

Departement 1
Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik
Schwerpunkt Pädagogik bei Schulschwierigkeiten

Masterarbeit

Spielerische Leseförderung in der Schule

mit dem Kinderbuch

Oh, wie schön ist Panama



Eingereicht von:
Zuständiger Mentor:
Eingereicht am:

Marianne Odermatt
Daniel Barth
18. Juni 2018

Abstract

In Anlehnung an mein Praxisprojekt lese ich mit einer zweiten Primarklasse das Kinderbuch „Oh, wie schön ist Panama“ von Janosch. Dabei stehen eine Förderung der Leseflüssigkeit durch ein Lautlesetraining, sowie die inhaltliche Erschließung über vielfältige Anregungen wie Rätsel, Spiele oder Bastelarbeiten im Zentrum. Die Kinder sollen Freude am Lesen erleben. Damit alle ihrem Niveau entsprechend gefördert werden, habe ich vielfältige Arbeitsaufträge entwickelt und zusammengestellt. Der Fokus liegt sowohl auf dem verstehenden Lesen, als auch auf dem Training der Leseflüssigkeit. Ziel dieses Leseprojektes ist, den Schülerinnen und Schülern positive Leseerfahrungen zu ermöglichen und sie im weitesten Sinn für das Lesen zu begeistern.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Situationsanalyse.....	3
2.1	Zur Klasse.....	4
2.2	Begründung der Themenwahl	4
2.3	Fragestellungen	5
3	Zur Bedeutung des Lesens.....	6
3.1	Drei wichtige Konzepte des Leseunterrichts.....	6
3.2	Begriffsdefinitionen	7
3.2.1	Lesefertigkeit	8
3.2.2	Lesefähigkeit.....	9
3.2.3	Lesegeläufigkeit / Leseflüssigkeit	9
3.2.4	Lesestrategie	10
3.2.5	Lesemotivation.....	11
3.2.6	Lesekompetenz	11
3.3	Modelle des Schriftspracherwerbs.....	12
3.4	Wichtigkeit des flüssigen Lesens.....	14
3.4.1	Lesegenauigkeit.....	14
3.4.2	Automatisierung des Dekodierens.....	15
3.4.3	Lesegeschwindigkeit.....	15
3.4.4	Prosodische Segmentierungsfähigkeit und Betonung	16
3.5	Möglichkeiten, die Leseflüssigkeit zu verbessern.....	16
3.6	Formen des Lautlesens im Unterricht.....	17
3.6.1	Wiederholtes Lautlesen	17
3.6.2	Chorisches Lautlesen	17
3.6.3	Lautlesen mit Hilfe von Hörbuchaufnahmen (Mitleseverfahren).....	18
3.6.4	Partnerlesen	18
3.6.5	Chorlesen	19
3.6.6	Kombinierte Lautleseverfahren.....	19

3.7	Kooperative Methode der Lautlesetandems	19
3.7.1	Ablauf der Methode	20
3.7.2	Plakate für Lautlesetandems, Lesetrainerin/-trainer und Lesesportlerin/-sportler ...	21
4	Das Janosch-Leseprojekt - Grundlagen	22
4.1	Auswertung der Befragung zu den Lesegewohnheiten	23
4.2	Feststellung Förderbedarf.....	24
4.2.1	Salzburger Lese-Screening SLS	24
4.2.2	ELFE II.....	25
4.2.3	Test zur Ermittlung der Leseflüssigkeit.....	28
4.2.4	Schüler mit besonderem Förderbedarf bei diesem Leseprojekt.....	29
5	Das Janosch-Leseprojekt - Durchführung	31
5.1	Planung zu „Oh wie schön ist Panama“	32
5.2	Lektionenprotokolle.....	32
6	Das Janosch-Leseprojekt - Auswertung	50
6.1	Auswertung des SLS-Tests im April 2018	53
6.2	Auswertung des ELFE II-Test im April 2018.....	55
6.3	Auswertung des Tests zur Lesekondition (Wörter pro Minute WpM)	57
6.4	Auswertung des Leseverhaltens nach dem Leseprojekt	57
6.5	Beantwortung der Fragestellungen.....	60
6.6	Schlussfolgerungen	60
7	Dank	61
8	Abbildungs-, Tabellen- und Literaturverzeichnis.....	61
8.1	Abbildungsverzeichnis	61
8.2	Tabellenverzeichnis.....	62
8.3	Literaturverzeichnis.....	62
Anhang	64

1 Einleitung

Nachdem ich als Praxisprojekt bereits eine Leseförderung mit einer 3. Primarklasse durchgeführt hatte (damals zu „Emil und die Detektive“ von Erich Kästner) und mit neuen Schülerinnen und Schülern Ende der 1. Klasse im Sommer 2017 feststellte, dass viele auch dieser Klasse wieder grosse Mühe mit dem Lesen zeigten, war es naheliegend, als Masterarbeit nochmals eine Leseförderung zu planen. Dieses Thema reizte mich sehr und nachdem ich durch das Praxisprojekt zahlreiche wertvolle Rückschlüsse ziehen konnte, bot es sich an, diese Erkenntnisse nun in eine nochmals weiter entwickelte Leseförderung einfliessen zu lassen. In der Auseinandersetzung mit dem Thema der Lesekompetenz stiess ich im Rahmen der Leseflüssigkeit auf das kooperative Training mit Lautlesetandems, was mich sehr beeindruckte. Allein die Aussage von C. Rosebrock, dass Kinder, die im Verlauf der zweiten und dritten Klasse immer noch auffällig unsicher lesen und die keine spezifische Förderung erfahren, die Rückstände zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern in den folgenden Schuljahren nicht mehr aufholen können, schockierte mich zutiefst. Dass sich mangelnde Lesefertigkeiten über die Grundschulzeit hinweg stabilisieren und nicht mehr aufgeholt werden können, war für mich Anlass genug, einem solchen drohenden Prozess entgegenzuwirken (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 12).

So habe ich eine Leseförderung konzipiert, die zum einen das für die Schulung der Leseflüssigkeit so zentrale Lautlesetraining aufnimmt, und zum anderen das inhaltliche Bearbeiten eines Textes ins Zentrum stellt. Dies als unabdingbare Grundlage einer genügend guten Lesekompetenz, welche ihrerseits wiederum Basis ist für das schulische als auch das ausser schulische Weiterkommen meiner jetzigen Schülerinnen und Schüler. Hierfür werden sie mit der kooperativen Methode der Lautlesetandems vertraut gemacht und wird das Verstehen dessen, was gelesen wurde, durch vielfältige Aufträge vertieft und gefestigt. Wiederholt ist auch ein inhaltlicher Transfer auf die Situation als Schülerin oder Schüler gegeben, was die Verbindung dieser Geschichte mit dem eigenen Leben ermöglicht.

Ausserdem werden durch die Arbeit mit Lesetandems zahlreiche soziale Fähigkeiten geschult. Ausgewählt habe ich für diese Arbeit das Buch „Oh, wie schön ist Panama“ von Janosch mit den darin verpackten Themen der Freundschaft, des Suchens nach dem eigenen Traum und all den Begegnungen mit anderen Tieren, die den Reiz dieser Geschichte ausmachen.

Nach einer intensiven Vorbereitungszeit freue ich mich darauf, mit den Kindern zu starten und hoffe, dass viele meiner Schülerinnen und Schüler aus diesem Leseprojekt einen direkten Nutzen ziehen können und sich ihre Leseflüssigkeit verbessert. Im Idealfall erleben sie das Lesen als Bereicherung und sie finden durch ihre gestärkte Leseflüssigkeit immer einfacher Zugang zu Büchern. Wenn diese Schwelle überwunden werden kann, ist ein grosser Schritt in Richtung einer kompetenten Leserin, respektive eines Lesers geschafft.

2 Situationsanalyse

Seit 8 Jahren unterrichte ich in einem Schulhaus am oberen Zürichsee in unterschiedlichen Funktionen und Pensen. Zunächst arbeitete ich mit Teilzeitpensen als Teamteaching-Lehrperson und in diversen Stellvertretungen. Später kamen aufgrund einer Umstrukturierung im Schulhaus auch DaZ-Lektionen (Deutsch als Zweitsprache) hinzu. Im Sommer 2015 nahm ich mein Studium an der HfH auf reduzierte mein Unterrichtspensum etwas. Ich war jedoch auch in dieser Zeit immer als Teamteaching- und DaZ-Lehrperson beschäftigt.

Im Sommer 2016 starteten meine Lehrerkollegin und ich zusammen mit einer 1. Klasse. Sie war Klassenlehrerin, ich übernahm das Team-Teaching und die DaZ-Lektionen. Seit Schuljahresbeginn 2017/18 und mit einer nun 2. Klasse teilen wir uns die Klassenverantwortung. Dies, nachdem meine Arbeitskollegin aufgrund ihrer Mutterschaft aktuell nur teilzeitlich unterrichtet. Wir unterrichten bereits seit 7 Jahren gemeinsam und schätzen die gegenseitige Zusammenarbeit sehr, zumal sie keiner Grundsatzdiskussionen mehr bedarf und sehr eingespielt ist.

Zusätzlich zum 50%-Pensum als Klassenlehrerin habe ich in dieser Klasse seit Sommer 2017 die SHP-Stunden übernommen und führe auch die DaZ-Stunden weiter. So unterrichte ich aktuell ausschliesslich diese 2. Klasse.

An bestimmten Tagen bin ich Klassenlehrerin, an anderen Tagen, wenn meine Jobsharing-Partnerin auch arbeitet, bin ich Heilpädagogin oder DaZ-Lehrperson. So sind mir die Schülerinnen und Schüler, ihre Stärken aber auch ihre Schwierigkeiten sehr vertraut. Diesen, aufgrund der Verzahnung von verschiedenen Rollen entstehenden Vorteil nutzen wir und realisieren ein Leseprojekt, bei dem wir allen Kindern mit ihren sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen gerecht werden wollen. Nachdem wir bereits gemeinsam das Praxisprojekt geplant und in enger Kooperation durchgeführt hatten, unterstützt mich meine Lehrerkollegin auch diesmal wieder und übernimmt in diesem Leseprojekt ebenso bestimmte Aufgaben.

2.1 Zur Klasse

Unsere 2. Klasse besteht aus 7 Mädchen und 10 Knaben. Laut Klassenliste sind nur zwei Kinder ausländischer Herkunft, allerdings sprechen 6 Schülerinnen und Schüler zu Hause eine andere Sprache. Zur anderen Sprache hinzu kommt in aller Regel auch ein anderer kultureller Hintergrund, was wesentlich ist und mitberücksichtigt werden muss. So sind in dieser Klasse Kinder, die Tibetisch, Spanisch, Italienisch, Kroatisch und Albanisch sprechen. Alle Schülerinnen und Schüler sind in der Schweiz zur Welt gekommen und hier aufgewachsen. Sie wurden aus vier unterschiedlichen Kindergärten zusammen in die 1. Klasse eingeteilt. In der 1. Klasse haben wir mit 15 Kindern begonnen. Zu Beginn des 2. Schuljahres kamen eine neue Schülerin und ein neuer Schüler aus der Einführungsklasse dazu. Beide haben sich gut in die Klassengemeinschaft eingefügt und fühlen sich wohl. Die Klasse weist ein sehr grosses Leistungsspektrum auf und ist trotz eher kleiner Grösse sehr anstrengend zu führen. So hat es in der Klasse einen ausgewiesenen SiE-Schüler (Setting im Einzelfall), der diesen Status nicht aufgrund intellektueller Beeinträchtigung erhielt, sondern ausschliesslich aufgrund seines sehr auffälligen Sozialverhaltens. Um ihn aber am Wohnort integrieren zu können, erhält er Unterstützungsstunden durch mich als Heilpädagogin und ausserdem Begleitung durch eine Klassenassistentin. Seit Sommer 2017 wird er medikamentös behandelt, wodurch sich die Situation merklich entspannte. Seine Leistungen liegen allesamt im oberen Durchschnittsbereich und er vermag den Anforderungen in der 2. Klasse gut zu genügen. Ausserdem hat es in dieser Klasse einen Schüler, welcher aufgrund eines stark dissoziierten Entwicklungsprofils (abgeklärt durch den KJPD) ebenfalls sehr viel Aufmerksamkeit benötigt. Auch er bringt meist gute Leistungen, zeigt aber kleinkindliche Verhaltensweisen. Beide Schüler benötigen im sozialen Kontext viel Aufmerksamkeit. Darüber hinaus haben wir in dieser Klasse Kinder, die aufgrund einer Teilleistungsschwäche integrativ unterstützt werden.

2.2 Begründung der Themenwahl

Bereits im 1. Schuljahr stellten wir fest, dass das Lesen den Schülerinnen und Schülern grosse Mühe bereitete. Beim Salzburger Lese-Screening des damaligen Heilpädagogen am Ende der 1. Klasse zeigte sich eine unterdurchschnittliche oder schwache Leseleistung bei 8 von 15 Kindern. Aus diesem Grund erschien es uns zwingend gegeben, das Lesen vermehrt ins Zentrum unserer Bemühungen zu rücken. Der Erwerb der Kulturtechniken - des Lesens, Schreibens und Sprechens - ist ein Schwerpunkt des 1. Zyklus im Lehrplan 21 (D-EDK. *Grundlagen*. Zugriff am 7.1.2018 unter https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf). Darin vorgegeben sind der Erwerb und das Training grundlegender Lesefähigkeiten (D-EDK. *Sprachen*. Zugriff am 7.1.2018 unter https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Fachbereich_SPR.pdf).

Aufgrund ihrer anderen Herkunftssprache weisen einige Kinder im sprachlichen Bereich zusätzlichen Förderbedarf auf und sind auf eine Förderung durch die Schule angewiesen. Wieder andere bedürfen zusätzlicher Unterstützung im mathematischen, feinmotorischen oder im sozialen Bereich. Bemerkenswert ist, dass wir in dieser Klasse 4 Kinder haben, die zwar zu Hause deutsch sprechen, beim Salzburger Lesescreening aber unterdurchschnittliche Leseleistungen zeigten. Sie

bringen ein grosses Allgemeinwissen mit, zeigen gute mündliche Leistungen, haben aber Schwierigkeiten, sobald sie lesen müssen. Wird ihnen vorgelesen, verstehen sie inhaltlich alles, müssen sie jedoch selber lesen, erreichen sie rasch ihre Grenzen. Alle kommen sie aus Elternhäusern, die der schulischen Laufbahn ihrer Kinder einen grossen Stellenwert einräumen. Eines der vier Kinder wurde bereits schulpyschologisch abgeklärt und weist die Tendenz für eine Lese-Rechtschreibstörung auf. Da die Abklärung bereits Ende der 1. Klasse stattfand, war lediglich eine Tendenz feststellbar. Fest steht, dass dieser Junge Mühe hat und Unterstützung benötigt. Allen anderen fehlt es an Übung und sie alle entwickeln bereits jetzt eine Abwehrhaltung gegenüber dem Lesen.

Allen Kindern gemein ist, dass in ihren Körperfunktionen, hier sind vorwiegend die mentalen Funktionen gemeint, keine Beeinträchtigungen festzustellen sind. Bei den personenbezogenen Faktoren bestehen selbstverständlich zahlreiche Unterschiede hinsichtlich Alter, Geschlecht, Gewohnheiten, sozialem Hintergrund, prägender Lebensereignisse sowie ihrer jeweiligen Stärken. Zu den Schülern (alles Knaben), die im Rahmen dieser Arbeit näher beobachtet werden, finden sich unter Punkt 4.2.4 noch genauere Informationen.

Lesen als Kulturtechnik geniesst eine herausragende Rolle. Der Umgang mit schriftsprachlichem Material hat durch die deutliche Zunahme an digitalen Medien nicht an Bedeutung verloren, sondern zugenommen. Daher müssen wir die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, eine Lesekompetenz aufzubauen, die es ihnen ermöglicht, Textinhalte - sachbezogene wie literarische - zu erlesen und die ihnen innewohnenden Informationen zu verstehen. Der lustvolle Umgang mit Texten, die ihrem Lebensweltbezug entsprechen, schafft dazu positive Lernerfahrungen. Ich halte die ausgewählte Geschichte von Janosch aufgrund der Themenwahl aber auch aufgrund der sprachlichen Beschaffenheit für einen sehr geeigneten literarischen Text. Mit seinen kurzen Sätzen und nur wenigen langen Wörtern ist er für Kinder dieser Altersstufe einfach zu lesen.

Für das Leseprojekt ist vor Beginn eine Befragung zum Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler und im Anschluss eine solche zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen während unseres Leseprojektes vorgesehen. Dadurch soll ihr eigenes Erleben dieser Leseförderung auswertbar werden. Denn nur wenn es uns zu Beginn einer Lesekarriere gelingt, Lesen als etwas Lustvolles erleben zu lassen, werden unsere Schülerinnen und Schüler angesichts der Flut an digitalen und passiv konsumierbaren Medien das bewusste und aktive Lesen als etwas Spannendes und Lohnendes in ihr Freizeitverhalten aufnehmen. Der positive Nebeneffekt, dass sie eine sich auf ihr gesamtes weiteres schulisches Lernen vorteilhaft auswirkende Lesekompetenz aufbauen, steht dabei im Moment zwar nicht im Zentrum, ist aber ein Grund, weshalb Leseförderung in der Unterstufe so wichtig ist und vermehrt gefördert werden sollte.

In der Schule treffen wir hinsichtlich Leistungsvermögen aber auch Mehrsprachigkeit ein zunehmend grösseres und breiter gefächertes Spektrum an. Entsprechend gilt es im Unterricht ein ausgewogenes Mass an einerseits gemeinsamen Projekten und andererseits individuellen, dem persönlichen Entwicklungs- und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechenden Lerngelegenheiten anzubieten. Dazu wollen wir durch geeignete Binnendifferenzierung beitragen.

Wichtig ist mir, dass es meiner Jobsharing-Partnerin und mir gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit unserem ausgewählten Kinderbuch zu packen und spannende Aufträge zu gestalten, damit das Lesen mit vielerlei Aktivitäten einhergehen kann und dadurch lebendig wird. Das Lesen und Verstehen, das Umsetzen von Aufträgen, das Spielen, Basteln und sich Einfühlen in die Figuren dieser Geschichte sollen wesentlich dazu beitragen.

2.3 Fragestellungen

- Wirkt sich ein solches Leseprojekt förderlich auf das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler aus?
- Ist es in einer 2. Klasse bereits möglich, mit Lesetandems zu arbeiten?
- Können innerhalb der Lesetandems die schwächeren Leserinnen und Leser ihre Lesefähigkeiten verbessern?
- Wirkt sich eine spielerische Leseförderung positiv auf die Worterkennung aus?

3 Zur Bedeutung des Lesens

„Noch vor wenigen Jahrzehnten hätte kaum jemand geglaubt, dass dem Lesen an der Schwelle des neuen Jahrtausends eine so grosse Bedeutung beigemessen würde, wie dies - im Kontext der Diskussion um die Lesekompetenz - gegenwärtig der Fall ist“ (Hurrelmann, 2015, S. 18).

Zuerst hatte der Fernseher dem Buch den Rang etwas abgelassen und man befürchtete, dass das Lesen an Bedeutung verlieren könne. Als dann aber mit der Verbreitung des Computers das Lesen nicht überflüssig, sondern nur ausdifferenziert und in multimediale Zusammenhänge integriert wurde, erhielt die Lesekompetenz eine völlig neue Bedeutung. Sie wurde zum unverzichtbaren Teil einer umfassenden Medienkompetenz. Und so ist die Vermittlung der Lesekompetenz in der modernen Gesellschaft nach wie vor eine der wichtigsten Aufgaben der Schule (vgl. Hurrelmann, 2015, S. 19).

Das Lesekompetenzmodell und das Modell der Lesesozialisationsforschung beschäftigen sich mit der Frage, was Lesekompetenz beinhaltet. Das der PISA-Studie zugrunde liegende Lesekompetenzmodell sieht das Lesen vor allem als eine Basisqualifikation zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen im Alltag und im Beruf. Hierzu stellt es die kognitiven Anforderungen in den Vordergrund. Lesekompetenz soll die Informationsentnahme aus Texten sicherstellen.

Die Lesesozialisationsforschung hingegen legt ihren Schwerpunkt mehr auf das Lesen als Instrument zur rationalen Selbstbestimmung, aber auch als Mittel der Persönlichkeitsbildung und als Erlebnisgenuss. Die Motivation, die emotionale Beteiligung und die sich an die Lektüre anschließende Kommunikation über Texte rückt beim Lesesozialisationsansatz in den Mittelpunkt (vgl. Hurrelmann, 2015, S. 18).

3.1 Drei wichtige Konzepte des Leseunterrichts

„...Seit der Veröffentlichung der schockierenden Ergebnisse zu den Lesefähigkeiten Jugendlicher im PISA-Test 2000 ist der Ruf nach einem neuen Lesetraining auch in Deutschland, Österreich und der Schweiz immer lauter geworden“ (Kruse, 2015, S. 178).

Nach Untersuchungen über die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern ist in der Zeit nach der PISA-Studie im Bereich des Lesetrainings einiges in Bewegung geraten (vgl. Kruse, 2015, S. 176). Es herrscht eine grosse Fülle verschiedener Konzepte, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Die nachfolgend eingefügte Grafik skizziert die wichtigsten drei, heute dominierenden Konzepte.

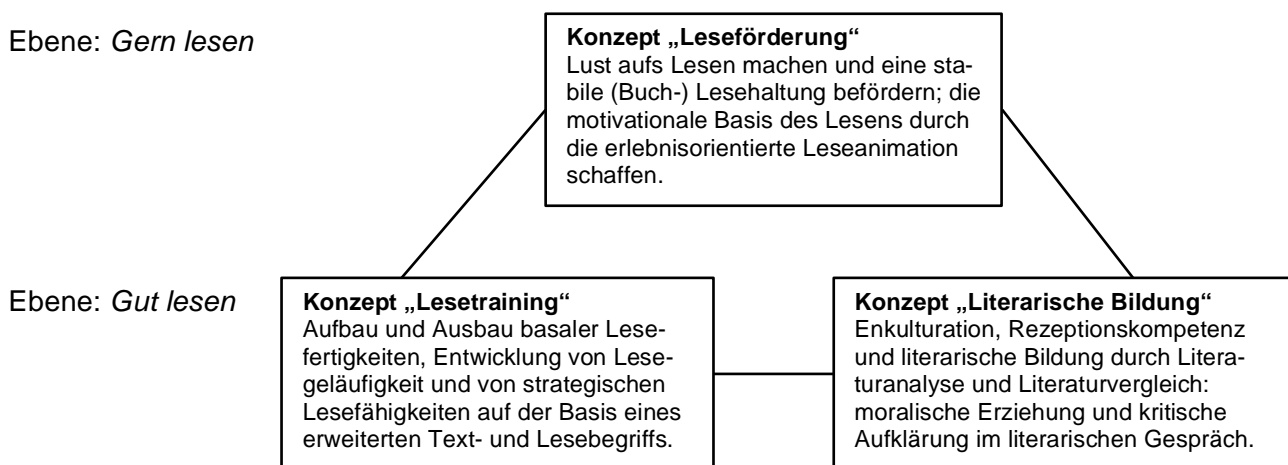


Abb. 1: Drei Konzepte für den Unterricht (nach Kruse, 2015, S. 177)

Unser Leseprojekt ist sowohl der Ebene „Gern lesen“ zuzuordnen als auch der Ebene „Gut lesen“. So hat unser Projekt viele Anteile, die einer Leseförderung entsprechen aber ebenso viele Anteile eines Lesetrainings. Wir wollen bei den Schülerinnen und Schülern die Lust am Lesen wecken und durch erlebnisorientierte Aufträge die Freude an und mit dem Buch erlebbar machen. Durch die sich wiederholenden Phasen des Lesetrainings bemerken sie selber sehr schnell, wie sich ihr wiederholtes Lesen auf ihre Leseflüssigkeit auswirkt und wie wenige Fehler ihnen nach dem wiederholten Lesen des Textes unterlaufen. Da wir das Leseprojekt mit Kindern der 2. Klasse durchführen, geht es selbstredend vor allem um den Auf- und Ausbau ihrer noch sehr basalen Lesefertigkeit. Die Lesegeläufigkeit soll geübt und das Textverständnis geschult werden. Daraus wird klar, dass nicht eines der drei oben aufgeführten Konzepte allein angewendet wird, sondern alle drei meist in unterschiedlicher Gewichtung betont werden. Dass es ein literarisches Werk ist und kein Sachtext, bringt auch die dritte Komponente, jene der literarischen Bildung ins Spiel. Wichtig und unser Ziel dieses Leseprojektes ist es, die Schülerinnen und Schüler mit Büchern in Kontakt zu bringen, damit sie über positive Erfahrungen künftig selber immer wieder zu Lesestoff greifen werden. Damit ergänzen sich alle drei Konzepte und sind je nach Schwerpunkt der einzelnen Lektion unterschiedlich ausgeprägt vertreten.

Weitgehend Einigkeit besteht darüber, welche Prozesse beim Lesen ablaufen. Auf niedriger Hierarchieebene ist das die Entschlüsselung der Wörter und der Syntax. Hierzu gehört die schnelle und zuverlässige Erkennung von Schriftzeichen, Buchstabengruppen, Wortbestandteilen und ganzen Wörtern, die Extraktion von Bedeutungseinheiten aus Sätzen, die Rekonstruktion der syntaktischen Tiefenstruktur eines Satzes sowie die Verknüpfung von Sätzen und Satzteilen über sogenannte Kohäsionsmittel (vgl. Lenhard, Lenhard und Schneider, 2017, S. 18). Auf hoher Hierarchieebene werden dagegen die aus dem Text entnommenen Inhalte in eine, dem eigenen Vorwissen entsprechende Rahmenhandlung eingefügt. Dieser Prozess wird auch als globale Kohärenzbildung bezeichnet (vgl. Lenhard et al., 2017, S. 19).

Aufgrund der PISA-Studie zeigte sich ausserdem deutlich, dass gerade in höheren Klassen die Steigerung der Lesemotivation immer wieder in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wurde, die basalen Fähigkeiten aber nicht trainiert, sondern stillschweigend vorausgesetzt wurden (vgl. Kruse, 2015, S. 179). Da die Grundlagen für die Lesefähigkeit gerade in den unteren Klassen gelegt werden muss, ist ein Lesetraining in dieser Stufe elementar wichtig und immer wieder notwendig.

Lesen als anspruchsvolle Tätigkeit setzt zunächst das Erlernen der Laut-Buchstaben-Beziehung voraus. Die Prozesse des Lesens und Verstehens führen dann sehr viel später zu einer Lesekompetenz, die es den Heranwachsenden ermöglicht, die vielfältigen Informationen bewältigen zu können. Dazu bringen die Kinder sehr unterschiedliche Primärerfahrungen aus der Familie mit. Den einen wurde vorgelesen, es wurden Bücher angeschaut und kommentiert, es wurde über für die Kinder erlebbare Inhalte gesprochen. Diese Kinder haben zweifelsohne die besseren Voraussetzungen als jene Kinder, deren Umwelt wenig Anregung bot. Letztere haben keinen Umgang mit Büchern kennengelernt, auch gab es wenig gemeinsame Erzählsituationen. Diese Kinder haben meist mehr Mühe und sind stärker darauf angewiesen, dass in der Schule eine spezifische Leseförderung angeboten wird. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass sich bereits bei einer Frühförderung im Kindergarten grosse Vorteile für die sprachliche Entwicklung zeigten (vgl. Streuli Arslan, 2006, S. 15). Damit diese Kinder nicht bereits aufgrund ihrer Sozialisation in Rückstand geraten, ist es von entscheidender Bedeutung, dass der Leseerwerb, bei dem fast alle Kinder hochmotiviert sind, erfolgreich verläuft.

3.2 Begriffsdefinitionen

In Zusammenhang mit Leseverständnis finden sich in der Literatur immer wieder die zwei Begriffe der Lesekompetenz und der Literalität. Zwischen diesen Begriffen besteht keine exakte Trennung und sie werden in unterschiedlichen Schriften immer wieder überlappend verwendet. Dies kommt daher, dass sie aus unterschiedlichen Theorietraditionen stammen, was zu verschiedenen Terminologien führte. Es gilt daher, diese Unterschiede zu harmonisieren und in einem übergeordneten Modell zusammenzuführen. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht eine mögliche Integration der verschiedenen Konzepte zu einem umfassenden Konzept der Lesekompetenz. Das hierbei zu

erreichende Ziel ist eine angemessene Lesekompetenz. Diese ist aus meiner Sicht jedoch nur dann zu erreichen, wenn alle drei Konzepte ineinander greifen und sich gegenseitig ergänzen.

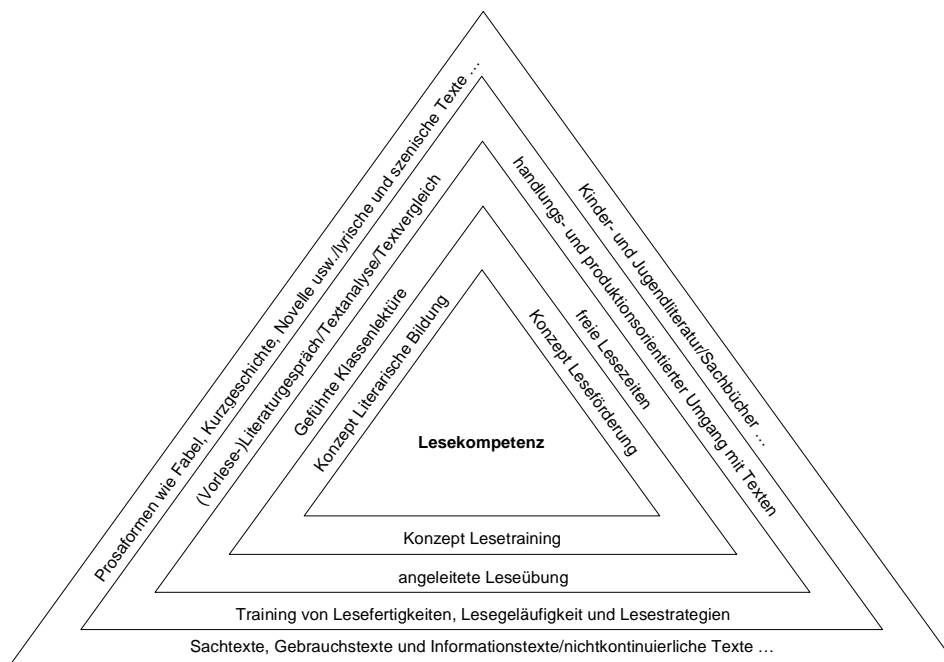


Abb. 2: Ein Ziel - drei Konzepte und verschiedene Wege, Methoden und Gegenstände (nach Kruse, 2015, S. 180)

3.2.1 Lesefertigkeit

Unter Lesefertigkeit versteht man die grundlegenden Techniken des visuellen Erfassens von Textelementen, in der Regel ausgehend vom Erfassen einzelner Schriftzeichen bis hin zur Wahrnehmung von Wörtern, Wortgruppen, Satzteilen und Sätzen. Dabei spielen das Konzentrationsvermögen und die Gedächtnisleistung eine entscheidende Rolle (vgl. Kruse, Rickli, Riss und Sommer, 2010, S. 14). Je besser die Lesefertigkeit trainiert ist, umso automatisierter läuft sie ab. Dann sind die Leserin und der Leser nicht mehr mit dem Dekodieren von Buchstaben und Wörtern beschäftigt, sondern kann seine Aufmerksamkeit auf den Textzusammenhang lenken (vgl. Kruse et al., 2010, S. 7).

Gemeint ist damit der technische Aspekt des Lesens: das visuelle Wahrnehmen von graphischen Zeichen, das Zuordnen zu Lauten und das Synthetisieren der Laute. Ziel der Lesefertigkeit ist die Steigerung des Lesetempos und der Lesegenauigkeit. Die Lesefertigkeit setzt sich aus folgenden Bereichen zusammen: visuelle Wahrnehmung, Buchstabenebene, Wortwahrnehmungsebene, Satzebene und Klanggestaltung. All diese Bereiche entscheiden letztendlich, ob sich die Lesefertigkeit bei einem Kind in genügender Weise entwickeln kann. Bereits bei Schwierigkeiten in einem dieser Teilbereiche kann sich die Lesefertigkeit nicht in ausreichender Weise entwickeln, was sich dann auf das sinnverstehende Lesen auswirkt. Bei der Lesefertigkeit darf es also nicht nur um die reine Technik des Lesens gehen, sie zielt vielmehr von Beginn an auf die Sinnerschließung ab (vgl. Köhler und Weiss, 2010, S. 6).

„Um längere Texte verstehen zu können, muss man zuerst einmal eines können: schnell, genau und flüssig lesen“ (Bertschi-Kaufmann et al., 2008a, S. 1). Dazu benötigt man

- Aufmerksamkeit
- einen schnellen und beweglichen Blick
- Genauigkeit beim Lesen
- Wörter auf einen Blick zu erfassen

- Ganze Sätze in den Blick zu nehmen
- Textteile zu ordnen
- falsche Aussagen zu erkennen

(vgl. Bertschi-Kaufmann et al., 2008a, S. 1)

3.2.2 Lesefähigkeit

Unter Lesefähigkeit „...versteht man die Fähigkeit, den Inhalt des Gelesenen zu verstehen und Informationen aus einem Text zu entnehmen (Decodieren). Dazu bedarf es u.a. einer sprachlichen Kompetenz (Wortschatz, Grammatik), einer ausreichenden Konzentration auf den Inhalt, Lesestrategien und voraussetzend Lesetechnik“ (Köhler und Weiss, 2010, S. 6).

Dieser Prozess der Rekonstruktion besteht aber nicht nur darin, die Bedeutung der einzelnen Wörter zu dechiffrieren, sondern die Wortbedeutungen mit den umgebenden Informationen - den anderen Wörtern, Sätzen und Textteilen - in eine sinnvolle Verbindung zu setzen. Die entnommenen Informationen werden dabei - ggf. mithilfe von strategischem Verhalten - auf der Basis des individuellen Vorwissens interpretiert und führen unter Umständen zu weit über den tatsächlichen Text hinausgehenden Schlussfolgerungen (Cromley & Azevedo; zitiert nach Lenhard et al., 2017, S. 18).

Im Unterschied zur Lesefertigkeit kommt bei der Lesefähigkeit noch der Aspekt des flüssigen Lesens hinzu. Es ist dies die Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze oder ganze Sätze flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen.

3.2.3 Lesegeläufigkeit / Leseflüssigkeit

Was Leseflüssigkeit meint und welche Bedeutung ihr beigemessen werden sollte, haben Harmann und Niedermann in einem Artikel eindrücklich beschrieben.

Leseflüssigkeit bedeutet genaues, ausreichend rasches und ausdrucksvolles Lesen von Texten. Zur Lesegenauigkeit und zum Lesetempo kommen die musischen Merkmale wie Intonation, Rhythmus, Akzent und Phrasierung dazu, die das mündliche Lesen charakterisieren. Leseflüssigkeit bildet sozusagen den Flaschenhals zum verständigen Lesen: Wer geschriebene Wörter rasch und genau erkennen und fließend lesen kann, hat noch genügend kognitive Ressourcen für das Textverstehen übrig. Im Gegensatz dazu werden die kognitiven Energien beim unflüssigen Lesen hauptsächlich durch elementare Leseprozesse absorbiert, wodurch das Verstehen in der Regel erschwert wird. Diesem Problem kann entgegengewirkt werden, indem im Leseunterricht der ersten Klassen der Entwicklung des genauen und automatisierten Wortlesens hohe Aufmerksamkeit geschenkt wird (Hartmann und Niedermann, 2007, S. 11).

Unter dem Begriff Leseflüssigkeit versteht man, „...dass ein Text mühelos und routiniert gelesen werden kann, dass man lesen kann, „ohne zu merken“, dass man liest“ (Rosebrock et al., 2011, S. 15). Diese Fähigkeit zur genauen, automatisierten, schnellen und sinnkonstituierenden leisen und lauten Lektüre wird in der angloamerikanischen Leseforschung seit jeher unter dem Begriff reading fluency als eigenständige Komponente der Lesekompetenz verstanden. Hierbei wird betont, dass erst ein ausreichender Grad an Leseflüssigkeit auf der Wort- und Satzebene jene kognitiven Ressourcen freisetzt, die für die höheren Verstehensprozesse beim Lesen benötigt werden. Insofern schlägt die Leseflüssigkeit die notwendige Brücke zwischen Dekodierung und Leseverstehen (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 15).

Entsprechend ist dafür zu sorgen, dass die basalen Lesefertigkeiten so lange geübt werden, bis dies zu einem automatisierten Prozess führt, der ermöglicht, dass der Fokus auf den Inhalt gelegt werden kann.

„Menschen, die zu langsam, stockend oder zu ungenau lesen, wissen oft am Schluss gar nicht mehr, was am Anfang des Satzes oder des Textes stand. Sie konzentrieren sich zu sehr auf das Lesen selbst und zu wenig auf den Inhalt“ (Bertschi-Kaufmann et al., 2008b, S. 1).

Das Ziel, die Lesegeläufigkeit zu steigern, kann grundsätzlich auf zwei unterschiedlichen Wegen erreicht werden, einem Lautlese-Weg sowie einem Viellese-Weg. Beide haben zum Ziel, Leseroutine zu entwickeln und Leseautomatismen auszubilden. Bei ersterem Weg geschieht dies im Rahmen der Fokussierung auf das „technische“ Lesen, bei letzterem gelingt es über das häufige, interessengeleitete Lesen (vgl. Kruse et al., 2010, S. 19).

3.2.4 Lesestrategie

„Lesestrategien sollen dem Leser helfen, sich die Inhalte noch unbekannter Texte zu erschliessen“ (Wikipedia. Zugriff am 14.01.2018 unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Lesestrategie>). Dabei müssen Zusammenhänge innerhalb eines Textes sowie zwischen dem Text und dem eigenen Vorwissen hergestellt werden. Diesen Prozess bezeichnet man als globale Kohärenzbildung. Geübte Lesende können so über die Textsorte bereits Informationen erhalten, ebenso können sie die beabsichtigte Wirkung eines Textes mit viel Übung bereits erkennen.

„Strategiewissen und Strategiebewusstheit sind wichtige Bausteine von Lesekompetenz“ (Kruse et al., 2010, S. 26). Durch ein Strategietraining lernen Schülerinnen und Schüler systematisch und nicht zufällig mit Texten und Aufgabenstellungen umzugehen und bei Verstehensschwierigkeiten bewusst darauf zu reagieren.

Strategien, die bereits auf der Unterstufe vermittelt werden können, bewegen sich auf basalem Niveau und fokussieren im Wesentlichen drei Zeiträume: jenen vor dem eigentlichen Lesen, die Zeit während des Lesens und jene im Anschluss an das Lesen.

Als eine erste Strategie wird den Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass sie sich bereits durch eine Überschrift oder vorhandene Bilder einen ersten Eindruck darüber verschaffen können, worum es im Text gehen könnte. Diese Strategie wird beispielsweise in der Schulbibliothek intensiv geübt, wenn Kinder nach Büchern suchen, die sie interessieren und dabei oft aufgrund von Titel oder Bild entscheiden. Auch der Blick ins Innere eines Buches spricht an oder schreckt ab. Das kann an der Art der Darstellung liegen, an der Schriftgrösse oder dem Textumfang.

Eine weitere Strategie fokussiert den Umgang mit noch unbekannten Wörtern: Während des Lesens eines Textes müssen schwierige Wörter erkannt und von Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrpersonen erklärt werden. Wichtig hierbei ist, all das, was bereits verstanden wurde, noch einmal in eigenen Worten zusammenzufassen. Zudem soll den Schülerinnen und Schülern bewusst (gemacht) werden, dass sie schon viel verstanden haben. Denn das, was noch nicht begriffen wurde, ist im Vergleich zum bereits Verstandenen meist nur ein Bruchteil. Ausserdem können sie sich allenfalls unbekannte Wörter aus dem Kontext des Textes selber erschliessen. Dazu benötigen sie ein gewisses Mass an Durchhaltewillen und sie müssen die Bereitschaft mitbringen, unverständene Wörter oder auch schwierige Textpassagen erneut zu lesen. Das mehrfache Lesen von Texten bietet grundsätzlich immer einen Mehrwert an Verstehen.

