

Hans Lösener

Stärkt lautes Lesen die Lesekompetenz?

Welche Rolle spielt das laute Lesen für den Erwerb der höheren Lesekompetenzen? Keine allzu wichtige, möchte man meinen, jedenfalls, wenn man sich ausschliesslich an den Lesekonzepten der grossen internationalen Lesestudien orientiert. Sowohl IGLU als auch PISA 2000 knüpfen bekanntlich an das angelsächsische Konzept der reading literacy an, bei dem es in erster Linie um das zielgerichtete Ermitteln und Verwerten von Informationen aus einem Textzusammenhang geht. Da das laute Lesen für diese Form der Informationsverarbeitung nicht zwingend erforderlich ist, tritt es in den genannten Studien denn auch in den Hintergrund. Aber was heisst das für den Leseunterricht? Sollen die Kinder künftig nur noch Techniken der textuellen Informationsermittlung erlernen? Und sollten wir deshalb lieber auf das laute Lesen verzichten? Tatsächlich wäre es fatal, aus dem Untersuchungsprofil der grossen Lesestudien zu schliessen, dass dem lauten Lesen bei der Ausbildung der Lesekompetenz keine nennenswerte Bedeutung zukommt. In dem vorliegenden Beitrag soll erläutert werden, welchen Stellenwert das laute Lesen für die Ausbildung der Lesekompetenz insgesamt besitzt und wie es effektiv gefördert werden kann.

Lesekompetenz, Lesefertigkeit, Lesefähigkeit

Die Praxis des lauten Lesens ist für die Förderung der Lesekompetenz der Schüler unverzichtbar. Dies wird deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass sich die Lesekompetenz nicht in den für die reading-literacy-Konzepte relevanten Lesefertigkeiten erschöpft. Zum einen, weil es weit mehr Lesefertigkeiten gibt als die, welche bei PISA und IGLU überprüft wurden, und zum anderen, weil auch die Lesefertigkeiten selbst nur einen Teilbereich der Lesekompetenz darstellen. Denn Lesekompetenz, Lesefertigkeit und Lesefähigkeit sind nicht dasselbe, vielmehr sollte zwischen diesen drei Begriffen klar unterschieden werden. Die Lesekompetenz selbst stellt dabei das allgemeinste Konzept dar, denn sie umfasst die drei grossen Bereiche des Lesevermögens, nämlich die (sprachlichen) Lesevoraussetzungen, die eigentliche Lesefähigkeit und die auf dieser aufbauenden speziellen Lesefertigkeiten. Soll die Rolle des lauten Lesens für die Ausbildung einer umfassenden Lesekompetenz adäquat beurteilt werden, ist es hilfreich, sich zunächst die Beziehungen und Abhängigkeiten zwischen diesen drei Feldern der Lesekompetenz vor Augen zu führen (vgl. Abb. 1).

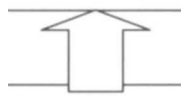
Die drei Felder der Lesekompetenz

Das erste Feld, die sprachlichen Lesevoraussetzungen, wird lange vor dem eigentlichen Lesenlernen ausgebildet. Es umfasst all jene Fähigkeiten, die für die hörende und sprechende Artikulation von Sinneinheiten erforderlich sind: die Fähigkeit zur Unterscheidung und Kombination von Lauten, zur Gliederung von Silben, Wörtern und Sätzen und zur Modellierung von Intonation, Phrasierung und Betonung beim Hören und Sprechen. Entscheidend ist dabei die Tatsache, dass die Fähigkeit zum artikulierten Sprechen und Hören mit der Fähigkeit zur Sinngestaltung und zum Sinnverstehen Hand in Hand geht. Der entscheidende Begriff ist hier der Begriff der Artikulation. Und Artikulation meint sehr viel mehr als nur korrekte Aussprache. Denn sprachliche Artikulation ist immer auch Sinnartikulation. Mit anderen Worten: Wer die Artikulation einer Äusserung ändert, ändert auch ihren Sinn. So erhält beispielsweise der Satz «Da kann ich nur lachen» je nachdem, ob man «lachen» oder «ich» betont, eine andere Bedeutung. Aber zur Artikulation gehört eben nicht nur die Betonung, sondern jedes sinngliedernde Merkmal, von der Wortstellung bis zur Lautabfolge. Und auch hier wirken sich bereits geringe Eingriffe sinnverändernd aus. Eine einfache Umstellung des Satzes genügt, um seine Aussage vollständig zu ändern: «Nur da kann ich lachen» bzw. «Nur ich kann da lachen». Auch wenn einzelne Laute hinzugefügt (oder modifiziert) werden, entstehen Sinnverschiebungen («Nur dann kann ich lachen», «Nun, da kann ich lachen», «Nur da kann ich wachen» etc.). Wer die oft minimalen Artikulationsunterschiede überhört oder nicht kennt, wird die Äusserungen nicht richtig verstehen, und wer sie sprechend nicht realisiert, wird sich nicht verständlich machen können. Was erwachsenen Sprechern trivial erscheinen mag, ist für Kinder im

