

Nathalie Vital

Vorlesen, wozu? Aspekte aus der Schulpraxis

Vorlesen ist bedeutsam für die Lesemotivation unserer Schülerinnen und wirkt sich positiv auf das sprachliche wie auch das emotionale und soziale Lernen aus. Und: Vorlesen ist ein Geschenk. Aber von welchem Vorlesen ist dabei die Rede?

Das laute Lesen und das Vorlesen¹

Pankraz Blesi (2003) unterscheidet zwei Formen des Lesens: Das «laute Lesen» und das «Vorlesen». Er macht darauf aufmerksam, dass in der Schulpraxis erfahrungsgemäss diese beiden Leseformen oft nicht klar voneinander abgegrenzt werden, was sich letztlich nicht nur auf die Entwicklung der Lesemotivation der Schüler/innen negativ auswirken, sondern auch zu Leselernstörungen führen kann: «Es ist eine bestimmte Art des lauten Lesens, in der Klasse <reih-um> praktiziert oder in der Situation eines einzelnen Lesenlernenden mit einem erwachsenen Begleiter. Im schulischen Alltag wird sie mehr oder weniger

unbedacht als <Vorlesen> bezeichnet, obwohl es sich hier keineswegs um ein Vorlesen im eigentlichen Sinne handelt. Nicht zuletzt in dieser Art der Benennung der Lesetätigkeit (<Lies vor!>) manifestiert sich das Problem: Die Anweisung <Lies vor!> wird sich nämlich bei näherem Zusehen für den Lesenden als doppelbödig, als eigentliche «Zwickmühle» erweisen» (Blesi, 2003, 33).

Am deutlichsten wird der Unterschied zwischen den beiden Leseformen, wenn man prüft, welches Ziel oder welche Ziele sie zu erreichen suchen: Wann lesen wir in unserem Alltag Texte oder Textauschnitte laut? Wir tun dies vor allem dann, wenn wir eine Textstelle besser verstehen möchten. Mit dem lauten Lesen verleihen wir dem Text eine Stimme und machen ihn dadurch hörbar. Das laute Lesen dient uns selbst, es soll uns in Richtung Textverständnis einen Schritt weiter bringen. Laut lesen bezieht sich demnach auf die eigene Person. Anders verhält es sich mit dem «Vorlesen»: Es ist in eine Kommunikationssituation eingebettet und von der Absicht geleitet, einem oder mehreren Zuhörer/innen einen bestimmten Text nahe zu bringen.

Laut lesen bedeutet also «Lesen für sich selbst», «Vorlesen» hingegen meint ein «Lesen für andere». Die unterschiedlichen Absichten, die sich mit diesen beiden Leseformen verbinden, wirken sich auf die Art des Lesens aus. Beim lauten Lesen lesen wir einen Satz, ein Wort oder einen ganzen Abschnitt, ohne darauf zu achten, dass wir verstanden werden, weil wir dies ja auch nicht müssen. Weil wir selber den Inhalt verstehen möchten, probieren wir verschiedene Varianten der Betonung aus, wir können mitten im Satz innehalten, noch einmal von vorne beginnen, anders betonen etc. Auf dem Weg zum Sinn bedarf es des ausdrucksstarken, fließenden Lesens nicht, welches für das Vorlesen hingegen bezeichnend ist. Hier muss die Art des Lesens an die Zuhörer/innen gerichtet sein - sie sollen verstehen, was wir verstanden haben sollten und mit guten Gründen eben mitteilen möchten.

Weshalb ist diese Unterscheidung von zentraler Relevanz in der Schulpraxis? Nach Blesi besteht die Gefahr darin, dass der Begriff «Vorlesen» auch dann verwendet und die Leseleistungen der Schüler/innen nach Kriterien für das «Vorlesen» beurteilt werden, wenn es im Kern um das stille oder um das verstehende «laute Lesen» geht, also darum, sich einen Text zu erschliessen, dessen Sinn zu rekonstruieren. Die unpassende Handlung besteht darin, dass ich als Lehrerin eine Schülerin auffordere, einen mehr oder weniger unbekannten Text ad hoc, «Ab-Blatt», vorzulesen, was ich in der Folge lobe oder kritisiere, je nachdem, wie flüssig, fehlerlos und betont es war. Finden solche Situationen regelmässig statt, werden die Schüler/innen verunsichert, weil sie zwischen «Verstehenwollen» und «Fließend-lesen-Müssen» hin- und hergerissen werden. Die Folge dieses Dilemmas können Lernstörungen und Einbrüche in der Lesemotivation sein.