Im Anschluss an das Lesen geht es darum, die gelesenen Inhalte nochmals zusammenzufassen oder sie auf das Verstehen des Inhalts hin zu überprüfen. Es ist essentiell, dass mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder über das Gelesene gesprochen wird und sie so angeregt werden, nochmals zu überlegen, was genau sie gelesen haben.

Eine weitere, in höheren Klassen angewandte Strategie ist das Quer- oder Diagonallesen. Diese Schnelllesetechnik ermöglicht, in kurzer Zeit einen Überblick über den Inhalt eines Textes zu gewinnen. Sie ist jedoch erst dann einsetzbar, wenn eine ausreichend flüssige Lesegeschwindigkeit erreicht ist, die es ermöglicht, auf diese Art und Weise einen Text quer zu lesen.

Als weitere Strategie dient das Schnelllesen. Dies setzt aber die Fähigkeit voraus, Texte überdurchschnittlich schnell zu lesen und dennoch den Inhalt zu verstehen. Diese Strategie gleicht dem Querlesen, deckt aber im Gegensatz zu letzterem den gesamten Text ab.

Diese Strategien müssen Kindern, die das Lesen erst erlernen, aktiv vermittelt und dann Schritt für Schritt mit ihnen eingeübt werden. Die Dauer der notwendigen Übungsphasen ist sehr individuell. In meiner Arbeit spielen die Lesestrategien eine untergeordnete Rolle, da wir uns die Verbesserung der Leseflüssigkeit als vorrangiges Ziel gesetzt haben und diese erst Voraussetzung für das

Training der Lesestrategien ist. Für das übergeordnete Ziel der Lesekompetenz hingegen spielen sie eine wichtige Rolle.

3.2.5 Lesemotivation

Den grundsätzlich grössten Einfluss auf die Leseaktivität und die Leseentwicklung der Kinder hat die Familie (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2015, S.166).

Kinder, die in entsprechend fördernden Familien aufwachsen, haben die allerbesten Chancen, früher oder später selber kompetente und souveräne Leserinnen oder Leser zu werden. Allen anderen Kindern, sie bilden - nach allem, was wir den Sozialstatistiken entnehmen können - die Mehrheit, fehlt die familiäre Schriftförderung weitgehend, sie sind deshalb erst recht auf die Unterstützung der Schule angewiesen (Bertschi-Kaufmann, 2015, S. 167).

In der Schule müssen wir daher die Leseaktivitäten unterstützen und fördern, analog dem Beispiel, wie es unter günstigen familiären Situationen zu Hause erfolgt. Die Kinder sollen Sicherheit im Umgang mit Texten erfahren und sich durch positive Erlebnisse dem Lesen generell bejahend gegenüber einstellen. Dabei hilft eine grosszügige Vorlesepraxis genauso wie regelmässig stattfindende Lesezeiten im Unterricht. Ausserdem sollten die Kinder Zugang zu für sie interessanten Büchern, Zeitschriften usw. haben. Durch einen umsichtig gestalteten Leseunterricht kann auch für Kinder, die eher aus bildungsfernen Familien kommen, die Lesemotivation gefördert und die Leseaktivität positiv beeinflusst werden. Daher ist auch für A. Bertschi-Kaufmann „...die Habitualisierung des Lesens eines der zentralen Ziele der Leseförderung“ (Bertschi-Kaufmann, 2015, S.166). Wenn wir es erreichen, dass Kinder sich aus eigenem Antrieb heraus mit Texten oder anderen Medien beschäftigen, dann ist unser Ziel, dass sie sich mit der Welt der Schrift vertraut machen, bereits erreicht (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2015, S.168).

Anders als bei den Strategien kann daher die Lesemotivation nicht trainiert werden. Sie lässt sich durch einen anregenden Unterricht höchstens anbahnen, indem wir die Schülerinnen und Schüler mit vielfältigen Texten konfrontieren und sie die Bereitschaft entwickeln, sich auf diese Texte einzulassen. Ausserdem hilft eine zunehmende Sicherheit im Umgang mit Texten den Leseanfängerinnen und -anfängern, damit sie selber die Überzeugung gewinnen, dass sie die Texte bewältigen können. Dies wiederum führt dazu, dass sie lieber zu einem Buch greifen, weil sie aufgrund der positiven Leseerfahrungen keine Angst entwickeln, sondern die Neugier, was hier alles zu erfahren ist, Überhand gewinnt. Das frühe Lesealter hat daher einen grossen Einfluss auf die weitere Lesekarriere von Schülerinnen und Schülern. Ausserdem stärken gute basale Lesefertigkeiten die Lesemotivation prinzipiell.

Nachweislich ist bei Kindern im 3. und 4. Schuljahr ein sogenannter Leseknick beobachtbar. Zum einen gründet er in einer steigenden Komplexität der in der Schule abgegebenen Texte und erhöht die Anforderungen an das Leseverständnis. Zum anderen scheint Lesen per se nicht mehr die sozial integrierende Bedeutung zu haben, wie dies in der Vergangenheit allenfalls noch gegeben war. Das heisst, in der Tendenz scheint Lesen unter den Jungen eher out zu sein. Damit fehlt eine wichtige Basis, um sie für die hinsichtlich Leseverständnis steigenden Anforderungen und damit notwendigerweise verbundenen Haltungsänderungen gewinnen zu können (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2015, S. 168). Dieser Tendenz wollen wir entgegen wirken und hoffen, dass unser Leseprojekt nachhaltige positive Auswirkungen auf das Leseverhalten der Kinder hat und sie bereits jetzt durch eine grössere Leseflüssigkeit ihre Lesekompetenz verbessern können.

3.2.6 Lesekompetenz

Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen können. Es ist „die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen grösseren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (OECD/PISA; zitiert nach Hohmann, 2011, S.5). Unter dem Begriff der Lesekompetenz fasst man den Bereich der Lesetechnik/Lesefertigkeit, den

der Lesefähigkeit/des Sinnverständnisses sowie jenen der Lesemotivation/des Interesses zusammen. Die Lesekompetenz gehört neben der Schreibkompetenz und dem Rechnen zu den Grundfertigkeiten, die während der Primarschulzeit erworben und im weiteren Schulverlauf ausgebaut werden. Bei der Lesekompetenz müssen die wichtigen Informationen im jeweiligen Text als solche erkannt und verstanden werden. Dazu muss ein Kind das Gelesene mit seinen bisherigen Vorerfahrungen verknüpfen und sich den Inhalt erschliessen können.

„Kompetent lesen heisst, Texte gut zu verstehen und behalten zu können, verbunden mit der Fähigkeit zum Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des Gelesenen“ (Rosebrock et al., 2011, S. 12).

Welche Bedeutung der Lesekompetenz beigemessen werden muss, hat Lenhard beschrieben:

Heute ist die Fähigkeit zum Umgang mit schriftsprachlichem Material wichtiger denn je. Schrift kommt praktisch in allen Lebensbezügen vor und gewinnt durch die fortlaufende Verlagerung von Lebensbereichen in digitale Welten nicht weniger, sondern immer mehr an Bedeutung. Die Fähigkeit, Texte zu entschlüsseln und deren Inhalt zu rekonstruieren, hat dabei unter den Kulturtechniken eine exponierte Stellung. Wir lesen erheblich häufiger, als wir schreiben oder rechnen. Im schulischen Bereich ist Leseverständnis eine wichtige Grundfähigkeit in fast allen Unterrichtsfächern und sollte deshalb auch das Ziel aller Fächer und nicht nur des Deutschunterrichts sein... (Lenhard, 2013, S. 11).

Da die Lesekompetenz zu einer der grundlegendsten und prägendsten Voraussetzungen für schulische Laufbahnen aber auch für die persönliche Weiterentwicklung gehört, müssen wir ihr in der Schule einen entsprechenden Stellenwert einräumen. Auch ausserhalb der Schule erschliessen sich zahlreiche Lebensbereiche nur mittels der Fähigkeit zum verstehenden Lesen (vgl. Lenhard, 2013, S. 12).

Der Schwerpunkt bei meinem Projekt liegt daher auf einem basalen Lesetraining, verbunden mit der Vermittlung von Freude am Lesen. Aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler ist das Verständnis nicht allein von den individuellen Merkmalen der Lesenden und der Bereitschaft zum Lesen abhängig. Auch die Aufgabenstellung und die Beschaffenheit eines Textes spielen eine Rolle. Darüber hinaus ist das Lesen von Texten meist in einen sozialen Kontext eingebettet. Wünschenswert ist daher, dass sich alle Schülerinnen und Schüler innerhalb der Klasse, in ihren Lesetandems als auch ihrer Rolle als Lesetrainerin oder -trainer resp. Lesesportlerin oder -sportler (diese Begriffe werden später noch erklärt) wohlfühlen, um grösstmöglichen Gewinn aus dieser Leseförderung ziehen zu können.

3.3 Modelle des Schriftspracherwerbs

Mit diesen einleitenden Sätzen wird deutlich, dass das Lesen - als eine der am häufigsten benötigten Kulturtechniken - beim Schuleintritt besondere Beachtung verdient und daher verstärkt geübt und gefestigt werden muss. Unter dem Begriff **Schriftspracherwerb** versteht man grundsätzlich das Erlernen der Kulturtechniken Lesen und Schreiben. Diese Kulturtechniken lernen die Kinder vorwiegend in den ersten beiden Schuljahren.

Beim Schriftspracherwerb handelt es sich um einen in unterschiedliche Phasen gegliederten Entwicklungsprozess. Dabei lassen sich die Kinder von verschiedenen Strategien leiten. Im Laufe der Jahrzehnte wurden zahlreiche und unterschiedliche Entwicklungsmodelle entworfen. Meiner Arbeit zugrunde liegt das ursprüngliche Modell von U. Frith. Zahlreiche weiterentwickelte Modelle basieren auf seiner sinnhaft und übersichtlich erscheinenden Dreiteilung. Eine Reihe weiterer Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb (z.B. Klicpera, Kirschhock, Ehri oder Scheerer-Neumann), nehmen weitere Unterteilungen vor, basieren aber alle auf den von Frith erkannten drei Stufen:

1. **Logographemische Stufe:** Auf dieser Stufe erkennen Kinder die Symbolhaftigkeit der Schrift. Sie lernen, dass Schrift Sprache abbildet. „Die Kinder bilden Assoziationen zwischen visuellen Merkmalen der Graphemfolge und der Bedeutung eines Wortes Dabei prägen sie sich keine vollständigen Buchstabenfolgen ein, sondern identifizieren Wörter an hervorstechenden Merkmalen, wie der Wortlänge oder auffälligen Buchstaben“ (Mayer, 2013, S. 27).

Beim Schreiben fällt auf, dass die Kinder sich eng am ersten Buchstaben eines Wortes orientieren (häufig ist es der eigene Name), der Reihenfolge der Buchstaben im Wort sonst aber keine grosse Beachtung geschenkt wird. Diese Phase ist vorwiegend in der Vorschulzeit anzusiedeln.

2. **Alphabetische Stufe:** Der Erwerb der alphabetischen Strategie stellt eine erste grosse Hürde beim Erwerb der Schriftsprache dar. Hierbei muss das Kind den Zusammenhang zwischen der Schrift und den Lauten erkennen. Das sogenannte phonologische Rekodieren, als Umwandlung der Schriftzeichen in Laute, die zusammengesetzt werden, führt dann - sofern es bereits im mentalen Gedächtnis gespeichert ist - zur Identifikation des erlesenen Wortes. Dieser indirekte Leseweg ist sehr komplex und bedarf einer gut entwickelten phonologischen Bewusstheit. Ein weiterer Bereich, der hier wesentlich zum Tragen kommt, ist das phonologische Arbeitsgedächtnis. Darunter versteht man das zwischenzeitliche Speichern der bereits in Laute umkodierten Buchstaben in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses. Nur wenn das gelingt, kann das auf indirektem Leseweg erlesene Wort auch hinterher als Ganzes erkannt werden. Diese indirekte Strategie bündelt aber so viele kognitive Ressourcen und beansprucht das Arbeitsgedächtnis so stark, dass für die Sinnentnahme des Gelesenen oft zu wenig Kapazitäten zur Verfügung stehen (vgl. Mayer, 2013, S. 32). Daher ist Lesen für die Kinder auf der alphabetischen Stufe enorm anstrengend. Das Ziel ist es, diese Phase zugunsten der direkten, automatisierten Worterkennung zu überwinden.

Beim Schreiben erleben die Kinder ausserdem, dass ihr phonologisches Prinzip zu Rechtschreibfehlern führt. Diese werden nach und nach auch von den Lehrpersonen verbessert, so dass die Kinder erkennen, dass sie mit der phonologischen Strategie allein beim Schreiben nicht ans Ziel kommen. Deswegen entwickeln die Kinder zunehmend Einsicht in die orthographischen Regelmäßigkeiten der Schrift.

3. **Orthographische Stufe:** Zentrale Fähigkeit auf dieser Stufe ist die ganzheitliche Verarbeitung grösserer Einheiten der Schriftsprache (Morpheme, Silben, häufig vorkommende Graphemfolgen), so dass das Kind nicht mehr auf die Analyse und Synthese einzelner Buchstaben bzw. Laute angewiesen ist. Diese Strategieergänzung ermöglicht die Automatisierung des Lese- und Schreibprozesses und stellt den entscheidenden Schritt auf dem Weg zu kompetenten Leserinnen und Lesern dar (vgl. Mayer, 2013, S. 32).

Dieser - wie er von Coltheart benannt wurde - direkte Leseweg ermöglicht durch die visuelle Analyse bereits die Aktivierung der Einträge im orthographischen Wortformspeicher und führt über den Zugriff auf semantische und phonologische Informationen zur Identifizierung des Wortes. Es muss daher nicht mehr jedes einzelne Wort nach der alphabetischen Strategie auf dem indirekten Weg erlesen, in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses gespeichert und erkannt werden. Der direkte Leseweg beschleunigt die Leseprozesse des Kindes wesentlich und lässt daher auch im Arbeitsspeicher wieder Kapazitäten frei werden, die für die inhaltliche Informationsaufnahme genutzt werden können.

Häufig vorkommende Wörter werden daher sehr früh auf dem automatisierten Weg verarbeitet und auch orthographisch richtig geschrieben, während unvertraute Wörter auch später noch mittels alphabetischer Strategie gelesen und geschrieben werden (vgl. Mayer, 2013, S. 24).

Genau hier wollen wir ansetzen: Unsere, sich mehrheitlich auf der orthographischen Stufe befindlichen Schülerinnen und Schüler sollen durch vielfältige Übungen zu einer Automatisierung des Leseprozesses angeregt werden und in der Folge immer mehr Wörter direkt erlesen können. Durch diese Automatisierung wird der Leseprozess massiv beschleunigt. Dies ist für die Kinder spürbar und viele realisieren in diesem Alter, dass sie viel besser lesen können und auch vom Inhalt wesentlich mehr verstehen. Diese sehr sensible Phase findet nicht bei allen Kindern gleichzeitig statt, weshalb es auch nach unserem Leseprojekt noch Kinder geben wird, die keine grossen und messbaren Erfolge erzielen konnten. Trotzdem werden alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren, denn sie haben anhand eines von uns ausgewählten Kinderbuches viel gelesen und sich viel über den Inhalt des Buches ausgetauscht. Sie haben ihre eigene Phantasie angeregt, sie haben selber Geschichten geschrieben und sie haben anhand des Wortmaterials des Buches immer wieder gespielt, um so Wörter immer besser auf direktem Weg zu erlesen. Darüber hinaus haben sie viele soziale Fähigkeiten im Umgang mit ihrem Lesepartner gelernt und geübt.

3.4 Wichtigkeit des flüssigen Lesens

Flüssiges Lesen ist genaues, genügend schnelles und ausdrucksvoll-betontes Lesen. Es ist nur eine von mehreren Komponenten der Lesekompetenz, aber 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 (Rosebrock et al., 2011, S. 7).

Da wir mit 2. Klässlern arbeiten, die noch am Anfang ihrer Schulkarriere und auch am Beginn ihrer Lesekompetenz stehen, möchte ich die erfolgreiche Entwicklung der basalen Lesefertigkeiten ermöglichen, in der Hoffnung, dass diese danach zu einer angemessenen Leseflüssigkeit führen mögen. Es ist mir ein grosses Anliegen, die Leseflüssigkeit, als Teilbereich der Lesekompetenz, bei meinen Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Es sollen die Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene so weit verbessert werden, dass Wortbedeutungen sicher und schnell zugeordnet werden können. Durch das Lesen mit einer angemessenen Geschwindigkeit wird die verstehende Textlektüre begünstigt und wirkt sich dies darüber hinaus auch förderlich auf die subjektive und soziale Dimension der Lesekompetenz aus (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 10).

Angesichts der Ergebnisse internationaler und deutschsprachiger Studien zur Lesekompetenz wird deutlich, dass viele Kinder und Jugendliche eben nur über mangelhaft ausgebildete Lesefertigkeiten auf der Wort- und der Satzebene verfügen. Dies führt dazu, dass sie Texte nicht flüssig lesen können und ein nur ungenügendes Textverständnis gegeben ist. Als Folge davon schwindet auch die Motivation fürs Lesen.

Dieser Kreislauf muss durchbrochen werden, damit sie nicht zwangsläufig mit Schulschwierigkeiten, hervorgerufen durch mangelhafte Leseflüssigkeit, zu kämpfen haben.

„Die Ausbildung von Leseflüssigkeit wird in der Leseforschung entsprechend als eine der zentralen literarischen Erwerbsaufgaben der mittleren Kindheit angesehen, deren Nichtbewältigung sich nachweislich negativ auf die weitere Leseentwicklung der Kinder auswirkt“ (Garbe u.a.; zitiert nach Rosebrock et al., 2011, S. 12). Wie in Studien nachgewiesen werden konnte, „...können Kinder, die im Verlauf der zweiten und dritten Klasse immer noch auffällig unsicher lesen und die keine spezifische Förderung erfahren, die Rückstände zu ihren Mitschülern in den folgenden Schuljahren nicht mehr aufholen, so dass sich die mangelnden Lesefertigkeiten über die Grundschulzeit hinweg stabilisieren“ (Rosebrock et al., 2011, S. 12).

Diese schockierende Aussage bewog mich dazu, der Leseflüssigkeit in meiner Arbeit eine weit grössere Beachtung zu schenken, als ich dies anfänglich geplant hatte.

Der Begriff der Leseflüssigkeit beinhaltet verschiedene Dimensionen:

- Lesegenauigkeit
- Automatisierungsgrad des Dekodierens auf der Wortebene
- Lesegeschwindigkeit
- Prosodische Segmentierungsfähigkeit auf der Satzebene

(vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 16).

3.4.1 Lesegenauigkeit

Die Dekodiergenauigkeit spielt beim Lesen eine grosse Rolle. Erst wer 95% aller Wörter fehlerfrei liest, kann ein Text gut verstehen. Die Lesegenauigkeit muss entsprechend sehr ausgeprägt sein. Ein falsch dekodiertes Wort führt zu einer Sinnentstellung und in der Konsequenz zu einer anderen Bedeutung des Gelesenen. Wer sich mehrfach verliert und dies selber nicht bemerkt, wird in der Folge eine Beeinträchtigung beim Textverstehen erleben. Forschungen besagen, dass sich bereits bei weniger als 90% fehlerfrei gelesener Wörter in der Folge ein mangelhaftes Textverstehen entwickelt.

Mit zunehmendem Lebensalter steigt die Hemmschwelle, sich Unterstützung zu holen. Das mangelhafte Textverständnis führt letztlich zu einer Negativspirale aus Frustrationen und dazu, dass das Lesen zunehmend vermieden und umgangen wird.

3.4.2 Automatisierung des Dekodierens

Gut Lesende dekodieren nicht nur genauer, sondern auch wesentlich automatisierter als ungeübte Leserinnen und Leser. Ihr Lesevorgang vollzieht sich mühelos und unbewusst, sie können rasch auf die Wortbedeutungen zugreifen. Der direkte - lexikalische - Pfad, den sie nehmen, führt zu einem wesentlich besseren Textverstehen. Anders verhält es sich bei ungeübten Leserinnen und Lesern: Sie sind vollauf damit ausgelastet, die Wörter zu dekodieren. Dabei haben sie nur wenig oder keine Kapazität frei, um dem Erlesenen auch noch Bedeutung zuzuordnen. Sie müssen sich erst den Klang eines Wortes vergegenwärtigen, bevor sie zur Wortbedeutung gelangen.

Die Automatisierung des Dekodierens ist daher eine der zentralsten Aufgaben beim Erlangen einer ausreichenden Lesekompetenz.

Bei den Prozessen auf Wortebene muss man wissen, dass, wenn der Leseprozess noch nicht automatisiert ist, die identifizierten Laute in der richtigen Reihenfolge in der phonologischen Schleife des Arbeitsgedächtnisses abgelegt und anschliessend wieder zu einer Lautfolge zusammengefügt werden müssen. Nur wenn dies gelingt, kann der generierten Lautsequenz schliesslich ein Wort aus dem semantischen Lexikon zugeordnet werden. Verstehendes Lesen klappt wesentlich besser, je stärker die beteiligten Leseprozesse automatisiert sind. Untenstehende Grafik verdeutlicht die unterschiedlichen Verarbeitungspfade (vgl. Lenhard et al., 2017, S. 19).

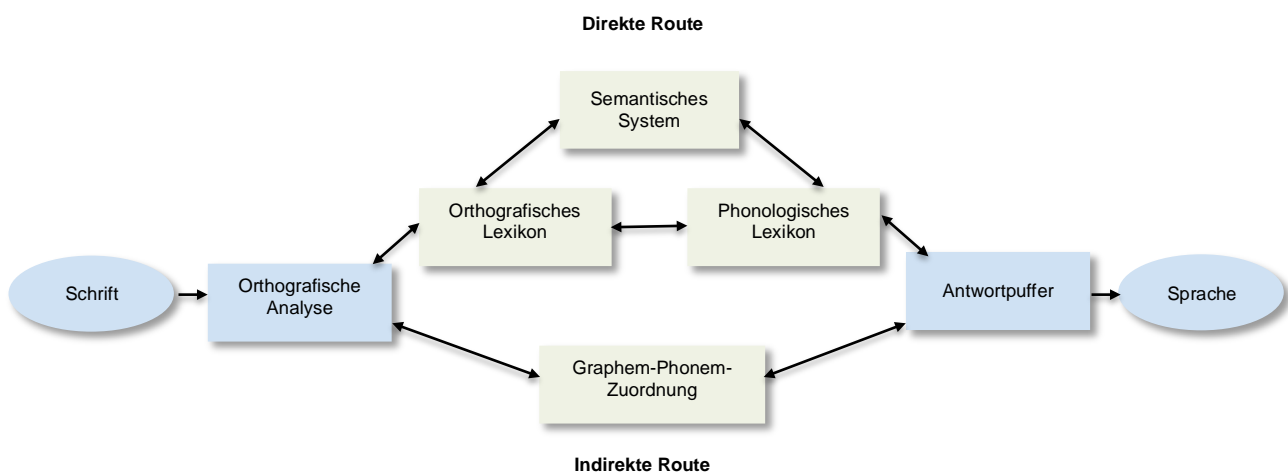


Abb. 3: 2 Wege-Modell der visuellen Worterkennung und des lauten Lesens nach Coltheart (nach Lenhard et al., 2017, S. 20)

Die visuelle Worterkennung stellt eine wichtige Grundlage für das verstehende Lesen dar. Den Kontext heranzuziehen ist daher eine wichtige Strategie, um Lesefehler selber zu erkennen und zu verbessern. Es ist daher eine ständige Interaktion zwischen hierarchiehohen und hierarchieniedrigen Prozessen notwendig (vgl. Lenhard et al., 2017, S. 20).

3.4.3 Lesegeschwindigkeit

Mit der Lesegeschwindigkeit kommen nebst dem Dekodieren auf Wortebene die Satzebene und die Ebene der lokalen Kohärenzbildung hinzu. „Eine höhere Lesegeschwindigkeit ist die logische Konsequenz aus einer genaueren Worterfassung und einem höheren Automatisierungsgrad. Je besser diese beiden Komponenten ausgebildet sind, desto schneller und damit flüssiger kann man in der Regel lesen“ (Rosebrock et al., 2011, S. 18).

Um erkennen zu können, ob ein Satzende mit dem gelesenen Satzanfang zusammen passt, gilt es beim Lesen eine Mindestgeschwindigkeit zu erreichen. Durch zu langsames Lesen kann es zu Verstehensschwierigkeiten kommen, da durch die verzögerte Informationsaufnahme die zusammengehörigen Informationseinheiten nicht zur selben Zeit im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden können. Zudem ist es notwendig, die Aufmerksamkeitsspanne über einen Satz oder mehrere Sätze hinweg aufrechterhalten zu können. Das Lesetempo wird dabei in Wörtern pro Minute (WpM) notiert. Für Schülerinnen und Schüler einer 2. Klasse beträgt dieses zwischen 55 und 80 Wörter pro Minute.

3.4.4 Prosodische Segmentierungsfähigkeit und Betonung

Abschliessende Dimension der Leseflüssigkeit ist die Fähigkeit zum betonten und sinngestaltenden Lesen. Durch das betonte Lesen können semantisch und syntaktisch zusammengehörende Inhalte sinnstiftend zusammengezogen werden (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 19). Schwachen Lesenden, die häufig monoton und stockend in Wort für Wort-Schritten lesen, kann es passieren, dass sie durch die falsche Betonung eher einmal unpassende Satzteile zusammenfassen.

Alle vier dargestellten Dimensionen der Leseflüssigkeit sind Bestandteile des Flüssig-Lesen-Könnens und eng miteinander verbunden.

3.5 Möglichkeiten, die Leseflüssigkeit zu verbessern

Grundsätzlich lassen sich zwei Verfahren zur Förderung der Leseflüssigkeit heraus kristallisieren. Es sind dies die **Vielleleseverfahren** und die sogenannten **Lautleseverfahren**.

Bei den **Vielleleseverfahren** sollen die Schülerinnen und Schüler durch ein gesteigertes Lesepensum ihre Leseflüssigkeit und ihr Leseverstehen quasi beiläufig verbessern. Dieses Verfahren folgt der These, dass man flüssiges Lesen durch häufiges Lesen lernt. Im Unterrichtsalltag wird dies häufig durch sogenannte freie Lesezeiten gemacht. Dabei dürfen die Schülerinnen und Schüler frei wählbare, motivierende Texte aus Kinder- oder Sachbüchern lesen, ohne dass die Lektüre durch Aufgabenstellungen oder Unterrichtsgespräche begleitet wird. Zwar berichten einzelne Studien von Fortschritten bei der Lesekompetenz, allerdings gibt es deutlich mehr Untersuchungen, die keine Verbesserung der Leseflüssigkeit und der Lesekompetenz belegen. Diese Art von Leseflüssigkeitstraining mag bei gut Lesenden funktionieren, bei der von mir konzipierten basalen Leseförderung wären jedoch viele schwache Leserinnen und Leser bereits überfordert. Die Voraussetzungen, um allein und selbstorganisiert an einem Buch zu lesen, sind - gerade was die Leseflüssigkeit betrifft - noch nicht gegeben.

Bei der Methode der **Lautleseverfahren** geht es im Gegensatz dazu um das halblaute gemeinsame Lesen von Texten, wobei nach bestimmten Regeln vorgegangen werden muss. Durch diese wird bei den Lautleseverfahren der Leseprozess gewährleistet. Deswegen gelten diese Verfahren auch als direkte Leseförderung. Dabei sollen sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig in sogenannten Lesetandems unterstützen und so die technische Seite des Lesens, die Lesefertigkeit als Handwerk üben. Gemeinsam wird geübt, Wörter richtig zu dekodieren, sie richtig zu artikulieren und sinngemäss zu betonen. Selbst ganze Satzmuster, aber auch eine angemessene Lesegeschwindigkeit können von der Partnerin oder dem Partner übernommen und mit ihr oder ihm trainiert werden. Durch die vorstrukturierten Übungsabläufe werden Verbesserungen in der Dekodiergenauigkeit, der Wortautomatisierung, der Lesegeschwindigkeit und des Leseausdrucks geschult.

Die meisten Lautleseverfahren zeichnen sich durch folgende zwei Merkmale aus:

1. Texte werden immer in standardisierten Übungssituationen laut oder halblaut gelesen.
2. Die Lesetandems bestehen immer aus einem lesekompetenteren Kind, das als Lesevorbild agiert, und einem lese schwächeren solchen, das von diesem begleitet wird und chorisch mit dem schwächeren liest. Dabei verbessert das lesestärkere Kind Lesefehler des schwächeren

Kindes. So werden die richtige Betonung und das Lesen in angemessenem Tempo geübt. Durch den sehr hohen Grad an Individualisierung ist es möglich, das unterschiedliche Lern-tempo sowie die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen.

Studien konnten belegen, dass durch diese Art von Lautlesetrainings die Lesegenauigkeit sowie die Lesegeschwindigkeit signifikant gesteigert werden kann. Ausserdem sind Transfereffekte nachweisbar, die belegen, dass auch das Leseverstehen der Lernenden deutlich gestiegen ist. Erklärt werden kann es damit, dass aufgrund einer besseren Leseflüssigkeit das Arbeitsgedächtnis mehr Kapazität frei hat, so dass sich die Lernenden mehr um die hierarchiehohe Bereiche des Inhalts kümmern können (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 23).

3.6 Formen des Lautlesens im Unterricht

„Trotz ihrer nachgewiesenen Wirksamkeit sind didaktisch konzipierte Lautleseverfahren im deutschsprachigen Raum in der schulischen Leseförderung bislang kaum verbreitet“ (Rosebrock et al., 2011, S. 23). Häufig wird nur reihum gelesen und alle anderen Schülerinnen und Schüler sollen währenddessen still mitlesen. Leider ist diese Form aufgrund der geringen Lesezeit als sehr unwirksam einzustufen. Ausserdem werden Passagen nicht wiederholt gelesen, so dass sich die Kinder nicht beim erneuten Lesen verbessern können. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass durch den ständigen Wechsel der oder des Lesenden der Inhalt häufig auf der Strecke bleibt. Ganz abgesehen davon, dass sich die schlechter Lesenden häufig sehr unwohl fühlen, wenn sie stockend und langsam einen Satz vorlesen müssen. Alles in allem eine sehr verbreitete aber wenig erfolgreiche Praxis.

Lautleseverfahren, die zur Steigerung der Leseflüssigkeit und des Textverständnisses eingesetzt werden sollen, müssen anders aufgebaut sein. Im Rahmen eines standardisierten Vorgehens werden spezifische Fertigkeiten geübt. Durch ein kleinschrittiges Verfahren, in welchem Texte immer mehrfach gelesen werden, sind hinsichtlich Leseflüssigkeit rasch Fortschritte feststellbar. Auch die Schülerinnen und Schüler erkennen unmittelbar, dass sie bei jedem Durchgang weniger Fehler machen. Dies motiviert unglaublich und zeigt, dass sich das Üben lohnt.

Das Lautleseverfahren bietet unterschiedliche, in der Folge vorgestellte Möglichkeiten:

3.6.1 Wiederholtes Lautlesen

Beim wiederholten Lautlesen, das die heute vermutlich bekannteste und am weitesten verbreitete Form des Lautlesens ist, geht es um eine explizite Trainingsmethode, welche die Automatisierung des Wort- und Satzerkennens schult. Hierbei steht die Wiederholung von Textabschnitten im Vordergrund. „Schwache Leserinnen und Leser sollen durch aktives Vorlesen ihre Dekodierfertigkeiten so weit automatisieren, dass sie ihre kognitiven Ressourcen zunehmend für die hierarchiehöheren Verstehensleistungen beim Lesen verwenden können“ (Rosebrock et al., 2011, S. 27). Bei dieser Methode wird ein Text oder ein Textabschnitt vom schwächer lesenden Kind dem stärker lesenden Gegenüber so lange vorgelesen, bis es gelingt, diesen in einem vorher festgelegten Lesetempo vorzulesen. Dabei werden bei jedem Durchgang die Anzahl der Lesefehler notiert und auf einer Kopie des Textes festgehalten. So wird es möglich, die Fortschritte in einer Verlaufskurve zu dokumentieren. Bei dieser Form des Lautlesens wird dafür plädiert, so lange mit dem gleichen Text zu üben, bis es dem leseschwächeren Kind gelingt, eine Lesegeschwindigkeit von 100 Wörtern pro Minute zu erreichen. Diese Werte sind allerdings nur für ältere Schülerinnen und Schüler zu erreichen, so dass auch diese Methode für mich nicht in die engere Wahl kam.

3.6.2 Chorisches Lautlesen

Bei dieser Lautlesevariante wird auf die positive Wirkung eines kompetenten Lesevorbilds gesetzt, das zusammen mit jemandem, der oder die weniger gut liest einen Text laut vorliest (vgl. Rose-

brock et al., 2011, S. 29). Das Lesevorbild bietet dem schwächer lesenden Kind dahingehend Unterstützung, welche Lesegeschwindigkeit dem Text angemessen ist, welche Betonung für welche Satzteile sinnvoll eingesetzt werden sollte und wie eine sinnvolle prosodische Segmentierung (Betonung, Rhythmus, Intonation) des Satzes aussehen könnte. Das schwächer lesende Kind soll das Lesevorbild imitieren und so seine Leseflüssigkeit auf der Satzebene, seine Lesegeschwindigkeit und die richtige Betonung einüben. Die Anforderungen an kompetent Lesende sind allerdings recht hoch, sie müssen zudem in der Lage sein, auch die prosodische Segmentierung eines Textes zu erfüllen. Auch diese Form ist von Schülerinnen und Schülern einer 2. Klasse nicht zu erwarten, müssen sich doch zuerst die basalen Lesefertigkeiten trainieren.

3.6.3 Lautlesen mit Hilfe von Hörbuchaufnahmen (Mitleseverfahren)

Auch bei dieser Form des Lautleseverfahrens geht es darum, dass man anhand eines guten Lesevorbilds Texte im Zusammenhang liest. Bei diesem Verfahren steht der Gedanke des begleitenden Lautlesens im Zentrum. Dabei hören die Schülerinnen und Schüler eine Hörbuchversion und versuchen mitzulesen. Anschliessend versuchen sie kleine Abschnitte des Textes laut zu lesen. Eine Verbesserung durch ein lesekompetenteres Kind oder die Lehrperson gibt es dabei nicht bzw. nur sehr punktuell. Die Schülerinnen und Schüler sollen ihren Lesefluss durch die Hörbuchvorgabe so festigen, dass sie nach einiger Zeit die Unterstützung durch die Aufnahme nicht mehr benötigen und den Text trotzdem sinngestaltend und flüssig vorlesen können. Auch bei dieser Methode ist ein gewisses Mass an Leseflüssigkeit bereits Voraussetzung, da Hörbuchaufnahmen in aller Regel nicht besonders langsam eingelesen werden.

Diese Methode eignet sich am ehesten für Fördersituationen mit Einzelnen, allein schon aufgrund der dafür notwendigen Voraussetzungen hinsichtlich Technik und Raumangebot. Will man die Methode im ganzen Klassenverband durchführen, ist dies bestenfalls in Form von Mitlesen zur Hörbuchaufnahme möglich. Ob dann wirklich jeder laut mitliest, ist für die Lehrperson allerdings schwierig festzustellen. Zudem sind Korrekturen und Wiederholungen einzelner Abschnitte nicht möglich. Und nachdem die Hörbuchaufnahme eine Lesegeschwindigkeit vorgibt, die von Kindern der 2. Klasse nicht zu leisten ist, kommt auch diese Variante für mich nicht in die engere Wahl.

3.6.4 Partnerlesen

Beim Partnerlesen werden Texte von einem etwas besser lesenden mit einem etwas schwächer lesenden Kind gemeinsam im Chor gelesen. Bei diesen Tandems muss das besser lesende Kind die Lesefehler des schwächer lesenden Kindes verbessern. Es strukturiert ausserdem das Lesen, indem es mit dem Finger entsprechend dem Lesetempo mitfährt und so immer anzeigt, wo man sich gerade im Text befindet. Bei diesem Lautleseverfahren sind die sozialen Interaktionen zwischen den beiden Kindern ganz zentral. Damit beide Mitglieder des Tandems wissen, wie sie sich in bestimmten Situationen zu verhalten haben, müssen sie ihre jeweiligen Aufgaben genau kennen und damit vertraut gemacht werden.

Beim Partnerlesen nach K. Topping wählt das schwächer lesende Kind Texte aus, die motivierend sind und seine Lesekompetenz nicht überfordern. In der Übungssituation sitzen dann beide Kinder dicht nebeneinander und haben den Text gemeinsam vor sich liegen. Auf ein gemeinsames Zeichen hin beginnen beide, den Text im Chor gemeinsam halblaut vorzulesen. Das lesekompetentere Kind fährt zur Unterstützung die jeweils gelesene Zeile mit dem Finger mit. Während des Vorlesens achtet es auf unkorrigierte Lesefehler der Partnerin oder des Partners, die es, falls keine Selbstkorrektur erfolgt, verbessert. Anschliessend wird immer wieder am Satzanfang begonnen. Nach einiger Übungszeit und wenn sich das schwächer lesende Kind mit dem Text zunehmend sicher fühlt, kann es dem begleitenden Kind ein Zeichen geben und dieses liest nicht mehr laut mit. Seine Aufgabe, die Textzeile immer mit dem Finger mitzufahren, bleibt jedoch bestehen. Ansonsten achtet es weiterhin auf allfällige Lesefehler seiner Partnerin oder seines Partners. Nur wenn ein Lesefehler auftritt, den das schwächer lesende Kind nicht selbst bemerkt und verbessert, lesen sie wieder gemeinsam halblaut weiter (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 37).

Diese Art von Leseroutine wird so lange praktiziert, bis der Text oder das Kinderbuch fertig gelesen sind. Wichtig ist hinterher auch der Austausch über den Inhalt des gelesenen Textes und über die gemachten Leseerfahrungen. Erfreulicherweise liegen zu dieser Art des Partnerlesens inzwischen zahlreiche empirische Studien vor, die mit grosser Einigkeit bescheinigen, dass dieses Verfahren eine hohe Wirksamkeit zur Steigerung der Leseflüssigkeit aufweist (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 38). Von dieser kooperativen Leseübung profitieren aber nicht nur die leseschwächeren Schülerinnen und Schüler, sondern auch die lesekompetenten Kinder können durch die von ihnen praktizierte Methode des „Lernen durch Lehren“ ihre Lesefertigkeiten verbessern.

3.6.5 Chorlesen

Beim gemeinsamen Chorlesen im Klassenrahmen kommt die Komponente der Wiederholung hinzu. Bei dieser Form wird gemeinsam chorisch gelesen und alle Lernenden sind beteiligt. Die Form ist etwas gewöhnungsbedürftig. Gerade Schülerinnen und Schüler, die sich noch im Alphabetisierungsprozess befinden, kommen mit dieser anspruchsvollen Variante des Verfahrens nicht ohne weiteres zurecht. Für sie muss die Methode Schritt für Schritt eingeführt werden, so dass sie sich nach und nach darin einfinden können. Zunächst werden einzelne Sätze gemeinsam gelesen, bevor nach schrittweiser Erweiterung die Kleingruppe abschnittsweise und zum Schluss die ganze Klasse den gesamten Text gemeinsam liest. Hierfür wird ein Lesemodell benötigt, das mit gutem Leseausdruck und in angemessener Geschwindigkeit den Text vorträgt, bevor alle Lernenden zusammen den Text im Chor laut lesen. „Schwächere Leser profitieren von der chorischen Methode, weil sie sich nicht allein vor der Klasse präsentieren müssen, sondern sich in der Gruppe geborgen von dem Lesefluss der besseren Leser mitziehen lassen können“ (Rosebrock et al., 2011, S. 39).

3.6.6 Kombinierte Lautleseverfahren

Alle bisher aufgezeigten Lautleseverfahren sind punktuell im Unterricht einsetzbar, um die Leseflüssigkeit der Schülerinnen und Schüler bei der Erschliessung neuer Texte zu steigern. Die kombinierten Verfahren zeichnen sich durch ihre integrative Form aus. Die im Folgenden beschriebene Lautleseroutine ist so konzipiert, dass die unterschiedlichen Einzelschritte zu einem feststehenden Ablaufplan - einer Routine - zusammengestellt sind, die in der jeweiligen Übungssituation immer wieder komplett durchlaufen werden muss. Dazu ist es notwendig, dass der Ablauf einer solchen Routine von den Schülerinnen und Schülern verstanden und verinnerlicht wird. Es ist daher notwendig, dieses instruktive Verfahren in Form eines längerfristigen Projektes einzuüben.