Grundschulalter noch lange keine Selbstverständlichkeit - und unverzichtbare Grundlage für das Lesenlernen. Denn die Fähigkeit zur Artikulation, also zur Gliederung der kleinen und grossen Sineinheiten der Sprache, ist zugleich Teil der Lesekompetenz. Dies wird deutlich, wenn man sich bewusst macht, dass die Lesefähigkeit zunächst einmal in nichts anderem besteht als in der Fähigkeit zur Reartikulation des Geschriebenen. Anders gesagt: Wer lesen kann, kann geschriebene in gesprochene Rede verwandeln - und zwar unabhängig davon, ob er laut oder leise liest.¹

Lesefertigkeiten:

- gestaltendes Lesen (Vorlesen)
- selektives Lesen (einzelne Informationen entnehmen) visualisierendes Lesen (sich Sachverhalte vorstellen) referentielles Lesen (Verknüpfung mit dem Weltwissen)
- systemisches Lesen (interne Textbezüge erkennen)
- strukturelles Lesen (Textstrukturen erkennen)
- etc.



Lesefähigkeit:

Reartikulation des Textes (lautsprachlich oder innerlich hörend)



sprachliche **Lesevoraussetzungen:**

artikulierte Sprech- und Hörfähigkeiten

Abb. 1: Die drei Felder der Lesekompetenz

In der Leseforschung ist seit langem bekannt, dass auch beim stillen Lesen das Geschriebene innerlich gehört und sogar häufig still mitgesprochen wird.² Alle Ausformungen und Spezialisierungen des Lesens, aus denen sich dann die verschiedenen Lesefertigkeiten ergeben, beruhen auf dieser ersten und grundsätzlichen Fähigkeit zur Reartikulation der Rede. Ohne sie kann keine der vielfältigen Lesefertigkeiten ausgebildet werden. Die Gesamtheit der Lesefertigkeiten gehen also aus der einen Lesefähigkeit hervor und werden durch sie erst ermöglicht. Auf das grosse Feld der Lesefertigkeiten, zu dem das selektive Informationslesen ebenso gehört wie das strukturelle Tabellenlesen oder das visualisierende Lesen einer Wegbeschreibung, soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden, da uns hier die Frage nach der Bedeutung des lauten Lesens für den Leselernprozess interessiert. Das eben skizzierte Modell vermag zu erklären, warum dem lauten Lesen, etwa als gestaltendes Vorlesen oder als ausprobierendes Spontanlesen, beim Lesenlernen eine besondere Rolle zukommt, obwohl es nur eine unter vielen Lesefertigkeiten darstellt. Denn stärker als bei allen anderen Lesefertigkeiten tritt beim lauten Lesen die Lesefähigkeit selbst, nämlich das «Wiederherstellen der Rede», wie Christian Winkler dies genannt hat, in den Fokus der Aufmerksamkeit. Wer «laut» liest, erfährt den Vorgang der Reartikulation buchstäblich am eigenen Leibe. Der Lesende spürt, wie er das Geschriebene in Gesprochenes verwandelt und wie der Text so für ihn und für andere hörbar wird.

Diese Tätigkeit stellt auch an einen geübten Leser hohe Ansprüche und verlangt seine ganze Aufmerksamkeit: Er muss sich in den Text hineinhören, deutlich sprechen, das richtige Lesetempo finden, Pausen und Betonungen setzen, seine Stimmführung dem Text anpassen und gleichzeitig vorausahnen, wo dessen Sinnbewegung hinführt. Es lässt sich schwerlich eine Lesepraxis denken, die ähnlich umfassend zur Förderung der Lesefähigkeit beizutragen vermag wie das laute Lesen. Wenn es manchmal dennoch in die Kritik gerät, so deshalb, weil es in der Unterrichtspraxis häufig auf ein mechanisches Wiedergeben des Textes reduziert wird. Zu den Symptomen eines solch reduzierten Verständnisses des lauten Lesens gehört ebenso das schädliche «Fehlerlesen» (jeder Schüler darf

lesen, bis er einen Fehler macht), das die Aufmerksamkeit vom Text auf die Lesefehler lenkt, wie das zweifelhafte Ideal des «flüssigen Lesens», das fast immer zu einem überhöhten Lesetempo und zu einer ungenauen Textartikulation führt. Wird das laute Lesen nur als blosser Automatismus praktiziert, so stellt sich zwangsläufig eine Abkopplung zwischen Lesen und Verstehen ein: Die Schüler lesen ohne zu verstehen, was sie lesen.

Nicht das laute Lesen an sich ist also problematisch, sondern vor allem die Schwundformen, zu denen es im Unterricht oft reduziert wird. Genauso schädlich ist übrigens auch die Überforderung der Schüler, wenn jedes laute Lesen bereits als ein Vorlesen verstanden wird. Pankraz Blesi rät deshalb im Unterricht deutlich zu unterscheiden zwischen dem ausprobierenden lauten Lesen, bei dem Leser und Zuhörer versuchen, gemeinsam einen Text zu erkunden und dem vorbereiteten Vorlesen, bei dem der Vorlesende den Zuhörern einen ihm bekannten Text vorträgt (Blesi 2003). Häufiger Einwand gegen das laute Lesen ist auch der Zeitaufwand, den es verlangt. Viele Grundschullehrer scheuen sich deshalb, Schüler laut lesen zu lassen und bevorzugen das stille Lesen, bei dem alle Schüler gleichzeitig aktiv sind. Dieses Problem mindert jedoch nicht den Stellenwert des lauten Lesens für den Lesernprozess insgesamt. Es kann daher nicht die Frage sein, ob im Unterricht weiterhin laut gelesen werden sollte, sondern nur, wie diese Leseform möglichst effektiv eingesetzt werden kann. Wichtigste Voraussetzung dafür ist die kontinuierliche Verbindung zwischen Lesen, Sprechen und Hören zur Schaffung eines Artikulationsbewusstseins bei den Kindern, also eines ersten Wissens um die Funktions- und Wirkungsweise der Artikulation in der Sprache. Das ist möglich, wenn einige einfache Prinzipien beachtet werden. Die fünf wichtigsten seien an dieser Stelle genannt.

Praxistipp

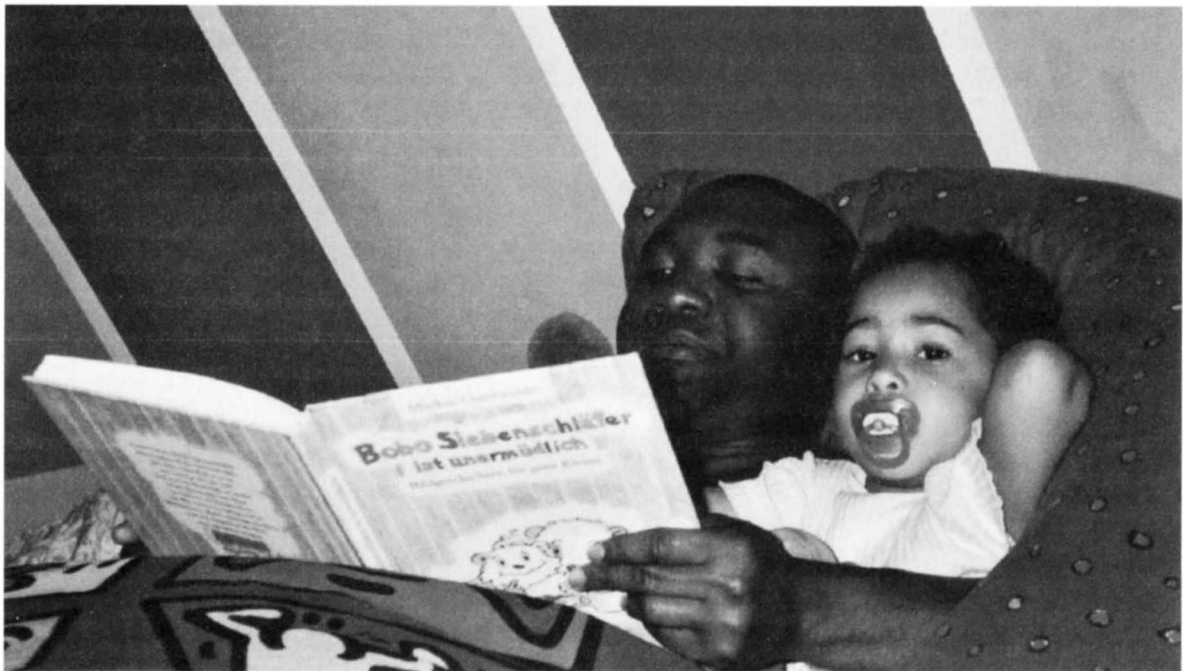
Es gibt viele Möglichkeiten, die Zuhörkompetenzen zu stärken, z.B.:

- Regelmässiges Lesefrühstück in der Klasse: Eine Frühstückspause pro Schultag wird gemeinsam in der Klasse verbracht. Der Lehrer liest während dieser Zeit ein Stück aus dem Buch, das sich die Klasse ausgesucht hat.
- Vorlesen mit Mandalas: Vielen Kindern fällt es anfangs schwer, sich auf die vorgelesene Geschichte zu konzentrieren. Sie werden schnell müde und stören dann die anderen Kinder beim Zuhören. Man kann deshalb das Vorlesen mit Ausmalen von Mandalas verbinden.
- Einsatz von Hörspielen im Unterricht: Anders als im Fremdsprachenunterricht werden Hörmedien selten im Deutschunterricht eingesetzt. Obwohl dann die Zuhörmotivation der Kinder besonders gross wäre.
- Zuhören mit «Riesenohren»: Bei dieser Übung setzen sich alle Kinder mit dem Rücken zum vorlesenden Lehrer und legen die Aussenkante ihrer Hände so um die Ohrmuschel, dass sich eine Hörschale bildet, die sich zum Vorleser hin öffnet. Gerade bei Gedichten und bei kürzeren Texten ermöglicht diese Anordnung ein intensives Hörerlebnis.
- Zuhören mit geschlossenen Augen: Eine besonders intensive Form des Zuhörens.

Die Schüler können so das Gehörte leichter in innere Bilder übersetzen und ihre Aufmerksamkeit auf den vorgelesenen Text fokussieren.

Lesen und Zuhören verbinden

Der Leseunterricht beginnt nicht mit der Einführung der Buchstaben, sondern mit der Erfahrung des Zuhörens. Das gegenseitige Zuhören, das Hören auf eine vorgelesene Geschichte, auf die Erzählungen der Mitschüler und auf die eigene Stimme sollte daher von Anfang an geübt werden und im Unterricht immer wieder thematisiert werden.



Das Kind hört gerne zu, wenn es gemeinsam mit den Eltern in andere Welten eintauchen kann (Foto Kristina Villiger Abogso Fouda).

