

„Ich habe als Kind nicht gelesen!“

(Arno Camenisch, 2016)

Welches sind die Lesegewohnheiten der Schüler und Schülerinnen der 4. bis 6. Klasse in der Schule Klosters-Serneus und wie kann deren Lesemotivation verbessert werden?



6. Klasse Serneus mit Arno Camenisch anlässlich der Autorenlesung vom 12.5.2016

Eingereicht von: Leandra Schön-Küng
Begleitung: Prof. Dr. Concita Filippini

Datum der Abgabe: 7.12.2016

Abstract

Was für einen Stellenwert hat das Lesen in Klosters-Serneus? Wie kann das Lesen gefördert und die Lesemotivation unterstützt werden? Nach der theoretischen Aufarbeitung des Themas standen die Aktivitäten des Leseprojekts im Mittelpunkt wie die Bibliotheksbesuche, die Kontaktnahme mit dem Autor Arno Camenisch und das Lesecafé, wo die Schüler und Schülerinnen ihre eigenen „schriftstellerischen“ Arbeiten vorstellten. In der Online-Befragung beschrieben sie ihre Lesegewohnheiten in der Freizeit, in Familie und Schule. Dabei ergab sich, dass das familiäre Umfeld und der Einsatz der Print- wie auch der elektronischen Medien für die Schüler und Schülerinnen wichtig sind. Zusätzliche Impulse von Aktivitäten im erwähnten Sinn können die Lesemotivation - wenigstens zeitweilig - fördern. Zudem zeigen sich die Mädchen im Unterschied zu den Knaben meistens als lesefreudiger.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Ausgangslage	8
2.1. Schule Klosters-Serneus	8
2.2. Sonderpädagogisches Konzept	8
2.3. Informationen der Klassen	8
2.3.1. Beschreibung der 6. Klasse Serneus	9
3. Lesen	10
3.1. Stellenwert des Lesens	10
3.2. Lesesozialisation	11
3.2.1. Drei zentrale Lesesozialisationsinstanzen	11
3.2.1.1. Familie	11
3.2.1.2. Schule	12
3.2.1.3. Peer group	12
3.3. Leseflüssigkeit als Voraussetzung des Textverstehens	13
3.3.1. Didaktisches Modell der Lesekompetenz	13
3.3.1.1. Prozessebene	13
3.3.1.2. Subjektebene	14
3.3.1.3. Soziale Ebene	14
3.3.2. Lesekompetenz und Textverständnis	14
3.3.3. Leseflüssigkeit	15
3.3.3.1. Lesegenauigkeit	15
3.3.3.2. Automatisierung	15
3.3.3.3. Lesegeschwindigkeit	16
3.3.3.4. Segmentierungsfähigkeit und Betonung	16
3.4. Förderung der Leseflüssigkeit durch das Viellese- und Lautleseverfahren	16
3.4.1. Grundformen des Lautlesens	17
3.4.1.1. Wiederholtes Lautlesen	17
3.4.1.2. Chorisches Lautlesen	17
3.4.2. Formen und Wirkungen von Lautleseverfahren	18

3.4.2.1. Partnerlesen.....	18
3.4.2.2. Kombinierte Lautleseroutine	19
3.5. Lesegeschwindigkeit.....	19
3.5.1. Durchschnittliche Lesegeschwindigkeiten	19
3.5.2. Drei Niveaus der Leseflüssigkeit	20
3.5.3. Dimensionen der Textverständlichkeit	20
3.5.3.1. Sprachliche Einfachheit	20
3.5.3.2. Kognitive Gliederung.....	20
3.5.3.3. Inhaltliche Aspekte.....	21
3.5.3.4. Motivationale Stimulanz.....	21
3.5.4. Lesbarkeitsindex – LIX	21
3.5.4.1. Ziel des Lesbarkeitsindex (LIX).....	21
3.5.4.2. Berechnung des Lesbarkeitsindex (LIX).....	21
3.5.4.3. Interpretation des Lesbarkeitsindex (LIX)	22
3.5.5. Lautleseprotokolle zur Leistungsrückmeldung	22
3.5.6. Lückentexte für die Gruppendiagnostik.....	22
3.6. Lesekompetenzen und Lesethemen bei Knaben und Mädchen	23
3.6.1. Unterschiede der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen	23
3.6.2. Unterschiede der Lesekompetenz zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf.....	23
3.6.3. Lesethemen bei Mädchen und Knaben.....	24
3.6.3.1. Printmedien	24
3.6.3.2. Onlinemedien.....	25
3.6.3.3. Unterschiede der Lesethemen zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf.....	26
3.7. Leseöffentlichkeit.....	26
3.7.1. Antolin-Leseförderungsprogramm.....	26
3.7.2. Schule und Bibliothek	27
3.7.3. Autorenlesung in der Klasse	27
3.7.4. Vorlesungen im „Lese café“	27
3.8. Lesemotivation	28
3.8.1. Was ist Lesemotivation?.....	28

3.8.1.1. Begriff Lesemotivation	28
3.8.1.2. Beliebteste Freizeitbeschäftigungen	29
3.8.1.3. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesemotivation.....	29
3.8.1.4. Unterschiede zwischen den SuS in der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf bezüglich Lesemotivation	29
3.8.2. Wie kann die Lesemotivation verbessert werden?	30
3.8.2.1. Leseumgebung	30
3.8.2.2. Leseanimation.....	30
3.8.2.3. Zusätzliche Faktoren der Leseanimation für SuS mit Förderbedarf	31
4. Fragestellung	31
5. Forschungsmethode	32
5.1. Aktionsforschung	32
5.2. Quantitative und qualitative Methode	32
5.3. Literaturarbeit	32
5.4. Forschungsinstrumente	33
5.4.1. Forschungstagebuch	33
5.4.2. Test (ELFE 1-6)	33
5.4.3. Fragebogen	35
5.5. Entwicklung der beiden Online-Fragebogen.....	36
5.5.1. Fragebogenstruktur	36
5.5.2. Formulierung der Fragen	37
6. Aktivitäten des Leseprojekts der 6. Klasse Serneus	37
6.1. Klassenlektüre: „Merkt doch keiner, wenn ich schwänze“	37
6.2. Lautlesemethoden	38
6.3. Bibliothek und Leseförderungsprogramm Antolin	39
6.4. Lesung Arno Camenisch	40
6.5. Lesecafé	41
6.6. Zeitungsbericht über das Leseprojekt.....	43
7. Evaluation der ersten Online-Befragung (4.- 6. Klasse Klosters- Serneus)	43
7.1. Vergleich Anzahl SuS in der Regelklasse und SuS mit Förderbedarf.....	44
7.1.1. Sprachenaufteilung der SuS	44

7.2. Medien zu Hause	44
7.3. Geschichten-Vorlesen in der Familie	46
7.3.1. Beliebtheit des Vorlesens	47
7.4. Textarten bei den SuS	48
7.5. Lesemotivation der SuS	50
7.6. Freizeitverhalten der SuS	50
7.6.1. Bevorzugte Freizeitbeschäftigung der SuS	51
7.6.2. Lesehäufigkeit in der Freizeit	52
7.7. Lieblingsbuch der SuS	52
7.8. Was gefällt den SuS am Lesen, was nicht?	54
8. Evaluation der zweiten Online-Befragung (6. Klasse Serneus)	57
8.1. Allgemeines zum Deutschunterricht	57
8.1.1. Was gefällt den SuS im Deutschunterricht und was nicht?	57
8.2. Lesegewohnheiten der SuS vor und nach dem Leseprojekt	58
8.2.1. Hat sich dein Leseverhalten nach dem Leseprojekt verändert?	58
8.2.2. Lieblingsbeschäftigung der SuS	59
8.3. Förderung der Lesemotivation durch Antolin	60
8.3.1. Leseförderungsprogramm „Antolin“ im Urteil der SuS	61
8.4. Autorenlesung von Arno Camenisch	61
8.5. Bibliotheksbesuche im Klassenverband	62
9. Beantwortung der Fragestellung	64
9.1. Hauptfrage	64
9.1.1. Beantwortung der Unterfragen	65
10. Wichtigste Erkenntnisse der Evaluation	67
11. Verzeichnisse	69
11.1. Literaturverzeichnis	69
11.2. Quellenverzeichnis	73
11.3. Tabellenverzeichnis	73
11.4. Abbildungsverzeichnis	73

Abkürzungsverzeichnis

DaZ	Deutsch als Zweitsprache
HfH	Hochschule für Heilpädagogik
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
IF mL	Integrative Förderung mit Lernzielanpassung
IF oL	Integrative Förderung ohne Lernzielanpassung
SHP	Schulische Heilpädagogin
SuS	Schülerinnen und Schüler
WpM	Wörter pro Minute

1. Einleitung

„Ich habe als Kind nicht gelesen!“ (Arno Camenisch 2016)

Lesen und Schreiben sind Schlüsselkompetenzen, die im täglichen Leben nicht wegzudenken sind. Daher ist es eine der Hauptaufgaben der Schule, die Schüler und Schülerinnen (SuS) mit der Lesekultur vertraut zu machen, das Lesen zu fördern und zu vertiefen. Zum kompetenten Lesen gehören Textverständnis und die Fähigkeit, Texte zu reflektieren und einzuordnen. Es ist ein Wechselspiel von verschiedenen Prozessen der Wahrnehmung, des Denkens, der Automatisierung und Verarbeitung.

Gibt es Kinder, die nie lesen, wie Arno Camenisch von sich sagt? Wie steht es heute um das Lesen bei Kindern und Jugendlichen? Ist es möglich, bildungsferne SuS, die kaum einen Bezug zur Buchwelt haben, zum Lesen zu motivieren? Was für einen Stellenwert haben neben den Printmedien die Onlinemedien? Letztlich geht es um die Frage: Welches sind die Lesegewohnheiten der Schüler und Schülerinnen der 4. bis 6. Klasse in der Schule Klosters-Serneus und wie kann deren Lesemotivation verbessert werden?

Ziel dieser Arbeit ist es, die Lesegewohnheiten und Lesemotivation der SuS der Mittelstufe in der Schulgemeinde Klosters-Serneus zu untersuchen und Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, um das Lesen systematisch zu verbessern und zu verfeinern. Zu Beginn der Arbeit ist es aber nötig, das Thema aufgrund der vielfältigen Fachliteratur aufzuarbeiten und sich ein differenziertes Bild zu machen über den aktuellen Forschungsstand und über Hintergründe und Möglichkeiten des Lesens. Auch die PISA-Studien geben Einblick in den Kompetenzbereich Lesen und zeigen, wie die Schweiz sich seit der ersten Studie von 2000 bis zur fünften Studie 2012 im internationalen Vergleich sehr positiv entwickelt hat. Dabei hat sich die Lesekompetenz der leistungsschwachen SuS wesentlich verbessert. Die erst kürzlich erschienenen provisorischen Resultate zur PISA-Studie 2015 zeigen ein anderes Bild der Leseleistung in der Schweiz, werden aber wegen des neuen Prüfungsmodus zurzeit von Fachleuten skeptisch betrachtet.

Gleichzeitig steht bei den SuS der 6. Klasse in Serneus das Leseprojekt im Vordergrund mit konkreten Aktivitäten wie Klassenlektüre, Autorenlesung, „Lesecafé“ und Bibliotheksbesuchen, die mit gezielten Arbeitsaufträgen verbunden sind. Die SuS beschäftigen sich mit dem webbasierten Antolin-Programm, einem innovativen Portal zur Leseförderung auf verschiedenen Klassenstufen. Dadurch haben die SuS Gelegenheit, die Lesekultur praktisch zu gestalten und nachzuvollziehen.

Als Forschungsart bedient sich die Studierende im Hauptteil der quantitativen Methode, um die Lesegewohnheiten und die Lesemotivation der SuS der 4. bis 6. Klasse von Klosters Serneus im Allgemeinen und der SuS der 6. Klasse von Serneus im Besonderen zu klären. Es geht bei der Befragung vor allem darum, herauszufinden, wie die Lesemotivation der SuS gesteigert werden kann. Trotz des eingeschränkten Rahmens lässt die Umfrage einige wichtige Schlussfolgerungen über die Lesekultur in einer Berggemeinde zu. Aufschlussreich sind auch die Unterschiede der Lesegewohnheiten zwischen Mädchen und Knaben sowie zwischen SuS der Regelklasse und SuS mit speziellem Förderbedarf. Die Aussage von Arno Camenisch: „Ich habe als Kind nie gelesen!“, dürfte möglicherweise auch auf die Kinder der Unterstufe, jedoch nicht auf die Jugendlichen der Mittelstufe von Klosters-Serneus zutreffen.

Beim konkreten Ablauf der Arbeit wird einleitend die Schule von Klosters-Serneus und deren Umfeld beschrieben. Im Fokus des ersten Hauptteils steht das Lesen im Vordergrund. Es geht um den aktuellen Forschungsstand, um die Entwicklung und die Vielschichtigkeit des Lesens, aber auch um die praktische Umsetzung lesedidaktischer Programme. Den Mittelpunkt des zweiten Hauptteils bildet die Umfrage zu den Lesepraktiken der SuS von Klosters-Serneus. Die Evaluation der Fragebogen gibt Aufschluss über die Lesesituation in der Mittelstufe einer Berggemeinde.