Bei der Methode der Lautlesetandems werden die beiden vorgestellten Grundprinzipien der Lautleseverfahren – das der Wiederholung und jenes des Lesemodells - miteinander kombiniert. Da mir diese Methode mit Kindern der 2. Klasse am wirkungsvollsten und am besten umsetzbar erschien, habe ich mich dafür entschieden.

3.7 Kooperative Methode der Lautlesetandems

Die Methode eignet sich dazu, die Leseflüssigkeit schwacher Leserinnen und Leser nachhaltig zu verbessern. Dazu werden innerhalb der Klasse Lesetandems gebildet, die immer aus einer oder einem etwas besser Lesenden und einer oder einem etwas schwächer Lesenden bestehen. In dieser Zusammensetzung wird jeweils gemeinsam halblaut ein Text gelesen. Ganz wesentlich bei dieser Methode ist, dass jeder Textabschnitt gemeinsam gelesen und viermal wiederholt wird. Der oder die stärker Lesende verfolgt dazu den Leseprozess seiner Leseschülerin oder seines -schülers genau und macht gegebenenfalls auf Fehler aufmerksam. Der Ablauf der Leseübung ist genau strukturiert, so dass er der oder dem schwächer Lesenden Orientierung und Sicherheit bietet. Dadurch werden die Lernprozesse nachweislich begünstigt (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 97).

Die Leseroutine gibt vor, dass jeder Übungstext in jedem Lesetandem so lange (mindestens jedoch viermal) synchron laut gelesen werden muss, bis der Text im Grundsatz flüssig, das heisst weitge-

hend fehlerfrei, angemessen schnell und mit einer angemessenen Betonung von jedem der beiden Lesepartner vorgelesen werden kann (Rosebrock et al., 2011, S. 97).

Um die Bezeichnung der beiden Lesetandempartnerinnen oder -partner etwas dem Sportbereich anzupassen - in welchem sich auch nur verbessern kann, wer entsprechend trainiert - heissen die lesekompetenteren Schülerinnen und Schüler in der Folge Lesetrainerinnen und -trainer, die etwas schwächer Lesenden sind die Lesesportlerinnen und -sportler. Ausserdem wollen wir durch die Tandems den Teamgedanken stärken und die Schülerinnen und Schüler motivieren, sich gemeinsam für die Verbesserung der Lesegeläufigkeit einzusetzen. Wichtig ist auch die Gleichwertigkeit der beiden Rollen mit ihren unterschiedlichen Aufgaben.

3.7.1 Ablauf der Methode

Der Ablauf dieser Methode sieht vor, dass die beiden Mitglieder eines Lesetandems nebeneinander vor einem Exemplar des Textes sitzen und gleichzeitig beginnen, ihn halblaut im Chor vorzulesen. Die Lesetrainerin oder der -trainer fährt die zu lesende Zeile mit dem Finger mit. Wichtig ist, dass eine gemeinsame Lesegeschwindigkeit gefunden wird, die sich der Lesesportlerin oder dem Lesesportler anpasst. Bei einem Lesefehler der Lesesportlerin oder des Lesesportlers, den sie oder er selber bemerkt, unterbricht die Sportlerin oder der Sportler selber die Leseroutine und verbessert den eigenen Fehler. Anschliessend wird wieder am Satzanfang begonnen und weitergelesen. Findet keine Selbstkorrektur statt, unterbricht die Lesetrainerin oder der -trainer und verbessert das falsch gelesene Wort seinerseits. Dieses wird von Lesesportlerin oder -sportler wiederholt, anschliessend wird ebenfalls wieder am Satzanfang begonnen. Dass Lesefehler zum normalen Trainingsalltag gehören, muss immer wieder betont werden, damit die Lesesportlerinnen und -sportler nicht das Gefühl haben, die von ihnen gemachten Fehler seien schlimm. Nur aus Fehlern kann man lernen. Dies macht die geschickte Einführung einer wohlwollenden Fehlerkultur notwendig. Ganz wesentlich bei dieser Methode ist, dass die Lesesportlerinnen und -sportler von den Lesetrainerinnen und -trainer auch gelobt werden, wenn sie bei jedem weiteren Durchgang immer besser lesen. Nach den vier gemeinsam gelesenen Durchgängen schliesst ein fünfter an, in dessen Verlauf die Lesesportlerin oder der -sportler der Lesetrainerin oder dem -trainer ein Zeichen gibt, woraufhin sie oder er das Mitlesen einstellt und die Lesesportlerin oder den -sportler alleine lesen lässt. Weiterhin muss sie oder er den Lesevorgang genau überwachen und mit dem Finger anzeigen, wo sich die Lesesportlerin oder der -sportler gerade im Text befindet. Die Lesetrainerin oder der -trainer ist so lange still, bis die Lesesportlerin oder der -sportler einen Fehler macht, den sie oder er selber nicht bemerkt. Erst dann wird wieder im Tandem weitergelesen. Macht die Lesesportlerin oder der -sportler einen Fehler, den sie oder er selber bemerkt und verbessert, darf alleine weitergelesen werden.

Um den Ablauf der 4 Durchgänge zu dokumentieren, haben die Tandems den Auftrag, fehlerhaft gelesene Wörter im Text zu unterstreichen. Damit ihre Fortschritte für sie sichtbar werden, haben wir für jeden Durchgang eine bestimmte Farbe definiert.

Wird der Text zum 1. Mal gelesen, werden gemachte Fehler mit Bleistift unterstrichen. Beim 2. Durchgang werden sie mit einem gelben, beim 3. Durchgang mit einem hellblauen und beim 4. Durchgang mit einem roten Farbstift unterstrichen. So wird für die Schülerinnen und Schüler ersichtlich, wie viel weniger Fehler sie bei jedem Durchgang gemacht haben. Ausserdem wird jeder erledigte Durchgang im entsprechenden Feld unter dem Text abgehakt. Allein durch diese sichtbare Kontrolle erleben die Schülerinnen und Schüler, wie sich das Lesen üben lohnt.

Die Aufgabe der Lehrperson ist es, sich nach diesen 5 Durchgängen Abschnitte des geübten Textes von beiden Tandemmitgliedern einzeln vorlesen zu lassen. Dies ist auch deshalb sinnvoll, weil die Lesesportlerinnen und -sportler so erfahren, dass auch die Trainerinnen und Trainer üben müssen, um einen Textabschnitt möglichst gut vorlesen zu können. Dabei ist es wichtig, dass der Text möglichst flüssig aber auch sinnverstehend gelesen wird. Diese Kontrolle durch die Lehrperson kann jedoch immer nur sporadisch stattfinden. Wichtig ist, dass die Lesetandems ihre Aufgaben als Lesetrainerin und -trainer resp. -sportlerin und -sportler genügend verinnerlicht haben und gut miteinander funktionieren. Dieser Ablauf wirkt sehr detailreich und exakt reglementiert, gibt

durch die klaren Aufgaben den Schülerinnen und Schülern aber enorme Sicherheit, wie sie in welchen Situationen zu reagieren haben.

Drei Plakate, welche unterschiedlichen Aufgaben die beiden Rollen im Tandem und welche Aufgaben sie gemeinsam als Lesetandem zu berücksichtigen haben, hängen im Schulzimmer. So können die Schülerinnen und Schüler immer wieder nachlesen und haben das Wichtigste vor Augen.

3.7.2 Plakate für Lautlesetandems, Lesetrainerin/-trainer und Lesesportlerin/-sportler

Merkmale beim Tandemlesen

- Gemeinsames halblautes Lesen.
- Spricht leise miteinander, um andere Teams nicht zu stören.
- Tempo wird dem Lesesportler angepasst.
- Lesetandems bilden zusammen ein Team.
- 1. Durchgang: mit Bleistift fehlerhafte Wörter unterstreichen.
- 2. Durchgang: mit gelbem Farbstift unterstreichen.

Abb. 4: Merkmale Tandemlesen 1

- 3. Durchgang: mit hellblauem Farbstift unterstreichen.
- 4. Durchgang: mit rotem Farbstift unterstreichen.
- Nach Fehler immer am Satzanfang nochmals anfangen zu lesen.
- Abhaken im entsprechenden Feld auf Leseblatt, wenn Durchgang erledigt ist.

Abb. 5: Merkmale Tandemlesen 2

Besondere Aufgaben des Lesetrainers

- Führt mit dem Finger die Zeile mit.
- Verbessert nach 4 Sekunden falsch gelesene Wörter.
- Übernimmt Verantwortung für seinen Sportler.
- Weist sachlich auf Fehler hin.
- Fördert den Sportler, damit er sich verbessern kann.
- Lobt seinen Sportler, wenn er gut gelesen hat.

Abb. 6: Aufgaben Lesetrainer

Besondere Aufgaben des Lesesportlers

- Gibt das Zeichen zum Anfangen und zählt bis drei ein.
- Versucht seine Fehler selbst zu verbessern.
- Behandelt seinen Trainer freundlich und mit Respekt.
- Hört auf seinen Trainer.
- Gibt das „Alleine-Lesen-Zeichen“: leicht anstupsen.

Abb. 7: Aufgaben Lesesportler

4 Das Janosch-Leseprojekt - Grundlagen

Basierend auf der Feststellung des damals in der 1. Klasse tätigen Heilpädagogen, wonach bei 8 von 15 unserer Schülerinnen und Schüler bereits erste Anzeichen für einen erschwerten Prozess hinsichtlich Automatisierung ihrer Lesefertigkeiten sichtbar wurden, entschieden wir uns dazu, die-

se Eindrücke durch weitere Testungen zu verifizieren. Uns lagen die Ergebnisse des Salzburger Lese-Screenings (SLS) zum Ende der 1. Klasse vor.

4.1 Auswertung der Befragung zu den Lesegewohnheiten

In einem ersten Schritt befragten wir die Schülerinnen und Schüler zu ihren Lesegewohnheiten (siehe Fragebogen im Anhang). Nach statistischer Auswertung aller erhaltenen Antworten ergab sich folgendes Bild:

Die Kinder dieser Klasse lassen sich aufgrund ihrer Antworten in 4 Gruppen unterteilen:

1. **Lesen macht Spass – auch in der Freizeit!** Sechs Schülerinnen und Schüler (35,3%) verfügen über eine familiär eingeführte und gefestigte Lesesozialisation. Sie lesen, weil sie Lust dazu haben, weil sie Neues entdecken können, weil es spannend ist und sie geben an, Freude zu haben, wenn sie ein neues Buch bekommen. Bei diesen Kindern ist das Lesen Teil des Familienlebens und Teil ihrer Freizeitbeschäftigung. Daher geben sie an, dass beim Lesen die Zeit wie im Fluge vergehe. Für sie ist das Lesen nicht besonders anstrengend und sie empfinden Lesen als lohnenswerte Aktivität.
2. **Lesen ja, aber bitte in der Schule!** Bei einer zweiten Gruppe von drei Kindern (17,6%) zeigt sich, dass sie von zu Hause das Lesen als Teil des Familienalltags nicht kennen. Den Kindern ist aber bewusst, dass Lesen und Vorlesen wichtig und gut ist. Sie schätzen es sehr, wenn wir Lehrpersonen in der Schule vorlesen, zu Hause wird ihnen nicht oder nur sehr selten vorgelesen. Sie geben an, dass sie das Lesen als Freizeitbeschäftigung selbst nur wenig praktizieren, dass sie es aber auch nicht als besonders anstrengend empfinden.
3. **Vorlesen bitte, aber zu Hause!** Eine dritte Gruppe von 4 Schülerinnen und Schülern (23,5%) gibt an, dass für sie das Lesen vor allem lustbetont ist. Diese Kinder lassen sich in erster Linie gerne vorlesen, allerdings nicht im schulischen Rahmen. Für sie gehören der Rahmen und die Atmosphäre, wo, wie und von wem vorgelesen wird, untrennbar zusammen. Daher geben sie auch an, dass das Vorlesen zum Familienleben und zu ihrer Freizeit gehört.
4. **Lesen – nein danke!** Eine vierte Gruppe von ebenfalls 4 Schülerinnen und Schülern (23,5%) gibt an, dass Lesen für sie keine Freizeitbeschäftigung ist, da es ihnen zu anstrengend sei. Diese Kinder haben meist keine Lust zum Lesen, sie haben in der Familie häufig auch keine Lesevorbilder. Wenn ihnen in der Schule vorgelesen wird, schätzen sie dies zwar, von zu Hause kennen sie es aber nicht. Ihnen fehlt die Lust am Lesen und Entdecken von neuen Inhalten in Büchern.

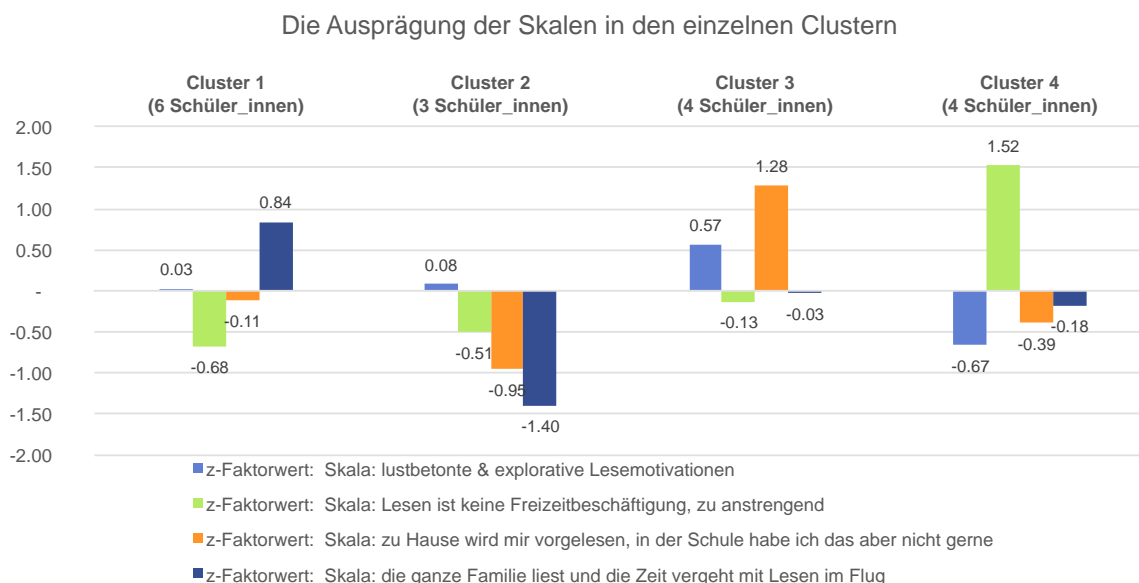


Abb. 8: Lesegewohnheiten - Clustereinteilung

Es fiel auf, dass einige Schülerinnen und Schüler (4 von 6) trotz gegebener familiärer Lesesozialisation zu den schwächsten Lesenden gehörten, zwei dieser 4 Kinder bilden hinsichtlich Leseleistung gar das Schlusslicht der Klasse. Dies zeigt, dass selbst eine gute familiäre Leseförderung nicht immer ausreicht, um eine angemessene Lesekompetenz zu entwickeln. Die Schule hat daher bei allen Kindern die wichtige Aufgabe des Aufbaus einer entsprechenden Lesekompetenz zu erfüllen, zumal - im Falle dieser Klasse - von 17 Schülerinnen und Schülern nur deren sechs zu Hause förderliche Bedingungen vorfinden.

4.2 Feststellung Förderbedarf

In der Folge führten wir im ersten Semester der 2. Klasse weitere normierte Testverfahren durch. Dabei bedienten wir uns der aktuellen Versionen von SLS 2-9 und ELFE II. Beide Verfahren habe ich im Rahmen meines Studiums an der HfH kennengelernt.

Die im Folgenden abgebildeten Auswertungen der Tests sind in chronologischer Reihenfolge ihrer Durchführung aufgeführt.

4.2.1 Salzburger Lese-Screening SLS

Das Salzburger Lesescreening (SLS) ist ein Lesegeschwindigkeitstest zur Erfassung der basalen Lesefähigkeit. Es besteht aus einer Liste inhaltlich einfacher Sätze, die möglichst schnell leise gelesen werden müssen. Zusätzlich müssen diese auf ihre inhaltliche Richtigkeit hin überprüft werden und am Ende jeder Zeile muss beurteilt werden, ob die Aussage richtig oder falsch ist. Der Testrohwert ergibt sich aus der Anzahl der innerhalb von drei Minuten richtig beurteilten Sätze. Diesen Testrohwert wandelt man - in Anlehnung an eine entsprechende Normtabelle - in einen für Mädchen und Jungen separat bestehenden und an die jeweilige Schulstufe gebundenen Lesequotienten um.

Die Einteilung aufgrund des Lesequotienten ist aber aufgrund ihrer Bandbreite mit der gebotenen Vorsicht zu betrachten. Erreicht eine Schülerin oder ein Schüler einen Lesequotienten von 89, gilt das als unterdurchschnittlich, bereits ein Punkt mehr ist durchschnittlich. Daher sind nicht nur die farblichen Balken zu betrachten, sondern auch der tatsächlich erreichte Wert.

Tabelle 1: Auswertung SLS, durchgeführt im Juni 2017, 1. Klasse

Name	Bearbeitete Sätze	Richtig beurteilte Sätze	Lesequotienten (LQ)	
			≥ 130	sehr gut
			120 – 129	gut
			110 – 119	überdurchschnittlich
			90 – 109	durchschnittlich
			80 – 89	unterdurchschnittlich
			70 – 79	schwach
			≤ 69	sehr schwach
Elyne	16	15	90 =	durchschnittlich
James	14	13	89 =	Unterdurchschnittlich/durchschnittlich
Kathrin	9	8	79 =	Schwach
Kai	10	9	82 =	unterdurchschnittlich
Leo	26	26	111 =	überdurchschnittlich
Lars	19	17	96 =	durchschnittlich
Louane	28	28	112 =	überdurchschnittlich
Lukas	14	9	82 =	unterdurchschnittlich

Mario	13	11	86 = unterdurchschnittlich
Matthias	24	23	106 = durchschnittlich
Maria	26	25	107 = durchschnittlich
Oliver	8	7	79 = Schwach
Reto	5	4	73 = schwach
Sophie	13	11	84 = unterdurchschnittlich
Tanja	19	19	97 = durchschnittlich

Beim vom früheren Heilpädagogen durchgeführten Test handelte es sich um die „alte“ Version. Er verwendete dabei die Normierungstabelle für den Beginn der 2. Klassenstufe.

4.2.2 ELFE II

Nachdem ich zu Beginn des 2. Schuljahres immer noch Schwierigkeiten beim Leseverständnis feststellte, entschied ich mich, dies mit einem weiteren Test zu verifizieren.

Um eine wirklich aussagekräftige Einschätzung des Leseverständnisses meiner Schülerinnen und Schüler zu erhalten, wählte ich den im Jahr 2017 neu herausgegeben Leseverständnistest ELFE II. Dieses normierte Testverfahren ermöglicht zum einen eine punktuelle Diagnostik, gleichzeitig aber auch die Abbildung von Lernverläufen über grosse Zeiträume hinweg (vgl. Lenhard et al., 2017, S. 5). Im Rahmen der Überarbeitung des bewährten und weit verbreiteten Lesetest ELFE 1-6 ergaben sich einige hilfreiche Neuerungen, z. B. die Möglichkeit, zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres Normwerte zur Verfügung zu haben, oder die Einführung eines Kurztestes für die Klassen 1-3, sowie eine Kurzform für die Klassen 4-7.

Der ELFE - ein standardisiertes und normiertes Testverfahren - zeichnet sich durch hohe Objektivität, Reliabilität und Validität aus. Er deckt den gesamten Zeitraum vom Ende der 1. bis zum Beginn der 7. Klassenstufe ab. Im besonderen Fokus steht dabei das Leseverständnis, der Test überprüft sowohl basale als auch höhere Leseprozesse. Erfasst werden das Leseverständnis auf Ebene des Wortverständnisses (Dekodieren, Synthese) als auch des Satzverständnisses (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten) und - ab 4. Klassenstufe - des Textverständnisses (lokale und globale Kohärenzbildung) (vgl. Lenhard et al., 2017, S. 16).

Da das Lesen aufgrund der Komplexität der Anforderungen nicht innerhalb weniger Wochen oder Monate erlernt werden kann, müssen wir dem Erwerb dieser Kompetenz innerhalb der Schullaufbahn einen grossen Stellenwert zugestehen.

Mit zunehmender Automatisierung dieser Fertigkeiten wendet sich der Unterricht relativ rasch den eigentlichen Zielen des Leseerwerbs, nämlich der Informationsentnahme und –rekonstruktion aus Texten, zu. In welchem Ausmass dies den Schülerinnen und Schülern gelingt, beeinflusst hochgradig die weitere Schullaufbahn und infolgedessen den beruflichen Werdegang. Aus diesem Grund ist es geboten, Problemen beim Leseverstehen besondere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen und so früh wie möglich effektive Fördermassnahmen einzuleiten. Dies setzt aber die verlässliche Diagnose solcher Probleme voraus (Lenhard et al., 2017, S. 5).

Da ich den ELFE II in der 2. Klassenstufe angewendet habe, kam die Kurzversion für die 1. - 3. Klasse zum Einsatz. Die Kurzversion umfasst Untertests zum Wort- und Satzverständnis und ermöglicht die Berechnung eines reliablen Gesamttestwertes.

Für die Überprüfung des Wortverständnisses muss zu einem Bild aus vier Antwortalternativen das richtige Wort unterstrichen werden. Bei der Überprüfung des Satzverständnisses geht es darum, dass den Kindern ein Satz mit einem darin fehlenden Wort vorgegeben wird, bei dem es aus fünf Antwortalternativen das richtige Wort auszuwählen und wiederum zu unterstreichen gilt. Beide Untertests sind zeitlich begrenzt.

Durchgeführt habe ich den Leseverständnistest ELFE II mit meinen Schülerinnen und Schülern Ende Oktober 2017 und ihn nach Anweisung ausgewertet. Es bestätigte sich das Bild, dass wir nur wenige (5) gute und sichere, im oberen Durchschnittsbereich anzusiedelnde Leserinnen und Leser in der Klasse haben. Von diesen zeigte ein Kind überdurchschnittliche Lesefertigkeiten. Viele Schülerinnen und Schüler zeigten aber, dass ihnen das Lesen Mühe bereitet. 9 Kinder erbrachten Leistungen im unteren Normalbereich und deren drei unterdurchschnittliche Leistungen. Mit diesen Resultaten war die Notwendigkeit eines Lesetrainings belegt.

Untenstehend die erzielten Testwerte der einzelnen Kinder.

Tabelle 2: Auswertung ELFE II, durchgeführt im Oktober 2017, 2. Klasse

	Wortverständnis	T- Wert	Satzverständnis	T- Wert	Gesamtergebnis	Gesamt T- Wert	≤ 30 stark unterdurchschnittlich 30 – 40 unterdurchschnittlich 40 – 50 unterer Normalbereich 50 – 60 oberer Normalbereich 60 – 70 überdurchschnittlich ≥ 70 stark überdurchschnittlich
Aline	27	48	11	51	99	49	unterer Normalbereich
Elyne	23	44	5	39	83	41	unterer Normalbereich
James	14	34	8	45	79	39	knapp unterdurchschnittlich
Kathrin	26	47	5	39	86	43	unterer Normalbereich
Kai	26	47	5	39	86	43	unterer Normalbereich
Kian	30	51	7	43	94	47	unterer Normalbereich
Leo	34	54	13	55	109	55	oberer Normalbereich
Lars	28	49	9	47	96	48	unterer Normalbereich
Louane	39	59	16	60	119	60	überdurchschnittlich
Lukas	20	41	8	45	86	43	unterer Normalbereich
Mario	30	51	11	51	102	51	oberer Normalbereich
Matthias	41	61	9	47	108	54	oberer Normalbereich
Maria	30	51	13	55	106	53	oberer Normalbereich
Oliver	21	42	5	39	81	40	Unterdurchschnittlich/unterer Normalbereich
Reto	19	40	4	36	76	37	unterdurchschnittlich
Sophie	23	44	5	39	83	41	unterer Normalbereich
Tanja	25	46	9	47	93	46	unterer Normalbereich

Aufgrund schulinterner und klassenübergreifender Projekte aller drei 2. Klassen unseres Schulhauses musste unser geplantes Leseprojekt zeitlich etwas nach hinten verschoben werden. Dies ermöglichte mir, das Salzburger Lesescreening im Dezember 2017 vor unserem Leseprojekt nochmals durchzuführen. So erhielten wir nochmals den aktuellen Stand der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Bei einigen hatte sich dieser im letzten halben Jahr deutlich verändert. Die Übereinstimmung der Ergebnisse aus ELFE II Leseverständnistest und Salzburger Lesescreening untermauern zudem die Aussagekraft der Resultate.

Tabelle 3: Auswertung SLS 2-9, durchgeführt im Dezember 2017, 2. Klasse

Name	Bearbeitete Sätze	Richtig beurteilte Sätze *	Lesequotienten (LQ)	
			≥ 130	sehr gut
			120 – 129	gut
			110 – 119	überdurchschnittlich
			90 – 109	durchschnittlich
			80 – 89	unterdurchschnittlich
			70 – 79	schwach
			≤ 69	sehr schwach
Aline	33	31 + 4 = 35	100 = durchschnittlich	
Elyne	25	23 + 4 = 27	87 = unterdurchschnittlich	
James	16	16 + 4 = 20	79 = knapp schwach	
Kathrin	23	23 + 4 = 27	87 = unterdurchschnittlich	
Kai	15	14 + 4 = 18	76 = schwach	
Kian	18	17 + 4 = 21	81 = unterdurchschnittlich	
Leo	37	37 + 4 = 41	115 = überdurchschnittlich	
Lars	28	27 + 4 = 31	98 = durchschnittlich	
Louane	38	37 + 4 = 41	110 = überdurchschnittlich	
Lukas	24	24 + 4 = 28	93 = durchschnittlich	
Mario	26	25 + 4 = 29	95 = durchschnittlich	
Matthias	34	33 + 4 = 37	108 = durchschnittlich	
Maria	33	29 + 4 = 33	97 = durchschnittlich	
Oliver	23	23 + 4 = 27	91 = durchschnittlich	
Reto	18	17 + 4 = 21	81 = unterdurchschnittlich	
Sophie	20	19 + 4 = 23	80 = unterdurchschnittlich	
Tanja	24	23 + 4 = 27	87 = unterdurchschnittlich	
* gem. Auswertungsvorgabe müssen - wenn in der Mitte der 2. Schulstufe durchgeführt - zur Errechnung des Lesequotienten zum erzielten Ergebnis 4 Punkte hinzu addiert werden.				

Tabelle 4: Vergleich Auswertungen SLS Juni und Dezember 2017

Name	Juni 17 Ende 1. Kl.	Dez. 17 Mitte 2. Kl.	Unterschied
Aline	---	31	---
Elyne	15	23	+ 8
James	13	16	+ 3
Kathrin	8	23	+ 15
Kai	9	14	+ 5
Kian	---	17	---
Leo	26	37	+ 11
Lars	17	27	+ 10
Louane	28	37	+ 9
Lukas	9	24	+ 15

Erläuterungen zum Testresultat:

Die Veränderungen zwischen dem SLS im Juni und Dezember 17 sind in dieser Tabelle festgehalten. Bei einigen Kindern sind hinsichtlich der Anzahl richtig beurteilter Sätze grosse Fortschritte feststellbar, andere zeigen für den Zeitraum eines halben Jahres eher geringe Veränderungen. Entscheidend für den Fortschritt ist immer der Ausgangswert. Je höher dieser beim ersten Test war, umso geringer sind meist die Fortschritte, da diese Schüler bereits beim ersten Test

Mario	11	25	+ 14
Matthias	23	33	+ 10
Maria	25	29	+ 4
Oliver	7	23	+ 16
Reto	4	17	+ 13
Sophie	11	19	+ 8
Tanja	19	23	+ 4

gut lasen. Je niedriger der Wert, umso grösser müssten die Fortschritte ausfallen. Kinder, die in einem halben Jahr Zuwachsraten von mehr als 10 Sätzen erreichen, haben sich sicher stark verbessert, hatten aber auch meist vorher eher schwache Resultate erzielt.

4.2.3 Test zur Ermittlung der Leseflüssigkeit

Ein weiterer Test, der für die Einteilung von Lesetandems sehr hilfreich ist, ist der Test zur Ermittlung der Leseflüssigkeit. Für die Zusammenstellung von Lesetandems wird in der Literatur empfohlen, nur solche mit einem kleinen, aber augenfälligen Kompetenzunterschied zu bilden. Am besten erfolgt dies über einen kurzen Lückentext, über welchen die Lesegeschwindigkeit der Schülerinnen und Schüler festgestellt wird (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 103). Diese Texte sind möglichst kurz und sowohl sprachlich als auch inhaltlich einfach gehalten. Die Schülerinnen und Schüler erhalten den Auftrag, die Lücken aus den drei vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten zu ergänzen. Es passt jeweils nur ein Wort in den Satzkontext. Dieses soll angekreuzt werden. Am Ende des Textes angekommen, notieren die Schülerinnen und Schüler den von der Lehrkraft jeweils an der Tafel auf einem Zeitstrahl angezeigten Sekundenwert auf der Rückseite ihres Arbeitsblatts (vgl. Rosebrock et al., 2011, S. 105). Bei der Auswertung der Lückentexte wird kontrolliert, ob die richtigen Wörter erkannt und markiert wurden. Pro Fehler werden der Schülerin oder dem Schüler zusätzlich 30 Sekunden angerechnet. Bei der Auswertung wird die benötigte Lesezeit mit den allfälligen Strafsekunden für falsche Antworten zusammengerechnet. Mittels Multiplikation der Anzahl Wörter des Lückentextes mit 60 und der Teilung dieses Resultates durch die Anzahl benötigter Sekunden erhält man als Ergebnis, wie viele Wörter pro Minute (WpM) das Kind schafft.

$$\frac{(\text{Anzahl Wörter im Text}) \times 60}{(\text{Anzahl benötigter Sekunden})} = \text{_____ Wörter pro Minute}$$

Anschliessend wird eine Tabelle erstellt, in der absteigend nach erzielten Wörtern pro Minute die Resultate eingetragen werden. Wenn die linke Spalte voll ist, wird die Tabelle rechts bei den Lesesportlern ergänzt. So erhält man Lesetandems, die einen gut sichtbaren Kompetenzunterschied aufweisen.

Aufgrund der so erzielten Resultate entstanden unsere Lesetandems:

Tabelle 5: Einteilung Lesetrainer/Lesesportler nach Ergebnis aus Testung Leseflüssigkeit

Lesetrainer		Lesesportler	
Leo	(77 WpM)	Kathrin	(43 WpM)
Maria	(77 WpM)	Lukas	(40 WpM)
Aline	(59 WpM)	Lars	(40 WpM)
Louane	(53 WpM)	Sophie + Kian	(38 WpM) (war krank)
Tanja	(50 WpM)	Oliver	(33 WpM)
Mario	(47 WpM)	Kai	(32 WpM)
Elyne	(47 WpM)	James	(31 WpM)
Matthias	(45 WpM)	Reto	(25 WpM)

Es wird angestrebt die Lesetandems während des gesamten Projekts möglichst gleichbleibend zu belassen. Ein Wechsel wird nur ins Auge gefasst, wenn ein Tandem keine genügend gute Zusammenarbeit aufbauen kann. Leider war dies bei uns nach einigen Wochen unumgänglich und wir waren gezwungen, die beiden untersten Lesetandems zu tauschen. So lasen dann Elyne und Reto zusammen und Matthias und James. Diese Paarung funktionierte deutlich besser, da James sich dem sehr dominanten und teils unfairen Verhalten von Matthias zur Wehr setzen konnte, was Reto nicht möglich war.

4.2.4 Schüler mit besonderem Förderbedarf bei diesem Leseprojekt

Die drei ausgewählten Schüler sind ausschliesslich aufgrund ihrer unterdurchschnittlichen Leseleistungen für die genauere Betrachtung bei diesem Leseprojekt ausgewählt worden. Sie zeigten bei allen Tests unterdurchschnittliche Leistungen und weisen deshalb einen besonderen Förderbedarf auf.

Reto ist der Jüngste einer schweizerischen Familie und hat zwei ältere Brüder. Er ist ein äusserst starker Rechner, sehr gut in die Klasse integriert und spielt Fussball im Verein. Er bringt ein grosses Allgemeinwissen mit und lässt die Klasse gerne daran teilhaben. Gerade in Mensch, Natur und Gesellschaft (MNG) ist er an vielen Themen interessiert und kam durch seine grösseren Brüder bereits mit vielen Themen in Berührung. Sich mündlich auszudrücken gelingt ihm in Mundart gut, sobald er auf Schriftdeutsch wechseln muss, fällt es ihm spürbar schwer. Da er bereits in der 1. Klasse Mühe beim Erwerb des Lesens sowie der Schriftsprache zeigte, wurde er schulpsychologisch abgeklärt. Damit wollte der damalige Heilpädagoge das Vorhandensein einer Lese-Rechtschreibschwäche abklären und das Ausmass des Förderbedarfs ermitteln. Dabei wurde festgestellt, dass er neben einem leicht überdurchschnittlichen intellektuellen Potential knapp durchschnittliche bis unterdurchschnittliche Lese- und Rechtschreibleistungen zeigte. Da seine beiden grossen Brüder ebenfalls eine Lese-Rechtschreibschwäche haben und in der Unterstufe grosse Mühe beim Lesen zeigten, sind die Eltern mit dieser Thematik vertraut. Sie unterstützen Reto tatkräftig und nach bestem Wissen.

Hinsichtlich seiner Arbeitsorganisation ist er gut unterwegs. Er kann sich organisieren, ist aufmerksam, selbstbewusst und versteht jeweils auch, was er zu tun hat. Mündliche Arbeitsaufträge sind für ihn unproblematisch. Muss er hingegen Arbeitsanweisungen selber lesen, benötigt er deutlich mehr Zeit als seine Mitschülerinnen und Mitschüler und bringt anschliessend - weil er sehr ungenau liest - auch Arbeiten, die nicht gefordert waren. Selbst vermeidet er das Lesen wenn immer möglich. Vor allem lautes Vorlesen vor seinen Mitschülerinnen und -schülern stresst ihn sehr. Die direkte Worterkennung ist noch nicht automatisiert, er muss jedes Wort erst erlesen, während seine Klassenkameradinnen und -kameraden aufgrund direkt erkannter Grapheme bereits viel schneller sind. Er weiss um seine Schwierigkeiten und versucht nach Möglichkeit nicht aufzufallen. Da er vieles sehr rasch versteht, kann er bei Prüfungen die zusätzlich benötigte Zeit fürs Lesen wieder aufholen. Dies gewährleistet ihm im Moment das problemlose Mitkommen innerhalb des zeitlich vorgegebenen Rahmens.

Seine Körperfunktionen sind unauffällig. Aufgrund der familiären Häufung (bereits seine 2 älteren Brüder weisen eine Lese-Rechtschreibstörung auf) kann davon ausgegangen werden, dass seine Leseschwäche hirnorganisch bedingt ist. Diese relativ hohe Erblichkeit von Leseschwäche (von Eltern auf Kinder) wird auch mit Verweis auf genetische Analysen im Manual zum SLS 2-9 beschrieben (vgl. Wimmer und Mayringer, 2016, S. 14). Man geht davon aus, dass spezifische Gehirnareale in den Bereichen zwischen visueller Informationsverarbeitung und Sprachverarbeitung anatomisch nicht optimal ausgebildet und damit nicht voll funktionstüchtig sind. In der Folge wird die Speicherung von orthografischen Mustern und deren assoziative Verknüpfung mit Phonologie behindert (vgl. Wimmer und Mayringer, 2016, S. 14).

Seine Leseschwäche schränkt ihn bisher noch nicht sehr ein. Ich befürchte aber, dass er bei zunehmender Lesemenge auch in Fächern wie NMG vermehrt Schwierigkeiten bekommen könnte. Dieser Gefahr möchte ich mit dem Leseprojekt und damit verbundenen Übungsmöglichkeiten mit dem Ziel einer verbesserten Lesekompetenz entsprechend begegnen.

James stammt aus einer Schweizer Familie mit 3 Kindern. James hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester. Sein grosser Bruder ist in der 4. Klasse, seine jüngere Schwester ist 5 Jahre alt und besucht seit Sommer 2018 den Kindergarten. Er bringt ein grosses Allgemeinwissen mit, kann sich mündlich gut ausdrücken, verfügt über einen sehr grossen Wortschatz und hat trotz mehrerer Tests bei allen tendenziell schlecht abgeschnitten. Seine Ergebnisse haben uns Lehrpersonen sehr überrascht, da wir ihn beide stärker einschätzten. Er ist einer der aktivsten Schüler der Klasse, was mündliche Beteiligung angeht. Er streckt viel auf, ist engagiert dabei und sein grosses Allgemeinwissen ist eine enorme Bereicherung für die ganze Klasse. Auch bringt er ein grosses Sprachwissen mit und kann viele unbekannte Begriffe erklären.

Bei den jetzt vermehrt durchgeführten Prüfungen zeigte sich jedoch ein ähnliches Bild wie bei den Tests. Er konnte nie die Leistung zeigen, die wir uns von ihm im regulären Unterricht gewöhnt sind. Anlässlich des letzten Elterngesprächs äusserten wir die Frage nach einer allfällig bestehenden Prüfungsangst. Aufgrund der elterlichen Schilderungen ergab sich das Bild eines stark unter Druck stehenden Kindes, nachdem sein älterer Bruder nur sehr gute Noten nach Hause bringt. Dieser ist für ihn grosses Vorbild, dem es nachzueifern gilt. Seine Eltern sehen seine Schwierigkeiten und bestätigen, dass James sehr hohe Ansprüche an sich selber stelle. Sie erzählten uns, die beiden Jungs nie miteinander zu vergleichen, dass aber James selber diesen Vergleich ständig anstelle. Unsererseits stellten wir fest, dass den ersten Prüfungen, die wir Ende Jahr geschrieben hatten, von Elternseite ein sehr grosser Stellenwert eingeräumt wurde und Noten scheinbar in der Familie eine grosse Bedeutung haben. Beide Jungs spielen sehr erfolgreich Unihockey und James erhält über den Sport viel Bestätigung.

Im schulischen Bereich zeigt er Mühe beim Lesen, wobei er inhaltlich alles gut versteht. Er liest sehr unsicher und ungenau, versteht inhaltlich aber mühelos. Dieses Bild passt für uns nicht zu seinen sonst guten schulischen Fähigkeiten. Einzig beim ausdauernden Arbeiten hat James aufgrund erhöhter Ablenkbarkeit rasch Mühe.

Sein Förderbedarf zeigt sich aktuell ausschliesslich im Bereich des Lesens. Da er nach aussen über ein sehr ausgeprägtes Selbstbewusstsein verfügt, ist er von sich aus bisher nicht auf uns Lehrpersonen zugekommen, um sich Hilfe zu holen.

Seine Körperfunktionen sind unauffällig.

Kai ist ebenfalls der Mittlere von 3 Jungs einer Schweizer Familie. Er ist ein sehr wissbegieriges Kind und verfügt über ein grosses Allgemeinwissen. Sein 2 Jahre älterer Bruder ist in der 3. Klasse, sein jüngerer Bruder ist 3 Jahre alt und geht in die Spielgruppe. Kai ist ein sehr fröhlicher Junge, immer für Spässe zu haben und gut in die Klasse integriert. In der 1. Klasse fielen vor allem seine motorischen Schwierigkeiten auf. Er ist der einzige Linkshänder in der Klasse. Beim Schreiben schrieb er viele Buchstaben lange Zeit immer wieder spiegelverkehrt. Grundsätzlich bereitete ihm das Schreiben grosse Mühe und auch heute noch sind seine Buchstaben und Zahlen nicht immer lesbar. Im Rechnen bis 20 war er recht sicher, im Zahlenraum bis 100 findet er sich deutlich weniger gut zurecht. Seit der 2. Klasse zeigt sich vermehrt, dass er Mühe hat, dem Arbeitstempo der Klasse zu folgen, dies in allen Bereichen. Seine motorischen Fertigkeiten sind unterdurchschnittlich. Erhält er Arbeitsaufträge, benötigt er zunehmend mehr Zeit. Seiner Arbeitsorganisation fehlt Struktur und das Zielgerichtet. So benötigt er überdurchschnittlich lange, bis er überhaupt mit einer Aufgabenstellung beginnen kann. Das benötigte Material unter seinem Pult herauszusuchen, fällt ihm schwer. Auffallend ist auch seine motorische Unruhe. Aufgrund seiner Schwierigkeiten meldeten wir ihn für Ergotherapie an, die er aufgrund langer Wartefristen erst seit Dezember 2017 wahrnehmen kann. Seine Mühe beim Schreiben (egal ob Buchstaben oder Zahlen), aber auch beim Schneiden, Anmalen und bei der Planung seines Vorgehens wies deutlich auf Förderbedarf hin.