Wir wissen aus eigener Erfahrung, dass das Ad-hoc-Vorlesen eine hohe Kompetenz des flexiblen Voraussehens, Gliederns des Textes in geeignete Sinnschritte und Vorwegnehmen des folgenden Inhalts erfordert, damit wir Sätze und Dialoge richtig betonen können. Es ist etwas ganz Normales und mit Blick auf das Verstehen auch Wichtiges, dass wir uns beim lauten Lesen unbekannter Texte ab

und zu «verlesen», dass wir noch einmal von vorne beginnen müssen, weil wir merken, dass das Gelesene keinen Sinn macht. Das unvorbereitete Vorlesen erfordert eine hohe Konzentration und die Fähigkeit, Sinnkonstruktion gleichzeitig mit adäquater Ausdrucksweise zu kombinieren. Dies gelingt, bezogen auf das Vorlesen eines ganzen Textes, auch Erwachsenen selten auf Anhieb in befriedigender Weise. Vorlesen ist deshalb, ob nun die Lehrperson oder die Schüler/innen vorlesen, in der Regel ein vorbereitetes Vorlesen. Um dieses Vorlesen geht es im Folgenden, ich möchte es als «echtes» Vorlesen bezeichnen. «Echtes» Vorlesen bedarf der drei Komponenten «Text», «Vorleser/in» und «Zuhörer/in» und drückt einen kommunikativen Akt aus. Es ist ein «Lesen für andere» mit dem Ziel, einen Text an Zuhörer/innen zu vermitteln.

Vorlesen und Erzählen im Vergleich

Um das Potential des Vorlesens für das sprachliche Lernen, insbesondere im Hinblick auf den Schriftspracherwerb bewusst zu machen, scheint mir dessen Abgrenzung zum verwandten und ebenso wichtigen mündlichen Erzählen sinnvoll. Grundsätzlich sind sich die Erzähl- und die Vorlesesituation ähnlich. Sowohl das Vorlesen als auch das Erzählen sind kommunikativ, sind auf Zuhörer/innen ausgerichtet und möchten bei diesen etwas bewirken. In beiden Situationen sind die Zuhörer/innen gefordert: Sie müssen sich, wollen sie verstehen, konzentrieren. Beide Situationen leben von der Anwesenheit der Zuhörer/innen; gäbe es diese nicht, würden Erzählen wie auch Vorlesen hinfällig. Der Erzähler verpackt eine eigene Geschichte, eine Idee, in eigene Worte. Eine Vorleserin hingegen macht einen vorgegebenen Text hörbar. Sie muss den Text zuerst selber lesen und verstehen, bevor sie ihn gut vorlesen kann. Sie muss sich dessen Stil aneignen, mit einer ihr allenfalls ungewohnten Sprache vertraut werden. Eine Erzählung, ob spontan oder vorbereitet, erfordert von der erzählenden Person Aufmerksamkeit und Konzentration auf den «roten Faden» im Handlungsablauf. Demgegenüber kann der Vorleser einem durch die schriftliche Vorlage bereits vorgegebenen «Roten Faden» folgen. Im Vergleich zum mündlichen Text des Geschichtenerzählers ist der vorgelesene schriftliche Text sprachlich gesehen elaborierter.

Der schriftliche Text, der vorgelesen wird, bleibt immer als solcher zugänglich, vor, während und nach der Vorlesesituation.

Der mündliche Text einer Erzählung ist dagegen «flüchtig», unsicht- und veränderbar und nur während der konkreten Erzählsituation für die Zuhörer/innen als solcher fassbar. In der Regel sind Geschichten oder Ideen, wenn sie ein zweites oder drittes Mal erzählt werden, nicht identisch, sondern je nach Stimmung und Präsenz des Erzählers werden sich andere Wörter oder gar eine andere Erzählstruktur finden lassen.

Ein schriftlicher Text hingegen überdauert, kann mehrmals vorgelesen werden, ohne dass Formulierungen oder auch Textstrukturen sich verändern. Diese Einsicht, dass ein schriftlich fixierter Text immer gleich bleibt, dass Wörter, wenn sie einmal zu Papier gebracht worden sind, als solche bestehen bleiben, ist eine der wichtigsten Einsichten, die ein Kind auf dem Weg zur Schrift machen muss (vgl. Brügelmann/Brinkmann, 1998).

Vorlesen kann also als sprachliche Tätigkeit beschrieben werden, die sich zwischen dem mündlichem Erzählen und dem schriftbezogenen Lesen ansiedelt. Durch ihre Schriftgebundenheit fungiert die Vorlesesituation für das Kind als Brücke von der gesprochenen Sprache zu den Schriftzeichen und ermöglicht ihm zentrale Einsichten für das Lernen des Lesens und Schreibens: Das Kind kann hören und sehen, dass Schrift «überdauert», dass heute Vorgelesenes auch morgen noch einmal genau so vorgelesen werden kann, dass mit Schriftzeichen gesprochene Sprache festgehalten wird. Zu Schulbeginn ist es deshalb besonders wichtig, solche Vorlesesituationen zu schaffen, um damit den Kindern den Weg in die Schriftsprache zu erleichtern.

Vorlesen im Deutschunterricht - Schreiben

Vorlesen wirkt sich positiv auf die Schreibfähigkeit aus. Erzählstile von Autor/innen und verschiedene Arten von Geschichten bieten den Kindern Muster für das eigene Schreiben. Dies sollen die zwei folgenden Zitate aus Heide Bambergs Buch *Erfundene Geschichten erzählen es richtig* verdeutlichen:

«Machs doch so wie in der Lese von den Wölfen», fang an zu erzählen, dass der Junge in Deutschland ist und mach später einen Rückblick, wie er aus Polen gekommen ist» (Bambach, 1993, 145). «Kennt ihr das Buch <Das verkaufte Lachen von James Krüss? Die Geschichte gabs auch im Fernsehen: <Tim Thaler>. Ich schreib jetzt die Geschichte, wie der Baron sein Lachen verlor. Nach dieser Vorrede beginnt sie, vorzulesen: *Vorspiel*. Ob sie meine <Vorwort> oder (Vorgeschichte), wird sie gefragt. *Nee ...ja, doch, so ähnlich, antwortet sie. Ich meine das, was passiert ist, bis ihr in die Geschichte rein findet.* Und dann liest sie als Einleitung eine kunstvoll gebaute Anknüpfung an das Buch von James Krüss vor» (ebd., 146). Anhand guter Vorlesebücher können Kindern auch kompliziertere, vielschichtige Erzählstrukturen nahe gebracht werden. Dabei können sie Strategien des Erzählens erwerben, die ihnen in der Folge beim Geschichtschreiben zur Verfügung stehen. Natürlich sind für einen solchen Transfer ins eigene Schreiben gegebenenfalls gezielte und didaktisch aufbereitete Unterrichtssituationen notwendig, auf die hier jedoch nicht näher eingegangen werden kann.

Hören

Zur Veranschaulichung der Bedeutung des Vorlesens für das Hörverstehen zitiere ich erneut aus dem Buch von Bambach eine Situation, in welcher ein Knabe die Kassettenfassung eines Buchabschnittes mit der Buchfassung vergleicht: «[...] ich las zum ersten Mal in der Schule ein dermassen umfangreiches und anspruchsvolles Buch ungekürzt vor und glaubte, die Kinder würden Verstehenshilfen brauchen. Da ich den Text nicht mit Unterrichtsgesprächen zerreden wollte, Hess ich - um die Handlung zu verdeutlichen - den jeweiligen Abschnitt des Buches vor oder nach dem Vorlesen in der Kassettenfassung hören. *Aber wenn du vorliest, ist es noch viel aufregender, verlangte Alexander nach dem Buchtext, als ich ein Kapitel, das mir besonders schwierig erschien, nur über die Kassette präsentieren wollte: Im Buch ist mehr drin. Im Buch muss Momo zum Beispiel viermal in der Cafeteriaschlange was zu essen nehmen, bis sie ihre Frage nach Gigi fertig hat. Bei der Kassette geht sie nur einmal durch. Da kann man nicht hören, wie schrecklich es für sie gewesen ist. - Und auf der Kassette weiss man auch nicht, wie gemütlich es in Ni-nos Weinstube war*» (ebd., 16). Im Vergleich, den dieser Knabe macht, wird spürbar, wie aufmerksam er den Text, der vorgelesen wird, verfolgt. Er muss den Text verstanden und in guter Erinnerung haben, damit ihm ein derartiger Vergleich überhaupt glücken kann. Einen Text verstehen heisst, das Gehörte in ein inneres Bild übertragen zu können, sich ein Modell für den Handlungsablauf zurechtzuzimmern. Das Zuhören ist eine zentrale Komponente für das sprachliche Lernen, nicht nur für die Übung im Verstehen. Neben dem Aufbau von Konzentrationsfähigkeit erweitern die Zuhörenden gleichzeitig ihren Wortschatz. Sie kommen in Kontakt mit der schriftlich formulierten Sprache und werden immer vertrauter damit (z.B. mit besonderen Wendungen wie «Es war einmal» oder anderen Satzbaumustern, die sich so nur in der geschriebenen Sprache finden, mit unterschiedlichen Erzählstilen etc.). Dies ist von eminenter Bedeutung gerade für Kinder, die aus Familien stammen, in welchen die Schrift und der Umgang mit ihr keinen grossen Stellenwert haben, wie auch für Kinder nicht deutscher Muttersprache.

Sprechen

Welcher Nutzen lässt sich aus Vorlesesituationen für das eigene Sprechen erkennen? Vorleser/innen sind Vorbilder in Bezug auf Sprachgestaltung. Jeder Vorleser/jede Vorleserin hat ihre eigene Art, einen Text zu lesen. Wir erleben, «[...] wie formulierte Sprache genussvoll artikuliert und klangästhetisch gestaltet» werden kann und können diese Erfahrungen für uns selber nutzbar machen (Blesi, 2003, 37). Vorlesevorbilder können inspirierend für die eigene Vorlese- oder Vortragsvorbereitung sein.

Lesen

«Vorlesen [stellt] eine der unaufwendigsten und wirksamsten Formen von Lese-Animation [dar]» (Blesi, 37). Vorlesen kann Lust auf das eigene Lesen machen. Über das Vorlesen kommen Kinder in Kontakt mit verschiedenen Geschichten und Büchern, mit verschiedenen Erzählmustern,

sie kommen in Kontakt mit unterschiedlichen Erzählstilen. Im Idealfall machen Vorlesesituationen «gluschtig» auf das Lesen weiterer Bücher desselben Autors oder auf das Lesen neuer Bücher zum gleichen Thema etc. Im Hinblick auf die Förderung der Lesemotivation - dem wohl wichtigsten Ziel des Leseunterrichts - hat Vorlesen eine nicht zu unterschätzende Funktion. Der Vorlesesituation lassen sich also für jeden Teilbereich des Sprach- bzw. Deutschunterrichts sprachfördernde Komponenten abgewinnen. Vorlesestunden sind darüber hinaus emotional und sozial bedeutsam: Mit der entspannten Atmosphäre in Vorlesestunden, der Nähe zwischen Vorleser/innen und Zuhörer/innen und der Begegnung mit einem ansprechenden Text werden Gefühle von Schülerinnen und Schülern angesprochen und in der Regel sind dies Momente, die als sehr positiv empfunden und als solche auch erinnert werden (vgl. z.B. Decker-Peaceman, H., 2001 oder Hurrelmann, 1994). In Gesprächen über das Vorgelesene wird die Vielfalt der Schüler/innen im Spektrum unterschiedlicher Zugänge zu den literarischen Texten und daraus resultierender unterschiedlicher Textinterpretationen sichtbar. Es öffnet sich ein Feld für Perspektivenübernahme, für das Nachvollziehen anderer, neuer Sichtweisen, für das Bewusstsein unterschiedlicher Meinungen und Einstellungen zu bestimmten Themen.