2. Ausgangslage

Es werden die allgemeinen Voraussetzungen der Schule, der Studierenden sowie die Entwicklungsvoraussetzungen auf der Klassenebene beschrieben.

2.1. Schule Klosters-Serneus

Klosters-Serneus ist die hinterste Gemeinde im Prättigau und zählt etwa 4'000 Einwohner. Die werktätige Bevölkerung ist grösstenteils im Tourismus beschäftigt. Durch die vielen vom Tourismus abhängigen Betriebe gibt es in der Gemeinde eine soziokulturelle Vielfalt.

Klosters-Serneus besteht aus den sieben Fraktionen Platz, Dorf, Selfranga, Aeuja, Monbiel, Serneus und Mezzaselva. In den Fraktionen Platz, Dorf und Serneus befinden sich die Primarschulhäuser und die Kindergärten. Die Oberstufe wird im Platz geführt.

Verschiedene schulische Traditionen werden immer noch gepflegt, so wird jährlich in den Kirchen der Fraktionen Platz und Serneus von den SuS ein Weihnachtsspiel aufgeführt. Zum Schulschluss spielen sie in den verschiedenen Schulhäusern Theater oder veranstalten Aktivitäten mit den Eltern zusammen. Weiter gibt es pro Klasse drei Skitage sowie einen Sporttag im Sommer. Die Lehrerschaft fördert die Gemeinschaft der SuS mit gemeinsamen Projekten (Weihnachtsbastelwerkstatt, Osterbrunch, Pausenplatzgestaltung, Zirkusprojekt). Nebst einer guten schulischen Infrastruktur gibt es in der Gemeinde auch ein vielfältiges Freizeitangebot, in welchem die SuS stark integriert sind.

2.2. Sonderpädagogisches Konzept

Die Schule Klosters-Serneus führt seit 2013 ein überarbeitetes sonderpädagogisches Konzept durch.

Die SHP unterstützt die Kindergartenkinder und die SuS in den Primarklassen je nach Bedarf zwischen zwei bis vier Lektionen pro Woche integrativ in Mathematik und Deutsch. SuS mit dem Status IF oL werden zusätzlich zum Regelklassenunterricht in einer Einzelstunde von der SHP gefördert. Seit diesem Schuljahr wird in jedem Schulhaus anstelle der integrierten Kleinklasse neu eine Lerngruppe für SuS mit dem Status IF mL separat geführt.

Daneben haben SuS mit Sprech- und Hörbeeinträchtigungen die Möglichkeit, Logopädiestunden zu besuchen. In der Schulgemeinde Klosters-Serneus steht den zugezogenen, fremdsprachigen SuS während zwei Jahren DaZ-Unterricht zu, der vier Lektionen pro Woche umfasst. Bei Bedarf kann dieser um ein Jahr verlängert werden, wobei er im dritten Jahr noch zwei Lektionen pro Woche beträgt. Die DaZ-Lektionen werden fest in den Stundenplan der Primarschule eingeplant.

2.3. Informationen der Klassen

Für die Umfrage zum Thema Lesegewohnheiten und Lesemotivation wählte die Studierende im Schuljahr 2015/16 insgesamt 94 SuS aus, davon 52 Mädchen und 42 Knaben von der vierten bis zur sechsten Klasse.

Klasse	Lehrperson	Anzahl SuS	Mädchen	Knaben
4. Klasse Platz	Nicole Rubitschon	17	10	7
4. Klasse Dorf	Annamarie Camenisch	4	4	0
4. Klasse Serneus	Nano Zoja	8	5	3
5. Klasse Platz	Silvia Blatter	17	10	7
5. Klasse Dorf	Jöri Luzi	16	6	10

6. Klasse Platz	Vanessa Herzog	16	10	6
6. Klasse Serneus	Urs Bordoli	16	7	9

Stufe	Anzahl SuS	Mädchen	Knaben
4. Klasse (gesamt)	29	19	10
5. Klasse (gesamt)	33	16	17
6. Klasse (gesamt)	32	17	15

4.-6. Klassen	Anzahl SuS	Mädchen	Knaben
4.-6. Klassen (gesamt)	94	52	42

4.-6. Klassen	Anzahl SuS mit Förderbedarf
4.-6. Klassen (gesamt)	13

Tabelle 1: Informationen der Klassen

Alle SuS der 4.- 6. Klasse mit speziellem Förderbedarf, welche die Lerngruppe besuchen oder den Status IF oL haben, wurden mit demselben Online-Fragebogen wie die SuS der Regelklasse befragt. Wichtig ist dabei, dass bei Unklarheiten die betreffenden Lehrpersonen Hilfestellungen bieten, um das Forschungsergebnis nicht zu verfälschen.

2.3.1. Beschreibung der 6. Klasse Serneus

Die 6. Klasse in Serneus wurde im Schuljahr 2015/16 mit SuS aus den beiden Fraktionen Serneus und Klosters Dorf geführt. Sie bestand aus 16 SuS, davon sieben Mädchen und neun Knaben. Der Anteil der SuS mit Migrationshintergrund belief sich auf etwa einen Drittel. Von diesen besuchte jedoch nur gerade ein Knabe (FZ)¹ den DaZ-Unterricht. Eine Schülerin (ZO) wurde in der altersdurchmischten Lerngruppe in Mathematik und Deutsch mit Lernzielanpassung (IF mL) gefördert. Die SuS zeigten ein von Vertrauen und Offenheit geprägtes Verhältnis zu ihrer Lehrperson und zur Studierenden. Sie waren interessiert und neugierig, liessen sich schnell begeistern und waren an das Arbeiten in Kleingruppen gewohnt.

In der folgenden Tabelle ist die ICF- Übersicht mit den Aktivitäten, Stärken und Schwächen der SuS ersichtlich. Die Schülerin mit Status IF mL sowie die drei SuS, welche von der Studierenden noch vermehrt unterstützt wurden, sind blau markiert.

Schüler/in	Allgemeines Lernen	Mathematisches Lernen	Spracherwerb und Begriffsbildung	Lesen und Schreiben	Umgang mit Anforderungen	Kommunikation	Bewegung und Mobilität	Für sich selber sorgen	Umgang mit Menschen	Freizeit, Erholung und Gemeinschaft
PP	+	+	+	-	+	+	+	+	++	+
ZO	-	--	-	-	-	+	+	+	+	+
AA	++	++	+	++	+	++	++	+	++	++
ZL	+	+	+	+	+	++	++	+	++	++
BS	++	+	++	++	++	++	++	+	++	++
GC	+	+	+	+	+	+	++	++	++	+
AL	+	+	+	-	+	+	++	+	+	++
HC	++	+	++	++	+	+	++	+	+	++

¹ Alle Namen der SuS (Initialen) sind von der Studierenden geändert worden.

KB	+	-	+	-	-	+	++	+	++	+
UL	++	+	++	++	+	+	+	+	++	++
SP	+	+	+	-	-	+	+	+	++	+
FZ	-	+	-	-	-	+	++	+	+	++
MN	+	-	+	+	-	-	-	+	+	-
RT	+	++	++	++	-	+	+	-	+	+
CC	++	++	+	+	--	+	-	-	+	+
DH	+	-	+	+	+	-	+	+	+	++

Tabelle 2: Entwicklungsvoraussetzungen auf der Klassenebene

++ Stärke + eher Stärke - eher Schwäche -- Schwäche

In Bezug auf das Leseniveau waren bei den SuS grosse Unterschiede ersichtlich. Einige lasen bereits sehr gut, andere hingegen langsam und stockend. Zudem war bei einzelnen SuS die Lesemotivation eher gering. Die Studierende unterstützte während des Leseprojekts nicht nur die Schülerin (ZO), sondern drei weitere SuS (AL, KB, FZ), die Schwierigkeiten beim Lesen aufzeigten. Diese drei SuS wiesen keinen Status IF mL oder IF oL auf und besuchen die Regelklasse, waren aber immer wieder auf Unterstützung der Studierenden angewiesen. Die Aktivitäten nach ICF und das ausführliche ICF-Analyse-Raster der vier SuS befinden sich im Anhang (S. 4-10).

3. Lesen

Lesen ist eine Fertigkeit, die auf verschiedenen Phasen aufbaut. Die Lesesozialisation hat einen grossen Einfluss auf die Lesemotivation. Mädchen und Jungen lesen unterschiedliche Texte.

3.1. Stellenwert des Lesens

Beim Lesen handelt es sich um eine sehr komplexe Tätigkeit. Vorerst ist es eine optische Wahrnehmung von Textelementen. Dann geht es um das Verstehen, Verarbeiten, Verknüpfen und die Einordnung des Gelesenen. Nicht zuletzt spielt auch die persönliche Auseinandersetzung mit dem Text eine wichtige Rolle. Eine ausreichende Lesekompetenz ist für die heranwachsenden Jugendlichen unabdingbar. Ohne die Lesefähigkeit kommt man in der Schule nicht weiter und kann die vielfältigen Informationen des Alltags nicht bewältigen. Auf einer höheren Ebene verschafft das Lesen den Zugang zu den Mitmenschen und zu „neuen Welten“ (Kruse, Riss & Sommer, 2012, S. 6).

Die Lese-Voraussetzungen der Kinder bei ihrem Schuleintritt sind sehr unterschiedlich. Einige Kinder haben den ersten Zugang zur Schrift und zu den Büchern bereits in ihrer Familie gefunden. Zu Hause wurde ihnen aus Bilder-, Fach- und Unterhaltungsbüchern vorgelesen. Am Fernsehen und am Computer gab es vieles zu sehen und zu lesen, worüber in den Familien gesprochen wurde. Umgekehrt aber gibt es Familien, in denen gemeinsame Erzähl- und Lesesituationen kaum Platz haben. Diese Kreise sind „auf eine breite Literalitäts- und spezifische Leseförderung in Kindergarten und Schule ... besonders stark angewiesen“ (Kruse et al., 2012, S. 7).

Die Schule muss bei der Beschäftigung mit Schrift, Büchern und Medien allen Kindern gerecht werden. Das ist eine sehr schwierige Aufgabe. Für die schwächeren SuS ist ein gezieltes Lesetraining von Stufe zu Stufe nötig. Anderen SuS sollten anspruchsvollere und herausfordernde Aufgaben vorgelegt werden. Bei ihnen geht es um ein Dazulernen, damit sie aufgrund der anspruchsvolleren Aufgaben zu noch besserer Lesefähigkeit gelangen (ebd.).

3.2. Lesesozialisation

Nicht zu unterschätzen für das Leseverhalten sind die Bedingungsfaktoren der sozialen Umwelt, sei es von Seiten der Familie oder der Schule, die sogenannte Lesesozialisation. Dabei spielt das persönliche Umfeld, wie es das Kind bei den Eltern, Geschwistern oder Freunden vorfindet, eine wichtige Rolle. Wenn das Lesen in der Familie einen höheren Stellenwert hat, dann werden Lesemotivation und Leseverhalten stark beeinflusst. Anregungen von Eltern und Lehrer können für die Lesekompetenz sehr förderlich sein. Letztlich haben Erfahrungen mit dem Lesen auch eine emotionale Qualität. Schwierigkeiten beim Lesen oder gering ausgeprägte Wertschätzung des Lesens können sich auf das Selbstwertgefühl der SuS auswirken und zu einem eher kritischen Leseverhalten führen (Möller & Schiefele, 2004, S. 104ff.).

In unserer Gesellschaft gibt es bei Mädchen und Jungen Unterschiede, sei es bezüglich Namen, Kleidung, Zimmereinrichtung, Spielsachen, aber auch bezüglich der Lektüre.

- Sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede vorgegeben? Es gibt verschiedene Erklärungen. Psychoanalytisch: Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zeichnen sich hinsichtlich des unterschiedlichen inneren psychischen Erlebens ab.
- Evolutionsbiologisch: Es handelt sich um typische Verhaltensweisen, die evolutionsbiologisch bedingt sind.
- Sozialisationstheoretisch: Unterschiede ergeben sich auf Grund der Sozialisations-Prägung der Umwelt.

(Gerhold, 2013, S. 23)

Letztlich aber stecken dahinter das Ergebnis der Zusammenwirkung von verschiedenen Faktoren sowie auch die Erwartungshaltung von Eltern und Lehrern. Die Jungen wachsen heute oft im Kreis von Frauen auf. Sie haben kein eigentliches männliches Vorbild und geraten später in Konflikt angesichts der männlichen Geschlechtsrolle. Für sie ist Lesen (Literalität) etwas typisch Weibliches (Effemination). Hinzu kommt, dass heute das Buch durch die auditiven Medien (CD bis Handy) teilweise ersetzt wird. Im Unterschied zu den Jungen sind bei den Mädchen diese auditiven Medien oft nicht so dominierend. Zudem identifizieren sich die Mädchen eher mit der (vor)lesenden Mutter oder Lehrerin (Gerhold, 2013, S. 25f.).