Er hat überbewegliche Gelenke und fällt auffällig oft hin (oft auch über die eigenen Füsse). Seine motorischen Schwierigkeiten zeigen sich sehr vielfältig. Einen Ball zu fangen, ist für ihn sehr schwierig. Ebenso bereitet ihm das genaue Ausschneiden einer vorgegebenen Figur viel Mühe. Beim Lesen stelle ich fest, dass es ihm schwer fällt, sich auf die Buchstaben zu konzentrieren. Es gelingt ihm oft nicht, seine Augen gezielt zu steuern. So beobachten wir, dass er häufiger einzelne Buchstaben, Wörter oder Zeilen überspringt. Häufig ist er gezwungen, nochmals von vorne zu be-

ginnen, da ihm das Gelesene so keinen Sinn macht. Das Tandem-Lesen kann ihn allenfalls dahingehend unterstützen, durch das begleitende Lesen mit seinem Lesetrainer kontinuierlich Wort für Wort zu lesen (sein Lesetrainer fährt das zu lesende Wort jeweils mit dem Finger mit).

Vermeehrt muss er im Unterricht nicht fertig gestellte Aufgaben auch zu Hause erledigen, was nicht immer klappt. Stattdessen entwickelt Kai Strategien und sucht nach Ausreden, um diesen Aufträgen auszuweichen. Wir hoffen, dass er durch ein Mehr an Ausdauer und Konzentration, an Reifung sowie einer immer besseren Arbeitsorganisation dem Klassenziel weiterhin zu folgen vermag. Das gezielte Lesetraining soll dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.

5 Das Janosch-Leseprojekt - Durchführung

Unser Leseprojekt fokussiert zum einen die Verbesserung der Leseflüssigkeit und zum anderen eine während des Lesens bewusstere inhaltliche Aufnahme des Textes. Beide Ziele werden mit entsprechenden Aufträgen verfolgt.

Die Schülerinnen und Schüler werden mit zwei Heften ausgestattet, einem Leseheft (pro Lesetandem) und einem Lesetagebuch (für jedes Kind).

Das Leseheft enthält die - durch mich in Kapitel eingeteilten - Originaltexte aus dem Buch. Es dient dem mehrfachen Lesen des Textes, verbunden mit dem Auftrag, bei jedem Durchgang mit einem anderen Stift die falsch gelesenen Wörter zu unterstreichen. Die Festlegung der Kapiteleinteilung basiert zum einen auf den Resultaten des Tests zur Ermittlung der Leseflüssigkeit (siehe Kap. 4.2.3), verbunden mit der Anforderung, dass ein viermaliges Lesen des Textes zwecks Aufrechterhaltung der Konzentrationsspanne im Durchschnitt nicht mehr als 20 Minuten in Anspruch nehmen sollte. Zum anderen beruht die Kapiteleinteilung auf einer für 2. Klässler entsprechenden Passung von Text und Leserin resp. Leser mittels Beurteilung des Textes hinsichtlich einem für diese Stufe adäquaten Lix (Lesbarkeitsindex). „Der Lix wird aus lediglich zwei Textmerkmalen auf der Wort- und Satzebene errechnet: dem Prozentsatz langer Wörter - das sind Wörter mit mehr als 6 Buchstaben - und der durchschnittlichen Satzlänge eines Textes“ (Rosebrock et al., 2011, S. 73).

Das Lesetagebuch dient im Anschluss an das wiederholte Lesen der inhaltlichen Bearbeitung des Gelesenen und unterscheidet - nebst gleichlautenden Arbeitsaufträgen im Sinne der Stärkung des Klassengefühls - in allen übrigen Aufgabenstellungen zwischen Lesetrainerin/-trainer und Lesesportlerin/-sportler. Dies, um die Trainerinnen und Trainer mit etwas anspruchsvolleren Aufgaben im selben Mass zu fordern, wie die mit etwas einfacheren Aufträgen ausgestatteten Sportlerinnen und Sportler.

Über Zusatzaufgaben im zweiten Teil des Lesetagebuches (s. Anhang 43-53) können die in der Klasse bestehenden grossen Unterschiede hinsichtlich Arbeitstempi aufgefangen werden. So besteht nach Beendigung des eigentlichen Arbeitsauftrages für die rascher arbeitenden Schülerinnen und Schüler eine grosse Auswahl an möglichen Zusatzarbeiten, von Ausmalbildern über Spiele bis hin zu Knobelaufgaben (s. Anhang 54-72).

Die Lesetagebücher und alle darin befindlichen Arbeitsblätter sind jeweils mit unterschiedlichen Symbolen („Pilz“ für Lesetrainerin/-trainer, „Topf“, für Lesesportlerin/-sportler und „Pilz im Topf“ für beide Gruppen) ausgestattet (s. Anhang 18-42).



Abb. 9: Lesetext und gruppenspezifische Lesetagebücher

5.1 Planung zu „Oh wie schön ist Panama“

Das Leseprojekt ist in 16 Lektionen gegliedert. Im Folgenden findet sich die stichwortartige Planung der einzelnen Lektionen, aus Gründen der Lesefreundlichkeit jeweils direkt gefolgt von einer Lektionenauswertung (kursiv) für die gesamte Klasse sowie die Schüler mit besonderem Förderbedarf (SmbF) im Einzelnen. Eine grundsätzliche Auswertung des Leseprojektes schliesst sich im nachfolgenden Kapitel an.

Die Dauer der Projekteinheiten war unterschiedlich und nicht immer auf 50 Minuten ausgelegt. Einzelne waren auf 2 Unterrichtslektionen ausgedehnt, andere mussten aufgrund von anschliessendem Fachunterricht mit neuen Lehrpersonen oder stundenplantechnischen Gegebenheiten (z.B. Schwimmen) unabhängig vom Inhalt genau eingehalten werden. Auch das Vorwärtkommen der Schülerinnen und Schüler hatte einen Einfluss auf die konkrete Dauer der Einheiten. Nicht alle Lektionen beginnen daher immer mit dem Tandemlesen. Oftmals wurde zu Beginn mit einem gemeinsamen Rückblick auf das bereits Bekannte der Geschichte in der Klassenrunde begonnen. Dies war besonders nach Wochenenden, Ferien oder sonstigen Unterbrechungen, die die vorangegangene Stunde etwas länger zurückliegen liessen, für alle hilfreich und nahm den Faden der Geschichte immer wieder auf.

5.2 Lektionenprotokolle

Tabellen 6 bis 21: Lektionenprotokolle

1. Lektion	Einstieg ins Projekt/Tandemlesen 1. Kapitel
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Einstieg ins Projekt über Bekanntgabe der Geschichte und der Zusammenstellung der Lesetandems • Rekapitulation der bereits im Vorlauf anhand eines Sachtextes kennengelernten Lesetandemtechnik • Tandemlesen des 1. Kapitels sowie erster Auftrag im Lesetagebuch
Schritte	1. Kreis: Bilder aus dem Buch mit Figuren von Tiger und Bär in die Mitte legen, Schülerinnen und Schüler erzählen lassen, was sie bereits kennen.

	2. Bücher verteilen und durchblättern. 3. Bekanntgabe der Lesetandems. 4. Wiederholen der wesentlichen Merkmale des Tandemlesens und der verschiedenen Aufgaben von Lesetrainer/in und Lesesportler/in (s. Kap. 3.7.2). 5. S. 3-5 im Lesetandem im Schulzimmer oder Gruppenraum 4-mal lesen. (s. Anhang 4). 6. Lehrpersonen gehen bei den versch. Gruppen vorbei und unterstützen. 7. Bearbeiten des AB zum 1. Kapitel (jeder in seinem Lesetagebuch): <ul style="list-style-type: none"> - Gruppe Topf: Thema Wohnort von Tiger und Bär und eigener Wohnort. (s. Anhang 19). - Gruppe Pilz: Wohnort (Lückentext) und stark sein (eigene Erfahrung). (s. Anhang 20). 8. Hinweis zum Anhang mit Zusatzblättern. (s. ab Anhang 43)	
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Gleichzeitiges Lesen und einander Zuhören macht noch Mühe.</i> - <i>Hemmungen der Lesetrainer/innen beim Unterstreichen von gemachten Fehlern (wird als „Makel“ interpretiert), benötigt unsererseits entlastende Hinweise (Wir zählen die gemachten Fehler nicht, Zeichen des exakten Zuhörens, wichtige Unterstützung für Sportler/innen, um sich beim nächsten Mal besser auf schwierige Wörter fokussieren zu können).</i> - <i>Grosse Unterschiede bereits im Verstehen von verhältnismässig einfachen Fragestellungen.</i> - <i>Grosse Unterschiede im Arbeitstempo, vorhandene Zusatzblätter erweisen sich als sehr hilfreich.</i> 	
Auswertung SmbF	Reto	<i>Wirkt sehr unsicher und „nuschelt“ während der Lese phase etwas vor sich hin. Spricht sehr gut auf das wiederholte Lesen an. Gute inhaltliche Bearbeitung im Lesetagebuch.</i>
	Kai	<i>Riesige Freude über die Zusammensetzung seines Lesetandems mit einem Kollegen. Beginnt gut, benötigt aber sehr viel Zeit fürs Lesen. Da sein Lesetrainer auch eher langsam liest, scheint diese Paarung zu passen.</i>
	James	<i>Enttäuscht, als er erfährt, dass er Lesesportler ist. Eigene Anspruchshaltung ist gut spürbar. Gemeinsames Lesen klappt recht gut. Er übernimmt schnell die Führung und muss immer wieder darauf hingewiesen werden, welche Aufgaben er als Lesesportler hat.</i>

2. Lektion Tandemlesen 2. Kapitel	
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Fertigstellung des ersten Arbeitsauftrags vom Vortag im Lesetagebuch • Betonung der beiden Rollen als Lesesportler/in und Lesetrainer/in • Thematisierung eines angemessenen Lesetempos (kein Wettrennen) • Tandemlesen • Gruppenspezifischer Arbeitsauftrag
Schritte	1. Fertigstellung des Arbeitsauftrages zum 1. Kapitel. 2. Kreis: Wiederholung der besonderen Aufgabe von Lesetrainer/in und Lesesportler/in. 3. Hinweis auf die beiden Plakate im Schulzimmer (s. Kap.3.7.2). 4. Schülerinnen und Schüler lesen das 2. Kapitel (S. 7-9) im Leseheft als Lese-

	<p>tandem 4-mal gemeinsam, bevor der Lesesportler oder die Lesesportlerin alleine zu lesen versucht. (s. Anhang 5)</p> <p>5. Bearbeiten des Arbeitsauftrages zum 2. Kapitel (jeder in seinem Lesetagebuch):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppe Topf: Wörter, die zusammengehören, 3 Sätze schreiben. (s. Anhang 21). - Gruppe Pilz: Fragen mit einem Satz beantworten, Lieblingessen. (s. Anhang 22). 	
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Tendenz, dass sehr ungenau über den Text hinweg gelesen und zu wenig verbessert wird.</i> - <i>Lesetrainer/innen müssen ermutigt werden, Fehler als solche anzustreichen.</i> - <i>Teamgedanke muss unterstützt werden: Ein/e Sportler/in braucht seinen/ihre Trainer/in, um sich zu verbessern - ein/e Trainer/in kann ohne Sportler/in nicht zu Erfolg kommen.</i> - <i>Schülerinnen und Schüler stellen selber erste Erfolge aufgrund abnehmender Fehlerzahlen nach mehrmaligem Lesen des Textes fest.</i> - <i>Arbeitsaufgaben werden häufig direkt angeschaut und begonnen, ohne die vorangestellte Anweisung genau zu lesen. Es braucht jeweils entsprechende Hinweise, auch diesen Teil noch zu lesen, anschliessend klappt es deutlich besser.</i> - <i>Gruppe Topf zeigt sich mit dem Arbeitsauftrag überfordert und hat grosse Mühe mit der Zuordnung der Begriffe.</i> - <i>Die Arbeitshefte werden von uns korrigiert, Rechtschreibfehler müssen von den Schülerinnen und Schülern bei nächster Gelegenheit korrigiert werden.</i> 	
Auswertung SmbF	Reto	<i>Grosse Schwierigkeiten beim korrekten Schreiben in den Zeilen. Hat ausserdem Mühe, aus den zusammen gehörenden Wörtern einen Satz zu bilden.</i>
	Kai	<p><i>Kann die Inhalte der Geschichte gut wiedergeben. Hat Schwierigkeiten mit Aufstrecken und schwatzt oft dazwischen.</i></p> <p><i>Seine Darstellung dieser Aufgabe zeigt, dass er motorisch grosse Mühe hat. Ein Lineal zu benutzen fällt ihm schwer, weshalb er es frei Hand macht. Allerdings radiert er bei einer fehlerhaften Zuordnung nicht, so dass hinterher nur noch schwer erkennbar ist, was mit welchem Wort verbunden wurde. Auch ihm bereitet das Schreiben auf der Lineatur mit 4 Linien hinsichtlich Orientierung grosse Mühe. Bildung von Sätzen gelingt ihm problemlos.</i></p>
	James	<i>Mündlich sehr stark. Kann Informationen, die er dem Text entnimmt, sehr gut in Worte fassen. Die Zuordnung der verschiedenen Begriffe gelingt ihm problemlos, ebenso das Bilden von Sätzen. Er kann sich den Inhalt der Geschichte gut merken, weshalb er fast wörtlich wie im Buch: „Der kleine Tiger ging jeden Tag Pilze sammeln“, schreibt.</i>

3. Lektion	Steckbrief
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Vermittlung der Bedeutung eines Steckbriefes • HA „Steckbrief“ muss verstanden sein
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Begriffe zu Tiger oder Bär zuordnen: Vorbereitete Kärtchen mit Begriffen, die entweder dem Tiger oder dem Bären zuzuordnen sind (im Klassenverbund). 2. Klassenkameradinnen und-kameraden wie in einem Steckbrief gefordert, mündlich beschreiben.

	3. HA im Lesetagebuch erklären (Steckbrief von Tiger oder Bär schreiben). (s. Anhang 23).	
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - Die vorbereiteten Kärtchen können mühelos den Figuren zugeordnet werden. - Klassenkameradinnen und -kameraden treffend zu beschreiben ist bereits schwieriger und erfordert immer wieder den Hinweis, dass wir Besonderheiten benötigen, um die Person klar zu identifizieren. (Bsp.: „2 Augen“ grenzt nicht ein, aber „braune Augen“). - Bei der Erklärung der HA hören die Wenigsten zu. 	
Auswertung SmbF	Reto	Gute Beteiligung im mündlichen Unterricht, meldet sich oft. Deutliche Mühe, schriftdeutsch zu sprechen. Darauf hingewiesen, wirkt er stark verunsichert und meldet sich kaum noch.
	Kai	Mündlich ein sehr starker Schüler. Seine Schwierigkeit besteht darin, aufzustrecken und zu warten, bis er an der Reihe ist. Sein grosses Redebedürfnis kann er nur mit viel Mühe und kurzzeitig unter Kontrolle halten.
	James	Im mündlichen Unterricht kann er viel beitragen und sticht durch einen grossen Wortschatz hervor. Er kann seine Mitschülerinnen und Mitschüler sehr treffend beschreiben und bringt sehr gute Beiträge und Ideen.

4. Lektion	Tandemlesen 3. Kapitel	
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • HA: Steckbriefe kontrollieren • Überprüfung der Übungsgenauigkeit der Lesetandems • Einführung neues Spiel: Finden eines Wortes auf einer zuvor bestimmten Seite mit gezogenem Anfangsbuchstaben und darauf Zeigen mit dem Finger. Ziel: Rasches Zurechtfinden in einem Text. <div data-bbox="411 1243 971 1662" data-label="Image"> </div> <p>Abb. 10: Spielkärtchen Anfangsbuchstaben</p>	
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 10 - 12/Mitte (3. Kapitel) lesen und einüben. (s. Anhang 6). 2. Abschnittswises Vorlesen in Anwesenheit einer Lehrperson. 3. Spiel „Kärtchen mit Anfangsbuchstaben“: Wörter suchen auf S. 10 + 11. (s. Anhang 64-66). 4. HA beide Gruppen im Arbeitsheft: Bild mit Kiste und Fragen. (s. Anhang 24). 	
Auswertung Klasse	<p>Auswertung HA Steckbrief:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sehr unterschiedlich, von vollständig und mit Farbe, bis hin zu ohne Bild, minimalistisch und hingeschmiert. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Korrektes Schreiben auf die Linien klappt bei vielen nicht und muss nochmals besprochen werden. - Häufig nur in Stichworten, bei Vielen fehlt zudem das Bild. - Grosse Mehrheit sehr minimalistisch, gibt sich damit zufrieden, wenn z. B. unter Wohnort der Begriff „Haus“ steht. Erst auf Nachfrage fallen ihnen noch mehr Details ein, z. B. „in einem kleinen Haus am Fluss“. Kaum jemand schreibt ganze Sätze. <p>Auswertung Lektion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Tandemlesen klappt immer besser und die Schülerinnen und Schüler haben sich in ihren Lesetandems recht gut auf die Partnerin oder den Partner eingestellt. Die gestiegene Anzahl unterstrichener Wörter zeigt, dass sie sich nicht mehr scheuen, fehlerhaft gelesene Wörter zu unterstreichen. Insgesamt stellt sich eine gewisse Routine ein und sie absolvieren das Lesetraining sehr gewissenhaft. Das sich dem Tandemlesen anschliessende Spiel, bei dem Nomen aus dem 3. Kapitel mit dem gesuchten Anfangsbuchstaben gesucht werden müssen, weckt den Ehrgeiz der Schülerinnen und Schüler ganz enorm. Sie machen begeistert mit und sammeln fleissig Punkte. 	
Auswertung SmbF	Reto	<p>HA Steckbrief: Satzanfänge nicht gross und sehr minimalistisch mit Stichworten. Bild fehlt.</p> <p>Das Tandemlesen bei Reto funktioniert nicht gut. Sein Partner liest deutlich zu schnell und Reto versucht hinterherzukommen, in dem er viele Wörter auslässt. Sein Lesepartner wurde von uns gebeten, sein Tempo dem des Lesesportlers anzupassen. Wir werden nochmals schauen, ob sich etwas bessert und sonst die Zusammensetzung der Tandems wechseln müssen.</p> <p>Beim Spiel nach dem Tandemlesen, bei dem Wörter im Text mit dem gezogenen Anfangsbuchstaben gesucht werden müssen, ist erkennbar, dass Reto ein sehr gutes Gedächtnis hat und er sich viele Wörter mit dem gesuchten Anfangsbuchstaben in Erinnerung rufen kann. Ihm fällt es aber schwer, den Finger auf das gesuchte Wort zu legen, da er mit dem Lesen wesentlich mehr Mühe hat. Dennoch macht er begeistert mit, entwickelt Strategien nach dem Anfangsbuchstaben zu suchen und sammelt fleissig Punkte.</p>
	Kai	<p>HA: Bemüht sich, ganze Sätze zu schreiben. Schrift ist gekennzeichnet durch unregelmässige Grösse bei fehlenden Punkten oder Grossbuchstaben am Satzanfang.</p> <p>Das Spiel findet seinen Gefallen und er zeigt enormen Ehrgeiz beim Suchen von Wörtern mit dem entsprechenden Buchstaben. Häufig spricht er den anderen nach, ohne die Wörter im Text gefunden zu haben. Ebenso fällt auf, dass er den Text oberflächlich überfliegt, aber noch keine Strategie hat, wie er dabei die Wörter finden kann. Bei der Besprechung der Strategien hört er fasziniert zu, wie die anderen das bewerkstelligen.</p>
	James	<p>HA: Er schreibt Sätze, nicht Stichworte. Der Satzanfang und auch Nomen werden allerdings meist klein geschrieben.</p> <p>Das Spiel findet James von Anfang an blöd. Er ist beim Lesen und Suchen von Wörtern wesentlich langsamer als seine Klassenkameradinnen und -kameraden und hat daher von Beginn an keine Freude. Dies zeigt sich sehr schnell, das Ergebnis fällt entsprechend dürftig aus. Ehrgeiz entwickelte er nicht, da er glaubt, keine Chance zu haben.</p>

5. Lektion Tandemlesen 4. Kapitel	
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Selbst geschriebene Geschichten vorlesen: Möglichkeit, gegenseitig Wertschätzung kund zu tun • Gemeinsames Ordnen der Sätze des 3. Kapitels, die auf Kärtchen stehen. Erinnern des Inhaltes des 3. Kapitels. • Tandemlesen: Weiteres Zusammenwachsen der Leseteams, weitere Verbesserung der Rollenaufteilung • Gruppenspezifische Arbeitsaufträge
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kinder dürfen freiwillig ihre Geschichte der Klasse vorlesen. 2. Gemeinsam Sätze des 3. Kapitels, die auf Kärtchen stehen, ordnen als Wiederholung im Kreis. 3. S.12 Mitte - 15 lesen (4. Kapitel). (s. Anhang 7). 4. Arbeitsauftrag Gruppe Topf: Sätze bilden und ein Bild aus dem Buch beschreiben. (s. Anhang 25). 5. Arbeitsauftrag Pilz: Entwicklung einer Vorstellung ihres Traumlandes mit anschließender Beschreibung. (s. Anhang 26).
Auswertung Klasse	<p><i>Auswertung HA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Die HA, bei der selber eine Geschichte geschrieben werden sollte, ist ganz bewusst nicht auf die gelesene Janosch-Geschichte abgestimmt. So hatten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, selbst eine Geschichte zu schreiben, in der die schwimmende Kiste eine Rolle spielt. Wer wollte, durfte seine Geschichte heute in der Schule vorlesen. Hierbei fällt mir auf, dass sich die Schülerinnen und Schüler sehr gut selber einschätzen können. Diejenigen, die sich Mühe gegeben haben und eine in sich schlüssige und spannende Geschichte geschrieben haben, wollen unbedingt vorlesen während solche, die zwar die HA erledigt, aber selber kein gutes Gefühl bei ihrer Geschichte hatten, lieber nicht vorlesen wollen. Ganz spontan beginnen die Kinder nach dem Vorlesen der Geschichten zu klatschen.</i> - <i>Alle drei SmbF haben ihre Geschichten vorgelesen.</i> <p><i>Auswertung Lektion:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Das Herstellen der Reihenfolge der Sätze des 3. Kapitels klappt im Klassenrahmen gut. Sie helfen sich gegenseitig und finden so schnell die Lösung.</i> - <i>Das Lesen im Tandem ist bei den meisten Schülerinnen und Schülern beliebt und die meisten freuen sich, wenn sie ein weiteres Kapitel gemeinsam lesen können. Die Tandems wachsen durch die gleichbleibende Paarung langsam zu wirklichen Teams zusammen, welche die Aufgabe des gemeinsamen Lesens immer besser bewältigen. Inzwischen wissen sie um ihre Rollen und können sie immer besser ausfüllen.</i> - <i>Den schwächeren Leserinnen und Lesern (Gruppe Topf) fällt es sehr schwer, mit den Angaben im Arbeitsauftrag Sätze zu bilden und etwas vom Bild zu beschreiben: „Wo liegt, hängt, steht etwas. Schreibe etwas zu folgenden Gegenständen: Schaukelstuhl, Lampe,“</i> - <i>Die etwas stärkeren Lesetrainerinnen und -trainer (Gruppe Pilz) haben zuerst gewisse Anlaufschwierigkeiten, bis sie für sich Klarheit erhalten, wie es denn in ihrem Traumland aussehen könnte. Danach können die meisten ihr Traumland in groben Zügen beschreiben. Deutlich wird, dass es den stärkeren Leserinnen und Lesern einfacher fällt, Bilder, die sie im Kopf haben, in Worte zu fassen. Diese sprachlichen Fähigkeiten fehlen den schwächeren Leserinnen und Lesern, sie haben selbst Mühe, auf Bildern Vorgegebenes in Worte zu fassen. Des Weiteren fällt auf, dass die Lesesportlerinnen und</i>



	<p>-sportler dazu neigen, ein von uns als Beispiel erhaltenes Satzmuster möglichst mehrfach zu kopieren, ohne sich zu überlegen, ob der Gegenstand überhaupt liegen oder hängen kann. Ein deutliches Indiz dafür, dass es nur um das Abarbeiten von Aufträgen geht, der Verstand aber nicht oder nur ungenügend eingesetzt wird.</p>	
Auswertung SmbF	Reto	<p>HA: Seine Geschichte der schwimmenden Kiste ist in sich logisch aufgebaut und hat erstaunlich wenige Fehler, so dass ich davon ausgehe, dass er die HA mit Unterstützung erledigt hat. Erfreulich ist, dass er voller Stolz und Freude am nächsten Tag vorliest und ihn der Applaus sichtlich freut.</p> <p>Leider ist keine Verbesserung innerhalb des Tandems feststellbar. Die Situation ist für Reto unbefriedigend. Wir werden nach den Sportferien nochmals beobachten und dann eine bessere Konstellation suchen müssen.</p> <p>Er kann die Aufgabe des Arbeitsauftrags gut lösen, da er sich an den Satzbausteinen auf dem AB orientieren kann. Einzig die Rechtschreibung ist noch zu verbessern. Er beschreibt sehr viel des Bildes und kommt mit dieser Aufgabenstellung gut zurecht.</p>
	Kai	<p>HA: Seine Geschichte zeigt, dass er die Aufgabe voll und ganz verstanden hat. Der Phantasie waren keine Grenzen gesetzt und da Kai viel Phantasie besitzt, kommen meist lustige oder spannende Geschichten heraus.</p> <p>Seine Sätze gleichen sich alle sehr. Er macht viele Rechtschreibfehler, was darauf schliessen lässt, dass er die auf dem AB vorgegebenen Wörter nicht genau genug abschreibt. Wörter mit fehlenden Silben, liest er korrekt vor, ohne die Fehler festzustellen. Erst wenn wir bei einem Wort mit dem Finger stehen bleiben, liest er nochmals genau und erkennt seinen Fehler. Welche Mühe ihm das Schreiben macht, erkennt man an der Schrift. Sie kennzeichnet sich durch wechselnd grosse Buchstaben, die mit sehr unterschiedlich starkem Druck geschrieben werden.</p>
	James	<p>HA: Seine Geschichte ist gut, wenngleich es ihm noch nicht so gelingt, darin Spannung aufzubauen. Daher wirkt sie eher trocken und wenig fesselnd. Er macht noch viele Rechtschreibfehler, hat die Aufgabe insgesamt aber gut gelöst.</p> <p>Der gruppenspezifische Arbeitsauftrag gelingt ihm recht gut. Es kommt ihm entgegen, dass er viele Elemente des Satzes vorgegeben erhält, mit denen er dann arbeiten kann. James macht verhältnismässig wenig Rechtschreibfehler, da es ihm gelingt, bei den Vorgaben genau abzuschreiben.</p>

6. Lektion	Tandemlesen 5. Kapitel
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erster Teil der Lektion: Tandemlesen - Begleitung aller Tandems durch Lehrpersonen • Zweiter Teil der Lektion: Gruppenspezifische Arbeitsaufträge • Spiel, bei dem Nomen zusammengesetzt werden sollen



	 <p>Abb. 11: Spielkärtchen Zusammengesetzte Nomen</p>
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 16 - 21 Mitte (5. Kapitel) lesen. (s. Anhang 8). 2. Arbeitsauftrag zum 5. Kapitel mit Beschriften der Tiere (Gruppe Topf) (s. Anhang 27) und Verbindung von Namenwörtern (Gruppe Pilz) (s. Anhang 28).
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - Die heutige Stunde widmet sich nach den Sportferien dem Zusammentragen des bisher gelesenen Inhalts der Geschichte. Da ich an einer Beerdigung bin springt eine Teamteaching-Kollegin für mich ein. Sie kennt den Inhalt dieser Geschichte „offiziell“ nicht. Diese natürliche Situation nutzen wir sehr gerne und lassen die Schülerinnen und Schüler den bisherigen Inhalt erzählen. - Das Lesen klappt laut Aussagen meiner Stellenpartnerin gut. - Im 2. Teil geht es erneut um die inhaltliche Bearbeitung des Kapitels. Da ich nicht dabei bin, kann ich nur aus den Aussagen meiner Stellenpartnerin und den Arbeiten der Schülerinnen und Schülern schlussfolgern. Es scheint aber, dass die Arbeitsaufträge von beiden Gruppen gut erfüllt werden können. Einzig kleine Details, z. B. der Auftrag, alle Tiere, die der Tiger und der Bär auf der Reise getroffen hatten, zu umkreisen, gehen nach Erledigung der Primäraufgabe - dem Anschreiben der Tiere mit Begleiter - völlig unter. Bei der Gruppe Pilz verhält es sich ähnlich: Die Felder der zusammengesetzten Namenwörter werden verbunden, erst auf nachfragende Intervention der Lehrpersonen werden dann diese Felder auch noch farbig angemalt. Hierbei geht es uns darum, die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen, Arbeitsaufträge genau zu lesen und sie auch entsprechend auszuführen. Eine Fähigkeit, die sie im weiteren (schulischen) Verlauf sehr häufig benötigen werden. Zurzeit bedarf es noch häufiger der Erinnerung, einen Arbeitsauftrag nochmals genau durchzulesen und löst das nochmalige Lesen meist Nacharbeiten aus. - Das wörtliche Heraussuchen der Antworten der Maus, der Kuh und des Fuchses auf die Frage, wo es nach Panama gehe, fällt den Lesetrainerinnen und -trainern meist leicht und klappt gut. - Einige schnelle Schülerinnen und Schüler spielen das Spiel mit den zusammengesetzten Namenwörtern.
Auswertung SmbF	<p>Reto</p> <p>Die Situation im Lesetandem wird für ihn immer schwieriger. Der Lesetrainer ist auch nach mehrmaliger Aufforderung unsererseits nicht bereit, sein Tempo dem des Lesesportlers anzupassen. Dies führt bei Reto zu Frustration, worauf er nur noch unverständliche Brocken murmelt, während der Lesetrainer halblaut, viel zu schnell und ohne jede Korrektur liest. Reto wehrt sich nicht und wird vom Lesetrainer völlig überfahren. Interventionen unsererseits zeigten keine Wirkung! Eine Besprechung mit Reto zeigt dessen deutliches Unwohlsein mit der Situation. Mit heutiger Lektion lösen wir dieses Tandem auf und werden ab nächster Lektion in einer neuen Zusammensetzung weiterarbeiten.</p> <p>Die Tiere anzuschreiben, bereitet keine Schwierigkeit, auch der Begleiter wird korrekt dazugeschrieben. Das Umkreisen geht vergessen, manche Tiere werden klein geschrieben oder Fehler, wie „ie in Biene“,</p>

		<i>„Fogel mit F“ oder „Hun ohne h“ müssen verbessert werden.</i>
	Kai	<i>Bei ihm sind ähnliche Fehler wie bei Reto feststellbar (fehlendes Umkreisen, fehlerhafte Rechtschreibung). Ausserdem stellt für Kai das Schreiben auf nur einer Linie ohne obere Begrenzung eine zusätzliche Schwierigkeit dar. Seine Wörter fallen entsprechend unverhältnismässig gross aus.</i>
	James	<i>Er kann mit seiner bisherigen Lesepartnerin gut lesen, empfindet aber ihre Genauigkeit als mühsam. Deswegen werden wir seine Partnerin mit Reto neu zusammensetzen und ihn mit Matthias. Seine Lesegenauigkeit und auch seine Lesegeschwindigkeit haben sich innerhalb des Projektes bereits deutlich verbessert. Er benötigt vor allem Sicherheit, dann liest James fast fehlerfrei. Ausser dem „Hun“, was ohne Dehnungs-h geschrieben wird, gibt es bei James nichts zu verbessern. Er kreist auch alle Tiere wie verlangt ein.</i>

7. Lektion Tandemlesen 6. Kapitel	
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählen lassen des 5. Kapitels, da ich am Vortag abwesend war • Tandemlesen • Thema Freundschaft: Einstieg zunächst über die Geschichte von Tiger und Bär: Weshalb sind Tiger und Bär gerne zusammen, was ist die Bedeutung einer Freundschaft? • Bewusstmachen eigener vorhandener Freundschaften: Wer sind meine Freundinnen und Freunde, warum bin ich gerne mit ihnen zusammen? • Gruppenspezifische Arbeitsaufträge • Parallel dazu: Einzelvorlesen des 6. Kapitels mit anschliessendem Feedback durch die Lehrperson.
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 21/Mitte - 23 (6. Kapitel) lesen (s. Anhang 9). 2. Freundschaft thematisieren, wer ist mit wem befreundet und warum? 3. Arbeitsauftrag Lesetrainerinnen und -trainer: Beschreibung der Situation „ohne Regenschirm“ und Beschreibung der Bedeutung eigener Freundschaften (s. Anhang 30). 4. Arbeitsauftrag Lesesportlerinnen und -sportler: Zeichnen der Situation „ohne Regenschirm“ und Beschreibung der Eigenschaften, die ein Freund oder eine Freundin haben sollte (s. Anhang 29).
Auswertung Klasse	<p>- <i>Das Lesen klappt immer besser und wir stellen fest, dass die Kinder beim Lesen an Sicherheit gewinnen und immer weniger Fehler machen. Besonders das wiederholte Lesen scheint für die schwächeren Leserinnen und Leser eine gute Möglichkeit zu sein, sich den Inhalt einzuprägen und beim Lesen dahingehend Fortschritte zu machen, dass sie nicht mehr jedes einzelne Wort erlesen müssen, sondern immer mehr Wörter ganzheitlich erfassen können. Wir gehen nun dazu über, uns die einzelnen Kapitel oder Teile davon nach der wiederholten Lautlesephase einzeln vorlesen zu lassen. So sind die individuellen Fortschritte der Kinder besser zu dokumentieren und wir können ihnen ihre Erfolge aufzeigen. Das Thema Freundschaft ist im Unterrichtsgespräch für viele ein wichtiges Thema. Einzelne tun sich sehr schwer, etwas darüber zu sagen, was er oder sie am Freund oder der Freundin schätzt. Einig sind sich aber alle, dass sie sehr froh sind, selber Freundinnen und Freunde zu haben.</i></p>

	<p>- Da der Tiger als Freund den Bär und seine Tigerente hat, gestalten wir im Rahmen des Kunstunterrichts Tigerenten, die nach Fertigstellung laminiert und mit einer Kordel ergänzt werden. Dieses Buchzeichen soll uns nach Abschluss unseres Leseprojektes weiterhin durch das Schuljahr begleiten. Berührend ist, mit welchem Eifer sie ihre Tigerenten angemalt und gestaltet haben.</p>	
	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div> <p>Abb. 12 und 13: Gebastelte Tigerenten-Lesezeichen</p>	
Auswertung SmbF	Reto	<p>Seit heute liest er mit einer neuen Partnerin, mit der es wesentlich besser klappt. Sie kann sich dem Tempo von Reto anpassen und erzählt voller Stolz, wie gut es heute beim Tandemlesen geht.</p> <p>Das Bearbeiten des Arbeitsauftrags klappt gut, er zeichnet gut erkennbar und kann auch aufschreiben, was ihm bei seinen Freunden wichtig ist.</p>
	Kai	<p>Das Tandemlesen klappt bei ihm recht gut, allerdings muss ich intervenieren, da Kai alles ins Lächerliche zieht und jeder Verleser ein paar Minuten Lachen nach sich zieht. Entsprechend kommt dieses Tandempaar nur sehr langsam vorwärts. Das Problem habe ich mit den beiden besprochen und mittlerweile lesen sie wesentlich zielstrebig.</p> <p>Das Bild von Kai zeigt, wie schwierig für ihn feinmotorische Aufgabenstellungen sind. Er zeichnet sich unter einem Baum, allerdings ist die Figur als Mensch kaum zu identifizieren. Den Regen zeichnet er als Striche, sie sind jedoch fast ebenso lang, wie der Baum gross ist. Zu seinem Freund schreibt er auf, dass er gerne Lego mit ihm spielt und er Vertrauen in ihn habe.</p>
	James	<p>Durch die Veränderung des Lesetandems bei Reto hat sich die Zusammensetzung auch bei James verändert. Er liest nun mit demjenigen Schüler, der sich dem Tempo von Reto nicht anpassen konnte. Da James aber ein sehr selbstbewusster Schüler ist und sich das im Test erzielte Ergebnis nicht mit unseren Beobachtungen deckt (er liest sonst viel besser) versuchen wir es in dieser Zusammensetzung. Ausserdem hat James in der Klasse eher eine Führungsrolle inne und vermag sich wesentlich besser zur Wehr zu setzen, als dies Reto getan hat. Die heutige Stunde verläuft in neuer Konstellation sehr erfreulich.</p> <p>Auch er ist ein Schüler, der ungern zeichnet. Das sieht man dem Bild</p>

		<p><i>an. Er zeichnet sich - um sich vor dem Regen zu schützen - ebenfalls unter einen Baum. Während der Baum noch farbig ist, ist der Mensch nur noch symbolisch zu erkennen, mit Viereck als Bauch, zwei Beinen und Armen und je 3 Fingern an jeder Hand. Gezeichnet mit Bleistift unter einem Baum, dessen Baumkrone kleiner ist als der Wurzelstock. Seine Angabe zum Freund ist identisch mit der von Kai.</i></p>
--	--	---

8. Lektion Tandemlesen 7. Kapitel		
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Tandemlesen (eher kurzer Text) • Arbeitsauftrag für beide Gruppen identisch 	
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 24 - 26 (7. Kapitel) lesen. (s. Anhang 10). 2. Arbeitsauftrag: Finden von Wörtern nur anhand des Wortbildes (Ober- oder Unterlängen, i-Punkte oder Umlaute) und Einsetzen in entsprechenden Lücken (s. Anhang 31). Bsp.:  = Panama,  = Bär 3. Aufgabe 1: Nomen (gross geschriebene Wörter), Aufgabe 2: nur klein geschriebene Wörter. 4. Memory-Spiel (für beide Gruppen gleich). (s. Anhang 54-63). 	
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Das Lesen klappt wieder gut, auch wenn hinsichtlich dafür benötigter Zeit grosse Unterschiede feststellbar sind. Die Lesetandems arbeiten gut zusammen. Sie haben eine konstruktive und für alle profitable Zusammenarbeit entwickelt.</i> - <i>Bei den Wörterrätseln haben die Kinder anfänglich grosse Mühe eine Strategie zu finden, wie sie ein Rätsel lösen können. Wir müssen viele Tipps geben, wie man ein Wort systematisch suchen kann. Ein Weg ist, dass wir die Kinder zunächst darauf aufmerksam machen, dass man die Wörter anhand der Buchstaben zählen kann und so schon ganz viele Wörter wegfallen. Eine weitere Strategie betrifft die Art und Weise, wie im Text gesucht wird. Wenn jedes Mal zufällig ein Wort herausgepickt wird, ist die Chance alle Wörterrätsel herauszubekommen, sehr gering. Wenn allerdings mit System ein Text von Anfang bis Ende des Kapitels durchgegangen wird, können die Wörterrätsel meist gefunden werden. Hierbei müssen wir viel Unterstützung und Motivation leisten, damit die Schülerinnen und Schüler an der Aufgabe dran zu bleiben vermögen. Nach Erledigung dieser Aufgabe sind viele sehr stolz und fühlen sich wie Meisterdetektive. Mit dieser Aufgabe lernen sie, dass sich Beharrlichkeit beim Suchen nach Lösungen auszahlt.</i> - <i>Das Memory-Spiel in Aussicht zu stellen, motiviert viele Kinder. Sie sind immer wieder gespannt welche neuen Wörter in einem Kapitel dazu kommen.</i> - <i>Damit aber nicht nur die schnellen Schülerinnen und Schüler in den Genuss dieses Spiels kommen, nutzen wir die Nachmittage, in denen in der Halbklassse unterrichtet wird, häufig für 10-15 Minuten Spielsequenz. Die Menge der Kärtchen nimmt kontinuierlich zu und dadurch behält das Spiel seinen Reiz.</i> 	
Auswertung SmbF	Reto	<p><i>Das Lesen mit seiner neuen Lesetandempartnerin klappt sehr gut und er scheint richtig Freude zu haben.</i></p> <p><i>Er ist anfangs etwas hilflos beim Arbeitsauftrag und sucht nur das erste gross geschriebene Wort heraus. Nachdem es in der ersten Lücke nicht passt, nimmt er ein neues, anstatt mit diesem Wort zuerst alle Rätsel durchzuprobieren. Nachdem ich ihm diese Strategieänderung vorschlage, stellt sich entsprechender Erfolg ein und er entwi-</i></p>

