



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen

kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert

Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



DAS LESEN NACH AUßEN TRAGEN

ERWEITERUNG VON LESE- UND SOZIALKOMPETENZ

DURCH VORLESEN

ID 203

Mag.^a Astrid Gutjahr

MMag.^a Christa Volleritsch

BG/BRG/MG Dreihackengasse, 8020 Graz

Graz, September 2011

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT.....	2
1 Ausgangssituation.....	3
2 Ziele des Projekts.....	4
2.1 Stärkung der Lesekompetenz.....	4
2.2 Sozialkompetenz	4
2.3 Selbstsicherheit und Präsentationskompetenz.....	4
2.4 Genderaspekt.....	4
2.5 Zusammenarbeit der Schultypen	5
3 Projektverlauf.....	6
3.1 Teamteaching.....	6
3.2 PatInnen-Klassen.....	6
3.3 Testung der Lesekompetenz mittels des Salzburger Lesescreenings.....	6
3.4 Lesefest	6
3.5 Tag der offenen Tür.....	7
3.6 Das Lesen nach außen tragen: Vorlesen außerhalb der Schule	7
3.7 Lesewagen.....	9
4 Leselust wecken durch Vorlesen.....	10
5 Evaluierung durch das Salzburger Lesescreening.....	12
5.1 Fragestellungen, Hypothesen und statistische Auswertung.....	12
5.2 Durchführung der Untersuchung.....	12
5.3 Ergebnisse	14
5.4 Interpretation der Ergebnisse	15
6 Reflexion.....	16
6.1 Was bleibt nach unserem Projekt?	16
Die Frage, ob unser Projekt eine nachhaltige Wirkung entfalten wird, wird sich erst in zwei.....	16
6.2. Was konnte noch beobachtet werden?	16
6.3 Problemfelder	18
7. Quellen.....	19

ABSTRACT

Ziele dieses Projekts waren eine Erhöhung von Lese-, Präsentations- und Sozialkompetenz sowie eine Verbesserung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der ProjektteilnehmerInnen. Das Vorlesen vor schulfremden Personen zum Teil an außerschulischen Orten sollte bei den SchülerInnen der ersten Klassen eine intensive individuelle Beschäftigung mit sinnerfassendem, zielgruppenorientiertem und anlassadäquatem Lesen auslösen. Die Testung der Lesekompetenzen mit dem Salzburger Lesescreening ergab eine signifikant erhöhte Leseleistung am Ende des Schuljahres, die zum Teil auf die im Bericht beschriebenen Maßnahmen zurückgeführt wird. Eine deutliche Erhöhung der Präsentations- und Sozialkompetenz wurde durch Beobachtungen der Lehrkräfte bestätigt.

Schulstufe: 5. Schulstufe

Fächer: Deutsch

Kontaktperson: Mag.^a Astrid Gutjahr

Kontaktadresse: c/o BG/BRG/MG Dreihackengasse, 8020 Graz

1 Ausgangssituation

Das MG/BG/BRG Dreihackengasse liegt inmitten eines Grazer Bezirks mit einem sehr hohen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund. Die ersten Klassen sind einerseits Gymnasialklassen mit im Verhältnis zu anderen Grazer AHS überdurchschnittlich vielen Kindern mit Migrationshintergrund, andererseits Musikgymnasiumsclassen, für welche ein Aufnahmegespräch vorgesehen ist, dessen erfolgreiches Absolvieren Vorbedingung für die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler in diese Klasse darstellt.

Einige Kinder in den Gymnasialklassen besuchen die Schule, weil sie nahe an ihrem Wohnort liegt, weil Geschwister an der Schule sind, weil ihnen oder ihren Erziehungsberechtigten die Schule empfohlen wurde usw., während die Klassen des Musikgymnasiums nur von Kindern besucht werden, die bereits ein Instrument spielen und von denen (oder deren Eltern/Erziehungsberechtigten) diese Schule ganz bewusst mit dem Ziel der musikalischen Förderung ausgewählt wurde. Musikkunde ist im MG ab der ersten Klasse ein Schularbeitengegenstand, und wer parallel zur Schule Musik an der Universität für Musik und Darstellende Kunst studiert, bekommt einen Teil der dortigen Ausbildung angerechnet. Die Eltern der „Musikklassen-Kinder“ legen nach eigenen Aussagen durchwegs Wert auf eine „gute zweigleisige Ausbildung“ der Kinder.¹

Ursprünglich kam die Idee zur Projektteilnahme von Fr. Mag. Barbara Klackl-McCloud; sie musste dann allerdings karenzbedingt ihre Teilnahme absagen. Dankenswerter Weise hat sich Fr. Mag. Christa Volleritsch an ihrer Stelle bereit erklärt, mit einer Klasse am Projekt teilzunehmen.

¹Uns ist bewusst, dass verallgemeinernde Darstellungen dieser Art problematisch sein können, sie beruhen allerdings auf mehrjährigen Beobachtungen, die auch in unsere Arbeit einfließen. Unsere Schule wäre wohl ein interessantes schulsoziologisches Forschungsfeld (auch für Fragen der Interkulturalität).

2 Ziele des Projekts

2.1 Stärkung der Lesekompetenz

Wichtigstes und erstes Ziel war es, die Lesekompetenz möglichst aller Kinder zu erhöhen. Dieses Ziel sollte im Besonderen durch Vorlesen und Zuhören erreicht werden. Wir wollten damit die Wirksamkeit von affektiven und volitionalen Strategien (Christmann/Groeben 2006, 195) nutzen, die beim Lesen als Stützstrategien eingesetzt werden und „meistens Selbststeuerungsaktivitäten“ sind (Christmann/Groeben 2006, 194): „Aufrechterhaltung der Lernaktivität: Aufmerksamkeitssteuerung; Aufrechterhaltung der Konzentration; Angstbewältigung; Selbstmotivierung; Stabilisierung der Lernbereitschaft; Selbstverstärkung: positive selbstwertdienliche Attributionen aufbauen; sich selbst Kompetenz zusprechen („will and skill“); positive Überzeugungen bezüglich der Wirksamkeit von Strategien sowie der eigenen Anstrengung aufbauen; Selbstwirksamkeitsüberzeugungen aufbauen“ (Christmann/Groeben 2006, 195). Im besonderen Setting des Vorlesens vor Publikum kamen individuell bereits gut entwickelte Stützstrategien situationsbedingt zum Einsatz und wurden durch Erfolg verstärkt; die Gruppe ermöglichte überdies auch *Lernen am Modell*, so dass erfolgreiche Strategien von KlassenkollegInnen in das eigene Handlungsrepertoire übernommen werden konnten.