3.2.1. Drei zentrale Lesesozialisationsinstanzen

Die drei zentralen Lesesozialisationsinstanzen sind die Familie, die Schule sowie die Peers.

3.2.1.1. Familie

Eltern, die das Lesen pflegen, geben auch den Kindern Impulse. Das zeigt, wie wichtig das elterliche Umfeld für das Lesen ist. Mädchen sind diesbezüglich stärker auf die häusliche Umgebung ausgerichtet, was sich auch in der Lektüre niederschlägt. Demgegenüber sind die Jungen mehr an technischen Prozessen und Entwicklungen interessiert (Bischof & Heidtmann, 2002, S. 8ff.).

In der Regel erhalten Mädchen von ihren Eltern mehr Bücher geschenkt und sie sprechen öfter mit ihnen über Literatur. Ebenfalls besuchen sie die Bibliotheken häufiger als die Jungen (Lenhard, 2013, S. 61). Die Erfahrung zeigt, dass die früheste und bedeutendste Instanz der Lesesozialisation die Familie ist (vgl. Hurrelmann, 1993, S.11, zitiert nach Richter & Plath, 2012, S. 86). Der starke Zusammenhang zwischen dem Sozialstatus der Eltern und der Lesemotivation der Kinder ist auffallend. Das Vorlesen in der Familie beeinflusst die Entwicklung der Lesemotivation stark. Es fällt aber auf, dass die Vorstellung über das

Vorlesen zwischen Kindern und Erwachsenen weit auseinander geht. Von den Eltern geben in einer Studie 84,4% an, ihren Kindern früher oft vorgelesen zu haben. Aber nur gerade 33,5% der SuS erinnern sich, wie ihnen früher vorgelesen wurde. Auf die Frage, ob heute noch vorgelesen wird, zeigen sich ebenfalls Unterschiede. Fast zwei Drittel der Kinder behaupten, dass ihnen heutzutage gar nie vorgelesen wird. Auf der Elternseite hingegen gibt nur etwa ein Viertel zu, nie vorzulesen. Die divergierenden Antworten zwischen Kindern und Eltern liegen möglicherweise in einem Zwischenwert, nicht zuletzt da die Elternangaben erfahrungsgemäss unter dem Gesichtspunkt der „sozialen Erwünschtheit“ zu betrachten sind (Hurrelmann, 1993, S. 41).

Erfahrungsgemäss weisen aber Kinder, in deren Familie die Lesekultur einen höheren Stellenwert hat, eine grössere Lesemotivation auf. Diese Ergebnisse zeigen, dass das Vorlesen in der Familie einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der Lesemotivation bewirkt. Auf die Frage nach dem Wunsch des häufigeren Vorlesens geben 43,1% der Mädchen und 32,7% der Jungen an, dass sie es gerne hätten, wenn ihnen mehr vorgelesen würde. Die dabei entstehenden geschlechtsspezifischen Unterschiede sind nicht überraschend (Richter & Plath, 2012, S. 86ff.).

Die wichtige Rolle der Familie als Vermittlerin der Lesekompetenz gilt auch unter Berücksichtigung der Computermedien, „... denn eine erfolgreiche Lesesozialisation kann mit einer ausdifferenzierten Medienpraxis in der Familie durchaus koexistieren“ (Groeben & Hurrelmann, 2001, S. 139).

3.2.1.2. Schule

Infolge des Schuleintritts ergänzt sich die nachhaltige Lesesozialisationsinstanz der Familie durch die Schule. Diese kann aber eine fehlende oder ungünstig verlaufende Lesesozialisation der Familie nicht voll ausgleichen (Kleer, 2014, S. 64).

Es zeigt sich, dass SuS, die der Mittelschicht angehören, den schulischen Ansprüchen im Allgemeinen besser entsprechen und in der Regel vom Literaturunterricht, der das lesefreundliche Klima verstärkt, mehr profitieren (Philipp, 2011, S. 104).

Für eine Schule sollte die Lesesozialisation ein vorrangiges Anliegen sein, indem bei möglichst vielen Kindern die Lesebereitschaft geweckt und erhalten wird. Sobald die Lesefreude vorhanden ist, werden SuS aus eigener Initiative zu einem Buch greifen, es lesen und der Lektüre im Alltag grössere Bedeutung zumessen. Die Schule sollte dabei nicht nur die verschiedenen Lesefähigkeiten berücksichtigen, sondern auch das persönliche Leseinteresse der Schüler ansprechen und miteinbeziehen (Rütten, 2010, S. 5).

3.2.1.3. Peer group

Zur dritten Lesesozialisationsinstanz gehört die „Peer group“. Der Begriff wird als „Gleichaltrigen - Gruppe“ oder auch als „Freundeskreis“ definiert (Kleer, 2014, S. 85).

Peers beeinflussen nicht nur die Lesemotivation und das Leseverhalten, sondern indirekt auch das Leseverständnis. Eine bedeutende Rolle spielen die Gespräche über das Gelesene. Der Einfluss der Peers hängt zudem vom Geschlecht und von der Sozialschicht ab. Die Schule bildet eine wichtige Kontaktstelle, in der häufig Peer-Beziehungen entstehen können. Allerdings kann man nicht darauf vertrauen, dass Peers ungünstige familiäre oder schulische Lesesozialisationsverläufe korrigieren können.

Studien zeigen auf, dass Peers für die intrinsische Lesemotivation eine wichtige Rolle spielen und oft bedeutende Impulse geben (Philipp, 2011, S. 130ff.). Zudem ist der Wunsch, „sich über interessante Bücher und Geschichten zu unterhalten ...“ insgesamt sehr hoch (Richter & Plath, 2012, S. 81).

Dieses Zusammenspiel der Instanzen Familie, Schule und Peers ist in der Forschung der Lesesozialisation nur wenig untersucht worden. Deshalb ist es nicht einfach, diesen Zusammenhang empirisch nachzuweisen (Philipp, 2011, S. 144).

3.3. Leseflüssigkeit als Voraussetzung des Textverstehens²

3.3.1. Didaktisches Modell der Lesekompetenz

Beim Lesen geht es nicht nur um das Textverständnis, sondern auch um eine Bewältigung des Alltags. Denn gelesen wird in den verschiedensten Lebenssituationen, sei es zur Unterhaltung und Erholung, aber auch in Momenten der Not und des Leids oder umgekehrt der Freude und der Erbauung. Deshalb sollte auch die Schule im Unterricht über das reine Textverstehen hinausgehen und den SuS eine ganzheitliche Sichtweise vermitteln. Im Grunde genommen muss die Lesekultur in die reichhaltigen sozialen Interaktionen eingeordnet werden.

Dieser Aspekt ist eindrücklich im Lesekompetenzmodell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix dargestellt. Letztlich sind alle Ebenen der Lesekompetenz gleich wichtig und müssen in der Schule entsprechend gefördert werden. Es ist allerdings Aufgabe der Lehrperson, gezielt und systematisch vorzugehen und die richtigen Massnahmen zu ergreifen. Andererseits sollten die SuS die Texte gründlich erarbeiten und den Inhalt auf zentrale Aussagen reduzieren können (vgl. Rosebrock & Nix, 2014, S. 13f.).

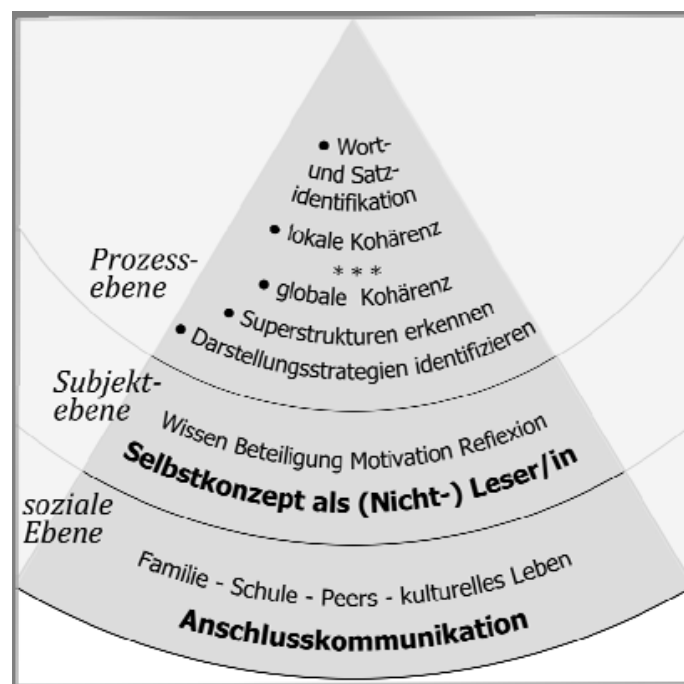


Abbildung 2: Didaktisches Modell der Lesekompetenz (Rosebrock & Nix, 2014, S. 15)

3.3.1.1. Prozessebene

Es stellt sich die Frage, wieweit der Leser oder die Leserin das Gelesene versteht, deutet und einordnet. Dabei handelt es sich um einen „kognitiv konstruktiven Vorgang, der die aktive Bildung von Bedeutungen verlangt“ (Rosebrock & Nix, 2014, S. 17).

² Die Leseförderung hat in der didaktischen Forschung einen zentralen Stellenwert. Mit dem Thema Leseflüssigkeit oder Lesegeläufigkeit haben sich - nebst der angloamerikanischen Leseforschung - hauptsächlich C. Rosebrock, D. Nix, C. Rieckmann und A. Gold beschäftigt. Folglich stützt sich die Studierende in diesem Kapitel vor allem auf diese Forschungsergebnisse.

Von der Buchstaben-, über die Wort- bis zur Satzerkennung ist ein längerer Prozess, vor allem wenn es um die Automatisierung geht. Auf diesem Level automatisiert sich das kompetente Lesen. Allerdings die einzelnen kognitiven Prozesse „laufen natürlich nicht nacheinander ab, sondern interagieren permanent miteinander“ (Rosebrock & Nix, 2014, S. 19).

3.3.1.2. Subjektebene

Auf der Subjektebene reflektieren und diagnostizieren Leser und Leserin die Lektüre kritisch. Sie sind nicht nur kognitiv aktiv, sondern auch mit ihren persönlichen Gefühlen, mit ihrem Wissen und mit ihrer Fähigkeit bereit, sich in die Situation anderer hineinzusetzen. Das Lesen wird persönlich erfahren, es ist individuell und geschlechtsspezifisch geprägt und letztlich ist es Teil der einzelnen Identität.

Eine wichtige Rolle spielt auf der Subjektebene auch die - bereits erwähnte - Lesesozialisation. Hier geht es um den Stellenwert des Lesens in der Familie, um die Förderung des Lesens in der Kindheit, um das Erleben der Schriftsprache und um die literarische Sozialisation in der Oberstufe (Rosebrock & Nix, 2014, S. 20ff.).

3.3.1.3. Soziale Ebene

Auf der sozialen Ebene handelt es sich um die Interaktionen, d.h. um Textbegegnung und Zugang zu Texterfahrungen. Diese können auch in soziale Kontakte eingebracht werden. Zudem geht es darum, die Leseerfahrungen in Anschlusskommunikationen weiter zu pflegen. Hier fließen ausserdem die Meinung und die Sichtweise der Gesprächspartner mit hinein, wobei die Schule mit der Textinterpretation einen ganz besonderen Stellenwert einnimmt.

In sozialer Hinsicht ist es eine wichtige Voraussetzung, dass das Umfeld stimmt. Konkret bedeutet das, dass Lesen einen hohen Stellenwert hat und dass untereinander eine Diskussion über das Gelesene entsteht. Das Lesen sollte als bereichernd, genussvoll und anregend empfunden werden. Konkrete Aktivitäten wie Autorenlesungen, Lesenächte, Bibliotheksbesuche, Lesewettbewerbe usw. steigern das Lesevergnügen. Die Leseflüssigkeit ergibt sich aus einem gründlichen basalen Leseprozess. Eine lese technische Basis auf der Buchstaben-, Wort- und Satzebene erhöht die Lesefertigkeiten wesentlich. Bei vielen Kindern und Jugendlichen mangelt es genau an diesem Punkt. Denn Leseflüssigkeit und Textverständnis hängen ganz eng miteinander zusammen. Das Lesen ist eigentlich Teil eines grossen Prozesses der Verbundenheit oder des Hineinwachsens in Gesellschaft und Kultur. Mangelhafte Lesefertigkeiten hindern auch Erwachsene daran, längere Texte in Angriff zu nehmen oder die Lesefertigkeit zu verbessern (Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2014, S. 8ff.).

Erfahrungen zeigen, dass SuS mit Leseschwierigkeiten auf der Unterstufe auch später unsicher und ungenau lesen. Sie können ihren Rückstand kaum mehr aufholen, „sodass sich die mangelnden Lesefertigkeiten über die Grundschulzeit hinweg stabilisieren“ (Rosebrock et al., 2014, S. 12).

3.3.2. Lesekompetenz und Textverständnis

„Kompetent Lesen heisst, Texte gut verstehen und behalten zu können, verbunden mit der Fähigkeit zum Interpretieren, Reflektieren und Bewerten des Gelesenen“ (Rosebrock et al., 2014, S. 12).