Bedeutung des Vorlesens für Lesemotivation

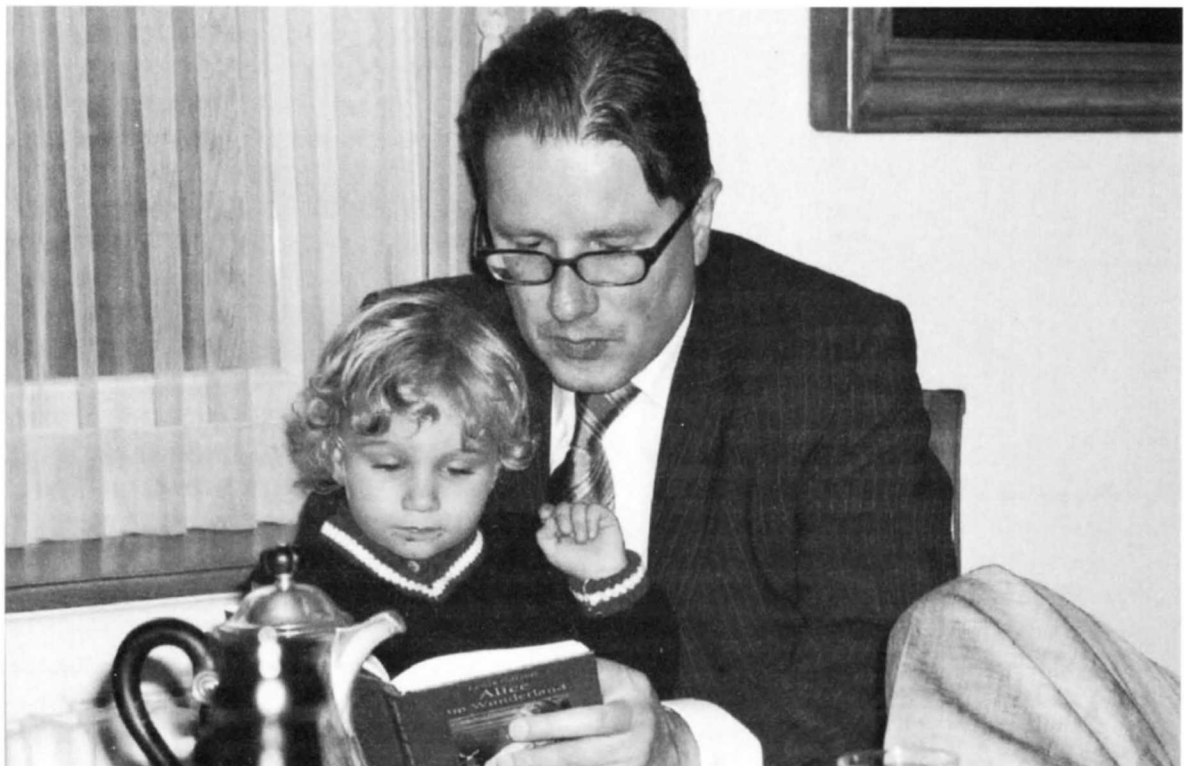
Die Studien zur Lesesozialisation und zum Verlauf von Lesebiografien machen uns insbesondere auf entscheidende Übergänge, auf die Bedeutung der äusseren Unterstützung durch Personen und auf Arten des Umgangs mit dem Lesen bzw. Vorlesen aufmerksam. Schulstufenbezogen folgende Überlegungen festzuhalten:

