-, Flug-, Schiffs- und Bustickets aus. Bank, Restaurant und Tierarztpraxis sind weitere geeignete Themen für Rollenspielecken.

In Räumen mit wenig Platz können die für das Rollenspiel nötigen Requisiten und Materialien in einer Rollenspielkiste aufbewahrt werden, sodass die Kinder sie in freien Lern- und Spielzeiten selbstständig holen und nutzen können.

12 Vgl. Susanna Roux (Hrsg.): PISA und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau 2005, S. 130–142.

## LESEECKE/KLASSENBÜCHEREI

Die Lesecke gehört heute zur Standardeinrichtung (fast) jedes Klassenzimmers in der Grundschule. Dieser meist leicht abgetrennte und möglichst durch einen Teppich, Kissen bzw. bequeme Sitzelemente einladend gestaltete Bereich bietet den Kindern einen schnellen und unkomplizierten Zugang zu Büchern und weiteren Textangeboten. Ein Schlüssel für die motivierte Nutzung der Lesecke ist neben einer für die jüngeren Kinder günstigen Präsentation der Bücher (z. B. frontal in speziellen Regalen, in anregenden, eventuell thematisch sortierten Bücherkisten) besonders die interessante Textauswahl. Hier sollten die Kinder einem breiten Textangebot begegnen, das ihre Interessen einbezieht, aber auch zu neuer Interessenbildung anregt: z. B. Bilderbücher, Wimmelbilderbücher, Sachbilderbücher, Sachbücher, Lexika, Atlanten, Kinderbücher für Leseanfänger und Fortgeschrittene, Comics, Anthologien mit Geschichten bzw. Reimen und Gedichten. Es ist darauf zu achten, dass die Bücher in einem guten Zustand sind und somit den Kindern auch eine ästhetische Erfahrung ermöglichen. Prospekte von Kinderbuchverlagen können ebenfalls in der Lesecke ausliegen, in denen die Kinder blättern und sich daran freuen, Bücher zu entdecken, die sie bereits kennen, oder neue Titel von Reihen, die sie auch lesen möchten.

Bei der Auswahl sind unbedingt zweisprachig aufwachsende Kinder der Lerngruppe zu berücksichtigen, indem ebenfalls Bücher ihrer Herkunftssprachen in der Lesecke zu finden sind. Während so die mehrsprachige Lebenswelt dieser Kinder beachtet wird, bieten diese Texte auch den anderen Kindern neue Erfahrungen und Lernchancen sowie einen Anstoß, über Sprache und Sprachen nachzudenken.



Die Lesecke wird besonders in Phasen selbstbestimmten Lernens oder während freier Lesezeiten genutzt. Gerade in jahrgangsgemischten Gruppen kann immer wieder beobachtet werden, wie Kinder, die bereits lesen, den anderen Kindern durch Vorlesen stolz ihr Können präsentieren bzw. den „Neuen“ Hinweise auf interessante Bücher geben.

Wenn genügend Platz vorhanden ist, kann die Lesecke auch der Ort sein, an dem z. B. Lese Steckbriefe der Kinder, Lesetipps wie z. B. das „Buch des Monats“ (s. folgende Seiten) oder vorhandene Lesekisten (s. 4.1) präsentiert werden.

Die Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sollten die Bücher der Lesecke gelesen haben. Je besser sie die Texte kennen, desto leichter fällt es ihnen, unentschlossene und im Umgang mit Büchern eher unerfahrene Schülerinnen und Schüler zu beraten, und desto tiefer gehend können sie in den Austausch über Gelesenes eintreten. Um gerade den Leseanfängerinnen und -anfängern behilflich zu sein, kennzeichnen manche Lehrkräfte die Büchercover mit Symbolen, z. B. mit ein bis drei Punkten, als Signal für den zu erwartenden Textanteil. Oft werden auch einige in der Lesecke angebotene Bilderbücher „präpariert“, indem der nicht selten schwierige und in der Schrifttype ungünstig angebotene Text durch eine leseleichte kurze Zusammenfassung ergänzt (oder überklebt) wird, die die Kinder leichter bewältigen können.

Die Bücher in der Lesecke sollten immer wieder neu ergänzt werden. Bücherkisten, die von den öffentlichen Bibliotheken nach Wunsch zusammengestellt werden, können für immer wieder neuen und anregenden Lesestoff in der Lesecke sorgen. Aber auch Eltern können hier unterstützen. Es wird mit ihnen abgesprochen, dass sie am Geburtstag ihres Kindes der Lesecke ein (Geburtstags-)Buch schenken, statt Süßigkeiten mitzubringen. Das Buch sollte dann im Rahmen der kleinen Feier für das Geburtstagskind vorgelesen und gemeinsam betrachtet werden. Eine Liste mit Empfehlungen für Geburtstagsbücher kann zuvor an einem Elternabend vorgestellt und ausgegeben werden.

## ZEITUNGSTISCH/ZEITUNGSECKE/ZEITUNGSTEPPICH



Noch zu selten werden in der Schulanfangsphase bislang auch Zeitungen und Zeitschriften eingesetzt. „Dass Bücher im Klassenraum vorhanden sind, ist inzwischen fast eine Selbstverständlichkeit. Anders sieht es da mit Zeitungen und Zeitschriften aus; sie sieht man in den Klassen, besonders in 1. Klassen, nur selten, dabei stellen sie für Kinder einen realen Erfahrungskontext dar, da viele ihre Eltern oder andere Erwachsene eher beim Zeitunglesen als beim Lesen eines Buches erleben. Dies gilt insbesondere für zweisprachig aufwachsende Kinder, in deren Familien neben den deutschen auch muttersprachliche Zeitungen eine wichtige Informationsquelle darstellen.“<sup>13</sup>

Zeitungen und Zeitschriften können in der Lesecke angeboten werden, aber auch, falls genügend Platz vorhanden ist, in einem eigenen Bereich im Klassenraum, z. B. an einem Tisch oder auf einem Teppich, bereit liegen. Sie können von den Pädagoginnen und Pädagogen zusammengestellt werden, sollten aber stets auch durch von den Kindern von zu Hause mitgebrachte Exemplare ergänzt werden. Besonders Beispiele aus anderen Ländern in deren Sprachen und Schriften sind hier willkommen. Zum einen können so Brücken zur Alltagswelt der Kinder mit Migrationshintergrund gebaut werden, zum anderen wird dadurch schon früh vermittelt, dass Zeitungen und Zeitschriften internationale Medien sind.

Neben einem ersten Eintauchen in die Zeitungswelt bieten Zeitungen und Zeitschriften auch für Kinder der Schulanfangsphase vielfältige Formen der Begegnung und Auseinandersetzung mit Schrift – je nach Entwicklungsstand ihrer individuellen Lesekompetenz. Es empfiehlt sich auch, mit der Zeitungs- bzw. Zeitschriftenlektüre Aufgaben für freie Arbeitsphasen zu verknüpfen, die die Kinder in einem großen Blankoheft, ihrem persönlichen „Zeitungsheft“, dokumentieren können, z. B.

13 Anja Wildemann: Lesen und Schreiben von Anfang an – Schrift erleben. In: Grundschulunterricht 01/2009, S. 30 ff.

- » Buchstaben ausschneiden und im Heft nach Buchstaben geordnet einkleben,
- » nach bestimmten Wörtern in der Zeitung bzw. Zeitschrift suchen,
- » interessante Wörter ausschneiden und einkleben,
- » interessante Schlagzeilen sammeln,
- » interessante Fotos ausschneiden und einkleben, eventuell eigene Bildunterschriften oder kleine Texte dazu erfinden,
- » aus ausgeschnittenen Wörtern kleine Satz- bzw. Textcollagen, auch Unsinnstexte erstellen,
- » fremdsprachige Wörter übersetzen,
- » eine „neue“ Zeitungsseite zusammenstellen.



## LESE-HÖRECKE

Eine Lesecke kann zu einer Lese-Hörecke erweitert werden. Dies bietet die Möglichkeit, die Medienerfahrungen, -interessen und -gewohnheiten der Kinder zu integrieren und weiterzuentwickeln.

In der Lese-Hörecke finden die Kinder Geschichten und Bücher auf Hörmedien, denen sie über Kopfhörer lauschen können. Über eine Weiche können gleichzeitig mehrere Kopfhörer an das Abspielgerät angeschlossen werden. So werden das gemeinsame Hören einer Hörproduktion und der sich anschließende Austausch darüber in einer kleinen Kindergruppe ermöglicht.<sup>14</sup>

Die Beschäftigung mit Hörmedien fördert die Sprachentwicklung. Hörmedien sind ebenfalls ein Mittel zur Leseförderung und bieten Möglichkeiten für literarische Lernprozesse. Gerade über das Hören werden Kinder häufig neugierig auf Texte. So finden viele Kinder über das Hören zum Lesen. Deshalb ist es empfehlenswert, das zum Hörmedium dazugehörige Buch in der Lesecke parat zu haben. Oft betrachten die Kinder während des Hörens die Bilder oder versuchen, den gehörten Text mitzulesen. Dieses simultane Lesen und Hören fördert neben Motivation und Lesefreude zudem die Entwicklung der Leseflüssigkeit und wird deshalb z. B. im Elementar- und Primarbereich angelsächsischer Länder häufig als Verfahren eingesetzt.

Bei einigen Abspielgeräten kann die Laufgeschwindigkeit reduziert werden (pitching). Das kann für ein solches Vorgehen von Vorteil sein.

<sup>14</sup> Interessant ist in diesem Zusammenhang das Hamburger Projekt „Lese-Hörkisten“ für Vorschulklassen. Informationen hierzu gibt es unter [www.buecherhallen.de/go/id/kdy/](http://www.buecherhallen.de/go/id/kdy/), Zugriff: 01.05.2012

## THEMATISCHER BÜCHERTISCH/BÜCHERTEPPICH



Begleitend zu einem Sachthema, einem Projekt, mit dem sich die Lerngruppe über einen längeren Zeitraum beschäftigt, ist es sinnvoll, verschiedene themenbezogene Bücher ganz unterschiedlichen Schwierigkeitsgrads (z. B. nur Bilder, wenig bzw. einfacher Text mit viel Illustration, anspruchsvoller Text mit Illustration) zusammenzustellen und im Klassenraum ansprechend zu präsentieren. Bei der Beschaffung der Bücher sind in Berlin und Brandenburg die öffentlichen Bibliotheken eine große Unterstützung, da sie gern auch auf speziellen Bedarf eingehen und themenbezogene Bücher- und Medienkisten für Lerngruppen zusammenstellen.

Zumeist ist die Motivation der Kinder groß, sich aus Interesse an einem Thema individuell oder in kleinen Gruppen mit dem Textangebot zu beschäftigen und sich mit Partnerinnen und Partnern in Gesprächen darüber auszutauschen. So kann die Beschäftigung mit Texten als sinnhaft erlebt werden, da Betrachten und Lesen zur Beantwortung selbst gestellter Fragen, zum Stillen des eigenen Wissensdurstes und zur Erweiterung individueller Sachkenntnisse genutzt werden.

## LESETIPPS VON KINDERN FÜR KINDER



Anregend für die Entwicklung eigener Lesevorhaben ist das Präsentieren und Ausstellen von Lesetipps, die von den Kindern selbst angeboten werden. Gerade in der Jahrgangsmischung sind immer schon Kinder da, die mehr Leseerfahrungen haben und diese den anderen auch bewusst weitergeben sollten.

Viele Kinder lassen sich zudem stärker durch den Tipp einer Mitschülerin oder eines Mitschülers zur Beschäftigung mit einem Buch motivieren als durch den Rat der Erwachsenen. Dies zeigt die Aussage eines Schülers aus der Schulanfangsphase gegenüber seiner Lehrerin: „Du findest immer so viele Bücher schön, aber wenn Hussein das Buch gut findet, dann glaube ich dem mehr.“

Lesetipps können in Form eines Rituals wie z. B. „Buch des Monats“ weitergegeben werden. Immer zu Anfang eines Monats erklären sich einige Kinder bereit, am Ende des Monats der Lerngruppe jeweils einen Lesetipp kurz vorzu-

stellen. Es hat sich in der Praxis als hilfreich erwiesen, wenn die Schülerinnen und Schüler hierfür eine strukturierte Vorlage nutzen können.

Aber auch die Vorlage für ein „Guckloch“ oder für ein „Schaufenster“ (s. 4.1) kann für die Dokumentation eines Lesetipps durchaus verwendet werden. Anschließend werden die Lesetipps gemeinsam mit den Büchern auf einem speziellen Platz im Klassenraum, z. B. auf einem Regal in der Lesecke präsentiert, sodass sie für alle zugänglich sind.

In einigen Schulen werden Lesetipps von Schülerinnen und Schülern aus sämtlichen Lerngruppen auch auf der schuleigenen Website präsentiert. Zu wissen, dass ihr Tipp noch einem weiteren, viel größeren und öffentlichen „Publikum“ vorgestellt wird, übt auf die Kinder einen zusätzlichen Reiz aus. Die Kopiervorlage für den Lesetipp gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>15</sup>

## COMPUTERSPIELE ZU KINDERBÜCHERN

Computerspiele auf CD-ROM zu Bilder- und Kinderbüchern bieten Kindern die Chance, die beiden unterschiedlichen Medien miteinander in Verbindung zu bringen.

Viele Kinder, besonders Jungen (s. Qualitätsmerkmal 2), die sich in ihrer Medienrezeption eher an den digitalen Medien orientieren, sind sehr motiviert, mit den Buchfiguren virtuelle Welten zu entdecken. Dazu kommt, dass die vielfältigen multimedialen Handlungsangebote dieser „Spielgeschichten“ auch den Kindern mit wenig Schrifterfahrung eine Brücke zur Kinderliteratur bieten können.

Der Gebrauch von CD-ROMs oder DVDs ist an eine Ausstattung von ein bis zwei Computern oder Laptops im Klassenraum bzw. an die Möglichkeit zur Nutzung eines Computerraums gebunden. Die Beschäftigung mit den Computerspielen sollte möglichst in Form von Partnerarbeit durchgeführt werden, denn dies erlaubt den Kindern, „sich unmittelbar über ihre Erfahrungen auszutauschen und – was die Kinder besonders schätzen – einander schnell zu helfen“.<sup>16</sup> Auch in dieser Form des gemeinsamen Arbeitens entfaltet die Jahrgangsmischung wieder ihr besonderes Wirkungspotenzial.

---

15 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesetipp\\_von\\_kindern\\_fuer\\_kinder.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesetipp_von_kindern_fuer_kinder.html)

16 Natascha Naujok: Pettersson und Findus – Medienübergreifende Angebote nutzen. In: Grundschulunterricht Deutsch 01/2011, S. 12 ff.

## 1.2 Gestaltung einer Leseumgebung im Schulgebäude

### TEXTAUSSTELLUNGEN IM SCHULGEBÄUDE

In einem Teil des Schulgebäudes, in dem die Lerngruppen der Schulanfangsphase untergebracht sind, wird eine größere Anzahl von Texten zu einem bestimmten Thema auf Wäscheleinen, an Wänden, auf Kreppbändern usw. präsentiert. Die Schülerinnen und Schüler sowie alle Besucherinnen und Besucher sind eingeladen, selbstbestimmt vor und nach dem Unterricht und während der Pausen die ausgestellten Texte zu lesen bzw. sich vorlesen zu lassen, ihre persönlichen Lieblingstexte zu finden und sich mit anderen über Texte auszutauschen.



Das Vorhaben kann folgendermaßen ablaufen: Das Team der Schulanfangsphase entscheidet sich für ein Thema, das für die Schülerinnen und Schüler interessant, anregend oder aktuell ist. Gemeinsam werden Texte ganz unterschiedlichen Anspruchsniveaus zum verabredeten Thema gesammelt. In der folgenden Sitzung werden die Texte gesichtet, ausgewählt, nummeriert und auf einzelne Blätter kopiert. Anschließend wird die Textsammlung an einem geeigneten Platz im Schulgebäude ausgehängt und möglichst passend dekoriert (z. B. Herbstlaub zu Herbstgedichten). Gleichzeitig wird ein für die Lehrkräfte zugäng-

licher Ordner zusammengestellt, der sämtliche nummerierten Texte der Sammlung enthält.

Mögliche Themen für Textausstellungen in der Schulanfangsphase:

- » Gedichte-Ausstellungen zu den Jahreszeiten
- » Witze und Scherzfragen (z. B. zur Faschingszeit)
- » Schauerliches und Gruseliges (z. B. zu Halloween)
- » Rekorde
- » aktuelle Sportereignisse (z. B. Fußball-WM)
- » Burgen und Ritter
- » Texte zu Tieren oder einem ausgewählten Tier
- » Quizfragen zu einem Thema mit Auswahlantworten
- » ...

Das Textangebot können die Lehrkräfte für ihren Unterricht nutzen, indem sie es über ein Aufgabenangebot z. B. in freie Arbeitsphasen integrieren.

Textausstellungen können selbstverständlich auch so zusammengestellt werden, dass alle Kinder einer Grundschule zum Lesen und zur Textauseinandersetzung angeregt werden. Weitere Informationen und Materialien hierzu gibt es im „Lese-curriculum“<sup>17</sup>.

## SCHULBIBLIOTHEK

Eine Schulbibliothek ist für alle in einer Schule Lernenden und Tätigen ein großer Gewinn. Schulbibliotheken sind, wie die UNESCO in ihrem Schulbibliotheksmanifest schreibt, „von hervorragender Bedeutung für jede langfristige Strategie zur Förderung der Lese- und Rechtschreibfähigkeiten, der Bildung, der Informationsbeschaffung und der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklung.“<sup>18</sup> Insbesondere für Kinder der Schulanfangsphase bietet eine Schulbibliothek, die mit Literatur und Medien für Schulanfänger gut ausgestattet ist, eine Vielzahl an „Gelegenheiten für die Erfahrungsgewinnung beim Erschaffen und Gebrauch von Informationen zum Zweck des Wissens, des Verständnisses, der Phantasie und des Vergnügens“.<sup>19</sup> Die Einrichtung einer Schulbibliothek kann so grundlegend bereits bei jungen Leserinnen und Lesern die Entwicklung von Lesekompetenz und Lesefreude unterstützen und einen Weg zur lebenslangen Nutzung von Bibliotheken anbahnen.



Sind Schulbibliotheken bzw. Mediotheken in angelsächsischen und skandinavischen Ländern eine selbstverständliche Einrichtung, gehören sie in Deutschland hingegen leider nicht zur Grundausstattung einer jeden Grundschule. Beispielhaft soll nachfolgend kurz die mit großem Engagement geführte Schulbibliothek der Lenau-Grundschule<sup>20</sup>, einer gebundenen Ganztagschule in Berlin-Kreuzberg, vorgestellt werden; sie wurde mit dem Preis „Berliner Schulbibliothek des Jahres 2011“ der Arbeitsgemeinschaft Schulbibliotheken in Berlin und Brandenburg (AGSBB) ausgezeichnet. Die Arbeitsgemeinschaft wurde 2010 gegründet. Sie fördert eine neue, moderne Sicht auf Schulbibliotheken und möchte deren Aufbau an den Schulen Berlins und Brandenburgs unterstützen. Auf ihrer Internetseite kann man sich über ihr Anliegen und ihre Vorhaben informieren.<sup>21</sup>

17 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/textausstellungen.html>

18 Unesco-Schulbibliotheksmanifest, Quelle: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-g.htm>, Zugriff: 4.01.2012

19 Ebenda.

20 [www.lenau.net](http://www.lenau.net), Zugriff: 24.01.2012

21 <http://schulbibliotheken-berlin-brandenburg.de>, Zugriff: 24.01.2012

## Die Lenau-„LeseWelt“

Die Schulbibliothek der Lenau-Grundschule versteht sich als Mittlerin zwischen Unterricht und Freizeitkultur. Eine außerordentlich angenehme Atmosphäre zeichnet diese vielfältig ausgestattete Schulbibliothek aus. Verschiedene Professionen – Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, ehrenamtliche Lesepatinnen und Lesepaten – arbeiten hier integrativ und sinnvoll aufeinander bezogen zusammen. Seit 2004 ist die Schulbibliothek täglich (außer montags) von 13 bis 15 Uhr geöffnet. Dies ist nur durch eine Honorarkraft möglich. Diese Person ist für die Kinder und auch für die Lesepatinnen und Lesepaten als vertraute Ansprechpartnerin bedeutsam.

In der Schulbibliothek finden verschiedene Aktionen statt, z. B.:

- » zweisprachiges Bilderbuch-Kino
- » Vorlesen
- » Erzählen und Spielen mit Büchern
- » Märchenstunde
- » Wochenend-Buchberatung
- » Vorstellung von Lieblingsbüchern aus den Familien-Lesekoffern

Als besonderes Angebot für die Lerngruppen der Schulanfangsphase hält die Schulbibliothek für das klassenübergreifende „Offene Vorlesen“ (s. 3.3) spannende Bilderbuchsammlungen zum Vorlesen durch die Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher und Lesepatinnen und Lesepaten bereit. Zudem gibt es anregend zusammengestellte Ferienbuchkisten für alle Lerngruppen, auch für die Lerngruppen der Schulanfangsphase. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben die Möglichkeit, diese Kisten auszuleihen und allen Kindern einer Lerngruppe Bücher für die Ferien mitzugeben. Die Bücher werden nach den Ferien in Kleingruppen bearbeitet und der Klasse vorgestellt (s. 4.1).

Einmal im Monat gibt es in den Räumen ein Elterncafé. Hier sind Eltern mit ihren Kindern eingeladen, um sich gemeinsam bei Tee und Keksen zu unterhalten, Bücher kennen zu lernen und ein Bilderbuchkino „zweisprachig“ zu betrachten.

Da es sehr wichtig ist, dass die Kinder sich mit „ihrer“ Bibliothek identifizieren, hat sie einen von den Kindern selbst ausgewählten Namen erhalten. Sie heißt „LeseWelt“.



## 1.3 Gestaltung einer Leseumgebung auf dem Schulgelände

### LESE-STELEN AUF DEM SCHULHOF

Von der Janosch-Grundschule in Troisdorf<sup>22</sup> kommt die Idee, auf dem Schulhof motivierende Texte zum Lesen anzubieten.<sup>23</sup> Auf aus Holz gefertigten Stelen sind wetterfeste, lesefreundlich geneigte Tafeln angebracht, die einen zügigen Austausch von laminierten Textblättern ermöglichen. Die Stelen sind in genügendem Abstand im Boden befestigt, um möglichst vielen Kindern das Lesen der Texte zu ermöglichen, ohne dass sie sich dabei gegenseitig behindern.



Lese-Stelen auf dem Schulhof üben auf die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß einen hohen Aufforderungscharakter aus. Gerade die außergewöhnliche Präsentationsform motiviert die Kinder, die Texte zu lesen bzw. sich vorlesen zu lassen. Auf den Tafeln können unterschiedliche Lesetexte präsentiert werden, die von Zeit zu Zeit ausgetauscht werden (vgl. auch Anregungen zu „Textausstellungen im Schulgebäude“, s. 1.2):

- » kurze literarische und lyrische Texte
- » Fortsetzungstexte, die der Anzahl der Stelen entsprechend portioniert werden
- » Rätsel
- » Sachtexte (z. B. zu aktuellen Themen wie zur Olympiade usw.)
- » Vorstellung von Kinderbüchern
- » Anleitungen für Pausen- bzw. Schulhofspiele
- » Kindertexte (z. B. kurze Geschichten, Berichte über eine Klassenfahrt)
- » ...



22 [www.janosch-grundschule.de](http://www.janosch-grundschule.de)

23 Sonja Kargl, Rolf Möller: Literatur auf Stelen. Quelle: [www.friedrich-verlag.de/data/4EBFB2444519422AA7ADCE50F5EBE9F9.0.pdf](http://www.friedrich-verlag.de/data/4EBFB2444519422AA7ADCE50F5EBE9F9.0.pdf), Zugriff: 05.01.2012

## NATURKUNDLICHE INFORMATIONEN AUF DEM SCHULGELÄNDE – EINE TEXTAUSSTELLUNG VON KINDERN FÜR KINDER



Wenn im Sachunterricht der Schulanfangsphase über Pflanzen geforscht wird, kann man die neu gewonnenen Erkenntnisse in Form von kurzen Steckbriefen direkt an den Pflanzen auf dem Schulgelände sichtbar machen.

So erforschen die Kinder z. B., welche Bäume auf ihrem Schulhof wachsen. In kleinen Gruppen suchen sie in Sachbüchern auf der Grundlage eines Steckbrief-Rasters nach Informationen zu „ihren“ Bäumen. Diese werden in den Steckbrief eingetragen, eventuell später auch noch mit dem Computer abgeschrieben. Auch hier können die Kinder in der Jahrgangsmischung mit ihren unterschiedlich entwickelten Lese- und Schreibkompetenzen und Erfahrungswelten einander unterstützen. Die Steckbriefe werden laminiert und an den jeweiligen Bäumen befestigt. Auf Informationsplakaten machen die Kinder ihre Mitschülerinnen und Mitschüler der anderen Klassen auf die naturkundlichen Informationen aufmerksam. Auch Baumführungen in den Pausen können von den kleinen Baumexpertinnen und -experten angeboten werden.

Derartige Projekte sind vortrefflich geeignet, den Vor- und Nachmittagsbereich von Ganztagschulen zu vernetzen.

### 1.4 Leseerfahrungen in der öffentlichen Bibliothek

An jedem Werktag nutzen ca. 680 000 Leserinnen und Leser knapp 11 000 öffentliche Bibliotheken in Deutschland. Jedes Jahr entleihen insgesamt 205 Millionen Nutzerinnen und Nutzer 474 Millionen Medien.<sup>24</sup> Somit gehören Bibliotheken zu den wichtigsten und am stärksten frequentierten Kultur- und Bildungseinrichtungen.

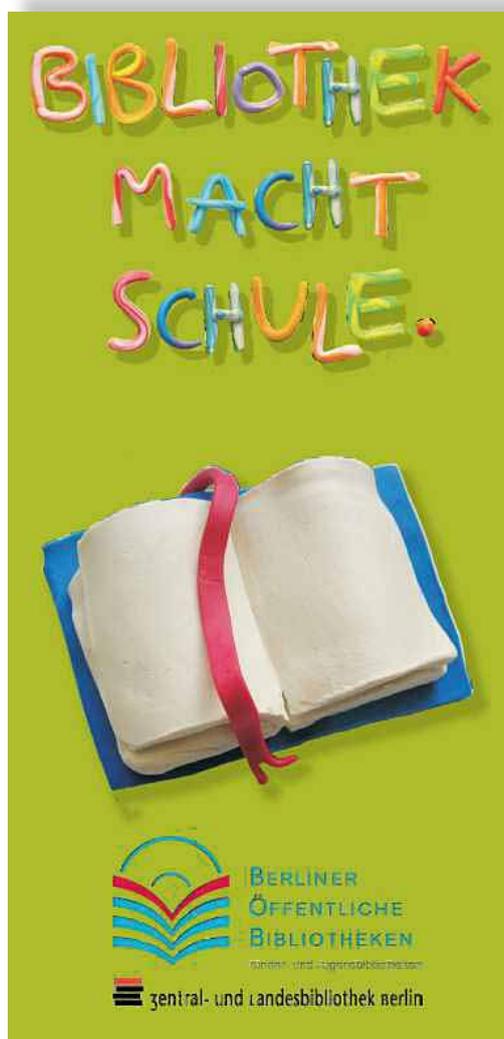
So früh wie möglich sollten Kinder durch regelmäßige Besuche die Bibliothek mit ihrem umfangreichen Medienangebot als einen für sie interessanten und wichtigen außerschulischen Lernort kennen und nutzen lernen. Erste Orientierungskompetenzen können sich entwickeln, indem die

<sup>24</sup> Vgl. [www.bibliotheksverband.de](http://www.bibliotheksverband.de), Zugriff: 08.03.2012

Kinder z. B. dort ihren ersten „Bibliotheksführerschein“ erwerben. Leseinteressen entfalten sich, wenn die Kinder sich beim stillen Stöbern mit dem breiten Angebot selbstständig auseinandersetzen und Interessantes, Betrachtens- und Lesenswertes entdecken. Leselust kann erlebt werden, wenn die Bibliothekarin ein Buch z. B. in einem Bilderbuch-Kino vorstellt usw.

In Berlin und Brandenburg machen die öffentlichen Bibliotheken auch speziell für Lerngruppen der Schulanfangsphase verschiedene interessante und lustvolle Angebote wie spielerische Bibliotheksführungen, Bilderbuch-Kinos, Buchstabenspiele-Aktionen, Lesungen, thematische Angebote, individuelle Buchberatungen usw. Gemeinsame Programmangebote der Berliner öffentlichen Bibliotheken für Grundschulen sind in einem Flyer zusammengestellt.<sup>25</sup>

Eine besonders enge Verbindung von Lerngruppen zu Bibliotheken entsteht, wenn die Büchereien z. B. im Unterricht entstandene Produkte zu Büchern in ihren Räumen und Schaufenstern ausstellen. Dies schafft eine besondere Bindung zwischen der Lerngruppe und der außerschulischen Einrichtung. So sind Kinder ganz besonders stolz, wenn z. B. ihre Lesekiste, ihre Buchfiguren-Rätsel oder ihr Guckloch in der Bücherei gemeinsam mit dem dazugehörigen Buch präsentiert werden. Dies bietet zudem auch den Eltern, die eher keine Bibliotheksnutzerinnen und -nutzer sind, einen Anreiz, einmal gemeinsam mit ihrem Kind die Bücherei zu besuchen.



25 [www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user\\_upload/Landesverbaende/Berlin/Flyer\\_Bibliothek\\_macht\\_Schule\\_2010.pdf](http://www.bibliotheksverband.de/fileadmin/user_upload/Landesverbaende/Berlin/Flyer_Bibliothek_macht_Schule_2010.pdf), Zugriff: 16.02.2012



*Man muss Bücher finden,  
die nach seinem Geschmack sind,  
dann macht das Lesen Spaß.*

Lara



## **2 In der Schulanfangsphase werden die Leseinteressen der Kinder wahrgenommen, einbezogen und erweitert.**

Bei der Entwicklung von Lesekompetenz spielen motivationale und emotionale Aspekte eine zentrale Rolle. Dies bestätigt die Beobachtung einer Lehrerin in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe (1-3): „Die Kinder in meiner Klasse, die gerne lesen und sich interessiert Texten zuwenden, sind eigentlich immer die guten Leserinnen und Leser.“

Bereits die PISA-Studie 2000 konnte belegen, dass zwischen Leseinteresse und Lesekompetenz ein wichtiger Zusammenhang besteht. Auch verschiedene neuere Veröffentlichungen weisen darauf hin, „dass eine erfolgreiche und nachhaltige Leseförderung den ‚subjektiven Faktor‘ auf keinen Fall ausklammern darf: Lesemotivation, Interesse und Engagement sowie ein stabiles Selbstkonzept als Leser seien die Grundlage für aktives Leseverhalten und daraus resultierende Lesekompetenz.“<sup>26</sup> Dies macht deutlich, wie wichtig es ist, gerade auch in den ersten Schuljahren, in denen der Grundstein für die Entwicklung der Lesekompetenz gelegt wird, der Entfaltung und Berücksichtigung individueller Leseinteressen im Hinblick auf eine lebenslange Lesemotivation besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

In diesem Zusammenhang wird den Pädagoginnen und Pädagogen der deutschen Grundschule durch die Ergebnisse der IGLU-Studie 2006 ein gutes Zeugnis ausgestellt: 53 % der Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe gaben an, täglich zum Vergnügen zu lesen. Nur ein anderes Teilnehmerland konnte diesbezüglich einen höheren Wert aufweisen. Lediglich 14,2% der Schülerinnen und Schüler vermerkten, nie oder fast nie zum Vergnügen zu lesen. Dennoch ist festzustellen, dass gerade Jungen mit 19 % im Vergleich zu den Mädchen mit 9 % in dieser Gruppe nach wie vor den weitaus größeren Anteil einnehmen.<sup>27</sup>

Diese Zahlen lenken den Blick auf die Jungen überhaupt, die durchschnittlich eine geringere Lesekompetenz als Mädchen aufweisen und auch in der Risikogruppe der schwachen Leserinnen und Leser den deutlich größeren Teil ausmachen.

Im Folgenden sollen deshalb kurz die Geschlechterunterschiede beim Lesen genauer betrachtet werden. Dabei soll nicht verallgemeinert, sondern auf Tendenzen aufmerksam gemacht werden, wohl wissend dass es „den Jungen“ oder „das Mädchen“ nicht gibt.

26 Christine Garbe: Wie werden Kinder zu Lesern? In: Gudrun Schulz (Hrsg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin 2010, S. 11.

27 Wilfried Bos, u. a. (Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2008, S. 80 ff.

- » Jungen lesen deutlich weniger Bücher der erzählenden Literatur als Mädchen. Bücher in diesem Genre, die sie jedoch bevorzugen, zeichnen sich durch männliche Protagonisten, Spannung, Aktionsreichtum, Abenteuer, Witz und Humor aus. Mädchen dagegen präferieren realitätsbezogenere Texte mit Inhalten, die mit ihrem eigenen Leben zu tun haben.
- » Jungen und Mädchen zeigen beim Lesen von Zeitungen und Zeitschriften und Websites unterschiedliche Themenpräferenzen.
- » Jungen lesen häufiger Sachtexte, Sachbücher und Comics als Mädchen.
- » Jungen haben mehr Freude am Lesen von Gebrauchstexten als Mädchen (Kataloge, Prospekte ...).
- » Jungen haben eine stärkere Neigung zu Bild(schirm)medien.<sup>28</sup>

Folgerungen für den geschlechtersensiblen Unterricht auch in der Schulanfangsphase sind, die Unterschiede und Ähnlichkeiten der beiden Geschlechter wahrzunehmen, anzuerkennen und damit verbunden auch die individuellen Leseinteressen in der eigenen Lerngruppe zu erkunden und in den Unterricht zu integrieren. Vordringlich ist dabei für die Pädagoginnen und Pädagogen der Schulanfangsphase, sich besonders der Interessen der Jungen bewusst zu werden und diese bei der Gestaltung der Leseumgebung und des Leseunterrichts, sozusagen bei allen Formen der Leseförderung, mitzudenken und einzubeziehen. Dies ist umso wichtiger, da in Studien festgestellt werden konnte, dass Mädchen und Jungen, die ein vergleichbares Interesse am Lesen haben, kaum Unterschiede in der Lesekompetenz zeigen. Bislang werden im Unterricht der Grundschule und damit auch in den ersten Schuljahren stärker die Lesevorlieben der Mädchen bedient, was man daran festmachen kann, dass in den verschiedenen Jahrgangsstufen bevorzugt die von Mädchen präferierte realistische und problemorientierte Literatur im Unterricht angeboten wird.<sup>29</sup>

Eine weitere Konsequenz ist, im Umgang mit Texten vielfältige handlungs- und produktionsorientierte Methoden anzuwenden, die auch die verschiedenen, gerade auch digitalen Medien einbeziehen – nach dem Motto „Mehr handeln als behandeln“. Dies macht das Lesen für viele Jungen (und auch Mädchen) insgesamt interessanter. Hierzu findet man in den Ausführungen zu Qualitätsmerkmal 4 zahlreiche Anregungen.

Gleichzeitig gilt es, daran zu arbeiten, traditionelle, enge Zuschreibungen – gerade bezogen auf Lesestoffe – zu reflektieren und zu öffnen. Dies bedeutet, dass jedes Kind unabhängig vom Geschlecht vielfältigste, attraktive Leseerfahrungen machen sollte. Nur so kann jede Schülerin bzw. jeder Schüler seine Leseinteressen erweitern und vielleicht gerade dadurch die für sie und ihn geeignete und interessante Lektüre entdecken.

„Der Erfolg jeder Leseförderung [hängt] letztlich davon ab, ob es gelingt, jeden einzelnen Leser und jede einzelne Leserin zu einem gegebenen Zeitpunkt seiner/ihrer Lebens- und Lesegeschichte mit einem passenden Lesestoff in Kontakt zu bringen.“<sup>30</sup> Eine Voraussetzung hierfür sind Lehr-

28 Vgl. Margit Böck: Jungen und das Lesen. Quelle: [www.schulportal-thueringen.de/c/document\\_library/get\\_file?folderId=259896&name=DLFE-82325.pdf](http://www.schulportal-thueringen.de/c/document_library/get_file?folderId=259896&name=DLFE-82325.pdf), Zugriff: 10.02.2012  
Christine Garbe: Echte Kerle lesen nicht? In: Michael Matzner, Wolfgang Tischner (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim, Basel 2008.

29 S. Karin Richter, Monika Plath: Lesemotivation in der Grundschule. Weinheim 2007.

30 Christine Garbe: Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle, Materialien. Zug 2007, S. 66–82.

kräfte, Erzieherinnen und Erzieher, die sich als Literaturvermittler verstehen und sich regelmäßig über aktuelle Kinderbücher, Medien und Tendenzen informieren, um ihren Schülerinnen und Schülern geeignete Leseangebote zu machen und so ihre Leseinteressen anzuregen.<sup>31</sup>

Im Folgenden werden Anregungen vorgestellt, wie die Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler und das, was die Kinder gelesen bzw. an Büchern kennen gelernt haben, dokumentiert und im Unterricht berücksichtigt werden können. Durch diese Anregungen werden die nachstehenden, in den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>32</sup> beschriebenen Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt.

### **Über Lesefähigkeiten verfügen**

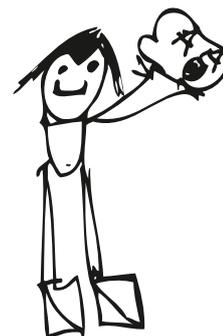
- » lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln

### **Über Leseerfahrungen verfügen**

- » Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden
- » Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen
- » verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen
- » Texte begründet auswählen
- » die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen

### **Texte erschließen**

- » eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen
- » handelnd mit Texten umgehen



31 Folgende Internetseiten informieren Lehrkräfte über aktuelle Kinderliteratur: [www.djlp.jugendliteratur.org](http://www.djlp.jugendliteratur.org), [www.alliteratus.com](http://www.alliteratus.com), [www.ajum.de](http://www.ajum.de), [www.lesebar.uni-koeln.de](http://www.lesebar.uni-koeln.de), [www.rossipotti.de](http://www.rossipotti.de)

32 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 11 ff.

## 2.1 Dokumentation von Leseinteressen

Pädagoginnen und Pädagogen der Schulanfangsphase sollten sich darauf verständigen, in regelmäßigen Abständen die Leseinteressen ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkunden und zu dokumentieren. Durch die verschiedenen Dokumentationsformen werden sich die Kinder ihrer individuellen Interessen bewusst und erfahren Anerkennung und Wertschätzung ihrer Neigungen. Gleichzeitig werden sie unterstützt, sich selbst als sich ständig entwickelnde Leserpersonlichkeit wahrzunehmen. Dies trägt zur Entfaltung eines positiven Selbstkonzeptes von sich als Leserin bzw. als Leser bei.

Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher bekommen durch die Dokumentation der Leseinteressen ihrer Schülerinnen und Schüler Hinweise für die geschlechtersensible Gestaltung des Leseunterrichts und für die individuelle Leseförderung durch die Kenntnis und Einbeziehung der Schülerinteressen. Auch die Eltern erhalten über die Dokumentationsformen wertvolle Hinweise, wie sie ihr Kind auf dem Weg zur Leserin bzw. zum Leser unterstützen und begleiten können.

Die nachfolgenden Anregungen motivieren die Kinder zur Reflexion, zum gemeinsamen Austausch und zum Vergleich ihrer Interessen. Sie erlauben eine Differenzierung und sind von den Kindern je nach Leseerfahrung und vorhandener Lese-Schreibkompetenz in der jahrgangsgemischten Lerngruppe parallel nutzbar.

### ÜBERS VORLESEN NACHDENKEN



Diesen Bogen füllen die Schulanfängerinnen und -anfänger meist mit Hilfe eines Kindes, das bereits schreiben kann, bzw. mit einem Erwachsenen aus. Mit seinen Einträgen gibt jedes Kind wichtige Hinweise darauf, welche literalen Erfahrungen es in der Familie und in der Kita machen konnte und wie seine Haltung gegenüber dem Vorlesen ist. Die Kopiervorlage „Übers Vorlesen nachdenken“ gibt es in der Praxisbox Lesen.<sup>33</sup>

33 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (Hrsg.): Praxisbox Lesen. Schroedel Verlag 2005.

## LESESTECKBRIEF

Im Lesesteckbrief gibt das Kind u. a. Auskunft über sein Lieblingsbuch, seine liebsten Textsorten, seinen Lieblingsleseplatz und seine Sachinteressen, die es durch informierendes Lesen in Texten befriedigen möchte. Lehrkräfte erhalten über ausgefüllte Lesesteckbriefe interessante Anhaltspunkte für die Gestaltung des Unterrichts und auch Hinweise, welche Textinhalte z. B. ein durch Misserfolg wenig motiviertes Kind zum Lesen anregen können. Die Lesesteckbriefe sollten, bevor sie z. B. ins Lese-Magazin des Kindes eingefügt werden (s. 7.1), im Klassenraum ausgestellt werden, damit sich die Kinder untereinander austauschen und ihre Interessen vergleichen können. Die Kopiervorlage für den „Lesesteckbrief“ gibt es in der Praxisbox Lesen.<sup>34</sup>



## LESEINTERVIEW

Das Leseinterview nimmt Aspekte des Lesesteckbriefs auf, ergänzt diese jedoch um interessante Fragen, die zum Reflektieren des persönlichen Leseverhaltens anregen, wie z. B. „In welcher Situation kannst du dich beim Lesen am besten konzentrieren?“ oder „Was kann dich während des Lesens besonders stören?“ Auch diese kleinen Leporellos sollten in der Lerngruppe vorgestellt und anschließend ausgestellt werden, bevor sie ebenfalls ins persönliche Lese-Magazin eingefügt werden können. Die Kopiervorlage für das „Leseinterview“ gibt es in der Praxisbox Lesen.<sup>35</sup>



34 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (Hrsg.): ebenda.

35 Landesinstitut für Schule und Medien Berlin (Hrsg.): ebenda.

## LESEFUTTERTELLER



Im Anschluss an einen gemeinsamen Besuch der Lerngruppe in der öffentlichen Bibliothek oder in der Schulbibliothek, wo die Kinder für sie interessante Bücher ausleihen und in einer großen Kiste mit in ihren Klassenraum nehmen dürfen, halten die Kinder auf Papptellern ihre „Lesefutterwünsche“ fest. Auch hier können die Älteren beim Verschriften unterstützen. Die Pappteller werden auf ein großes, eventuell bunt gestaltetes Blatt geklebt und mit Besteck ergänzt. Sie können z. B. bei einem Elternabend präsentiert werden. Die Mütter und Väter haben dort die Aufgabe, den Lesefutterteller ihres Kindes herauszufinden und in der großen Lesekiste die Bücher bzw. die Textsorten herauszusuchen und zu betrachten, die ihr Kind aufgeschrieben hat. Ganz konkret erfahren die Eltern so von den Leseinteressen ihres Kindes und kommen darüber auch mit anderen Eltern ins Gespräch. Weitere Informationen und Materialien für einen Elternabend zum Thema „Lesen“ gibt es im „LeseCurriculum“.<sup>36</sup>

36 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen\\_elternabend.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_elternabend.html)

## 2.2 Dokumentation von Gelesenem und Gehörtem

Wichtig – nicht nur in der Schulanfangsphase – ist auch die Dokumentation dessen, was die Kinder gelesen bzw. was die Kinder, die noch nicht selbstständig ein Buch lesen können, über Vorlesen oder über das Hören von Hörbüchern an Texten kennen gelernt haben. Dies macht zum einen sichtbar, welchen Schatz an Erfahrungen die Kinder bereits mit Texten gesammelt haben, und verdeutlicht – je nach Instrument – auch die individuellen Vorgehensweisen beim Lesen, die Vorlieben, Gedanken und Einschätzungen des Kindes. Neben dem in der Schulanfangsphase bekannten und häufig genutzten Lesepass gibt es noch weitere motivierende Möglichkeiten.

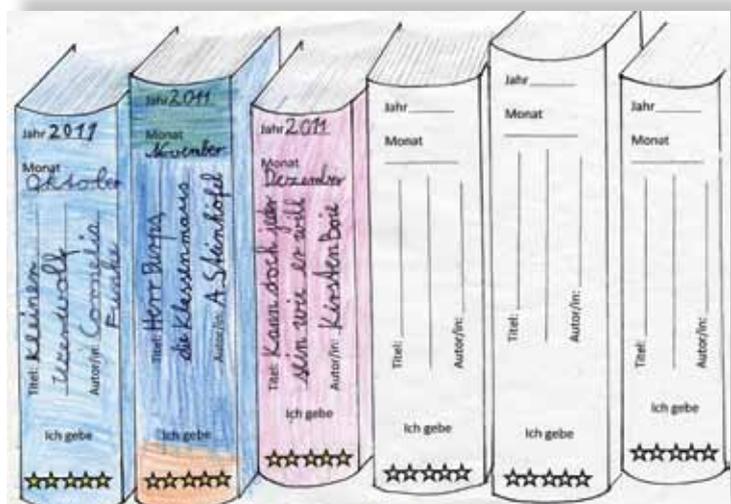
### BÜCHERFENSTER ODER „DIE FANTASTISCHEN VIER“

Diese interessante Foto-Idee regt dazu an, aus vier Büchern, die eine Schülerin bzw. ein Schüler über einen bestimmten Zeitraum hinweg gelesen bzw. vorgelesen bekommt und als besonders lesenswert eingeschätzt hat, einen Rahmen zu bauen, aus dem das jeweilige Kind für das Foto dann herausblickt. Da auf dem Foto nicht unbedingt die Titel der Bücher ersichtlich werden, wird neben dem Foto ein Bogen angebracht, auf dem das Kind zu jeder der vier Bücher den Autorennamen, den Titel und ein treffendes Adjektiv notiert und ankreuzt, ob es das Buch selbst gelesen oder vorgelesen bekommen hat.



### BÜCHERREGAL

Unaufwändig und schnell kann Gelesenes auf einem Bogen dokumentiert werden, auf dem ein Regal mit mehreren Buchrücken abgebildet ist. Wenn ein Buch neu kennen gelernt wurde, trägt das Kind die Autorin bzw. den Autor, Titel und den Monat, in dem das Buch (vor)gelesen wurde, auf einem der Buchrücken ein und bewertet den Text je nach persönlicher Einschätzung mit bis zu fünf Sternen. Mit jedem Eintrag wächst das Bücherregal sichtbar. Wenn alle Buchrücken ausgefüllt sind, wird ein neuer



Bogen genutzt. Werden die Bögen aneinandergelegt oder -geklebt, entstehen lange Regale, auf die die Kinder sehr stolz sind. Die Bögen können auch im Lese-Magazin des Kindes aufbewahrt werden.

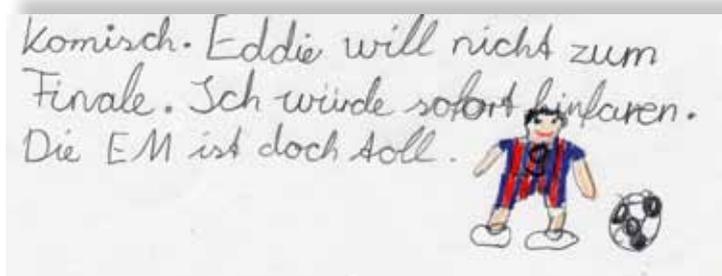
## DREHBÜCHEREI



Wer die Drehbücherei nutzen möchte, sollte am besten bereits schreiben können bzw. dabei nur noch wenig Unterstützung benötigen. In der Drehbücherei kann das Kind seine Reflexionen und Einschätzungen zu den Büchern selbstständig festhalten, die es in seiner Freizeit, aber auch im Unterricht gelesen hat. Jedes Buch wird anhand von fünf Aspekten auf den Kreissegmenten kurz beschrieben und bewertet. Es gibt Scheiben mit Aspekten für erzählende Literatur und für Sachbücher. Sämtliche Scheiben gelesener Bücher werden aufeinandergeschichtet. Eine Deckscheibe mit einem ausgeschnittenen Kreissegment liegt obenauf, kann gedreht werden und macht so nacheinander die Einträge auf den verschiedenen Segmenten sichtbar. Eine Musterbeutelklammer hält alle Scheiben zusammen. Viele Lehrkräfte berichten, dass die Drehbücherei auf die Kinder einen hohen Aufforderungscharakter

ausübt. Auch dieses Instrument sollte möglichst im Lese-Magazin aufbewahrt werden. Weitere Informationen und Kopiervorlagen zur Drehbücherei gibt es im „Lesecurriculum“.<sup>37</sup>

## LESETAGEBUCH



Ein Instrument, das individuelle Leseerfahrungen, Leseinteressen und persönliches Leseverhalten kontinuierlich begleitet und dokumentiert, ist das Lesetagebuch. Das Führen eines Lesetagebuchs kann bereits in der Schulanfangsphase begonnen und dann über viele weitere Schuljahre gepflegt werden. „Das Lesetagebuch versammelt die persönlichen,

freien Texte, welche Schülerinnen und Schüler im unmittelbaren Anschluss an ihre Lektüren verfassen und in denen sie sich die noch gegenwärtigen Leseerfahrungen erst einmal selbst präsentieren halten oder auch bewerten. Lesetagebuchtexte sind somit auch häufig narrative Rekapitulationen des eben Gelesenen; viele Kinder und Jugendliche erzählen über jene Stellen ausführlich, die ihnen gut gefallen haben und in die sie sich auch emotional haben einfinden können. Dazwi-

37 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/drehbuecherei.html>

schen stehen positive oder kritisch distanzierte Kommentare und manchmal Skizzen, welche die Lektüreinhalte illustrieren, oder einfach schmückende Zeichnungen, mit denen das Lesetagebuch ausgestaltet wird.“<sup>38</sup>

Das Lesetagebuch ermöglicht den Kindern, durch einfaches Zurückblättern ihre Leseentwicklungsspuren über kürzere und längere Zeiträume hinweg zu verfolgen. Auch ihren Lehrkräften gewähren die Kinder über die Lesetagebücher zentrale Einblicke in ihr Leseverhalten. Diese können daraus Formen der Beratung und Unterstützung ableiten. Wichtig ist, dass die Lehrkräfte durch kurze Kommentare im Lesetagebuch dem Kind deutlich machen, dass sie sich für seinen individuellen Leseweg interessieren, sich darüber freuen und sie vielleicht auch freundlich dazu auffordern, „genauer oder auch einmal mehr zu schreiben“.<sup>39</sup>

Indem einzelne Kinder in Morgenkreisen oder bei Monatsfeiern aus ihren Lesetagebüchern vorlesen, erhalten die Zuhörerinnen und Zuhörer wertvolle Anregungen. Die Jüngeren in jahrgangsgemischten Gruppen der Schulanfangsphase bekommen dadurch von Anfang an Vorbilder und die Älteren Anerkennung und Bestätigung für ihre vielleicht schon besonders ausführlichen und kreativen Darstellungen.

## ANFANG UND ENDE – BUCHQUARTETT AN DER LESELEINE

In „Anfang und Ende“<sup>40</sup> präsentieren die Kinder z. B. ihr aktuelles Lieblingsbuch. Gleichzeitig lässt sich „Anfang und Ende“ als Lesespiel nutzen. Auf einem Blatt werden Titel, Autorin oder Autor des Lieblingsbuches geschrieben. Auf einem zweiten Blatt wird der Buchanfang notiert (die ersten zwei bis drei Sätze). Eine Szene bzw. eine wichtige Figur des Buches wird auf ein drittes Blatt gezeichnet. Auf ein viertes Blatt wird das Buchende geschrieben (die letzten zwei bis drei Sätze). Sämtliche Blätter aller Schülerinnen und Schüler werden nun durcheinander auf eine lange Leine gehängt. Aufgabe ist nun, die passenden Quartette zusammenzustellen.



Durch dieses Lesespiel gewinnen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte einen Eindruck der in der Klasse vorhandenen Leseinteressen. Gleichzeitig fordert das Spiel die Schülerinnen und Schüler dazu heraus, ihre bereits erworbenen literarischen Kompetenzen anzuwenden. Indem sie überlegen und entscheiden, welche Texte Anfangs- bzw. Schlusssätze z. B. eines Bilderbuchs sein könnten und welche Texte zusammengehören, nutzen schon die jüngeren Kinder ihre Erfahrungen und Kenntnisse in Bezug auf erzählende Texte und ihre Handlungsstruktur.

38 Andrea Bertschi-Kaufmann: Einsichten in Leseverhalten und Lesenkönnen In: Gudrun Schulz (Hrsg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin 2010, S. 32.

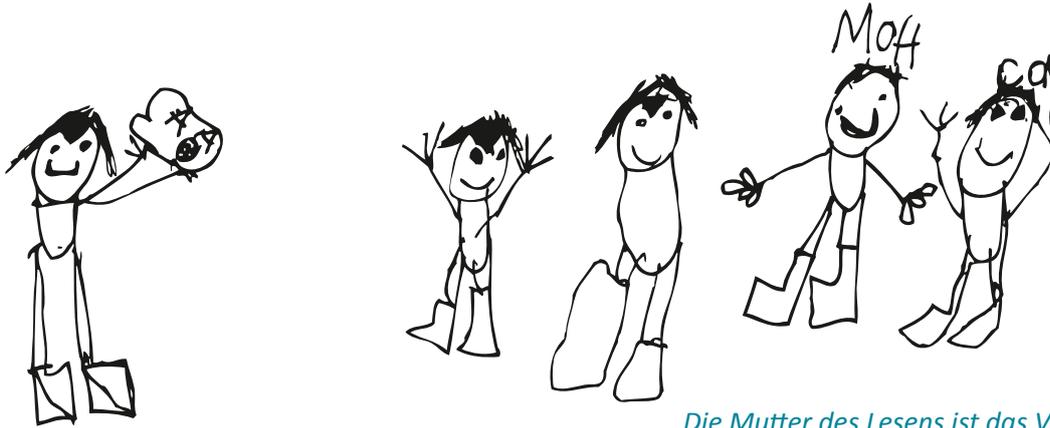
39 Ebenda, S. 33.

40 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/anfang\\_ende.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/anfang_ende.html)

## 2.3 Berücksichtigung von Leseinteressen im Unterricht

Die Leseinteressen der Kinder ernst zu nehmen und zu berücksichtigen, bedeutet für Lehrkräfte, auch im Unterricht verstärkt Methoden zu verwenden, die es erlauben, dass sich Kinder neben Inszenierungen gemeinsamen Lesens mit selbst gewählter Lektüre aktiv auseinandersetzen können. Dies ist im Blick auf individuelle Förderung wie auch auf geschlechtersensible Leseförderung besonders bedeutsam. In den Ausführungen zu Qualitätsmerkmal 4 werden verschiedene Möglichkeiten für die Schulanfangsphase vorgestellt, die diesem Anspruch auf Individualisierung gerecht werden und zur interessen- und aufgabengeleiteten Beschäftigung mit selbst gewählten Texten anregen. Dazu gehören Methoden wie Guckloch, Lesekiste, Tischtheater, Quadrama und Ferienbuchheft und zahlreiche weitere Anregungen.





*Die Mutter des Lesens ist das Vorlesen.*

*Johann Wolfgang von Goethe*

### **3 In der Schulanfangsphase haben Vorleseszenarien eine zentrale Bedeutung.**

Die große Bedeutung des Vorlesens in der frühkindlichen Entwicklung ist unumstritten. Verschiedene Programme wie auch die in Deutschland kürzlich begonnene Initiative „Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen“<sup>41</sup> wollen Familien auf die Potenziale der frühkindlichen Leseförderung hinweisen. So erhalten Eltern und Kinder durch „Lesestart“ dreimal im Zeitraum von sechs Jahren ein „Lesestart-Set“. Das Set beinhaltet jeweils ein altersgerechtes Buch und Informationen zur Sprach- und Leseerziehung. Das erste „Lesestart-Set“ erhalten Familien, wenn die Kinder ein Jahr, das zweite, wenn sie drei und das dritte, wenn sie sechs Jahre alt sind. Die Buchgeschenke werden durch Aktionen und Veranstaltungen vor Ort begleitet.

Derartige Programme beruhen auf der Erkenntnis, dass familiäre Rituale wie das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern und das Vorlesen von Kinderbüchern die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes fördern, sein Interesse an Schriftlichkeit und am Buch frühzeitig wecken und dabei die Entwicklung der Imaginationsfähigkeit und die Aneignung von Wissen unterstützen.

Kinder, die so aufwachsen, haben eine überdurchschnittliche Chance, später gern selbstständig zu lesen und gute Leserinnen und Leser zu werden. Bruno Bettelheim formuliert es so: „Ein Kind, das gern vorgelesen bekommt, lernt Bücher zu lieben.“<sup>42</sup> Diese Annahme konnte durch die Vorlestudie 2011<sup>43</sup> bestätigt werden: Zwischen Vorlesen in der Kindheit und dem späteren Leseverhalten wurde ein positiver Zusammenhang festgestellt, der interessanterweise auch bei körperlichen Aktivitäten und musisch-kreativen Tätigkeiten erkennbar ist. Vorleseerfahrungen in

---

41 [www.lesestart.de](http://www.lesestart.de)

42 Bruno Bettelheim: Kinder brauchen Bücher. München 1993, S. 17.

43 [www.stiftunglesen.de/vorlestudie](http://www.stiftunglesen.de/vorlestudie), Zugriff: 09.03.2012

der Kindheit scheinen demnach auch in späteren Jahren positive Auswirkungen auf eine sinnvolle Freizeitgestaltung von Jugendlichen zu haben.

Seit 2007 werden Vorlesestudien durchgeführt, die die familiäre Vorlesesituation in Deutschland aus unterschiedlichen Perspektiven erforschen. Die Ergebnisse von 2007 bis 2010 zeigen alle- samt bedenkliche Tendenzen. 2007 konnte festgestellt werden, dass 42 % der Eltern nur ge- legentlich oder nie vorlesen. 2008 wurde festgestellt, dass nur 8 % der Kinder meistens vom Vater vorgelesen bekommen und lediglich 11 % von Vater und Mutter gemeinsam.<sup>44</sup>

Pädagoginnen und Pädagogen der Schulanfangsphase müssen bewusst damit umgehen, dass ein großer Teil ihrer Schülerinnen und Schüler bislang in ihrem familiären Umfeld wenig Erfah- rungen mit der „Welt der Schriftlichkeit“ gemacht hat und kaum Kontakt zu Büchern hatte. Somit ist es umso wichtiger – auch im Sinne einer nachholenden Entwicklung für Kinder aus schriftfer- nen Lebenswelten –, ritualisierte Vorleseszenarien in einer zugewandten, entspannten Atmo- sphäre anzubieten. Diese sozialen und sprachlichen Interaktionen ermöglichen neben der Förde- rung der Persönlichkeits- und Denkentwicklung, der literarischen und ästhetischen Bildung und Sozialisation und der Konzentrationsfähigkeit vielfältige sprachliche Erfahrungen. „Beim Vor- lesen kommen Kinder mit vertexteter Sprache in Kontakt, sie lernen einen anderen Wortschatz und andere syntaktische Verbindungen kennen, ganz zu schweigen von den spannenden, unter- haltensamen, lustigen oder interessanten Inhalten. Über diese Inhalte kann gesprochen, Bedeu- tung ausgehandelt, Fortgänge einer Geschichte antizipiert oder das Verhalten der Hauptfigur interpretiert werden. Dabei ist die Sprache dieser Interaktionen anders strukturiert als die Spra- che des vorgelesenen Buches. Bettina Hurrelmann hat es mit einem Satz auf den Punkt gebracht: Vorlesen ist ein Schaukelstuhl zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit.“<sup>45</sup>

Zur Vorlesesituation gehört der Austausch über das Gelesene, die sogenannte „Anschlusskom- munikation“. „Über Literatur muss gesprochen werden. Es reicht nicht, nur vorzulesen und die Kinder mit dem, was sie gehört haben, allein zu lassen. Gespräche über das Vorgelesene führen zu dem notwendigen Textverständnis.“<sup>46</sup> Diese sich anschließenden Gespräche setzen Ko-Kon- struktionsprozesse der Lernenden in Gang, die gerade in der Jahrgangsmischung der flexiblen Schulanfangsphase besonders effektiv sein können.

So zeigen sich diese Inszenierungen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit als äußerst wichti- ge und mit Bedacht zu gestaltende Bestandteile des Unterrichts in der Schulanfangsphase. „Das Vorlesen kann zu einer Scharnierstelle werden, an der Kinder vom Vorlesen zum Selbstlesen motiviert werden.“<sup>47</sup>

Im Folgenden werden zu verschiedenen Aspekten des Vorlesens zahlreiche Anregungen vor- gestellt. Durch diese Anregungen werden die nachstehenden, in den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>48</sup> beschriebenen Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt.

---

44 Ebenda.

45 Sven Nickel: Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Grundschule. In: Ulrike Graf, Elisabeth Moser-Opitz (Hrsg.): Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschul- unterricht. Baltmannsweiler 2007, S. 88.

46 Erika Brinkmann: Vorlesen nach PISA. In: Grundschule Deutsch 5/2005, S. 4 ff.

47 Norbert Kruse: Lesen und Vorlesen. Basale Lesefähigkeiten gezielt fördern – Lesegewohnheiten entwickeln – literarische Kompetenzen ermöglichen. In: Grundschulunterricht Deutsch 01/2010, S. 4 ff.

48 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 11 ff.

### **Über Lesefähigkeiten verfügen**

- » lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln

### **Über Leseerfahrungen verfügen**

- » Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden
- » Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen

### **Texte erschließen**

- » bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden: nachfragen  
Wörter nachschlagen, Text zerlegen
- » Texte mit eigenen Worten wiedergeben
- » eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen
- » bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen
- » handelnd mit Texten umgehen, z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten  
collagieren

### **Texte präsentieren**

- » Geschichten, Gedichte und Dialoge vortragen, auch auswendig



### 3.1 Auswahl von Vorlesetexten/Vorlesebüchern

#### VORLESEN

Noch ne Seite Langeweile  
Noch ne Seite nicht verstehn  
Mann, da komm ich schnell in Eile  
Nun möcht ich doch lieber gehn

Hab'n wir noch was an-de-res?  
Doch noch was Spann-end-er-es?

Her das Buch mit Mord und Blut  
Das mit Feuer, Dampf und Glut  
Irgendwas wo's kracht  
Oder wo man lacht

Und nicht dieses Rungeseier  
Ausgelutscht wie Faultiereier  
Das hau in die Tonne  
Ich will Text mit Lust und Wonne,  
Herz und Sonne  
Emotionen, Explosionen  
Schmerz, Gewühl  
– was ich füh!



*Martin Liening*<sup>49</sup>

49 Aus: Hans-Joachim Gelberg (Hrsg.): Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene. Weinheim und Basel 2011, S. 88.

## LITERARISCHE TEXTE

Das Vorlesen literarischer Texte ermöglicht die Teilhabe am literarischen Leben und fördert das literarische Lernen. Dies beweisen die vielfältigen literarischen Strukturen und Muster, die sich in von Grundschulkindern verfassten Texten zeigen. „Wenn Kinder in ihren (ersten) selbst geschriebenen Fantasiegeschichten eine Handlungsstruktur mit Komplikation und Auflösung entwickeln oder wenn sie eine Figurenkonstellation erschaffen, in der Spieler und Gegenspieler auftreten, so geschieht dies meist nicht bewusst. Vielmehr greifen die Kinder hier zurück auf implizites narratives Wissen, das sie aus Vorlesesituationen bezogen haben.“<sup>50</sup>

Der Lyriker Martin Liening gibt in seinem Gedicht wichtige Hinweise, welche literarischen Vorlesetexte sich viele Kinder vornehmlich wünschen und worauf bei der Auswahl geachtet werden sollte. Bei aller Unterschiedlichkeit der individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler sind doch eindeutige Tendenzen erkennbar. Kinder interessieren sich für Vorlesetexte (z. B. Bilderbücher, kurze Erzählungen, kleine Romane), die sich dadurch auszeichnen, dass

- » ihre Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten thematisiert werden,
- » die Handlung fortschreitend anregend bzw. spannend ist,
- » Situationen dargestellt werden, die lustig sind, über die gelacht werden darf (und das auch, wenn der Text ein ernstes Thema behandelt),
- » überzeugend dargestellte Figuren Möglichkeiten der Identifikation für Jungen und Mädchen bieten,
- » zum Mit-, Nach- und Weiterdenken motiviert wird,
- » die Sprache sorgfältig und gut verständlich gestaltet ist.<sup>51</sup>



## BILDERBÜCHER

In der Schulanfangsphase wird das Bilderbuch innerhalb der Vorlesetexte eine besondere Rolle einnehmen. „Bilderbücher erzählen Geschichten mit Worten und Bildern zugleich und schaffen damit einen besonderen Raum ästhetischer Erfahrung“<sup>52</sup>, erklärt die Professorin für Grundschuldidaktik/Deutsch Eva Maria Kohl. Auch der österreichische Kinderbuchautor Wolf Harranth weist auf die Bedeutung dieses Mediums hin: „Kinder werden mit Bildern überschwemmt. Mit bunten Fernsehbildern, die einan-



50 Iris Kruse: Vorlesegespräche und das Verstehen erzählender Texte. In: Grundschulunterricht 5/2007, S. 5.

51 Vgl. Sylvia Näger: Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg 2007, S. 46.

52 Eva Maria Kohl: Bildwelten. Bilderbücher. In: Grundschulunterricht 1/2005, S. 2.

der in gnadenlosem Wechsel überschlagen. Das sind Bilder, die den Kindern davonlaufen. Kinder brauchen Bilder, die es nicht eilig haben, die dableiben. Bilder, wie man sie z. B. in Büchern für junge Leser findet.“<sup>53</sup>

Es ist ratsam, bei der Auswahl von Bilderbüchern neben dem für die Kinder ansprechenden Inhalt auch deren Gestaltung in den Blick zu nehmen. Kinder sollten ganz unterschiedliche Formen der Illustration und Kunststile kennen lernen. Bedeutend in der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch ist die Aussagekraft der Bilder, die die Kinder zum genauen Hinsehen, zu sinnlich-ästhetischer Erfahrung, zu Kreativität und zur persönlichen Vorstellungsbildung anregen sollen. Dabei sei erwachsenen Vorleserinnen und Vorlesern bei der Buchauswahl geraten, nicht vor eher eigentümlicher, anspruchsvoller und auf den ersten Blick vielleicht nicht ausgesprochen kindgemäßer Illustration zurückzuschrecken. Es ist immer wieder festzustellen, dass sich Kinder gerade oft von diesen Bilderbüchern besonders anziehen lassen und so ganz besondere literarisch-ästhetische Erfahrungen machen können.

## SACHBÜCHER

Es gibt eine Reihe an informativen Sach(bilder)büchern, die sich durchaus zum Vorlesen für jüngere Kinder eignen. Viele Kinder, besonders Jungen, hören gerne auch Texten zu, die einen Sachbezug haben und so das Weltwissen der Kinder erweitern. So gibt es z. B. interessante Sachbücher, die über Lebenssituationen von Kindern in anderen Ländern berichten oder die Eigenheiten von besonderen Tieren vorstellen usw. Auch findet man mittlerweile auf dem Buchmarkt immer mehr Bücher, die eine interessante Verbindung von Sachbuch und Erzählung darstellen und somit hervorragend als Vorlesetexte einsetzbar sind.

Egal, welche Textsorte vorgelesen wird, eines sollte für jede Vorleserin bzw. jeden Vorleser Vorrang haben: Es ist stets ratsam, nur die Texte vorzulesen, die man selbst mag und für die man sich auch interessiert.

---

53 [www.kulturinstitut.org/hauptnavigation/jukibuz/projekte/von-nagel-zu-nagel.html](http://www.kulturinstitut.org/hauptnavigation/jukibuz/projekte/von-nagel-zu-nagel.html), Zugriff: 20.01.2012

## 3.2 Vorbereitung und Gestaltung des Vorlesens, der Anschlusskommunikation und der produktiven Textauseinandersetzung

### DAS VORLESEN VORBEREITEN

Eine Vorleserin oder ein Vorleser muss den Text so vortragen, dass die Imaginationsfähigkeit der Kinder unterstützt und Freude und Gewinn am Zuhören bewirkt wird. Es ist hilfreich, den ausgewählten Text sich selbst vorab laut vorzulesen und zu erproben, wie der Einsatz der Stimme, das Tempo, die Pausensetzung, das Erzeugen von Spannung usw. passend zum Text gestaltet werden können. Oft ist es beim Lesen eines längeren Textes erforderlich, Textpassagen zusammenzufassen und mit eigenen Worten zu erzählen. Auch diese Phasen des Erzählens sollten möglichst vorbereitet werden.

### VORLESEATMOSPHERE GESTALTEN

Wichtig ist das Schaffen einer besonderen, wohligen Atmosphäre – einer Vorlese-Atmosphäre. Regelmäßige angenehme Vorlese-Erlebnisse werden die Kinder auf Dauer mit dem Medium Buch in Verbindung bringen und ihre Haltungen gegenüber dem Lesen positiv beeinflussen.

Eine wohlige Atmosphäre kann durch ganz unterschiedliche Mittel hergestellt werden. In vielen Lerngruppen setzen sich die Vorleserinnen und Vorleser auf einen besonderen Sessel oder auf einen Stuhl, der durch ein schönes Kissen, eine Samtdecke usw. gekennzeichnet wird. In wieder anderen Gruppen wird eine Kerze, ein „Vorleselicht“ angezündet. In manchen Klassen wird durch eine Vorlesefahne oder ein besonderes Schild an der Tür anderen in der Schule signalisiert: „Hier wird vorgelesen. Bitte diese Situation nicht stören.“ Einige Vorleserinnen bzw. Vorleser legen ein Tuch in die Mitte mit einem Gegenstand, der im Vorlesetext eine Rolle spielen wird. Manche Lerngruppen ziehen sich in die behaglich mit Teppichen und Polstern ausgestattete Schulbibliothek zurück und machen es sich dort zum Vorlesen bequem.



Egal, wo vorgelesen wird, es ist immer darauf zu achten, dass die Kinder gemütlich sitzen, eine entspannte Zuhörhaltung einnehmen und beim Vorlesen von Bilderbüchern gut zuschauen können.

## DAS VERSTEHEN DER KINDER BEACHTEN UND UNTERSTÜTZEN



Während des Vorlesens ist es wichtig, Blickkontakt zu den Zuhörerinnen und Zuhörern zu halten. Zum einen bindet dies die Kinder an die vorlesende Person, zum anderen kann man so schnell feststellen, ob die Kinder etwas nicht verstanden haben und man es vielleicht noch einmal mit anderen Worten für alle verständlich wiederholen sollte.

Auch das Zusammenstellen einer Vorlesetüte kann das Textverständnis der Kinder – gerade auch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – unterstützen. In einer Vorlesetüte werden

Gegenstände gesammelt, die im Buch eine zentrale Rolle spielen. Die Vorlesetüte kann vielfältig eingesetzt werden. Eine Möglichkeit ist, vor dem Lesen bereits alle Gegenstände aus der Tüte zu holen und auf einem Tuch auszubreiten. Die Gegenstände werden benannt und gemeinsam wird überlegt, welchen Inhalt eine Geschichte haben könnte, in der diese Gegenstände vorkommen. Eine andere Möglichkeit ist, die Dinge immer erst dann aus der Vorlesetüte zu holen und zu präsentieren, wenn der jeweilige Gegenstand im Text vorkommt. Gleichgültig, welches Verfahren gewählt wird, am Ende des Vorlesens kann der ganze Text von allen gemeinsam mithilfe der versammelten Gegenstände nacherzählt werden.

## VORLESEGESPRÄCHE FÜHREN

Beim Vorlesen spielt der Dialog zwischen der Vorleserin bzw. dem Vorleser und den Kindern eine zentrale Rolle. In sinnvollen Pausen werden Zwischenfragen gestellt, und damit wird den Kindern Raum gegeben, sich zu äußern und z. B. zu antizipieren, wie die Geschichte weitergehen könnte. Dialogisch orientierte Vorlesesituationen ermöglichen dem Kind, zugleich Zuhörer und Akteur zu sein. Im gemeinsamen Austausch werden Bedeutung und Verständnis des Textes verhandelt und diskutiert, indem die Kinder

- » sich über den Fortlauf des Textes Gedanken machen (z. B. bei einer ganz besonders spannenden Stelle, einem Wendepunkt der Geschichte usw.),
- » den Inhalt der Geschichte reflektieren, dabei ihre Vorstellungen zum Text, ihr Verstehen oder auch ihr Nicht-Verstehen zum Ausdruck bringen und Fragen stellen,
- » den Inhalt auf eigene Erfahrungen beziehen,
- » beschreiben, inwiefern sie sich mit den handelnden Figuren identifizieren können und deren Verhalten reflektieren,
- » ihre individuellen Gedanken zum Text formulieren,

- » im Austausch erfahren, wie der Text auf andere gewirkt hat und welche Gedanken die anderen zum Inhalt entwickelt haben.

Gesprächsimpulse während des Vorlesens sollten wohl überlegt, offen angelegt und im passenden Moment eingesetzt werden. „Hier schadet ein Zuviel sehr wohl, und ein Zuwenig verschenkt wertvolles Potenzial für literarische Lernprozesse!“<sup>54</sup>

## PRODUKTIVE VERFAHREN ANBIETEN, DIE SICH AN DAS VORLESEN ANSCHLIESSEN

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren können sich sinnvoll an ein Vorleseszenarium anschließen. Ohne große Vorbereitung können die Kinder

- » ihre Lieblingsstelle benennen bzw. nacherzählen,
- » ein Bild zum Text malen,
- » fünf wichtige Wörter der Geschichte sammeln, notieren und mit Partnerkindern vergleichen,
- » eine Szene aus der Geschichte (z. B. auch mit Stab-, Finger- oder Handpuppen) nachspielen,
- » dem Text (oder einem Teil des Textes) ein zweites Mal aufmerksam zuhören und bei eingeschmuggelten „geschwindelten Stellen“ durch ein vereinbartes Zeichen das Vorlesen stoppen und den Text berichtigen (z. B. „Pippi war ein merkwürdiges Kind. Das Allermerkwürdigste an ihr war, dass sie so *schwach* war.“),
- » „Wahr-oder-gelogen-Aussagen“ prüfen, die von der vorlesenden Person vorgestellt werden. „Dornröschen schlief hundert Tage. Stimmt das?“ Eine Variante ist, dass die Kinder selbst solche Aussagen auf Kärtchen notieren und die anderen um die Prüfung bitten.

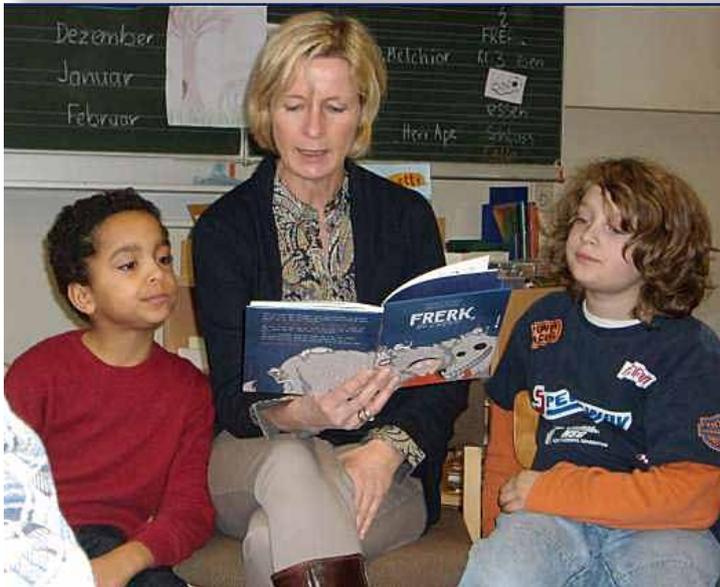
Mehr Vorbereitung und auch Zeit bei der Durchführung benötigen Verfahren wie z. B. die Lesekiste, das Guckloch, das Schaufenster, der rote Faden. Diese auch im Anschluss an Vorleseszenarien sinnvoll einsetzbaren Möglichkeiten werden in den Ausführungen zu Qualitätsmerkmal 4 vorgestellt.



54 Iris Kruse: ebenda, S. 8.

### 3.3 Inszenierung von Vorlesesituationen

#### REGELMÄSSIGES VORLESEN



Vorlesen sollte – nicht nur in der Schulanfangsphase – tägliches Ritual sein. Das kann zu ganz unterschiedlichen – aber möglichst für die Kinder festgelegten – Zeiten geschehen. Denkbar ist, das Vorlesen im täglichen Morgenkreis, im täglichen Abschlusskreis, immer nach der großen Pause, während des Frühstückens usw. zu integrieren.

Eine Möglichkeit ist, phasenweise eine bestimmte Textsorte in den Mittelpunkt der regelmäßigen Vorlesezeit zu stellen. So kann die Vorlesezeit im November z. B. den Märchen gewidmet werden, in einem anderen Monat stehen Abenteuergeschichten im Mittelpunkt, in einem

weiteren Zeitraum wird ein in sinnvolle Leseportionen aufgeteilter Kinderroman vorgelesen usw. Eine weitere interessante Möglichkeit ist, Texte einer bestimmten Autorin bzw. eines bestimmten Autors über einen Zeitraum in den Vorlesefokus zu stellen. Über beide Vorschläge lernen die Kinder eine Vielfalt an Autorinnen und Autoren und deren Werke kennen, setzen sich mit unterschiedlichen Textsorten auseinander und lernen diese über typische Merkmale zunehmend zu vergleichen und zu unterscheiden. So erwerben die Kinder bewusst literarische Bildung.



#### OFFENES VORLESEN

Viele Grundschulen bzw. Lerngruppen der Schulanfangsphase einer größeren Grundschule haben sich mittlerweile von dieser Idee aus Südtirol<sup>55</sup> anregen lassen und bieten an einem Tag in der Woche bzw. im Monat oder im Vierteljahr 20- bis 40-minütige offene Vorlesezeiten an. Während dieser Phase, in der die Klassenverbände der ganzen Schule oder lediglich einzelner Klassen aufgelöst werden, lesen Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, manchmal Eltern und oft auch Lesepatinnen und Lesepaten den Kindern aus Büchern vor, die sie selbst schätzen und die sie als für Kinder anregend und interessant empfinden. Je mehr Personen aus Büchern vorlesen, umso geringer kann die Zahl der Zuhörerinnen und Zuhörer gehalten werden.

55 Idee nach Maria Theresa Rössler: „Hexengeschichten sind cool.“ Offenes Vorlesen an Südtiroler Grundschulen. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 150. Seelze 2001, S. 18 f.

Bei der Auswahl der Vorlesebücher ist es günstig, wenn sich die Vorleserinnen und Vorleser absprechen, damit für alle Altersgruppen und Interessen etwas angeboten wird. An einer Informationswand werden den Kindern die fotokopierten Titel der Bücher, aus denen vorgelesen werden soll, vorgestellt. Zusätzlich sind nur die Nummern der Vorleseräume angegeben. Damit die Kinder sich für ein Buch und nicht für einen Vorleser oder eine Vorleserin entscheiden, sind die Namen der Vorlesenden nicht vermerkt. Vor der Informationswand in Körbchen oder direkt auf den Info-Plakaten finden die Kinder eine gewisse Anzahl an Eintrittskarten für „ihr“ Buch. Dies stellt eine einigermaßen ausgewogene Verteilung der Schülerinnen und Schüler über die Vorleseräume sicher. Einige Schulen haben gute Erfahrungen damit gemacht, nach dem Vorlesen den Kindern eine Leseaufgabe zu stellen: z. B. einen Textabschnitt illustrieren, einen Brief an eine Figur im Buch schreiben, einen Textabschnitt in einen Comic umwandeln, eine Szene aus der Sicht einer anderen Figur neu schreiben usw. Die entstandenen Produkte sammeln die Kinder in einem besonderen Hefter, der so dokumentiert, welche Bücher sie beim offenen Vorlesen kennen gelernt haben. In Lerngruppen, in denen ein Lese-Magazin (s. Qualitätsmerkmal 7) geführt wird, kann auch dies zur Aufbewahrung der Produkte genutzt werden. Zusätzlich kann man die Eltern bitten, mit ihren Kindern am Vorlesetag über das Buch zu sprechen und sich vom Buch erzählen zu lassen.

An den Grundschulen wird die Einrichtung der offenen Vorlesezeiten von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Lesepatinnen und Lesepaten sowie von Eltern als äußerst positiv erlebt. „Am Dienstag kommen die Kinder auch mit Fieber in die Schule. Sie wollen einfach das Vorlesen nicht versäumen.“<sup>56</sup> Doch nicht nur Freude und Genuss schafft das offene Vorlesen: Gemeinsames Hören, gemeinsames Erleben von Gefühlen und Stimmungen in immer wieder neu gemischten Gruppen bewirken eine positive Veränderung des Schulklimas. „Das offene Vorlesen kann für eine Schule zu einem Gemeinschaftserlebnis werden.“<sup>57</sup>

## BILDERBUCH-KINO

Bei einem Bilderbuch-Kino werden die einzelnen Seiten eines Bilderbuchs als Dias über einen Projektor, als Folien über einen OH-Projektor oder als digitales Bildmaterial per Beamer oder über ein Whiteboard großflächig an die Wand projiziert. Parallel dazu wird der Text vorgelesen. Diese beeindruckende Form der Buchpräsentation bewirkt bei den Betrachtern hohe Aufmerksamkeit und Interesse, unterstützt die Wahrnehmungs- und Konzentrationsfähigkeit und schafft somit ein ganz besonderes, für viele unvergessliches Vorleseerlebnis.



In vielen Grundschulen werden regelmäßig, z. B. einmal im Monat, Bilderbuch-Kinos für Lerngruppen der Schulanfangsphase angeboten.

56 Ebenda, S. 18.

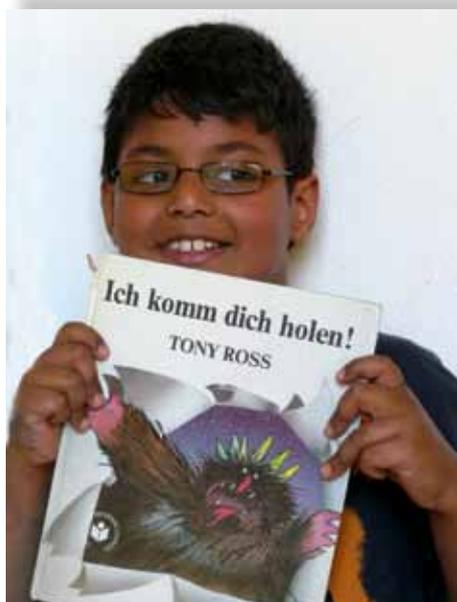
57 Ebenda, S. 19.

Oft werden diese Situationen für die Kinder ansprechend vorbereitet und gestaltet. So werden z. B. Eintrittskarten hergestellt und vorab ausgeteilt. Diese müssen dann die Kinder vorzeigen, wenn sie in den „Kino-Raum“ eintreten. Manche Grundschulen konzipieren diese Aktionen auch als Kooperationsprojekte mit Kitas, indem zu den monatlichen Bilderbuch-Kinos die kooperierende Kita eingeladen wird. Andere Schulen wie z. B. die „Lenau-Grundschule“ in Berlin-Kreuzberg (s. 1.2) zeigen Bilderbuch-Kinos Kindern und Eltern gemeinsam im Rahmen von Elterncafés bzw. Müttercafés.

Verschiedene Film- und Buchverlage bieten Bilderbuch-Kinos zum Verkauf an. Aber auch einige kostenfreie Downloads von Bilderbuch-Kinos stehen auf den Websites verschiedener Verlage bereit.

Interessant ist in diesem Zusammenhang das Angebot der Internetpräsenz „Onilo“<sup>58</sup>. Über „Onilo“ können digitalisierte und teilanimierte Bilder- und Kinderbücher als „Boardstories“ auf einem Whiteboard oder mit einem Beamer im Klassenzimmer großformatig präsentiert werden. Zu jeder Boardstory gibt es zudem umfassende Unterrichtsmaterialien. Für den Zugang zu dieser Plattform können Schulen Lizenzen käuflich erwerben.

## KINDER LESEN KINDERN VOR



Auch Schülerinnen und Schüler der Schulanfangsphase können selbst immer wieder innerhalb ihrer Lerngruppe als Vorleserinnen und Vorleser agieren. Dies trainiert die Lesefertigkeit der Vorlesenden. Das wiederholte Üben eines Textes, bis man diesen wirklich flüssig und sinnbetont lesen kann, wird mit dem Ziel des Vorlesens vor einem oder mehreren Partner- bzw. Patenkindern als sinnhafte und authentische Situation erlebt.

In der Jahrgangsmischung der flexiblen Schulanfangsphase kann diese Aktivität als „Lesebuddys lesen vor“ ganz besonders gewinnbringend eingesetzt werden. Z. B. wählen sich die Kinder aus der Lerngruppe (unter Beratung der Lehrkraft) in Vorbereitung auf die Einschulung der „Neuen“ ein ihrer Lesekompetenz angemessenes Bilderbuch für ihr Patenkind aus und üben, dieses vorzulesen. Die Bedeutsamkeit der Aktion kann unterstrichen werden, wenn die Vorlesekinde mit ihrem Buch fotografiert werden und so kleine „Das lese ich dir vor-Plakate“ entstehen, die als Willkommensgruß und Vorankündigung an der Tür des

Klassenzimmers oder im Raum aufgehängt werden. Die so entstandene erste Lesepatenschaft kann über einen längeren Zeitraum fortgeführt werden und den Kindern immer wieder die Erfahrung eines gemeinsamen lustvollen Leseerlebnisses vermitteln. Zudem entwickelt sich dadurch häufig bei den „neuen Kleinen“ rasch der Wunsch, auch so gut lesen zu können wie ihre Vorleserinnen und Vorleser.

---

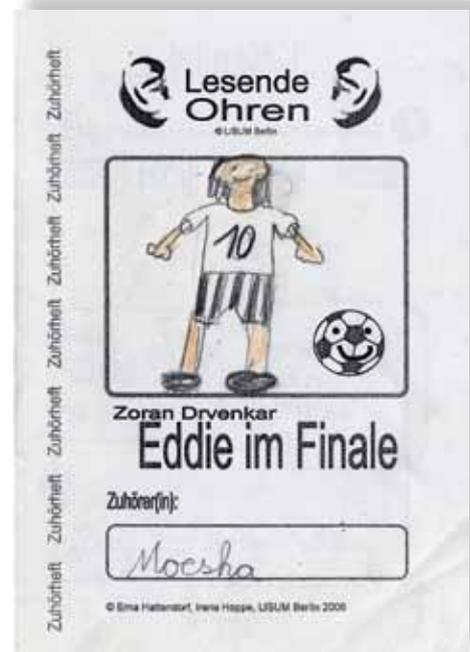
58 [www.onilo.de](http://www.onilo.de)

## ZUHÖRHEFTE

Das Zuhörheft zu einem Kinderbuch kann in der Schulanfangsphase das Vorlesen eines Buches sinnvoll begleiten und unterstützen. Anhand eines Zuhörheftes setzt sich jedes Kind durch Aufgaben geleitet individuell mit dem gehörten Text auseinander und dokumentiert so auch sein Textverständnis. Ein Zuhörheft versammelt unterschiedliche Aufgabentypen, die z. B. anregen,

- » gehörte Informationen festzuhalten,
- » die individuellen Vorstellungen bildlich umzusetzen,
- » sich in Figuren hineinzudenken und -zufühlen,
- » den gehörten Text auf eigene Erfahrungen zu beziehen,
- » Gedanken zum Text zu formulieren,
- » die persönliche Zuhörfähigkeit zu reflektieren.

Die Aufgaben sind in der Reihenfolge des Textinhalts mit Platz für die Bearbeitung angelegt. Die meisten Aufgaben können von den Kindern z. B. in freien Arbeitsphasen oder zu Hause erledigt werden. Für manche Aufgabenstellungen muss man das Vorlesen an bestimmten Stellen unterbrechen, damit die Kinder diese Aufgabe direkt bearbeiten können, z. B. wenn sie den Fortgang antizipieren oder wenn sie sich mit Partnerkindern zu einer Textstelle austauschen sollen. Die Aufgaben sind so aufgebaut, dass den Kindern der rote Faden, die Logik des Textes durch das Zuhörheft anschaulich wird. Viele Kinder werden so unterstützt, das Gehörte besser zu verstehen und nachzuvollziehen.



Weitere Informationen und Kopiervorlagen verschiedener Zuhörhefte für die Grundschule gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>59</sup>

## BUNDESWEITER VORLESETAG

In ganz Deutschland beteiligt sich alljährlich eine Vielzahl von Klassen der Schulanfangsphase am „Bundesweiten Vorlese-tag“, der immer im November stattfindet. Entstanden ist dieser Tag im Jahr 2004 aufgrund einer Initiative der Wochenzeitung DIE ZEIT und der Stiftung Lesen. Mit diesem Tag wird auf das Faktum reagiert, dass nur noch in einem Drittel aller Haushalte mit Kindern von 0 bis 10 Jahren vorgelesen wird. Durch den Tag soll



59 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/zuhoerheft.html>

die Aufmerksamkeit der Gesellschaft auf die große Bedeutung des Vorlesens als Grundlage für Bildungsfähigkeit gelenkt werden.

Viele, auch prominente Menschen unterstützen den „Bundesweiten Vorlesetag“, indem sie sich für diesen Tag als Vorleserinnen und Vorleser z. B. in Schulen anbieten. Auf der Website der Aktion<sup>60</sup> finden Pädagoginnen und Pädagogen zahlreiche Tipps und Materialien zur Vorbereitung und Organisation dieses besonderen Tages.

### **3.4 Kooperationen mit Eltern und außerschulischen Vorlesepartnerinnen und -partnern**

„Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“, sagt ein Sprichwort aus Afrika. Ähnlich verhält es sich mit der Vermittlung der Lesekompetenz. Auch hier braucht es jede Menge „Verbündeter“, die das Kind gemeinsam auf seinem Weg zur Leserin, zum Leser begleiten und unterstützen. Mittlerweile gibt es zahlreiche Initiativen, um solche Verbündete gerade im Bereich des Vorlesens verstärkt für Kitas und Schulen zu gewinnen.

#### **ELTERN ALS VORLESERINNEN UND VORLESER EINBEZIEHEN**

In vielen Grundschulen, gerade im Bereich der Schulanfangsphase, finden sich Eltern und auch Großeltern, die regelmäßig in die Schule kommen und kleinen Gruppen von Kindern vorlesen. Eine große Chance ist, hier auch Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, die den Kindern in ihrer Herkunftssprache vorlesen können. Auch zweisprachiges, abwechselndes Vorlesen eines Bilderbuchs oder einer Geschichte vor der gesamten Lerngruppe – ein Elternteil liest den Text z. B. auf Türkisch, die Lehrkraft auf Deutsch – ist eine alle Zuhörerinnen und Zuhörer ansprechende Inszenierung. Die zweisprachigen Kinder erfahren so die Anerkennung der Sprache, die sie in der Familie sprechen. Die deutschsprachigen Kinder wiederum erleben die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Sprachen auf lustvolle Art. Mittlerweile gibt es im Angebot verschiedener Verlage bilinguale Bilderbücher.

Für Eltern, die aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtungen nicht regelmäßig eingebunden werden können, sollten Angebote entwickelt werden, die ihrer Situation entsprechen. Dazu bieten sich z. B. spezielle „Feiertage“ an, an denen Eltern als Vorleserinnen und Vorleser mitwirken können, z. B. am „Bundesweiten Vorlesetag“ oder am „Welttag des Buches“. Auch können Schulen eigene „Vorlese-Festtage“ institutionalisieren, die in größeren Abständen stattfinden und auf die sich die Eltern schon längere Zeit vorher einstellen können. So ist z. B. in der Berliner Allegro-Grundschule das jährliche „Nikolaus-Vorlesen“ der Eltern Tradition, das immer am 6. Dezember in vorweihnachtlicher Atmosphäre mit Kerzen und Gebäck in sämtlichen Klassen stattfindet.

Ein Elternabend zum Thema „Lesen“ ist oft ein günstiger Ausgangspunkt, um Eltern für diese Aufgabe zu gewinnen. Wenn bei dieser Zusammenkunft über die Wichtigkeit des häuslichen

---

60 S. [www.vorlesetag.de](http://www.vorlesetag.de)

Vorlesens und des Vorlesens überhaupt gesprochen wird, lassen sich häufig Eltern motivieren, „Lesemutter“ oder „Lesevater“ zu werden.

## LESEPATINNEN UND LESEPATEN

Zahlreiche Schulen in Berlin bekommen Unterstützung von ehrenamtlichen Lesepatinnen und Lesepaten, die den Kindern regelmäßig mindestens einmal wöchentlich vorlesen und mit ihnen über die Texte sprechen bzw. mit den Kindern das Lesen üben. Die „Berliner Bürgerstiftung“<sup>61</sup> und das „Bürger Netzwerk Bildung im Verein Berliner Kaufleute und Industrieller (VBKI)“<sup>62</sup> organisieren, begleiten und unterstützen die Lesepaten-Projekte an Schulen und bieten Fortbildung und Möglichkeiten zum Austausch an.

Auf häufige Fragen von Lesepatinnen und Lesepaten finden sich Antworten im „Leitfaden für Lesepaten“. Dieses Material gibt es im „LeseCurriculum.“<sup>63</sup>

Der „Leitfaden für Lesepaten“ ist auch für Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie Schulleitungen interessant. Zum Beispiel können sich Lehrkräfte und Lesepatinnen und Lesepaten über die Leitfragen im Text miteinander austauschen und Wichtiges für die Kooperation klären. Damit diese gelingt, bedarf es eines respektvollen Umgangs und regelmäßiger Kommunikation, die in angenehmer Atmosphäre gepflegt werden sollte. Ein Berliner Lesepate formulierte die gewinnbringende Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin seiner Schützlinge folgendermaßen: „Das Bemühen um die Kinder und ihre Lesefähigkeit verbindet Menschen.“

Schulen berichten, dass sich die ehrenamtlichen Lesepatinnen und Lesepaten in den allermeisten Fällen mit großem Engagement ihrer Aufgabe widmen und sich mit viel Freundlichkeit und Aufmerksamkeit den Kindern zuwenden. Für viele, gerade auch bildungsbenachteiligte Kinder sind sie Vermittler positiver Leseerfahrungen. Und männliche Lesepaten sind in der Grundschule, wo es nur wenige männliche Pädagogen gibt, für Jungen besonders eindrückliche und bedeutsame Lesevorbilder. Der achtjährige Benjamin schrieb in einem Brief an seinen Lesepaten. „Als du uns ‚Hund Müller‘ vorgelesen hast, hat das so Spaß gemacht. Wir bedanken uns bei dir, dass du uns so gut vorgelesen hast. In unserer Klasse gibt es drei Lesepaten, aber du bist der einzige Mann.“

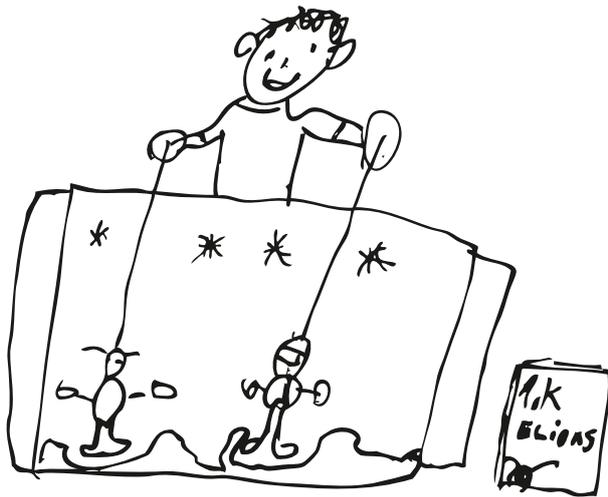


61 [www.buergerstiftung-berlin.de](http://www.buergerstiftung-berlin.de)

62 [www.vbki.de/buergernetzwerk-bildung/lesepaten.html](http://www.vbki.de/buergernetzwerk-bildung/lesepaten.html)

63 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/unterrichtsentwicklung/LeseCurriculum/Leitfaden-Lesepaten.DIN-A5-Heft.pdf>





*Jeder Leser arbeitet an seinem Buch mit.*

*Christa Wolf*

#### **4 In der Schulanfangsphase wird zur individuellen und eigentätigen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Texten und zum Austausch darüber angeregt.**

Vom ersten Schultag an haben Lehrkräfte die Aufgabe, jedes Kind auf seinem Weg zur Leserin bzw. zum Leser zu begleiten. Wichtige Ziele sind dabei – neben dem Erwerb der Lesefertigkeit – „der Aufbau und die Sicherung der Lesemotivation, die Vermittlung von Lesefreude und Vertrautheit mit Büchern sowie die Entwicklung und Stabilisierung von Lesegewohnheiten“.<sup>64</sup> Um diese Ziele zu erreichen, sind die Kinder auf Eigenaktivität angewiesen und damit auf einen Unterricht, der ihnen einen handelnden und produktiven Umgang mit vorgelesenen und selbst gelesenen Texten ermöglicht. „Eigentätigkeit ist die intensivste Form der Aneignung von Erfahrungen.“<sup>65</sup>

Im Hinblick auf jahrgangsgemischte Lerngruppen der Schulanfangsphase sind deshalb Methoden und Aufgabenstellungen zu nutzen, die zum produktiven Handeln auffordern und dabei die individuellen Lernstände und Leseinteressen der Kinder berücksichtigen und Individualisierung ermöglichen, indem sie von Kindern mit ganz unterschiedlich ausgeprägter Lesekompetenz zu verschiedenen Texten genutzt werden können. So lässt sich arrangieren, dass – neben Inszenierungen gemeinsamen Lesens des gleichen Textes – nicht alle Kinder gleichzeitig am selben Text arbeiten, sondern ihren Vorlieben und ihrem Können entsprechend einen Text auswählen. Das kann am Beispiel einer jahrgangsgemischten Lerngruppe (1-3) bedeuten, dass ein Kind eine Lesekiste zum Bilderbuch „Der kleine Angsthase“ gestaltet, ein anderes zu einem Band aus der „Harry Potter“-Romanreihe.

Jedes Kind hat dadurch die Möglichkeit, sich auf der Grundlage seiner Kenntnisse, Fähigkeiten und Interessen individuell und passgenau mit „seinem“ Text zu beschäftigen und dabei durch vielfältige Aufgaben herausgefordert zu werden. Diese regen z. B. dazu an, die persönliche Lieblingsstelle vorzulesen oder aufzuschreiben, den ersten oder letzten Satz des Buches festzuhalten, eine Textstelle zu notieren, Textstellen zu illustrieren, die wichtigsten Figuren durch kurze Adjektiv-Steckbriefe oder Rätseltexte zu beschreiben, sich ein neues Ende oder einen alternativen Buchtitel auszudenken usw.

64 Bettina Hurrelmann: Leseförderung. In: Praxis Deutsch, 127/1994.

65 Hans-Günter Rolff, Peter Zimmermann: Kindheit im Wandel, Weinheim und Basel 1985, S. 151.

Die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aufgaben hat zentrale Bedeutung. Über sie wird zum Nachdenken über den Text und zum Nachlesen im Text motiviert, die systematische Texterschließung und damit ein tieferes Textverständnis initiiert, der persönliche Bezug zum Text unterstützt und zum Austausch im sozialen Kontext ermuntert.

Die im Folgenden vorgestellten Methoden und Aufgabenstellungen regen die Kinder in diesem Sinne zu intensiver Beschäftigung mit Texten an – zur buchstäblichen „Mitarbeit“ am Text, wie es Christa Wolf im Zitat oben formuliert hat. Durch die Anregungen werden die nachstehenden, in den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>66</sup> beschriebenen Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt.



### **Über Lesefähigkeiten verfügen**

- » altersgemäße Texte sinnverstehend lesen
- » lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln

### **Über Leseerfahrungen verfügen**

- » Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden
- » Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen
- » Texte begründet auswählen
- » die eigene Leseerfahrung beschreiben und einsetzen

### **Texte erschließen**

- » gezielt einzelne Informationen suchen
- » Texte genau lesen
- » Texte mit eigenen Worten wiedergeben
- » zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben
- » Aussagen mit Textstellen belegen
- » eigene Gedanken zu Texten entwickeln, zu Texten Stellung nehmen und mit anderen über Texte sprechen
- » bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen
- » handelnd mit Texten umgehen, z. B. illustrieren, inszenieren, umgestalten collagieren

### **Texte präsentieren**

- » selbst gewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen
- » ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen
- » verschiedene Medien für Präsentationen nutzen
- » bei Lesungen und Aufführungen mitwirken

66 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 11 ff.

## 4.1 Individuelle Auseinandersetzung mit einem Text/Buch

Die meisten der folgenden Methoden und Aufgabenstellungen regen die Kinder zur Auseinandersetzung mit einem Buch als Ganzem an. Die Produkte, die dabei entstehen, dokumentieren die Ergebnisse dieser selbstständigen Beschäftigung. Oft ist es hilfreich, wenn die Kinder dabei phasenweise von einem „kompetenten Anderen“, z. B. von einem älteren Kind, einer Lesepatin oder einem Lesepaten unterstützt werden. In den meisten Fällen muss das Kind das Buch nicht selbst gelesen haben. Die handelnde und produktive Auseinandersetzung kann genauso erfolgen, wenn das Buch vorgelesen oder als Hörbuch gehört wurde. Die Auswahl des passenden Buches kann durch den „Bücher-Check“ unterstützt werden. Hierbei handelt es sich um einen Bogen für Schülerinnen und Schüler, der die Kinder vor dem Lesen anregt, Bücher im Hinblick auf Titel, Layout, Schrift, Illustration usw. zu bewerten, um so zu einer begründeten Auswahl zu kommen. Weitere Informationen und die Kopiervorlage für den „Bücher-Check ab Jahrgangsstufe 2“ gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>67</sup>

	Buch 1 Der Lesemuffel	Buch 2 Knolle Murphy	Buch 3 Eddies zweite Lügengeschichte
<b>Bücher-Check</b> Prüfe drei Bücher. Lies das Buch, das von dir die meisten Sterne bekommen hat.			
<b>Titel lesen.</b> Macht er dich neugierig?	★★★★★	★★★★★	★★★★★
<b>Titelblatt anschauen.</b> Gefallen dir das Bild und die Schrift?	★★★★★	★★★★★	★★★★★
<b>Klappentext lesen.</b> Macht er dich neugierig?	★★★★★	★★★★★	★★★★★
<b>Die ersten drei bis fünf Sätze lesen.</b> Würdest du gern weiterlesen?	★★★★★	★★★★★	★★★★★
<b>Bilder im Buch anschauen.</b> Gefallen sie dir?	★★★★★	★★★★★	★★★★★
<b>Die Schrift prüfen.</b> Ist sie groß genug und gut zu lesen? Gefällt sie dir?	★★★★★	★★★★★	★★★★★
	27	19	21

Viele der entstandenen Produkte eignen sich zur Präsentation der jeweiligen Bücher vor der Klasse. Der Ablauf der Präsentation sollte mit den Kindern vorab abgesprochen und geübt werden. Wenn Kinder selbst eine Textstelle als Leseprobe aus ihrem Buch vortragen können, sollten sie sich an im Unterricht vermittelten Kriterien für gutes Vorlesen orientieren können. Der Einsatz der „Vorlesekarte“ kann etwas ältere Schülerinnen und Schüler dabei sinnvoll unterstützen. Weitere Informationen und die Kopiervorlage für die Vorlesekarte gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>68</sup>

## GUCKLOCH

Das Guckloch ist ein kleines Buch zum Buch. Es bietet einen Blick in den Text und zeigt, was dem Kind an diesem Text wichtig ist und wie es ihn bewertet. Das Kind malt in ein „Guckloch“ eine wichtige Figur, eine Szene oder eine Lieblingsstelle, nachdem es den Text gelesen, ihn vorgelesen bekommen oder ein Hörbuch gehört hat. Das Bild wird durch einen Satz, der auch diktieren werden kann, erklärt. Zudem wird auf der Rückseite eine kurze Meinung zum Text formuliert oder durch ein Symbol, z. B. ein Lachgesicht, veranschaulicht. Das Guckloch kann entweder zu einem nach eigenem Leseinteresse ausgewählten Buch oder zu einem vorgegebenen Text gestaltet werden. Weitere Informationen hierzu und die Kopiervorlage gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>69</sup>

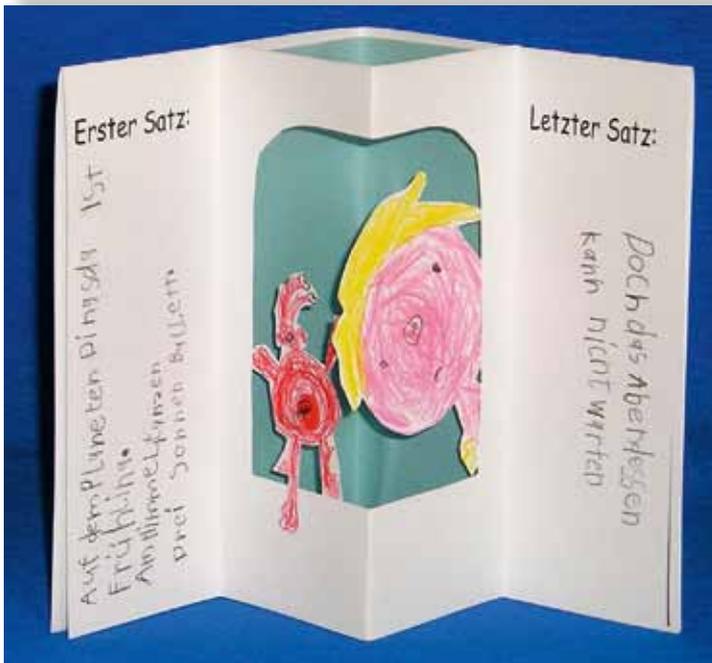


67 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/buecher-check.html>

68 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/vorlesekarte.html>

69 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen\\_guckloch.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_guckloch.html)

## SCHAUFENSTER



Das Schaufenster ist dem Guckloch sehr ähnlich. Im Gegensatz zum Guckloch stellt das Kind hier eine Figur, eine Szene, eine Lieblingsstelle in Form eines Pop-ups dar. Eingerahmt wird das Schaufenster vom ersten und letzten Satz des Textes und lenkt damit die Aufmerksamkeit auf die literarische Sprache. Auch das Schaufenster kann entweder zu einem nach eigenem Leseinteresse ausgewählten Buch oder zu einem vorgegebenen Text gestaltet werden. Weitere Informationen hierzu und die Kopiervorlage gibt es im „LeseCurriculum“.<sup>70</sup>

## DREI RÄTSEL ZU MEINEM BUCH



Bei dieser Aufgabe beschäftigt sich ein Kind mit einem selbst gelesenen oder auch gehörten Text, indem es drei „Rätsel“, also drei Fragen zum Textinhalt, stellt. Die „Lösung“ der Rätsel muss die Schülerin bzw. der Schüler mit einer Textstelle belegen können. Dieses Verfahren regt zum Nachlesen im Text an und trainiert die wichtige Strategie, Fragen an einen Text stellen zu können. Oft werden die Kinder dabei von älteren Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe oder von Lesepatinnen und Lesepaten unterstützt.

In einigen Klassen erstellen die Kinder zu den in der Lesecke vorhandenen erzählenden Büchern die kleinen Rätselhefte, die dann z. B. in die Bücher eingelegt werden. So können Leserinnen und Leser des Textes im Anschluss an die eigene Lektüre die Rätselfragen im Heftchen beantworten. Weitere Informationen hierzu und die Kopiervorlage gibt es im „LeseCurriculum“.<sup>71</sup>

70 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen\\_schaufenster.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_schaufenster.html)

71 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen\\_drei\\_raetsel.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_drei_raetsel.html)

## DREI EXPERTENFRAGEN ZUM SACHBUCH/SACHTEXT

Diese Methode orientiert sich an den „Drei Rätseln zu meinem Buch“. Die Kinder werden angeregt, nach der Lektüre eines Sachbuchs oder eines Sachtextes in einem achtseitigen gefalteten Büchlein drei „Expertenfragen“ und die dazugehörigen „Experten-Antworten“ zu notieren, die auch mit einer Textstelle belegt werden müssen. Unterstützung bei der Fragestellung erhalten die Kinder durch aufgeführte Fragewörter auf der zweiten Seite des Heftchens. Oft wird im Anschluss an die Aufgabe mit einem Partnerkind kooperativ gearbeitet. Das Kind, das die Fragen und Antworten erarbeitet hat, fühlt sich wirklich als „Experte“ und stellt voller Stolz einem Partnerkind „seine“ Fragen. Das Partnerkind liest dazu im Text nach und gibt seine Antwort. Unterscheidet sich diese von der Antwort im Heft, wird wiederum im Text genau nachgelesen und darüber intensiv kommuniziert, welche Aussage im Text tatsächlich steht. Die Kopiervorlagen für die „Drei Expertenfragen zum Sachtext/Sachbuch“ gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>72</sup>



## QUADRAMA

Ein Quadrama ist eine aus Papier gestaltete, geöffnete vierseitige Pyramide. Die Herstellung ist einfach, jüngere Schülerinnen und Schüler brauchen dabei jedoch eine genaue Anleitung bzw. Unterstützung.<sup>73</sup>

Es ist möglich, ein Quadrama sowohl zu einem literarischen Text als auch zu einem Sachtext zu gestalten. In eine der vier „Schauflächen“ können Titel, Autor, Verlag und der Name des Kindes eingetragen werden.<sup>74</sup> In den weiteren drei „Schauflächen“ werden zu einem literari-



72 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen\\_sachunterricht\\_expertenfragen.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_sachunterricht_expertenfragen.html)

73 <http://imbloghoppin.blogspot.de/search?q=quadrama>, Zugriff: 11.04.2012

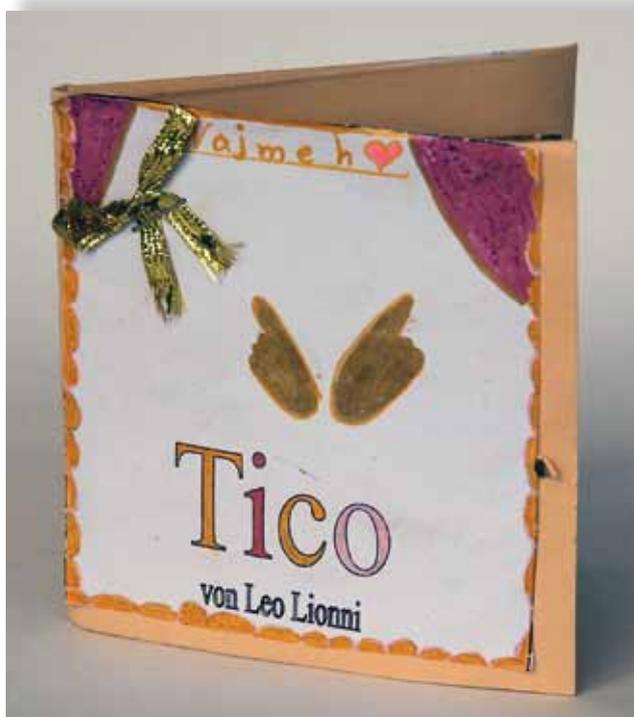
74 Es ist auch möglich, die formalen Angaben auf ein Kärtchen zu schreiben und an einem Zahnstocher zu befestigen. Dies kann oben auf dem Quadrama als Fähnchen angebracht werden.

schen Text bestimmte Inhalte plastisch, eventuell als Pop-up, dargestellt und mit Text versehen, z. B.:

- » Anfang, Höhepunkt, Ende des Buches,
- » drei wichtige Szenen,
- » drei wichtige Orte,
- » drei wichtige Figuren.

Zu einem Sachtext können die verschiedenen Schauflächen z. B. mit für das Kind interessanten Informationen oder nach vorgegebener Aufgabenstellung ausgestaltet werden (vgl. 4.3 „Unterrichtsprojekt zu einem Sachthema“).

## LAPBOOK



Lapbooks werden in den USA sehr häufig im Unterricht der Elementary Schools im Rahmen der Beschäftigung mit einem Sachthema eingesetzt. Ein Lapbook ist eine kleine oder größere Mappe, die sich mehrfach aufklappen lässt und in die kleine Faltbüchlein (Leporellos, Stufenbücher, Kreisbücher usw.), Taschen, Klappkarten, Pop-ups, Umschläge mit Kärtchen usw. eingeklebt sind und so immer wieder neue Überraschungen bietet. Es ist eine hoch motivierende Präsentationsform für individuelle Lernergebnisse.

Lapbooks können auch im Zusammenhang mit der Lektüre eines Sach(bilder)buchs, Sachtextes oder eines erzählenden (Bilder-)Buches in der Schulanfangsphase entwickelt werden. Während des Lesens und danach trägt das Kind (meist durch eine konkrete Aufgabe gesteuert) wichtige Erkenntnisse, ermittelte Informationen zu verschiedenen Aspekten, persönliche Einschätzungen usw. schriftlich und zeichnerisch in unterschiedliche, selbst gestaltete, attraktive Präsentationsformen ein, die am Ende in einer Mappe, einem gefalteten Karton o. Ä. befestigt werden.

Es gibt unendlich viele Varianten von Lapbooks, kein Ergebnis gleicht dem anderen. Bedingung für die Erarbeitung ist, dass die Kinder mehrere kleine Präsentationsformen kennen und ihnen vielfältige Materialien (farbiges Papier, Karton, Kataloge usw.) und ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Lapbooks können auch in Gruppenarbeit hergestellt werden und so die gemeinschaftliche Arbeit der Kinder sichtbar machen. Weitere Informationen zu Lapbooks gibt es im Lesecurriculum.<sup>75</sup>

75 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen\\_lapbook.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_lapbook.html)



## ROTER FADEN



Diese Methode<sup>76</sup> eignet sich in der Regel eher für Kinder in der Schulanfangsphase, die bereits über basale Lesefähigkeiten verfügen. Um erzählende Texte und Sachtexte in ihrer Struktur und in ihrer inneren Logik zu erschließen, bietet das Prinzip des roten Fadens eine sinnvolle Unterstützung. Das Bild des „roten Fadens“ verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern den gedanklichen Bauplan eines Textes sowie seinen inhaltlichen Zusammenhang. So notiert das Kind nach genauem Lesen eines Textes zu einzelnen Textabschnitten, Doppelseiten, Kapiteln usw. wichtige Wörter oder selbst verfasste Zwischenüberschriften auf vorbereiteten Kärtchen. Die Kärtchen werden nummeriert und mit kleinen Klammern an einer roten Kordel befestigt, die an-

schließend auch im Klassenraum präsentiert werden kann. Die Kärtchen bieten die Grundlage für die Wiedergabe des Textes mit eigenen Worten.

Wenn die Methode eingeführt wird, ist es zunächst sinnvoll, Texte so auszuwählen bzw. vorzubereiten, dass die Kinder mit Unterstützung lernen, die Methode zunehmend selbstständig anzuwenden. So kann man z. B. in den Abschnitten kürzerer Texte wichtige Wörter (Schlüsselwörter) hervorheben, die die Kinder dann auf Kärtchen schreiben und mit deren Hilfe sie den Text wiedergeben. Es eignen sich auch Sachbilderbücher, die auf einer Doppelseite (relativ wenig) Informationen darstellen, die das Kind mit Hilfe oder in Partnerarbeit in einem Satz zusammenfasst. Die einzelnen Sätze werden wiederum auf Kärtchen geschrieben und als Grundlage für die Wiedergabe des Textes genutzt.

Die Methode trainiert die wichtige Lesestrategie, in Texten Schlüsselwörter zu markieren und Texte mit eigenen Worten wiederzugeben.

<sup>76</sup> Idee nach: Anne Klank: Der „Rote Faden“, in: Die Grundschulzeitschrift in Heft 155/2002.

## GESCHICHTEN-LEPORELLO/GESCHICHTEN-FILM

Diese Methode ist eine vereinfachte Variante des „roten Fadens“ und ähnelt dem „Kamishibai“ (s. 4.3). Zu jedem Abschnitt eines überschaubaren Textes malt das Kind auf die Seite eines vorab gefalteten Leporellos ein passendes Bild. Oft orientieren sich die Schülerinnen und Schüler an ihren Comic-Erfahrungen und fügen den Figuren Sprech-, Denkblasen oder Bildunterschriften hinzu.



Mithilfe der Bilder ihres Leporellos geben die Kinder den Inhalt des Textes wieder.

Eine weitere Anregung ist, die Bilder auf ein schmales Blatt zu zeichnen, das einer Filmleiste nachgestaltet ist. Das Blatt kann im Anschluss zu einem Film-Leporello gefaltet werden.

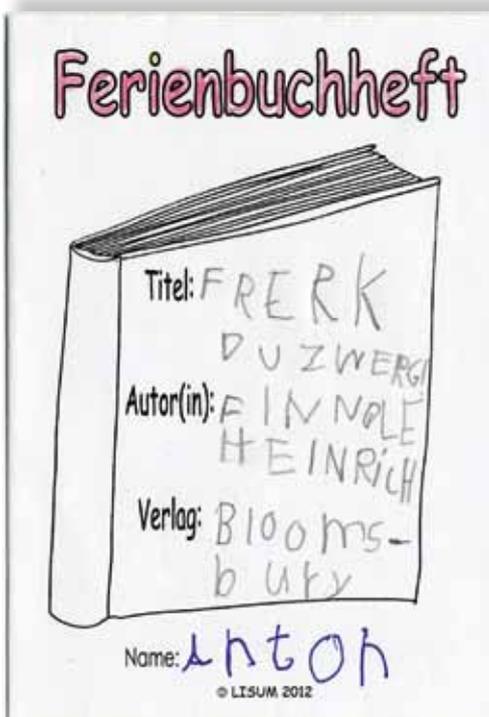
## LESEKISTE

Kinder können mit der Erarbeitung und Gestaltung einer Lesekiste<sup>77</sup> ihre persönliche Buchlektüre reflektieren und ihr Buch anderen anschaulich vorstellen. In einem leeren Schuhkarton sammeln die Schülerinnen und Schüler während des Lesens und im Anschluss daran wichtige Gegenstände, die für den Verlauf des Textes eine zentrale Bedeutung haben. Zu jedem Gegenstand kann ein kleines Aufstellkärtchen mit einem Wort oder einem erklärenden Satz beschriftet werden. Der Schuhkarton wird zudem außen und innen passend zum Buch gestaltet. In den Deckel wird ein Buch-Steckbrief geklebt, der wichtige Informationen über das Buch enthält (Autor, Titel, Verlag, persönliche Meinung). Im Unterricht erhält jedes Kind zu einem festgelegten Zeitpunkt Gelegenheit, seine Lesekiste zum Buch anhand der Gegenstände und Kärtchen vorzustellen. Die Unterstützung einzelner Kinder bei der Erstellung einer Lesekiste z. B. durch Lesepatinnen bzw. Lesepaten kann sehr hilfreich sein.



77 Jörg Knobloch (Hrsg.): Das Geheimnis der Lesekiste 1, Reihe: Praxis Lesen. AOL-Verlag, Lichtenau 2001.

## FERIENBUCHHEFT



Das Ferienbuchheft ist ein Material, das Schülerinnen und Schüler nutzen, um ihre Leseerfahrungen mit einem in den Ferien gelesenen Buch zu dokumentieren und diese Erfahrungen anderen zugänglich zu machen. Es ist natürlich auch möglich, ein Ferienbuchheft zu einem vorgelesenen Buch oder zu einem Hörbuch zu erstellen; die Einträge ins Heft kann das Kind einer Unterstützerin bzw. einem Unterstützer (z. B. Lesepate, Erzieherin, Lehrkraft, Elternteil) diktieren.

Anhand des Ferienbuchhefts stellen die Schülerinnen und Schüler nach den Ferien ihr Buch in kurzer Form ihrer Lerngruppe vor. Mit dem gelesenen Buch, dem Ferienbuchheft und eventuell mit einem Gegenstand aus dem Buch lässt sich im Klassenraum unaufwändig eine kleine Ferienbuchausstellung präsentieren. Diese Ausstellung bietet den Kindern eine Reihe neuer Lesetipps. In der Lenau-Grundschule wird die Auswahl der passenden Ferienbuchlektüre durch sogenannte „Ferienbuchkisten“ unterstützt. In diesen Kisten sind Bücher zusammengestellt, die sich für eine bestimmte Lerngruppe, z. B. für Kinder der Schulanfangsphase, besonders eignen.

Jeder Titel ist mehrfach vorhanden und die Kinder bilden kleine Gruppen, die in den Ferien das gleiche Buch lesen. So wird die Anschlusskommunikation über das Buch nach den Ferien intensiv angeregt, die dann meist in eine produktive Gruppenaktivität mündet, wenn die Gruppe z. B. gemeinsam ein Tischtheater erstellt und den anderen vorspielt.

In manchen Klassen in Berlin ist das Lesen eines Ferienbuches und das Ausfüllen eines Ferienbuchhefts schon regelmäßiges Ferienritual geworden. Wenn man das Ritual neu einführen möchte, empfiehlt es sich, die Eltern z. B. an einem Elternabend über dieses Vorhaben zu informieren und sie um freundliche Begleitung und Unterstützung zu bitten. Eine Kopiervorlage für das Ferienbuchheft gibt es im „Lesecurriculum“.<sup>78</sup>

## LESETAGEBUCH

Bereits in 2.2 wurde das Lesetagebuch als Instrument vorgestellt, das die verschiedenen Leseerfahrungen und Textauseinandersetzungen der Schülerinnen und Schüler über Jahre hinweg dokumentiert. Ein kleines Lesetagebuch kann aber auch parallel zur Lektüre eines einzelnen Buches geführt werden, z. B. zu einem Kinderbuch, das ein Kind selbstständig in der freien Lesezeit liest, oder zu einem Kinderbuch, das über einen längeren Zeitraum hinweg der Klasse vorgelesen wird. Immer im Anschluss an die Lektüre bzw. an das Vorlesen hat das Kind die Möglichkeit, im Lesetagebuch z. B. seine Vorstellungen vom Gehörten oder Gelesenen in Form eines Bildes, eines kleinen Comics usw. sichtbar zu machen, eine besondere Textstelle abzuschreiben, seine Gedanken zu notieren, eine Figur zu beschreiben, ihr Handeln zu bewerten, der Figur einen Brief

<sup>78</sup> <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ferienbuchheft.html>

zu schreiben usw. Die verschiedenen Möglichkeiten der Auseinandersetzung können in Form eines Plakats im Klassenraum präsentiert und mit eigenen Ideen der Kinder ständig ergänzt werden.

## LESEBEGLEITHEFT

Ein Lesebegleitheft, das oftmals von der Lehrkraft selbst zu einem Buch erstellt wird, soll das genaue und reflektierende Lesen eines Buches oder auch einer Kinderzeitschrift unterstützen. Es versammelt unterschiedliche offene und geschlossene Aufgaben, die während und nach der selbstständigen Lektüre gezielt anregen, z. B. Informationen im Text zu ermitteln und diese zu fixieren, Textstellen bildlich umzusetzen, den Text zu reflektieren und zu bewerten und in Bezug zu sich selbst zu setzen. Ein bearbeitetes Lesebegleitheft gibt so einen tiefen Einblick in den individuellen Verstehens- und Reflexionsprozess eines Kindes. Neben käuflichen Lesebegleitheften bieten verschiedene Verlage auch kostenlose Lesebegleitmaterialien zum Download an.

## TISCHTHEATER

Im Anschluss an das Vorlesen eines Buches oder nach der selbstständigen Lektüre kann in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ein kleines Tischtheater entstehen. Auch hier profitieren die Kinder in der Jahrgangsmischung von ihren unterschiedlich entwickelten Fähigkeiten und Interessen und unterstützen einander.

Die Kinder entscheiden sich für eine Textstelle, die sie gerne vorspielen möchten. Ein fester Zeichenkarton wird an den Seiten geknickt, sodass eine Theaterkulisse entsteht, die anschließend als zur Szene passender Hintergrund gestaltet wird. Die handelnden Figuren werden auch auf Karton gezeichnet, ausgeschnitten und an Holzstäbchen befestigt. Allein oder gemeinsam mit Partnerkindern wird die Aufführung der kleinen Spielszene vorbereitet. Am Ende kann das Kind z. B. mithilfe eines Bogens die eigene Arbeit einschätzen (die Gestaltung der Kulisse, die Präsentation der Spielszene) und auch Mitschülerinnen und Mitschüler als kritische Freunde um Rückmeldungen bitten. Wenn das Tischtheater in Form von Partner- oder Gruppenarbeit erarbeitet wird, wird entsprechend vorgegangen. Die kleinen Vorführungen können auch gefilmt und später dann noch einmal als Film betrachtet werden. Weitere Informationen und Materialien hierzu gibt es im „LeseCurriculum“.<sup>79</sup>



79 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/tischtheater.html>

## DENKHEFT



Woher kommen die Gedanken? Woher kommt Angst? Mögen uns Pflanzen? Diese Fragen gehören zu den 44 Fragen eines Bilderbuchs<sup>80</sup>, das Kinder und Erwachsene dazu anregt, über sich und die Welt, in der sie leben, nachzudenken. Der Kinderbuchmarkt hält mittlerweile verschiedene derartige Kinderbücher bereit, die auch im Unterricht der Schulanfangsphase eingesetzt werden können. Die Fragen wie auch die Illustrationen motivieren jedes Kind zum „Philosophieren“, fordern zu Weltdeutungshypothesen heraus und machen neugierig, die Gedanken der anderen zu erfahren und sich mit ihnen auszutauschen. Durch dieses geteilte Denken erfahren die Kinder, wie verschieden und manchmal doch ähnlich Vorstellungen und Erklärungen sein können.

Als günstig hat sich erwiesen, eine Vielzahl an Fragen im Klassenraum z.B. auf einer Leine zu präsentieren, da dies die Kinder untereinander zu Gesprächen anregt. Einmal wöchentlich wählen die Kinder gemeinsam eine „Frage der Woche“ aus und schreiben und malen ihre Antworten in ein Denkheft. So dokumentiert

jedes Kind seine Gedanken in Wort und Bild. Das Denkheft kann in der Schulanfangsphase begonnen und über ein oder mehrere Schuljahre hinweg geführt werden. Weitere Informationen und Literaturtipps gibt es im „LeseCurriculum“.<sup>81</sup>

## INTERNETANGEBOTE ZUR LESEFÖRDERUNG

Verschiedene webbasierte Leseförderangebote ermöglichen Kindern, im Anschluss an eine Lektüre Aufgaben und/oder Lesespiele im Internet zu bearbeiten. Dabei können die Kinder Punkte für jedes gelesene Buch sammeln, wenn sie die Fragen korrekt beantworten oder die Spielaufgaben bewältigen. Das Lesen eines Buches und die Nutzung des Computers werden hier eng miteinander verknüpft. Dies wie auch der Wettbewerbscharakter üben besonders auf Jungen eine hohe Motivation aus. In Deutschland bekannte Programme sind „Antolin“<sup>82</sup> und „PISAKIDS“<sup>83</sup>. Schulen oder einzelne Klassen können bei den verschiedenen Anbietern Lizenzen für den Zugang erwerben.

80 Antje Damm: Ist 7 viel? Frankfurt am Main 2003.

81 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/denkheft.html>

82 [www.antolin.de](http://www.antolin.de)

83 [www.pisakids.de](http://www.pisakids.de)

## 4.2 Individuelle Beschäftigung mit literarischen Figuren

„Beim Hören und Lesen literarischer Texte beschäftigen sich die Kinder mit wichtigen, sie bewegendem Fragen und setzen sich identifizierend und abgrenzend mit literarischen Figuren auseinander.“<sup>84</sup> Zu diesem Aspekt literarischen Lernens können Kinder der Schulanfangsphase durch die folgenden Methoden und Aufgabenstellungen auch selbstständig schnell Zugang finden.

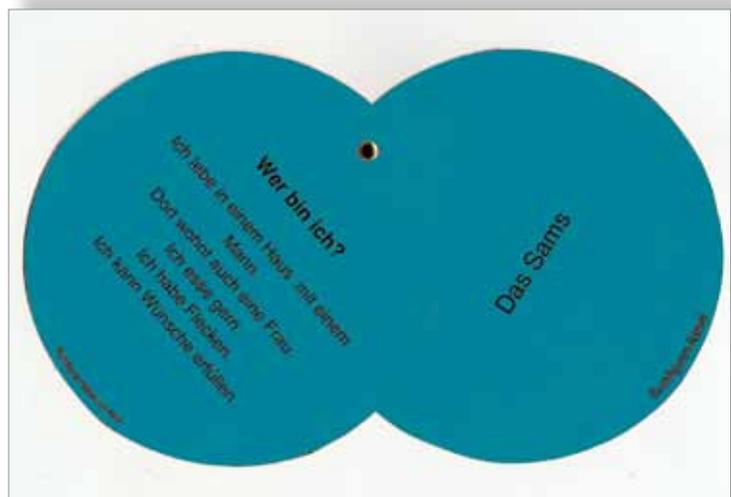
### FIGUREN IM BUCHHAUS

Die Kinder zeichnen auf festes Papier oder Karton wichtige Figuren, die in „ihrem“ selbst gewählten Buch vorkommen. Die Figuren werden ausgeschnitten und in kleine Knetekugeln gesteckt, sodass sie stehen können. Nun wird das Buch wie ein Haus(dach) aufgestellt. Die Figuren werden davor aufgebaut, sodass es den Anschein hat, dass sie gerade aus dem Buchhaus treten. Buchhäuser mit Figuren können in Vitrinen o.Ä. präsentiert werden; so entsteht auf unaufwändige Art eine reizvolle Ausstellung.



### BUCHFIGUREN-RÄTSEL

Hier erstellen die Kinder, während oder nachdem ein Buch vorgelesen oder selbst gelesen wurde, ein kleines Rätsel zu einer der Buchfiguren. Dies regt an, über die Figur nachzudenken und noch einmal genau im Text nachzulesen. Wenn mehrere Rätsel von verschiedenen Kindern erstellt sind, entsteht ein schönes gemeinsames Lesespiel, bei dem die Kinder wiederum ihr Wissen über bekannte Kinderbuchfiguren anwenden. An einer Wand im Klassenraum können diese Rätsel präsentiert und ständig erweitert werden. Weitere Informationen hierzu und die Kopiervorlage gibt es im „Lesecurriculum“.<sup>85</sup>



84 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 9.

85 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/buchfiguren-raetsel.html>

## BUCHFIGUREN-STECKBRIEFE



Steckbriefe zu Buchfiguren können unterschiedlich angelegt werden. Eine Möglichkeit ist, ausschließlich Adjektive für einen Adjektiv-Steckbrief zu sammeln, der die Eigenschaften der Buchfigur beschreibt. Eine andere Möglichkeit ist, in einer Sammlung von Stichwörtern oder in einem kurzen Text alles aufzuschreiben, was man über die Buchfigur erfahren hat, z. B. ihre Eigenschaften, ihr Aussehen, ihren Wohnort, ihre Familiensituation usw. Empfehlenswert ist ebenfalls, ein von der Lehrkraft entwickeltes Steckbrief-Raster vorzugeben, in das die Kinder ihr Wissen über die Buchfigur eintragen können, das aber auch auffordert und unterstützt, im Text noch einmal gezielt zu einzelnen Aspekten nachzulesen.

Ein Buchfiguren-Steckbrief wirkt besonders ansprechend, wenn er durch eine Zeichnung der Buchfigur illustriert wird.

## VERKLEIDUNG ALS BUCHFIGUR

Eine Möglichkeit gerade auch für jüngere Kinder, sich in eine Figur hineinzudenken, ist, sich als solche zu verkleiden und so in sie hineinzuschlüpfen. Oft wird diese Aktivität damit verbunden, dass das verkleidete Kind als Figur den anderen Kindern für Fragen zur Verfügung steht und aus deren Perspektive Antworten gibt. So wird z. B. das als Gruffelo verkleidete Kind gefragt, wie es sein kann, dass es vor einer kleinen Maus so große Angst bekommen hat, dass es weggelaufen ist. Der „Gruffelo“ muss versuchen, darauf eine schlüssige Antwort zu geben.

Die Aktion kann auch mit anderen Methoden verbunden werden. So kann sich ein Kind z. B. für die Präsentation seines Schaufensters, seines Buchhauses oder Ferienbuchhefts vor der Lerngruppe als Buchfigur verkleiden. Dies übt auf die Zuschauerinnen und Zuschauer noch einmal einen besonderen Reiz aus.

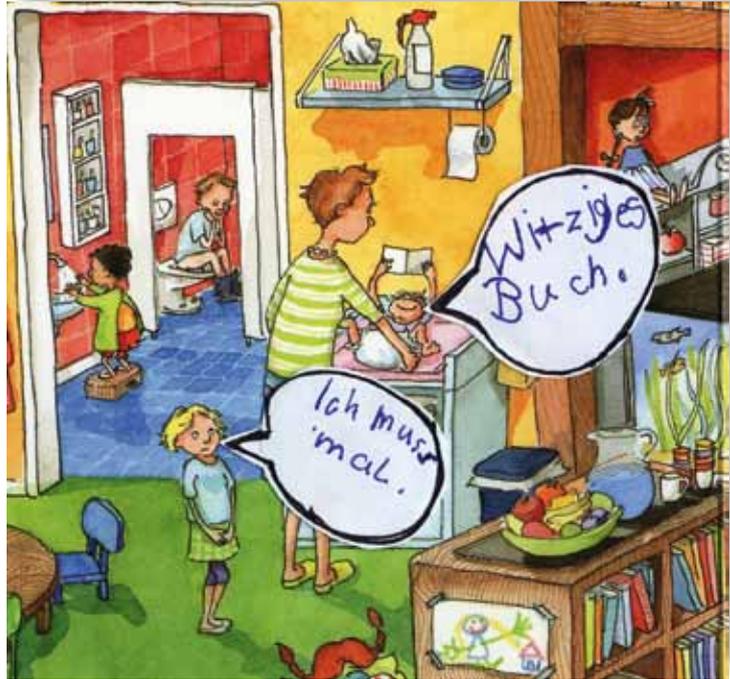
### 4.3 Kooperative Beschäftigung mit Texten

Die folgenden Methoden regen Kinder zu gemeinsamer Beschäftigung mit Texten an. Die Aktivitäten führen zu intensivem gemeinsamem Austausch und initiieren so ko-konstruktive Prozesse unter den Kindern.

#### SPRECHENDE BILDER

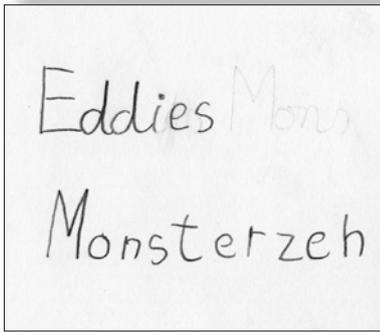
Für diese am günstigsten als Partnerarbeit angebotene Aktivität eignen sich viele Bilderbücher, besonders Wimmelbilderbücher, denn auf Wimmelbilderbuchseiten sind zahlreiche, oft sehr originelle Geschichten zu entdecken, die beim gemeinsamen Betrachten erzählt werden wollen.

Zwei Kinder schauen gemeinsam ein Wimmelbilderbuch an und schildern einander die dargestellten Handlungen. Im Anschluss wählen sie eine Doppelseite aus, die sie besonders angesprochen hat. Sie versetzen sich in die dort abgebildeten handelnden Figuren und bringen diese zum Sprechen oder auch zum lauten Denken, indem sie auf Sprechblasen oder Denkblasen schreiben bzw. diktieren, was diese Figuren sagen, ausrufen oder denken. Die Sprechblasen werden zu den Figuren auf das Bilderbuch gelegt und mit einem Fotokleber nur leicht fixiert, damit sie problemlos wieder abgelöst werden können. Auch selbsthaftende Klebezettel in Form von Sprechblasen sind für das Verfahren gut nutzbar.



Im Abschlusskreis kann das kleine Team den anderen die Seite zeigen, dazu „seine“ Geschichte(n) erzählen und die Sprechblasen vorlesen. Zur Dokumentation können die Comics ähnelnden Seiten mit Sprechblasen kopiert und in der Lesecke in einem speziellen Ordner aufbewahrt werden. Günstig ist, an einem den Kindern bekannten Platz im Klassenraum Kopien mit Sprech- bzw. Denkblasen oder Klebezettel bereitzuhalten, sodass die Kinder jederzeit ohne großen Aufwand damit arbeiten können.

## GEDÄCHTNISPIEL ZU EINEM BUCH/TEXT



Im Anschluss an einen gemeinsam gelesenen bzw. vorgelesenen Text gestaltet eine Gruppe von Kindern gemeinsam ein Gedächtnisspiel, das später allen Kindern der Klasse in der Spielecke oder Spielkiste zur Verfügung steht. Auf zwei Karten werden jeweils zwei identische Bilder gezeichnet, die mit dem Text in Zusammenhang stehen. Bei einem Gedächtnisspiel zum berühmten Buch „Pippi Langstrumpf“ von Astrid Lindgren entstehen so Bildpaare, auf denen z. B. Pippi, der Affe ‚Herr Nilsson‘, das Pferd ‚Kleiner Onkel‘, die Villa Kunterbunt, Pippis große Schuhe usw. zu sehen sind. Bevor die Kinder sich ans Zeichnen machen, wird gemeinsam gesammelt und abgesprochen, welche Bildpaare entstehen können. So wird noch einmal über den Textinhalt gesprochen und von den Kindern begründet, was für den Text wirklich wichtig ist und ins Spiel gehört.

Als Variante wird statt zwei identischer Zeichnungen auf die eine Karte z. B. der Gegenstand gemalt und auf die andere Karte das zugehörige Wort geschrieben.

## KAMISHIBAI



Das Kamishibai stammt ursprünglich aus Japan und heißt übersetzt „Papiertheater“. In einem hölzernen Rahmen befinden sich Bilder, die eine Geschichte illustrieren. Ein Vorführer erzählt – ähnlich den Bänkelsängern – diese Geschichte und zeigt dazu die Bilder. Der Rahmen ist oben geöffnet. Nimmt man das vordere Bild heraus, wird das nächste Bild sichtbar.

Um gemeinsam mit einer Lerngruppe ein Kamishibai zu erstellen, teilt die Lehrkraft eine Geschichte in sinnvolle Abschnitte ein, die an die Kinder verteilt werden. Jede Schülerin, jeder Schüler malt zu ihrem oder seinem Textabschnitt ein pas-

sendes Bild. Diese Bilder werden anschließend in der korrekten Reihenfolge in einen aus Karton oder Holz gestalteten Kamishibai-Rahmen eingelegt. Bei der Präsentation des Kamishibais erzählt nun jedes Kind – während sein Bild gezeigt wird – den Inhalt seines Abschnitts der Geschichte.

Wenn die Vorstellung vor „richtigem Publikum“ geplant ist, sind die Kinder besonders motiviert, ihren Kamishibai-Erzählpart (eventuell mit Unterstützung) gut vorzubereiten und einzuüben.

Eltern, Partnerklassen oder eine Kindergruppe aus der kooperierenden Kita sind z. B. sehr geeignete und freundliche Zuschauerinnen und Zuschauer. Weitere Informationen hierzu und eine Schablone für das Kamishibai gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>86</sup>

## AUDIOVISUELLE UMSETZUNG EINES TEXTES

Diese Methode ist eine in moderne Medien umgesetzte Variante des Kamishibais und übt auf die an diesen Medien interessierten Kinder einen hohen Aufforderungscharakter aus. Es ist hilfreich, wenn die Kinder bei diesem kleinen Medienprojekt z. B. von Schülerinnen und Schülern aus höheren Klassen unterstützt werden. Wiederum wird ein Text in Abschnitte aufgegliedert und an Kinder verteilt. Man kann auch ein Gedicht verwenden und die Strophen an einzelne Kinder geben. Jedes Kind malt zu seinem Textabschnitt oder seiner Strophe ein passendes Bild. Die Bilder werden eingescannt bzw. fotografiert und mit eindeutigen Namen versehen in einem Ordner auf dem Computer gespeichert. Nun üben die Schülerinnen und Schüler das Vorlesen ihres Textabschnitts bzw. ihrer Strophe. Wenn sie den Text flüssig und gut betont vorlesen können, werden die Vorträge am Computer mit dem Freeware-Programm „Audacity“<sup>87</sup> aufgenommen. Die entstehenden Audiodateien werden als MP3-Dateien gespeichert und können anschließend in eine Folienpräsentation eingefügt werden. Im Anschluss wird mit einer Präsentationssoftware gearbeitet, z. B. mit dem Programm Powerpoint. Jeder Textabschnitt bzw. jede Strophe bekommt eine eigene Folie, auf der die Illustration, der Strophentext und die dazugehörige Audiodatei eingefügt werden. Nachdem sämtliche Bilder und Töne eingefügt sind, wird anhand des Präsentationsmodus geprüft, ob alle Bild-Ton-Zuordnungen stimmen und wie die Präsentation wirkt.

Die Präsentation der audiovisuell umgesetzten Texte, auf die die Kinder erfahrungsgemäß sehr stolz sind, sollte selbstverständlich auch vor Publikum stattfinden. Weitere Informationen hierzu gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>88</sup>

## TEXTMUSEUM

Das Textmuseum lehnt sich an die Methode „Lesekiste“ an. Im Anschluss an einen gemeinsam gelesenen bzw. vorgelesenen oder auch erzählten Text (Märchen eignen sich für diese Aktivität besonders) notiert die Lerngruppe zusammen Gegenstände auf großen Karten, die im Text eine bedeutsame Rolle spielen. Im Austausch darüber, welche Gegenstände für den Text wirklich wichtig sind, wird der Textinhalt noch einmal gemeinsam reflektiert und diskutiert. Anschließend wird festgelegt, wer welchen Gegenstand mitbringen bzw. basteln möchte. Aus den von zu Hause mitgebrachten und selbst gestalteten Dingen wird an einem besonderen Platz im Klassenraum bzw. auf einem (z. B. mit einer Samtdecke bedeckten) Tisch im Schulflur oder in einer Vitrine das gemeinschaftlich geschaffene Textmuseum aufgebaut. Auf einzelnen Kärtchen werden alle Gegenstände und ihre Bedeutung kurz erklärt. Beim Aufschreiben ist gegebenenfalls Unterstützung notwendig.

---

86 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/kamishibai.html>

87 <http://audacity.sourceforge.net>

88 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gedicht\\_medial.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/gedicht_medial.html)

## LESEKONFERENZ

Eine Lesekonferenz besteht aus drei bis vier Kindern und wird während des Lesens eines Textes oder im Anschluss daran durchgeführt. Dieses Lernarrangement hat zum Ziel, dass jedes Kind sich aktiv mit Texten auseinandersetzt, seine Gedanken und Meinungen verbalisiert, austauscht und reflektiert. Lesekonferenzen können bereits in der Schulanfangsphase eingesetzt werden. Gerade die Jahrgangsmischung hat hier große Vorteile, weil immer einige Kinder das Verfahren bereits kennen. Außerdem gibt es Kinder, die den Austausch mit ihren weiter entwickelten literarischen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen unterstützen.

Um Lesekonferenzen effektiv zu gestalten, müssen die Kinder klare Impulse erhalten, worüber sie gemeinsam sprechen sollen, z. B.:

- » Teilt einander mit, wie ihr den Text findet.
- » Berichtet euch gegenseitig, welche Informationen ihr besonders interessant fandet.
- » Tauscht euch darüber aus, welche Informationen für euch ganz neu waren.
- » Lest euch gegenseitig eure Lieblingsstelle (die interessanteste Stelle usw.) vor.



Viele Kinder auch in höheren Klassen haben Schwierigkeiten, ihren Eindruck vom Text treffend zu beschreiben und zu begründen. Hier kann die „Textuhr“, immer wieder als Ritual in der Lesekonferenz genutzt, helfen. Auf einer Scheibe sind Adjektive wie „lustig, traurig, spannend, langweilig, beeindruckend, interessant, informativ, gruselig ...“ wie Ziffern auf einer Uhr angebracht. In der Mitte der Scheibe befindet sich ein Zeiger. Jedes Kind stellt zu Beginn seiner Textbewertung den Zeiger auf das Wort, das seiner persönlichen Einschätzung entspricht, und gibt dafür mindestens einen Grund an. Die Kopiervorlage für die Textuhr gibt es im „LeseCurriculum“.<sup>89</sup>

89 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesekonferenz.html>

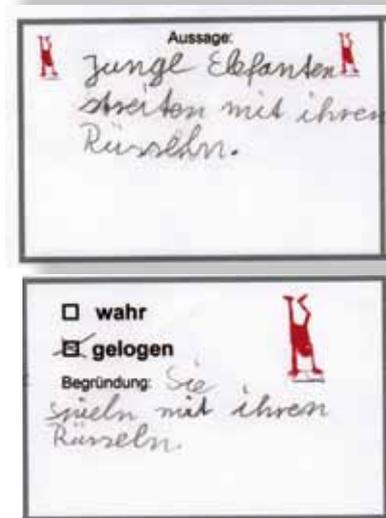
## QUIZ ZU EINEM SACHTEXT/SACHBUCH

Das Quiz ist eine Variante zu den „Drei Expertenfragen zum Sachtext/Sachbuch“ (s. 4.1) und orientiert sich an aus den Medien bekannten Sendungen. In Partner- oder Gruppenarbeit erarbeiten die Kinder Quizaufgaben mit unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten zu den Inhalten des Textes. Bei dieser motivierenden Aufgabe beschäftigen sie sich wiederholt mit dem Text. Die Kopiervorlage für das Quiz gibt es im „LeseCurriculum“.<sup>90</sup>



## SPIEL: WAHR ODER GELOGEN?

Bei dieser Aufgabenstellung geht es um falsche und richtige Aussagen zum Textinhalt. In Partnerarbeit schreiben die Kinder Sätze auf Kärtchen, die den Textinhalt richtig (wahr) oder falsch (gelogen) wiedergeben. Auf der Rückseite wird die Auflösung notiert. Wenn die Aussage falsch ist, muss hier auch der richtige Satz vermerkt werden. Alle Kärtchen werden in einem Umschlag gesammelt und können als Aufgaben einem anderen Team, das ebenfalls „wahre“ und „gelogene“ Aussagen zum gleichen Text entwickelt hat, in einer Spielsituation gestellt werden.



## UNTERRICHTSPROJEKT ZU EINEM SACHTHEMA

Bei der Beschäftigung der Kinder mit einem Sachthema wird das Lesen von den Schülerinnen und Schülern in seiner Funktion für die Erschließung eines thematischen Feldes erfahren. Dies ermöglicht eine ideale Verknüpfung von Sach- und Leseunterricht. Ein interessantes Beispiel hierfür ist ein mehrwöchiges Unterrichts- und Ausstellungsprojekt zum Thema „Tiere im Winter“, das an der Berliner Grips-Grundschule für eine jahrgangsgemischte Lerngruppe (1–3) im Zusammenhang mit der Teilnahme am KMK-Projekt ProLesen entwickelt wurde.<sup>91</sup> Eine detaillierte Beschreibung des Projekts befindet sich im „LeseCurriculum“.<sup>92</sup>



90 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/quiz\\_zu\\_sachtext.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/quiz_zu_sachtext.html)

91 Das Unterrichtsprojekt wurde 2009/2010 von Beate Janzen an der Grips-Grundschule entwickelt.

92 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen\\_im\\_winter.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesen_im_winter.html)

## WIE ÜBERLEBEN DIE TIERE DEN WINTER?



Im Sachunterricht beschäftigten sich die Kinder mit den Überwinterungsformen heimischer Tiere. Ausgangspunkt waren die Erfahrungen und Fragen der Kinder, die durch einen Feuerkäfer im Schnee ausgelöst wurden. „Der ist tot“, meinten die meisten Kinder, „nein, der schläft nur“, andere. „Tiere machen Winterschlaf“ war die Meinung vieler Schülerinnen und Schüler. Das Interesse der Kinder war geweckt. Stimmt das wirklich? Schlafen alle Tiere im Winter?

Wie überleben die Tiere bei uns den Winter? Diese Frage wollte die Lerngruppe nun klären und begann mit einer Sammlung: „Was weiß ich schon?“ – „Was will ich wissen?“ Die Kinder diskutierten miteinander darüber und schrieben Vorwissen und Fragen zu verschiedenen, ihnen bekannten wild lebenden Tieren auf kleine Zettel und ordneten sie entsprechenden Plakaten zu. Im Anschluss einigten sie sich auf acht Tiere, mit denen sie sich näher beschäftigen wollten.



Nach der Vorstellung der Idee, eine Ausstellung zum Thema zu gestalten, und nachdem sich die Kinder nach persönlichem Interesse einzelnen Tieren zugeordnet hatten, wurden gemeinsam vier Recherchefragen erarbeitet im Hinblick darauf, was den Tieren das Überleben im Winter zum Problem machen könnte:

- » Vorbereitung: Wie bereitet sich das Tier auf den Winter vor?
- » Nahrung: Wo findet das Tier im Winter etwas zu fressen?
- » Schlafplatz: Wo schläft das Tier? Wo ist es vor Kälte geschützt?
- » Verhalten: Wie verbringt das Tier den Winter? Was tut/macht es?

Anschließend konnten sich die Kinder nun mit einer breiten Auswahl an Texten auf unterschiedlichem Niveau in Sach(bilder)büchern, in Zeitschriften oder am Computer zu „ihren“ Tieren beschäftigen und die Informationen zu den Suchkriterien ermitteln, die sie auf Zetteln notierten. Hier unterstützten Lesepaten oder ältere Kinder die Schülerinnen und Schüler mit noch wenig entwickelten Lesefähigkeiten. Teilweise hatte die Lehrerin für sie auch stark vereinfachte Texte erstellt. Die Ergebnisse wurden in einer großen Tabelle an der Tafel für alle sichtbar präsentiert und mit den Vermutungen und dem Vorwissen auf den ersten Plakaten verglichen. So bekamen die Kinder einen Überblick über alle Tiere und konnten erste Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Überwinterung feststellen.



Als es darum ging, die verschiedenen Ausstellungsstücke zu erstellen, wurden die vorliegenden (auch digitalen) Sachtexte und Sach(bilder)bücher – je nach Aufgabenstellungen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus – unter sich verändernden Aspekten immer wieder neu gelesen. So wurden die nach mehrfacher und genauer Lektüre gewonnenen Informationen und Erkenntnisse meist in Partner- oder Gruppenarbeit in andere Darstellungsformen transformiert: Es entstanden Objekte, die die Überwinterungsplätze der Tiere darstellten, wie ein Kobel des Eichhörnchens oder ein Schlafnest des Igels. In Quadramas und Mobiles wurden die vier Überwinterungsarten gezeigt und Tieren zugeordnet. Plakate, Aufsteller, Schaubilder, Guckkästen und teilweise interaktiv nutzbare Ausstellungsstücke wie z. B. die Drehscheibe und das Drehkino stellten jeweils ein Tier und seine Art der Überwinterung genauer vor.



Die ansprechend gestaltete Ausstellung fand in der gesamten Schule großen Anklang und wurde von den meisten Lerngruppen bis hin zur 6. Jahrgangsstufe besucht. Beeindruckte Eltern kamen als Gäste sowie benachbarte Kita-Gruppen. Dies erfüllte die gesamte Lerngruppe mit großem Stolz. Der nachhaltige Lernerfolg zeigte sich darin, dass jüngere wie ältere Kinder noch Monate danach sehr detailliert Auskunft über das Verhalten der einzelnen Tiere geben konnten und dieses Wissen in Diskussionen und anderen Zusammenhängen sachbezogen anwendeten.





*Gut lesen,  
das heißt langsam, tief, rück- und vorsichtig,  
mit Hintergedanken, mit offen gelassenen Türen,  
mit zarten Fingern und Augen lesen.*

*Friedrich Nietzsche*

## 5 In der Schulanfangsphase wird der Erwerb von Lesestrategien angebahnt.

Leseforschung und Fachdidaktik weisen auf die große Bedeutung von Lesestrategien für die Entwicklung von Lesekompetenz hin. Man ist sich einig, dass die Beherrschung von Lesestrategien die Leserinnen und Leser dabei unterstützt, das eigene Leseverhalten den jeweiligen Leseabsichten bzw. der jeweiligen Lesesituation anzupassen. Dadurch kann der individuelle Leseprozess erfolgreicher gesteuert werden.

Ergebnisse der PISA-Studie 2000 bestätigten bereits diese Annahme. Hier konnten vier signifikante Vorhersagemerkmale für Lesekompetenz identifiziert werden, eines dieser Merkmale ist das Lernstrategiewissen, das bedeutet, Lernstrategien anzuwenden und darüber reflektieren zu können.<sup>93,94</sup> Die PISA-Studie 2009 hat dem Aspekt „Lernstrategiewissen“ eine zusätzliche Untersuchung gewidmet. Hier konnte festgestellt werden, dass das Lernstrategiewissen neben der Lesemotivation das stärkste Vorhersagemerkmal für Lesekompetenz ist.<sup>95</sup>

Lesestrategien sind wie Lernstrategien allgemein Handlungsabfolgen, die nach dem „Wenn-dann“-Prinzip je nach Ziel von der Leserin bzw. vom Leser ausgewählt werden. Lesestrategien entwickeln sich nicht von allein, sie können jedoch erwiesenermaßen gefördert werden. Sie müssen im Unterricht eingeführt, vielfach geübt und reflektiert und durch regelmäßige und wiederholte Anwendung individuell habitualisiert werden, sodass sie schließlich von fortgeschrittenen, geübten Leserinnen und Lesern automatisch eingesetzt werden können.

Die Vermittlung von Lesestrategien durch Lehrkräfte und ihre Einübung durch die Schülerinnen und Schüler ist jedoch ein langfristig angelegter Unterrichts- und Lernprozess. Als zentrale Strategien, die bereits in der Schulanfangsphase angebahnt werden sollten, können folgende gelten: das Anstellen von Vermutungen über den Textinhalt, die Aktivierung des persönlichen Vorwissen

93 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2010, S. 129.

94 Als weitere Vorhersagemerkmale für Lesekompetenz wurden kognitive Grundfähigkeit, Dekodierfähigkeit und Leseinteresse festgestellt.

95 Eckhard Klieme u. a. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010, S. 73 ff.

sens, das Klären von Unverstandenen, die Visualisierung des Textinhalts und das Wiedergeben des Textes mit eigenen Worten. Entscheidend beim Erwerb von Lesestrategien ist, dass auch metakognitive Prozesse initiiert werden, indem die Schülerinnen und Schüler über den Einsatz und den Nutzen der Lesestrategien reflektieren.

Lesestrategien werden nicht einzeln, sondern im Verbund mit anderen Lesestrategien vermittelt und angewendet.<sup>96</sup> Der am LISUM Berlin für Grundschul Kinder (ab ca. Jahrgangsstufe 3/4) entwickelte „Leselotse“<sup>97</sup> berücksichtigt dies: Eine Auswahl von Lesestrategien wird Schritt für Schritt angewendet und lotst die Kinder auch durch schwierige Texte. Der nun im LISUM Berlin-Brandenburg speziell für die Schulanfangsphase gestaltete LESEPILOT<sup>98</sup> stellt auch für jüngere Kinder in einer klaren Schrittfolge Lesestrategien zusammen und macht sie so mit grundlegendem Lernstrategiewissen bekannt.<sup>99</sup>

Im Folgenden werden die für die Schulanfangsphase bedeutsamen Lesestrategien und ihre Einübung genauer beschrieben. Durch ihre Vermittlung werden die nachstehenden, in den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>100</sup> beschriebenen Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt.



#### Über Lesefähigkeiten verfügen

- » lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln
- » altersgemäße Texte sinnverstehend lesen

#### Texte erschließen

- » Texte genau lesen
- » bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen anwenden:  
nachfragen Wörter nachschlagen, Text zerlegen
- » Texte mit eigenen Worten wiedergeben
- » zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben

96 Vgl. Cornelia Rosebrock, Daniel Nix: ebenda, S. 59.

97 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leselotse.html>

98 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesepilot.html>

99 Für die höheren Jahrgangsstufen der Grundschule und für die Sekundarstufe gibt es im Lesecurriculum den LeseNavigator: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesenavigator.html>.

100 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 11 ff.

## 5.1 Einübung zentraler Lesestrategien

Die Vermittlung der für die Schulanfangsphase geeigneten Lesestrategien zielt insbesondere darauf, Kinder mit basalen Lesefähigkeiten in ihrer individuellen Auseinandersetzung mit einem Text zu unterstützen. Aber auch bei Kindern in der Schulanfangsphase, die noch nicht über diese Lesefähigkeiten verfügen, können Lesestrategien bereits angebahnt werden. Gerade Vorlesesituationen bieten hierfür besonders günstige Möglichkeiten.

Lesestrategien können unterteilt werden in solche, die vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen eingesetzt werden.

### LESESTRATEGIEN – VOR DEM LESEN

Dazu zählen

- » das Anstellen von Vermutungen über den Textinhalt und
- » die Aktivierung von persönlichem, für den Textinhalt (möglicherweise) relevantem Vorwissen.

Diese Strategien werden angebahnt und geübt, wenn die Schülerinnen und Schüler vor jeder Textbegegnung animiert werden – egal, ob der Text selbst gelesen oder vorgelesen wird –, zuerst über die Überschrift nachzudenken, die Illustrationen zu betrachten und anschließend möglichst im Austausch mit anderen Hypothesen über den Textinhalt, ihr Vorwissen und ihre persönlichen Erfahrungen zum vermuteten Thema zu formulieren.

Diese vorbereitenden Strategien bauen eine durch Hypothesen gelenkte Erwartungshaltung beim Zuhören oder Lesen auf und bereiten dadurch ein erfolgreiches Textverstehen vor.

### LESESTRATEGIEN – WÄHREND DES LESENS

Dazu zählen

- » das Auffinden und Kennzeichnen von unverstandenen Wörtern bzw. Textstellen und
- » das Klären dieser Wörter und Textstellen durch Nachfragen.

Diese Strategien können bereits in Vorlesesituationen angebahnt werden, wenn das Vorlesen an geeigneten Stellen unterbrochen wird und die Kinder aufgefordert werden, Wörter bzw. Textstellen zu benennen, die sie nicht verstanden haben, und gemeinsam nach Möglichkeiten zu suchen, um diese zu klären (s. 3.2). Kinder, die sich selbstständig lesend mit einem Text beschäftigen, sollten dazu angeregt werden, ihnen Unverständliches mit dem Bleistift zu unterstreichen und durch Nachfragen zu klären. Dies kann mit gezielter Wortschatzarbeit verbunden werden, z. B. durch Anlegen kleiner Glossare.

Diese Strategien regen die Kinder an, eine bewusste und ihr eigenes Textverstehen überwachende Haltung einzunehmen und so den Text aktiv zu erarbeiten.

## LESESTRATEGIEN – NACH DEM LESEN

Dazu gehören

- » die Visualisierung des Gelesenen und
- » das Wiedergeben des Textes mit eigenen Worten.

Auch der Erwerb dieser Strategien kann sowohl im Anschluss an eine Vorlesesituation als auch im Anschluss an das selbstständige Lesen eines Textes vermittelt und eingeübt werden. Das geschieht, wenn Kinder zu (vor)gelesenen Texten ihre Vorstellungen z. B. durch passende Zeichnungen, Bildfolgen, Mini-Comics usw. sichtbar machen und den Textinhalt einem Partnerkind erzählen. Gut einsetzbar sind in diesem Zusammenhang auch Methoden wie Roter Faden, Geschichten-Leporello/Geschichten-Film (s. 4.1) und Kamishibai (s. 4.3).

Die Visualisierung wie auch die Wiedergabe des Textinhalts mit eigenen Worten stellen eine Verbindung zu eigenen Erfahrungen her, fördern „eine Verknüpfung mit dem eigenen Vorwissen sowie dem Erfassen von Wesentlichem“<sup>101</sup> und regen zum Austausch an. Diese Strategien unterstützen so die Leserinnen und Leser (und Zuhörerinnen und Zuhörer), ein mentales Modell, also eine individuelle Vorstellung des Textes, zu entwickeln.

---

101 Annegret von Wedel-Wolff, Hans Stegmeier: Wie die Tiere das Feuer bekamen. An einem Text Strategien für das Leseverstehen schulen. In: Deutsch differenziert, 1/2006.

## 5.2 Umgang mit dem Instrument LESEPILOT

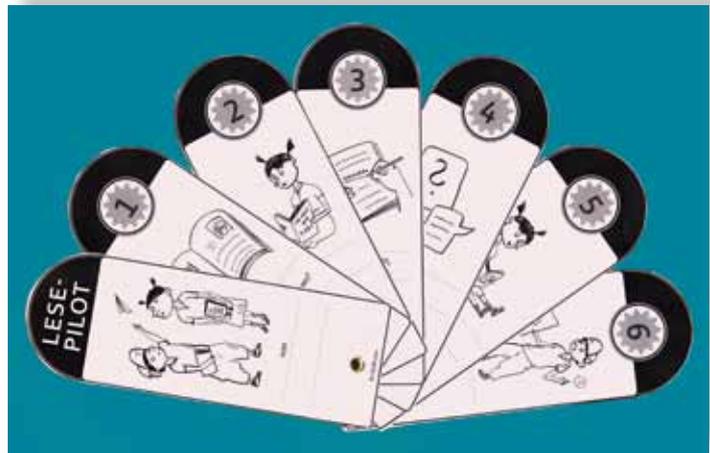
Der Einsatz von Lesestrategien ermöglicht es, dass Schülerinnen und Schüler dem Text gegenüber eine zunehmend bewusste und aktive Haltung einnehmen. Diese Haltung aufzubauen und aufrechtzuhalten, um den eigenen Leseprozess bewusst zu überwachen und zu steuern, wird durch das Instrument LESEPILOT effektiv unterstützt.

Mit dem LESEPILOTEN können die Schülerinnen und Schüler die oben genannten zentralen Strategien zur Erschließung von literarischen Texten und Sachtexten selbstständig einüben. Er ist wie ein Fächer aufgebaut und gibt auf seinen einzelnen Fächerblättern eine klare Schrittfolge – Anweisungen zum Gebrauch der Strategien – vor und führt so die Schülerinnen und Schüler zielgerichtet durch einen Text. Wichtig ist der siebte und letzte Schritt des Fächers, der metakognitive Prozesse anregt. Hier geht es darum, den Nutzen der einzelnen Strategien bewusst zu machen und über Lernstrategien zu reflektieren.

Der LESEPILOT ist in Anlehnung an den komplexeren, mit weiteren Lesestrategien ausgestatteten Leselotsen entstanden, der von älteren Kindern frühestens ab den Jahrgangsstufen 3 oder 4 genutzt werden kann. Eine Kopiervorlage für den LESEPILOTEN gibt es im Lesecurriculum.<sup>102</sup>

### EINFÜHRUNG DES LESEPILOTEN

Bei der Einführung des LESEPILOTEN sollte die Lehrkraft als Lesemodell agieren, die „ihre eigenen mentalen Tätigkeiten beim Lesen konkreter Texte offenlegt und die jeweiligen Lesestrategien ‚vormacht‘. Für diese Vorgehensweise ist die Methode des ‚Lauten Denkens‘ zentral: Das Denken, das sich normalerweise der Beobachtung entzieht, wird dabei ausgesprochen, wie es beispielsweise auch bei einem Selbstgespräch passiert oder beim ‚Mitmurmeln‘ des Gedankengangs während des Lösens einer mehrschrittigen Aufgabe.“<sup>103</sup>



Die Lehrkraft und die Kinder verfügen über einen Text mit Überschrift und Illustrationen. Der LESEPILOT liegt neben dem Text. Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, dem Vorgehen der Lehrkraft zu folgen.

102 <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesepilot.html>

103 Cornelia Rosebrock, Daniel Nix: ebenda, S. 68.

## LESEPILOT

- 1** Denke nach:  
Worum könnte es gehen?  
Was weißt du schon?
- 2** Lies den Text.  
Worum geht es?
- 3** Unterstreiche Wörter,  
die du nicht verstehst.
- 4** Kläre die Wörter.  
Frage nach.
- 5** Lies den Text noch einmal.
- 6** Male zum Text.  
Zeige, was du gemalt hast.  
Erzähle den Inhalt des Textes.
- 7** Denke nach:  
Welcher Schritt hat dir  
besonders geholfen?

**1** Die Lehrkraft zeigt auf den ersten Schritt des LESEPILOTEN und trägt ihn vor. Darauf wendet sie sich dem Text zu, liest die Überschrift laut, zeigt auf die Bilder und überlegt für alle hörbar, worum es im Text wohl gehen könnte und was sie darüber schon weiß.

**2/3** Dann zeigt sie auf den zweiten Schritt, trägt ihn vor und liest den Text laut. Am Ende des Textes prüft sie für alle hörbar, ob ihre Vermutungen zum Textinhalt eingetroffen sind. Ist dies nicht der Fall, formuliert sie kurz das eigentliche Thema. So wird ein erstes Textverständnis hergestellt.

Bei schwierigen Wörtern oder Wortgruppen unterbricht die Lehrkraft – jedoch erst, nachdem sie den jeweiligen Satz bzw. Textabschnitt zu Ende gelesen hat – das Vorlesen, verbalisiert ihre Gedanken, zeigt auf den Text und unterstreicht die Wörter für alle sichtbar mit Bleistift.

**4** Im Anschluss zeigt sie auf den vierten Schritt, trägt diesen vor und fragt die Kinder nach der Bedeutung der unterstrichenen Wörter, die sie gemeinsam klären.

**5** Die Lehrkraft zeigt nun auf den fünften Schritt, trägt diesen vor und liest den Text ein zweites Mal laut. Bei den geklärten Wörtern hält sie kurz inne und denkt die Erklärung „laut“ mit.

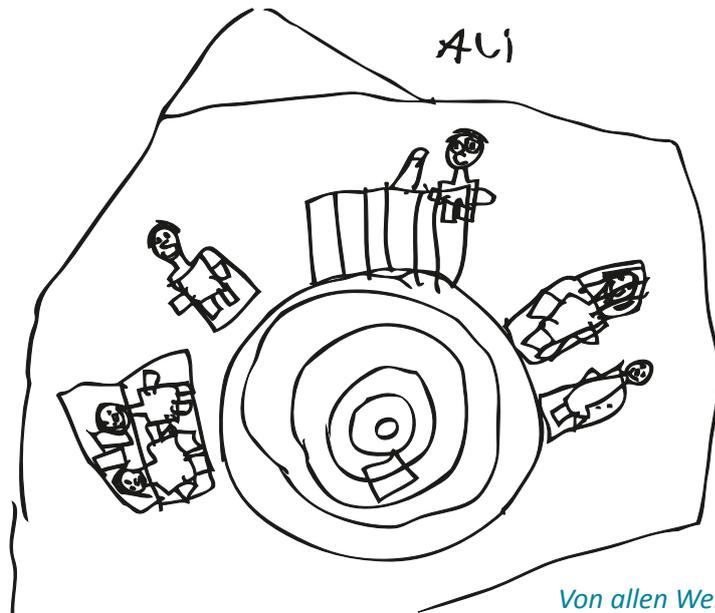
**6** Danach zeigt sie auf den sechsten Schritt, trägt diesen vor und geht zur Tafel. Dort malt sie ein Bild bzw. mehrere passende Bilder zum Text oder fertigt eine Bildfolge oder einen Mini-Comic an. Sie kommentiert ihre Zeichnung(en) und gibt im Anschluss den Inhalt des Textes mit eigenen Worten wieder.

**7** Nun zeigt sie auf den siebten Schritt, trägt diesen vor und schätzt laut ein, welche der Strategien sie dabei besonders unterstützt hat, den Text zu verstehen.

„Auf diese Weise lernen die Schüler(innen) nicht nur, dass ein guter Leser ein strategischer Leser ist, der seinen eigenen Leseprozess aktiv und metakognitiv überwacht, sondern sie lernen vor allem, dass auch die Lehrperson als ‚Meisterleser‘ den Text nicht passiv aufnimmt, sondern lesebegleitend Fragen an den Text stellt und mit der Textbedeutung ringt. Die Schüler(innen) sehen auf diese Weise, dass auch das Verstehen von Texten ein prinzipiell lernbarer Prozess ist – auch für sie.“<sup>104</sup> Dieses Vormachen der Strategien durch die Lehrkraft, das sogenannte „Modelling“, sollte mehrfach angewandt werden. Zunehmend können auch einzelne Kinder aufgefordert werden, die Rolle der „gläsernen Leserin“ oder des „gläsernen Lesers“ zu übernehmen, indem sie bei einzelnen Schritten des LESEPILOTEN den anderen das Vorgehen zeigen und ihre Gedanken verbalisieren. Dies bereitet die Kinder auf den selbstständigen Umgang mit dem Instrument vor.

Der LESEPILOT sollte schließlich zum alltäglichen Werkzeug der Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit Texten – literarischen Texten oder Sachtexten – werden. Nur durch die wiederholte, selbstverantwortliche Einübung der Strategien kann ihre Anwendung zur Routine und ein Bewusstsein über den Nutzen der einzelnen Strategien entwickelt werden.





*Von allen Welten, die der Mensch erschaffen hat,  
ist die der Bücher die gewaltigste.*

*Heinrich Heine*

## **6 In der Schulanfangsphase wird Lesekultur auch über den Unterricht im Klassenzimmer hinaus durch vielfältige Aktionen erlebbar.**

Die Entfaltung einer lebendigen Lesekultur im Unterricht ist eine Maxime in der Schulanfangsphase. Lesekultur entwickelt sich jedoch nicht allein im Unterricht und muss auch über die Grenzen der Klassenräume hinausgehen. Die Schule selbst sollte ein für die Kinder erfahrbarer „Lesekultur-Raum“ sein. Neben einer durchdacht arrangierten Leseumgebung (s. Qualitätsmerkmal 1) gehören dazu lesekulturelle Aktivitäten.

Auch ungewöhnliche Orte in und außerhalb der Schule können einen Weg zu Texten bahnen wie z. B. Lesungen am „Welttag des Buches“ aus einem Gruselbuch auf dem sonst verbotenen Dachboden der Schule oder aus einem Buch über ungewöhnliche Tiere im Zoologischen Garten. „Kinder finden es faszinierend, wenn Routinen durchbrochen werden, wenn sie mit etwas Überraschendem und Nichterwartetem konfrontiert werden.“<sup>105</sup>

Weiter ist wichtig, Aktivitäten anzustoßen, die die Kinder aus ihrem Klassenzimmer und der Schule heraus an interessante Leseorte führen. An einer literarischen Aktion in einer Bibliothek teilzunehmen oder eine Autorin bzw. einen Autor bei einer Lesung kennen zu lernen und zu befragen, ist oft ein eindrückliches Erlebnis. So können sich die Kinder zunehmend als aktive Teilhaberinnen und Teilhaber am literarischen Leben und an literarischer Geselligkeit ihrer Stadt bzw. ihrer Region erleben.

Die im Folgenden vorgestellten gesamtschulischen und außerschulischen Aktivitäten brauchen Zeit und Vorbereitung. Sie sind aufwändig, aber die Mühen lohnen sich – Kinder erfahren Lesen als soziales Ereignis und gewinnen die Erkenntnis, dass Lesen etwas Positives, Sinnvolles, unbe-

105 Christine Paxmann, Johannes Thiele: Wie man Kinder zum Lesen bringt. München und Wien 2010, S. 107 ff.

dingt zum alltäglichen (Schul-)Leben Gehörendes ist. Dies wirkt sich bei vielen Kindern äußerst günstig auf die Motivation des Lesenlernens bzw. auf die Entwicklung einer stabilen Lesehaltung aus. Durch die Anregungen werden die nachstehenden, in den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>106</sup> beschriebenen Kompetenzen angebahnt und weiterentwickelt.



#### Über Lesefähigkeiten verfügen

- » lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln

#### Über Leseerfahrungen verfügen

- » Erzähltexte, lyrische und szenische Texte kennen und unterscheiden
- » Kinderliteratur kennen: Werke, Autoren und Autorinnen, Figuren, Handlungen
- » verschiedene Sorten von Sach- und Gebrauchstexten kennen
- » Texte begründet auswählen
- » sich in einer Bücherei orientieren

---

106 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 11 ff.

## 6.1 Schulische Lesekultur

Hier werden übergreifende Leseaktionen für mehrere oder sämtliche Lerngruppen der Schulanfangsphase bzw. die gesamte Schule vorgeschlagen.

### OFFENES VORLESEN

Diese Idee wird mittlerweile von vielen Grundschulen umgesetzt. An einem Tag in der Woche oder einmal im Monat bzw. im Vierteljahr werden 20- bis 40-minütige offene Vorlesezeiten angeboten. In dieser Zeit sind die Verbände einzelner Klassen, z. B. der Schulanfangsphase, oder der gesamten Schule aufgelöst und Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, manchmal Eltern und oft auch Lesepatinnen und Lesepaten lesen den Kindern aus Büchern vor, die sie selbst schätzen und die sie als für Kinder anregend und interessant empfinden. Eine ausführlichere Beschreibung des Vorgehens befindet sich unter 3.3.

### WELTTAG DES BUCHES

Der „Welttag des Buches“ hat seinen Ursprung in Katalonien, wo zu Ehren des hl. Georgs alljährlich an dessen Namens- tag am 23. April rote Rosen verschenkt werden. Seit den zwanziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts werden auf Initiative der Büchergilde von Barcelona auch Bücher verschenkt. Besonders in Barcelona ist der 23. April ein großes Kulturereignis, bei dem Bücherstände auf den Straßen aufgebaut sowie Lese- und Bücherfeste organisiert werden. 1995 erklärte die UNESCO den 23. April zum Welttag des Buches und des Urheberrechts. Mit diesem besonderen Feiertag und den damit verbundenen Aktionen in den verschiedenen Teilen der Erde sollen das Buch als unverzichtbares Medium für Bewahrung und Verbreitung von Wissen gefeiert und das Lesen gefördert werden.



Seit 1996 wird der Welttag des Buches auch in Deutschland mit vielen Aktionen veranstaltet. Diese werden vom Börsenverein des Deutschen Buchhandels und von der Stiftung Lesen unterstützt. Viele Schulen begehen diesen Tag auf besondere Weise, indem sie jährlich am 23. April einen klassen- und jahrgangsübergreifenden Projekttag veranstalten, der zahlreiche unterschiedliche Angebote für die Schülerinnen und Schüler bereithält – wie z. B. selbst kleine Bücher schreiben, Bücher herstellen bzw. binden, Rallies zu den verschiedenen Buchgenres durchführen, Autoren-Lesungen veranstalten oder besuchen usw. Auch spezielle Gäste können als Vorleserinnen und Vorleser eingeladen werden. So konnte die Grips-Grundschule an einem

Welttag des Buches mit der Schule kooperierende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Polizei sowie eines Anwaltsbüros dafür gewinnen, in allen Klassen am 23. April aus Kinderkrimis und Detektivbüchern vorzulesen. In diesem Zusammenhang erzählten die Vorleserinnen und Vorleser auch von ihrem oft spannenden Berufsleben und die Kinder konnten viele Fragen stellen.

Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels und die Stiftung Lesen laden auf einer speziell zum Welttag des Buches eingerichteten Website<sup>107</sup> jährlich zu Aktionen ein, an der sich oft auch Schulklassen beteiligen können. So waren im Jahr 2010 Kinder aufgerufen, ein Blatt mit der Zeichnung des Covers ihres Lieblingsbuchs zur Stiftung Lesen zu schicken. Viele Schulklassen beteiligten sich und mehr als 100 000 Bögen konnten in einem Park der Stadt Mainz präsentiert werden. Oft fertigten die Kinder ihre Bögen in doppelter Ausfertigung an. So waren auf manchem Schulhof die Lieblingsbücher-Cover der Schülerinnen und Schüler auf langen Leinen zu bewundern. Weitere Anregungen zur Gestaltung des Welttags des Buches gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>108</sup>

## BÜCHERTAUSCH



Diese Aktion kann sinnvoll mit dem Welttag des Buches verbunden werden und für die ganze Schule oder nur für die Lerngruppen der Schulanfangsphase organisiert werden. Prinzip ist, dass jedes Kind, das ein Buch für den Büchertausch mitbringt, sich ein anderes Buch auswählen und mitnehmen darf. Es hat sich bewährt, die Bücherabgabe ungefähr drei Tage vor der Aktion abzuschließen, damit der Raum für den Büchertausch gut vorbereitet werden kann. Bei der Abgabe bekommt das Kind für jedes mitgebrachte Buch einen Gutschein. Am Welttag des Buches kann jeder Gutschein unkompliziert gegen ein Buch eingetauscht werden.

## ÜBERRASCHUNGSBUCH IN DER LESEVITRINE

An einer Stelle des Schulgebäudes, wo die Lerngruppen der Schulanfangsphase untergebracht sind, wird in einer Vitrine ein möglichst spannendes oder witziges Bilderbuch oder illustriertes Kinderbuch mit wenig Text ausgestellt, das die Kinder zum Betrachten und Lesen einlädt. Kinder, die noch nicht selbst lesen können, bitten Mitschülerinnen bzw. Mitschüler, den Text vorzulesen. An jedem Tag wird das Buch um nur eine Doppelseite weitergeblättert. Dies erzeugt täglich

107 [www.welttag-des-buches.de](http://www.welttag-des-buches.de)

108 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/aktionen\\_welttag\\_des\\_buches.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/aktionen_welttag_des_buches.html)

erneut Neugier darauf, wie die Geschichte weitergehen könnte. Die Kinder werden zum Antizipieren über den Fortgang des Inhalts sowie zum Austausch über den Text angeregt. Weitere Informationen gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>109</sup>

## DAS ROTE LESESOFA

Sich selbst auf einem Foto mit einem Buch als Leserin oder Leser zu präsentieren, unterstützt auch schon die Kinder der Schulanfangsphase dabei, sich als Leserpersönlichkeiten wahrzunehmen. Ein interessantes gesamtschulisches Projekt, das über mehrere Schuljahre durchgeführt wurde, initiierte hierzu die Berliner Grips-Grundschule im Rahmen ihres Leseprofils. Alle, die zur großen Schulfamilie der Grips-Grundschule gehörten – Schülerinnen und Schüler, die pädagogischen Kräfte, Sekretärin, Hausmeisterin und Lesepaten –, wurden auf einem roten Lesesofa mit einem ihnen persönlich wichtigen Buch fotografiert. Dazu wurden allen die drei folgenden Fragen gestellt:



- » In welchem Buch würdest du gerne mitspielen?
- » Welche Figur würdest du gerne sein?
- » Warum?

Foto und Text wurden zusammen im Rahmen einer großen Ausstellung präsentiert, die weite Teile des Schulhauses durchzog und ständig erweitert wurde. Die Schülerinnen und Schüler, Eltern, pädagogischen Kräfte und viele Gäste der Schule zeigten stets großes Interesse und Gefallen an der Präsentation. Bemerkenswert ist, dass die Grips-Grundschule durch diese Aktion ihr Leseprofil nach innen und nach außen stärken konnte.<sup>110</sup>

Mittlerweile haben sich auch einzelne Klassen, aber auch weitere Schulen von diesem Fotoprojekt anregen lassen und präsentieren ihre lesenden Schülerinnen und Schüler z. B. auch auf roten Lesesofas, blauen Lesesesseln, gemütlichen Lesebänken usw.

109 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/buch\\_in\\_vitrine.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/buch_in_vitrine.html)

110 Zu diesem besonderen Projekt ließ sich diese Schule durch den Foto-Künstler Horst Wackerbarth anregen. Dieser reist seit Jahren mit einer roten Couch durch die Welt und fotografiert Menschen, die sich an einem selbst gewählten Ort auf der Couch „inszenieren“ sowie Fragen zu ihrem Leben und ihren Lebensvorstellungen beantworten, s. Horst Wackerbarth: Die Rote Couch. Hamburg 2003.

## LESENÄCHTE

Eine die Kinder besonders begeisternde Anregung ist die Durchführung einer Lesenacht in der Schule. Diese Aktivität muss vorab sorgfältig im Team organisiert werden. Doch der Einsatz lohnt sich wirklich. So schrieb der siebenjährige Conor in seinem Schuljahresrückblick: „Das Allerbeste überhaupt war unsere Astrid-Lindgren-Lesenacht.“ Es kann sich durchaus anbieten, in einer Lesenacht eine bekannte Kinderbuchfigur oder eine Autorin bzw. einen Autor in den Mittelpunkt zu stellen. Empfehlenswert ist, neben der Vorlesezeit in der Lesenacht auch kleinere Aktivitäten zum Vorgelesenen anzubieten, die in Gruppen oder an Stationen durchgeführt werden können. So wurden in der oben erwähnten Astrid-Lindgren-Lesenacht, die zwei Lerngruppen mit insgesamt vier Pädagoginnen planten und durchführten, neben dem Vorlesen aus bekannten Büchern der Autorin auch Aktionen an Stationen rund um diese Texte angeboten (Basteln von Pop-ups bekannter Lindgren-Kinderbuchfiguren sowie von Karlsson-Propellern, ein Astrid-Lindgren-Quiz, ein Pippi-Kletterparcours, das Backen schwedischer Pfefferkuchen usw.). Vor dem Einschlafen mit der Taschenlampe in mitgebrachten Büchern zu schmökern, gehört selbstverständlich mit zum Ablauf einer Lesenacht.

## EINE SCHULE ENTDECKT EINE AUTORIN BZW. EINEN AUTOR

Angeregt durch Ideen aus den USA gibt es auch in Deutschland vermehrt Aktionen, die eine Schule wie z. B. die Lina-Morgenstern-Schule in Berlin-Kreuzberg oder gar eine ganze Stadt wie z. B. Potsdam über die Lektüre eines Buches zusammenführen.



Eine empfehlenswerte Variante dieser Anregung ist, sich als gesamte Schulgemeinschaft zur gleichen Zeit mit einer Autorin bzw. einem Autor zu beschäftigen und sich in verschiedenen Klassen und Gruppen mit unterschiedlichen Texten auseinanderzusetzen, um über das Lesen zu gemeinsamen Erlebnissen und Ergebnissen zu kommen. Das lässt sich besonders gut in einer Projektwoche umsetzen, in der innerhalb der Klassen oder auch klassenübergreifend zu den verschiedenen Werken (oder vielleicht auch nur zu einem Buch) der Autorin bzw. des Autors gearbeitet wird.

Bei der Vorbereitung des Projekts ist die Auswahl der Autorin oder des Autors, zu deren bzw. dessen Texten und Themen die Kinder unterschiedlichen Alters Zugang finden müssen, besonders wichtig. Die Schülerinnen und Schüler können sich mit bekannten „Klassikern“ beschäftigen und dadurch einen intensiven Zugang zu Autorinnen und Autoren der Weltliteratur für Kinder bekommen. Es ist aber auch sinnvoll, mit jungen, vielleicht noch etwas unbekannteren Autorinnen und Autoren umzugehen, denen es vielleicht möglich ist, zum Abschluss der Projektwoche die Schule zu besuchen, dort vorzulesen und die Projektergebnisse zu betrachten und miterleben zu

können, wie ihre Texte die Kinder angeregt und berührt haben. Die Aktion lässt sich selbstverständlich auch lediglich unter der Beteiligung der Lerngruppen der Schulanfangsphase umsetzen. Weitere Anregungen zur Gestaltung eines Autorenprojekts gibt es im „Lese-curriculum“.<sup>111</sup>

Um Berliner Autorinnen und Autoren direkt zu Lesungen an Berliner Schulen einzuladen, können über den Berliner Autorenfonds<sup>112</sup> Honorarmittel beantragt werden. Brandenburger Schulen können für Autorenlesungen Unterstützung beim Friedrich-Bödecker-Kreis<sup>113</sup> erhalten.

## 6.2 Außerschulische Leseaktionen

In Berlin und Brandenburg gibt es viele außerschulische Angebote von Kooperationspartnern wie z. B. Bibliotheksaktionen und Lese-Festivals, die von Lerngruppen der Schulanfangsphase genutzt werden können. Auch Besuche von Theaterstücken oder Filmen, die auf Werken der Kinderliteratur basieren und Kindern über diesen Weg Zugänge zu Texten ermöglichen, sind empfehlenswert.

## BIBLIOTHEKEN

Bibliotheken gestalten ihre Einrichtungen als attraktive Leseorte. Für Schulen sind sie wichtige Kooperationspartner in der Leseförderung. Sie bieten vielfältige Formen der Begegnung mit unterschiedlichen Medien und führen professionell konzipierte Veranstaltungen auch für jüngere Leserinnen und Leser durch. Lehrkräfte sollten mit Bibliothekarinnen in regelmäßigem Austausch sein, eng kooperieren, die Angebote kennen und mit ihren Lerngruppen nutzen (s. 1.4).

In Berlin und Brandenburg gibt es zwischen den öffentlichen Bibliotheken und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft bzw. dem Bildungsministerium Kooperationsvereinbarungen. Das Ziel ist, dass Schulen und öffentliche Bibliotheken strategische Partner werden, um gemeinsam die Entwicklung der Lese- und Informationskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.



111 [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/eine\\_schule\\_entdeckt\\_einen\\_autor.html](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/eine_schule_entdeckt_einen_autor.html)

112 <http://www.kulturprojekte-berlin.de/fruehere-projekte/berliner-autorenlesefonds>, Zugriff: 15.03.2012

113 [www.boedecker-kreis.de](http://www.boedecker-kreis.de)

## LESART

LesArt<sup>114</sup> – das „Berliner Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur“ – koordiniert und offeriert kinder- und jugendliterarische Aktivitäten in Berlin, Deutschland und über dessen Grenzen hinaus. In LesArt-Fortbildungen beschäftigen sich Bibliothekarinnen und Bibliothekare, Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, Buchhändlerinnen und Buchhändler, Lesepatinnen und Lesepaten sowie Eltern mit kreativen Modellen der literarisch-ästhetischen Bildung. Bei Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche liegt der Schwerpunkt auf einer spielerisch-kreativen Auseinandersetzung mit aktuellen Werken der Kinder- und Jugendliteratur.

## AUTOREN KENNEN LERNEN

In Berlin und Brandenburg gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Autorinnen und Autoren zu begegnen. Das „internationale literaturfestival berlin“ (ilb)<sup>115</sup> sowie weitere Veranstalter wie z. B. der „Berliner Wintersalon – Lesen in der Jurte“<sup>116</sup> und die „Berliner Bücherinseln“<sup>117</sup> bieten Schülerinnen und Schülern in Berlin und Brandenburg immer wieder die Gelegenheit, an Lesungen deutscher und internationaler Autorinnen und Autoren teilzunehmen.

Diese Autorenbegegnungen stellen einen wichtigen Bestandteil von Lesekultur dar. Einen besonderen Gewinn können die Kinder aus der Veranstaltung ziehen, wenn sie auf die Lesung vorbereitet sind, Texte oder Textauszüge kennen gelernt, sich mit diesen auseinandergesetzt und gemeinsam Fragen an die Autorin oder den Autor gesammelt haben. So können die Kinder bei der Lesung selbstständig agieren.



---

114 [www.lesart.org](http://www.lesart.org)

115 [www.literaturfestival.com](http://www.literaturfestival.com)

116 Informationen werden auf einer temporären Website nur im Zeitraum der Veranstaltung zur Verfügung gestellt.

117 [www.berliner-buecherinseln.de](http://www.berliner-buecherinseln.de)

## BRIEF AN EINE AUTORIN BZW. EINEN AUTOR

Oft machen sich Kinder an die Aufgabe, einer Autorin oder einem Autor einen persönlichen Brief zu schreiben, nachdem sie ein für sie beeindruckendes Buch oder die Person selbst bei einer Lesung kennen gelernt haben. In ihren Briefen erzählen die Kinder von ihrer Begeisterung, machen kritische Anmerkungen, stellen Fragen zum Text und begeben sich so noch einmal auf die Spur des Inhalts. Dass sie auch Fragen zum Leben der Autorin oder des Autors haben, ist selbstverständlich und nachvollziehbar. Kinder, die über eine gering entwickelte Schreibfähigkeit verfügen, können einen kleinen „Malbrief“ erstellen oder durch Einfügen von ihnen wichtigen Gedanken in ein vorgegebenes Briefgerüst auch ihren persönlichen Text schreiben oder diktieren. Zumeist bekommen die Kinder Antwort, was große Begeisterung auslöst und sie ein weiteres Mal darin bestätigt, sich mit Büchern zu beschäftigen – auch wenn dies manchmal anstrengend ist.

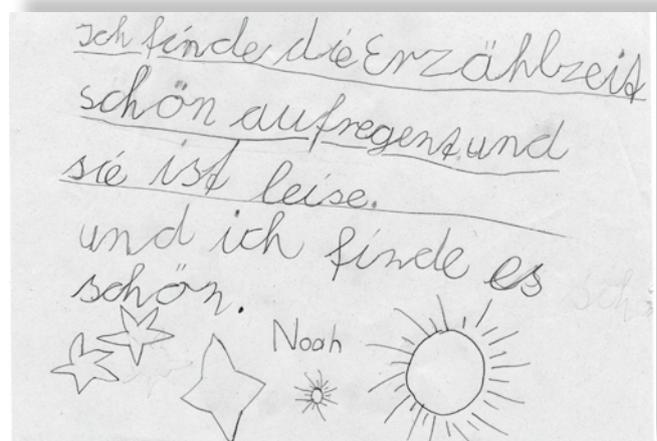
Und nach Cornelia Funke macht Bücherschreiben schon allein wegen der Post der kleinen Fans Freude. „Ja, Kinder schreiben Briefe, die einen ganz besoffen vor Glück machen.“<sup>118</sup>



## IN MÄRCHENWELTEN EINTAUCHEN

Kinder sind fasziniert von der Welt der Märchen. Im Unterricht der Grundschule haben diese Texte in allen Jahrgangsstufen einen festen Platz. Die jährlich im Herbst stattfindenden „Berliner Märchentage“<sup>119</sup> ermöglichen den Kindern – im Rahmen von zahlreichen Veranstaltungen an unterschiedlichen Leseorten der Stadt –, Märchen aus verschiedenen Kulturkreisen kennen zu lernen und sich mit ihnen auf anregende Weise zu beschäftigen.

In den Schulen selbst werden die Langzeitprojekte der Berliner Initiative „Erzählzeit“<sup>120</sup> durchgeführt. Professionelle Erzählerinnen sind über ein Schuljahr einmal wöchentlich an verschiedenen Grundschulen in sozialen Brennpunkten zu Gast und erzählen dort Märchen aus aller Welt. Die Kinder sind aufgefordert, die Märchen nachzuerzählen und sich neue Geschichten auszudenken. Die kontinuierliche und längerfristige Begegnung und Auseinandersetzung mit Märchen und ihre Vermittlung durch



118 Quelle: [www.zeit.de/2002/49/KJ-Funke](http://www.zeit.de/2002/49/KJ-Funke), Zugriff 01.03.2012

119 [www.maerchenland-ev.de](http://www.maerchenland-ev.de)

120 [www.erzaehlzeit.de](http://www.erzaehlzeit.de)

die Erzählerinnen bewirkt eine Erweiterung der Sprach- und Erzählkompetenz der Kinder und ermöglicht literarisches Lernen.





*Es ist harte Arbeit und dauert richtig viel Zeit,  
bis man gut lesen kann.  
Aber dann macht es sehr viel Spaß,  
denn Lesen ist etwas ganz Besonderes.  
Man kann einfach alles lesen:  
Bücher, Briefe, Zeitungen, Comics ...  
– einfach alles.*

*Abdul*

## **7 In der Schulanfangsphase werden die Leseentwicklungsspuren eines jeden Kindes sichtbar gemacht.**

„Was in Schülerinnen und Schülern geschieht, wenn sie in der Schule lernen, bleibt weitgehend verborgen. Aber es besteht die Notwendigkeit, nicht nur die Ergebnisse des Lernens zu kennen, sondern auch die Wege, die zu den Ergebnissen führen. Wie anders wollen Lehrende etwas über die Lernbedürfnisse der Kinder erfahren, die Lernentwicklung eines Kindes unterstützen, dem Anspruch auf individuelle Förderung gerecht werden, Lernwege reflektieren, begründbare Rückmeldungen geben, ...? Wie anders sollen Lernende etwas über sich als Lerner erfahren, ihre Stärken wahrnehmen. Fortschritte als solche begreifen, dem Anspruch eines selbstgesteuerten Lernens nachkommen, ...?“<sup>121</sup>

Eine zentrale Aufgabe in der Schulanfangsphase ist es deshalb, kontinuierlich die individuellen Leselernprozesse der Kinder zu beobachten und genau in den Blick zu nehmen, um passende Angebote für die nächsten Lernschritte zu erstellen und so eine erfolgreiche Entwicklung der Lesekompetenz zu ermöglichen. Gleichzeitig gilt es, die Kinder durch die bewusste Wahrnehmung ihrer individuellen „Lernspuren“ in der Reflexion ihrer individuellen Leselernprozesse und Leistungen zu unterstützen, damit sie Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten aufbauen und zunehmend Verantwortung für ihre eigenen Lernwege im Lesen übernehmen können. Das führt zu einem positiven Selbstkonzept von sich als Leserin oder Leser und zur Motivation, neue Herausforderungen mit Selbstvertrauen und Anstrengungsbereitschaft anzugehen.

Doch die Reflexion über das eigene Lernen, das Nachdenken über sich als Leserin bzw. Leser braucht Zeit und muss durch geeignete Instrumente und Methoden sowie Dokumentationsformen, die Lern- und Entwicklungsprozesse abbilden, angeregt werden. In dieser Handreichung werden in großer Anzahl Instrumente und Methoden vorgestellt, durch deren Anwendung die Kinder ihr Können zeigen und Lernspuren hinterlassen, wie z. B. der Lesesteckbrief, die Drehbücher, das Lesetagebuch oder die Lesekiste. Sinnvoll ist es, diese verschiedenen Lernspuren zu sammeln, um sie in einer angemessenen Dokumentationsform für Kinder, Eltern und pädagogische Kräfte sichtbar zu machen und aufzubewahren.

---

121 Mascha Kleinschmidt-Bräutigam: Editorial. In: Grundschulunterricht Deutsch 02/2012, S. 1.

Eine mögliche Dokumentationsform ist das Lese-Magazin, eine Variante oder ein Teil eines Portfolios, das in der Schulanfangsphase begonnen und über die gesamte Grundschulzeit geführt werden kann. Es unterstützt die Kinder dabei, sich selbst als sich ständig entwickelnde und verändernde Leserpersönlichkeiten wahrzunehmen, und ermöglicht ihnen, Auskunft über ihr Lernen, ihre Leseinteressen und ihre Lesefähigkeit zu geben – ein wichtiger Schritt hin zu reflexiven Lernprozessen. Den Pädagoginnen und Pädagogen bietet es die Grundlage für eine Verständigung mit dem Kind und seinen Eltern, für aussagekräftige Beratung und Rückmeldung und für die Planung neuer entwicklungsförderlicher Lernangebote. Das Lese-Magazin schlägt auch eine Brücke in die Familie, denn es vermittelt auch den Eltern Einblicke in die Leseentwicklung ihres Kindes und in die schulischen Anforderungen und zeigt ihnen Möglichkeiten auf, ihr Kind auf seinem individuellen Lernweg zu begleiten.

Durch die folgenden Anregungen wird die nachstehende, in den KMK-Bildungsstandards Deutsch für den Primarbereich<sup>122</sup> beschriebene Kompetenz angebahnt und weiterentwickelt.



### Über Lesefähigkeiten verfügen

- » die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen

---

122 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): ebenda, S. 12.

## 7.1 Struktur des Lese-Magazins

Das Lese-Magazin gehört dem Kind. Hier präsentiert es sich als Leserin bzw. Leser. Es zeigt seine Leseinteressen, dokumentiert, was es vorgelesen bekommen und selbst gelesen hat, und bewahrt die Produkte (bzw. Fotos der Produkte) auf, die oft in handlungs- und produktionsorientierter Auseinandersetzung mit einem Text entstanden sind und auf die es stolz ist. Dokumente, die Auskunft über die Teilhabe an einer besonderen Leseaktion geben, finden im Lese-Magazin ebenfalls ihren Platz.

Es hat Vorteile, das Lese-Magazin in einem Ordner zu führen. Als günstig haben sich sogenannte Präsentationsordner erwiesen, die vorne (teilweise auch hinten) eine transparente Einsteckhülle haben, in die man ein passendes Foto oder eine Zeichnung des Kindes einfügen kann. So kann der Ordner auch außen ganz individuell gestaltet und die Gestaltung im Laufe der Zeit immer wieder verändert werden. Das Lese-Magazin kann aber auch in das zu verschiedenen Fächern geführte Lernentwicklungsportfolio eines Kindes eingefügt werden und dort einen eigenen Bereich darstellen.

Im Lese-Magazin werden die Lesebiografie des Kindes und seine verschiedenen Leseerfahrungen in der Regel über einen längeren Zeitraum dokumentiert. Um die Übersicht zu behalten und die einzelnen Dokumente gut einordnen und wieder auffinden zu können, ist es ratsam, das Lese-Magazin klar zu strukturieren. Dazu gibt es unterschiedliche Lösungen. Bewährt hat sich die Einteilung in fünf Bereiche mit folgenden Überschriften:

- » Das lese ich gern
- » Diese Bücher kenne ich
- » Diese Bücher habe ich vorgestellt
- » Meine Bibliotheksbesuche
- » Bei diesen Leseaktionen habe ich mitgemacht



### DAS LESE ICH GERNE

Dieser Bereich zeigt die persönlichen Haltungen und Einstellungen des Kindes gegenüber dem Lesen und seine Leseinteressen. Hier werden Dokumente eingefügt, für die es unter 2.1 zahlreiche Anregungen gibt, wie z. B. „Übers Vorlesen nachdenken“, Lesesteckbrief, Leserinterview und Lesefutterteller.

## DIESE BÜCHER KENNE ICH

In diesem Bereich dokumentieren die Kinder, was sie gelesen bzw. was sie über Vorlesen oder über das Hören von Hörbüchern an Texten privat und schulisch kennen gelernt haben. Hier kann das Kind z. B. seine Leseplätze aufbewahren und eine Liste führen, in die es die Titel mit Angabe der Autorinnen und Autoren, eventuell mit der Seitenanzahl und einer kurzen Bewertung, einträgt. Auch werden hier die Dokumente (z. B. in Prospekthüllen) aufbewahrt, für die es unter 2.2 Anregungen gibt, wie z. B. Bücherfenster-Foto, Bücherregal und Drehbücherei.

## DIESE BÜCHER HABE ICH VORGESTELLT

So bewerte ich mein(e) 

Sams-Guckloch

Ich habe alle Aufgaben bearbeitet:  ja  nein

Das ist mir besonders gelungen: das Bild

Das ist noch nicht so gut: alles ganz gut

Unterschrift: Cere

Dieser Bereich versammelt vom Kind ausgewählte Produkte, die meist über einen längeren Zeitraum in eigenaktiver Auseinandersetzung mit einem Text entstanden sind. Wenn die Produkte, wie z. B. eine Lesekiste oder ein Tischtheater, aufgrund ihrer Größe und Form nicht ins Lese-Magazin passen, werden von ihnen Fotos gemacht, die dann im Magazin präsentiert werden. Anregungen für die Erstellung zahlreicher Produkte gibt es in den Ausführungen zu Qualitätsmerkmal 4, wie z. B. Guckloch, Schaufenster, Mini-Lapbook, Roter Faden, Lesekiste, Ferienbuchheft, Lesebegleitheft, Tischtheater, Buchfiguren-Rätsel, Buchfiguren-Steckbriefe, Kamishibai und Quiz zu einem Sachbuch.

Teilweise sind in die genannten Anregungen Formen der Selbsteinschätzung integriert. Ist keine Möglichkeit der Einschätzung gegeben, so sollte das Kind beim Einfügen des Produkts ins Lese-Magazin einen kleinen Bogen ausfüllen, der zur Selbst- und eventuell auch Fremdeinschätzung auffordert.

## MEINE BIBLIOTHEKSBSUCHE

In diesem Bereich werden Besuche in der Bibliothek dokumentiert. Hier können eine Kopie des Leserausweises, Ausleihquittungen und z. B. Zeichnungen, Fotos oder Notizen von einer literarischen Aktion in der Bibliothek aufbewahrt werden.

## BEI DIESEN LESEAKTIONEN HABE ICH MITGEMACHT

Hier können die Kinder dokumentieren, an welchen besonderen Leseaktionen sie teilgenommen haben. Es werden z. B. Eintrittskarten von Lesungen, ein Autogramm oder ein Antwortbrief einer Autorin oder eines Autors, Fotos einer Lesenacht usw. zusammengestellt. Anregungen für schulische und außerschulische Leseaktionen gibt es in den Ausführungen zu Qualitätsmerkmal 6, wie z. B. „Offenes Vorlesen“, Lesenächte, Welttag des Buches, Büchertausch, Autorenbegegnungen.

## 7.2 Lerngespräche anhand des Lese-Magazins

Das Lese-Magazin bietet eine ausgezeichnete Basis für Lerngespräche, bei denen die Dokumente gemeinsam betrachtet, kommentiert und auch eingeschätzt werden. Hier geht es nicht um Defizite, sondern um die individuellen Leseerfahrungen und -interessen, Fortschritte und Erfolge des Kindes. Lerngespräche können stattfinden zwischen Lehrkraft und Kind bzw. Kindern, zwischen Lehrkraft, Kind und Eltern und zwischen Kindern.<sup>123</sup>

Im Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Schülerin bzw. dem Schüler, im günstigsten Fall auch mit der Erzieherin bzw. dem Erzieher reflektiert das Kind über seine Leseerfahrungen, beschreibt die Arbeitsprozesse, zeigt die kriterienorientierte Einschätzung seiner Arbeitsergebnisse, denkt darüber nach, welches Vorgehen besonders erfolgreich oder eher hemmend war, und zieht mit Hilfe von Beratung Schlüsse für zukünftige Handlungen. Die Lehrkraft lässt sich im Gespräch auf die Sichtweise des Kindes ein, stellt gezielt Nachfragen, würdigt und kommentiert die Ausführungen des Kindes, schätzt die Arbeitsergebnisse anhand der gleichen Kriterien ein, betont die Stärken und berät das Kind bei den nächsten Lernschritten.

In Lerngesprächen mit der ganzen Lerngruppe können einzelne Kinder ihr Lese-Magazin präsentieren und Seiten und Produkte zeigen, auf die sie besonders stolz sind, und die anderen um Rückmeldung bitten. Dadurch erhalten alle Kinder Anregungen. Die jüngeren in jahrgangsgemischten Gruppen der Schulanfangsphase bekommen dadurch Vorstellungen von der Bedeutung und Gestaltung eines Lese-Magazins, die älteren eine Würdigung ihrer oft schon recht ansehnlichen Arbeit. „Solche Lerngespräche finden regelmäßig statt, damit die Schülerinnen und Schüler lernen, sie zu nutzen. Nur ab und zu ein Lerngespräch ist wirkungslos.“<sup>124</sup> Durch regelmäßige Lerngespräche gewinnen Kinder immer mehr Erfahrung in der Einschätzung und Reflexion von Lernprozessen und -ergebnissen. Dadurch werden die Kinder auch auf Lerngespräche untereinander vorbereitet, in denen sie sich gegenseitig ihre Ordner zeigen, Produkte miteinander vergleichen, Tipps und Rückmeldungen geben.

Bei Lerngesprächen mit den Eltern sollte das Kind direkt mit einbezogen werden. Gemeinsam mit der Lehrkraft kann es zuvor überlegen, welche Seiten und Produkte aus seinem Lese-Magazin es zeigen möchte. So entsteht eine Grundlage für den Austausch mit den Eltern, bei dem deutlich wird, welche Kompetenzen ihr Kind im Bereich Lesen bereits erworben hat und wie sie selbst es fördern können. „Den Interessen der Eltern nach sachhaltiger Information kann entsprochen

---

123 Mechthild Pieler unter Mitarbeit von Claudia Wenzel: Lernsteckbrief – Lernwege – Lernalbum: Kinder dokumentieren ihr Lernen mit dem Portfolio. In: Grundschulunterricht Deutsch 02/2012, S. 12 ff.

124 Ebenda, S. 15

werden, weniger interessierte Eltern können motiviert, besorgte Eltern beruhigt werden.“<sup>125</sup> Aber auch pädagogische Teams nutzen in Beratungen die Lese-Magazine als Grundlage z. B. zur Erstellung individueller Fördermaßnahmen. Beim Übergang in Jahrgangsstufe 3 oder 4, bei dem häufig ein Wechsel der für das Kind verantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen stattfindet, dienen Lese-Magazine zwischen den abgehenden und aufnehmenden Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern dazu, über die individuelle Lesekompetenzentwicklung des Kindes, seine Lesesinteressen und sein Selbstkonzept als Leserin bzw. Leser zu informieren.

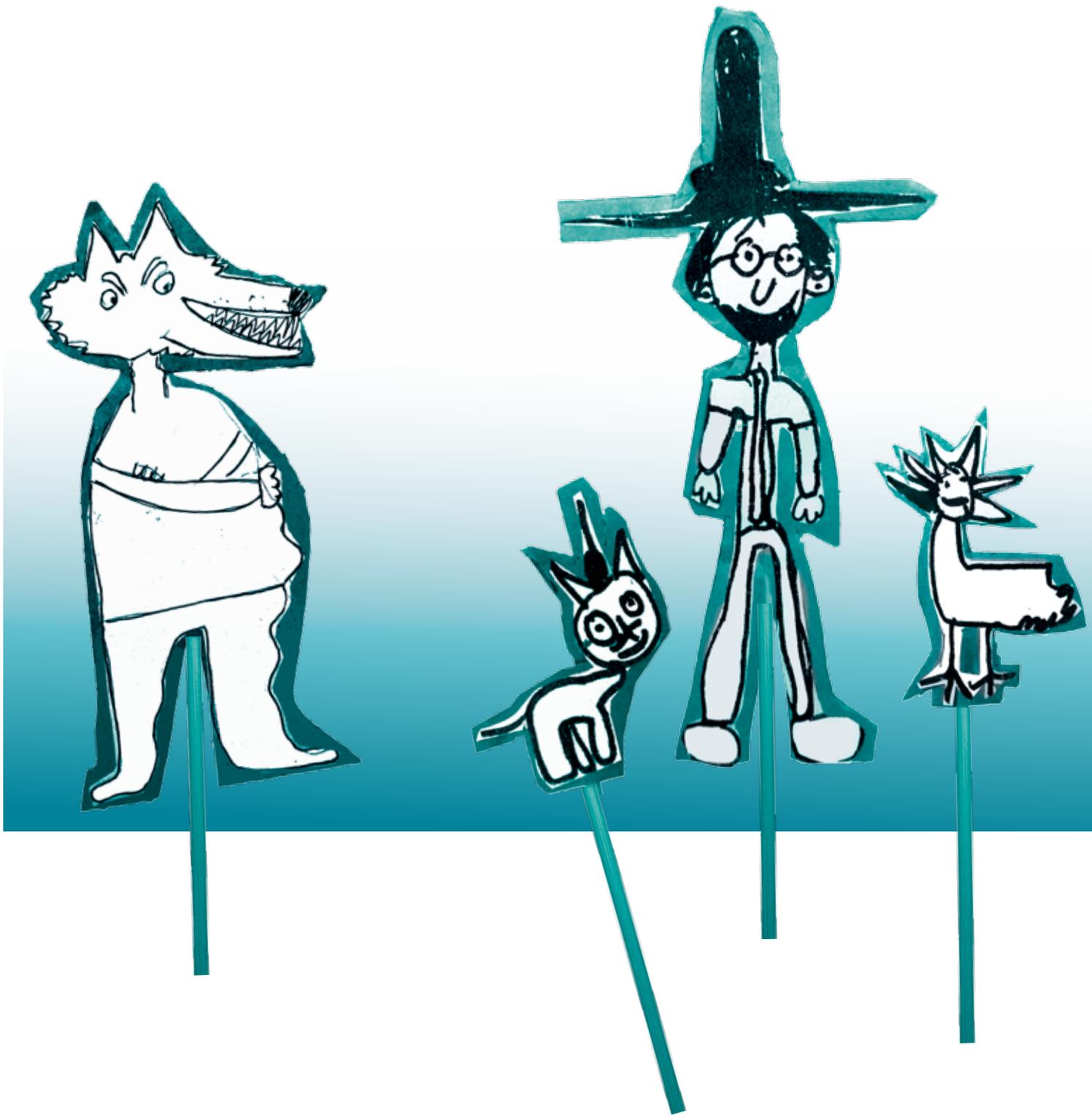
Lesekompetenz zu erwerben ist ein langwieriger Prozess, der – um erfolgreich zu gelingen – über die Jahrgangs- und Schulstufen hinweg gedacht werden muss und einer aufmerksamen, kompetenten Begleitung und Unterstützung bedarf. Johann Wolfgang von Goethe formuliert das so:

*„Die guten Leute wissen gar nicht, was es für Zeit und Mühe kostet, das Lesen zu lernen und von dem Gelesenen Nutzen zu haben; ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht.“*

---

125 Beate Andres, Andreas Laewen: Das infans-Konzept der Frühpädagogik. Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Berlin und Weimar 2011, S. 145





[www.lisum.berlin-brandenburg.de](http://www.lisum.berlin-brandenburg.de)

ISBN 978-3-9410987-86-0