		<i>ckelt Freude an diesen Rätseln. So gelingt es ihm, alle Wörrerrätsel zu lösen und er ist anschliessend sichtlich stolz. Er ist ein Schüler, der Unterstützung, Ideen und Strategien gerne annimmt und anzuwenden versucht.</i>
	<i>Kai</i>	<i>Er schafft es inzwischen etwas besser, mit seinem Lesetandempartner konzentriert bei der Sache zu bleiben und nicht mehr alles nur lustig zu finden.</i> <i>Bei den Nomen-Rätseln (Aufgabe 1) verfügt er noch über den notwendigen Durchhaltewillen. Bei Aufgabe 2 erlischt das Tüftelfieber, es ist für ihn sehr anstrengend und die immer wieder falsch geschriebenen Wörter wollen einfach nicht in die Lücken passen. Das sorgfältige Abschreiben von Wörtern fällt ihm sehr schwer. Motivieren lässt er sich mit der Aussicht auf eine Runde Memory-Spiel im Anschluss an die Erledigung der aktuellen Aufgabe. Unser Memory-Spiel, das von Kapitel zu Kapitel mehr Wörter und Bilder enthält, ist sehr beliebt und motiviert ungemein.</i>
	<i>James</i>	<i>Die neue Situation mit seinem Lesetandempartner funktioniert erstaunlich gut. James gelingt es in recht hohem Tempo gut mitzulesen und auch sein Lesepartner schafft es jetzt, sich auf den Partner einzustellen.</i> <i>James muss zuerst Strategien entwickeln, damit er die Rätsel erfolgreich lösen kann. Er arbeitet am meisten mit der Buchstabenlänge und findet damit häufig das gesuchte Wort. Gleichzeitig zeigt er wenig Ehrgeiz und ist froh, wenn ihm Mitschülerinnen oder -schüler bereits herausgefundene Wörter mitteilen.</i>

9. Lektion Tandemlesen 8. Kapitel	
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Tandemlesen • Arbeitsauftrag für beide Gruppen identisch
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 26 - 29 (8. Kapitel) lesen. (s. Anhang 11). 2. Arbeitsauftrag Kreuzworträtsel lösen (für beide). (s. Anhang 32). 3. Für Schnelle: Buchstabenkärtchen ziehen und Wörter mit dem gezogenen Anfangsbuchstaben im Text des 8. Kapitels suchen lassen. (s. Anhang 64-66).
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Immer wieder müssen wir improvisieren, da einzelne Kinder krank sind und die Tandems entsprechend nicht gemeinsam arbeiten können. Dank flexibler Kinder klappt es aber fast immer recht gut und sie arrangieren sich auch mit anderen Klassenkameradinnen und -kameraden. Trotzdem ist spürbar, dass sie meist froh sind, wenn es wieder im gewohnten Rahmen der Lesetandems weitergeführt werden kann.</i> - <i>Das gemeinsame Bearbeiten des Kreuzworträtsels soll eine Zusammenarbeit zwischen den Tandempartnerinnen und -partnern ermöglichen. Es fällt auf, dass die Lesesportlerinnen und -sportler nicht von den unterhalb des Kreuzworträtsels stehenden und zu ergänzenden Sätzen, sondern einfach von im Rätsel vorkommenden Bebilderungen ausgehen und diesbezügliche Wörter wahllos ins Kreuzworträtsel eintragen. Die Aufgabe wird nicht gelesen!</i> - <i>Entsprechend viel muss verbessert werden.</i> - <i>Die aufgeführten Spiele wie Memory, das Spiel mit den Kärtchen mit zusammengesetzten Namenwörtern oder das Spiel, bei dem Wörter in bestimmten Kapiteln mit bestimmten Anfangsbuchstaben zu suchen sind, sind</i>

	<i>sehr beliebt und kommen immer dann zum Einsatz, wenn die Arbeitsaufträge erledigt sind. Alternativ dazu stehen Zusatzblätter aus dem Anhang zur Verfügung. Dies veranlasst viele, vorwärts zu machen.</i>	
Auswertung SmbF	Reto	<p><i>Heute gelingt es Reto beim Vorlesen des Kapitels, mir dieses mit nur 4 Fehlern vorzulesen. Das wiederholte Lesen zeigt positive Auswirkungen, die Neuzuteilung des Lesetandems erweist sich für ihn als grosse Chance.</i></p> <p><i>Es gelingt ihm gut, das Rätsel zu lösen und alle Wörter richtig in die Lücken einzutragen. So kann auch er an einem Arbeitsblatt aus dem Zusatzbereich arbeiten, was ihn sehr freut. Er sucht sich ein AB aus, bei dem ein Bild angemalt und ergänzt werden soll.</i></p>
	Kai	<p><i>Beim Vorlesen macht Kai trotz Training viele Fehler. Er schafft es kaum, konzentriert dem Finger zu folgen. So überspringt er regelmässig Zeilen, muss erst auf seinen Fehler aufmerksam gemacht werden und mühsam die Zeile wiederfinden.</i></p> <p><i>Den Arbeitsauftrag führt er sehr ungenau aus und trägt Lösungswörter in falsche Zeilen ein. Das Verbessern benötigt in der Folge viel Zeit und immer wieder Ermunterung durch uns Lehrpersonen. Schlussendlich gelingt es ihm aber!</i></p>
	James	<p><i>Er kommt mit seinem neuen Lesepartner recht gut klar und vermag sich - anders als Reto - aufgrund seiner stärkeren Persönlichkeit auch zu wehren, wenn dieser ihn zu Unrecht eines Fehlers bezichtigt. Auch hinsichtlich des Lesetempos passen diese zwei Schüler wesentlich besser zusammen.</i></p> <p><i>Mit dem Kreuzworträtsel kommt James gut zurecht, es scheint für ihn nicht allzu schwer zu sein.</i></p>

10. Lektion Tandemlesen 9. Kapitel	
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Tandemlesen • Gruppenspezifischer Arbeitsauftrag • Fertigstellung Bild (beide Gruppen)
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tandem S. 30 - 35 (9. Kapitel) lesen. (s. Anhang 12). 2. Arbeitsauftrag Präpositionen: Ergänzung der Lücken im Text (anhand Bild im Buch, Seiten 34/35) mit vorgegebenen Präpositionen. <ul style="list-style-type: none"> - Gruppe Pilz: nach Vorgabe des Buches. (s. Anhang 34). - Gruppe Topf: nach Bildvorgabe und unter Verwendung vorgegebener Präpositionen. (s. Anhang 33). 3. Ergänzen und Fertigzeichnen des Bildes (beide Gruppen).
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Nach dem Tandemlesen lassen wir uns den Text von den Schülerinnen und Schülern wieder einzeln vorlesen. Dies zeigt, wie intensiv geübt wurde und wie sicher die Kinder mit dem jeweiligen Kapitel nach dem Lesetraining sind. Die Kinder erhalten von uns eine Rückmeldung zur Entwicklung der Fehlerzahlen. Wir betonen, dass Fehler zum Lernen dazu gehören und wir nur über Fehler auch dazulernen können.</i> - <i>Bei der Gruppe Pilz verläuft das Ergänzen des Textes wesentlich reibungsloser als das Einsetzen der vorgegebenen Präpositionen bei der Gruppe Topf. Die Gruppe Topf muss zwar weniger schreiben, tut sich inhaltlich mit der Aufgabenstellung aber deutlich schwerer. Dies liegt daran, dass sie den Arbeitsauftrag „Schau dir das Bild auf den Seiten 34/35 genau an“ nicht lesen.</i>

	<p>Weil sie in der Folge vom Text und nicht vom Bild ausgehen, haben sie Mühe, die Präpositionen einzusetzen.</p> <p>- Das Zeichnen des Traumlandes gelingt in der Qualität sehr unterschiedlich, die Situation war jedoch bei allen erkennbar. Hier kommen die Unterschiede in den feinmotorischen Fähigkeiten deutlich zum Ausdruck.</p>	
Auswertung SmFb	Reto	Diese Aufgabe fällt beiden sehr schwer, da sie das Bild nicht betrachten, sondern vom Text auszugehen versuchen. Eine Weile versuchen sie es nach dem Ausschlussverfahren. Nachdem sie um Hilfe anfragen, kann ich ihnen den entscheidenden Tipp geben, anschliessend gelingt es beiden problemlos, die Präpositionen am richtigen Ort einzusetzen. Für beide eine wichtige Erkenntnis, dass genaues Lesen hilft, das Richtige zu tun.
	Kai	
	James	Ihm gelingt das Einsetzen der Präpositionen auf Anhieb, da er den Hinweis auf das Bild liest und versteht. Auch seine Zeichnung ist gut erkennbar und selbst die Tigerente hängt vom Baum.



11. Lektion Tandemlesen 10. Kapitel		
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Tandemlesen • Gruppenspezifischer Arbeitsauftrag 	
Schritte	<p>1. Tandem S. 36 - 38 (10. Kapitel) lesen. (s. Anhang 13).</p> <p>2. Arbeitsaufträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppe Topf: Zuordnung von Texten zu Bildern (s. Anhang 35). - Gruppe Pilz: Logical zwecks Leseverständnis. (s. Anhang 36). <p>3. Anschliessend Spiele nach Wahl: Memory, Herausfinden von Wörtern mit bestimmten Anfangsbuchstaben, Zuordnung von zusammengesetzten Namenwörtern (s. Anhang 67-70).</p>	
Auswertung Klasse	<p>- Die Aufträge sind hinsichtlich Bearbeitungszeit sehr unterschiedlich angelegt. Die Lesesportlerinnen und -sportler sind mit der Zuordnung der Texte zu den Bildern rasch fertig, während die Lesetrainerinnen und -trainer wesentlich mehr Zeit für das Logical benötigen. Sie müssen genau lesen, herausfinden, worum es geht und diesen Begriff in das entsprechende Feld zeichnen. Die Zuordnung von rechts-links, oben-unten und Mitte stellt eine zusätzliche Herausforderung dar. Während die gesuchten Begriffe von den meisten problemlos herausgefunden werden, bereitet die Zuordnung im 3x3 Logical-Feld vieler erheblicher Schwierigkeiten. Zum Schluss erreichen alle das Ziel, allerdings nicht ohne zu bemängeln, dass sie auch gerne mal wieder spielen möchten und sie die Lesesportlerinnen und -sportler um diese Möglichkeit beneiden. Mit der Abgabe des Versprechens, dass auch sie diese Spiele in den nächsten Lektionen wieder spielen dürfen, zeigen sie sich wieder veröhnt und freuen sich auf die nächsten Lesestunden.</p>	
Auswertung SmFb	Reto	<p>Es gelingt Reto, uns das 10. Kapitel mit nur 3 Verlesungen vorzulesen. Für ihn eine grosse Verbesserung und Grund zur Freude. Den Arbeitsauftrag kann er ebenfalls problemlos lösen und er freut sich sehr auf das Memory-Spiel. Seine visuelle Wahrnehmung ist sehr gut ausgeprägt, weshalb er beim Memory-Spiel viele Paare für sich beanspruchen kann. Reto gewinnt in einer 4er-Gruppe und freut sich sehr.</p> <p>Auch das Spiel, bei dem Nomen mit einem bestimmten Anfangsbuchstaben gesucht werden müssen, spielt er gerne, da er viele Wörter aus dem Gedächtnis noch kennt und sie visuell rasch findet. Beim Erlesen des Wortes hat er dann jedoch oft mehr Mühe.</p>

	Kai	<i>Beim Vorlesen lediglich 3 Verlesungen, die er nicht selber korrigiert. Den Arbeitsauftrag kann er richtig lösen. Sehr erfreulich! Es spielt ihm keine Rolle, welches Spiel angeboten wird, Hauptsache er darf spielen.</i>
	James	<i>James liest sehr sicher, in angemessenem Tempo und macht nur 2 Fehler. Eine deutliche Steigerung ist feststellbar, er gewinnt zunehmend an Sicherheit.</i>

12. Lektion Tandemlesen Kapitel 11		
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Tandemlesen • Spielen (letztes Mal versprochen) • HA: Arbeitsauftrag Flaschenpost (beide Gruppen) 	
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 39 - 41 (11. Kapitel) lesen. (s. Anhang 14). 2. Spielen 3. Hausaufgabe: Arbeitsauftrag Flaschenpost: Offener Schreibenanlass, muss sich inhaltlich nicht eng an die Geschichte anlehnen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen eine Flaschenpostgeschichte erfinden. (s. Anhang 37). 	
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Beim Tandemlesen stellen wir in den verschiedenen Gruppen grosse Unterschiede bei der Ausführung fest. Es gibt Gruppen, da wird trotz Fehlern kaum noch unterstrichen. Auf Nachfragen geben die Kinder an, den Fehler nicht bemerkt zu haben. Dies liegt häufig am Tempo. Steigert die Lesetrainerin oder der -trainer das Lesetempo nur unwesentlich, ist es für die Lesesportlerin oder den -sportler häufig nicht mehr möglich, konzentriert und genau zu lesen. Ich mache die Gruppen wiederholt darauf aufmerksam, gut zuzuhören, damit die Trainerinnen und Trainer selber merken, wann es für die Sportlerinnen und Sportler zu schnell wird. Zudem ermuntere ich letztere sich zu äussern, wenn sie merken, dass es ihnen zu schnell geht. Ein weiteres Indiz: der Finger wird nicht mehr unter dem Text mitgeführt. Auch dieses wichtige Merkmal soll beibehalten werden, damit ein gemeinsames Lesen möglich ist.</i> - <i>Heute können wir uns erneut von allen Schülerinnen und Schülern das Kapitel vorlesen lassen. Es gibt fehlerfreies Vorlesen, aber auch Kinder, die nach viermaligem Üben immer noch 10 Fehler machen. Die SmbF (Schüler mit besonderem Förderbedarf) schneiden allesamt recht gut ab.</i> - <i>Das AB Flaschenpost wird als HA bearbeitet. Im Vorfeld geben wir lediglich den Hinweis, dass die Schülerinnen und Schüler eine Geschichte schreiben sollen, die auf dem Zettel in der Flaschenpost stehen könnte. Sie muss sich nicht auf die Geschichte von Tiger und Bär beziehen.</i> 	
Auswertung SmFb	Reto	<i>Es gelingt ihm gut, uns das 11.Kapitel vorzulesen. Reto macht für seine Verhältnisse nur wenige Fehler (4 Fehler), was ihn sehr anspricht und freut.</i>
	Kai	<i>Er liest vom Tempo her etwas schneller als zu Beginn unseres Leseprojektes, allerdings mit vielen Verlesungen, die er jedoch meist selber bemerkt. Das Überspringen von Zeilen geschieht immer noch, meist dann, wenn der Finger nicht konsequent mitgeführt wird.</i>
	James	<i>Da wir uns das Kapitel möglichst einzeln vorlesen lassen, können wir die Fehlerzahlen aufschreiben und so auch individuelle Fortschritte feststellen. James liest recht sicher und macht nach dem 4-maligen Lesen meist nur noch wenige Fehler. Bei diesem 11.Kapitel unterlaufen ihm lediglich 2 kleine Fehler.</i>

13. Lektion Tandemlesen 12. Kapitel		
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Nachbearbeitung der Hausaufgabe aus der letzten Lektion (Flaschenpost) • Tandemlesen • Arbeitsauftrag für beide Gruppen identisch • Wörterrätsel 	
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 42 - 45 lesen (12. Kapitel). (s. Anhang 15). 2. Arbeitsauftrag (beide Gruppen identisch): Inhaltliche Erarbeitung des Gesprächs zwischen Tiger und Bär, Dialog farblich markieren, wer was sagt. (s. Anhang 38). 3. Einüben des Dialogs und Vorlesen mit verteilten Rollen. 4. Wörterrätsel mit 10 Begriffen der Geschichte (waagerecht u. senkrecht). 	
Auswertung Klasse	<p>Auswertung HA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Es entstehen zahlreiche spannende Geschichten und viele Kinder wünschen sich, ihre Geschichte der Klasse vorlesen zu dürfen. Diese Vorlesesituationen sind erneut sehr erfreulich, da selbst Kinder, die eigentlich nicht gerne lesen, sich freiwillig dafür melden.</i> <p>Auswertung Lektion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Das Tandemlesen klappt inzwischen problemlos, sie fühlen sich sicher und wissen, wie es funktioniert. Im Gegenzug nimmt die Genauigkeit, mit der gelesen wird, stark ab. Beim einzelnen Vorlesen stellen wir heute viel mehr Fehler fest, als noch in Kapiteln, in denen sie sich auf den Ablauf des Lesens im Tandem konzentrieren mussten. Bei einigen wirkt sich die Routine negativ auf die Genauigkeit und die Konzentrationsfähigkeit aus. Darüber hinaus zeigt sich ein grosser Unterschied zwischen den Lektionen am Vormittag und jenen am Nachmittag. Die heutige Lektion findet von 14.50 bis 15.40 Uhr statt. Die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist deutlich geringer, viele machen in diesem Kapitel überdurchschnittlich viele Fehler. Die Fehlerzahl reicht von fehlerfrei bis zu 15 Fehlern. Dies entspricht nicht dem Empfinden der Schülerinnen und Schüler und überrascht sie sehr. Die direkte Worterkennung hat sich nach dem mehrmaligen Lesen sichtlich gesteigert.</i> 	
Auswertung SmFb	Reto	<p><i>HA: Seine Flaschenpost beinhaltet den Hilferuf eines gestrandeten „Böötlers“, der aufgrund von fehlendem Benzin abgetrieben wurde und daraufhin eine Flaschenpost losschickte. Sehr gut geschrieben, keine Fehler!</i></p> <p><i>Deutlich spürbar, dass er im Vergleich zu den Vormittagslektionen schlechter liest. Seine Konzentrationsspanne ist aufgebraucht, er macht in diesem Kapitel 15 Fehler.</i></p> <p><i>Auch beim Arbeitsauftrag ist erkennbar, dass Reto nicht mehr aufnahmefähig ist: Es fällt ihm schwer zu erkennen, wer was sagt und er tut sich schwer, das Gespräch farbig richtig zu kennzeichnen. Die Wörter wiederum findet er alle.</i></p>
	Kai	<p><i>HA: Seine Geschichte ist die eines Gestrandeten, der um Hilfe bittet. Seine Wortwahl zeugt von viel Phantasie (Haifischbucht), daher hinsichtlich Wortschatz keine Mühe. Auffallend ist seine Schrift (gross, unregelmässig), man sieht, wie ihm das Schreiben Mühe bereitet.</i></p> <p><i>Beim Vorlesen unterlaufen ihm 7 Fehler. Das farbige Unterstreichen des Gesprächs klappt gut, beim Heraussuchen der Wörter findet er fast alle. Beim Gespräch mit verteilten Rollen kommt er (und andere) aus Zeitgründen nicht mehr zum Zug.</i></p>

	James	<p>HA: Seine Flaschenpost enthält Anweisungen, wo ein Schatz zu finden ist. Er beschreibt sehr gut, wie der Schatz aussieht und gibt auch Hinweise darauf, dass er aus Edelsteinen und Diamanten besteht. Die Aufgabe ist gut gelöst. Es ist erkennbar, dass er sie alleine erledigt hat, sie weist zahlreiche Rechtschreibfehler auf (kein ie, Verwechslung von f-v, Gross- und Kleinschreibung noch nicht korrekt).</p> <p>Das Vorlesen gelingt ihm mit 5 Fehlern - deutlich mehr, als bei bisherigen Kapiteln.</p> <p>Die farbliche Kennzeichnung des Gesprächs gelingt ihm einwandfrei. Beim Suchen der Wörter im Buchstabenquadrat findet er viele, zeigt dann aber wenig Durchhaltewillen, um die letzten auch noch zu suchen. Er bevorzugt es, genau zu wissen, welche Wörter er suchen muss. Die Anweisung „Wörter aus der Geschichte“ ist ihm zu vage.</p>
--	-------	---

14. Lektion Tandemlesen 13. Kapitel		
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> Tandemlesen Einführen eines neuen Spiels 	
Schritte	1. S. 45 - 46/Mitte (13. Kapitel) lesen. (s. Anhang 16). 2. Einführung und Spielen des Leiterlspiels. (s. Anhang 71-72).	
Auswertung Klasse	- Das Tandemlesen findet am Vormittag in der 1. Lektion statt. Die Ergebnisse beim Vorlesen des Kapitels nach viermaligem Üben sehen wieder viel besser aus.	
Auswertung SmFb	Reto	<p>Diesmal sind es nur 3 Fehler.</p> <p>Beim Spielen wird sichtbar, wie freudvoll im entsprechenden Setting selbst das Lesen wahrgenommen wird.</p>
	Kai	<p>Er liest in der Gruppe meiner Stellenpartnerin vor, die Ergebnisse gehen leider verloren.</p> <p>Beim Spielen wird sichtbar, wie das Lesen völlig von selbst gelingt und die Freude am Spielen überwiegt.</p>
	James	<p>Er kann diesmal nicht selber wählen, sondern wird von einem Klassenkameraden gewählt. Nachdem er das Leiterlspiel verliert, möchte er nicht mehr weiterspielen und wählt eine andere Aufgabe. Das scheint aber weniger am Spiel selbst, sondern an der Gruppenkonstellation zu liegen.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-end;">   </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> Abb. 14: Leiterlspiel 1 Abb. 15: Leiterlspiel 2 </div>

15. Lektion Tandemlesen 14. Kapitel		
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Tandemlesen • Gruppenspezifischer Arbeitsauftrag • Zusatzarbeitsblätter zur ganzen Geschichte 	
Schritte	<ol style="list-style-type: none"> 1. S. 46 Mitte - 48 (14. Kapitel) lesen (s. Anhang 17). 2. Arbeitsaufträge: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppe Topf: Endlich zu Hause (Bilder und Sätze zuordnen). (s. Anhang 39). - Gruppe Pilz: Bilder des Zimmers vergleichen. (s. Anhang 40). 3. Zusatzarbeitsblätter: Richtig oder Falsch, Gitterrätsel, Beschriftete, Stolperwörter. (s. Anhang 41, 42, 48, 50). 	
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Das Tandemlesen geht bei einem Teil der Klasse recht zügig, da es nur mehr ein kurzes Kapitel ist. Das kapitelbezogene Arbeitsblatt wird bearbeitet, anschliessend stehen diverse, auf die ganze Geschichte bezogene Arbeitsblätter wahlweise zur Verfügung.</i> - <i>Auch das letzte Kapitel lassen wir uns noch einmal einzeln vorlesen. Schon jetzt und noch ohne konkrete Testung können wir feststellen, dass die ganze Klasse grosse Fortschritte gemacht hat.</i> 	
Auswertung SmFb	Reto	<p><i>Den letzten Arbeitsauftrag meistert er problemlos.</i></p> <p><i>Die restlichen Aufträge, die sich auf das ganze Buch beziehen, kann Reto ebenfalls mehrheitlich korrekt lösen. Das Gitterrätsel, in dem zur Geschichte gehörende Wörter zu finden sind, macht ihm mehr Mühe, nachdem die zu suchenden Wörter nicht als Auswahl zur Verfügung stehen, sondern durch Erlesen selber gefunden werden müssen.</i></p>
	Kai	<p><i>Es fällt auf, dass er bei der Aufgabenstellung, bei der er richtige Sätze von falschen unterscheiden und entsprechend ankreuzen soll, zwar vom Verstehen her keine Mühe hat, aber dennoch mehrere Fragen falsch ankreuzt. Dies weil er - wie er sagt - in der Zeile verrutscht sei. Ein deutliches Indiz für seine Schwierigkeit, sich mit den Augen auf etwas zu fokussieren.</i></p>
	James	<p><i>Ihm gelingt es fast fehlerfrei, die richtigen und falschen Sätze zu erkennen und entsprechend anzukreuzen. Auch erkennt er einige Wörter im Gitterrätsel. Ihm fehlt dann allerdings der Ehrgeiz, alle versteckten 15 Wörter zu suchen. Dazu muss er mehrfach motiviert und ermuntert werden. Seine Ausführung fällt entsprechend minimalistisch aus. Alle Wörter sind in der gleichen Farbe angestrichen und nicht ausgemalt. Solche Arbeitsaufträge sind ihm zuwider und entsprechend ungenau führt er sie aus. Ein Hinweis unsererseits lässt ihn seufzen, lustlos nimmt er Farbstifte zur Hand und streicht nochmals darüber.</i></p>

16. Lektion Fertigmachlektion	
Inhalte/Ziele	<ul style="list-style-type: none"> • Test zur Tiger und Bär-Geschichte, bei dem wir vorwiegend das Lesen überprüfen wollen und nur inhaltliche Fragen zur Geschichte stellen, die innerhalb der Prüfung nachgelesen werden können.
Schritte	1. Test (s. Anhang 76-78)
Auswertung Klasse	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Der Test wird von fast allen Kindern der Klasse gut gemeistert. Die Korrektur der Prüfungen ergibt einen Klassendurchschnitt von 5,2. Ein sehr erfreuliches Resultat!</i>

Auswertung SmFb	Reto	<i>Er erzielt ein erfreuliches Ergebnis und schafft 36 von 43 Punkten. Reto freut sich entsprechend sehr über seinen Erfolg. Er benötigt zwar mehr Zeit als die meisten seine Mitschülerinnen und Mitschüler, zeigt aber, dass er mit etwas mehr Zeit gute Resultate erzielen kann.</i>
	Kai	<i>Kai gelingt bei dieser Prüfung die Maximalpunktzahl. Dies freut ihn und mich sehr, hatte er doch aufgrund seiner langsamen Arbeitsweise während dem Leseprojekt wiederholt mit der Fertigstellung von Aufgaben oder Verbesserungen zu kämpfen.</i>
	James	<i>Auch ihm gelingt bei dieser Prüfung die Maximalpunktzahl und er ist sichtlich stolz auf dieses Ergebnis. Seine Lesekompetenz hat sich deutlich verbessert.</i>

6 Das Janosch-Leseprojekt - Auswertung

Diesem Leseprojekt ging viel Vorarbeit voraus. Zunächst musste das Buch für das Lesen in sinnvolle und zu bewältigende Kapitel unterteilt werden. Ausschlaggebend für die Länge der Textstücke war, dass die Schülerinnen und Schüler diese innerhalb von rund 20 Minuten 4x hintereinander lesen konnten. Anschliessend galt es auf die Kapitel bezogene Arbeitsaufträge zu formulieren. Um alle Mitglieder der Klasse - die Leistungsstärkeren als auch die etwas Schwächeren - gleichermaßen zu fordern, erstellten wir zwei im Schwierigkeitsgrad unterschiedliche Arbeitshefte mit niveaudifferenzierten Arbeitsaufträgen. Die Titelseiten der Arbeitshefte sahen identisch aus und wurden mit je einem Symbol für die entsprechende Gruppe (Pilz und Topf) versehen. Dabei diente uns das im Handel erhältliche Literaturprojekt „Oh, wie schön ist Panama“ von Eva-Maria Schmidt (siehe Literaturverzeichnis) inhaltlich aber auch gestaltungsspezifisch als Anregung. Wir übernahmen einige Aufträge ihres Lehrmittels im Original, andere passten wir unseren Bedürfnissen an. Nachdem die von uns gewählte Geschichte auch im Lehrmittel „Sprachstarken 2“ (siehe Literaturverzeichnis) vertreten ist, übernahmen wir gewisse Anregungen auch von dort.

Innerhalb der einzelnen Lektionen war der Ablauf jeweils der gleiche. Zuerst wurde gemeinsam im Lesetandem gelesen, anschliessend bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler in ihrem Arbeitsheft die Aufträge zum entsprechenden Kapitel. Hinsichtlich Arbeitstempo war innerhalb der Klasse eine grosse Bandbreite feststellbar. Deshalb enthielt das Arbeitsheft zusätzlich zu den Arbeitsaufträgen, die durch den unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad bereits eine Differenzierung aufwiesen, im hinteren Teil eine Reihe von Zusatzblättern. Sie durften von den Kindern bearbeitet werden, sobald die Arbeitsaufträge zum gelesenen Kapitel erledigt waren. Zudem standen mit einem Memory, dem Buchstabenspiel, einem Spiel mit zusammengesetzten Nomen und einem Leiterlispel auf die Geschichte angepasste Spiele zur Verfügung. So waren immer alle themenbezogen beschäftigt, selbst wenn sie ihre Pflichtaufgaben erledigt hatten. Die zahlreichen Ausmalbilder, Rätsel oder zusätzlichen Informationen (z. B. über das Land Panama) im Zusatzteil erfreuten sich grosser Beliebtheit.

Die Lesetandems wurden zu Beginn fest zugeteilt, so dass die Kinder über das ganze Projekt hinweg wussten, mit wem sie gemeinsam lesen sollten. Für das Lesen verteilten sich die Tandems jeweils im Schulzimmer, im Gruppenraum oder im Gang. Anschliessend nahmen alle Kinder ihr Arbeitsheft und arbeiteten am entsprechenden Arbeitsauftrag. Nach kurzer Zeit war der Ablauf allen klar und die Schülerinnen und Schüler arbeiteten sehr selbstständig daran.

Die Lektionen dieses Leseprojektes führten wir immer dann durch, wenn wir als Lehrpersonen zu zweit anwesend waren. Dies ermöglichte uns eine gute Begleitung der Klasse und den regelmässigen Besuch der einzelnen Lesetandems. Bei letzteren war vor allem zu Beginn und bis die Rollen der Lesesportlerinnen und -sportler und der Lesetrainerinnen und -trainer verinnerlicht waren das Beobachten und helfende oder korrigierende Intervenieren unsererseits sehr wichtig. Im Verlauf des Projektes überraschten mich einzelne Schülerinnen und Schüler immer wieder positiv, mit welcher Ernsthaftigkeit sie sich an die Anweisungen, z.B. das Einzählen oder das Mitfahren des Lesetextes mit dem Finger, hielten. Zu Beginn musste diese Regeleinhaltung oft von uns eingefordert

werden, im Verlauf des Projektes klappte es dann meist von allein. Grosse Neugierde bestand jeweils auch hinsichtlich des zu erledigenden Arbeitsauftrages im Anschluss an das Lesen.

Über die Zuteilung, wer zu welcher Gruppe gehörte, ob Lesetrainerin oder Lesesportler, wurde seitens Schülerinnen und Schüler nie diskutiert. Wir erklärten ihnen, dass wir die Einteilung aufgrund ihrer Lesegeschwindigkeit vorgenommen hatten, und dass die Lesetrainerinnen und -trainer die etwas schwierigeren Arbeitsaufträge im Arbeitsheft hätten, während die Lesesportlerinnen und -sportler die etwas einfacheren Aufgaben bearbeiten würden. Dies war für alle einleuchtend, es gab nie Rückfragen.

Schülerinnen oder Schüler der stärkeren Gruppe äusserten vereinzelt, dass sie statt zu schreiben auch lieber zeichnen würden, insgesamt waren aber alle mit ihren jeweiligen Aufträgen zufrieden. Die Vielfalt der Arbeitsaufträge war es dann auch, die dieses Leseprojekt so beliebt machte. Die Kinder waren immer wieder neu gefordert und schätzten die sehr unterschiedlichen Aufgabenstellungen. Nachdem das Lesen sich kapitelweise wiederholte, machten die herausfordernden Arbeitshefte das Projekt spannend. Diese Rückmeldung erhielten wir von den Kindern immer wieder. Bei der Befragung im Anschluss an das Leseprojekt gaben 11 von 17 Schülerinnen und Schülern an, sich mehr auf die Arbeitsaufträge gefreut zu haben, während 6 Schülerinnen und Schüler das Lesen favorisierten. Diese 6 Kinder verteilten sich gleichmässig auf die beiden Gruppen.

Entscheidend war die Zusammensetzung der Lesetandems. Wenn sich die Kinder mit ihrem Lesetandempartner oder der Partnerin wohl fühlten, klappte es entschieden besser. Bei den Lesetandems konnten wir darüber hinaus zahlreiche Aspekte der Sozialkompetenz beobachten. Wenn ein Kind in der Lage war, sich auf seine Partnerin oder seinen Partner einzustellen und das Lesetempo entsprechend anzupassen, klappte das Lesen deutlich besser. Lesetandems, in denen diese Anpassungsleistung nicht oder nur in sehr geringem Mass erbracht werden konnte, hatten deutlich mehr Mühe mit dieser Form des Lesens. Gleich verhielt es sich mit der Lese-Lautstärke. Auch hier war nicht allen die notwendige Anpassungsleistung möglich. Dies wiederum wirkte sich auf die Quote der Verbesserungen aus, je nachdem, wie hörbar diese den oder die Adressatin erreichten. In Einzelfällen mussten wir Lesetandems nach einigen Lektionen der Beobachtung und Versuchen der Harmonisierung wieder trennen und neu zusammensetzen. Dies auch, um die betroffenen Kinder nicht völlig zu frustrieren. In einem Fall wirkte sich ein Medikamentenwechsel bei einem unserer Schüler sehr nachteilig auf die Zusammenarbeit innerhalb der Lesetandems aus. Leider wurden wir von den Eltern über diesen Schritt nicht informiert. Wir stellten nur zunehmend Schwierigkeiten fest, konnten sie uns jedoch nicht so recht erklären. Eine frühzeitige Information hätte es uns erleichtert, die Situation richtig einzuschätzen und wir hätten rascher reagieren können.

Gestaunt habe ich, dass die Kinder für 2. Klässler erstaunlich differenzierte Wahrnehmungen machten, welche Schwierigkeiten ihre Lesepartnerin oder ihr Lesepartner hatte. Dabei verhielten sie sich in Art und Weise ihrer Rückmeldungen äusserst kompetent. Ihre Wahrnehmungen deckten sich häufig mit unseren eigenen Beobachtungen und ermöglichten in der Folge eine zielführende Fokussierung innerhalb der Lesetandems. So berichtete ein Schüler, dass sein Partner immer wieder Zeilen überspringe. Dieser Lesetrainer war in der Folge darauf sensibilisiert und wies seinen Partner immer wieder darauf hin, damit dieser sich verbessern konnte. Ein schön zu beobachtender Lernprozess!

Erfolgreich verlaufende Lernprozesse wurden wiederholt durch das einzelne Vorlesen bei uns Lehrpersonen sichtbar. Gelang es, einen Text mit nur wenigen Fehlern vorzulesen, baute das anschliessende Lob spürbar auf und steigerte das Selbstwertgefühl erheblich, ganz besonders bei schwächeren Schülerinnen und Schülern.

Nebst dem korrekten Lesen war - gerade bei den schwächeren Schülerinnen und Schülern - eine enorme Verbesserung ihres Lesetempos feststellbar. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass ihnen die direkte Worterkennung und Automatisierung des Erkennens von vielen kurzen und oft gebrauchten Wörtern immer besser gelang. Dazu leistete das wiederholte Lesen einen entscheidenden Beitrag, ebenso all die immer wieder eingesetzten Spiele. Für viele waren sie zudem eine wohlthuende Unterbrechung und wurden entsprechend gerne gespielt.

Sehr beliebt war das Kartenspiel mit den Anfangsbuchstaben, bei dem auf einer bestimmten Seite des Buches dann entsprechende Nomen gesucht werden sollten. Auch das Memory erfreute sich grosser Beliebtheit. Dadurch, dass nach jedem Kapitel weitere Begriffe hinzukamen, wurde es nie

langweilig, sondern mit zunehmender Anzahl an Kartenpaaren immer herausfordernder. Das Spiel mit den zusammengesetzten Namenwörtern kam seltener zum Einsatz. Gleichzeitig bot das Zusammensetzen sinnvoller Wörter (und hin und wieder auch lustiger Kombinationen) ebenfalls viel Lernsituationen. Zudem wurde auch hier immer gelesen.

Die Auswertung der Beobachtungen während der Spielsequenzen zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler während des Spielens im Besonderen die direkte Worterkennung übten. Schülerinnen und Schüler, die anfänglich schlecht lasen, hatten die meiste Freude am Memory-Spiel und gewannen regelmässig. Die Spielsequenzen kamen ihnen insofern entgegen, als dass sie ihre verbesserten Lesekompetenzen mit ihrem teilweise starken räumlichen Gedächtnis und einer guten Merkfähigkeit im Spiel kombinieren konnten. Insofern beeinflusst die spielerische Leseförderung die Worterkennung deutlich positiv, was für einen häufigeren Einsatz dieser spricht.

Diejenigen Kinder mit einer regelrechten Leseschwäche konnten sich zwar ebenfalls verbessern, blieben aber, auch was die Testresultate angeht, weiterhin im unterdurchschnittlichen Bereich. Ihre Schwierigkeiten sind nicht durch ein Leseprojekt dieser Dimension zu beheben. Sie benötigen längerfristig spezifische Unterstützung. Wichtig scheint mir jedoch, dass auch sie Freude am Lesen erleben konnten und ihre Abneigung dem Lesen gegenüber deutlich abgenommen hat. Insofern kann auch bei ihnen von einer erfolgreichen Verbesserung ihrer Lesekompetenzen gesprochen werden. Sie benötigen nach wie vor Übung, sind aber auf einem guten Weg, der hoffentlich auch im familiären Umfeld weiterhin mitgegangen wird. Wir haben dies mit einer entsprechenden Rückmeldung an die Eltern angeregt. Die Schule kann derartige Entwicklungen bei Kindern anstossen, ist aber angesichts der Fülle an Aufgaben, die sie zu erfüllen hat, darauf angewiesen, dass grundlegende Fertigkeiten wie das Lesen auch im familiären Rahmen geübt werden.

Gefreut hat mich, dass 14 Schülerinnen und Schüler dieser Klasse nach Beendigung des Leseprojektes angaben, dass ihnen das Leseprojekt von Tiger und Bär gefallen habe. Nur ein Schüler und zwei Schülerinnen verneinten dies. Es waren diejenigen, die am meisten Mühe beim Lesen zeigten und ihre Schwierigkeiten selbst auch wahrnahmen. Dass sie keine Freude am Lesen hatten, kann ich - angesichts ihrer Schwierigkeiten - gut verstehen. Trotzdem erzielten auch sie in dieser Zeit grosse Fortschritte.

Grundlegendes Fazit meines Leseprojektes ist, dass es auf die ganze Klasse bezogen, dem überwiegenden Teil der Schülerinnen und Schülern Spass machte und sie das Ziel, sich im Lesen zu verbessern, erfolgreich erreichen konnten.

Im Folgenden geben die Resultate der im Anschluss an das Projekt durchgeführten Testungen detaillierte Auskunft über die erzielten Verbesserungen.

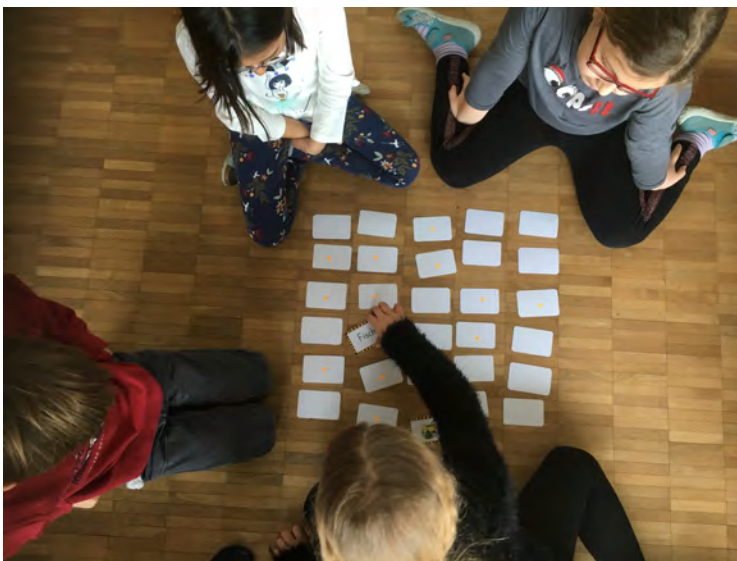


Abb. 16: Memory-Spiel 1

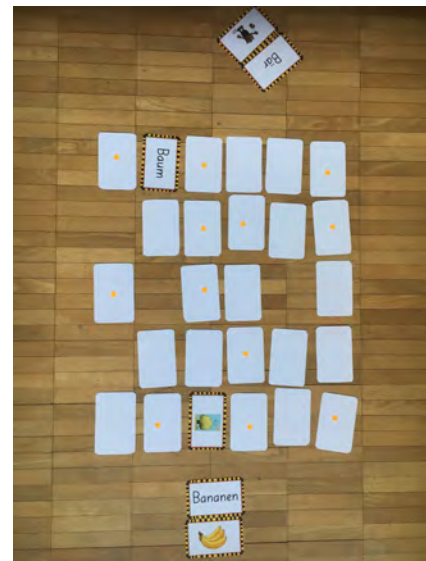


Abb. 17: Memory-Spiel 2

6.1 Auswertung des SLS-Tests im April 2018

Die erneute Durchführung des normierten Test Salzburger Lesescreening (SLS) zeigte im Vergleich zu den Werten der zwei vorangegangenen Tests im April 2018 nach Abschluss des Leseprojektes folgendes Bild:

Tabelle 22: Auswertung SLS April 2018

Name	Anzahl der richtig beurteilten Sätze			Lesequotient		
				≥ 130 sehr gut $120 - 129$ gut $110 - 119$ überdurchschnittlich $90 - 109$ durchschnittlich $80 - 89$ unterdurchschnittlich $70 - 79$ schwach ≤ 69 sehr schwach		
	Juni 2017	Dez. 2017	April 2018	Juni 2017	Dez. 2017	April 2018
Aline	---	31	41	---	100	↗ 110
Elyne	15	23	31	90	↘ 87	↗ 93
James	13	16	25	89	↘ 79	↗ 88
Kathrin	8	23	35	79	↗ 87	↗ 100
Kai	9	14	24	82	↘ 76	↗ 86
Kian	---	17	17	---	81	↘ 74
Leo	26	37	41	111	↗ 115	→ 115
Lars	17	27	29	96	↗ 98	↘ 95
Louane	28	37	45	112	↘ 110	↗ 117
Lukas	9	24	31	82	↗ 93	↗ 98
Mario	11	25	29	86	↗ 95	→ 95
Matthias	23	33	43	106	↗ 108	↗ 118
Maria	25	29	40	107	↘ 97	↗ 109
Oliver	7	23	28	79	↗ 91	↗ 93
Reto	4	17	19	73	↗ 81	↘ 78
Sophie	11	19	20	84	↘ 80	↘ 75
Tanja	19	23	23	97	↘ 87	↘ 80

Wiederum waren Sätze zu lesen und am Ende jedes Satzes mussten die Schülerinnen und Schüler ankreuzen, ob die Aussage des Satzes richtig oder falsch ist. Auch diesmal hatten sie dazu 3 Minuten Zeit. Der Vergleich mit den Resultaten der letzten Testung vor Beginn des Leseprojektes (Dez. 2017) ergibt folgendes Bild: Aus den Lesequotienten (LQ) lässt sich ablesen, wie weit der erzielte Wert vom Wert 100, der den Mittelwert der Testergebnisse in der relevanten Normierungsstichprobe angibt, entfernt ist. Ein Grossteil der Testresultate liegt erneut zwischen LQ 85 und LQ 115, was in etwa einer Normalverteilung entspricht. Drei Schüler erzielen mit Werten des Lesequotienten zwischen 74 und 79 schwache Resultate. Weitere vier Schüler erreichen Werte des Lesequotienten von 110 bis 118 und zeigen so überdurchschnittliche Leistungen im Bereich der Lesefertigkeiten. Auf die ganze Klasse bezogen verbessert sich der Durchschnittswert des Lesequoti-

enten von 92,05 auf 95,52 innerhalb von 3 Monaten. Dass sich die Werte innerhalb des 2. Schuljahres so stark verändern, hängt auch damit zusammen, dass sich die basale Lesefertigkeit innerhalb der 2. Schulstufe rasch entwickelt. Sehr erfreulich ist, dass sich zwei Schüler mit besonderem Förderbedarf (James und Kai), die vor dem Leseprojekt schwache Leistungen beim SLS zeigten, nach Beendigung des Leseprojektes beim SLS zwar noch unterdurchschnittliche, aber deutlich verbesserte Leistungen aufweisen. Der dritte Schüler mit schwachen Lesefertigkeiten und besonderem Förderbedarf (Reto) wurde bereits in der 1. Klasse durch den SPD abgeklärt; es wurde damals der Verdacht einer Leseschwäche geäussert. Da es für eine gesicherte Diagnosestellung aber noch zu früh war, sollte die Entwicklung des Leseprozesses weiter beobachtet werden. Es zeigt sich nun, dass er im Bereich des Lesens weiterhin Schwierigkeiten hat und Unterstützung benötigt. Bei einer Schülerin (Tanja) macht sich der fremdsprachliche Migrationshintergrund zunehmend bemerkbar. Ausserdem fällt sie durch ausgeprägte Scheu auf und in der Konsequenz entsprechend wenig Mut, bei Schwierigkeiten nachzufragen. Hinzu kam, dass sie nicht realisierte, dass der Test mit Einhaltung einer Zeitlimite zu absolvieren ist und sie abgesehen davon regelmässig grosse Schwankungen in ihrer Tagesform aufweist. Zwei andere Schüler (Kian und Sophie), deren Leistung sich im Vergleich zum SLS vor dem Leseprojekt verschlechterte, sind nicht nur beim Leseprojekt, sondern auch in anderen Bereichen innerhalb der letzten drei Monate leistungsmässig deutlich abgefallen. In beiden Fällen sind wir mit den Eltern bereits im Kontakt und versuchen, ihnen durch gezielte Unterstützung Hilfen anbieten zu können. Bei einem der beiden Schüler (Kian) konnte ein erheblicher Vitaminmangel nachgewiesen werden, der jetzt medikamentös behandelt wird. Es wird erwartet, dass sich damit seine Konzentrationsfähigkeit wieder verbessert. Leider dauern die Prozesse, bis Kindern über zusätzliche Therapieangebote Hilfe zuteilwerden kann, recht lange und es müssen viele administrative Hürden überwunden werden.

Beim SLS handelt es sich um ein Screeningverfahren, welches hinsichtlich der Interpretation seiner Ergebnisse nicht auf die Zahlen allein reduziert werden darf. Eine Reihe relativierender Aspekte fordert auf, die Resultate zwar als Hinweise für Tendenzen zur Kenntnis zu nehmen, sie gegebenenfalls aber durch weitere Einzeltests abzusichern. Als Gründe dafür, dass bei einigen Kindern keine oder nur geringe Veränderungen in ihrer Lesekompetenz feststellbar sind, können auch Faktoren wie die genetische Disposition, die Leseanregung innerhalb der Familie oder das Lebensalter des Kindes herangezogen werden. In diesem Kindesalter sind Phasen mit grossen Entwicklungsschritten zu verzeichnen, die sich ablösen mit Abschnitten der Konsolidierung. Obschon wir in sogenannten Jahrgangsklassen unterrichten, unterscheiden sich die Entwicklungsstände der Kinder deutlich. Auch ungenügende Sprachkenntnisse - in unserem Fall kann dies allerdings ausgeschlossen werden - können als Grund für ungenügende Ergebnisse in Betracht gezogen werden. Zudem gibt es Kinder, die innerhalb eines Klassenkontextes aufgrund von Schwierigkeiten im Bereich der Aufmerksamkeit in solchen Tests generell schlechtere Ergebnisse erzielen. Ebenso wie es Kinder gibt, die entgegen der Aufforderung, den Test möglichst schnell zu bearbeiten, die nachkontrollierende Genauigkeit einem hohen Tempo vorziehen und deshalb im Test weniger weit kommen.

Dass sich die mit dem Salzburger Lesescreening ermittelten Werte der gesamten Klasse im Zeitraum von 3 Monaten um 3,47 Punkte des Lesequotienten verbessert haben, lässt darauf schliessen, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch das regelmässige Tandem-Lesen und die Arbeitsaufträge, die alle auch verstanden werden mussten, nebst kontinuierlicher Entwicklung der basalen Lesefertigkeit zusätzlich verbessern konnten.



Abb. 18: Vergleich
Lesequotient ganze Klasse
Juni/Dez. 2017/April 2018

6.2 Auswertung des ELFE II-Test im April 2018

Auch die erneute Durchführung des ELFE-Tests ein halbes Jahr später ergab Resultate, die einzelne Kinder als Risiko-Kinder für das mögliche Vorliegen einer Lesestörung identifizierten. Es sind dieselben Kinder, die auch beim SLS schlechter abschnitten. Insofern kommen die verschiedenen Testverfahren zu vergleichbaren Ergebnissen.

Tabelle 23: Auswertung ELFE II April 2018

Testergebnis ELFE II Okt. 2017	Testergebnis ELFE II April 2018
-----------------------------------	------------------------------------

Um wiederum einen direkten Vergleich zwischen den Testergebnissen vor und nach dem Leseprojekt zu ermöglichen, werden die Resultate jeweils durch eine Diagonale getrennt nebeneinander abgebildet.

	Wortverständnis	T- Wert	Satzverständnis	T- Wert	Gesamtergebnis	Gesamt T- Wert	≤ 30 stark unterdurchschnittlich 30 – 40 unterdurchschnittlich 40 – 50 unterer Normalbereich 50 – 60 oberer Normalbereich 60 – 70 überdurchschnittlich ≥ 70 stark überdurchschnittlich
Aline	27 42	48 56	11 12	51 46	99 102	49 51	Oberer Normalbereich
Elyne	23 30	44 45	5 14	39 50	83 95	41 47	Unterer Normalbereich
James	14 31	34 46	8 12	45 46	79 92	39 46	Unterer Normalbereich
Kathrin	26 32	47 47	5 12	39 46	86 93	43 46	Unterer Normalbereich
Kai	26 16	47 32	5 8	39 39	86 71	43 35	Unterdurchschnittlich
Kian	30 30	51 45	7 9	43 41	94 86	47 43	Unterer Normalbereich
Leo	34 31	54 46	13 17	55 55	109 101	55 51	Oberer Normalbereich
Lars	28 37	49 52	9 15	47 52	96 104	48 52	Oberer Normalbereich
Louane	39 50	59 63	16 23	60 64	119 127	60 64	Überdurchschnittlich
Lukas	20 33	41 48	8 10	45 43	86 91	43 45	Unterer Normalbereich
Mario	30 30	51 45	11 15	51 52	102 97	51 48	Unterer Normalbereich
Matthias	41 51	61 63	9 23	47 64	108 127	54 64	überdurchschnittlich
Maria	30 39	51 53	13 20	55 60	106 113	53 57	Oberer Normalbereich
Oliver	21 30	42 45	5 10	39 43	81 88	40 44	Unterer Normalbereich
Reto	19 16	40 32	4 7	36 37	76 69	37 33	Unterdurchschnittlich
Sophie	23 30	44 45	5 6	39 36	83 81	41 40	Unterer Normalbereich
Tanja	25 39	46 53	9 18	47 56	93 109	46 55	Oberer Normalbereich

In der Klasse konnten sich 11 Kinder in ihren Leistungen verbessern. Eindrücklich ist, dass sich die beiden leseschwächsten Kinder (Reto und Kai), nicht nur nicht verbessern konnten, sondern dass ihre T-Werte zwischen erstem und zweitem Test um bis zu 8 Punkte absanken. Dies weist auf ausgeprägte Schwierigkeiten beim Lesen hin. Ihre Fortschritte, die sie trotz allem zeigten, vermochten nicht mit der normalen Entwicklung der Lesefertigkeiten ihrer Klassenkameradinnen und -kameraden mithalten. Der Verdacht einer Lesestörung hat sich bei diesen beiden Schülern erhärtet. In beiden Fällen sind wir mit den Eltern im Gespräch, die integrierte schulische Unterstützung wurde bereits initiiert. Leseschwierigkeiten, die den Verdacht einer Lesestörung nahelegen, benötigen längerfristige Unterstützung und sind nicht im Rahmen eines solchen Leseprojektes zu lösen. Alle anderen kurzfristigen Übungsdefizite sind davon abzugrenzen. Bei 1 Schüler (Kian) stellen wir die Verschlechterung erneut mit dem bereits erwähnten diagnostizierten und nun therapierten Vitaminmangel in Zusammenhang.

Hinsichtlich ihrer Lesegewohnheiten wurden die Schülerinnen und Schüler bereits vor Beginn des Leseprojektes befragt und anhand ihrer Antworten in vier Cluster unterteilt.

Mit Blick auf diese Unterteilung lässt sich feststellen, dass alle Gruppen durch das Leseprojekt eine positive Veränderung erfahren haben. Am augenfälligsten ist dies in jener Gruppe, die dem Lesen bislang am meisten abgeneigt war und wo auch in der Familie keine Lesesozialisation erfolgte (Cluster 4).

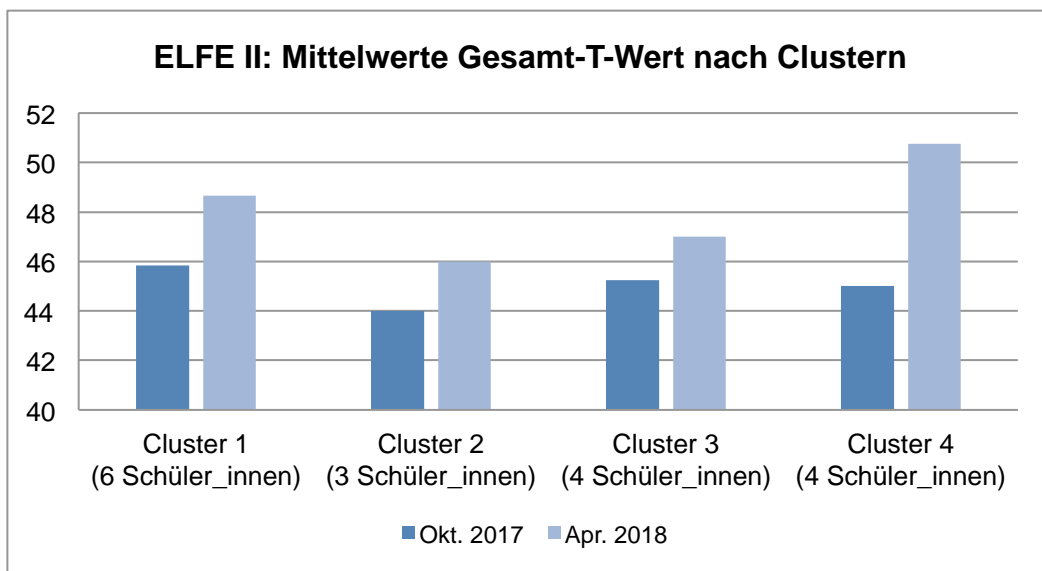


Abb. 19: Vergleich Auswertung ELFE II Oktober 2017/April 2018 nach Clustern

Cluster 1: **Lesen macht Spass, auch in der Freizeit und zuhause!**
(Aline, Kai, Louane, Lukas, Matthias, Reto)

Cluster 2: **Lesen ja, aber bitte in der Schule!**
(Kathrin, Lars, Sophie)

Cluster 3: **Vorlesen bitte, aber zu Hause!**
(James, Kian, Leo, Mario)

Cluster 4: **Lesen, nein danke!**
(Elyne, Maria, Oliver, Tanja)

6.3 Auswertung des Tests zur Lesekondition (Wörter pro Minute WpM)

Lasen unsere Schülerinnen und Schüler vor dem Leseprojekt noch eher langsam, steigerte sich ihr Tempo im Verlaufe des Projektes deutlich. Einzig bei einer Schülerin (Tanja) ergab sich in der Testung diesbezüglich eine Abnahme. Dies lag aber erneut nicht an ihrem uns tatsächlich bekannten Leistungsvermögen, sondern an einer wiederum nicht korrekt verstandenen Aufgabenstellung: Sie verpasste es, bei Beendigung des Tests den entsprechenden Zeitwert einzutragen, sondern tat dies erst, als ich bemerkte, dass sie mit dem Test fertig war. Alle anderen Schülerinnen und Schüler konnten das Tempo ihres Lesens beim Test zur Ermittlung ihrer Lesekondition steigern. Festgestellt haben wir dies wiederum durch einen Lückentext, bei dem die Kinder den Text zügig und still lesen sollten. Einzelne Wörter fehlten und mussten aus Antwortalternativen ausgewählt und angekreuzt werden. Wurden falsche Wörter angekreuzt, hatte dies pro Fehler eine Addition von zusätzlichen 30 Strafsekunden zur Lesezeit zur Folge. Das Verstehen des Textes hatte daher oberste Priorität.

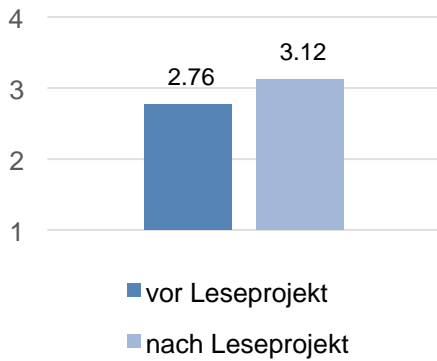
Tabelle 24: Testung Leseflüssigkeit - Vergleich Oktober 2017/April 2018

Name	Wörter pro Minute vor/nach Leseprojekt		
	Okt. 2017	April 2018	
Aline	59	75	Es fällt auf, dass die Verbesserungen bei den langsamen Leserinnen und Lesern wesentlich signifikanter sind als bei denjenigen, die bereits schnell lesen. Erstere konnten durch das mehrmalige Lesen des Kapitels deutlich mehr Wörter in ihren Sichtwortschatz aufnehmen und können diese nun wesentlich flüssiger lesen, als vor Beginn des Leseprojektes.
Elyne	47	53	
James	31	53	
Kathrin	45	53	Diejenigen, die bereits im ersten Test über eine höhere Leseflüssigkeit verfügten, machten zwar ebenfalls Fortschritte, ihr Lesetempo steigerte sich aber nicht mehr so deutlich.
Kai	32	51	
Kian	krank	30	
Leo	77	85	Ein Hinweis, der uns Lehrpersonen sehr freute, kam von einem Polizisten, der für zwei Lektionen in die Klasse kam, um das Verhalten im Verkehr zu thematisieren. Er hatte Bildmaterial mitgebracht und bat wiederholt einzelne Schülerinnen oder Schüler, einen kurzen, unter den Bildern stehenden Satz vorzulesen. Die Rückmeldung, die er sowohl den Kindern als auch uns Lehrpersonen gab, war ein grosses Lob: Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse würden sehr gut lesen...
Lars	40	53	
Louane	53	80	
Lukas	40	58	Das tat sowohl den Kindern als auch uns Lehrpersonen sehr gut, wusste er doch nichts von unserem Leseprojekt. Und da er alle 2. Klassen der Schulgemeinde zum Thema Verkehrssicherheit instruiert, schien er doch einen Vergleich zu haben.
Mario	47	67	
Matthias	43	58	
Maria	77	80	
Oliver	33	71	
Reto	25	50	
Sophie	38	61	
Tanja	50	44	

6.4 Auswertung des Leseverhaltens nach dem Leseprojekt

Da ich sowohl vor (s. Anhang 73-75) als auch nach dem Leseprojekt (s. Anhang 79-80) eine Befragung der Schülerinnen und Schüler zu ihrem Leseverhalten durchführte, stehen auch hierzu Informationen zur Verfügung.

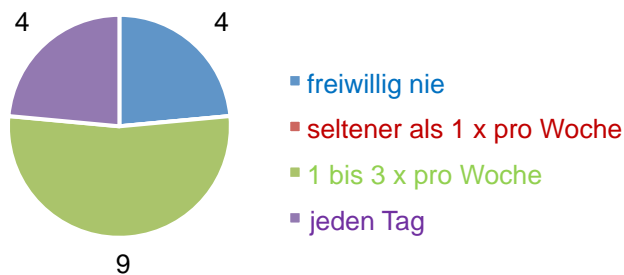
Wie oft liest du in deiner Freizeit?



Insgesamt erfolgte im Zeitraum des Leseprojektes eine Zunahme der Leseaktivität in der Freizeit der Schülerinnen und Schüler.

Abb. 20: Vergleich Lesehäufigkeit vor und nach Leseprojekt

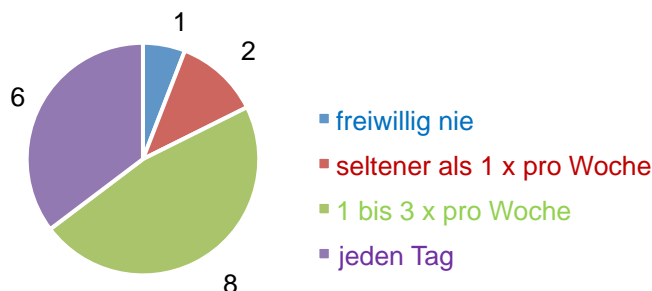
Befragung vor Beginn des Leseprojekts Wie oft liest Du in deiner Freizeit?



Waren es vor dem Leseprojekt noch 4 Schülerinnen und Schüler, die angaben, freiwillig nie zu lesen, ist es nach dem Leseprojekt nur noch ein einziges Kind.

Abb. 21: Auswertung Lesehäufigkeit vor Leseprojekt

Befragung vor Beginn des Leseprojekts Wie oft liest Du in deiner Freizeit?



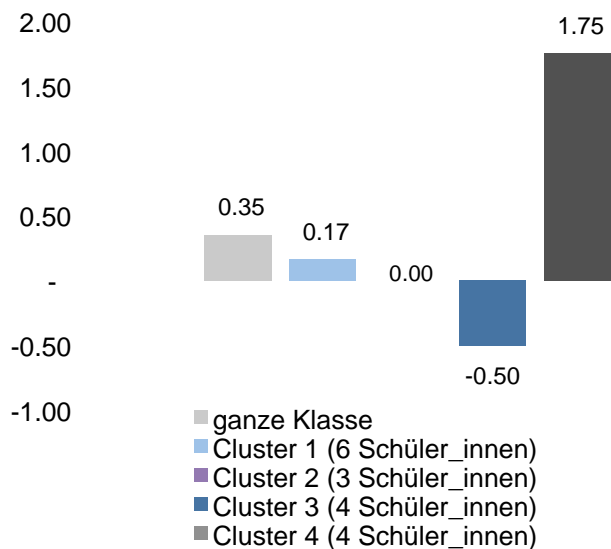
Auch die Häufigkeit des Lesens hat zugenommen. Während des Leseprojektes haben zwei Kinder zusätzlich zum freiwilligen täglichen Lesen gefunden.

Abb. 22: Auswertung Lesehäufigkeit nach Leseprojekt

Wird die Fragestellung nach der Häufigkeit des Lesens in der Freizeit nach den vorliegenden Clustern analysiert, fällt auf, wie signifikant sich das Leseverhalten jener Schülerinnen und Schüler verändert hat, die vor dem Projekt noch angaben, Lesen sei ihnen zu anstrengend, mache ihnen keine Lust und werde auch zuhause in der Familie nicht praktiziert (Cluster 4). Diese Gruppe verzeichnet die markanteste Veränderung im Leseverhalten und konnte hinsichtlich dieser Fragestellung offensichtlich besonders grossen Profit aus dem Leseprojekt ziehen.

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die bislang zuhause selber nicht lasen und sich bestenfalls vorlesen liessen (Cluster 3), mussten während des Projektes für ihre Verhältnisse unüblich häufig lesen. Dies könnte erklären, weshalb sie im Anschluss des Projektes auf die Frage nach der Häufigkeit des Lesens zuhause auf dem Hintergrund einer Sättigung noch tiefere Werte angaben.

Wie oft liest du in deiner Freizeit?



Die marginale Veränderung bei den Schülerinnen und Schülern aus Cluster 1 ergeben sich aus der Tatsache, dass sie bereits vor dem Projekt gern und häufig zuhause lasen.

Die Schülerinnen und Schüler aus Cluster 2 pflegten das Lesen schon immer lieber in der Schule als zuhause.

Cluster 1: Lesen macht Spass, auch in der Freizeit und zuhause!

Cluster 2: Lesen ja, aber bitte in der Schule!

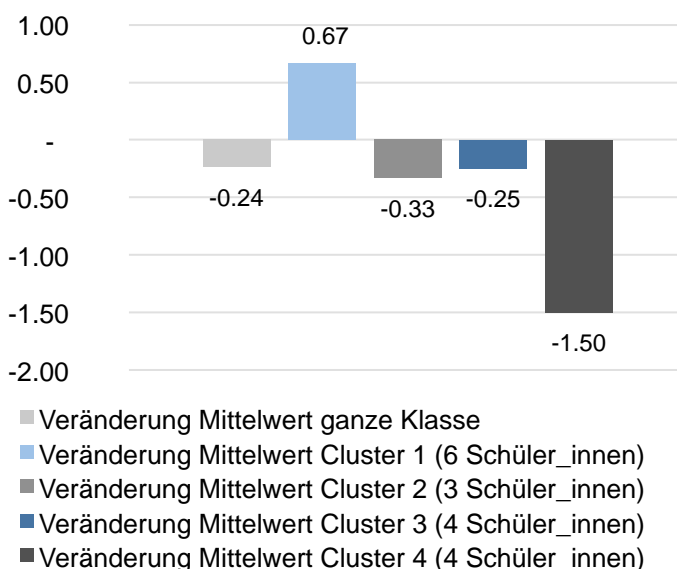
Cluster 3: Vorlesen bitte, aber zu Hause!

Cluster 4: Lesen, nein danke!

Abb. 23: Auswertung Veränderung Lesehäufigkeit nach Clustern

Befragt man die Schülerinnen und Schüler danach, ob das Lesen für sie anstrengend sei, geben die Kinder des Clusters 1 nach Beendigung des Projektes an, dass das Lesen für sie jetzt anstrengender sei. Für sie vorteilhaft ist, dass das Lesen in ihrer Freizeit bereits fest verankert ist und sie deswegen nicht so essentiell auf eine schulische Leseförderung angewiesen sind. Erklärt werden kann die erhaltene Antwort damit, dass sich in diesem Cluster zwei Schüler befinden, die zu den schwächsten Lesern der Klasse gehören. Durch das Leseprojekt wurden sie sich ihrer Schwierigkeiten beim Lesen explizit bewusst. Erneut die bemerkenswerteste Veränderung ergab sich bei denjenigen Schülerinnen und Schülern aus Cluster 4 mit der bisher wenigsten Leseerfahrung.

Lesen ist mir zu anstrengend



Cluster 1: Lesen macht Spass, auch in der Freizeit und zuhause!

Cluster 2: Lesen ja, aber bitte in der Schule!

Cluster 3: Vorlesen bitte, aber zu Hause!

Cluster 4: Lesen, nein danke!

Abb. 24: Auswertung Veränderung „Lesen ist mir zu anstrengend“

Mein Ziel war kein wissenschaftlicher Vergleich zwischen 2 Klassen (mit entsprechender Kontrollgruppe - mit und ohne Leseförderung). Ich wollte meinen Schülerinnen und Schülern positive Erlebnisse mit einem Leseprojekt vermitteln. Ich freue mich, wenn sie mir voller Begeisterung erzählen, dass sie ein neues Buch erhalten hätten. Dies zeigt mir, dass sie Freude am Lesen haben und damit bin ich meinem Ziel, sie zum Lesen zu verführen, schon deutlich näher gekommen.

6.5 Beantwortung der Fragestellungen

Die Antworten auf die zu Beginn der Arbeit formulierten Fragestellungen beziehen sich auf das Leseprojekt im Klassenverband und nicht auf einzelne Schülerinnen oder Schüler.

Wirkt sich ein solches Leseprojekt förderlich auf das Leseverhalten der Schülerinnen und Schüler aus?

Ja, es ist gelungen, die Schülerinnen und Schüler vermehrt zum Lesen zu animieren. Die durch das Projekt erlangte verbesserte Lesefertigkeit wirkt sich förderlich auf deren Lesebereitschaft aus.

Ist es in einer 2. Klasse bereits möglich, mit Lesetandems zu arbeiten?

Das Arbeiten mit Lesetandems hat sich bestens bewährt. Durch die Anwesenheit zweier Lehrpersonen gleichzeitig war es zudem gut möglich, die Einführung und Festigung dieser Lesegespanne zu begleiten. Mit zunehmender Dauer zeigten sich die Tandems routinierter und über das gesamte Projekt hinweg mehrheitlich sehr fokussiert. Dies war auch aus den detaillierten Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler zum gelesenen Stoff abzuleiten.

Können innerhalb der Lesetandems die schwächeren Leserinnen und Leser ihre Lesefähigkeiten verbessern?

Innerhalb der 3 Monate des Leseprojektes konnten alle Schülerinnen und Schüler ihre Lesefähigkeit generell verbessern. Dafür spricht sowohl die verbesserte direkte Worterkennung als auch die in der Folge deutlich gesteigerte Lesegeschwindigkeit.

Dies trifft auch auf die schwächeren Leserinnen und Leser zu. Zwar konnten sie die unterdurchschnittlichen Werte nicht völlig hinter sich lassen - sie sind es teilweise immer noch - gleichzeitig vergrößerte sich der Abstand zu den starken Leserinnen und Leser aber nicht exponentiell.

Wirkt sich eine spielerische Leseförderung positiv auf die Worterkennung aus?

In der spielerischen Leseförderung lag eine besondere Kraft. Die Schülerinnen und Schüler waren mit Begeisterung dabei und trainierten laufend - ohne sich dessen bewusst zu sein - ihre Worterkennungsfähigkeiten. Das Spiel - zurecht als Königsweg des Lernens bezeichnet - ermöglichte, bedingt durch das freudvolle Tun, zahlreiche Lernprozesse in Gang zu bringen und aufrecht zu erhalten.

Das Projekt war durchwegs ein Erfolg und empfiehlt sich zur Wiederholung!

6.6 Schlussfolgerungen

Durch die intensive Beschäftigung mit der Wichtigkeit der Ausbildung basaler Lesefertigkeiten wurde mir bewusst, welche besondere Aufmerksamkeit diesem Bereich in der Unterstufe zukommen muss. Erst wenn es unseren Schülerinnen und Schülern gelingt, Wörter selbständig zu lesen und sie gelernt haben, den Buchstaben die entsprechenden Laute zuzuordnen, kann sich

nach und nach ihre Lesefertigkeit entwickeln. Wenn diese Fähigkeit zunehmend erweitert wird und häufig wiederkehrende Worte nicht mehr erlesen sondern immer besser visuell erkannt werden können, ist der Grundstein für eine sich entwickelnde Lesekompetenz gelegt. Dazu bedarf es häufiger Übungssequenzen. Die Automatisierung der Lesefertigkeit muss zwingend in den unteren Klassen geschehen, Rückstände lassen sich später nur mit grossem Aufwand und selten vollständig aufholen.

Nicht zuletzt die Schule selbst muss grosses Interesse daran haben, arbeitet sie doch mehrheitlich und mit steigender Klassenstufe zunehmend komplexer auf Basis schriftlicher Aufgabenstellungen.

Die Möglichkeiten, das Lesen immer wieder in den Fokus des Unterrichts zu stellen, sind zahlreich vorhanden, sei dies mit einer Klassenlektüre, mit stillen Lesezeiten, mit Lesetandems, Leseportfolios oder über Buchvorträge. In welcher Form dies geschieht ist nicht entscheidend, viel wichtiger ist, dass die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten zum Lesen erhalten und sich so ihre Lesekompetenz entwickeln kann. Und letztlich führt ein gezielter und umfassender Leselernprozess nicht nur zu einer grundlegenden Lesekompetenz, sondern eröffnet weit über das Lesen hinaus einen Zugang zum (schrift-)sprachlichen Ausdruck. Einer Kompetenz also, die für das weitere schulische und berufliche Fortkommen in vielen Fällen von entscheidender Bedeutung ist.

Aufgrund dieser Erkenntnisse werde ich sicher weitere Leseprojekte realisieren.

Zudem fasse ich ins Auge, künftig den Eltern Bedeutung und - in verständlichen Zusammenhängen - Komplexität des Leselernprozesses zu kommunizieren und sie so von der Wichtigkeit einer möglichst erfolgreichen Erarbeitung dieser grundlegenden Kompetenz zu überzeugen. So lassen sie sich allenfalls – mit durch die Schule abzugebenden Anregungen und Ideen (z.B. rund um das Thema Bibliothek) – für die Einführung und Pflege einer Lesekultur im innerfamiliären Setting gewinnen. Der dafür denkbare Rahmen: Ein kurzer Fachvortrag anlässlich eines Elternabends.

7 Dank

Ein besonderer Dank gilt meinem Mentor, Daniel Barth! Er hat mich bei der statistischen Auswertung der Befragung meiner Schülerinnen und Schüler enorm unterstützt und mich mit kritisch hinterfragenden Rückmeldungen wohlwollend unterstützt.

Ein grosses Dankeschön widme ich meiner Stellenpartnerin, Andrea Brunner, die mich bei unserem Leseprojekt tatkräftig unterstützte und mir ihre Zeit und ihr Engagement - auch für die zahlreichen Besprechungen - zur Verfügung stellte.

Meiner Familie und im Speziellen meinen drei Kindern danke ich für ihr Verständnis, dass gemeinsame Aktivitäten in der Zeit meiner Ausbildung an der HfH und ganz besonders während des Schreibens meiner Masterarbeit zurückstehen mussten. Ich hoffe, ihnen trotzdem gerecht geworden zu sein und freue mich, wenn nach Abschluss meiner Ausbildung wieder mehr Familienzeit zur Verfügung steht.

8 Abbildungs-, Tabellen- und Literaturverzeichnis

8.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei Konzepte für den Unterricht (nach Kruse, 2015, S. 177)	6
Abbildung 2: Ein Ziel - drei Konzepte und verschiedene Wege, Methoden und Gegenstände (nach Kruse, 2015, S. 180)	8
Abbildung 3: 2 Wege-Modell der visuellen Worterkennung und des lauten Lesens nach Coltheart (nach Lenhard et al., 2017, S 20)	15

Abbildung 4: Merkmale Tandemlesen 1	21
Abbildung 5: Merkmale Tandemlesen 2	21
Abbildung 6: Aufgaben Lesetrainer	22
Abbildung 7: Aufgaben Lesesportler.....	22
Abbildung 8: Lesegewohnheiten – Clustereinteilung.....	23
Abbildung 9: Lesetext und gruppenspezifische Lesetagebücher	32
Abbildung 10: Spielkärtchen Anfangsbuchstaben	35
Abbildung 11: Spielkärtchen Zusammengesetzte Nomen.....	39
Abbildung 12: Gebastelte Tigerenten-Lesezeichen.....	41
Abbildung 13: Gebastelte Tigerenten-Lesezeichen.....	41
Abbildung 14: Leiterlenspiel 1	48
Abbildung 15: Leiterlenspiel 2.....	48
Abbildung 16: Memory-Spiel 1	52
Abbildung 17: Memory-Spiel 2.....	52
Abbildung 18: Vergleich Lesequotient ganze Klasse Juni/Dez. 2017/April 2018	54
Abbildung 19: Vergleich Auswertung ELFE II Oktober 2017/April 2018 nach Clustern.....	56
Abbildung 20: Vergleich Lesehäufigkeit vor und nach Leseprojekt	58
Abbildung 21: Auswertung Lesehäufigkeit vor Leseprojekt.....	58
Abbildung 22: Auswertung Lesehäufigkeit nach Leseprojekt	58
Abbildung 23: Auswertung Veränderung Lesehäufigkeit nach Clustern.....	59
Abbildung 24: Auswertung Veränderung „Lesen ist mir zu anstrengend“	59

8.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Auswertung SLS, durchgeführt im Juni 2017, 1. Klasse.....	24
Tabelle 2: Auswertung ELFE II, durchgeführt im Oktober 2017, 2. Klasse	26
Tabelle 3: Auswertung SLS 2-9, durchgeführt im Dezember 2017, 2. Klasse	27
Tabelle 4: Vergleich Auswertungen SLS Juni und Dezember 2017	27
Tabelle 5: Einteilung Lesetrainer/Lesesportler nach Ergebnis aus Testung Leseflüssigkeit....	28
Tabelle 6-21: Lektionenprotokolle.....	32
Tabelle 22: Auswertung SLS April 2018.....	53
Tabelle 23: Auswertung ELFE II April 2018.....	55
Tabelle 24: Testung Leseflüssigkeit - Vergleich Oktober 2017/April 2018	57

8.3 Literaturverzeichnis

- Bertschi-Kaufmann, A. (2015). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 165-175). (5. Auflage). Zug: Klett und Balmer.
- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2008a). *Lesen. Das Training. Teil 1: Lesefertigkeiten* (3. Auflage). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.

- Bertschi-Kaufmann, A., Hagendorf, P., Kruse, G., Rank, K., Riss, M. & Sommer, T. (2008b). *Lesen. Das Training. Teil 2: Lesegeläufigkeit* (3. Auflage). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Grundlagen*. Zugriff am 7.1.2018 unter https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Sprachen*. Zugriff am 7.1.2018 unter https://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_DE_Fachbereich_SPR.pdf
- Gysin-Ronner, S., Leuthard, S., Nänny, S., Schmellentin, C., Sturm, A. & Wietlisbach, M. (2008). *Die Sprachstarken 2 (Sprachbuch und Arbeitsheft)*. Zug: Klett und Balmer.
- Hartmann, E. & Niedermann, A. (2007). *Leseflüssigkeit - Bausteine zum erfolgreichen Textverstehen. Fachzeitschrift „4bis8“, 11, 11-13.*
- Hohmann, K. (2011). *Trainingsprogramm zur Steigerung der Lesekompetenz, 3. Klasse*. Hamburg: Persen Verlag.
- Hurrelmann, B. (2015). *Modelle und Merkmale der Lesekompetenz*. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18-28). (5. Auflage). Zug: Klett und Balmer.
- Köhler, K. & Weiß, L. (2010). *Lernziel Lesefertigkeit: Sicherer, schneller und genauer lesen, 2.- 4. Klasse*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kruse, G. (2015). *Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung*. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung: Grundlagen, Modelle und Materialien* (S.176 - 188). (5. Auflage). Zug: Klett und Balmer.
- Kruse, G., Rickli, U., Riss, M. & Sommer, T. (2010). *Lesen. Das Training 1. Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer*. Bern: Schulverlag plus AG.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen-Diagnostik-Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2017). *Elfe II: Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler. Version II*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer, A. (2013). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen* (2. überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern* (S. 71-77). Seelze: Klett I Kallmeyer.
- Schmidt, E.-M. (2016). *Literaturprojekt zu „Oh, wie schön ist Panama“*. Kempen: BVK Buch Verlag Kempen.
- Streuli Arslan, B. (2006). *Leseknick - Lesekick: Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. (2. Ausgabe). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Wikipedia. Zugriff am 14.01.2018 unter <https://de.wikipedia.org/wiki/Lesestrategie>
- Wimmer, H. & Mayringer, H. (2016). *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9*. Bern: Hogrefe.

Anhang 1-80.....	64-143
-------------------------	---------------

Lesetexte von Janosch

Oh, wie schön ist Panama



für

Lesetandems

Merkmale beim Tandemlesen

- Gemeinsames halblautes Lesen.
- Spricht leise miteinander, um andere Teams nicht zu stören.
- Tempo wird dem Lesesportler angepasst.
- Lesetandems bilden zusammen ein Team.
- 1. Durchgang: mit Bleistift fehlerhafte Wörter unterstreichen.
- 2. Durchgang: mit gelbem Farbstift unterstreichen.
- 3. Durchgang: mit hellblauem Farbstift unterstreichen.
- 4. Durchgang: mit rotem Farbstift unterstreichen.
- Nach Fehler immer am Satzanfang nochmals anfangen zu lesen.
- Abhaken im entsprechenden Feld auf Leseblatt, wenn Durchgang erledigt ist.

Besondere Aufgaben des Lesetrainers

- Führt mit dem Finger die Zeile mit.
- Verbessert nach 4 Sekunden falsch gelesene Wörter.
- Übernimmt Verantwortung für seinen Sportler.
- Weist sachlich auf Fehler hin.
- Fördert den Sportler, damit er sich verbessern kann.
- Lobt seinen Sportler, wenn er gut gelesen hat.

Besondere Aufgaben des Lesesportlers

- Gibt das Zeichen zum Anfangen und zählt bis drei ein.
- Versucht seine Fehler selbst zu verbessern.
- Behandelt seinen Trainer freundlich und mit Respekt.
- Hört auf seinen Trainer.
- Gibt das „Alleine-Lesen-Zeichen“: leicht anstupsen.

Oh, wie schön ist Panama – 1. Kapitel, S. 3 – 5

Es waren einmal ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger, die lebten unten am Fluss.

Dort wo der Rauch aufsteigt, neben dem grossen Baum.

Und sie hatten auch ein Boot.

Sie wohnten in einem kleinen, gemütlichen Haus mit Schornstein.

„Uns geht es gut“, sagte der kleine Tiger, „denn wir haben alles, was das Herz begehrt, und wir brauchen uns vor nichts zu fürchten.“

Weil wir nämlich auch noch stark sind. Ist das wahr, Bär?“

„Jawohl“, sagte der kleine Bär, „ich bin stark wie ein Bär und du bist stark wie ein Tiger. Das reicht.“



1.

2.

3.

4.

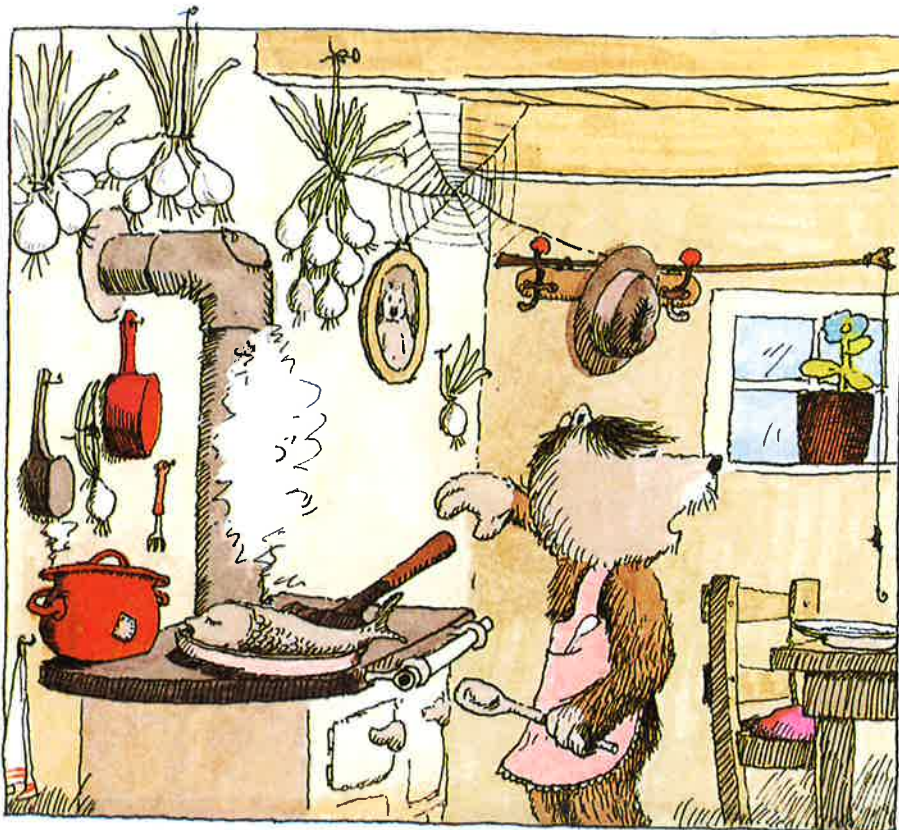
Oh, wie schön ist Panama – 2. Kapitel, S. 7 – 9

Der kleine Bär ging jeden Tag mit der Angel

fischen und der kleine Tiger ging in den Wald Pilze finden.

Der kleine Bär kochte jeden Tag das Essen; denn er war ein guter Koch.

„Möchten Sie den Fisch lieber mit Salz und Pfeffer, Herr Tiger, oder besser mit Zitrone und Zwiebel?“



„Alles zusammen“, sagte der kleine Tiger, „und zwar die grösste Portion.“

Als Nachspeise assen sie geschmorte Pilze und dann Waldbeerenkompott und Honig.

Sie hatten wirklich ein schönes Leben dort unten in dem kleinen, gemütlichen Haus am Fluss...

1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 3. Kapitel, S. 10 – 12 Mitte

Aber eines Tages schwamm auf dem Fluss eine Kiste vorbei. Der kleine Bär fischte die Kiste aus dem Wasser, schnupperte und sagte:

„OoohBananen.“



Die Kiste roch nämlich nach Bananen. Und was stand auf der Kiste geschrieben?

„Pa-na-ma“, las der kleine Bär. „Die Kiste kommt aus Panama und Panama riecht nach Bananen. Oh, Panama ist das Land meiner Träume“, sagte der kleine Bär.

Er lief nach Hause und erzählte dem kleinen Tiger bis spät in die Nacht hinein von Panama.

„In Panama“, sagte er, „ist alles viel schöner, weißt du. Denn Panama riecht von oben bis unten nach Bananen. Panama ist das Land unserer Träume, Tiger.

Wir müssen sofort morgen nach Panama, was sagst *du*, Tiger?“

„Sofort morgen“, sagte der kleine Tiger, „denn wir brauchen uns doch vor nichts zu fürchten, Bär. Aber meine Tiger-Ente muss auch mit.“

1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 4. Kapitel, S. 12 Mitte – 15

Am nächsten Morgen standen sie noch viel früher auf als sonst.

„Wenn man den Weg nicht weiss“, sagte der kleine Bär, „braucht man zuerst einen Wegweiser.“

Deshalb baute er aus der Kiste einen Wegweiser.



„Und wir müssen meine Angel mitnehmen“, sagte der kleine Bär, „denn wer eine Angel hat, hat auch immer Fische. Und wer Fische hat, braucht nicht zu verhungern...“

„Und wer nicht zu verhungern braucht“, sagte der kleine Tiger, „der braucht sich auch vor nichts zu fürchten. Nicht wahr, Bär?“

Dann nahm der kleine Tiger noch den roten Topf. „Damit du mir jeden Tag etwas Gutes kochen kannst, Bär. Mir schmeckt doch alles so gut, was du kochst. Hmmm...“

Der kleine Bär nahm noch seinen schwarzen Hut und sie gingen los. Dem Wegweiser nach. Am Fluss entlang in die eine Richtung...

1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 5. Kapitel, S. 16 – 21 Mitte

He, kleiner Bär und kleiner Tiger! Seht ihr nicht die Flaschenpost auf dem Fluss? Auf dem Zettel könnte eine geheime Botschaft über einen Seeräuberschatz stehen... Zu spät. Ist schon vorbeigeschwommen.

„Hallo Maus“, sagte der kleine Bär, „wir gehen nach Panama. Panama ist das Land unserer Träume. Dort ist alles ganz anders und viel grösser...“

„Grösser als unser Mauseloch?“, fragte die Maus. „Das kann nicht sein.“

Ach, was wissen Mäuse denn von Panama?

Nichts, nichts und wieder nichts.

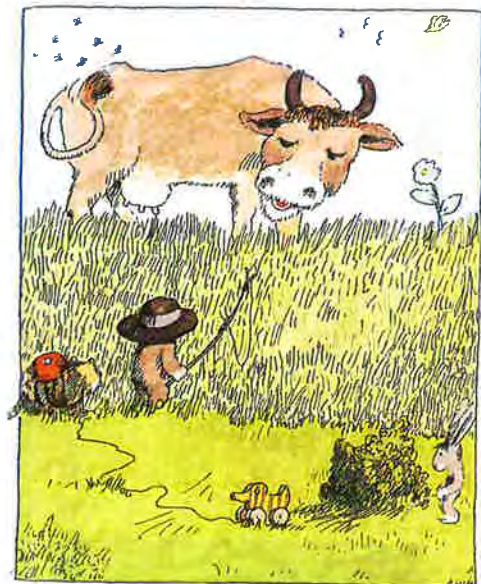
Sie kamen beim alten Fuchs vorbei, der gerade mit einer Gans seinen Geburtstag feiern wollte.

„Wo geht's denn hier nach Panama?“, fragte der kleine Bär.

„Nach links“, sagte der Fuchs, ohne lange zu überlegen, denn er wollte nicht gestört werden. Nach links war aber falsch.

Sie hätten ihn besser nicht fragen sollen.

Dann trafen sie eine Kuh. „Wo geht's denn hier nach Panama?“, fragte der kleine Bär. „Nach links“, sagte die Kuh, „denn rechts wohnt der Bauer, und wo der Bauer wohnt, kann nicht Panama sein.“



1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 6. Kapitel, S. 21 Mitte – 23

Das war wieder falsch; denn wenn man immer nach links geht, wo kommt man dann hin?

Richtig! Nämlich dort, wo man hergekommen ist.

Bald fing es auch noch an zu regnen und das Wasser tropfte vom Himmel und tropfte und tropfte und tropfte...

„Wenn bloss meine Tiger-Ente nicht nass wird“, sagte der kleine Tiger, „dann fürchte ich mich vor nichts.“

Wo habt ihr denn euern schönen Regenschirm, kleiner Bär und kleiner Tiger? – Hängt zu Haus an der Tür. Ja, ja!

Abends baute der kleine Bär aus zwei Blechtonnen eine Regenhütte. Sie zündeten ein Feuer an und wärmten sich.

„Wie gut“, sagte der kleine Tiger, „wenn man einen Freund hat, der eine Regenhütte bauen kann. Dann braucht man sich vor nichts zu fürchten.“



1.

2.

3.

4.

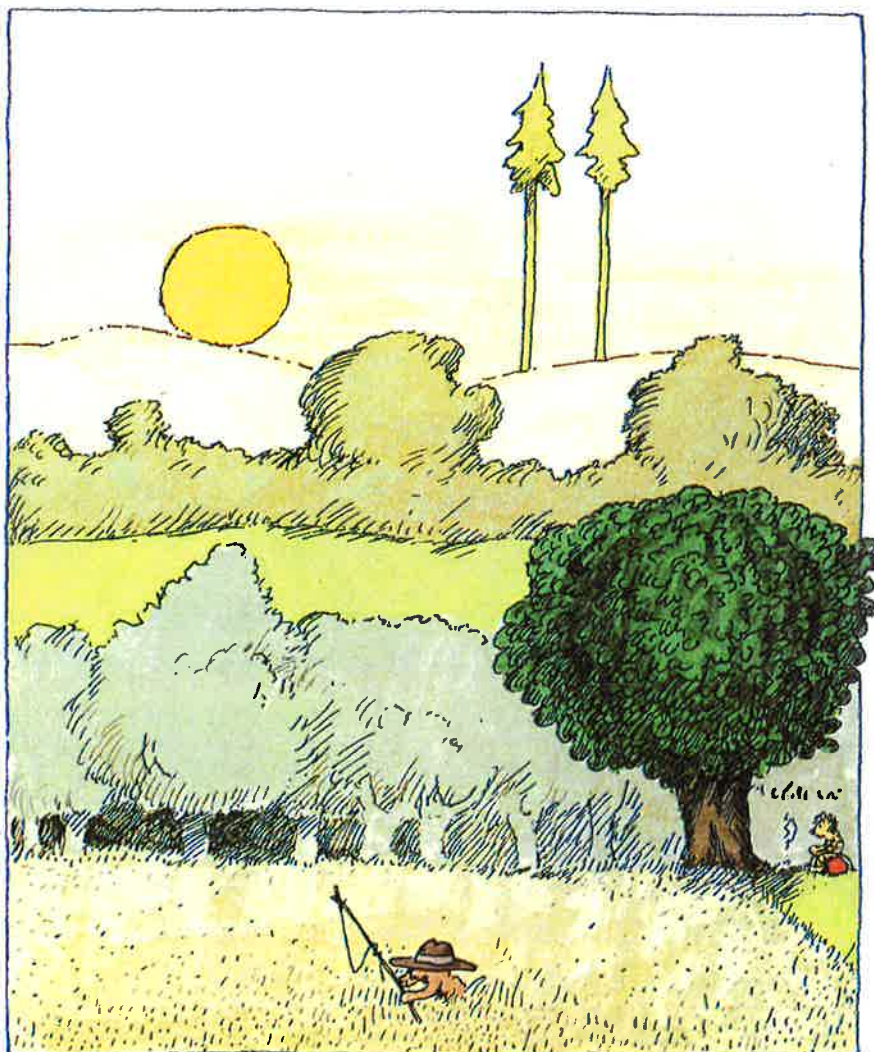
Oh, wie schön ist Panama – 7. Kapitel, S. 24 – 26

Als der Regen vorbei war, gingen sie weiter. Sie bekamen auch bald Hunger und der Bär sagte: „Ich habe eine Angel, ich gehe fischen. Warte du solange unter dem grossen Baum und zünde schon ein kleines Feuer an, Tiger, damit wir die Fische braten können!“

Aber da war kein Fluss und wo kein Fluss ist, ist auch kein Fisch. Und wo kein Fisch ist, nützt dir auch eine Angel nichts.

Wie gut, dass der kleine Tiger Pilze finden konnte, sonst wären sie wohl verhungert.

„Wenn man einen Freund hat,,,“ sagte der kleine Bär, „der Pilze finden kann, braucht man sich vor nichts zu fürchten. Nicht wahr, Tiger?“



1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 8. Kapitel, S. 26 Unten – 29

Sie trafen bald zwei Leute, einen Hasen und einen Igel, die trugen ihre Ernte nach Hause.

„Kommt mit zu uns nach Haus“, sagten die beiden, „ihr könnt bei uns übernachten. Wir freuen uns über jeden Besuch, der uns etwas erzählen kann.“

Der kleine Bär und der kleine Tiger durften auf dem gemütlichen Sofa sitzen. „So ein Sofa“, sagte der kleine Tiger, „ist das Allerschönste auf der Welt. Wir kaufen uns in Panama auch so ein Sofa, dann haben wir wirklich alles, was das Herz begehrt. Ja?“

„Ja“, sagte der kleine Bär.

Und dann erzählte der kleine Bär den beiden Leuten den ganzen Abend von Panama. „Panama“, sagte er, „ist unser Traumland, denn Panama riecht von oben bis unten nach Bananen. Nicht wahr, Tiger?“

„Wir waren noch nie weiter als bis zum anderen Ende unseres Feldes“, sagte der Hase. „Unser Feld war bis heute auch immer unser Traumland, weil dort das Getreide wächst, von dem wir leben. Aber jetzt heisst unser Traumland Panama. Ooh, wie schön ist Panama, nicht wahr, Igel?“

Der kleine Bär und der kleine Tiger durften auf dem schönen Sofa schlafen. In dieser Nacht träumten alle vier von Panama.



1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 9. Kapitel, S. 30 – 35

Einmal trafen sie eine Krähe. „Vögel sind nicht dumm“, sagte der kleine Bär und er fragte die Krähe nach dem Weg.

„Welchen Weg?“, fragte die Krähe. „Es gibt hundert und tausend Wege.“

„In unser Traumland“, sagte der kleine Bär.

„Dort ist alles ganz anders. Viel schöner und so gross...“

Das Land kann ich euch wohl zeigen“, sagte die Krähe, denn Vögel wissen alles.

„Dann fliegt mir mal nach. Hupp...!“

Und sie schwang sich auf den untersten Ast des grossen Baumes.

Flog höher und höher.

Die beiden konnten nicht fliegen, nur klettern.

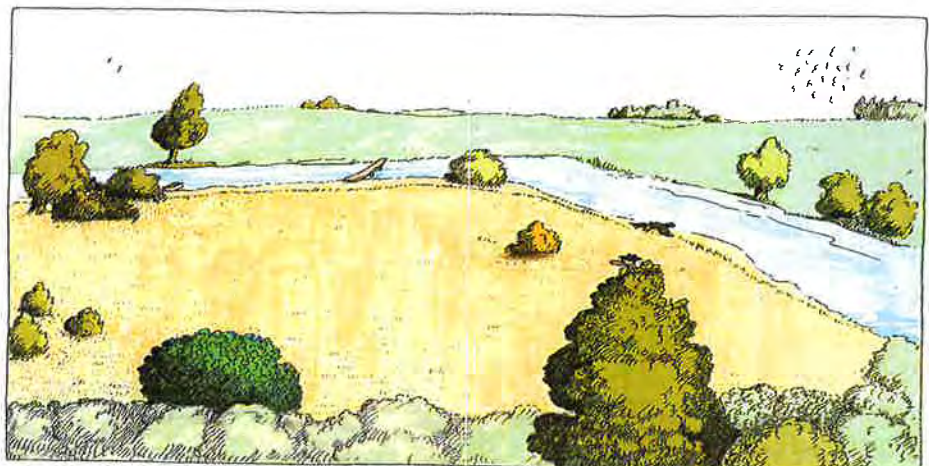
„Lass mich bloss nicht los, Bär!“, rief der kleine Tiger, „sonst bricht sich meine Tiger-Ente ein Rad...“

„Das da“, sagte die Krähe, „ist es.“

Und sie zeigte mit dem Flügel ringsherum.

„Oooh“, rief der kleine Tiger, „ist daaaaas schön! Nicht wahr, Bär?“

„Viel schöner als alles, was ich in meinem ganzen Leben gesehen habe“, sagte der kleine Bär.



1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 10. Kapitel, S. 36 – 38

Was sie sahen, war aber gar nichts anderes als das Land und der Fluss, wo sie immer gewohnt hatten. Hinten, zwischen den Bäumen, ist ja das kleine Haus.

Nur hatten sie das Land noch nie von oben gesehen.

„Ooh, das ist ja Panama....“, sagte der kleine Tiger. „Komm, wir müssen sofort weiter, wir müssen zu dem Fluss.“

Dort bauen wir uns ein kleines, gemütliches Haus mit Schornstein. Wir brauchen uns doch vor nichts zu fürchten, Bär.“

Und sie kletterten von dem Baum und kamen bald zum Fluss.

Wo habt ihr denn euer Boot, kleiner Bär und kleiner Tiger? –

Liegt bei eurem kleinen Haus am Fluss.

„Such du schon mal Bretter und Holz“, sagte der kleine Bär.

Und dann baute er ein Floss.

„Wie gut“, sagte der kleine Tiger, „wenn man einen Freund hat, der ein Floss bauen kann.“

Dann braucht man sich vor nichts zu fürchten.“

Sie zogen das Floss in den Fluss und schwammen damit auf die andere Seite.



1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 11. Kapitel, S. 39 – 41

„Vorsichtig, Bär“, sagte der kleine Tiger, „dass meine Tiger-Ente nicht umkippt. Sie kann nämlich nicht gut schwimmen.“

Auf der anderen Seite gingen sie am Fluss entlang und der kleine Bär sagte: „Du kannst ruhig immer hinter mir her gehen, denn ich weiss den Weg.“



„Dann brauchen wir uns vor nichts zu fürchten“, sagte der kleine Tiger und sie gingen so lange, bis sie zu einer kleinen Brücke kamen.

Die kleine Brücke hatte früher einmal der kleine Bär gebaut; sie waren nämlich schon bald bei den Sträuchern, wo ihr Haus stand. Aber sie erkannten die Brücke nicht, denn der Fluss hatte sie mit der Zeit etwas zerstört.

„Wir müssen die Brücke reparieren“, sagte der kleine Tiger, „heb du das Brett von unten und ich heb das Brett von oben. Aber pass auf, dass meine Tiger-Ente nicht ins Wasser rollt.“

He, kleiner Bär und kleiner Tiger! Da schwimmt ja schon wieder eine Flaschenpost im Fluss. Auf dem Zettel könnte eine geheime Botschaft stehen.

Interessiert ihr euch denn nicht für einen echten Seeräuberschatz im Mittelmeer?

Zu spät, Flaschenpost ist vorbeigeschwommen.

1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama – 12. Kapitel, S.42 – Mitte 45

Auf der anderen Seite des Flusses fanden sie einen Wegweiser. Er lag umgekippt im Gras. „Was siehst du da, Tiger?“

„Wo denn?“

„Na hier!“

„Einen Wegweiser.“

„Und was steht darauf geschrieben?“

„Nichts, ich kann doch nicht lesen.“

„Pa....“

„Paraguay.“

„Falsch.“

„Pantoffel.“

„Nein, du Dummkopf. Pa-na-ma. Panama. Tiger, wir sind in Panama!

Im Land unserer Träume, oohh – komm her, wir tanzen vor Freude.“

Und sie tanzten vor Freude hin und her und ringsherum.

Aber du weißt schon, was das für ein Wegweiser war. Na? Genau.

Und als sie noch ein kleines Stück weitergingen, kamen sie zu einem verfallenen Haus mit Schornstein.

„O Tiger“, rief der kleine Bär, „was sehen denn da unsere scharfen Augen, sag!“

„Ein Haus, Bär. Ein wunderbar, wundervoll schönes Haus. Mit Schornstein. Das schönste Haus der Welt, Bär. Da könnten wir doch wohnen.“

Wie still und gemütlich es hier ist, Tiger“ rief der kleine Bär, „lausch doch mal!“



1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama - 13. Kapitel, S. 45 Mitte - 46

Der Wind und der Regen hatten ihr altes Haus ein bisschen verwittern lassen, so dass sie es nicht wieder erkannten. Die Bäume und Sträucher waren höher gewachsen, alles war etwas grösser geworden.

„Hier ist alles viel grösser, Bär“, rief der kleine Tiger, „Panama ist so wunderbar, wundervoll schön, nicht wahr?“

Sie fingen an, das Haus zu reparieren. Der kleine Bär baute ein Dach und einen Tisch und zwei Stühle und zwei Betten.

„Ich brauche zuerst einen Schaukelstuhl“, sagte der kleine Tiger, „sonst kann ich mich nicht schaukeln.“

Und er baute einen Schaukelstuhl. Dann pflanzten sie im Garten Pflanzen und bald war es wieder so schön wie früher. Der kleine Bär ging fischen, der kleine Tiger ging Pilze finden.

Nur war es jetzt noch schöner; denn sie kauften sich ein Sofa aus Plüsch, was ganz weich war. Das kleine Haus bei den Sträuchern kam ihnen jetzt so schön vor, wie kein Platz auf der Welt.



1.

2.

3.

4.

Oh, wie schön ist Panama - 14. Kapitel, S. 46 Mitte - 48

„O Tiger“, sagte jeden Tag der kleine Bär, „wie gut es ist, dass wir Panama gefunden haben, nicht wahr?“

„Ja“, sagte der kleine Tiger, „das Land unserer Träume. Da brauchen wir nie, nie wieder wegzugehen.“

Du meinst, dann hätten sie doch gleich zu Hause bleiben können?

Du meinst, dann hätten sie sich den weiten Weg gespart?

O nein, denn sie hätten den Fuchs nicht getroffen und die Krähe nicht. Und sie hätten den Hasen und den Igel nicht getroffen und sie hätten nie erfahren, wie gemütlich so ein schönes, weiches Sofa aus Plüsch ist.



1.

2.

3.

4.

Mein Lesetagebuch zu:



„Oh wie schön ist Panama“

von Janosch

Name: _____





Es war einmal...

Lies Seite 3-5

1. Kreuze die richtigen Antworten an.

Wo lebten der kleine Bär und der kleine Tiger?

- ☐ an der Brücke
- ☐ hinter dem Feld
- ☐ unten am Fluss

Wo stand das Haus?

- ☐ dort, wo das Boot liegt
- ☐ dort, wo der Rauch aufsteigt
- ☐ am Strand

Was hatten die beiden noch?

- ☐ einen Topf
- ☐ ein Boot
- ☐ einen Hut

2. Wo wohnst du? Schreibe auf die Linien, was es in der Nähe deines Wohnortes zu sehen gibt.

3. Male ein Bild von der Umgebung deines Wohnortes.



Lies Seite 3-5

- Schornstein - Bär - kleine - gut - fürchten - Herz
gemütlichen - stark - Tiger

2. Hast du auch jemanden, ein Kind oder einen Erwachsenen, mit dem du dich stark fühlst? Beschreibe die Person, mit der du dich stark fühlst.

[illegible]



Lies Seite 6-9

Wald

Angel

der kleine Bär

Schornstein

Waldbeerenkompott

Sammler

Fisch

Pilze

Haus

Koch

der kleine Tiger

Honig

[illegible]



Liebe geht durch den Magen

Lies Seite 6-9

1. Weisst du, was der kleine Bär und der kleine Tiger besonders gerne mochten?

Beantworte die Fragen mit einem ganzen Satz.

Wer ging jeden Tag fischen?

Wohin ging der kleine Tiger?

Was machte er dort?

Wer kochte jeden Tag?

Mit welchen Zutaten mochte der kleine Bär den Fisch am liebsten?

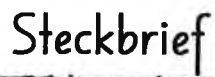
Was assen die beiden als Nachspeise?

2. Heute bist du der Koch und kochst dein Lieblingsessen. Fülle die Speisekarte aus.

Vorspeise: _____

Hauptgericht: _____

Nachspeise: _____




Lies Seite 6 - 9

Entscheide dich entweder für den kleinen Tiger oder den kleinen Bären.

Name:

Aussehen:



Wohnort:

Lieblingsbeschäftigung:

[illegible]

Lieblingssessen:

Freunde:



Lies Seite 10 + 11

Schreibe deine eigene Geschichte.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Schau das Bild S.13 an.

hängt... etwas.

Schaukelstuhl - Lampe - Tigerente - Blume - Vorhang - Löffel - Angel -
Kissen - Regenschirm - Teppich

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.[illegible]



Lies S. 12 - 15

Mein Traumland heisst

[illegible]

SPANIENTRE



Auf dem Weg nach Panama

Lies Seite 16 - 21

1. Auf ihrem Weg nach Panama treffen der kleine Bär und der kleine Tiger viele verschiedene Tiere. Schreibe alle Tiere mit ihrem Namen und Begleiter an und kreise diejenigen ein, die der Tiger und Bär auf ihrem Weg wirklich getroffen haben.

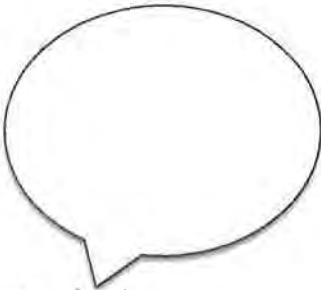




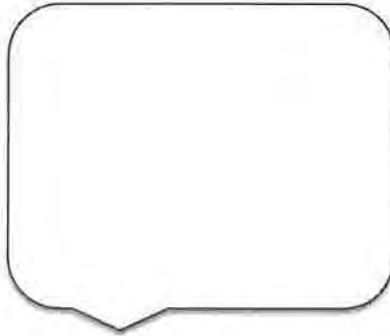
Land der Träume

Lies Seite 16-21

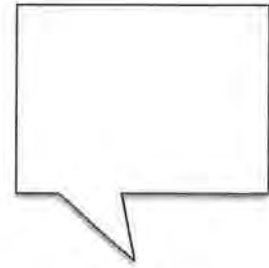
1. Auf dem Weg nach Panama treffen der kleine Bär und der kleine Tiger viele verschiedene Tiere. Sie fragen einige der Tiere nach dem Weg in das Land ihrer Träume. Welche Antworten geben die Tiere. Such im Text auf den Seiten 16, 18 und 20.



piepste die Maus



sagte die Kuh



meinte der Fuchs

2. In diesem Kapitel kommen viele zusammengesetzte Namenwörter (Nomen) vor. Verbinde und male in der gleichen Farbe aus, was zusammengehört.

Flaschen-
Bot-
Mause-
Seeräuber-
Geburtstags-
Weg-
Tiger-
Traum-

land
feier
weiser
post
ente
schatz
schaft
loch

3. Kennst du selber noch zusammengesetzte Namenwörter? Schreibe sie auf.



Lies Seite 21 - 23

- Wie hast du dich vor dem Regen geschützt? Zeichne diese Situation.

- Was ist dir wichtig an deinem Freund/ an deiner Freundin?

[illegible]



Freundschaft

Lies Seite 21 - 23

1. Nach einiger Zeit fing es an zu regnen. Leider hatten der kleine Bär und der kleine Tiger ihren Regenschirm vergessen. Womit schützten sie sich vor dem Regen?

2. Der kleine Tiger war froh, dass er einen Freund hatte, der eine Regenhütte bauen konnte. „Wenn man einen guten Freund hat, braucht man sich vor nichts zu fürchten“, meinte der kleine Tiger.

Wann war ein Freund von dir/ eine Freundin von dir schon einmal besonders wichtig für dich?

3. Welche Eigenschaften sollte ein guter Freund/ eine gute Freundin besitzen? Male an.

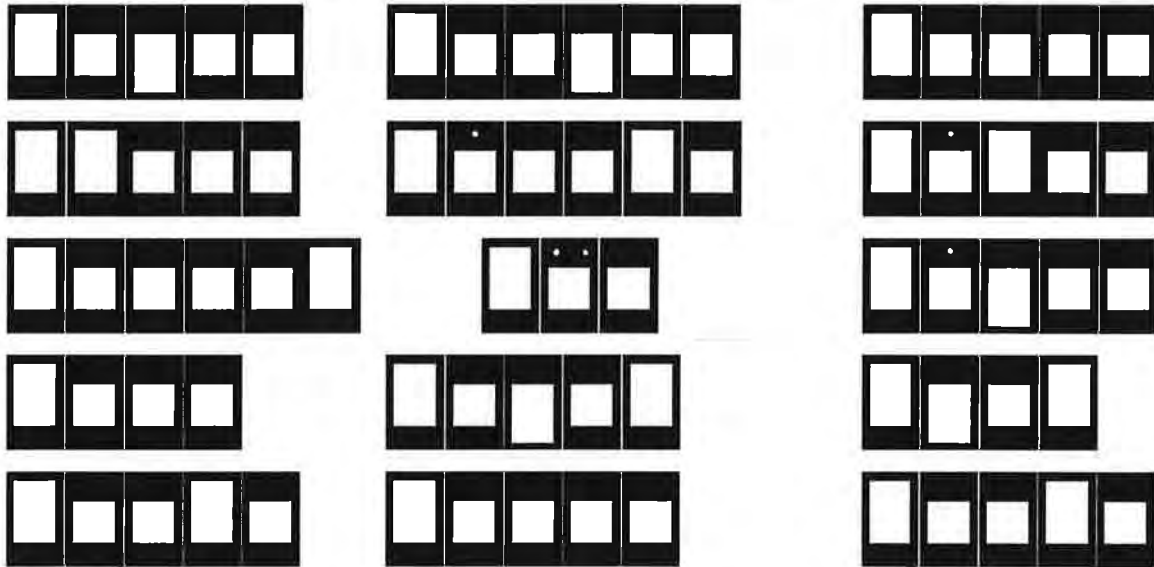
sportlich	klug	ruhig	hilfsbereit	laut	
ehrlich	mutig	ängstlich	stark	schüchtern	
dick	lustig	schön	dünn	hübsch	beliebt
angeberisch	vorlaut	besserwisserisch	risikofreudig		



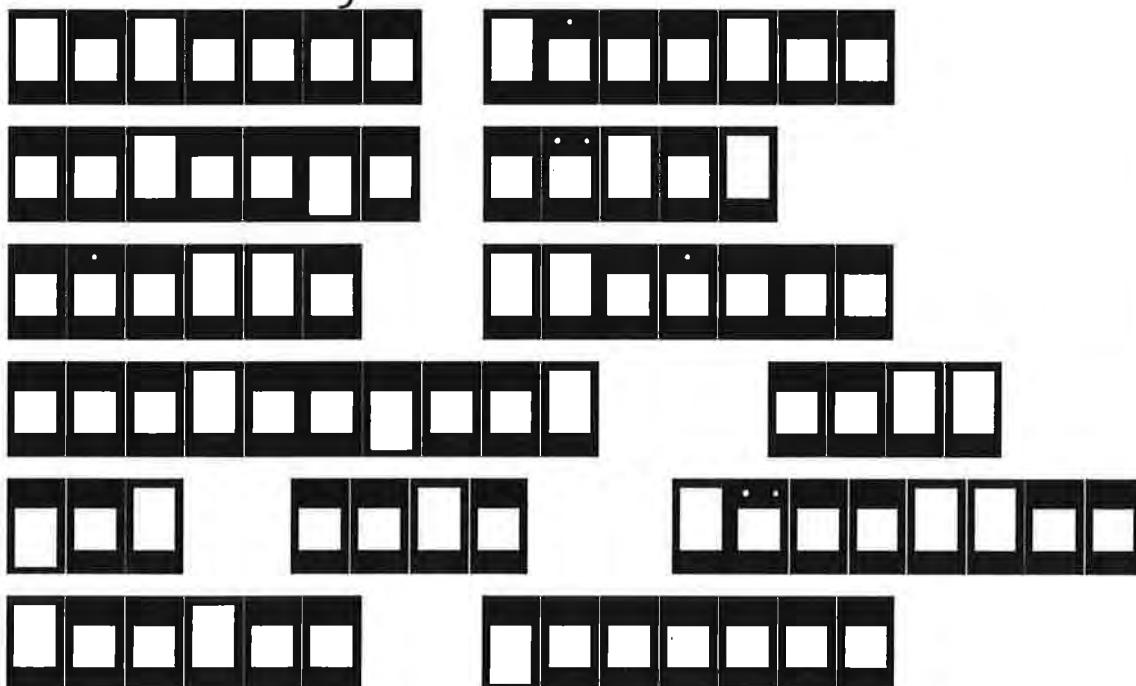
Wörterrätsel

Lies Seite 24 - 26

1. Die Seiten 24 und 26 hast du bereits gelesen. Unten findest du nun viele Rätsel, die du nur anhand des Wortbildes herausbekommen kannst. Wichtig ist, dass du nur Wörter einsetzt, die auf diesen beiden Seiten stehen. Schau dir die Wortbilder genau an. Im 1. Teil sind es nur Nomen!



2. Im unteren Teil findest du Wörterrätsel von Wörtern ebenfalls von Seite 24 und 26. Diesmal sind es aber die kleingeschriebenen Wörter, die eingesetzt werden müssen. Viel Glück!

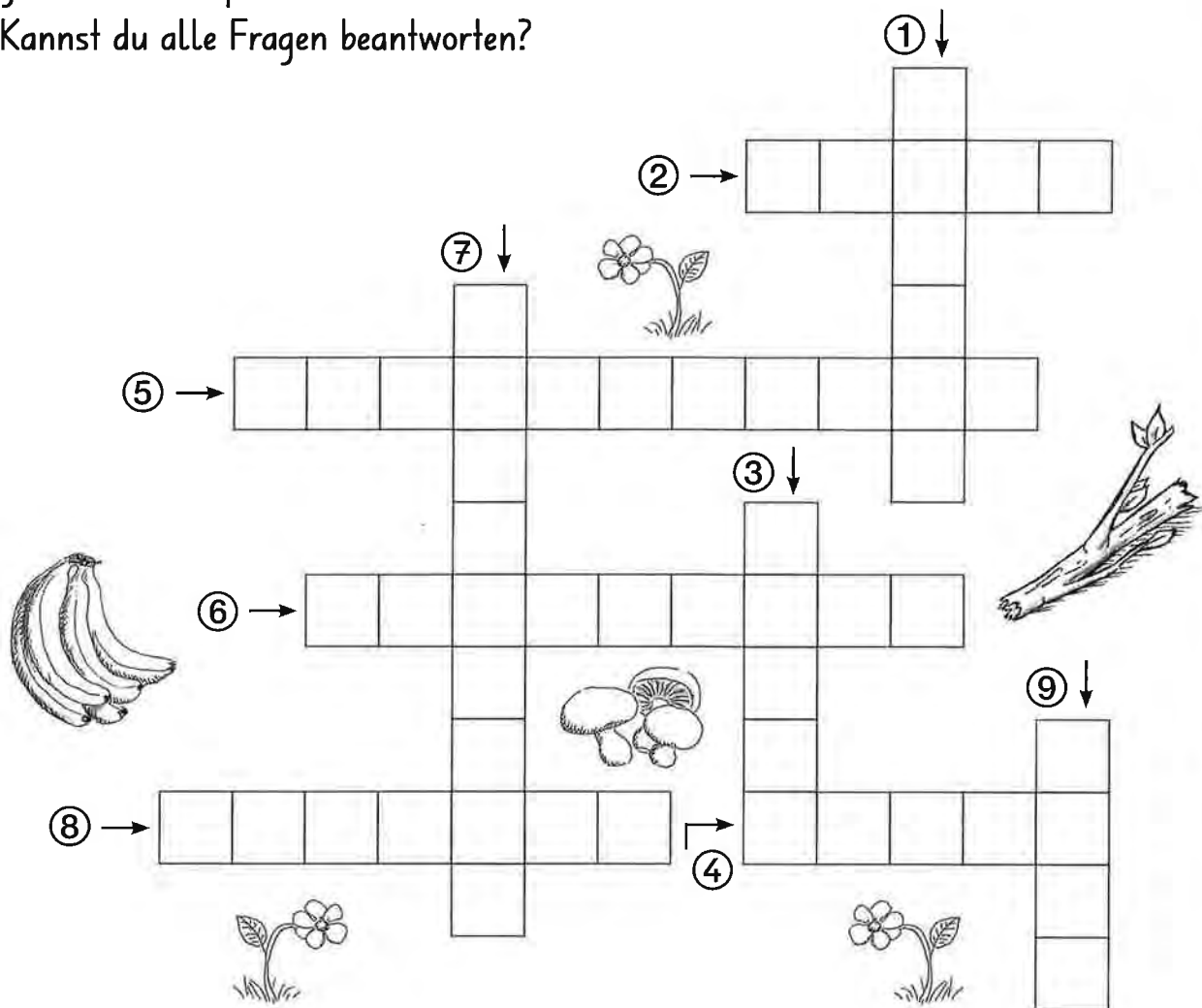




Bei Igel und Bär

Lies S. 26 - 29

Tiger und Bär übernachteten bei Hase und Igel. Dort saßen sie auf einem gemütlichen Sofa und erzählten von Panama.
Kannst du alle Fragen beantworten?



1. Als der Regen vorbei war, hatten der kleine Bär und der kleine Tiger.....
2. Der Bär wollte angeln gehen, aber sie fanden keinen
3. Deshalb suchte der kleine Tiger...., und so hatten sie genug zu essen.
4. Dann begegneten sie dem Hasen und dem Igel. Sie trugen gerade ihre nach Hause.
5. Der Hase und der Igel luden den Bären und den Tiger ein, bei ihnen zu
6. Das Sofa bei Igel und Hase war sehr
7. Panama ist das Vom kleinen Bären und vom kleinen Tiger.
8. Wonach riecht es in Panama? Nach
9. Der Hase und der Igel waren noch nicht weit gereist. Sie kannten nur ihr.....



Auf dem Baum

Lies Seite 30-35

1. Der kleine Bär und der kleine Tiger trafen eine Krähe. Sie sagte, dass sie den beiden ihr Traumland zeigen könne. Die Krähe flog auf einen grossen Baum. Der kleine Bär und der kleine Tiger kletterten hinterher. Was sahen Tiger und Bär? Schau dir das Bild auf den Seiten 34/35 genau an. Setze die Wörter aus dem Kasten ein.

an

neben

auf

über

hinter

Tiger und Bär sitzen _____ dem grossen Baum. Die Krähe fliegt
_____ dem grünen Baum. _____ dem Baum stehen kleine
hellgrüne Büsche. _____ dem Baum sehen Tiger und Bär ein grosses
gelbes Feld. Ein blauer Fluss grenzt _____ das gelbe Feld.

2. Lies die Sätze nochmals und ergänze das Bild unten richtig.





Die Krähe

Lies Seite 30-35

1. Vervollständige die begonnen Sätze wie im Buch.

Einmal trafen sie _____.

„Das Land kann ich euch wohl zeigen“, sagte _____

_____.

Die beiden konnten nicht _____.

„Lass mich bloss nicht los, Bär“, rief der kleine Tiger, „sonst _____

_____“.

Und sie zeigte mit dem _____.

„Viel schöner als alles, was _____

_____, sagte der kleine Bär.

2. Zeichne das Traumland von Tiger und Bär, wie sie es gerade gesehen haben.



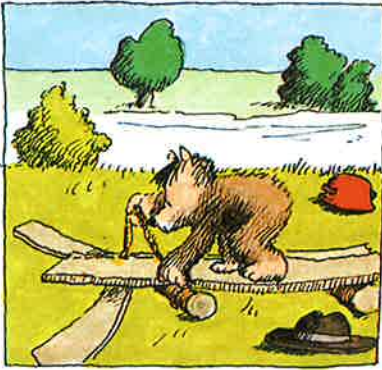


Ordne zu!

Lies Seite 36-38

1. Der kleine Tiger und der kleine Bär bauten ein Floss.
Schau dir die Bilder genau an, dann lies die Texte unten.
Ordne anschliessend die Texte den Bildern zu.

1.



2.



3.



4.



Der kleine Bär baut aus den Brettern, dem Holz und einem Seil ein Floss.

Der kleine Bär sagt dem kleinen Tiger, dass er Bretter und Holz suchen soll.

Der kleine Tiger ist froh, einen Freund zu haben, der ein Floss bauen kann.

Der kleine Tiger holt Bretter und Holz. Er hält seine Tiger-Ente im Arm.



Logical

Lies Seite 36-38

Beantworte die Fragen unten und zeichne das entsprechende Bild in das Feld.

1. In der Mitte unten: woraus bauten der kleine Bär und der Tiger ein Floss?
2. Oben rechts: Man braucht sich vor nichts zu fürchten, wenn man einen Freund hat, der ein _____ bauen kann.
3. In der Mitte links: Hinten, zwischen den Bäumen, ist ja das kleine _____.
4. Unten rechts: Wo liegt das Boot vom kleinen Bär und kleinen Tiger?
Beim kleinen Haus am _____.
5. Oben links: Was schwamm hinter dem Floss her? Die _____.
6. In der Mitte oben: Wer läuft voraus? Der kleine _____.
7. In der Mitte rechts: Sie liefen, bis sie zu einer _____ kamen.
8. Unten links: Wo sind die beiden, als sie das Land von oben sehen? Auf einem _____.
9. Schreibe ins letzte Feld den Namen ihres Traumlandes: _____.



Flaschenpost

Lies S. 39 - 41

Schau Dir das Bild auf Seite 41 noch einmal genau an. Als sie die Brücke reparierten, hätten sie etwas Spannendes entdecken können. Was war das?

Was könnte auf dem Zettel in der Flasche stehen?





Ankunft im Land der Träume

Lies Seite 42-43

1. Als der kleine Tiger und der kleine Bär in ihrem Traumland ankommen, findet das folgende Gespräch statt. Hör bei diesem Gespräch genau zu und markiere anschliessend **rot**, was der kleine Bär sagt und **gelb**, was der kleine Tiger sagt.

„Was siehst du da, Tiger?“

„Wo denn?“

„Na hier!“

„Einen Wegweiser.“

„Und was steht darauf geschrieben?“

„Nichts, ich kann doch nicht lesen.“

„Pa.....“

„Paraguay.“

„Falsch.“

„Pantoffel.“

„Nein, du Dummkopf. Pa-na-ma. Panama. Tiger, wir sind in Panama! Im Land unserer Träume, oooh – komm her, wir tanzen vor Freude.“

2. Lest das Gespräch mit verteilten Rollen. Eine Person liest das, was der Bär sagt, die andere Person das, was der Tiger sagt. Übt eure Texte gut und lest sie uns anschliessend vor, wenn ihr euch sicher fühlt.

3. Sucht im untenstehenden Feld 10 Wörter aus der Geschichte.

S	P	U	X	F	I	X	L	R	E	D	P	B	B	Ä	R	A	C	S	W
H	T	I	G	E	R	E	N	T	E	Y	A	K	L	G	H	V	F	O	J
K	I	Ü	R	L	I	S	W	I	G	M	N	C	H	L	P	I	Y	F	K
J	G	S	A	K	D	U	A	S	T	O	A	L	P	Q	V	E	F	A	I
C	E	G	S	A	S	L	U	C	Q	U	M	Ö	K	Z	L	P	U	B	X
K	R	I	W	R	Z	U	A	H	J	H	A	U	S	X	S	T	U	H	L



Endlich zu Hause

Lies Seite 45 - 48

1. Welches Bild gehört zu welchem Text? Ordne zu und schreibe den Buchstaben des Bildes zum passenden Text.



- Eines Tages schwamm auf dem Fluss eine Kiste vorbei. Der kleine Bär fischte die Kiste aus dem Wasser. _____
- Der kleine Bär erzählte den beiden den ganzen Abend von Panama. _____
- „Wenn man den Weg nicht weiss, braucht man zuerst einen Wegweiser“, sagte der kleine Bär. Deshalb baute er aus der Kiste einen Wegweiser. _____
- „Vorsichtig, Bär, dass meine Tigerente nicht umkippt. Sie kann nämlich nicht gut schwimmen“, rief der kleine Tiger. _____
- Die Krähe flog auf den Baum hinauf. „Lass mich bloss nicht los, Bär!“, rief der kleine Tiger. Sonst bricht sich meine Tigerente ein Rad...“ _____
- „Tiger, wir sind in Panama! Im Land unserer Träume.“ Und sie tanzten vor Freude hin und her und ringsherum. _____



Lies Seite 45 - 48

-
- A cartoon illustration of a messy room. A boy is lying on a wooden table, eating. On the table are a red bowl, a blue bottle, and a plate. A rocking chair with a teddy bear inside is on the left. A doorway is in the background, and a window with a plant is on the left wall. A small toy car is on the floor.

[illegible]



Richtig oder falsch?

Zum ganzen Buch

Lies die Sätze genau durch und kreuze dann an, ob sie richtig oder falsch sind.

- | | richtig | falsch |
|--|--------------------------|--------------------------|
| • Der Tiger und der Bär fragen die Maus, wo es nach Panama geht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Bär geht nach Paraguay. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Tiger findet die Kiste. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Bär geht im Wald Pilze suchen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • In Panama ist alles viel kleiner. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Fuchs schickt sie nach rechts. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Die Kiste riecht nach Bananen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Tiger baut einen Wegweiser. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Tiger baut einen Schaukelstuhl. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Tiger und Bär finden Panama. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Bär fischte eine Dose auf der Paris stand. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Tiger hat eine Angelrute. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Bär baut ein Floss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Bei der Maus übernachteten sie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Am Feuer wärmen sie sich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Tiger und Bär baden gerne im Fluss. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Die Tigerente darf mit nach Panama. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Das Sofa von den beiden ist unbequem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Die Tigerente ist schwarz-gelb gestreift. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Der Bär konnte gar nicht kochen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Sie kehren glücklich heim, weil sie Panama gefunden haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



Giterrätsel

Zum ganzen Buch

Oh, wie schön ist Panama

Finde die 15 Wörter, die zur Geschichte gehören und kennzeichne sie mit verschiedenen Farben.



I	G	E	L	W	O	I	E	H	S
Q	O	E	X	M	C	K	P	A	L
M	P	A	N	A	M	A	L	S	X
S	R	P	E	U	B	N	M	E	Z
F	U	C	H	S	I	G	P	Q	W
I	C	Y	U	G	H	E	P	Ö	K
S	Z	S	Y	T	Ü	L	P	N	U
C	J	Ä	M	I	R	Z	I	G	H
H	Q	T	R	G	M	X	L	E	Ö
E	P	Ü	I	E	T	X	Z	T	Z
N	I	B	Ä	R	W	L	E	R	Y
U	L	D	N	Ö	T	L	X	E	M
Z	B	A	N	A	N	E	N	I	Z
T	S	D	X	F	C	V	Y	D	X
T	I	G	E	R	E	N	T	E	P
W	M	O	K	R	Ä	H	E	T	Q



ZUSATZBLÄTTER





Male aus und ergänze



1. Das Boot ist blau und rot gestreift.
2. Der Bär hält zwei braune Paddel.
3. Der Tiger hat einen Schirm mit grünen und violetten Punkten in der Hand.
4. Das Loch im Schirm wurde mit einem orangen Flick repariert.
5. Im Wasser schwimmen drei Fische.
6. In der Luft fliegt ein Schmetterling.
7. Male den Bär und den Tiger fertig aus.

Wohin möchten der Bär und Tiger reisen?



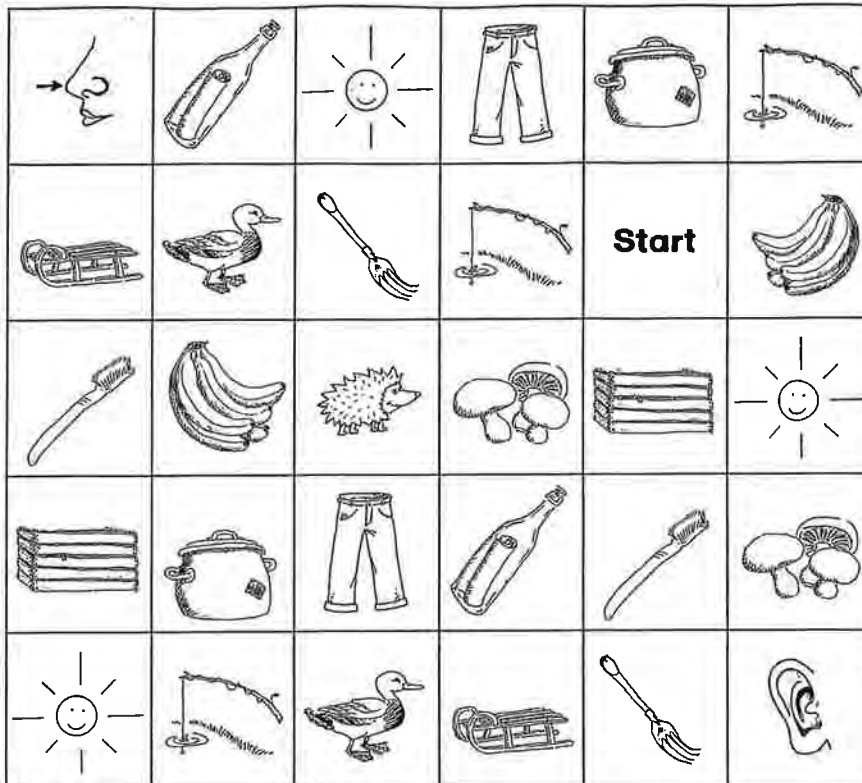
Links, rechts, oben, unten

Anlaute erkennen

1. Lies die Anweisungen und folge ihnen genau.

Beginne jede Anweisung bei Start.

Schreibe bei jedem Bild den ersten Buchstaben auf. Am Schluss erhältst du ein Lösungswort.



1. Gehe zwei Felder nach links und eins nach oben. _____
2. Rücke ein Feld nach rechts und drei nach unten. _____
3. Gehe ein Feld nach links und zwei nach unten. _____
4. Gehe drei Felder nach links und drei nach unten. _____
5. Gehe vier Felder nach links und zwei nach unten. _____
6. Rücke zwei Felder nach links und eins nach unten. _____
7. Gehe ein Feld nach links und drei Felder nach unten. _____
8. Rücke ein Feld nach rechts und eins nach unten. _____
9. Gehe zwei Felder nach links und drei nach unten. _____
10. Gehe ein Feld nach oben und vier nach links. _____

Das Lösungswort heisst : _____



Ausmalbilder

Male an!





Wenn du verreist ...

Einzahl - Mehrzahl

Der kleine Bär und der kleine Tiger nahmen nicht viel mit auf die Reise in ihr Traumland. Der kleine Bär nahm seine Angel und seinen Hut mit, der kleine Tiger den roten Topf und die Tigerente.

Schreibe in die Tabelle, was du in deinen Koffer packen würdest. Schreibe in die linke Spalte 10 Sachen mit Begleiter in der Einzahl und in die rechte Spalte schreibst du die Mehrzahlform. Das Beispiel hilft dir.

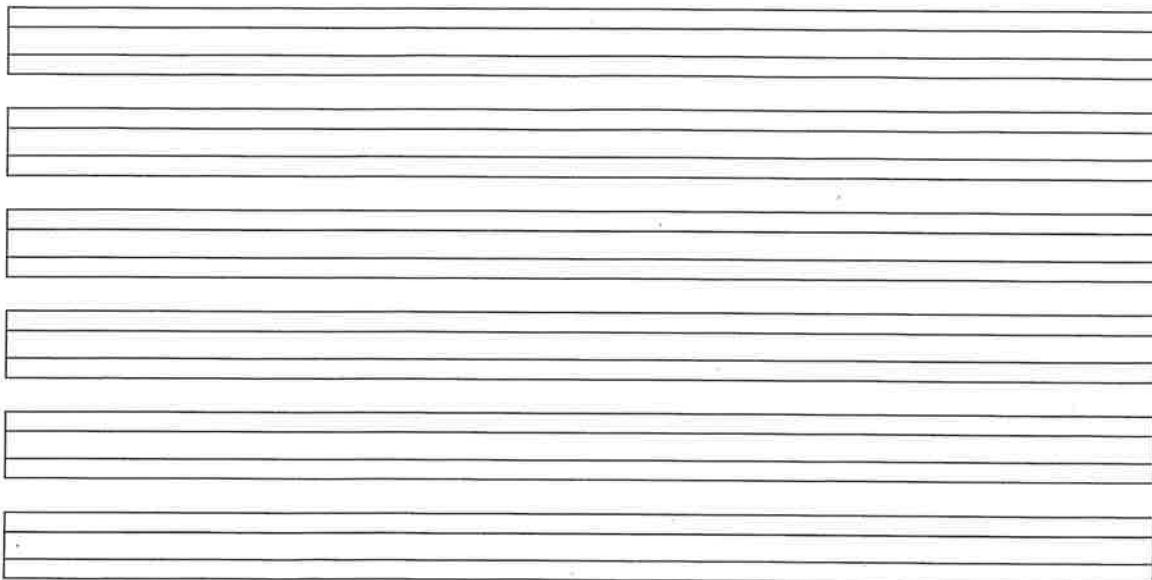
Einzahl	Mehrzahl
der Schuh	die Schuhe



Bild Panama

Beschrifte immer mit dem Begleiter und verbinde Wort und Bild.

Beispiel: das Boot,





Nomen erkennen

- Unterstreiche alle Satzanfänge blau.

tiger und bär gingen immer nach links. sie liefen im kreis. deshalb kamen sie nach einer langen reise wieder an ihrem kleinen haus unten am fluss an.

2. Schreibe die Geschichte richtig ab. Denke daran: Namenwörter und Satzanfänge schreibt man immer gross!

[illegible]



Stolperwörter

Ganzes Buch

Lies die Sätze genau und streiche das überflüssige Wort durch.

Ein kleiner Bär und ein kleiner Tiger lebten unten durch am Fluss.

Der kleine Bär Vogel ging jeden Tag Fische fangen.

Der kleine Tiger ging in auf den Wald Pilze suchen.

Der kleine Tiger fand eine Kiste Wurm auf dem Fluss.

„Die Kiste Boot kommt aus Panama“, sagte der kleine Bär.

Panama war das Land Baum ihrer Träume.

Sie fragten die Maus Krähe nach dem Weg.

Sie fragten lasen auch den Fuchs und die Kuh nach dem Weg.

Weil es regnete, bauten sangen sie eine Hütte aus Blechtonnen.

Sie durften auch beim Igel, Nashorn und Hase übernachten.

Die Krähe zeigte ihnen Panama Banane.

Dann zogen sie wieder in ihr kleines Haus Garage ein.

Sie fanden alles überhaupt wunderschön.



Weitere Ausmalbilder





Informationen über Panama

Der kleine Bär und der kleine Tiger machten sich auf den Weg nach Panama. Und dieses Land gibt es wirklich. Damit es dir nicht wie dem kleinen Bären und dem kleinen Tiger geht, kannst du hier einiges über Panama erfahren. Lies den Text aufmerksam durch.

Panama

Panama liegt in Mittelamerika. Die Hauptstadt heißt Panama-Stadt. In diesem Land ist es fast immer zwischen 23 Grad und 32 Grad warm. In vielen Teilen gibt es dort noch Regenwälder mit tropischen Pflanzen und Wildtierarten. Weil es in Panama so warm ist, wachsen dort Bananen besonders gut. Sie werden in Kisten verpackt und in die ganze Welt geschickt. Die Menschen in Panama sprechen spanisch. Das Land ist vor allem durch den Panama-Kanal bekannt. Durch diese künstlich angelegte Wasserstraße können Schiffe vom Atlantischen Ozean in den Pazifischen Ozean gelangen, ohne um Südamerika herumfahren zu müssen.

Kannst du jetzt die Fragen beantworten?

1. Wo liegt das Land Panama? _____
2. Wie heißt die Hauptstadt von Panama? _____
3. Wie warm ist es in Panama? _____
4. In den tropischen Regenwäldern Panamas findet man
 - a) _____
 - b) _____
5. Welche Frucht wächst hier besonders gut? _____
6. Die Menschen, die in Panama wohnen, sprechen _____
7. Wofür ist das Land berühmt? _____
8. Dieser Kanal verbindet zwei Ozeane. Welche? _____
9. Male die Fahne von Panama auf der nächsten Seite korrekt aus.

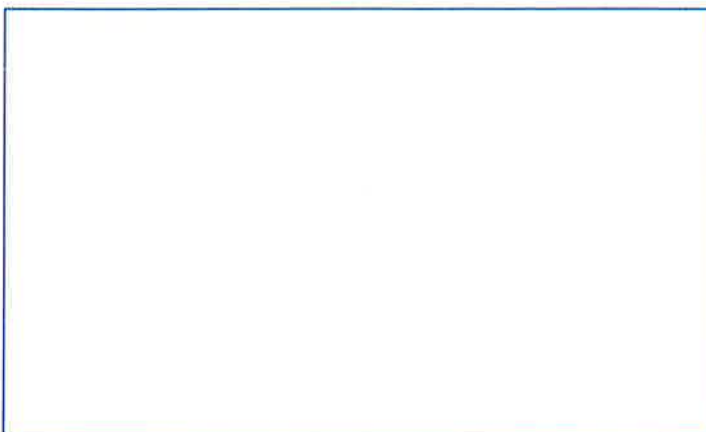


Fahne von Panama

Schau dir die Fahne von Panama an und zeichne sie ab.



Kennst du die Fahne deines Heimatlandes?
Zeichne sie unten in das Feld.



Tiger



Bär



Fluss



Baum



Boot



Haus



Herz



Angel



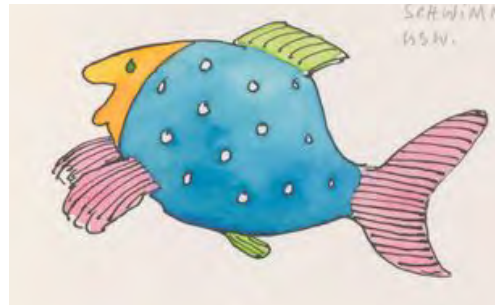
Pilze



Wald



Fisch



Zitrone



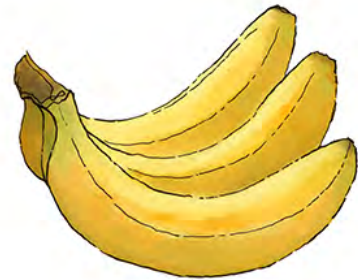
Honig



Kiste



Bananen



Zwiebel



Tigerente



Wegweiser



Topf



Hut



Maus



Fuchs



Gans



Kuh



Hase



Igel



Sofa



Welt



Krähē



Weg



Rad



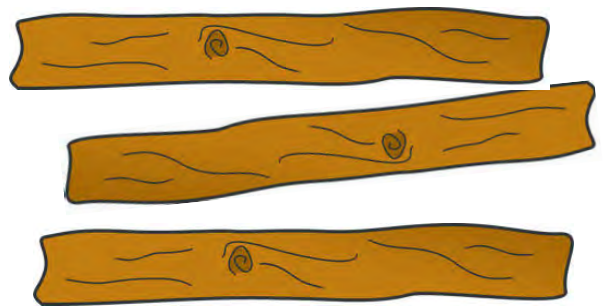
Ast



Floss



Bretter



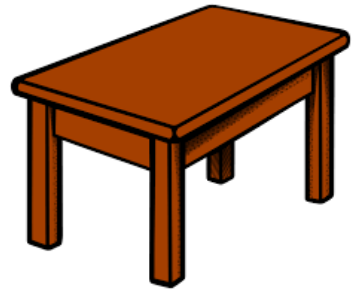
Brücke



Dach



Tisch



Stuhl



Schaukelstuhl



Bett



A a

B b

C c

D d

E e

F f

G g

H h

I i

J j

K k

L l

M m

N n

O o

P p

R r

S s

T t

U u

V v

W w

X x

Z z

Schorn-

stein

Nach-

speise

Bananen-

kiste

Tiger-

ente

Weg-

weiser

Koch-

topf

Angel-

rute

Flaschen-

post

Mause-

loch

Geburts-

tag

Wasser-

tropfen

Regen-

schirm

Regen-

hütte

Traum-

land

Mittel-

meer

Schaukel-

stuhl

Plüsch-

sofa

Wald-

beeren-

kompott

See-

räuber-

schatz

32	33	34	35	36	37	38	Ziel
31	30	29	28	27	26	25	24
16	17	18	19	20	21	22	23
15	14	13	12	11	10	9	8
Start	1	2	3	4	5	6	7

Oh, wie schön ist Panama

Spielanleitung

Das jüngste Kind darf beginnen.
Würfle und fahre dann die Felder vor.
Wenn du auf ein farbiges Feld kommst,
lies bei der entsprechenden Nummer nach.



- 4 Du baust aus der Kiste einen Wegweiser. Das braucht viel Zeit. Gehe 3 Felder zurück.
- 7 Du kochst für den Tiger jeden Tag das Essen. Gehe 2 Felder vor.
- 12 Du hast die Flaschenpost verpasst. Setze einmal aus.
- 15 Du bist mutig und kletterst auf den Baum. Würfle noch einmal.
- 17 Du hast dem Tiger und dem Bären den falschen Weg gesagt. Gehe zurück auf Feld 4.
- 20 Du hast mit Igel und Hase neue Freunde gefunden, rücke vor auf Feld 23.
- 25 Du hast das Boot nicht festgebunden. Gehe 4 Felder zurück.
- 28 Du kannst aus Holz ein Floss bauen, mit dem du auf die andere Seite des Flusses kommst. Würfle noch einmal.
- 34 Du hast den besten Freund der Welt und darfst dich glücklich schätzen. Er verhilft dir zum Sieg (rücke vor bis ins Ziel).
- 36 Du hast giftige Pilze gesammelt und hast jetzt Bauchweh. Setze einmal aus.

Fragebogen

Name: _____

- 1. Was machst du in deiner Freizeit? Beginne mit deiner Lieblingsbeschäftigung. (Mit Freizeit ist die Zeit gemeint, in der du selbst entscheiden kannst, was du machen willst.)**

- 2. Wie oft liest du in deiner Freizeit? Kreuze bitte an.**

☐ jeden Tag ☐ 1 bis 3 x pro Woche ☐ seltener als 1 x pro Woche ☐ freiwillig nie

- 3. Wo liest du am liebsten?**

☐ in meinem Zimmer ☐ in der Bibliothek ☐ im Wohnzimmer/ Sofa
☐ im Garten/Balkon/draussen ☐ im Bett ☐ _____

- 4. Wann liest du am liebsten?**

☐ in der Schule ☐ nachmittags ☐ abends
☐ in den Ferien ☐ am Wochenende ☐ _____

- 5. Was liest du gerne? Du kannst auch mehrere ankreuzen.**

☐ Bilderbücher ☐ Kinderbücher ☐ Comics
☐ Zeitschriften ☐ Abenteuergeschichten ☐ Lustiges
☐ Freundschaftsgeschichten ☐ Detektivgeschichten ☐ Tiergeschichten
☐ Fantasiegeschichten ☐ Gruselgeschichten ☐ Sachbücher
☐ _____

- 6. Liest du gerade ein Buch?**

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, wie heisst das Buch? _____



7. Wie oft liest Du, weil du Lust dazu hast?

- ☐ nie ☐ selten ☐ oft ☐ immer

8. Gefällt es dir, wenn wir Lehrpersonen in der Schule Geschichten vorlesen?

- ☐ gar nicht ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer

9. Welche Geschichten, die, wir in der Schule vorgelesen haben, haben dir bis jetzt am besten gefallen?

10. Woher bekommst du die Bücher?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ich leihe sie in der Schulbibliothek aus | <input type="checkbox"/> ich leihe sie in der Stadtbibliothek aus |
| <input type="checkbox"/> Ich wünsche mir Bücher als Geschenk | <input type="checkbox"/> Ich leihe Bücher von Freunden aus. |
| <input type="checkbox"/> Meine Eltern kaufen mir Bücher | <input type="checkbox"/> Sonstiges: _____ |

11. Hast du einen eigenen Bibliotheksausweis der Stadtbibliothek?

- ☐ ja ☐ nein

12. Haben dir deine Eltern oder ältere Geschwister früher Geschichten vorgelesen?

- ☐ gar nicht ☐ manchmal ☐ oft ☐ täglich

13. Tun sie es jetzt noch?



- ☐ gar nicht ☐ manchmal ☐ oft ☐ täglich

14. Hat es bei dir zu Hause viele Bücher?

- ☐ 5 ☐ 20 ☐ 100 ☐ mehr als 100



15. Was gefällt dir am Lesen besonders gut, was überhaupt nicht.

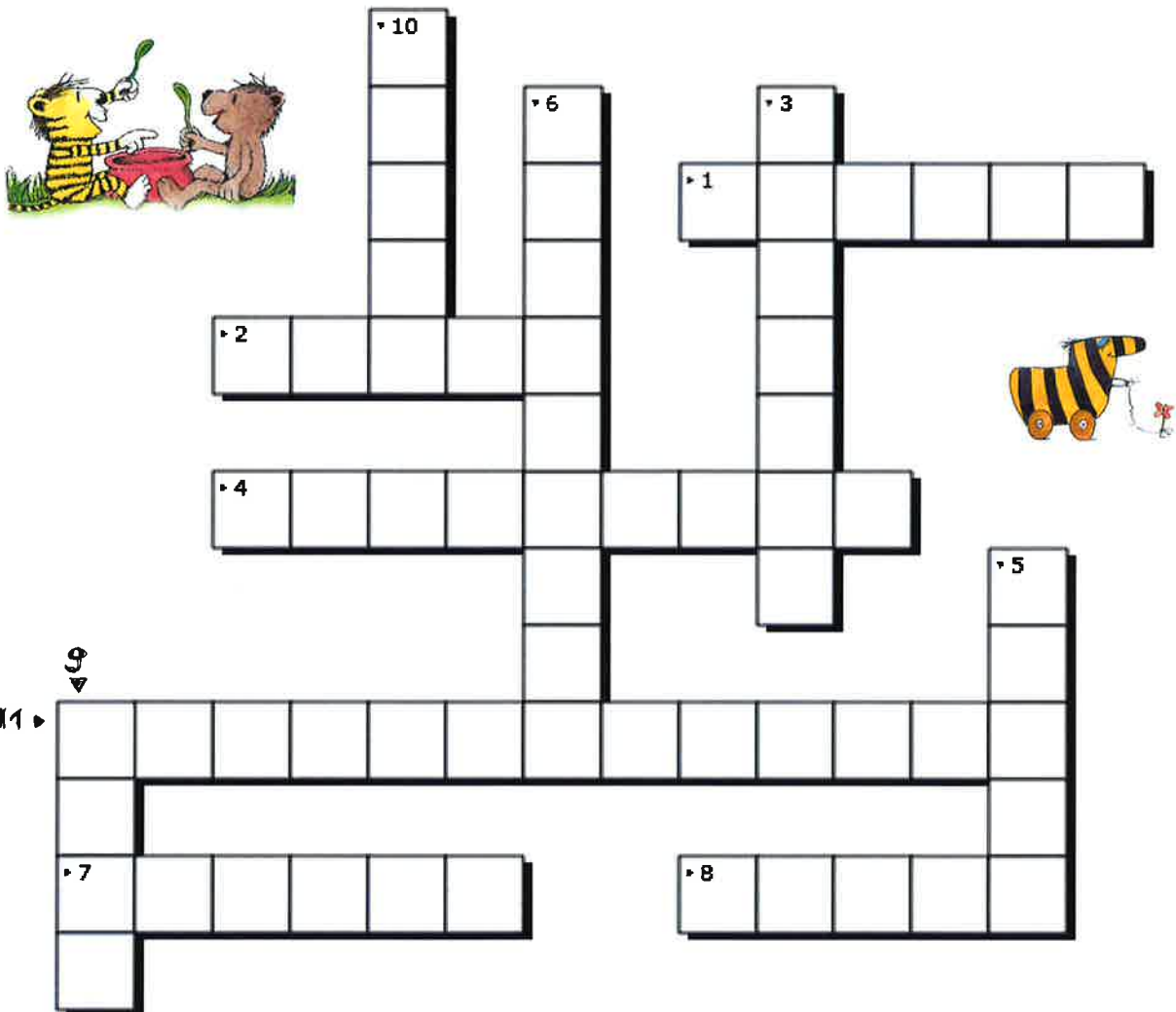
Am Lesen gefällt mir.... 	Am Lesen gefällt mir gar nicht 
•	•
•	•
•	•
•	•

16. Kreuze bei jedem Satz das Feld an, das am besten zu dir passt.

	nie	manchmal	öfters	sehr häufig
Ich lese gerne. Lesen macht mir Spass.				
Beim Lesen kann ich Neues entdecken.				
Lesen ist mir zu anstrengend.				
Lesen ist für mich langweilig.				
Ich freue mich, wenn ich ein neues Buch bekomme.				
Beim Lesen vergeht die Zeit wie im Flug.				
Wenn ich abends lese, kann ich besser einschlafen.				
Ich suche mir die Bücher, die ich lesen möchte, selbst aus.				
Lesen deine Geschwister/Eltern auch?				



1. Der Tiger und der kleine Bär erleben allerhand auf ihrer Reise. Erinnerst du dich noch? Beantworte die Fragen und trage die Lösungen in die entsprechenden Felder ein. (11P./___)



1. Wohin wollen der kleine Bär und der kleine Tiger reisen? Nach...
2. Was hat der Bär aus dem Wasser gefischt? Eine...
3. Wonach roch die Kiste? Nach...
4. Was macht der Bär aus der Kiste? Einen...
5. Was sammelt der Tiger im Wald? ...
6. Wen nehmen der Tiger und der Bär auch mit nach Panama? Die...
7. Wieso fürchtet sich der kleine Bär vor nichts? Weil er einenhat
8. Wer zeigt ihnen das Land von oben? Die...
9. Worauf übernachteten die beiden bei Igel und Hase? Auf einem...
10. Womit kommen sie über den Fluss? Mit einem ...
11. Was baut sich der Tiger, als sie in Panama angekommen sind? Einen...

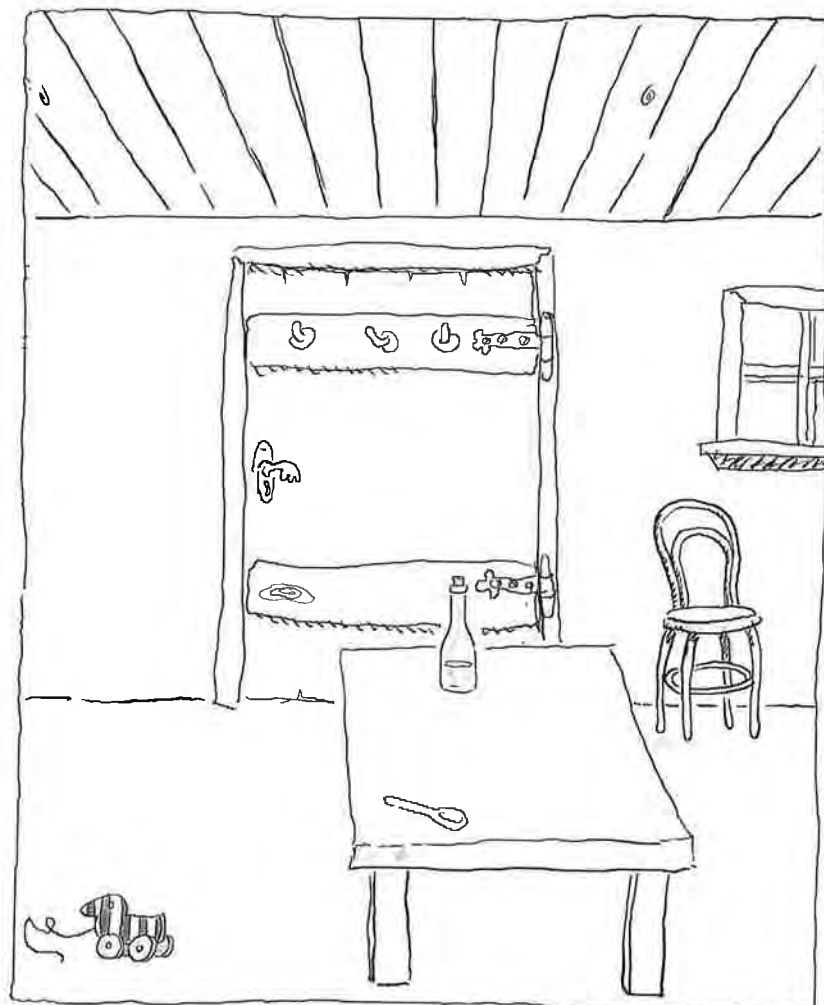


2. Lies den Text zuerst genau durch und ergänze danach das Bild und auf der Linie, damit alles, was im Text steht, auch auf dem Bild zu erkennen ist.

(18 P./___)

Nach einer langen Reise in das Land ihrer Träume kamen Tiger und Bär endlich an. Sie erkannten aber ihr kleines Haus nicht, da der Wind und der Regen das Haus etwas haben verwittern lassen. Die Bäume und Sträucher waren höher geworden. So fingen sie an, das Haus zu reparieren. Der kleine Tiger wollte unbedingt einen Schaukelstuhl haben, damit er sich schaukeln kann und baute einen. Er steht links vom Tisch. Die Tigerente ist schwarz gelb gestreift und steht unterhalb des Schaukelstuhls. Auf dem Schaukelstuhl liegt ein pinkes Kissen. Den schwarzen Hut hängte der kleine Bär an die Türe. Auf dem Tisch stehen zwei gelbe Teller und bei beiden Tellern liegt rechts das Messer und links eine Gabel. In der Mitte des Tisches steht der grosse rote Topf vom Tiger. Die Flasche auf dem Tisch ist grün. Am Fenster rechts hat es orange Vorhänge mit blauen Tupfen. Die Angelrute des kleinen Bären steht links neben der Türe. Über dem Tisch hängt eine Lampe.

Der Bär sitzt auf dem Stuhl rechts neben der Tür. Wer sitzt dann wohl auf dem Schaukelstuhl? _____



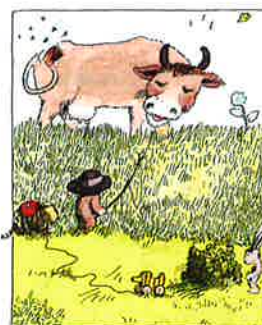
Nr. 3 Schau dir die folgenden Bilder genau an und lies den Text. Welche der folgenden Sätze stimmen? (14P./_____)



Die Maus weiss nichts von Panama und ist nur mit ihrem Mauseloch beschäftigt.



Der Fuchs will nicht gestört werden und schickt die beiden nach links.



Die Kuh weiss nur, dass der Bauer rechts wohnt. Also muss Panama links sein.

Welche sind falsch? Kreuze an.

richtig

falsch

- Die Maus hat ein Seil. ☐
- Die Gans steht im Gras. ☐
- Der Tiger trägt eine Angelrute. ☐
- Der Bär hat einen schwarzen Hut auf. ☐
- Der Tiger trägt den Topf. ☐
- Tiger und Bär fragen nach Essbarem. ☐
- Die Kuh weiss, dass der Bauer rechts wohnt. ☐
- Der Fuchs freut sich über Besuch. ☐
- Die Maus war schon oft in Panama. ☐
- Die Maus ist nur mit ihrem Mauseloch beschäftigt. ☐
- Der Hase versteckt sich im Gebüsch. ☐
- Der Fuchs will nicht gestört werden. ☐
- Die Kuh will auch mit nach Panama. ☐
- Die Tigerente darf nicht mit auf die Reise. ☐

Viel Glück !



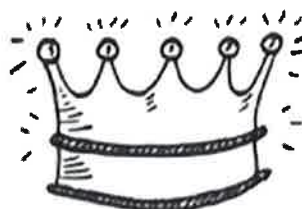
Max. Punktzahl 43 P.

Lernziel erreicht bei 28

Deine Punktzahl _____

Unterschrift der Eltern _____

Deine Note _____



Fragebogen

Name: _____



1. Hat dir unser Leseprojekt von Tiger und Bär gefallen?

☐ ja

☐ nein

2. Wir haben oft im Lesetandem gelesen. Wie lief es bei euch im Lesetandem? Was hat gut geklappt, was war schwierig?

Gut war: _____

Schwierig war: _____

3. Hat dir das mehrmalige Lesen des gleichen Textes geholfen, um sicherer beim Lesen zu werden?

☐ ja

☐ nein

☐ weiss nicht

4. Was hast du lieber gemacht?

☐ das Lesen

☐ die Arbeitsaufträge

5. Im Lesetagebuch hatte es viele verschiedene Aufgaben zum Text. Welche Aufträge haben dir Spass gemacht? Kreuze an.

☐ Fragen zum Text

☐ Kreuzworträtsel

☐ Aufgaben zum Zeichnen

☐ Zuordnungen

☐ selber Geschichten schreiben

☐ Wörterrätsel Panama

☐ Texte vervollständigen

☐ Bilder vergleichen / beschreiben

☐ Ankreuzen richtig /falsch

☐ Rätsel (Logical, Wörnergitter)

6. Liest du zu Hause gerade ein Buch?

☐ ja

☐ nein

Wenn ja, wie heisst das Buch? _____

7. Wie oft liest Du zu Hause, weil du Lust dazu hast?

☐ freiwillig nie

☐ seltener als 1x pro Woche

☐ 1-3x pro Woche

☐ täglich

8. Wie lange liest du pro Tag?

- ☐ gar nicht ☐ 5 Minuten ☐ 10 Minuten ☐ 15 Minuten
☐ 20 Minuten ☐ 25 Minuten ☐ 30 Minuten ☐ mehr als 30 min.

9. Macht dir das Lesen jetzt mehr Spass?

- ☐ ja ☐ nein ☐ weiss nicht

10. Die Tests zur Leseflüssigkeit zeigen, dass fast die ganze Klasse grosse Fortschritte beim Lesen gemacht hat. Du hast dich sowohl in der Genauigkeit des Lesens als auch bei der Geschwindigkeit gesteigert. Merkst du das selber auch?

- ☐ ja ☐ nein



11. Ist es deinen Eltern aufgefallen, dass du besser liest?

- ☐ ja ☐ nein ☐ sie haben nichts gesagt

12. Möchtest du wieder einmal im Lesetandem lesen?

- ☐ ja ☐ nein ☐ weiss nicht

13. Kreuze bei jedem Satz das Feld an, das am besten zu dir passt.

	nie	manchmal	öfters	sehr häufig
Ich lese gerne. Lesen macht mir Spass.				
Beim Lesen kann ich Neues entdecken.				
Lesen ist für mich anstrengend.				
Lesen ist für mich langweilig.				
Mich interessieren die Geschichten. Deswegen lese ich.				
Beim Lesen vergeht die Zeit wie im Flug.				
Wenn ich abends lese, kann ich besser einschlafen.				
Neue Bücher in der Lesecke des Klassenzimmers interessieren mich.				
Ich schaue mir lieber die Bilder in Büchern an, anstatt zu lesen.				