Vorlesen in Vorschulalter und Unterstufe

Das Erleben des Vorlesens in einem damit verbundenen intimen Rahmen, der das Gespräch über das Vorgelesene nicht nur zulässt, sondern auch anregt, ist von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Lesemotivation bei jüngeren Kindern. Die Vorlesesituation ist bedeutsam für die Erfahrung, dass in Büchern (bzw. hinter der Schrift) Geschichten versteckt sind, die gefallen, die einen in andere, neue Welten führen, die sich von der Realität unterscheiden. Im Vorlesedialog zwischen Mutter und Kind (vgl. Wieler, 1997) profitiert das Kind desto mehr, je mehr es als aktiver Rezeptions- und Gesprächspartner angesehen wird. In dieser Situation des gemeinsamen Aushandelns von Bedeutungen (ohne vordergründige didaktische Absicht) werden grundlegende Einsichten vermittelt, die für den Schriftspracherwerb zu wichtigen Voraussetzungen werden. In diesem Sinne sollten gerade in der Unterstufe viele gemeinsame Vorlesesituationen geschaffen werden, in welchen den Kindern im Sinne einer offenen Vorlesepraxis (vgl. ebd.) die Möglichkeit gegeben wird, die Bedeutung des Vorleseinhalts aktiv mitzuzonstruieren bzw. in der Interaktion mit der Lehrperson auszuhandeln. Dies ist gerade für jene Kinder ausserordentlich wichtig, die zu Hause nicht in den Genuss entsprechender Vorlesesituationen gekommen sind. Auf dem oft als mühsam empfundenen Weg zum Lesen und Schreiben sind viele Kinder noch nicht fähig, Bücher selber, in einem angemessenen Tempo, zu lesen. Sie werden durch ihre noch mangelnden Lesekompetenzen behindert und kommen so nur auf beschwerlichem, langsamem Weg zum Inhalt eines Textes oder einer Geschichte. Hier kann und soll die Lehrperson über das Vorlesen (oder auch über das Erzählen) die Lust der Kinder auf Geschichten befriedigen. Im Hinblick auf den häufig feststellbaren «Leseknick» im Übergang vom 2. zum 3. Schuljahr hat die Schule die Aufgabe, dafür zu sorgen, dass alle Kinder die nötigen Kompetenzen erwerben, die es braucht, um in die Phase des genussvollen Lesens, einem Merkmal gelungener Lesebiografien, einzutreten.

Es handelt sich dabei um jene Phase der lustvollen Kinderlektüre, in denen Kinder zu kleinen Leseratten werden und sich dadurch (vor allem auch über das Freizeitlesen) eine solide Lesekompetenz aneignen. Über das Vorlesen kann die Lehrperson während dieser Phase des «Selber-Lesen-Übens» Situationen schaffen, in denen die Schüler/innen regelmässig im eigenen Lesen entlastet werden. Auch hier kann über das Vorlesen erfahrbar gemacht werden, was alles in Büchern liegen kann, wie bereichernd sie für die eigene Person sein können. Positive Erfahrungen mit dem Vorlesen von

Geschichten nähren die Lust auf das Vorlesen. Dies sollte die Schule ausnützen und Raum für Vorlesesituationen oder -projekte schaffen.²



Zusammen Bilder und Geschichten entdecken: Die Lust aufs Bücherlesen kann bereits im Vorschulalter geweckt werden (Foto: Barbara Helbling).

Vorlesen in Mittelstufe und Oberstufe

Gerade auf dieser Stufe scheint es wichtig zu sein, dass die Schüler/innen im Zuge der beginnenden Pubertät, wo sich in Bezug auf die Lesemotivation ein zweiter Leseknick zeigt, ihre Lesefreude nicht verlieren. Hier kann die Schule mit einem Angebot an (Vor-)Lesestoff, das die auf dieser Stufe breit gestreuten Interessen berücksichtigt, für ein geeignetes Leseumfeld sorgen.

Dass Vorlesen auch auf dieser Stufe im Sinne von Leseanimation von grosser Bedeutung ist, gerade auch für Jugendliche, die selber nicht viel lesen und auf diese Weise in Kontakt mit unterschiedlichen Büchern kommen, versteht sich von selbst. Vorlesen kann auf allen Stufen als belohnend empfunden werden. Gerade auch in höheren Klassen könnte die Lehrperson als Lese- und Vorlesevorbild zu einer jener Schlüsselpersonen in der Lesebiografie von Schüler/innen werden, die neue Zugänge zu Literatur ermöglichen. Weiter könnte das Vorlesen hier ein möglicher Weg sein, Jugendlichen den einen oder anderen Klassiker nahe zu bringen und sie dafür zu begeistern.³

Insgesamt scheinen Vorleseprojekte im schulischen wie auch im öffentlichen Rahmen eine entsprechende Wirkung auf die Lesefreude von Kindern bzw. Heranwachsenden zu haben. Dem bekannten Befund, dass sich Mädchen und Knaben hinsichtlich ihrer Lektürepräferenzen unterscheiden, sollte auch im Rahmen einer Vorlesekultur Rechnung getragen werden. Gerade die Knaben scheinen sich in kritischen Phasen der Leseentwicklung mit Vorliebe anderen Medien zuzuwenden. Dies ist sicherlich nicht nur negativ zu werten. Dennoch liegt die Vermutung nahe, dass hier das Fehlen männlicher (Vor-)Lesevorbilder eine Rolle spielen mag. Über Autorenlesungen, indem Eltern wie auch Bibliothekare in die Schule eingeladen werden oder die Vorlesestunden in den Bibliotheken stattfinden, könnten die Kinder und Jugendlichen vermehrt auch männlichen Vorlesern begegnen.

Vorlesen als Geschenk

Vorlesen soll vor allem auch als eine Aktivität verstanden werden, die in sich schon ihre Begründung hat. Wir lesen vor, weil wir selber gerne (vor-)lesen, weil uns ein Text, ein Buch gefällt und wir den Kindern oder Jugendlichen ein faszinierendes Stück Literatur schenken möchten. Ganz unwichtig, ob das Buch nachher von den Jugendlichen oder Kindern selber gelesen wird oder eben nicht, und ohne Anspruch darauf, dass das Buch allen gefalle oder bis ins Hinterste verstanden werde. Und ganz ohne dafür eine Gegenleistung zu erwarten. Als Vorleser/innen bieten wir an: Autor/innen und Themen -und ein gemeinsames Erlebnis.

1 In den nachfolgenden Ausführungen zur Unterscheidung eines «lauten Lesens» von einem «Vorlesen» und zum Vorlesen im Deutschunterricht stütze ich mich auf den Artikel «<Lies vor!> - eine doppelböckige Anweisung» von Pankraz Blesi (Bulletin Leseforum Schweiz, 12 (2003)).

2 Für ein Praxisbeispiel («Offenes Vorlesen an einer Südtiroler Grundschule») vgl. Rössler, 2001.

3 Zu den Gefahren eines Unterrichts auf dieser Stufe, der darauf ausgerichtet ist, verschiedene klassische Werke im Sinne eines literarischen Kanons «durchzunehmen», vgl. auch Garbe, 2002.

Bibliographie

Bambach, H. (1993): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Bottighofen: Libelle.

Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (1998): Lesen und Schreiben im offenen Unterricht. Zürich: Sabe.

Blesi, P. (2003): «Lies vor!» - eine doppelböckige Anweisung. Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen». Bulletin Leseforum Schweiz 12 (2003), 33-39.

Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Lengwil: Libelle.

Deckert-Peaceman, H. (2001): Nicht nur zur Weihnachtszeit -Vorlesezeiten, Vorleseräume, Vorlesewelten. Die Grundschulzeitschrift 150, 6-10.

Garbe, Christine (2002): Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation in der Mediengesellschaft. Der Pisa-Schock als Herausforderung für eine systematische Leseförderung in allen gesellschaftlichen Bereichen. (Festvortrag Bibliothekstage für Niedersachsen und Sachsen-Anhalt in Salzgitter) www.lies-online.de/Lies12/lesekompetenz.htm.

Hurrelmann, B. & Hammer, M. (1994): Leseförderung. Basisartikel. In: Praxis Deutsch 127, 17-26.

Richter, K. & Plath, M. (2005): Warum Vorlesen? Lesemotivation in der Grundschule. Weinheim und München: Juventa.

Rössler, M.T. (2001): «Hexengeschichten sind cool.» Offenes Vorlesen an Südtiroler Grundschulen. Die Grundschulzeitschrift 150, 18-20.

Rosebrock, C. (2003): Wege zur Lesekompetenz. Beitr. Juglit. Medien, 55(2003, Heft 2, 85-95.

Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Weinheim und München: Juventa.