Lesen und Sprechen verbinden

Bei der Verbindung zwischen Lesen und Sprechen geht es nicht nur darum, dass über das Gelesene immer auch gesprochen werden sollte, sondern auch um intensive Formen der lesenden Aneignung, zu denen auch das auswendig Sprechen gehört.

Tatsächlich kann das bewusste, gestaltende, freie Sprechen von Reimen, kleinen Gedichten oder anderen Texten auf vielfältige Weise zur Schulung der Lesefähigkeit beitragen. Denn wer einen Text auswendig spricht, ist ja nicht nur in der Lage, die darin verwendeten Wörter korrekt auszusprechen, er hat sich auch das Artikulationsgefüge des Textes mit seinen Sinnschritten, Sprechbögen, Betonungen und Pausen angeeignet. Die zentrale Sprachleistung beim Auswendigsprechen liegt denn auch nicht in erster Linie im Rückgriff auf das gespeicherte Wissen, sondern im hörendsprechenden Nachvollzug des Textgefüges, eben in der Reartikulation der geschriebenen Rede. Ein Leseunterricht, der über das reine Wortlesen hinausgehen will, sollte immer wieder das Gelesene als Gesprochenes erfahrbar machen, zumal den meisten Kindern im Grundschulalter das auswendige Sprechen leicht fällt und Freude bereitet.

Praxistipp

Das auswendige Sprechen kann Kindern Spass machen, wenn

- der Lehrer immer wieder auch selbst Gedichte vorträgt
- sich die Kinder ihre Texte selbst aussuchen können
- die Gruppe auf ihre Aufgabe als Zuhörer vorbereitet wird und die Vortragenden durch Applaus vor und nach dem Vortrag unterstützen
- die gelernten Gedichte öfters vorgetragen und auch noch in den folgenden Jahren im Unterricht aufgegriffen werden.

Mit Leseportionen und Lesepausen arbeiten

Bereits zu Beginn, im Anfangsunterricht, kann Kindern die Verbindung zwischen dem Geschriebenen und dem Gesprochenen bewusst gemacht werden. Sie verstehen, dass ein Text gesprochen klingen muss, wenn er «richtig» gelesen wird. Eine grosse Hilfe für das artikulierte Lesen bietet die Arbeit

mit Leseportionen - der Begriff stammt von Hans und Elly Glinz (1997) - und Leseпаusen. Die Bildung von Leseportionen dient in erster Linie dem Erfassen von Wortgruppen als Sprechereinheiten, wobei die Leseportionen am Anfang vorgegeben werden können. Sehr bald werden die Kinder dann in der Lage sein, Leseportionen selbstständig und spontan zu bilden. Dasselbe gilt für das bewusste Setzen von Leseпаusen zur Gliederung der Sinnschritte des Textes.

Als hilfreich erweist sich dabei die Einführung einer einfachen Lesenotation, die zwischen «|» für eine schwache und «||» für eine starke Zäsur unterscheidet⁴. Wichtig ist, dass die Zeichen als Vorlesehilfe und nicht als grammatisches Analyseinstrument eingesetzt werden, da es nicht zweckmässig ist, dass die Schüler jede Wortgruppe und jede Satzgrenze mit einem entsprechenden Zeichen versehen; vielmehr sollen diese nur punktuell gesetzt werden und besonders auffällige oder wirkungsvolle Zäsuren markieren.⁴

Eine mögliche Notierung für den Anfang eines Lesestücks aus einer Fibel für das 2. Schuljahr wäre etwa die folgende:

Der Bauer und der Teufel

Es war einmal || ein kluges und verschmitztes Bäu-erlein. \\ Eines Tages, als es mit der Arbeit auf seinem Acker fertig war \ und gerade heimfahren wollte, | erblickte es mitten auf seinem Acker \ einen Haufen \ feuriger Kohlen. || Oben auf der Glut sass | ein kleiner schwarzer Teufel. \ «Du sitzt wohl auf einem Schatz,» | sprach das Bäuerlein. [...P

Natürlich sind auch andere Zäsursetzungen möglich. Gerade beim Vorlesen unterschiedlicher Versionen können die Kinder die Wirkung der Zäsuren begreifen. Keinesfalls sollte der Lehrer eine «richtige» Fassung vorgeben.

Sprechweisen heraushören und umsetzen

Gerade bei erzählenden Texten kommt es darauf an, den richtigen «Ton» beim Lesen zu finden. Besonders wichtig ist dies bei dialogischen Passagen mit wörtlicher Rede, die mit verschiedenen Sprechweisen (z. B. ärgerlich, fröhlich, traurig, stolz etc.) gelesen werden müssen. Hier sollte bereits beim ersten gemeinsamen Erlesen des Textes überlegt werden, welche Sprechweise jeweils zu welcher Äusserung passt: Wie spricht der kleine Michel, wie Lina oder Alfred in Astrid Lindgrens Kinderbuch? Und was verraten die Sprechweisen über die Stimmungen, Gefühle und Gedanken der Personen im Text? Wird das Entdecken und Wiedergeben von Sprechweisen im Unterricht regelmässig geübt, werden die Schüler sehr bald in der Lage sein, auch beim stillen Lesen Sprechweisen innerlich zu hören (vgl. Lösener 2001).

Bei dem folgenden Gesprächsausschnitt aus «Der gute Räuber Willibald» von Rudolf Otto Wiemer kann man fast jeder Äusserung eine Sprechweise zuordnen. Viele Kinder können bereits im zweiten Schuljahr solche Sprechweisen beim stillen Lesen aus dem Text heraushören. Beim lauten Lesen kann man dann gemeinsam überprüfen, ob sie passen.

«Woher hast du das Brot?» sagt Manni, als der Räuber nach Hause kommt. (erschrocken / interessiert)

«Gestohlen, natürlich.» (selbstbewusst)

Manni setzt sich im Bett hoch. «Du darfst mich nicht anlügen, Willibald!» (empört / bestimmt)

«Räuber dürfen lügen», sagt Willibald. (trotzig / stolz)

«Aber du nicht! Weil du in mein Bilderbuch gehörst. Und weil du mein Freund bist. » (bestimmt / zurechtweisend)

«Ich will nicht dein Freund sein»,

sagt Willibald. «Schuljunge und Räuber,

das passt nicht zusammen.»⁶

(etc.)

Über das Gelesene sprechen

Das laute Lesen darf nie vom Textverständnis abgekoppelt werden und als blosser Automatismus praktiziert werden. Aus diesem Grunde sollte das laute Lesen immer wieder mit dem Sprechen über das Gelesene verbunden werden. Textverstehen und Leseleistung werden sich so gegenseitig befruchten: Das laute Lesen macht die Sinngestaltung unmittelbar erfahrbar und umgekehrt hilft das Textverständnis dabei, die richtige Lesegestaltung zu finden.

Soviel ist sicher: Das laute Lesen wird auch in Zukunft ein unverzichtbarer Bestandteil des Leseunterrichts bleiben. Wenn im Zuge der Diskussion um PISA und IGLU vorübergehend andere Lesefertigkeiten in den Mittelpunkt des Interesses gerückt sind, so kann dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass wohl keine andere Lesepraxis so effizient zur Ausbildung der eigentlichen Lesefähigkeit beizutragen vermag wie das laute Lesen. Im Übrigen hiesse es IGLU falsch verstehen, wenn man Kinder nur noch zum informationsentnehmenden Lesen anhalten und darüber die Förderung der eigentlichen Lesefähigkeit vernachlässigen würde.

Denn stärker als beim stillen Lesen können die Schüler beim lauten Lesen erfahren, dass Lesen zunächst einmal ein Hören auf das Sprechen im Text ist. Die Aufgabe des Leseunterrichts besteht deshalb vor allem darin, der Neugierde der Kinder auf dieses Sprechen immer wieder neue Nahrung zu geben - durch Texte, die es wert sind, laut gelesen zu werden.

1 «Praktisch gleichzeitig mit dem Identifizieren der Wortbilder und dem Erfassen der Bedeutungen muss eine dem Text angemessene Stimmführung gefunden werden, eine Gesamtklanggestalt, in welche man die Lautungen der identifizierten Wörter und Sätze einbettet, sei es sprechend beim lauten Lesen, sei es in einem inneren Hören beim stillen Lesen.» (Elly Glinz 1997, 68).

2 Empirisch nachweisen lässt sich das innere Artikulieren beim Lesen durch das vielfach untersuchte Phänomen der «Subvokalisation», also die begleitende Aktivität der Sprechmuskulatur beim stillen Lesen. Interessant ist in diesem Zusammenhang vor allem die Tatsache, dass beim stillen Lesen die subvokale Tätigkeit mit steigendem Schwierigkeitsgrad des Textes zunimmt. Je schwieriger ein Text für den Leser ist, desto stärker wird das Bedürfnis laut zu lesen (Gibson/Levin 1980, 186).

3 Zur Frage der Gliederung und Zäsurensetzung beim gestaltenden Lesen vgl. auch Ockel (2000, 26 ff.). Für die weiterführenden Schulen kann auf die komplexere, von Ortwin Beisbart vorgeschlagene Notation zurückgegriffen werden (Beisbart 1993). Eine eher grammatisch orientierte Verwendung der Lesenotationszeichen findet sich bei Wolfgang Menzel (Menzel 2002, vgl. Arbeitsblatt 14).

4 Vgl. hierzu auch Karl Holles Beobachtungen zur Funktion der Interpunktion in Schülertexten (Holle 1997).

5 Der Textausschnitt ist dem 1994 bei Cornelsen erschienenen Lesebuch Jo-Jo (Bd. 2: Lesebuch für das 2. Schuljahr, S. 26) entnommen. Es handelt sich um eine vereinfachte Fassung des gleichnamigen Grimmschen Märchens.

6 Aus: Rudolf Otto Wiemer (1994): Der gute Räuber Willibald. Stuttgart: Arena, 23.

Literatur

Beisbart, Ortwin (1993): Der Ton macht nicht nur die Musik. Plädoyer für das Vorlesen in der Schule sowie einige Ratschläge für die Vermittlung dieser Fähigkeit. In: Ortwin Beisbart u.a. (Hg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leute. Donauwörth: Ludwig Auer, 167-176.

Gibson, Eleanor J./Levin, Harry (1980): Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett-Cotta. (Amerikanisches Original 1975).

Glinz, Elly (1997): Lesen und Verstehen. In: Elly Glinz/Hans Glinz/Markus Ramseier (Hg.): Sprachunterricht - Theorie und Praxis. Grundlagen zum Schweizer Sprachbuch. Zürich: saba Verlag, 64-96.

Holle, Karl (1997): «Ohne Satzzeichen ist das Wörterschreiben so langweilig!» - Zeichen-Setzung in historischen Texten und Schülertexten. In: Heiko Ballhorn/Heide Niemann (Hg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit - Schriftlichkeit - Mehrsprachigkeit. Lengwil am Bodensee: Libelle, 201-212.

Lösener, Hans (2001): Lesen, was ein Text macht: Auf dem Weg zu einem anderen Lesen. In: Didaktik Deutsch. H. 11/2001, 22-37.

Menzel, Wolfgang (2002): Lesen lernen dauert ein Leben lang. Methoden zur Verbesserung der Lesefähigkeit

und des Textverständnisses. In: Praxis Deutsch. Themenheft: Leseleistung - Lesekompetenz. 2002. Heft 176, 20-24 (+ Arbeitsheft).

Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Hohengehren: Schneider Verlag.

Blesi, Pankraz (2003): «Lies vor!» - eine doppelbödige Anweisung Für eine Unterscheidung von «Lautlesen» und «Vorlesen». In: Bulletin Leseforum Schweiz. 12 (2003), 33-39. (Online: http://www.leseforum.ch/d/bulletin_12.htm).

Wiemer, Rudolf Otto (1994): Der gute Räuber Willibald. Stuttgart: Arena.