2.2 Sozialkompetenz

Zugleich war es unser Anliegen, durch zielgruppenorientiertes Vorlesen auch die Sozialkompetenz der SchülerInnen zu erhöhen. Die Schülerinnen und Schüler sollten lernen, Texte gezielt für das Vorlesen vor anderen vorzubereiten und sich damit auf Bedürfnisse anderer einzustellen.

Am Projektende zeigt sich innerhalb der Klassen, dass es den SchülerInnen deutlich besser gelingt, einander zuzuhören, da alle wissen, was es bedeutet, sich auf einen Auftritt vorzubereiten und wie schwierig es ist, mit Unterbrechungen arbeiten zu müssen. Auch die Auswahl der Texte für die spezielle ZuhörerInnengruppe gelingt den Kindern immer besser.

Zusätzlich wurde die Selbstkompetenz gestärkt. Durch Rückmeldungen von MitschülerInnen und uns Lehrerinnen sowie Personen in den Partnerinstitutionen wurde auch die Selbsteinschätzung verändert, ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung hat sich deutlich verbessert, die Kinder wurden für die Zukunft gestärkt.

Ist die Selbsteinschätzung irreversibel, wenn sie einmal getroffen ist? Nein! Lehrer und Gruppenleiter mit dem nötigen Einfühlungsvermögen sind in der Lage, Situationen und Anlässe zu schaffen, die es den Kindern und ihnen selbst ermöglichen, ihr Selbstbild positiv zu beeinflussen und zu korrigieren. (Akin 2000, 13)

2.3 Selbstsicherheit und Präsentationskompetenz

Einen zusätzlichen Effekt versprochen wir uns davon, dass die Kinder bei jedem Vorlesen einen „Auftritt“ haben würden, der die Selbstsicherheit steigern sollte. Körperhaltung, Artikulation und Lautstärke beim Vorlesen sollten verbessert und damit ihre Präsentationskompetenz gesteigert werden (vgl. Theilen 2007, 24ff).

2.4 Genderaspekt

Lautes Vorlesen sollte auch ein Versuch sein, die Burschen, die nicht alle gerne lesen, auf dem Umweg über das „Lesen für andere“ zum Selber-Lesen zu motivieren. Die überwiegende Mehrheit

der Burschen nahm das Vorleseangebot gerne an. Unsere ursprüngliche Befürchtung, dass nur Mädchen sich für die Kinderkrippe melden würden, hat sich nicht bestätigt. Im Gegenteil, gerade in der Spielphase nach dem Vorlesen waren die Burschen besonders aktiv und den Kleinkindern nette Spielkameraden.

2.5 Zusammenarbeit der Schultypen

Die Teilnahme einer Gymnasiums- und einer Musikgymnasiumsklasse an unserem Projekt bot den Kindern auch die Möglichkeit, in den Alltag der „anderen“ hinein zu schnuppern und die Zusammenarbeit zwischen den Schultypen zu verbessern.

3 Projektverlauf

3.1 Teamteaching

Begonnen wurde damit, dass in beiden ersten Klassen eine Deutschstunde pro Woche für das Lesen verpflichtend reserviert wurde. Natürlich wurde auch in anderen Stunden gelesen, aber diese Stunde war für Leseübungen, -spiele, leises und lautes Lesen, das Lesen und Nacherzählen von Geschichten und Vorlesen von Textauszügen daraus, für das Nacherzählen von zu Hause Gelesenem, für das Erfinden neuer Wendungen in Geschichten u.Ä. reserviert. Für die Kinder war diese Stunde etwas Besonderes, denn die „restlichen Deutschsachen“ durften zu Hause gelassen werden, und es war Teamteaching angesagt. Manchmal wurde die Klasse in zwei Gruppen geteilt, da in Kleingruppen die Kinder häufiger zu Wort kommen. Es war uns von Anfang an wichtig, diese Lesestunde zu etwas Besonderem zu machen, damit das Lesen einen hohen Stellenwert erhält, und das scheint uns gelungen zu sein.

3.2 PatInnen-Klassen

Beide ersten Klassen haben je eine PatInnen-Klasse aus der Oberstufe, die sich engagiert um die Jüngeren kümmert (5K→1B, 5M→1MA). Ziel dieser Patenschaft ist es, dass die Älteren den Jüngeren mit Rat und Tat zur Seite stehen, ihnen Tipps für den Schulalltag geben und zu Vertrauten werden, mit denen man auch Probleme besprechen kann. Die Teamteaching-Lese-Stunde wurde manchmal auch für ein Zusammentreffen der jeweiligen zwei Klassen genutzt. So gab es z.B. ein Weihnachtstreffen, bei dem nicht nur miteinander gegessen und getrunken wurde und Geschenke in Form von Naturalien überreicht wurden, sondern auch Geschichten geschenkt und vorgelesen werden durften. Bisher geschah das nur in Paaren oder Kleinstgruppen, für die Zukunft wäre es aber vorstellbar, Lesungen zu planen, in denen die ErstklässlerInnen den PatInnen im Plenum vorlesen und eventuell auch umgekehrt.