Dabei handelt es sich um einen kontraktiven Vorgang, der „eine Sinnproduktion“ des Gelesenen verlangt. Das heisst, es gibt einen Zusammenhang oder ein „Zusammenspiel“ zwischen dem gelesenen Text und dem bereits vorhandenen Vorwissen. Dieses wird wieder aktiv und hilft dabei, den Text besser zu verstehen. Man

spricht nach Walter Kintsch auch vom „Situationsmodell“. Für das Textverständnis unterscheidet man die Ebene der Textoberfläche und die Ebene der Textbasis. Ersterer Text wird eher oberflächlich wahrgenommen und kann nicht wörtlich, sondern sinngemäss wiedergegeben werden. Bei der Textbasis kann dank kohärenten Hinweisen der Inhalt abgerufen oder in den grösseren Zusammenhang gestellt werden. Beim weitgehend automatisierten Lesen spricht man von einer hierarchieniedrigen Kognition. Dieser Lesetyp kann sofort die Buchstaben, Wörter und Satzteile miteinander verbinden und ihren Sinn erkennen. Die hierarchiehöheren Prozesse setzen bei der Textbasis an, die - auf einem höheren Niveau - den Zugang zum Textinhalt erleichtert. Aus diesem Wechselspiel der verschiedenen Prozesse können mögliche Fehlerquellen erkannt werden, so z. B. Dekodier-Schwierigkeiten. In diesem Fall ist es kaum möglich, die geschriebenen Wörter in die gesprochene Sprache oder in eigene Sätze umzusetzen. Das Textverständnis ist nicht gegeben, weil es am nötigen Sprachverständnis und Worterkennen fehlt. Um diese Defizite genauer zu erkennen, muss auch die Leseflüssigkeit berücksichtigt werden (Kintsch, 1996, S. 503 - 528, zitiert nach Rosebrock et al., 2014, S. 14f.).

3.3.3. Leseflüssigkeit

Man kann einen Text flüssig, mühelos und routiniert lesen. Erst unter dieser Voraussetzung ist ein höherer Verstehensprozess möglich. Ein schnelles und genaues Dekodieren, sei es auf der Wort- wie auf der Satzebene, macht kognitive Ressourcen frei und verhilft zu internen Textzusammenhängen, d.h. Kohärenzen. Bei einem zu grossen Aufwand für hierarchieniedrige Dekodierprozesse kann der Leser wichtige und komplizierte Textabschnitte kaum bewältigen. Bei den flüssigen Lesern hingegen verlaufen die Dekodierprozesse automatisch. Das Arbeitsgedächtnis steht für komplexe Denkprozesse zur Verfügung. Damit verbunden sind auch die Motivation und Lesefreude. Das Augenmerk bei der Leseflüssigkeit liegt auf der Lesegenauigkeit, der Automatisierung, der Lesegeschwindigkeit sowie der Segmentierungsfähigkeit und Betonung (Rosebrock et al., 2014, S. 15f.; Philipp & Schilcher, 2012, S. 42).

3.3.3.1. Lesegenauigkeit

Gute Leserinnen und Leser lesen genauer, verstehen schneller den Zusammenhang und verlesen sich weniger. Bei Fehlern sind sie in der Lage, sich rasch zu verbessern. Demgegenüber verhaspeln sich schwache Leserinnen und Leser schneller und lesen Wörter häufiger sinnentstellend. Oft sind sie nicht in der Lage, sich selber zu korrigieren.

Allein schon das genaue Lesen lässt den Schluss zu, ob ein Schüler oder eine Schülerin den Text versteht und exakt dekodiert. Der amerikanische Leseforscher Rasinski geht davon aus, dass bei einem Schüler, der weniger als 90 Prozent der Wörter eines Textes korrekt und fehlerfrei liest, das Textverständnis dementsprechend bescheiden ist. Erst bei einem fehlerfreien Lesen von 95 und mehr Prozent kann ein Text mehr oder weniger gut und ohne Anweisungen aufgenommen und verstanden werden (Rasinski, 2003, zitiert nach Rosebrock et al., 2014, S. 16).

3.3.3.2. Automatisierung

Bei guten Lesern automatisiert sich die Dekodierfähigkeit in ausgeprägterem Ausmass. Der Lesevorgang erfolgt spontan und unbewusst. Praktisch gibt es keine Unsicherheiten. Es handelt sich um einen schnellen Zugriff auf die Wortbedeutungen, d.h., der geübte Leser kann im Unterschied zum disfluenten Leser bereits auf Grund der visuellen Wahrnehmung die Bedeutung der Wörter erfassen. Es handelt sich, wie der

australische Sprachwissenschaftler Max Colheart sagt, um den „direkten lexikalischen“ und „indirekten phonologischen Weg“. Gute Leser verfügen bereits über einen guten Wortschatz und über ein solides Vorwissen. Die automatisierte Erkennung der Wörter und der Zusammenhänge der Wortgruppen erleichtern den Verarbeitungsprozess. Es ist ähnlich wie beim Autofahren, wo dank der automatisierten Fertigkeiten der Fahrer den Verkehr überblickt und gleichzeitig einen Radiosender anhört. Geübte Leser können beispielsweise die spiegelverkehrte Schreibweise eines Textes ohne grosse Schwierigkeiten flüssig und sinngemäss lesen (Colheart, 2007, S. 6 - 23, zitiert nach Rosebrock et al., 2014, S. 16f.).

3.3.3.3. Lesegeschwindigkeit

Leseschwache SuS lesen in der Regel nur halb so schnell wie gute SuS der gleichen Klasse. Beim Lesen ist eine Mindestgeschwindigkeit bedeutsam. Denn langsames Lesen führt zu einer verzögerten Informationsaufnahme. Konkret heisst das, ein langsamer Leser hat nach einem langen Satz vieles von dem vergessen, was er am Anfang gelesen hat. Durch langsames Lesen ist auch der Selbstüberwachungsprozess eingeschränkt. Das Lesetempo kann gemessen werden und zwar in Form der gelesenen Wörter pro Minute (WpM). Das hat Ronald Carver aufgezeigt. Wenn man aus Texten lernen und deren Inhalt im Gedächtnis einprägen will, sind ungefähr 100 bis 200 WpM erforderlich. Ein Leser, der den Text bloss überfliegt und schnell das Wichtigste davon verstehen will, bringt es auf 400 bis 600 WpM. Normalerweise beherrschen ein guter Leser und eine gute Leserin ca. 250 bis 300 WpM. Ein durchschnittlicher, erwachsener Normalleser liest gegen 250 WpM. Dabei spielt auch die Schwierigkeit des Textes eine wichtige Rolle. Bei lautem Lesen erfolgt die Lektüre in langsamerem Tempo. Die Leseflüssigkeit kann sich natürlich im Verlauf der Schulkarriere enorm verändern. Wenn Jugendliche mit einer bestimmten Lesefertigkeit und entsprechendem Leseverständnis Bücher lesen, spricht man von „Buchreife“. In Untersuchungen hat man jene Kinder der oberen Klassen als „buchreif“ eingestuft, die innerhalb einer halben Stunde bei einem angemessenen Text etwa 15 Seiten bewältigt haben. Das entsprach bei 300 bis 400 Wörtern pro Seite etwa 200 WpM. Gegen Ende der Grundschulzeit sollte das Lesetempo beim Lautlesen dem Sprechtempo gleichkommen und damit bei geübten Lesern und Leserinnen mehr als 200 WpM erreichen. Beim stillen Lesen wären 220 WpM anzustreben (Carver, 1997, S. 3 - 43, zitiert nach Rosebrock et al., 2014, S. 17f.).

3.3.3.4. Segmentierungsfähigkeit und Betonung

Ein weiteres Element der Leseflüssigkeit ist das betonte und sinn gestaltende Vorlesen-Können. Durch das betonte Lesen werden „innerhalb eines Satzes semantisch und syntaktisch zusammengehörige Sachverhalte sinnstiftend zusammengezogen“ (Rosebrock et al., 2014, S. 19).

Der disfluente Leser liest dagegen spontan und stockend Wort für Wort und betont unrichtige Satzteile. Dabei kann bereits ein Kind früh zusammenhängende Phrasen und Betonungen ausdrücken. Das ist natürlich noch ausgeprägter beim kompetenten Leser, der schon beim erstmaligen Lesen oder primavista die Betonungen richtig handhabt. Bei den Kindern gibt es unterschiedliche Lesekompetenzen. Flüssig lesen können ist nun „die Fähigkeit zur genauen, automatisierten, hinreichend schnellen und prosodisch angemessenen leisen und lauten Lektüre von Texten“ (ebd.).

3.4. Förderung der Leseflüssigkeit durch das Viellese- und Lautleseverfahren

Hier werden die Vor- und Nachteile des Viellese- und Lautleseverfahrens beschrieben. Es versteht sich, dass von der Bedeutung her die Förderung des flüssigen Lesens ein wichtiger Teil des Lehrplans ist. Mit den

richtigen Fördermethoden und den entsprechenden Übungen können die Lesefertigkeiten eindeutig und nachhaltig verbessert werden. Von den verschiedenen Förderungsverfahren sind vor allem das Viellese- und das Lautleseverfahren wichtig (Rosebrock et al., 2014, S. 20).

Vielleseverfahren

Das Vielleseverfahren ist das stille und regelmässige Lesen im Unterricht, wobei die Lernenden selbst die Texte auswählen. Mit der Steigerung des Anspruchsniveaus der Lektüre vergrössern die SuS ihren Wortschatz, die Lesegeschwindigkeit wie auch ihr allgemeines Wissen. Die schwächeren SuS können beim Vielleseverfahren überfordert sein. Bei ihnen kommen in dieser Situation andere Wege zur Förderung der Leseflüssigkeit in Frage (Rosebrock et al., 2014, S. 21).

Lautleseverfahren

Beim Lautleseverfahren handelt es sich um eine andere Förderlogik. Demnach lesen Kinder und Jugendliche im Unterricht bewusst laut oder halblaut vor. Bei dieser Methode müssen sie die Texte auch für andere hörbar machen und objektivieren. Dadurch können auch die schwächeren Leser dank der Unterstützung von den Lehrkräften und Mitschülern an ihrer Leseflüssigkeit arbeiten. Es geht um die direkte Leseförderung. Dabei kann der Leser oder die Leserin für sich laut oder halblaut lesen oder der leseschwächere Schüler wird von einem lesekompetenteren Schüler oder einem Lehrer begleitet, korrigiert und betreut. Die Erfahrung zeigt, dass durch diese Methode die Lesegeschwindigkeit der SuS wesentlich gesteigert werden kann. Eine übliche Methode besteht darin, dass die SuS der Reihe nach laut vorlesen. Nach einer anderen Methode hingegen ruft die Lehrkraft abwechselnd einen Vorleser auf. Das Reihumlesen kann auch nachteilig sein, indem sich die guten SuS langweilen, die schlechteren hingegen wegen ihrer Lesequalität stigmatisiert fühlen (vgl. Rosebrock et al., 2014, S. 22f.).

3.4.1. Grundformen des Lautlesens

3.4.1.1. Wiederholtes Lautlesen

Im Sport oder in der Musik müssen die Fertigkeiten regelmässig eingeübt werden, und zwar zuerst in kleinen Teilstücken. Wenn ein Abschnitt automatisiert ist, kann ein neuer angegangen werden, bis das Gesamtstück einstudiert ist. Ähnlich ist es beim Lesen: Schwache Leser und Leserinnen lesen einem Lehrer oder Experten einen kurzen Text solange laut vor, bis sie ein bestimmtes Mass an Lesegeschwindigkeit erreicht haben (z.B. 85 bis 100 WpM). Für den betreffenden Schüler kann es motivierend sein, wenn er das Textmaterial selber auswählt, wobei eine Lehrperson ihn beratend unterstützt. Bei den verschiedenen Leseübungen hält der Leser die Lesegeschwindigkeit und die Anzahl Lesefehler fest. In einer Übersichtsgrafik werden nun die entsprechenden Werte übertragen, sodass der Lesende visuell seine Fortschritte in einer Verlaufskurve nachvollziehen kann. Das Lautlesen wird solange wiederholt, bis der zu betreuende Schüler es etwa auf 100 WpM bringt und nicht mehr als zwei sinnentstellende Fehler hat (Rosebrock et al., 2014, S. 27f.).

3.4.1.2. Chorisches Lautlesen

Beim begleitenden Lautlesen fungiert der kompetentere Leser als Modell. Er demonstriert dem schwächeren Leser, welche Lesegeschwindigkeit bei einem bestimmten Text angebracht ist und wie die Betonung der Satzteile angewendet werden sollte. Hier geht es um die Steigerung der Leseflüssigkeit auf Satzebene. Der

Leser lernt den eigenen Leseprozess selber zu registrieren und zu korrigieren. Zudem ist zwischen den beiden Partnern auch eine Diskussion über das Gelesene und das Hintergründige des Textes denkbar. Konkret sind drei Möglichkeiten gegeben:

- SuS und Lehrer (Tutand³ und Tutor⁴) lesen beim eigentlichen Chorlesen gleichzeitig den Text laut oder halblaut vor. Es sollte allerdings nicht drillmässig, wie das im ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhundert der Fall war, ausarten. Damit die Leseflüssigkeit gewährleistet ist, sollte der Tutor etwas schneller lesen als der Tutand.
- Möglich ist auch das Lückenlesen: In einer bestimmten willkürlich gewählten Stelle stoppt der Leselehrer, und der Tutand muss allein weiterfahren, bis der Tutor wieder die Führung übernimmt.
- Echolesen: Der Leser wiederholt die vom Lehrer vorgetragenen Sätze zeitlich verzögert. Dadurch ist der Tutand geneigt, die Ausdrucksweise des Leselehrers nachzuahmen, sei es bezüglich Betonung, Pause und Lesegeschwindigkeit. Darauf folgt die Nachbesprechung (Rosebrock et al., 2014, S. 29ff.).

Das Chorlesen ist eine bedeutsame Teamarbeit, die vor allem den schwächeren Lesern zu Gute kommt. Denn diese „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., 2014, S. 39).

3.4.2. Formen und Wirkungen von Lautleseverfahren

3.4.2.1. Partnerlesen

Beim Partnerlesen geht es nicht allein um das Lautlesen, sondern zusätzlich um eine soziale Interaktion zwischen Tutand und Tutor, indem die beiden gemeinsam im Chor laut lesen. Für die Lehrperson ist aber diese Form nur in einzelnen Rollen möglich. Deshalb ist es nötig, dass jeder Schüler und jede Schülerin einen Lesepartner findet. Aufgrund eines diagnostischen Testverfahrens wird nun die ganze Klasse in Lesetandems eingeteilt. Konkret heisst das: Jedes Paar besteht aus einem etwas besser lesenden und aus einem etwas weniger gut lesenden Schüler. Der besser lesende Schüler übernimmt die Rolle des Lesetutors und versucht die Lesefertigkeiten seines Lesepartners zu verbessern. Dabei müssen vorerst die sozialen Verhaltensweisen eingeübt werden, indem der Lesetutor sich sachlich und wohlwollend verhält und der Tutand ihm voll vertrauen kann.

Folgender Ablauf ist möglich:

- Der schwächere Leser wählt Texte aus, die ihn nicht überfordern.
- Tutor und Tutand sitzen nebeneinander und beginnen auf ein verabredetes Zeichen hin den Text laut gemeinsam zu lesen.
- Der Tutor führt die zu lesenden Zeilen mit dem Finger mit. Er achtet auf Lesefehler, die er verbessert, und darauf lesen beide den betroffenen Satz nochmals gemeinsam.
- Sobald sich der Tutand nach dem gemeinsamen Lesen sicherer fühlt, gibt er dem Tutor ein Zeichen, um allein weiterzulesen, wobei der Tutor mit dem Finger noch die Zeilen weiterführt und auf eventuelle Fehler des lautlesenden Tutanden achtet.

³ Tutand: Schwache Leserin oder Leser mit mangelhaften Automatisierungsleistungen (Rosebrock et al., 2014, S. 27).

⁴ Tutor: Leselehrer oder Leseexperte (Rosebrock et al., 2014, S. 27).

Diese Lesepraxis dauert solange, bis der ausgewählte Text vollständig gelesen ist. Nach der Übungssitzung diskutieren die Lesepartner über ihre Leseerfahrungen. Die kooperative Leseübung kann nicht nur für einen leseschwächeren Lese-Tutanden, sondern auch für den Lese-Tutoren bereichernd sein. Dank dem „Lernen durch Lehren“ ist der Tutor ebenfalls in der Lage, seine Lesefähigkeit zu verbessern (vgl. Rosebrock et al., 2014, S. 36ff.)⁵.

3.4.2.2. Kombinierte Lautleseroutine

Diese Methode ist von der 1. bis 5. Klasse anwendbar und ist vor allem von Thomas Rasinski und seinem Team entwickelt worden. Die Autoren empfehlen, das Programm viermal wöchentlich während je 15 Minuten durchzuführen mit literarischen Texten von ca. 100 bis 200 Wörtern. Es können auch Gedichte oder Reimverse sein. Bei diesem Vorgehen liest die Lehrkraft einen ausgewählten Text vor und dient als Lesemodell. Die SuS hören den Text, den sie gleichzeitig auf der Textkopie, über die sie verfügen, mitlesen. Darauf folgt ein kurzes Gespräch über den Textinhalt. Unklare Wörter werden geklärt. In einem weiteren Schritt macht die Lehrperson auf eventuelle Leseschwierigkeiten des Textes aufmerksam. Darauf liest die Klasse den Text mehrmals im Chor, dann wird das Lautlesen in Lesepaaren praktiziert, wobei jedes Kind mindestens dreimal den Text selber vorlesen sollte. Danach wechseln die Partner die Rolle. Abschliessend kommt die Klasse im Plenum zusammen, und ausgewählte Paare tragen den Text den Mitschülern und Mitschülerinnen vor. Im Sinn der Wortschatzarbeit könnten die drei interessantesten Wörter eines Textes ausgewählt und auf einen Wandposter und in das Vokabelheft übertragen werden, um später darauf zurückzugreifen (Rasinski, 1994, S. 158 - 165, zitiert nach Rosebrock et al., 2014, S. 39ff.).

3.5. Lesegeschwindigkeit

3.5.1. Durchschnittliche Lesegeschwindigkeiten

Flüssiglesen ist auch eine Frage des Übens. Die Lesegeschwindigkeit steigt in der Regel kontinuierlich während der Primarschulzeit. Es ist möglich, dass sich vorübergehend, z.B. beim Übergang von der Unter- in die Oberstufe, eine Stagnierung abzeichnet. Dann aber kann im Verlauf der Sekundarschulzeit wieder eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit eintreten. Auf entsprechender Gymnasialstufe ist eine weitere Steigerung möglich, indem diese SuS neue, jedoch altersgemässe Texte so flüssig lesen, wie sie sprechen. Es gibt populärwissenschaftliche Trainingsverfahren, die als schnelle Lesetechniken angepriesen werden und die die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit bei weitem übertreffen. Hier ist Vorsicht angebracht, denn bei diesen Methoden kommt das Leseverständnis eindeutig zu kurz. Das bedeutet aber nicht, dass eine zu langsame Lesegeschwindigkeit nicht geändert werden könnte. Es gibt klare Experimente, wonach leseschwache Kinder durch antrainierte Lesegeschwindigkeit bessere Verstehens- und Behaltensleistungen erbracht haben (Rosebrock et al., 2014, S. 60).

„Die in der Literatur angegebenen Normwerte für die durchschnittliche Lesegeschwindigkeit in den verschiedenen Altersstufen weichen also in verblüffend starkem Ausmass voneinander ab. Dies ist zum einen den unterschiedlichen Messverfahren geschuldet“ (Rosebrock et al., 2014, S. 58).

⁵ Es gibt aber Autoren, die der Meinung sind, dass die Differenz in der Lesekompetenz bei den Lesetandems nicht zu gross sein sollte (vgl. Kruse et al., 2012, S. 24f.).

Auch die verschiedenen Tests können eine Rolle spielen. Hinzu kommt, dass in englischsprachigen Ländern, vor allem in den USA, verlässlichere Durchschnittswerte für die Lesegeschwindigkeit verfügbar sind (Rosebrock et al., 2014, S. 58).

3.5.2. Drei Niveaus der Leseflüssigkeit

Nicht nur die Lesegeschwindigkeit, sondern auch der Leseschwierigkeitsgrad der Lesetexte ist zu berücksichtigen. In der Literatur wird in der Regel ein Drei-Stufen-Modell unterschieden:

- Niveau des selbständigen Lesens oder sog. Unabhängigkeitsniveau
- Niveau, das weiter gefördert und gesteigert werden kann, sog. Instruktionsniveau
- Überforderungsniveau oder sog. Frustrationsniveau

Von einem Frustrationsniveau spricht man, wenn ein Schüler weniger als 25 richtige WpM und mehr als 8 fehlerhaft gelesene WpM bei der Lektüre eines Textes vorzuweisen hat. Für den Zuhörer, aber auch für den Leser selbst, ist das Vorgelesene unter diesen Voraussetzungen fast nicht mehr verständlich. Das entspricht einem Richtigkeitsfaktor von weniger als 75 Prozent. Dabei neigen schwache Leser dazu, möglichst schnell zu lesen und damit ihre ungenügenden Lesefähigkeiten zu verdecken. Es gibt natürlich auch Leser und Leserinnen, die mühsam Wort für Wort entziffern und eindeutig unter der erforderlichen Lesegeschwindigkeit zurückbleiben. Obwohl sie weitgehend fehlerfrei lesen, bewegen sie sich immer noch auf dem Frustrationsniveau.

Auch bei einem Richtigkeitsfaktor von 75 bis 90 Prozent ist die Lesefähigkeit noch nicht befriedigend. Anders verhält es sich bei den Texten auf Instruktionsniveau. Hier beträgt der Richtigkeitsfaktor 90 bis 95 Prozent. Bei 95 und mehr Prozent spricht man von einem Unabhängigkeitsniveau (vgl. Rosebrock et al., 2014, S. 60ff.; Kruse et al., 2012, S. 20f.).

3.5.3. Dimensionen der Textverständlichkeit

Wann ist ein Text einfach oder schwierig? Eine eindeutige Antwort ist diesbezüglich nicht möglich. Grundsätzlich gilt, dass ein Text gut verständlich und lesbar sein muss und zwar in Relation zu den Lesefähigkeiten und zum Vorwissen des einzelnen Lesers. Es versteht sich auch, dass derselbe Sachverhalt klarer oder unklarer, einfacher oder schwieriger sowie komplexer dargestellt werden kann. Im Allgemeinen werden bezüglich Textverständlichkeit vier unterschiedliche Dimensionen unterschieden (Rosebrock et al., 2014, S. 65f.):

3.5.3.1. Sprachliche Einfachheit

Unter diesem Begriff wird in erster Linie die Lesbarkeit eines Textes verstanden. Dabei stellt sich die Frage: Wie leicht und wie schnell kann ein Text verstanden werden? Wichtige Determinanten für das Leseverständnis und die Lesegeschwindigkeit sind die durchschnittlichen Wort- und Satzlängen, die einen Text kennzeichnen. Ebenfalls bedeutsam sind die Anzahl der Fremdwörter, die Wortwiederholungen, der Gebrauch hochfrequenter Wörter, die in der Regel kürzer und weniger bedeutungskomplex sind als lange Wörter (Rosebrock et al., 2014, S. 66).

3.5.3.2. Kognitive Gliederung

Es geht hier weniger um das Formale als vielmehr um die Transparenz, die Art, die Intensität und Offensichtlichkeit. Solche Texte sollten ein klares Konzept haben und das gegebene Thema differenziert

angehen. „Die verschiedenen Textsorten, in die literarische Texte und Sachtexte noch einmal vielfältig untergliedert sind, bündeln die sprachlichen Konventionen, nach denen Texte rhetorisch als Ganzes organisiert sind“ (Rosebrock et al., 2014, S. 67).

Die SuS müssen nicht bereits im Voraus die verschiedenen Texte unterscheiden können. Sie erwerben schrittweise die entsprechenden Kenntnisse (ebd.).

3.5.3.3. Inhaltliche Aspekte

Für Kinder sind Erzähltexte leichter aufzunehmen als Sachtexte. Dank des Figuren-Erlebens können sie bei eigenen Alltagserfahrungen anknüpfen. Das zeigt sich auch auf der Ebene der Lesbarkeit. Literarische Kinder- und Jugendbücher sind leichter als kinderliterarische Sachtexte. Letztere müssen, um kindergerecht zu sein, durch gezielte Vereinfachungen möglichst wenige unbekannte Wörter anwenden oder neue Begriffe durch gezielte Vereinfachung einführen (Rosebrock et al., 2014, S. 69).

3.5.3.4. Motivationale Stimulanz

Die Lehrperson sollte spüren, was für ein Text den Kindern entspricht und sie begeistert. Motivation stimulierend ist vor allem eine spannende oder lustige Geschichte. Es geht auch darum, bei den Kindern das Interesse zu wecken und ihnen Neues zu bieten. Viel Fingerspitzengefühl ist erforderlich bei literarischen und problemorientierten Texten. In solchen Fällen sind die Auswahlkriterien wie auch die Begeisterungsfähigkeit der Lehrpersonen entscheidend (Rosebrock et al., 2014, S. 69f.; Kleer, 2014, S. 20ff.).

3.5.4. Lesbarkeitsindex – LIX

3.5.4.1. Ziel des Lesbarkeitsindex (LIX)

Aufgrund der Lesbarkeitsindizes wird versucht, die Schwierigkeit eines Textes zu bestimmen. Allerdings die Komplexität eines Textes kann nicht direkt aufgezeigt werden, und eine genaue Einschätzung ist selbst für Experten schwierig. Eine Möglichkeit, um Rückschlüsse auf die Lesbarkeit zu ziehen, besteht darin, Merkmale des Textes festzulegen. So werden Länge der Sätze und Wörter, die Anzahl der Wortsilben usw. gezählt. Der Schwede Björnsson hat im Jahre 1968 die heute noch gültige Formel des Lesbarkeitsindex LIX „Lesbarkeitsindex“ entwickelt (Lenhard & Lenhard, 2014).

3.5.4.2. Berechnung des Lesbarkeitsindex (LIX)

Der LIX setzt sich zusammen aus der Summe der durchschnittlichen Satzlänge und des Anteils langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben) eines Textes. Dadurch lässt sich ungefähr die Schwierigkeit eines Lesetextes einschätzen. Dabei gilt der Erfahrungswert, dass ein Text leichter zu verstehen ist, je kürzer ein Wort ist und je öfter dasselbe Wort im Text verwendet wird. Für die Satzebene heisst das, dass kürzere Sätze meistens auch verständlicher sind (Rosebrock et al., 2014, S. 73).

Mit dem Onlinerechner unter <http://psychometrika.de/lix.html> lässt sich der LIX eines Textes unkompliziert berechnen. Dieser nimmt eine einfache Einstufung des Schwierigkeitsgrades vor.

3.5.4.3. Interpretation des Lesbarkeitsindex (LIX)

Der Lesbarkeitsindex LIX ist einfach zu berechnen, aber schwierig zu interpretieren (Wember, 1999, S. 45). So haben Bamberger und Vanecek (1984, S. 64) in einem aufwändigen Forschungsprojekt bereits in den 1980er-Jahren verschiedene Lesbarkeitsformeln anhand von verschiedenen Sach- und literarischen Texten verglichen. Sie kamen zum Schluss, dass die LIX Klassifikation viel aufwändigeren Verfahren ähnelt und nicht weniger gültig ist. Bamberger und Vanecek empfehlen folgende LIX-Klassifikation zur Orientierung des Schwierigkeitsgrades des Textes (Rosebrock et al., 2014, S. 75):

	20	
Sehr leichter Text	25	
	30	Kinder- und Jugendgeschichten
Leichter Text	35	
	40	Belletristik
Durchschnittlicher Text	45	
	50	Sachliteratur
Schwieriger Text	55	
	60	Fachliteratur
Sehr schwieriger Text	63	
	70	

Tabelle 3: Schwierigkeitsstufen des LIX (Bamberger & Vanecek, 1984, S. 64)

3.5.5. Lautleseprotokolle zur Leistungsrückmeldung

Die Lautleseprotokolle können den SuS nebst den bereits erwähnten Vorteilen auch Lernfortschritte aufzeigen. Eine erste Form ist die mündliche Nachbesprechung der Lesesitzungen der SuS. Dem Gespräch liegt ein Notationsblatt über Schülertext und Leistungswerte zugrunde (Rosebrock et al., 2014, S. 90f.). „Es ist aber auch sinnvoll, die Ergebnisse des Kindes in ein eigenes Raster einzutragen oder das Kind zu bitten, seine Ergebnisse eigenständig in sein Raster einzutragen, denn dadurch werden die Leistungsentwicklungen anhand einer Kurve gut sichtbar“ (Rosebrock et al., 2014, S. 91). Zudem ist es aufschlussreich, in zeitlichen Abständen den gleichen Diagnosetext mit einem Schüler zu lesen und den Vergleich für die Verbesserung aufzuzeigen. So werden den SuS ihre Lernfortschritte oder Rückschritte regelmässig zurückgemeldet (ebd.).

3.5.6. Lückentexte für die Gruppendiagnostik

Zur Erhebung der Lesegeschwindigkeit ist auch ein einfacher Lückentext geeignet. Dabei erhalten alle SuS einen kurzen Lesetext, in welchem einzelne Wörter fehlen. Die SuS kreuzen nun aus einer Auswahl möglicher Wörter das jeweils richtige an. Dann lesen sie auf ein Startzeichen hin den Text still durch. Sobald sie fertig sind, notieren sie die dafür verwendete Zeit, die sie von der Tafel aufgrund eines Zeitstrahls ablesen können. Jetzt überprüfen die SuS in Partnerarbeit die Ankreuzaufgaben. Jeder Fehler hat einen Zeitaufschlag zur Folge, aus dem sich zusammen mit der effektiven Lesezeit die Lesegeschwindigkeit errechnen lässt. Mit dem regelmässigen Einsatz von Lückentexten lassen sich die Lernfortschritte der SuS gut feststellen. Allerdings sind die WpM-Werte nur bedingt aussagekräftig. Der Zuschlag beispielsweise von je 30 Sekunden bei einem Fehler ist hoch angesetzt und soll in erster Linie die SuS spüren lassen, dass das

Lesen nicht nur ein mechanisches Entziffern ist. Hinzu kommt, dass die effektive Zeitangabe nicht genau erfassbar ist. Es handelt sich um eine relative Grösse, die nicht objektiv ist, jedoch einen Vergleich der Leistungen eines Einzelnen im Verhältnis zu seiner Klasse ermöglicht. Das Lautleseprotokoll kann in der Messung genauer sein, dessen Aussagen sind aber letztlich auch relativ. Das ist noch mehr der Fall bei den Lückentexten. Die regelmässige Anwendung des Testverfahrens bei gleichzeitiger Beobachtung der Lernfortschritte kann für die SuS aussagekräftig und hilfreich sein (Rosebrock et al., 2014, S. 92f.).

3.6. Lesekompetenzen und Lesethemen bei Knaben und Mädchen

In der Lesekompetenz und den Lesethemen sind Unterschiede bei den Knaben und Mädchen mit und ohne Förderbedarf erkennbar.

3.6.1. Unterschiede der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen

Bei den aufwändigen Bereichen des Textverständnisses zeigen sich zwischen Jungen und Mädchen grössere geschlechtsspezifische Unterschiede. Dies wird auch von der PISA⁶ unterstrichen. Demnach haben Knaben vermehrt Mühe, Texte zu hinterfragen. Das bedeutet, dass sie mit Texten ohne Illustrationen eher Schwierigkeiten aufzeigen. Genau diese Vermischung von Texten und Bildern in Sachbüchern wird von den Jungen bevorzugt. Dieser Bereich zeigt auf, dass dem Leseverhalten von Knaben mehr Beachtung geschenkt werden muss (Gerhold, 2013, S. 24f.).

Immer mehr Jungen zeigen weniger oder kein Interesse am Lesen. Mädchen lesen mehr, allerdings gibt es auch bei den Mädchen Leseverweigerung. Entsprechende Statistiken dazu liegen leider schon länger zurück. Der Trend dürfte sich aber verstärkt haben (Bischof & Heidtmann, 2002, S.1ff.).

3.6.2. Unterschiede der Lesekompetenz zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf

Lesefähigkeiten zu entwickeln, die über das basale Niveau hinausführen, gelingt einem Teil der SuS in der Mittelstufe noch nicht. Bei der Erforschung der Ursachen rücken SuS mit schwachen Leseleistungen in den Vordergrund. Dazu gehören SuS mit Migrationshintergrund sowie Kinder aus bildungsfernen Familien. Von den SuS mit Migrationshintergrund sprechen in Deutschland knapp 60% noch nicht die Sprache des Gastlandes. So ist es nicht verwunderlich, dass die Kinder im Schnitt deutlich niedrigere Lesekompetenz erreichen als Kinder mit der Erstsprache Deutsch (vgl. Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010, S. 45, zitiert nach Lenhard, 2013, S. 51f.).

Laut PISA wird in Deutschland unter den Kindern und Jugendlichen jeder zweite Hauptschüler und jeder zwölfte Realschüler als schwacher Leser eingestuft. In der Gesamtschule⁷ weist jeder 6. Schüler eingeschränkte Lesefähigkeiten auf (Philipp, 2012a, S. 23). In der Schweiz hat sich der Anteil leistungsschwacher SuS laut PISA-Studien von 2000 und 2012 wesentlich verringert, nämlich von 17,8% auf 12,8%. Es zeigt sich nämlich eine weitgehende Leistungsverbesserung der SuS mit Migrationshintergrund.

⁶ „PISA (Programm for International Student Assessment) ist ein internationaler Schulleistungsvergleich der OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), der seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt wird. Mit dem Programm werden weltweit die Kompetenzen von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet und international verglichen“. Zugriff am 22.07.2016 unter https://pisa.education.ch/sites/default/files/20131210/pisa_2012_erste-ergebnisse_d.pdf

⁷ Das deutsche Schulsystem ist in „leistungshomogene“ Schulformen aufgeteilt. Die Hauptschule ist die leistungsschwächste, die Realschule die nächst höhere Stufe. Danach folgt das Gymnasium. Die Gesamtschule hebt die Aufteilung Haupt- und Realschule auf (Freundliche Mitteilung von Andreas Eckert, 01.08.2016).

Hingegen ist der Anteil der Leseschwachen bei den Einheimischen gleich geblieben. Allgemein gilt, dass sich sowohl in Deutschland wie in der Schweiz ein klarer positiver Trend abzeichnet. Die entsprechenden Durchschnittswerte im Kompetenzbereich Lesen haben sich folgendermassen entwickelt:

	OECD-Länder	Deutschland	Schweiz
2000	494	484	494
2006	492	495	499
2012	496	508	509

Tabelle 4: PISA-Studien: Durchschnittswerte im Kompetenzbereich Lesen⁸

Zugriff am 22.07.2016 unter

https://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf

Die basale Lesefertigkeit ist gemäss aktuellen wissenschaftlichen Studien die Grundlage für den Leseerwerb und für die Lesemotivation. Bei Kindern, die flüssig und sinnverstehend lesen lernen, wird der Umgang mit Literatur zum Genuss. Anders sieht es bei SuS aus, die beim Leseprozess noch grosse Mühe haben. Sie greifen nur sehr ungern zur Lektüre (Hepberger et al., 2012, S. 4).

Leseschwache SuS weisen häufig in folgenden zwei Bereichen, die stark zusammenhängen, Defizite auf:

- Es fehlt ihnen an verschiedenen Lesestrategien.
- Sie können das eigene Leistungsvermögen nicht richtig einschätzen.

„Weil ihnen das Repertoire an Reparaturwerkzeugen für unterbrochenes oder zu geringes Textverstehen fehlt, sammeln sie Misserfolgserfahrungen, die sich zu Selbstkonzepten als Nichtleser verfestigen“ (Philipp, 2012a, S. 26).

Schwach lesende Kinder haben ein ungenügendes Leseverständnis, um sich lesend das Wissen für die Schullaufbahn oder die Berufsausbildung zu verschaffen; da ihre Lesefähigkeiten nur elementar sind (Philipp, 2012, S. 68). Sie zeigen Probleme im basalen Bereich der Wort- und Satzidentifikation.

Dementsprechend lesen sie zu wenig, und je weniger sie es praktizieren, desto aussichtsloser steht es um ihre Lesekompetenz (Rosebrock et al., 2014, S. 53).

3.6.3. Lesethemen bei Mädchen und Knaben

3.6.3.1. Printmedien

Zur Lieblingslektüre der Mädchen gehören Romane, Biografien und realistische Erzählungen. Die Jungen hingegen interessieren sich eher für Fantasy-Geschichten, für Sport- sowie für Sach- und Fachbücher. Dabei lesen Mädchen mitfühlender als die Jungen, diese lesen eher etwas distanziert (Gerhold, 2013, S. 24f.).

Die lesenden Jungen sind an erzählenden Geschichten wie Krimis, Fantasy, Abenteuer und Science Fiction interessiert. Dabei sind Harry Potter und Disney-Bücher ihre Lieblingslesestoffe. Bei den Jüngeren kommen noch Robert Lawrence Stine und Thomas Brezina hinzu, bei den Älteren Steven King, John Grisham und

⁸ Kurz vor Abschluss der vorliegenden Arbeit sind die ersten provisorischen Resultate der PISA-Studie 2015 veröffentlicht worden. Demnach schnitt die Schweiz in allen Fächern schlechter ab als beim Vergleich von 2012, vor allem im Lesen verlor sie 17 Punkte und erreichte einen Platz im Mittelfeld. Der Lehrerdachverband LCH nahm die Studie wegen des neuen Prüfungsmodus skeptisch zur Kenntnis. Zugriff am 6.12.2016 unter <https://www.cash.ch/news/politik/neue-pisa-studie-wirft-viele-fragen-auf-519309>; vgl. Neue Zürcher Zeitung, 7.12.2016: Pisa-Ergebnisse mit Fragezeichen; Tages Anzeiger, 7.12.2016: Schweiz sackt in Pisa-Studie ab - Lehrer erwägen einen Rückzug.

Douglas Adams. Herkömmliche Klassiker der Jugend- und Abenteuer-Literatur werden von den Jungen nur im Einzelfall gelesen. Hinzu kommt, dass die Jugendlichen das Gelesene eher oberflächlich aufnehmen. Von der erzählenden Literatur sind die Comics sehr geschätzt, so etwa Ball, Asterix, Micky Maus, Donald Duck sowie Tim und Struppi. Mädchen interessieren sich häufiger für Musiker und Stars. Bei ihnen zeigt sich oft das Interesse, Medienerlebnisse nochmals nachzuerleben und individuell auszugestalten. So halten sie z. B. Lieblingsszenen oder -figuren fest, entwickeln die Film- und Hörgeschichte weiter oder verschaffen sich zusätzliche Lektüre (Bischof & Heidtmann, 2002, S. 2ff.; Kleer, 2014, S. 194f.).

Kinder brauchen in Büchern Figuren wie Heldinnen und Helden, mit denen sie sich identifizieren können. In der Regel sind dies für die Jungen vor allem männliche Vorbilder, für die Mädchen kommen eher weibliche Gestalten in Frage (Bertschi-Kaufmann, 2015, S. 24). Auffallend ist, dass wahre Geschichten, also realistische Literatur, nicht im Vordergrund stehen. Das geht auch aus den Untersuchungen von Richter und Plath (2012, S. 70) hervor. Geschichten hingegen mit traurigem Ausgang, z.B. Tod, können die SuS stark berühren und emotionale Aspekte auslösen (Richter & Plath, 2012, S. 56).

3.6.3.2. Onlinemedien

Computer, interaktive Bücher und das Internet gehören heute grossenteils zur modernen Lese- und Schreibkultur. Der Bildschirm ermöglicht vielen Kindern einen einfacheren Zugang zum Schrifttum. In gedruckten Geschichten ohne Illustrationen müssen sich die Kinder die Figuren und deren Umgebung bewusst vorstellen, um die Handlung nachzuvollziehen (Bertschi-Kaufmann, 2015, S. 42).

Multimedia hingegen halten Präsentationen bereit, mit denen sich Kinder die Geschichtenelemente leichter vergegenwärtigen können, weil die Figuren direkt sichtbar sind, weil sie sich in einem mehrdimensionalen Raum bewegen und auf einen zukommen. Interessante Multimediationsversionen führen die Lesenden als Mitspielende unmittelbar in das Geschehen ein. Sie führen auf ihre Weise an die Schrift heran und sie fördern die Leseinteressen auch über die Beschäftigung am Bildschirm hinaus.

(Bertschi-Kaufmann, 2015, S. 42)

Allgemein zeigt sich, dass die Buchlesehäufigkeit mit steigendem Alter leicht zurückgeht, jedoch die Zeitungen, Zeitschriften, Computer und das Internet immer stärker genutzte Medien sind (Philipp, 2011, S. 53ff.). Vielen Jungen erleichtert das elektronische Buch den Zugang zu neuen Geschichten. Über den Bildschirm finden sie gelegentlich zu gedruckten Büchern; vor allem dann, wenn diese Dynamisches und Spannendes erzählen (Lenhard, 2013, S. 61).

Für Kinder wurden in den letzten Jahren viele altersgerechte Angebote im Internet entwickelt, welche verschiedene Aktivitäten ermöglichen. Kinder haben die Möglichkeit, sich über Sachverhalte und Bücher zu informieren, Geschichten auszudrucken und sogar eigene Texte einzustellen und im Chat Meinungen mitzuteilen (Bartnitzky, 2014, S. 197).

Tendenziell fühlen sich die Jungen stark zu den Bildschirmmedien hingezogen, die Mädchen hingegen nutzen die neuen Medien ergänzend zu den Printmedien. Für einen zunehmenden Teil von Jungen spielen in der Freizeit Bücher und andere Printmedien nur eine untergeordnete Rolle. Die Beliebtheit von Bildschirmspielen bei Jungen entspricht in etwa der Beliebtheit des Lesens bei Mädchen (vgl. Garbe, 2008, S. 305ff.).

3.6.3.3. Unterschiede der Lesethemen zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf

Bezüglich der Unterschiede der Lesethemen sind nur vereinzelte aussagekräftige Studien vorhanden. Auch ein theoretischer Bezug zu diesem Aspekt ist kaum vorhanden. Da diese Frage aber Bestandteil der Umfrage bei den SuS der 4. bis 6. Klassen in Klosters-Serneus ist, wird anhand der Auswertung darauf im Kapitel 7.5. eingegangen.

Für Kinder und Jugendliche mit Leseschwierigkeiten sowie Fremdsprachige ist es grundlegend, dass die Lektüre formal einfach, aber der Inhalt altersgemäss ist. Das heisst nichts anderes, als dass die Bücher eine einfache Sprache, aber altersadäquate Themen aufweisen. Grosse und leicht lesbare Schrift, Illustrationen, Flattersatz, entsprechender Wortschatz sowie einfache Syntax⁹ gehören zu den formalen Kriterien. Ein spannender und altersgemässer Inhalt sowie Identifikationsmöglichkeiten mit den Figuren aus den Büchern sind wichtige inhaltliche Kriterien. In der heutigen Zeit bewegen sich Kinder und Jugendliche oft in einem multimedialen Umfeld, daher sind nebst Romanen, Sachbüchern und Comics auch Computerspiele aufgenommen worden. Diese erlauben es, wie auch Hörbücher, Hörspiele oder Filme, vermehrt die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen. So ist es möglich, die Leseförderung gezielt und gewinnbringend zu nutzen (Bättig, 2007, S. 5).

Comics und Zeitschriften werden von leistungsschwachen Lesern bevorzugt. Diese Art von Literatur kann als „Sprungbrett“ und Übergang zum Lesen von anspruchsvollerer Literatur dienen. Entsprechende „empirische Belege für diese Annahme“ existieren allerdings nicht (Richter & Plath, 2012, S. 43).

3.7. Leseöffentlichkeit

Der positive Einfluss auf eine gesteigerte Lesemotivation wird aufgezeigt. Dabei spielen die gute Zusammenarbeit der Schule mit der Bibliothek, die Geschichten der SuS im Lesecafé sowie die Durchführung einer Autorenlesung eine wichtige Rolle.

3.7.1. Antolin-Leseförderungsprogramm

Antolin ist ein internetbasiertes Leseförderungsprogramm, welches unter <http://www.antolin.de> zu finden ist. Albert Hoffmann, ein Volksschullehrer aus Ruderting, entwickelte das Programm im Jahre 2001 für seine eigene Klasse. Sein Ziel war es, die Lesetätigkeit seiner SuS fördern und gleichzeitig überprüfen zu können. „Antolin nutzt Computer und Internet als extrinsische Motivationsgeber und lenkt das Interesse der Schüler mittels dieser neuen Medien auf Bücher und das Lesen. ... Das individuelle Lese-Konto dokumentiert die jeweilige Leseleistung und motiviert die Schüler zum Weiterlesen“ (Hoffmann, 2008, S. 1).

Das Angebot richtet sich ausschließlich auf Schulen und Bibliotheken und ist für die 1. bis 9. Klasse bestimmt. Es bietet Quizfragen zur Kinder- und Jugendliteratur und zu Comics und Nachschlagewerken an. Dabei betrifft eine blaue Kappe bis 15 Quizfragen ausschliesslich den Inhalt, eine rote Kappe hingegen bis 15 Quizfragen den Inhalt, das Nachdenken oder die eigene Meinungsbildung.

Im Lehrer-Modul haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, den aktuellen Stand über die bearbeiteten Bücher und die Leseleistung der einzelnen SuS einzusehen. Diese Ergebnisse werden ausgedruckt und in Form einer persönlichen Urkunde veröffentlicht. Die SuS können auf ihrem Konto ihren eigenen Punktestand und

⁹ Syntax: Lehre vom Aufbau des Satzes als Teilbereich der Sprachwissenschaften (vgl. Brockhaus, 1998, 21. Bd., S. 459).

die von ihnen bearbeiteten Bücher einsehen. Antolin gibt Auskunft über 14'000 Bücher, täglich kommen rund 15 Neueinstellungen hinzu. Dieses Vorgehen erlaubt es, die wichtigsten Neuerscheinungen der Kinder- und Jugendliteratur aus dem deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen, darunter auch eine Vielzahl von Sachbüchern, deren Bedeutung für die Leseförderung vor allem der Knaben von Bedeutung ist (ebd.).

3.7.2. Schule und Bibliothek

Ein wichtiger Aspekt in der Leseförderung ist die Zusammenarbeit der Schule mit der Bibliothek. Dabei erkennen die SuS, dass der Umgang mit Büchern und somit das Lesen nicht nur eine schulische Angelegenheit, sondern ein wichtiger Teil des kulturellen Lebensalltags ist (Bartnitzky, 2014, S. 158).

Der „Lernort Bibliothek“ ermöglicht den SuS den stetigen Kontakt mit Büchern und anderen Medien. Dies ist für den ganzen Sprachbereich, besonders aber für die Leseförderung, unersetzlich. Die SuS haben die Möglichkeit, sich selbständig Informationen zu beschaffen, und erfahren, dass das Lesen eines Buches motivierend und spannend sein kann. Hilfreich ist es dabei, regelmässige Bibliotheksbesuche einzuplanen (Amrein-Juon, 2001, S. 3f.).

Klassenführungen in der Bibliothek haben einen wichtigen Stellenwert bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Bibliothek. Es geht nicht nur um die Führung durch die Bibliotheksräume und die Darlegung des Benutzungsreglements. Vielmehr werden komplexe Lernsituationen hergestellt, die mit einem didaktisch-methodischen Konzept verbunden sind. Aufgrund dieser Konzepte ist es möglich, „Lernvorgänge bei SuS anzuregen und aktive Beschäftigung mit der Bibliothek und den Medien auszulösen“ (Keller-Loibl, 2008, S. 7). So geht es bei den Lernprozessen nicht nur um Vermittlung von Wissen, sondern auch um Kooperation, Kommunikation und Schülerinteraktionen. Letztlich kann der Bibliotheksbesuch ein bleibendes Erlebnis sein, das auch der Leseförderung der SuS dienlich ist (ebd.).

Die Bibliothek vermittelt hilfreiche Informationen und Ideen, die in der heutigen informationsbasierten Zeit Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten sind. Letztlich ermöglicht sie lebenslanges Lernen und Entwicklung der eigenen Fantasie (Fink & Fritz, 2005, S. 7). Zugleich ist die Bibliothek ein Begegnungsort, der auch in der Freizeit und nach Schulzeit gepflegt werden soll (Fink & Fritz, 2005, S. 20).

3.7.3. Autorenlesung in der Klasse

Eine Autorenlesung kann die Lesemotivation und Leselust bei den SuS wesentlich steigern. Diese besteht in der Regel aus zwei Teilen, der Lesung und einem Gespräch. Vorteilhaft ist es, wenn der Autor über Bücher berichtet, die bei den SuS auf Leseinteresse stossen. Die SuS können sich im Vorfeld bereits mit Texten des Autors auseinandersetzen und Fragen zusammenstellen (Ernst, 2007, S. 90).

Die Autorenlesungen holen „mehr Literatur anders in die Schule“ (Conrady, 2008, S. 57). Empfehlenswert ist eine sinnvolle Vor- und Nachbesprechung der Lesung. Die SuS erfahren durch die Begegnung mit dem Autor eine „lebendige Literatur“. Weiter gewinnen sie Einblick in den Beruf des Autors mit all den Anforderungen und Schwierigkeiten. Sie haben die Möglichkeit, den Entstehungsprozess von Texten sowie die persönlichen Erfahrungen des Autors kennenzulernen, welche die Entstehung eines Buches beeinflussen (Conrady, 2008, S. 29).

3.7.4. Vorlesungen im „Lesecafé“

Im „Lesecafé“ lesen die SuS nach einem vorgegebenen Zeitplan verschiedene, selbstgeschriebene Geschichten den interessierten Erwachsenen und Kindern vor.

Vorlesungen sind sowohl für die Vortragenden wie auch für die zuhörenden Kinder wichtig. Solche Situationen sind Momente zum Geniessen und sind, wenn der Text interessant ist, anspornend. Kinder und Jugendliche lernen bei diesem einfachen Mithören viel, können in Geschichten eintauchen und erhalten sprachliche Vorlagen für das eigene Sprechen und Schreiben. Sie erfahren auch, wie SuS Texte vortragen und für andere präsentieren (Bertschi-Kaufmann, 2015a, S. 28). „Denn die Lust am Lesen entsteht zunächst beim Zuhören“ (Kinzel, 2005, S. 8).

Die Vorleseübungen im Lesecafé ermöglichen es den SuS, selber einmal Autor resp. Autorin zu sein. Die Texte dafür können individuell ausgewählt und in gemeinsamer Beratung mit der Lehrperson zusammengestellt werden. Um die Texte sinnvoll zu üben, kann auf die Mithilfe von Tonaufnahmen zurückgegriffen werden (Bartnitzky, 2014, S. 159).

Die SuS sollten langsam und gut betont vorlesen. Kürzere Pausen erzeugen Spannungsmomente und helfen ihnen, den Blickkontakt zu den Zuhörern herzustellen. Vor allem kürzere Geschichten, welche eindrucksvoll und mitreissend vorgelesen werden, sind sehr geeignet (ebd.).

3.8. Lesemotivation

Nebst einer Definition und den geschlechtsspezifischen Eigenheiten werden auch die Unterschiede zwischen den SuS in der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf bezüglich der Lesemotivation erläutert. Ebenfalls wichtig ist der Hinweis auf mögliche Massnahmen zur Steigerung der Lesemotivation.

3.8.1. Was ist Lesemotivation?

3.8.1.1. Begriff Lesemotivation

Unter Lesemotivation versteht man die Absicht oder den Wunsch, je nach Situation einen speziellen Text zu lesen. Es wird unterschieden zwischen intrinsisch und extrinsisch motivierten Verhaltensweisen. Im ersteren Fall ist der eigene, individuelle Antrieb, der zum Lesen führt, gemeint. Im zweiten Fall geht es um motivierte Verhaltensweisen, die von aussen stimuliert werden, z.B. Notensteigerung oder die Anerkennung durch eine Lehrperson oder der soziale Vergleich mit anderen SuS. Wenn ein/e Leser/in immer wieder gern zu Büchern greift, weil das Lesen grosse Freude bereitet, dann spricht man von einer „habituellen Lesemotivation“ (Möller & Schiefele, 2004, S. 102f.). Ziel ist es, von einer extrinsischen Lesemotivation zu einer intrinsischen Lesemotivation zu gelangen (Rütten, 2010, S. 5).

Die Lesemotivation ist ein „vielschichtiges und komplexes psychologisches Konstrukt“. So kann der Anreiz zum Lesen, z.B. der Stellenwert des Leseverstehens, oft massgebend sein (Philipp, 2011, S. 38). Zugleich handelt es sich bei der Lesemotivation um einen dynamischen Prozess, der aufgrund von lisedidaktischen Interventionen sich positiv auf die Lesequalität auswirkt (Philipp, 2012, S. 89). Bis zum Ende der Schulzeit lässt die Lesemotivation sowohl bei Jungen wie auch bei Mädchen im Allgemeinen eher nach, so dass die Differenz zwischen den Geschlechtern in etwa gleich bleibt. Bemerkenswert ist auch, dass im Unterschied zur intrinsischen Lesemotivation die entsprechenden Formen der extrinsischen Motivation nur ansatzweise untersucht worden sind (Philipp, 2011, S. 51).

Für die Erfassung der Lesemotivation sind verschiedene Variablen ausschlaggebend, so die Beliebtheit des Lesens, Zeit für das Lesen, Gefallen am Lesen und Stellung des Lesens im Vergleich zu anderen Freizeitaktivitäten (vgl. Richter & Plath, 2012, S. 42f.).

3.8.1.2. Beliebteste Freizeitbeschäftigungen

Zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten zählen, sowohl bei den Jungen als auch bei den Mädchen, nicht das Lesen, sondern sportliche Betätigungen. Zu den häufigsten Nennungen gehören „Velo fahren, Fussball spielen und Ski fahren“. Nebst den sportlichen Betätigungen hat die Beschäftigung mit unterschiedlichen Medien, wie „Computer“ und „Fernsehen“, bei den Jungen einen hohen Stellenwert. Anders sieht der Schwerpunkt bei den Mädchen aus, dort nimmt das Lesen die Position unmittelbar vor dem Fernsehen und weit vor der Beschäftigung mit dem Computer ein. Ebenfalls eine beliebte Freizeitaktivität bei den Mädchen sind musisch-künstlerische Beschäftigungen.

Es fällt auf, dass Kinder und Jugendliche ihre Freizeit lieber gemeinsam mit anderen verbringen. Mehr als 51% aller Freizeitaktivitäten finden in Gruppen (mit Freunden) statt (Kleer, 2014, S. 203ff.).

3.8.1.3. Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Lesemotivation

Mit der Feststellung, dass „Mädchen lieber lesen als Jungen“, sind die Geschlechtsunterschiede bezüglich Lesemotivation nicht genügend belegt. Tatsächlich fehlen Nachweise für alle Varianten der Lesemotivation. Mädchen haben gegenüber dem Lesen in der Schule und in der Freizeit eine positivere Einstellung. Jedoch der Vorsprung der Mädchen dürfte sich in Grenzen bewegen und ist auch schwierig, genau zu veranschlagen (Philipp, 2011, S. 46f.).

Je nach Lesestoff kann die Lesemotivation verschiedenes Ausmass annehmen. So unterscheidet man einerseits die Lektüre von Büchern und Geschichten, andererseits von Comics und Bildgeschichten.

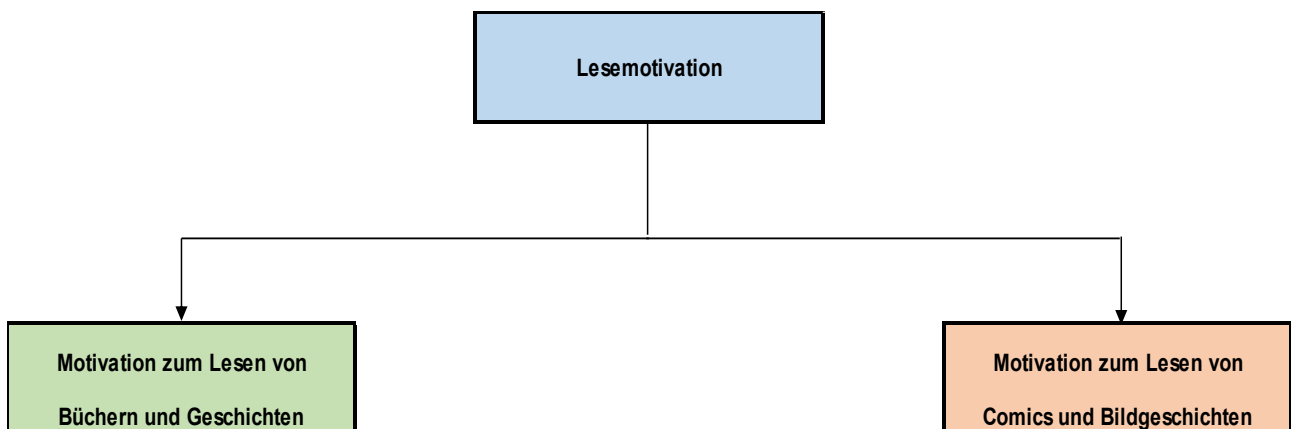


Abbildung 3: Faktoren der Lesemotivation (Richter & Plath, 2012, S. 42)

Zwischen diesen beiden Faktoren werden geschlechtsspezifische Unterschiede deutlich, wie schon aus den Kapitel 3.6.3. hervorgeht: Mädchen sind beim Lesen von Büchern und Geschichten eindeutig mehr motiviert als Jungen (Richter & Plath, 2012, S. 42f.).

3.8.1.4. Unterschiede zwischen den SuS in der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf bezüglich Lesemotivation

SuS mit Förderbedarf können Texte oft nur langsam und stockend lesen und sind von einer flüssigen Lektüre noch entfernt. Nicht nur das Textverständnis leidet darunter, sondern auch die Lesemotivation bewegt sich auf einem bescheidenen Niveau. Mangelhafte Lesefertigkeiten auf der Prozessebene führen normalerweise zu einer tiefen Motivation, längere Texte zu lesen und darüber zu reden. Die entsprechenden Negativerfahrungen infolge der fehlenden, lesefördernden Massnahmen bestärken das Selbstbild eines schwachen Lesers oder eines Nicht-Lesers. Das Schlimme daran ist, dass sich ein „Teufelskreis des Nicht-

Lesens“ bildet und somit schwache Leser und Leserinnen, da sie Texte nicht flüssig lesen können, das Lesen meiden (Rosebrock et al., 2014, S.11).

3.8.2. Wie kann die Lesemotivation verbessert werden?

Es gibt eine reiche Palette von praktischen Leseförderungsprogrammen und von leseanimierenden Verfahren. Durch eine bewusst geförderte Lesekultur kann die Schule den familiären Lesesozialisationsprozess vertiefen. Allerdings von Seiten der Lehrperson ist grosses Einfühlungsvermögen nötig, um den unterschiedlichen Leseinteressen von Kindern und Jugendlichen aus bildungsnahen oder -fernen Familien gerecht zu werden (Rosebrock et al., 2014, S. 112ff.). Sie hat es in der Hand, die SuS aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten für das Lesen stimmungsmässig zu motivieren (Richter & Plath, 2012, S. 59).

3.8.2.1. Leseumgebung

Wie schon erwähnt, weisen verschiedene Autoren (z. B. Bertschi-Kaufmann, 2015b; Richter & Plath, 2012) auf die Bedeutung des Leseklimas in der Familie hin. Wie ebenfalls bekannt ist, steht die Schule bei der Leseförderung besonders in der Pflicht. Eine anregende Leseumgebung im Klassenzimmer mit vielen Büchern und Zeitschriften sowie mit gut eingerichteten Computern ermöglicht den SuS die freie Auswahl und Vertiefung des wissenswerten Stoffes. SuS erhalten in dieser anregenden Leseumgebung Hilfen und Unterstützung auf ihrem Leseweg, um Schwierigkeiten bei der Lektüre besser bewältigen zu können. Sie haben die Möglichkeit, nach unklaren Wörtern oder Sätzen zu fragen oder können sich zu jemandem setzen, um das Lesen gemeinsam an die Hand zu nehmen. So werden sie wieder ermutigt, auch längere Texte und ganze Bücher zu bewältigen. Mit dieser Art von Lesen können Lehrpersonen auch schwächere Leserinnen und Leser ermuntern und ihre Lesemotivation erhöhen (Bertschi-Kaufmann, 2015a, S. 19f.).

3.8.2.2. Leseanimation

Um bei möglichst vielen Kindern die Motivation am Lesen zu erhalten, sind sporadische spezielle Ereignisse hilfreich und „Lese-Happenings“ besonders attraktiv. Das können Lesenächte mit Schlafsack, Taschenlampe und vielen verschiedenen Büchern im Schulhaus sein. Möglich sind auch Leseparcours für Eltern und andere Klassen oder „Montagsgeschichten“, die für das ganze Schulhaus jeweils zum Wochenbeginn gelesen oder gespielt werden, und schliesslich Büchermärkte für andere Klassen. Die SuS sollten regelmässig die Möglichkeit haben, das Lesen als „Abenteuer“ zu erfahren und mitgestalten zu dürfen. (Bertschi-Kaufmann, 2015a, S. 22). Denkbar sind auch „Lese-Happenings“, d.h. grössere Leseprojekte wie z.B. eine „Krimiwoche“, welche das Lesen zu einem besonderen Ereignis machen und sich positiv auf die Lesemotivation auswirken (Bertschi-Kaufmann, 2015b, S.168).

Durch das Leseförderungsprogramm Antolin sollen die SuS zum Lesen animiert werden, indem sie für richtig beantwortete Inhaltsfragen Punkte sammeln, um sich so der eigenen Leistung bewusst zu werden. Besonders motivierend können Rückmeldungen des „Lehr-Lern-Arrangements“¹⁰ sein. Diese berücksichtigen die eigenen Entwicklungsschritte im Hinblick auf das Ziel. Durch die Verknüpfung der Medien Buch und Computer motiviert Antolin die SuS indirekt, indem diese begeistert mit Computer und

¹⁰ Der Begriff Lehr-Lern-Arrangements bezeichnet die Gestaltung eines Lernprozesses durch Lehrende unter bestimmten didaktischen und methodischen Aspekten. Zugriff am 02.08.2016 unter http://www.exact.rwth-aachen.de/fileadmin/documents/Handreichung_Lehr- und Lernarrangements_fuer_HP_v02.pdf

Internet arbeiten. Antolin ist für die SuS auch insofern anregend, dass nicht nur die individuelle Lesefähigkeit durch Fragenkataloge berücksichtigt, sondern auch dem Leseinteresse durch eine Vielzahl von Büchern Rechnung getragen wird. So kann auch ein schwacher Leser oder eine schwache Leserin mit Antolin arbeiten und gezielt gefördert werden (Rütten, 2010, S. 10f.). Um die Motivation der SuS im Lesen zu steigern, sind auch -wie oben erwähnt- Bibliotheksbesuche ein nicht zu unterschätzender Faktor (Ernst, 2007, S. 87).

3.8.2.3. Zusätzliche Faktoren der Leseanimation für SuS mit Förderbedarf

Ausgesprochen lernfördernd kann es sein, wenn eine Lehrperson mit Überzeugung schwächeren Leserinnen und Lesern hilft, die Leseaufgaben erfolgreich zu bewältigen (Rosebrock & Nix, 2014, S. 117).

Für schwächere Leserinnen und Leser müssen Texte angepasst sein. So werden kurze und häufig gebrauchte Wörter verwendet. Auch die Sätze sind eher kurz und enthalten wenige Fremdwörter. Die speziell für Jugendliche konzipierten K.L.A.R. Texte (Kurz-Leicht-Aktuell-Real) entsprechen auf ausgezeichnete Art diesen Voraussetzungen (Ribaux, 2016, S. 49f.).

Nicht zu unterschätzen ist ein lesefreundliches und ansprechendes Layout mit angemessener Schrift, genügend Zeilenabstand und mit Flattersatz (statt Blocksatz). Letztlich geht es um sprachlich entlastende Texte, die schwächeren SuS - oft mit Migrationshintergrund - die Textarbeit erleichtern (Neugebauer & