

Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt

# Leitfaden und Unterrichtsbeispiele für multimediale Leseförderung mit Onilo-Boardstories im Deutsch -und Fremdsprachenunterricht

Dr. Marianne Häuptle-Barceló & Dr. Margarete Willerich-Tocha  
Eichstätt im November 2015

## Inhaltsverzeichnis

1. Lesenlernen und Leseförderung.....	5
2. Lesenlernen in mehreren Sprachen.....	6
3. Lesenlernen mit Geschichten in mehreren Sprachen.....	7
4. Boardstories als Rezeptionsmedien: Beispiele und Modelle.....	8
4.1. Basales Lesen und informatives Lesen .....	12
4.2. Beobachtendes, deutendes und wertendes Lesen.....	14
4.3. Intertextuelles Lesen .....	16
4.4. Empathisches Lesen .....	16
4.5. Ästhetisches und medienkritisches Lesen .....	17

# Einführung

Der folgende didaktische Leitfaden bildet die Grundlage für einen modernen multimedialen Einsatz animierter Bilderbücher im Unterricht sprachlicher Fächer am Beispiel der Boardstories der Leselernplattform [www.onilo.de](http://www.onilo.de), ein Projekt des Hamburger Verlags Friedrich Oetinger. Berücksichtigt haben wir dabei die neuesten Erkenntnisse der Leseforschung, sowohl für den Deutsch- als auch für den Fremdsprachenunterricht.

Durch das Lehr- und Lernangebot in Form von Boardstories in mehreren Sprachen wird ein dringendes Desiderat vieler Lehrkräfte nach qualitativ hochwertigen und pädagogisch sinnvollen Materialien für den Sprachunterricht „nach der Kreidezeit“, an White- oder Smartboards sowie auf Tablets, in hervorragender Weise erfüllt. Im Gegensatz zu zahlreichen anderen multimedialen Materialien und Apps fokussiert die Plattform Onilo bewusst den Leselern- und Leseförderungsprozess sowohl in der Gruppe unter schulischen Bedingungen als auch individuell zu Hause. Das zeigt sich v.a. in der sparsamen Animation der Bilder, die den Leseprozess unterstützt, jedoch nicht von ihm ablenkt. Dieses Profilierungsmerkmal der preisgekrönten Leselernplattform ist in dieser Form einmalig und macht sie pädagogisch besonders wertvoll für den schulischen Einsatz.

Darüber hinaus bietet die Plattform viele weitere Funktionen, die ideale Voraussetzungen für interaktiven, schülerzentrierten Unterricht schaffen:

## Teilversion

Verkürzte Teilversionen der Boardstories eignen sich hervorragend zur raschen Orientierung und Motivation und können als Open-End-Fassungen beispielsweise von den Schülern selbständig mündlich oder schriftlich in geeigneter Form weitererzählt, weitergeschrieben oder -gelesen werden.

## Aufbereiten-Funktion

Die sogenannte Aufbereiten-Funktion ermöglicht es Lehrkräften und Schülern, den Bildtext am Whiteboard zu bearbeiten und zu personalisieren, indem Notizen (Wörter, Texte, Kommentare) eingefügt werden, die entweder in der Klasse oder individuell zu Hause zahlreiche methodische Bearbeitungsverfahren eröffnen.

## Schülercode

Über die Funktion „Schülercode“ kann die Lehrkraft den Schülern befristet die gesamte Boardstory oder Teile der Boardstory, original oder aufbereitet, zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung stellen. Dadurch entstehen ausgezeichnete Möglichkeiten, sich über die bloße Präsentation einer Boardstory

hinaus intensiv mit ihren Bild- und Sprachtexten auseinander zu setzen und einen integrativen Sprachunterricht zu planen.

Funktionen wie das Ausblenden des Textes einer Boardstory oder das Ein- und Ausschalten des Tons erweitern das methodische Repertoire der Bearbeitung der Boardstories.

Aufbauend auf dem von uns erarbeiteten didaktisch-methodischen Lesekonzept illustriert eine ausführliche Sammlung von Unterrichtsbeispielen zu vier Boardstories, die bis auf das Bilderbuch „Laura“ sowohl in der deutschen als auch in der englischen Fassung vorliegen, exemplarisch die zahlreichen multimedialen Einsatzmöglichkeiten dieses Materials im Deutsch-und/oder Englischunterricht. Diese prototypischen Beispiele, die jederzeit auf andere Boardstories übertragbar sind, haben wir so konzipiert, dass die Lehrkraft sie direkt in ihren Unterricht integrieren oder ohne großen Aufwand auf ihre konkrete Klassensituation hin adaptieren kann. Die einzelnen Unterrichtsbeispiele sind in sich abgeschlossen, sodass die Lehrkraft völlig frei ist, nach der Präsentationsphase einzelne Aufgaben zu einer Boardstory herauszugreifen oder mehrere Aufgaben zu bearbeiten, je nach Unterrichtssituation. Der Schwierigkeitsgrad ist ebenfalls vermerkt, um eine Adaption für die jeweilige Lerngruppe zu erleichtern. Durch eine Einordnung der Unterrichtsbeispiele in ein Kompetenzschema erfährt die Lehrkraft außerdem, für welches Lernniveau die Aufgabe steht, welche Ziele realisiert und welche spezifischen Fähigkeiten in der jeweiligen Aufgabe gefördert und entwickelt werden sollen.

Da durch das mehrsprachige Angebot bei einigen Boardstories einschließlich einer von Muttersprachlern eingesprochenen Tonspur die ausgezeichnete Möglichkeit gegeben ist, diese in mehreren Sprachlernfächern einzusetzen, weisen wir an geeigneter Stelle immer wieder auf diesen fächerübergreifenden Ansatz hin. Dazu haben wir Aufgaben für einen integrativen Deutsch-Englischunterricht im Sinne eines Mehrsprachigkeitskonzepts entwickelt, das jederzeit auch andere Sprachen mit einbeziehen könnte. In Anbetracht der ständig wachsenden Zahl mehrsprachiger Schüler erscheinen uns die Boardstories unter diesem Aspekt besonders innovativ und pädagogisch wertvoll, da hier inhaltlich und sprachlich authentisches Sprachmaterial mit hoher Motivationskraft zur Verfügung steht.

## 1. Lesenlernen und Leseförderung

Wer heute von Leseförderung spricht, bezieht sich dabei auf eine wechselhafte Geschichte von über 40 Jahren: kompensatorische Leseerziehung unter dem Aspekt der Chancengleichheit in den 1970er Jahren, das Konzept der Leseanimation im Kontext der Medienkonkurrenz ab den 1990er Jahren, heute schließlich ein besonderes Augenmerk auf die Bedingungen der Lesesozialisation vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse. Man kennt die kritischen Stationen für mögliche Leseabbrüche und versucht, Kinder durch gezielte Trainingsphasen in die Lage zu versetzen, die Anforderungen des Lesens erfolgreich zu erfüllen. Hier hat das inzwischen etablierte Angebot von Lesestrategien und das Erlernen dieser Strategien seinen Ort, doch auch empirisch angelegte Forschungen, wie die von Cornelia Rosebrock (vgl. 2011 und 2013) und anderen Wissenschaftlern (vgl. z.B. Bertschi-Kaufmann oder Dehn), setzen an diesem Punkt an. Rosebrock stellt dabei mit Nachdruck die Leseflüssigkeit in den Mittelpunkt aller Bemühungen:

„Beim Erwerb der Lesekompetenz liegen [...] die Tiefebenen der Wort- und Satzerkennung tatsächlich vor den Gipfeln des texterschließenden, interpretierenden und reflektierenden Lesens. Vor dem literarischen Lesegenuss und der interessanten Sachlektüre liegen die Mühen des flüssigen Lesens.“

Flüssiges Lesen ist genaues, genügend schnelles und ausdrucksvoll-betontes Lesen. Es ist nur eine von mehreren Komponenten der Lesekompetenz, jedoch eine besonders wichtige. Wer Wörter und Sätze rasch und genau, quasi „automatisch“ erkennen und damit flüssig lesen kann, kann seine kognitiven Kapazitäten fast vollständig für das Textverstehen einsetzen. Bei disfluenten Lesern hingegen werden die kognitiven Ressourcen bereits durch die basalen Leseprozesse des Dekodierens stark beansprucht. Zum eigentlichen Textverstehen dringen diese Leser nur unter großen Mühen vor. (Rosebrock u.a., 2. Aufl. 2013, 7)

### Lautlesen im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

Die vor diesem Hintergrund von Rosebrock u.a. entwickelten, erprobten und vorgestellten Lautleseverfahren zeigen einen vielversprechenden Weg auf, um den Prozess des Lesenlernens zu unterstützen. Er verlangt u.a., dass eine Praxis des Lautlesens zur Unterrichtsroutine nicht nur des Deutschunterrichts wird, dass Kinder sich in Tandems mit einem Kompetenzunterschied der Beteiligten zusammenfinden, sich gegenseitig betreuen, kontrollieren und korrigieren, schließlich, dass sie ihren jeweiligen Lernfortschritt beobachten und sogar messen können (vgl. Rosebrock u.a. 2013, Kap. 4, 97-125).

In der Fremdsprachendidaktik wird dieses Thema seit Langem kontrovers diskutiert. Der Mainstream der Forschung betrachtet derzeit wohl den Erwerb von Lesekompetenz in einer Fremdsprache eher

als marginal und wendet sich schnell Fragen des Textverstehens, -analysierens und -deutens zu, anstatt den Leselernprozess in der Fremdsprache stärker zu berücksichtigen. Zu schnell? Der aktuelle Erfahrungsbericht eines Englischlehrers stützt diese Skepsis. Der Lehrer plädiert vehement für Lautleseverfahren als Voraussetzung für Textverstehen, und solche Stimmen aus der täglichen Unterrichtspraxis sollten vielleicht auch im Fremdsprachenunterricht stärker Gehör finden (vgl. Mathieu, 2014).

## **2. Lesenlernen in mehreren Sprachen**

Als positives Signal auf die Ergebnisse der jüngsten Leseforschung ist dagegen zu werten, dass in den kompetenzorientierten Lehrplänen für die Grundschulen, zum Beispiel aktuell in Bayern im Rahmen des Projekts LehrplanPLUS (2014), auch im Fremdsprachenunterricht der Leselernprozess an herausragender Stelle genannt ist. Sowohl im Bereich kommunikative Kompetenz als auch in den Bereichen interkulturelle Kompetenz und Methodenkompetenz (vgl. <http://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil>) „lesen die Schüler Schriftbilder und verstehen diese auch in anderen Zusammenhängen / erklären sinngemäß auf Deutsch, worum es in einem kurzen Hör- oder Lesetext geht / informieren sich anhand altersgemäßer Materialien (z. B. Fotos oder einfache Texte) über die Alltagswelten von Kindern in englischsprachigen Ländern / vergleichen einzelne Aspekte der Zielkultur mit der eigenen [...] / nutzen altersgemäße Bildwörterbücher und Medien, um Wortbedeutungen oder landeskundliche Informationen zu finden [...] / lesen Texte genau durch und markieren Informationen und Schlüsselwörter [...],“ und all dies ausdrücklich kontextualisiert in „Geschichten, Bilderbüchern und einfachen Kinderbüchern, Comics und bildgestützten Geschichten“.

### **Boardstories im interdisziplinären Unterricht**

Diese Entwicklung eröffnet Lehrkräften beispielsweise in einem interdisziplinär ausgerichteten Deutsch-Englischunterricht die Chance, authentische Bilderbücher, wie sie auf der Plattform [www.onilo.de](http://www.onilo.de) zum Teil in mehreren Sprachen zur Verfügung stehen, als regelmäßiges Lernmaterial im interaktiven Sprachunterricht einzusetzen. Dabei lassen sich vor dem Hintergrund zunehmender, herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit bei vielen Grundschulern Leselernprozesse auch zwei- oder sogar mehrsprachig initiieren. Gleichzeitig verabschieden wir uns dadurch endlich von einem Defizitmodell bei ansatzweise vorhandener Zwei- bzw. Dreisprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund und erkennen das kognitive Potenzial, das diese Schüler in Hinblick auf Sprachbewusstsein bereits mitbringen. Der Wechsel von einer Sprache in eine andere ist für diese

Kinder etwas Alltägliches und Selbstverständliches, und das gilt ebenso für ihren parallelen Leselernprozess in mehreren Sprachen. (vgl. dazu die neue Forschung von Kazzazi 2014, 49ff.)

### **3. Mehrsprachiges Lesenlernen mittels Geschichten**

#### **Hör-Lese-Sehverstehen entwickeln im Rahmen eines integrativen Sprachunterrichts**

Flüssiges Lesen zu üben und schließlich zu können, setzt voraus, dass die damit einhergehenden Mühen sich lohnen. Die Eigenbeobachtung der zunehmenden Lese Flüssigkeit ist hier sicher ein wichtiger Aspekt – aber Lust auf Lesen, Lust am Lesen stellt sich auf Dauer nur ein, wenn Lesen als lohnenswert empfunden wird. Hier treffen sich „alte“ und „neue“ Leseförderung. Kinder brauchen Geschichten, die ihren jeweiligen Entwicklungsaufgaben entsprechen, die ihnen die Wirklichkeit deuten, Antworten auf ihre Fragen geben, Phantasieräume eröffnen. Sie brauchen „gute“ Geschichten, die sie inhaltlich nicht unterfordern. Dies ist eine Gefahr im muttersprachlichen Anfangsunterricht und mehr noch beim Selbstlesen im Fremdsprachenunterricht, wenn Texte den jungen Lesern nur als wohldosiertes „Sprachmaterial“ angeboten werden. Dadurch können diese Texte „für bereits lesesozialisierte Kinder ein Zwischentief markieren, mit dem sie zunächst hinter ihren bereits im Kleinkindalter erworbenen literarischen Kompetenzen zurückbleiben“(Oeste 2012, 28).

Das Konzept eines integrativen ganzheitlichen Sprachunterrichts jedoch, in dessen Rahmen Geschichten in zwei oder sogar mehr Sprachen präsentiert, gelesen und erarbeitet werden, hebt die Scheu vor fremdsprachlichen Texten auf und ermöglicht gleichzeitig alters- und entwicklungsgemäßes Verstehen. Sprachlich entlastet durch den muttersprachlichen Text, kann der fremdsprachliche mittels motivierender Aufgaben erfolgreiches Hör-Lese-Sehverstehen realisieren. Eine solche Integration von Mutter- und Fremdsprache profitiert von der muttersprachlichen Kompetenz der Schüler und kann die sprachlich-mentale Reduktion, die Fremdsprachenbeginn bedeutet, so kompensieren, dass sowohl muttersprachliches wie fremdsprachliches Lernen angeregt wird. Die von uns entwickelten Unterrichtsbeispiele enthalten daher auch einige Vorschläge für die Arbeit mit dem sogenannten Double-Language-Konzept.

#### **Literarisches Lernen im Spannungsfeld von Lesekompetenz und Lesemotivation**

Das zuvor erwähnte Praxiskonzept von Rosebrock u.a. zeigt nachdrücklich die Notwendigkeit und Möglichkeiten des verweilenden, wiederholenden, nicht auf Leseumfang ausgerichteten Lesens. Bei pädagogisch wertvollen, authentischen Bilderbüchern in Form von Boardstories stellt sich darüber

hinaus jedoch die Frage, „ob und inwieweit der Erwerb von Lesefähigkeiten und -fertigkeiten zugleich mit Lesemotivation und ästhetischer Genussfähigkeit zu befördern ist“ (Oeste 2012, 26). Denn verknüpft man den Prozess des Lesenlernens mit Geschichten – und welche wären besser geeignet als medial vom Lesen entlastende, seien es Bilderbücher oder Hörbücher oder, im Falle von Boardstories, Bilderbücher, die gleichzeitig angeschaut und angehört werden können –, lässt sich kleinschrittig dosiertes Lesen gewinnbringend mit stofforientiertem und stoffhungrigem Lesen verbinden. Mit den richtigen Geschichten lassen sich so auch „Lektüren auf Frustrationsniveau“ vermeiden (Rosebrock u.a. 2013, 63). Rosebrock meint damit in der Lexik zu schwierige Texte, plädiert für die einfachen, die Zuversicht in den Leseerfolg schaffen und gleichzeitig Lesenlernen ermöglichen: „Kinder lernen doppelt so viel neue Wörter beim Lesen, wenn die Lexik des Lesestoffes für sie vergleichsweise einfach ist.“(ebd.)

„Keine Scheu vor sehr einfachen Texten!“ (Dick Allington, zit. nach Rosebrock u.a. 2013, 63). Diese These kann erst recht für den fremdsprachlichen Leselernprozess geltend gemacht werden. Dementsprechend kann Literaturunterricht in integrativen Konzepten zwischen Mutter- und Fremdsprache vielerlei leisten, wenn er die „richtigen“ Texte wählt: Er vermag einerseits Lesekompetenz, literarische Kompetenz und Sprachbewusstsein zu fördern; trägt andererseits jedoch auch dazu bei, interpersonales und interkulturelles Verstehen zu entwickeln. Dafür eignen sich neben Kinder- und Jugendliteratur gerade Bilderbücher, die in unterschiedlichen Sprachen vorliegen, in besonderer Weise. Denn diese können durch die zweifache Kodierung als visuelle und sprachliche Texte leserbezogen sowohl sprachliche Einfachheit als auch inhaltlich-literarische Herausforderung bieten und damit zugleich die Neugier auf das Lesen lebendig halten.

#### **4. Boardstories als Rezeptionsmedien: Beispiele und Modelle**

Bilderbücher müssen sprachlich und visuell Aufmerksamkeit finden. War es bisher eine schwer lösbare bzw. teilweise auch schlecht gelöste Aufgabe, die Bilder eines Bilderbuches genauso verfügbar zu machen wie dessen sprachlichen Text (vgl. etwa die Unterrichtsbeobachtungen von Iris Kruse 2013), so lässt sich heute, mit der Whiteboard-Präsentation, mühelos eine gleichberechtigte Auseinandersetzung mit Bild und Sprache leisten. Dabei sollte der Unterrichtende die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Geschichten so anlegen, dass sowohl Bilder als auch Sprache im Zentrum des Interesses stehen, dass die Schüler die spezifische Leistung von Bild und Sprache kennenlernen, dass sie beide Kodierungen beachten und als Lerngegenstand nutzen. In den konkreten Unterrichtsbeispielen finden sich deshalb immer Aufgaben zum sprachlichen und zum visuellen Text der jeweiligen Boardstory.

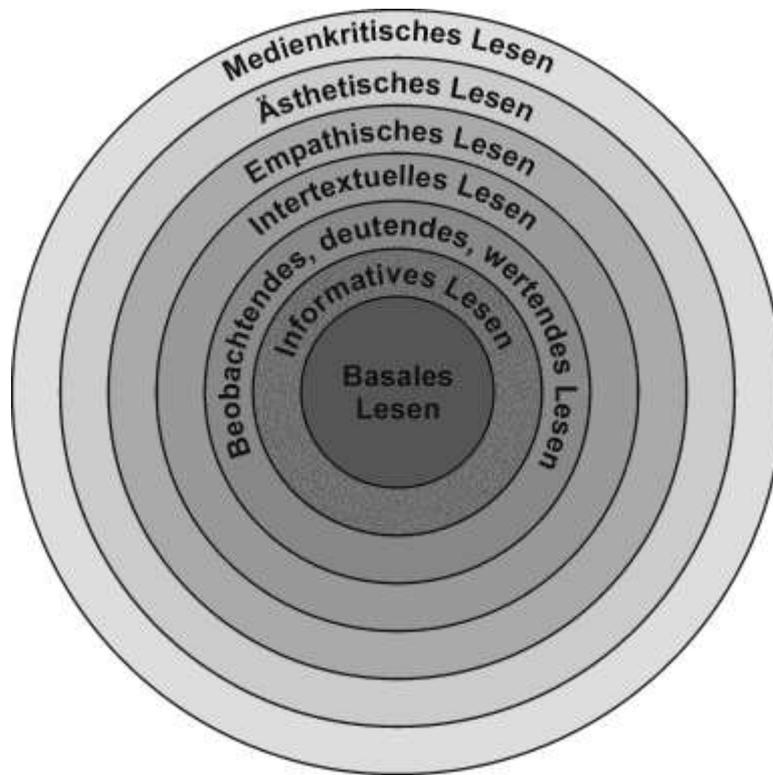
## **Vom Bilderbuch zur Boardstory – neue Präsentationsmöglichkeiten und deren Bedeutung in der Praxis**

Leseanfänger brauchen einen gut strukturierten sprachlichen Text, den sie im eigenen lauten und leisen Lesen, für das Vor-, Mit- und Nachlesen sowie für das Vorbereiten von Anschlusshandlungen in ihrem individuellen Tempo nutzen können. Boardstories unterstützen dies, indem sie, im Seitenlayout teilweise anders gelöst als im Buch, gut lesbare Texte bieten, die entweder in die Bilder integriert sind oder sich bei längeren Textabschnitten Schritt für Schritt in das Bild hinein aufbauen. Das stellt für viele Kinder, gerade dann, wenn der Lehrer vorliest oder wenn im Rahmen der digitalen Präsentation professionell vorgelesen wird, eine gute Möglichkeit dar, mitlesend Lesen zu üben und über die Prosodie der Stimme sowie die Informationen des Bildes den Text zu verstehen. Zur Individualisierung des übenden Lesens lassen sich darüber hinaus Textausschnitte vom Lehrenden zielorientiert bearbeiten und von den Schülern über Schülercodes einzeln, in Partner- oder Gruppenarbeit nutzen.

Gerade Kindern des digitalen Zeitalters sollte dabei jedoch klar sein, dass es im Kern noch immer das „alte“ Medium Buch ist, welches – in der Digitalisierung medial verändert – die Vorlage für die von ihnen geschätzte Whiteboard-Präsentation darstellt. Dies zu beobachten, schult die medienkritische Fähigkeit der Kinder und lässt sie Textdetails bewusster wahrnehmen. Grundsätzlich etwa hat es Folgen, dass die statischen Doppelseiten eines Bilderbuches nicht mehr erkennbar sind, dass die Funktion des Umblätterns wegfällt und damit ein starker Auslöser für den Erzählrhythmus einer Geschichte sowie auch für die Konkretisierung charakteristischer Leerstellen „zwischen“ den Seiten, für die Aufforderung, sich das Nicht-Sichtbare vorzustellen. Demgegenüber steht die Boardstory als neues Medium, das filmische Mittel nutzt, wie Bildausschnitte und Bildgrößen, Zoom, Bewegung in den Teilanimationen, die Simultaneität von Bild und gesprochenem Text. Kinder können hier vielfältige medienrelevante Beobachtungen machen. Das heißt jedoch auch, dass mindestens ein konventionelles Bilderbuch in der Lerngruppe verfügbar sein sollte.

### **Spezifische Lesekompetenzen im Rahmen des literarischen Leselernprozesses**

Im Kontext der aktuellen literatur-, medien- und lesedidaktischen Diskussion werden für Unterrichtskonzepte mit Boardstories spezifische Leseweisen unterschieden, die gleichzeitig als Lesekompetenzen verstanden werden und wichtiges didaktisches Potenzial entfalten können. Zur Veranschaulichung des komplexen literarischen Leselernprozesses, den sie konstituieren, lassen sich diese Lesekompetenzen in einem Modell konzentrischer Kreise abbilden (zum didaktischen Prinzip der konzentrischen Kreise vgl. J.A. Comenius in seiner „Didactica Magna“):



**Lesekompetenzmodell nach Häuptle-Barceló und Willerich-Tocha**

Wir beginnen mit der Fähigkeit des sogenannten basalen Lesens, die den Dekodierungsprozess beim Lesen bezeichnet. Darauf folgt das informative Lesen, welches die Wort- und Kontexterschließung umfasst. Eine komplexere Fähigkeit ist die des beobachtenden, deutenden und wertenden Lesens, die sich besonders an literarischen Texten schulen lässt, da sie sogenannte Leerstellen enthalten, die jeder Leser mit seinen individuellen Interpretationen und Einstellungen füllt. Diese Fähigkeit ist eng verbunden mit der intertextuellen Lesekompetenz. Beide Kompetenzen führen dazu, dass beim Leser Vor- und Weltwissen aktiviert wird, wie zum Beispiel das Wissen über unterschiedliche Gattungen und Textsorten. Literarische Texte fordern den Leser jedoch auch zur emotionalen Beteiligung und Stellungnahme sowie zu bewusster sinnlicher Wahrnehmung heraus, was wir mit den Begriffen empathisches Lesen und ästhetisches Lesen beschreiben. Eine innovative und daher ganz besonders attraktive Form der Textbegegnung ist schließlich bei Boardstories durch die digitalisierte Präsentation der Texte und Bilder gegeben. Sie eröffnen damit ein ganzes Füllhorn an Möglichkeiten didaktisch-methodischer Bearbeitung im Unterricht und können durch geeignete Verfahren Fähigkeiten des ästhetischen und medienkritischen Lesens vermitteln.

Das beschriebene Modell versucht, die Spezifika literarischen Lesens abzubilden und gleichzeitig die gemeinsame Kompetenzbasis für literaturbezogen phantasievolles und sachtextbezogen pragmatisches Lesen zu markieren. Daher geben im „basalen Lesen“ zunächst Leselehre und Lesetraining eine Grundorientierung vor, die für literarische Texte und Sachtexte gleichermaßen gilt. Auch die Arbeit mit Bilderbüchern schließt basales Lesen ein. Sie kann mit ihm beginnen oder zu ihm zurückführen, denn die Geschichten können ja kennengelernt werden, ohne dass die Kinder sie

schon selbständig lesen. Darüber hinaus sollte die Bilderbucharbeit jedoch auch und vor allem Räume für texterschließendes, interpretierendes, ästhetisch-beteiligtes, reflektierendes Lesen öffnen, das sich nicht nur auf die sprachlichen Texte bezieht, sondern ebenfalls ihre mediale Einbindung oder Adaption einbezieht.

Dementsprechend verweisen sie weiteren Lese- und Kompetenzkreise zunehmend auf Anforderungen speziell des literarischen Verstehens. Hierbei geht es um die individuelle Wahrnehmung einer fiktionalen Textwelt durch den Leser, der dafür zunächst Erfahrungen im Umgang mit Faktoren sprachlich-fiktiver Welten sammeln muss, etwa mit Figuren und ihrer Außen- und Innenwelt, mit Handlungsorten und -räumen, mit Erzähl- und Darstellungskonventionen. Dabei bildet sich der Leser fortlaufend lesend Vorstellungen, die in sein mentales Modell des Textes eingehen: Er erschafft seinen Text. Für dieses literarische Lesen sind sprachbeobachtende und -reflektierende Stopps, die die ästhetische Wirkung eines Textes einschließen, genauso wichtig wie der affektive Bezug des Lesers auf die erzählte Welt und die motivierte Beteiligung an dieser Welt.

Deshalb findet sich im Modell der konzentrischen Kreise kein eigener Kreis für „literarisches Lesen“, sondern Kreise zu solchen Aspekten, die literarisches Lesen zentral ausmachen.

### **Differenzierung und Individualisierung des Leselernprozesses durch Boardstories**

Die Stärke des vorgestellten Modells konzentrischer Kreise besteht darin, dass Lesen auf einen Blick als ein vielschichtiger Prozess erkennbar wird, der nicht beliebig aufbaubar ist, sondern bei dem sich um einen Kern von spezifischen Lesefähigkeiten fortschreitend weitere legen, gespeist aus den vorausliegenden, trotzdem gleichberechtigt (vgl. auch das Ebenenmodell von Rosebrock/Nix 2011, 9-26). Lesefähigkeit erscheint so als ein ständiges Erweitern und Ausbauen, bei dem nichts verloren geht oder überflüssig ist, was bisher erworben wurde.

Die Offenheit des Modells liegt beispielsweise im Gegensatz zu einem Stufenmodell in der nicht festgelegten Aufeinanderfolge der jeweiligen Ringe. In welcher Reihenfolge sie sich im Aufbau von Lesekompetenz umeinander legen, beruht auf individueller und sozialer Lerngeschichte. Insofern ist es dem Vermittler der Boardstories freigestellt, in welchem der Ringe er seinen Unterricht konzentriert. Literarisches Lernen beginnt lange vor Entwicklung der Lesefähigkeit. Eine Einheit zum empathischen Lesen ist im Unterricht mit Leseanfängern deshalb z.B. genauso denkbar wie eine, in der nur basale Lernprozesse im Mittelpunkt stehen. Offen ist ebenfalls, welche Leseweisen jeweils miteinander kombiniert werden.

Scheu oder Skrupel vor dem Überschreiten sprachlicher Grenzen sind dabei nicht angebracht, ganz im Gegenteil: Mehrsprachige Angebote sollten so intensiv wie möglich realisiert, Synergieeffekte genutzt werden. Die Vorschläge zur Arbeit mit ausgesuchten Beispielen des Onilo-Angebotes in diesem Leitfaden wollen das veranschaulichen.

Auf diese Weise bietet Bilderbucharbeit vielseitige und flexible Möglichkeiten, die jeweiligen curricularen Lernprozesse konkreter Lerngruppen ebenso wie einzelner Rezipienten zu initiieren, zu unterstützen und zu begleiten. Gerade im Inklusionsunterricht profitieren die Lernenden von solch einem möglichst individualisierten Lernangebot, das – statt auf Defizite zu verweisen – durch variable Aufgabenstellungen jedem Schüler zu erfolgreichen Lernerfahrungen verhilft. Im Anhang („Lernaufgaben zu den Onilo-Boardstories“) sind exemplarisch methodische Verfahren aufgeführt, die sich besonders für den Aufbau einzelner Lesekompetenzen eignen. Die Lernaufgaben zu den ausgewählten Boardstories, die jeweils diese Lesekompetenz vorrangig fördern, sind zur raschen Orientierung des Lesers diesen Verfahren zugeordnet.

## **4.1. Basales und informatives Lesen**

### **Lautlesen – Vorlesen – Präsentieren**

Beim basalen Lesen geht es um grundlegende Leseprozesse auf der Wort-, Satz und lokalen Textebene (vgl. Rosebrock u.a. 2013, 45), die erfolgreich, d.h. zuletzt automatisiert, gelingen müssen, damit Texte global verstanden werden können. Hier greifen die von Rosebrock u.a. vorgeschlagenen Lautleseverfahren, die direkt übernommen werden können: In Lesetandems von jeweils einem stärkeren und einem schwächeren Schüler können z.B. Abschnitte des Bilderbuchtextes arbeitsteilig erlesen werden. Der stärkere Partner liest vor, den Finger unter dem zu lesenden Wort, der schwächere Partner wiederholt oder übernimmt und liest weiter, wird dabei vom stärkeren wortbezogen korrigiert, wiederholt einzelne Wörter usw. Diese Verfahren dienen der Leseflüssigkeit und sind sowohl für den Deutsch- als auch für den Englischunterricht empfehlenswert (zur genauen Praxis s. Rosebrock u.a. 2013).

Ganz konkret könnte die Boardstory in der Praxis z.B. teilweise oder ganz angeschaut und angehört werden (vom Sprecher oder Lehrenden gelesen). Dann könnten die Lesetandems ihr Vorlesen der Geschichte mithilfe ihrer Schülercodes in sinnvollen Abschnitten vorbereiten. Zuletzt wird schließlich die Geschichte erneut oder zuvor noch nicht gehörte Teile von den Lernenden zu den jeweiligen Bildern vorgelesen. Dabei kann sich das Augenmerk zunehmend auf prosodische Fähigkeiten des Vorlesens richten. Die Kinder sollen in die Lage versetzt werden, an ihrem Vorlesestil zu arbeiten und sich selbst und andere als Vorleser Kriterien-orientiert zu unterscheiden. Hierfür kann auch die

Funktion „Text ausblenden“ genutzt werden. Diese Funktion hat u.a. den motivierenden Vorteil, dass die Mitschüler nicht als Mitleser auf der Suche nach „Lesefehlern“ sind, sondern dass das Hörbarmachen eines Textes, seine Klangqualitäten, also das tatsächliche Vorlesen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, bei den Vorlesenden wie bei den Zuhörenden.

Durch die ständig gegebene Möglichkeit, Boardstories in einem gut rhythmisierten Unterricht in Teilen oder vollständig zu präsentieren, bleibt dabei das übende Lesen der Kinder – auch wenn es mitunter noch langsam, mühsam und retardiert ist, wenn es quantitativ nur wenig Text umfasst – jeweils eingebunden in die Motivationskraft der gesamten Boardstory.

### **Wortschatz erwerben – festigen – wiederholen – erweitern**

Eine ergiebige Anschlusshandlung im Kontext des basalen Lesens stellt die Wortschatzarbeit sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache dar (vgl. etwa die Aufgaben zu „Gespenster“/„Ghosts“). Denn Lesen können hängt maßgeblich vom Vorwissen der Kinder ab und dieses wiederum kristallisiert sich u.a. in der Differenziertheit und Breite ihres Wortschatzes heraus. Die methodischen Möglichkeiten zur aktiven Wortschatzarbeit sind vielfältig, zu den angewandten Aufgabentypen zählen z.B. Lückentexte nach dem Muster Rosebrocks (vgl. Rosebrock u.a. 2013, S. 153 ff.). Hier werden den Kindern an wenigen Stellen jeweils zwei oder drei Wortalternativen vorgegeben, von denen sie sich für eine entscheiden müssen. Wichtig ist hierbei, dass sie dies aufgrund ihres Kontextwissens auch leisten können. Im Gegensatz zu den schulisch inflationär eingesetzten Texten mit vielen Lücken, die durch ihre erzwungenen Stopps jeden Gesamtzusammenhang des Textes zerstören und lesedidaktisch kontraproduktiv sind, ist die o.g. Form der Lückentexte fördernd eben durch das konkrete lexikalische Angebot und den sparsamen Einsatz –.

Äußerst brauchbar für die Wortschatzarbeit sind zudem die seit Jahrzehnten bewährten „Proben“, die auf Hans Glinz zurückgehen: Austauschprobe, Weglassprobe, Erweiterungsprobe, Umstellprobe. Hier kann mittels Orientierung an Einzelwörtern deren Lexik und Semantik genau verfolgt werden. Mit der Aufbereiten-Funktion lässt sich diese Spracharbeit auch im Rahmen von Boardstories fokussieren. Gerade Texte, die Einzelwörter geschickt „überstrapazieren“ (z.B. „cool“ in Susann Opel-Götz: „Ab heute sind wir cool“ oder Dagmar Geisler: „Ghosts Also Go to School“, Erhard Dietls diverse Bände von den „Olchis“, Brigitte Raab: „Mama, ich kann nicht schlafen“ oder Janosch: „Ich mach dich gesund“), motivieren zu solchen Proben, die Sprachbewusstsein und Sprachvermögen ausbauen.

Ausbaufähig sind diese Techniken durch Strukturierungshilfen gerade für mehrsprachigen Wortschatz. Es sei hier nur an Mindmaps oder semantische Landkarten erinnert (vgl. Unterrichtsbeispiele zu „Gespenster“ / „Ghosts“), durch die thematische Wortschatzaneignung und

Wortschatzerweiterung gelingt und ganz im Sinne der Lehrplanvorgaben personalisierte Bildwörterbücher entstehen, die kontinuierlich auf- und ausbaufähig sind (vgl. Unterrichtsbeispiele zu „Now we are cool“).

### **Wissen erwerben – Kulturen kennenlernen – Fremdes und Fantastisches verstehen**

Literatur bietet im Zuge des informativen Lesens eine intensive Möglichkeit, beiläufig Wissen aufzubauen, Kontextwissen zu differenzieren und Weltwissen zu gewinnen (vgl. Abraham/Launer 2002, 6-58). Gerade Erzähltexte bergen häufig eine Fülle von Wissenserweiterungen: bezogen auf Lebens- und Handlungsräume, Ferne und Nähe, Realistisches und Fantastisches, innere und äußere Vorgänge, Vertrautes und Fremdes. Ohne im individuellen Leseprozess gewisse Vorstellungen zu konkretisieren und Wissen auf- und auszubauen, vielleicht auch durch anschließende Recherchen, lässt sich mancher Text nicht befriedigend verstehen.

Viele Boardstories fördern diesen Wissensaufbau zusätzlich durch ihren Illustrationsstil: Sie ermöglichen z.B. Detailwahrnehmungen, seien sie technischer Natur oder bezogen auf Landschaften und Lebensräume (Bsp. Binette Schroeder: „Laura“, Brigitte Raab: „Mama, ich kann nicht schlafen“); sie differenzieren Gefühle zwischen Grandiositätsfantasien und ängstlicher Unsicherheit (Bsp. „Laura“, Susann Opel-Götz: „Prinzessin Anna“, Binette Schroeder: „Der Froschkönig“), zwischen Liebe und Rivalität oder Eifersucht (vgl. „Prinzessin Anna“, Kirsten Boie: „Klar, dass Mama Anna/Ole lieber hat“).

Etliche Geschichten bieten darüber hinaus intertextuelle Bezüge, indem sie sprachlich und visuell bekannte Geschichten wiedererzählen (z.B. Pirkko Vainio: „Das hässliche Entlein“), auf universelle Figuren zurückgreifen und diese neu inszenieren (wie Humpty Dumpty in „Laura“) oder einfach bekannte Muster nutzen, seien es Gattungsmuster wie im Märchenerzählen („Laura“, Ute Krause: „Oskar und der sehr hungrige Drachen“, „Prinzessin Anna“) oder/und Inhaltsmuster wie beispielsweise das Motiv der verkehrten Welt („Now we are cool“, „Die Olchis“, „Mama, ich kann nicht schlafen“, Paul Maar: „Als Herr Martin durchsichtig wurde“). Mit gezielten Anschlussbehandlungen lässt sich dieser beiläufige Wissenserwerb jederzeit in einen intentionalen verwandeln. Vertiefend wird auf das intertextuelle Lesen in Punkt 4.3 eingegangen.

## **4.2. Beobachtendes, deutendes und wertendes Lesen**

### **Texte verstehen – durchschauen – deuten – bewerten**

Fortgeschrittene Lesefähigkeit bedeutet, dass Leser Textzusammenhänge erkennen, Details im Kontext der globalen Kohärenz eines Textes angemessen verstehen, die Superstrukturen eines Textes

und damit seine Darstellungsstrategien erfassen und nutzen (vgl. die Prozessebene des Lesens im didaktischen Modell des Textverstehens bei Rosebrock u.a. 2013, 8. Vgl. auch Rosebrock/Nix 2011, 9-26). Hierfür bedarf es konkreter Impulse und Lesetechniken, die ausgerichtet auf den jeweiligen Text den Lernenden helfen, diesen zu erschließen und damit transferierbare Methodenkompetenz aufbauen.

Für beobachtendes Lesen werden üblicherweise Verfahren angewandt wie Überschriften finden, Schlüsselwörter markieren, Handlungsorte zusammenstellen, Personen vorstellen, Fragen zum Text stellen und beantworten. Sofern es sich, wie z.B. bei Märchen und Fabeln, um ein klar erkennbares Gattungsmuster handelt, können die Kinder außerdem über intertextuelles Wissen bzw. bei fremdsprachigen Texten durch Rückgriff auf Wissen in der Muttersprache zu einem interessanten Miteinander von Textantizipationen und Konkretisierungen kommen, welche dabei helfen, den jeweiligen Text intensiv zu erschließen.

Um Ereignisse, Handlungen, Aussagen, Beschreibungen usw. zuordnen, deuten und letztendlich bewerten zu können, bedarf es weiterer literarischer Kompetenzen, wie etwa der Fähigkeit, die Gestaltung eines Textes wahrzunehmen oder metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen zu verstehen (vgl. Spinner 2006, 9 und 11). Bei Boardstories geht es dabei nicht nur um die sprachliche Gestaltung, sondern auch um die visuelle, die unter den genannten Aspekten literarischen Lernens relevant wird. Gerade bei problemorientierten Boardstories zeigt sich deren großes Potenzial: Denn Bilder können mehr erzählen, als Sprache es mitunter für Kinder vermag (vgl. Gudrun Schulz, 2014, 57). Das Miteinander visueller und sprachlicher Kodierung kann dabei dazu beitragen, dass Rezipienten die symbolische Qualität einer Kodierung leichter und reicher verstehen können. Beispiele hierfür sind das Nest in „Laura“ oder der Tulpenwald, d.h. übergroße Vögel und eine realitätsfeme Perspektivik, die ungewohnte Sehweisen provozieren. Da Kinder viel Fantasien haben, fällt es ihnen zumeist nicht schwer, sich auf dieses Bildangebot einzulassen – jenseits der versprochenen Geschichte, die erzählt wird.

### **Funktionen der Bilder in den Boardstories**

Durch die Einbindung der Bilder gelingt auch sprachliches Lernen einfacher, sie bilden „eine Art Kontext für den Text, also einen Rahmen, innerhalb dessen Kinder die verbalen Informationen interpretieren können“ (Gressnich 2014, 148). Einen Rahmen, in dem darüber hinaus für noch nicht Versprochenes eine Sprache gefunden werden kann oder, auch das spannend und motivierend, in dem Nicht-Sichtbares ergänzt wird: Der Text wird narrativ um Geschehen „zwischen“ den Bildern erweitert oder es werden in Betrachtung der Figuren deren Gedanken „gelesen“ und das Bild mit sprachlichen Ergänzungen entsprechend bearbeitet.

### 4.3. Intertextuelles Lesen

#### In einem Text andere Texte entdecken

Literarische Texte beziehen sich grundsätzlich auf andere Texte. Ein bewusstes intertextuelles Angebot macht ein Autor in seinem Werk, wenn er zum Beispiel das Grundmodell eines Märchens variiert, ironisiert, erweitert, umkehrt, Motive, Figuren oder Zitate aus einem bereits bekannten Text in seinen neuen Text aufnimmt, damit spielt, den Leser irritiert, überrascht usw. Intertextualität entsteht jedoch auch auf der Ebene der Rezeption, wenn der Leser aufgrund seines literarischen und kulturellen Wissens Parallelen, Vergleichbares, Bekanntes wiederentdeckt und den aktuellen Text damit vor dem Hintergrund vorausgehender Rezeptionserfahrungen konkretisiert.

Wie auch immer ein solcher Bezug geartet ist – durch intertextuelles Verwobensein von Texten wird Verstehen erleichtert. Nicht zufällig gehören die bekanntesten, generationenverbindenden Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur (z.B. „Alice in Wonderland“, Grimms Märchen, „Momo“, „Pinocchio“, „Pippi Langstrumpf“) zum Genre der fantastischen Literatur, begründet doch bereits die märchenhaft-mythische Basis einer Geschichte durch die Bekanntheit vieler ihrer Motive und Handlungselemente, wie beispielsweise Wunscherfüllung, Erfolg des Benachteiligten, Verwandlungen usw., ihre Zugänglichkeit. Neue Texte bieten damit auch Vertrautes und Bekanntes. Denken wir nur an Harry Potter, der unterschiedliche literarische Modelle integriert: Internatsgeschichte, Adoleszenzgeschichte, Märchen. Da diese Art von Intertextualität Kultur- und Sprachgrenzen übersteigt, bieten sich hier für Kinder viele Anlässe zum Beobachten, Vergleichen und interdisziplinären Lernen.

### 4.4. Empathisches Lesen

#### Sich mit Figuren identifizieren, sie ablehnen oder kritisieren

Narrative Texte bieten den Rezipienten zumeist viel Raum für emotionale Beteiligung. Besonders literarische Figuren fordern oft dazu heraus, sich ihnen gegenüber zu positionieren, sei es affirmativ identifizierend, sei es distanzierend ablehnend. Die fortgeschrittenste und zugleich entwicklungsabhängige Fähigkeit ist dabei die der Perspektivenübernahme, die von jungen Lesern nur dann in Anfängen geleistet werden kann, wenn Figuren im Rahmen ihrer Erfahrungen und Entwicklungsaufgaben angesiedelt sind. In der Regel handelt es sich dabei um die Perspektive einer einzigen Figur (vgl. Spinner 2006, 10), wie z.B. in der Geschichte von „Drei miese, fiese Kerle“. Spinner geht davon aus, dass bereits Viertklässler in der Lage sind, in der Logik eines Textes zu denken und auch die Fremdheit von Figuren wahrzunehmen: „Die Alteritätserfahrung, also die

Irritation durch die Andersartigkeit, kann wiederum zu gesteigerter Selbstreflexion führen.“ (Spinner 2006, 9) Diese Funktion literarischer Texte, das Fördern von Selbst- und Fremdverstehen, verlangt jedoch grundsätzlich die Fähigkeit und Bereitschaft, beim „Lesen und Hören Vorstellungen zu entwickeln“ (Spinner 2006, S. 8). An diesem Punkt knüpft auch ein zentrales Anliegen des interkulturellen Lernens an: die Vermittlung der Fähigkeit, die Kategorie ‚Perspektivik‘ als solche kognitiv zu erkennen und zu verstehen.

### **Individuelle Zugänge zu Geschichten ermöglichen**

Sparsam animierte Boardstories können das empathische Lesen unterstützen, indem sie visuelle, auditive und schriftliche Wahrnehmungsangebote unterbreiten, dadurch mehrere Wahrnehmungskanäle aktivieren und durch diese unterschiedlichen, mehrfach kodierten Akzentsetzungen wiederum individuelle Zugänge zu Geschichten erleichtern. Dafür sind jedoch zugleich methodische Zugriffe erforderlich, die die Fantasie und innere Beteiligung der Kinder anregen, die ihnen individuelle Lösungen in offenen Unterrichtsverfahren erlauben. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren, wie zum Beispiel sich in eine Figur hineindenken, diese darstellen, sie verändern, mit anderen Figuren konfrontieren, ihre Handlungsweise isolieren usw., sind hier besonders effizient.

## **4.5. Ästhetisches und medienkritisches Lesen**

### **Bilder und Text vergleichen – mediale Wirkungen begründen – sich Figuren und Ereignisse vorstellen**

Auf den ersten Blick scheinen sich diese beiden Kompetenzbereiche auszuschließen: Geht es bei ästhetischer Bildung, zu der natürlich auch literarisches Lesen zählt, immer um Sinneswahrnehmung der Rezipienten, ihre Subjektivität und Imagination (vgl. Spinner 2003, 6ff.), verlangt medienkritisches Lernen ein geplantes Wissensangebot und gezielte Reflexion. Bei näherem Hinsehen wird allerdings deutlich, dass eines nicht ohne das andere zu haben ist.

### **Medienkritisches Lesen mit Boardstories**

Der „letzte“ Kreis „medienkritisches Lesen“ berücksichtigt, dass durch die Sprach-Bild-Einheit der Boardstories in hohem Maße medienspezifische Aufmerksamkeit und Wahrnehmung stattfinden, auch dies Aspekte literarischen Lernens und Lesens. Die Besonderheit sprachlicher Narration wird jungen Rezipienten an vielen Beispielen erkennbar und fördert deren Vertrautwerden mit ästhetisch unterschiedlichen medialen Welten.

Wer Medien vergleichen und ihre Leistungen beurteilen will, muss ästhetische Erfahrungen in unterschiedlichen medialen Rezeptionen gemacht haben. Er muss erzählte Welten imaginieren können, in der Lage sein, die Stimmung eines Bildes wahrzunehmen, gern dem Klang einer Stimme lauschen – das heißt Zeit und Anlässe haben, sich auf Sinneswahrnehmung und Imaginationen einzulassen, sie zu differenzieren und zu intensivieren.

Vorgelesene, d.h. hörbare und sichtbare Bilderbücher sind ein ideales Angebot für einen Unterricht, der beides gleichermaßen befördern kann: medienästhetisches Lesen und medienkritisches Lernen auf dem Weg zur Medienkompetenz. Denn die Sprach-Bild-Einheit der Boardstories ist in hohem Maße dazu angetan, medienspezifische Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu schärfen. Die Besonderheit sprachlicher Narration wird für junge Rezipienten an vielen Beispielen erkennbar und fördert zugleich deren Vertrautwerden mit ästhetisch unterschiedlichen medialen Welten. Ein unbestrittener Fortschritt liegt hier in den technischen Möglichkeiten der Whiteboard-Präsentation sowie in der realisierbar gewordenen Individualisierung des Leselernprozesses durch die zur Verfügung stehenden Steuerungsfunktionen. Beim Vergleich zwischen gedrucktem Text und animierter Boardstory geht es dabei jedoch nicht in erster Linie um Wertungen, sondern um das Ausloten des jeweiligen Mediums in Hinblick auf das Erreichen der oben beschriebenen Kompetenzen.

# Literatur

Abraham, Ulf / Christoph Launer (Hrsg.): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2002.

Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. 4. Aufl. Seelze: Kallmeyer / Klett 2011.

Dehn, Mechthild: Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett / Kallmeyer 2007.

Gressnich, Eva: Bilderbücher im Erstleseunterricht. In: Knopf / Abraham (Hrsg.) 2014, S.148-156.

Kazzazi, Kerstin: On „Right“ and „Wrong“ Kinds of Multilingualism: The Influence of Language Prestige on Multilingual Identity. In: Nate, Richard et al. (eds.) Cultural Identities in Europe: Nations and Regions. Migration and Minorities. Eichstätter Europastudien. Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 49-66.

Knopf, Julia / Ulf Abraham (Hrsg.): BilderBücher. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

Kruse, Iris: „... und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Kruse, Iris / Andrea Sabisch (Hrsg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed 2013, S. 137-150.

Mathieu, Joachim: Vom Spagat universitärer Theorie und schulischer Praxis. In: Böttger, Heiner / Bernd Nussinger (Hrsg.): Zwischen den Sprachen: Festschrift für Marianne Häuptle -Barceló. Eichstätter Schriftenreihe Kontinuum des Lernens: Vom Vorprimar- bis zum Tertiärbereich, Band 8. Eichstätt: EAP 2014, S. 79-87.

Oeste, Bettina: Erstlesebücher – Einstieg, Übergang, Zwischentief? In: kjl&m, 2. Vj. 2012, S. 21-29.

Rosebrock, Cornelia / Daniel Nix: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011.

Rosebrock, Cornelia / Daniel Nix / Carola Rieckmann / Andreas Gold: Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. 2. Aufl. Seelze: Kallmeyer / Klett 2013.

Schulz, Gudrun: Problemorientierte Bilderbücher. Das Problem-Bilderbuch, ein Bruch mit der ‚heilen‘ Kinderwelt!? In: Knopf / Abraham (Hrsg.) 2014, S. 55-65.

Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung in Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift 170/ 2003, S. S. 6-9.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200/2006, S. 6-16.