3.3 Testung der Lesekompetenz mittels des Salzburger Lesescreenings

Gleich zu Beginn des Schuljahres wurden beide Klassen mit dem Salzburger Lesescreening getestet, im Laufe des zweiten Semesters wurde eine Wiederholungsmessung durchgeführt. Den Verlauf und die Ergebnisse dieser Untersuchung werden unter Punkt 5 (Evaluierung) genau dargestellt.

3.4 Lesefest

Worauf wir mit Stolz und Freude zurückblicken können, ist das Lesefest, das am 9. Dezember 2010 um 18:00 Uhr in einem großen Musiksaal unserer Schule stattgefunden hat. Eingeladen waren Eltern, Verwandte, FreundInnen und LehrerInnen, die in den beiden ersten Klassen unterrichteten.

Beide Klassen bereiteten sich sehr engagiert auf dieses Fest vor. Die 1MA-Klasse, eine Klasse aus dem Musikgymnasium, hatte mit ihrem Musiklehrer ein paar Lieder zur Einstimmung auf das Fest vorbereitet. Danach las sie „Pettersson kriegt Weihnachtsbesuch“ von Sven Nordqvist vor, wobei jedes Kind eine Seite des Buches vortrug und die jeweilige Seite aus dem Buch zusätzlich an die Wand projiziert wurde, um die Aufmerksamkeit der kleinsten BesucherInnen (z.B. kleiner Geschwister) des Lesefestes auf das Bild zu fokussieren. Die 1B-Klasse gab Texte unterschiedlichster Art zum Besten, z.B. Lustiges, Besinnliches und Kritisches zur Weihnachtszeit und zu Silvester sowie Texte über

Weihnachten in verschiedenen Ländern. Das Vorgelesene wurde wiederum mit dazu passenden Bildern untermalt.

Das Highlight für viele Kinder war schließlich das Buffet, das von den Eltern und Verwandten der Kinder zu Verfügung gestellt worden war.

Durch das Üben der Texte im Unterricht und zu Hause in Hinblick auf die öffentliche Präsentation konnte im Laufe des Trainings für das Lesefest eine große Leistungssteigerung im Vorlesen festgestellt werden. Trotz der Aufregung, vor so einem großen Publikum vorzulesen, wuchsen viele Kinder in dieser Situation auch über sich hinaus.

3.5 Tag der offenen Tür

Am „Tag der offenen Tür“ wurde fortgeführt, was sich beim Lesefest als Erfolg erwiesen hatte. Gemeinsam mit den Kindern suchten wir Texte und übten es, diese laut vorzutragen. In einer Art Lesemarathon lasen die Kinder (die zwei Klassen in getrennten Räumen) ihre Texte vor. Wenn sie alle damit fertig waren, wurde von vorne wieder begonnen. Die Volksschulkinder mit ihren Eltern konnten sich in die Klasse setzen und zuhören. Einige Eltern zeigten sich sehr begeistert von den Lesefertigkeiten der SchülerInnen.

3.6 Das Lesen nach außen tragen: Vorlesen außerhalb der Schule

Im ersten Halbjahr fanden alle Veranstaltungen, bei denen die Kinder laut vorlasen, in der Schule statt. Im zweiten Semester sollten Besuche in verschiedenen Einrichtungen folgen. Dazu wurde zu mehreren Institutionen Kontakt aufgenommen. Die Kontakte wurden größtenteils über die Eltern der Kinder, die am Projekt teilnahmen, hergestellt.

ProjektpartnerInnen:

WIKI Kinderkrippe Dreihackengasse
Dreihackengasse 1
8020 Graz
Tel.: 0316/ 73 30 05
E-mail: krippe.dreihackengasse@wiki.at

HUMANITAS Stadtresidenz
Babenbergerstraße 80
8020 Graz
Tel.: 0316/712323
Homepage: www.humanitas.at

ISOP (Innovative Sozialprojekte GmbH)
Dreihackengasse 2
8020 Graz
Tel.: 0316/64646/34
E-Mail: deutschkurse@isop.at

ISOP ist eine interkulturelle, parteipolitisch unabhängige Non-Profit-Organisation und steht seit 1987 für Chancengleichheit in der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt durch Initiierung und Umsetzung von Sozial-, Bildungs- und Kulturprojekten. (Quelle: <http://www.isop.at>)

Leider verliefen die Kontakte nicht so wie geplant, und so konnte dieser Teil nicht durchgeführt werden.

Kinderkrippe

Mit besonderer Spannung warteten die SchülerInnen auf das Vorlesen in der benachbarten Kinderkrippe (WIKI Kinderkrippe, Dreihackengasse 1). Viele der kleinen Texte wurden von den SchülerInnen selbst ausgesucht, und immer wieder kamen beim Üben Erinnerungen an eigene Kleinkinderlebnisse hoch („Das hat mir die Mama, der Papa ... auch oft vorgelesen!“). Es war interessant zu sehen, wie die SchülerInnen sich bei der ersten Übungsphase fast von selbst in Kleingruppen zusammenfanden und den KollegInnen fasziniert zuhörten. Dabei war deutlich spürbar, wie stolz die VorleserInnen auf ihr selbst gewähltes Buch waren, obwohl einige anfangs skeptisch fragten, ob diese „Kinderbücher“ überhaupt noch zu ihnen passen würden. Die Pettersson-Bücher erwiesen sich als Dauerbrenner, und es gab auch ein Wiedersehen bzw. -hören mit Klassikern wie der kleinen Raupe Nimmersatt.²

An zwei Tagen gingen wir in die Kinderkrippe und wurden dort zwei Gruppen zugeteilt. Es war interessant zu sehen, wie unterschiedlich die SchülerInnen auf die Kleinkinder eingingen. Diese waren sehr konzentriert bei der Sache und saßen mit offenem Mund vor den VorleserInnen, teilweise war den Beobachtenden allerdings nicht ganz klar, ob der vorgelesene Text so spannend war oder die Gäste. Nach dem Vorlesen wurde noch ein wenig geplaudert und gespielt, und sehr zufriedene VorleserInnen gingen wieder zurück in die Schule.

Resümierend kann gesagt werden, dass es den SchülerInnen besonders wichtig war, vor Fremden gut vorzulesen, und die Vorbereitung daher sehr konzentriert ablief. Die Umsetzung war nicht immer ganz so gut; manche Kinder hatten schon Übung mit kleineren Geschwistern oder prinzipiell ein „gutes Gespür“, in welchem Tempo man für kleine Kinder lesen sollte und wie man die Bilder effektiv zeigt.

Im Rahmen der Anschluss-Reflexion zeigte sich jedenfalls, dass die SchülerInnen gut in der Lage waren, einzuschätzen, wo ihre Stärken und Schwächen lagen, die Selbstaussagen deckten sich weitgehend mit den Beobachtungen der begleitenden und beobachtenden Lehrerinnen.

Als Ergebnis dieser Vorleseaktion kann somit auch eine gute Selbsteinschätzung der SchülerInnen im Kompetenzbereich „adressatenorientiertes Vorlesen“ verbucht werden.

Altersheim

Der Besuch im Altersheim bzw. die Vorbereitungen dafür waren für die Kinder sehr spannend. Bei der Auswahl der Texte einigten sie sich auf Sagen, da sie diese Textsorte gerade „durchgemacht“ hatten und glaubten, dass diese Texte die älteren Menschen auch interessieren würden. Einige Gedichte, die teils lustig waren, teils Lebensweisheiten vermittelten, wurden ebenfalls vorbereitet. Der Tag des „großen Auftritts“ gestaltete sich für die Kinder sehr aufregend und lehrreich.

² Der Sohn einer Kollegin, bereits in der Maturaklasse, sah die für die Schule vorbereiteten Bilderbücher, schnappte sie sich und zog sich damit in sein Zimmer zurück, wo er genüsslich blätterte und immer wieder herausrief: „Weißt du noch, der Opa...“ oder „Der Papa hat das immer vorgelesen...“. Lesebiografische Sequenzen dieser Art sollten unserer Ansicht nach im Deutschunterricht aller Klassen Platz finden.

Man konnte feststellen, dass sie im Umgang mit den alten Menschen sehr offen waren und auch verschiedene ihrer eher seltsamen Verhaltensweisen mit Humor akzeptierten. In einem Artikel für den Jahresbericht unserer Schule formulierte Felicia Hölbling aus der 1B-Klasse ihre Erfahrungen folgendermaßen:

[...] Eine Dame schlief beim Vorlesen ein, eine andere fanden wir alle sehr lustig und nett, denn einmal rief sie fröhlich: „Toll, die Kinder sind da“. Daraufhin antwortete eine Animateurin: „Bitte, ein bisschen leise sein!“ Leise flüsterte dann die ältere Dame: „Darf man sich nicht einmal freuen?“ Die Animateurin lachte nur, wir VorleserInnen auch. [...]

Solche Veranstaltungen dienen also nicht nur der Förderung von Lesekompetenz, sondern auch der sozialen Kompetenz, sie sind generationenverbindend. Für die alten Menschen im Altersheim stellen Vorlesestunden eine willkommene Abwechslung dar – nicht nur, was das Vorgetragene betrifft, sondern auch (vor allem?) die Gesellschaft: Ein „Schwarm junger Menschen“ tut ihnen auch gut, sind sie doch in ihrem Alltag hauptsächlich von alten Menschen umgeben. Die Leiterin der Animation bot uns an, weiterhin in Kontakt zu bleiben und eventuell häufiger gemeinsame Aktivitäten zu planen und durchzuführen. Diese könnten vom Vorlesen und Vortragen bis hin zu gemeinsamen Bastelaktivitäten reichen und so der Generationenverständigung dienen.

3.7 Lesewagen

Innerhalb der Leseoffensive an der Schule gibt es Bestrebungen, Supplierstunden vorzugsweise für das Lesen zu verwenden. Eine weitere Idee innerhalb des IMST-Projekts war es, einen kleinen Wagen mit Büchern zu bestücken, die auch innerhalb von 30-50 Minuten angelesen bzw. durchgeblättert werden können. In dieser Zeit können sich die SchülerInnen auch einen interessanten kurzen Ganztext aussuchen, ihn lesen und zusammenfassen bzw. präsentieren. Die meisten dieser Bücher sind Sachbücher, aber es gibt auch kurze Texte in englischer Sprache oder Gedichtbändchen. Ziel ist, den Kindern mehr Lust auf Bücher zu machen und sie zum Lesen zu motivieren.

Zu Beginn des nächsten Schuljahres wird noch der Name für den Wagen fixiert (eine der Klassen hat schon eine Reihe von Vorschlägen erarbeitet) und der Wagen im TEX- bzw. BE-Unterricht künstlerisch gestaltet.

Es bleibt abzuwarten, ob die KollegInnen es schaffen, wirklich alle Bücher am Ende der Supplierstunden wieder einzusammeln, oder ob es zu einem relativ hohen Schwund kommen wird; besonders, da möglichst Neuerscheinungen gewählt wurden, um attraktive und noch unbekannte Bücher zur Verfügung zu haben.

4 Leselust wecken durch Vorlesen

Immer wieder ist zu beobachten, dass 10-Jährige meinen: „Ich mag nicht lesen!“ Daniel Pennac schreibt in seinem Buch „Wie ein Roman“ darüber, dass Kinder mit ihren Büchern allein gelassen werden, sobald sie lesen können. „Die verlorene Vertrautheit...“ (Pennac 2004, 36) ist seiner Meinung nach die Ursache, warum Kinder nicht gerne selbst lesen. Kleinkinder genießen es, ins Bett oder einen Schoß gekuschelt die unglaublichen, tollen, lustigen oder spannenden Geschichten zu hören, sie freuen sich darauf, dass sie diese Welt der Geschichten einmal selbst erobern können. Doch kaum können sie lesen, werden sie mit den Büchern allein gelassen. Alle Vertrautheit, die Nähe zum Vorlesenden ist weg, und sie bleiben mit den Büchern allein, auch dann, wenn sie die Geschichten nur mühsam erlesen können und bei manchen Wörtern vielleicht noch hängen bleiben. Pennac beschreibt, wie er seinen Jungen frustriert über Büchern sitzen sieht, und wie er eines Tages beschließt, ihm vorzulesen. Am nächsten Tag wiederholt sich das Vorlesen, und der Junge sagt:

„Noch mal!“

„Noch mal, noch mal...“, was eigentlich heißen soll: „Müssen wir uns aber lieben, du und ich, daß wir uns mit dieser einen, endlos wiederholten Geschichte begnügen!“ Wiederlesen ist nicht wiederholen, es ist der ständig erneuerte Beweis einer unermüdlichen Liebe. (Pennac 2004, 36)

Das vorliegende Projekt hatte unter anderem das Ziel, die Erinnerungen an diese frühen Vorlesestunden wieder zu wecken, und dort, wo es solche Vorlese- oder Erzählstunden nicht gab, eine Ahnung zu vermitteln, wie sich diese vertrauten Stunden anfühlen können.

Immer wieder kam es vor, dass während des Vorlesens in der Klasse einzelne SchülerInnen sich selig entspannt zurücklehnten und es genossen, vorgelesen zu bekommen und immer wieder gespannt auf die Fortsetzung der Geschichte warteten. Andererseits konnte man sehen, wie stolz die Vorlesenden waren, wenn die ZuhörerInnen gebannt lauschten – vielleicht sind diese Erlebnisse auch ein kleiner Grundstein dafür, dass aus den SchülerInnen einmal vorlesende Väter, Mütter, Onkel oder Tanten werden.

Unser Vorlese-Projekt hatte damit drei Aktionsrichtungen: (1) in der Gegenwart eine Erhöhung der Lesekompetenz zu ermöglichen, (2) lesebiografisch den Anschluss an frühe Vorleseerlebnisse und die damit verbundenen positiven emotionalen Erlebnisse zu aktualisieren sowie – so hoffen wir – (3) VorleserInnen für die Zukunft „auszubilden“.

Pennac ist sicher zuzustimmen: Kinder werden wohl oft zu früh mit den Büchern allein gelassen. Andererseits kann es toll sein, allein mit einem Buch in eine andere Welt zu tauchen, völlig losgelöst von seiner Umgebung zu sein und sich vom Gelesenen berauschen zu lassen. Vielleicht kann man einen Mittelweg finden: Kinder bekommen abends weiter vorgelesen, obwohl sie schon selbst lesen können – zu anderen Tageszeiten haben sie die Möglichkeit, sich ganz allein an Büchern zu versuchen. Irgendwann – wahrscheinlich, sobald das Lesen flüssig geht, kommt der spürbare Genuss, wenn man allein in die Geschichten hineinfällt und dort verweilen kann. Die in der wissenschaftlichen Literatur immer wieder genannte Möglichkeit zur Anschlusskommunikation sollte freilich für die selber gelesenen Bücher bestehen bleiben.

„Schwierig, Literatur zu unterrichten, wenn das Lesen doch Zurückgezogenheit und Stille erfordert“ (Pennac 2004, 93). Pennac spricht ein Problem an, das unlösbar scheint. Literaturunterricht in der Schule läuft zu vorgegebenen Zeiten, meist zu einem vorgegebenen Werk, und es besteht wohl häufig die Gefahr, dass ein Buch „zerredet“ wird. „Textverständnis“ wird vermittelt und abgefragt, eingeklemmt zwischen Volleyball und Chemietest, oder zwischen der Rückgabe der

Mathematikschularbeit und der Vegetation der Wüsten. Wir LehrerInnen sind bemüht, auf möglichst viele Aspekte des Textes hinzuweisen und wollen die Größe des Werks spürbar machen.

Aber wir, die gelesen haben und angeblich die Liebe zum Buch verbreiten wollen, betätigen uns allzuoft als Kommentatoren, Interpreten, Analytiker, Kritiker, Biographen, Exegeten von Werken, die durch unser pietätvolles Zeugnis von ihrer Größe stumm geworden sind. In die Festung unserer Sachkenntnis eingeschlossen, wird die Stimme der Bücher von unserer Stimme übertönt. (Pennac 2004, 105)

Vorlesen in der Klasse ist eine Möglichkeit, mit Hilfe unserer Stimme die Stimme der Bücher vernehmbar zu machen; vielleicht kann dadurch öfter Leselust statt Lesefrust erzeugt werden.³

³ Dazu ein kleines Erlebnis aus dem Schulalltag: Eine Schülerin meinte zur Klassenlektüre: „Müssen wir darüber sprechen?“ Die Lehrerin dazu: „Warum möchtest du nicht? Kannst du zu diesem Werk nichts sagen?“ Darauf die Schülerin: „Doch, aber es war so schön!“

5 Evaluierung durch das Salzburger Lesescreening

Das beschriebene Projekt war nach Einschätzung der beteiligten KollegInnen auf mehreren Ebenen wirksam (s. o.). Eine quantitative Evaluierung der Wirksamkeit wurde auf Ebene der Lesekompetenz durchgeführt, deren Steigerung als wichtige unterrichtliche Aufgabe des Deutschunterrichts gilt.

5.1 Fragestellungen, Hypothesen und statistische Auswertung

Fragestellungen:

In dieser Untersuchung sollte überprüft werden, inwieweit sich die Leseleistungen von Kindern in Abhängigkeit vom Geschlecht, vom Schulzweig (Gymnasium oder Musikgymnasium) und vom Messzeitpunkt unterscheiden.

Hypothese:

Es besteht ein Unterschied in der Leseleistung in Abhängigkeit vom Schulzweig (1B = Gymnasiumsklasse), 1MA = Musikgymnasiumsklasse), dem Geschlecht (m, w) und dem Messzeitpunkt (t_1 , t_2).

Statistische Auswertung:

Die Auswertung wurde mit Hilfe des statistischen Programmpaketes SPSS Version 10.0 durchgeführt. Die Hypothese wurde 2-seitig und auf dem 5%-Niveau getestet.

Die Überprüfung der Hypothese erfolgte mit einer univariaten mehrfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf dem Messzeitpunkt. Folgende Variablen werden berücksichtigt:

UV1: Schulzweig (zweistufig: 1B, 1MA)

UV2: Geschlecht (zweistufig: männlich, weiblich)

UV3: Messzeitpunkt (zweistufig: 1. Messzeitpunkt, 2. Messzeitpunkt)

AV: Rohwert

5.2 Durchführung der Untersuchung

Stichprobe:

An der Testung zum 1. und zum 2. Zeitpunkt nahmen jeweils dieselben 45 Kinder teil. Aus der 1B waren dies 23 Kinder (14 weiblich, 9 männlich) und aus der 1MA 22 Kinder (12 weiblich, 10 männlich).

Untersuchungsablauf:

Um die Veränderung der Leseleistung im Verlauf der Übungsphase zu überprüfen, wurde die Untersuchung zu zwei Zeitpunkten durchgeführt. Die erste Testung erfolgte zu Beginn des Schuljahres, die zweite in der Mitte des zweiten Semesters (ca. sieben Monate später).

Untersuchungsmaterial:

Messgegenstand

Das Salzburger Lesescreening 5-8 misst die basale Lesefertigkeit von SchülerInnen der 5. bis 8. Schulstufe. Unter basaler Lesefertigkeit versteht man das fehlerfreie, schnelle und mühelose Lesen. Das Testergebnis wird in erster Linie durch die Lesegeschwindigkeit bestimmt.

Testmethode

Die SchülerInnen lesen leise eine Liste inhaltlich sehr einfacher Sätze; am Ende jedes Satzes müssen sie ankreuzen, ob die Aussage des Satzes richtig oder falsch ist. Es stehen drei Minuten Arbeitszeit zur Verfügung.

Durchführung

Das Screening kann mit allen SchülerInnen einer Klasse gleichzeitig durchgeführt werden und dauert etwa zehn Minuten (Dauer der Instruktionen, 3 Minuten Arbeitszeit, Absammeln der Testbögen).

Testversionen

Es existieren zwei Versionen mit unterschiedlichen, hinsichtlich der Leseanforderungen vergleichbaren Sätzen (A und B). Jede der zwei Satzversionen gibt es in zwei Varianten mit leicht unterschiedlicher Reihenfolge der Sätze (A1 und A2 bzw. B1 und B2). Die unterschiedlichen Testversionen ermöglichen es, zur Absicherung der Ergebnisse oder zur Überprüfung der Wirkung von Fördermaßnahmen den Test auch in kürzeren Abständen zu wiederholen.

Normen

Für den Rohwert der SchülerInnen kann aus einer Normtabelle der Lesequotient (LQ) direkt abgeleitet werden. Je nach Schulstufe, Schulform und Testform gibt es unterschiedliche Normtabellen.

Der Rohwert ergibt sich aus der Anzahl richtig bearbeiteter Sätze.

Der Lesequotient ist so definiert, dass der Mittelwert bei 100 liegt und die Hälfte aller SchülerInnen Werte zwischen 90 und 110 erreichen. Dieser Bereich ist der sogenannte Durchschnittsbereich. Kinder mit einem Lesequotienten unter 90 lesen unterdurchschnittlich gut, Kinder mit einem Quotienten von über 110 lesen überdurchschnittlich gut. Ab einem Wert von 75 und weniger bzw. 125 und mehr kann von einer schwachen (stark unterdurchschnittlichen) bzw. ausgezeichneten (stark überdurchschnittlichen) Leistung gesprochen werden.

Lesequotient	Leseniveau
> 125	ausgezeichnet
111-125	überdurchschnittlich
90-110	durchschnittlich
75-89	unterdurchschnittlich
<75	schwach

In unserer Untersuchung wurde in beiden Klassen die Testform A1 verwendet. Zur Wiederholungsmessung wurde die B-Variante B2 verwendet, da sich die Sätze in der A- und B-Variante unterscheiden und so einem Wiedererkennungseffekt (Lernen auf Grund eines bekannten Testmaterials und nicht auf Grund einer Leistungssteigerung) entgegengewirkt werden kann.

5.3 Ergebnisse

Die Hypothese postulierte einen Unterschied in der Leseleistung von Kindern in Abhängigkeit vom Geschlecht, dem Schulzweig (Gymnasium oder Musikgymnasium) und dem Messzeitpunkt.

Die Variablen „richtig beantwortete Aufgaben 1“ („Rohwert1“) und „richtig beantwortete Aufgaben 2“ („Rohwert2“) waren normalverteilt (Anhang: SPSS-Ergebnisse, S.1), daher konnte (wie geplant) eine univariate mehrfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung auf dem Messzeitpunkt gerechnet werden.

Bezüglich des Messzeitpunktes konnte ein signifikanter Haupteffekt festgestellt werden. In den multivariaten Tests ergab sich ein sehr signifikanter Unterschied in der Leseleistung (Pillai-Spur $F = 90.049$; $p = 0.000$). Zum 2. Messzeitpunkt war die Leseleistung höher als zum 1. Messzeitpunkt (s. Anhang: SPSS-Ergebnisse, S.3).

Das Geschlecht zeigte keine signifikanten Zusammenhänge mit der Leseleistung (Anhang: SPSS-Ergebnisse, S.3). Der Schulzweig wies ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge mit der Leseleistung auf (Anhang: SPSS-Ergebnisse, S.3).

In den multivariaten Tests ergab sich ein signifikanter Zusammenhang der Leseleistung mit dem Schulzweig und dem Geschlecht (Pillai-Spur $F = 6.958$; $p = 0.012$), der jedoch univariat nicht mehr bestätigt wurde (Anhang: SPSS-Ergebnisse, S.3).

Um dieses Ergebnis noch einmal zu überprüfen, wurden Post-Hoc-Tests in Form einer einfaktoriellen ANOVA gerechnet. Dabei wurde zuvor die Variable „richtig beantwortete Aufgaben1“ von der Variable „richtig beantwortete Aufgaben 2“ abgezogen und so die Variable „Differenz der Rohwerte“

gebildet. Die UV hingegen enthielt vier Kategorien, nämlich männliche und weibliche GymnasiastInnen (1B-Klasse) und weibliche und männliche MusikerInnen (1MA-Klasse). Es konnten keine signifikanten Ergebnisse festgestellt werden, damit wurden die univariaten Ergebnisse bestätigt.

5.4 Interpretation der Ergebnisse

Die Vermutung, dass sich die Leseleistung der Kinder zwischen dem Gymnasiums- und dem Musikzweig unterscheiden würde, konnte nicht bestätigt werden.

Auch die Vermutung, dass es zwischen den Geschlechtern einen Unterschied in der Leseleistung gebe, muss laut dieser Untersuchung verworfen werden.

Die Leseleistung vom 1. Messzeitpunkt zum 2. Messzeitpunkt hat sich jedoch signifikant erhöht. Der Leseschwerpunkt, der in der 1. Klasse im Gymnasium gesetzt wurde, hat also seine Wirkung gezeigt. Es kann angenommen werden, dass das Leseprojekt „Das Lesen nach außen tragen“, bei dem verschiedenste Fördermaßnahmen ergriffen wurden, sich positiv auf die Leseleistung ausgewirkt hat. Der Reifungsprozess innerhalb der 7 Monate muss natürlich ebenfalls berücksichtigt werden.

Trotz dieses sehr zufriedenstellenden Ergebnisses muss jedoch angemerkt werden, dass in weiteren Untersuchungen eventuell ein anderer Test zur Feststellung der Leseleistung herangezogen werden sollte, da das Salzburger Lesescreening möglicherweise weniger das sinnerfassende Lesen misst und vielmehr bereits vorhandenes Wissen abfragt.

6 Reflexion

6.1 Was bleibt nach unserem Projekt?

Die Frage, ob unser Projekt eine nachhaltige Wirkung entfalten wird, wird sich erst in zwei bis drei Jahren beantworten lassen, jedenfalls weitet sich unsere Leseoffensive in den ersten Klassen im kommenden Jahr auf weitere Klassen aus und wird dadurch, so hoffen wir, nachhaltig wirksam bleiben. In der Zwischenzeit wurde auch eine Lesemappe für Supplierstunden (mit Kopiervorlagen für alle Altersgruppen) im Konferenzzimmer aufgestellt. Allen KollegInnen wurde empfohlen, bei Supplierungen, in denen nicht fachspezifisch gearbeitet wird, mit den SchülerInnen verstärkt zu lesen⁴. Die Mappe kann natürlich von allen KollegInnen mit weiteren tollen Texten laufend ergänzt werden.

Ein *Supplierwagen* für die Unterstufe wird eingeführt (mit Literatur unterschiedlichster Art – auch mit Sachbüchern und Nachschlagewerken für Kinder). Er wird auffällig gestaltet sein („Juhu, der Supplierwagen kommt!“) und auch einen pfiffigen Namen erhalten.

Während der Vorbereitung auf das Vorlesen im Kinderhort lagen viele Bilderbücher auf unseren Plätzen im Konferenzzimmer, zahlreiche KollegInnen wurden darauf aufmerksam und fachsimpelten mit uns über deren Qualität oder machten uns darauf aufmerksam, welche anderen auch noch lesenswert und vor allem auch lehrreich und sogar passend für eine AHS seien. Das Gespräch über empfehlenswerte Bücher findet nun auch (fächerübergreifend!) im Konferenzzimmer statt.

Ein Buch, nämlich „Die Torte ist weg“ erregte unsere Aufmerksamkeit, denn es ist eines ohne Worte, bei dem es aber sehr viel zu entdecken (und demnach auch zu erzählen) gibt. Es ereignet sich besonders gut für das (Nach-) Erzählen von Geschichten – und das nicht nur im Deutsch-, sondern auch im Fremdsprachenunterricht.

6.2. Was konnte noch beobachtet werden?

6.2.1 SchülerInnen-Ebene

Die Kinder schlüpfen im Rahmen dieses Projektes in verschiedene Rollen, sie waren ZuhörerInnen und AkteurInnen und mussten mit unterschiedlichen Personen und Situationen zurechtkommen. Sie erlebten sich im Kontakt mit kleineren Kindern (Kinder-Hort), größeren SchülerInnen (PatInnen), Gleichaltrigen (KollegInnen, die „im gleichen Boot saßen“), mit LehrerInnen (beim Projekt in einer etwas anderen Rolle als gewohnt) und alten Menschen (Altersheim).

Altersheim

⁴ Ein Beispiel aus der Praxis: Supplierstunde in einer 7. Klasse – Ein Text über das Leben von Coco Chanel wurde gelesen, danach folgte eine Schreibaufgabe: Zusammenfassung des Textes (Wiederholung der Eigenschaften der Textsorte *Zusammenfassung*, die in der Gegenwart geschrieben wird). Man glaubt kaum, wie schwer es in der Oberstufe fällt, einen Text in der Gegenwart zu verfassen!

Im Altersheim zeichneten sich die Kinder durch Hilfsbereitschaft aus und hatten auch keine Scheu, den alten Menschen z.B. beim Aufstehen zu helfen. Einem alten Mann konnten sie es auch nachsehen, dass er während ihrer Lesung eingeschlafen war. Kommentare der alten Menschen zu den Texten erfreuten bzw. erheiterten die Kinder beim Lesen (ein heiteres Miteinander wurde erkennbar).

Von der Animateurin des Altersheims, mit der dieser Vorlesetermin vereinbart worden war, erhielten die Kinder neben einem Kakao auch noch Geld für ein Eis, was sie mit großem Stolz erfüllte. Sie bekamen auch das Angebot, mit den alten Menschen gemeinsam andere Aktivitäten durchzuführen.

Kinderhort

Nach einer Lesung im Kinderhort wurden die Kleinen für das Spielen im Freien warm angezogen. Die Kinder halfen ihnen ohne Aufforderung beim Ankleiden. Aber ebenso, wie sie in diesem Fall „die Großen“ waren, waren sie in einem anderen Fall wieder „die Kleinen“, die in der Kiste mit den bunten Bällen herumhüpften und sich mit den Plastikbällchen bewerfen ließen.

6.2.2 LehrerInnen-Ebene

Für die Nicht-Projekt-LehrerInnen gibt es Unterstützung in Form der Suppliermappe und auch des Supplierwagerls, sodass Lesen in allen Fächern leichter möglich wird, denn selbstverständlich kann das Wagerl auch im Regelunterricht eingesetzt werden.

Es gab innerschulisch Interesse an unserem Projekt, und laufend wurde immer mehr KollegInnen bewusst, wie wichtig z.B. das Leseverständnis für alle Fächer ist.

Die Zusammenarbeit im Kollegium, da manchmal Supplierungen notwendig waren, wenn eine Klasse oder Gruppe einen „Auftritt“ außerhalb der Schule hatte, oder weil manchmal andere Lehrerinnen einen Ausgang begleiteten, funktionierte außerordentlich gut, und auch der Administrator unterstützte unsere Sonderwünsche jederzeit gerne. Man kann sagen, dass die schulischen Rahmenbedingungen für die Durchführung unseres Projekts besonders günstig waren.

6.2.3 Schulische Ebene

Der Stellenwert des Lesens im Rahmen der schulischen Bildung wurde allen Beteiligten wieder deutlich bewusst.

Zusätzlich war die Zusammenarbeit mit den außerschulischen Institutionen sicher gute Werbung für unseren Schulstandort.

Nicht zuletzt hatte die Teilnahme am IMST-Projekt für die Schule den Vorteil, dass zusätzliches Budget vorhanden war, mit dem Bücher angekauft werden konnten.

6.3 Problemfelder

Beim Projekt „Das Lesen nach außen tragen“ standen vor, während und nach der praktischen Durchführung die organisatorischen Aktivitäten im Vordergrund. ProjektpartnerInnen mussten gefunden und die Vorbereitung und Durchführung der „Auftritte“ organisiert und geplant werden (Stundenplanänderungen für Zusammenkünfte der 1. und ihrer PatInnen-Klassen, Freistellung der Projektleiterinnen, Freistellung der Klassen oder Teile der Klassen für ihre „Auftritte“ außerhalb der Schule, Einbeziehung und Freistellung von KollegInnen als BegleiterInnen usw.). Dabei wurde das Erheben von Daten (zur Evaluierung des Projektes) möglicherweise ein wenig vernachlässigt. Ein Erfolg in Bezug auf die Sozialkompetenz kann eindeutig beobachtet und auch belegt werden (siehe Punkt 5). Weitere Evaluierungsmöglichkeiten wären von Vorteil, fielen bisher aber auch dem Zeitmangel zum Opfer (z.B. Videoaufnahmen mit Nachbesprechung).

Bisher beschränkte sich die Auswahl der KooperationspartnerInnen auf den Kinderhort und auf zwei Altersheime. Zu ISOP haben wir zu Beginn des Schuljahres 2010/11 Kontakt aufgenommen und man versicherte uns, dass wir von dieser Institution wieder hören würden, sobald klar sei, für welche ihrer Gruppen das Vorlesen seitens unserer Kinder sinnvoll wäre. Der Beginn des Schuljahres war für diese Institution genauso wie für uns mit unserem neuen Projekt mit sehr viel Arbeit verbunden, daher ist auch die Kommunikation zwischen uns „eingeschlafen“. Da jedoch ein gutes Gesprächsklima herrschte, könnte es bestimmt noch zu einer erfolgreichen Zusammenarbeit kommen.

Ein Kindergarten würde sich aufgrund der Nähe zu unserer Schule als weiterer Kooperationspartner für ein ähnliches Projekt anbieten.

Die schulautonome „Institutionalisierung“ der von uns erprobten und beschriebenen Art der Leseförderung für die ersten Klassen ist wahrscheinlich, weiterführende Maßnahmen für unsere Klassen sind in Planung.

7. Quellen

- Akin, Terri (2000): Selbstvertrauen und soziale Kompetenz. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Auer, M. u.a.: Salzburger Lesescreening SLS 5-8. Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 5-8. (<http://www.literacy.at/index.php?id=131>)
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2006): Psychologie des Lesens. In: Bodo Franzmann/ Klaus Hasemann/ Dietrich Löffler/ Erich Schön (Hg.) (2006): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 145-223
- Theilen, Katharina (2007): Vorlesen ist mehr als lautes Lesen! – Was kann das Vorlesen im Literaturunterricht leisten? Ein Pro ohne Contra. Studienarbeit. GRIN-Verlag Dokument Nr. V90397 [mit ausführlicher Literaturliste]
- Carle, Eric (1998): Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg
- Nordqvist, Sven (1989): Pettersson kriegt Weihnachtsbesuch. Hamburg: Oetinger
- Pennac, Daniel (2004): Wie ein Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Tjong-Khing, The (2011): Die Torte ist weg. Eine spannende Verfolgungsjagd. Frankfurt am Main: Moritz
- Links:
<http://www.isop.at>
http://www.seniorenheimfuehrer.at/HUMANITAS_Stadtresidenz_Graz.htm
<http://www.wiki.at/>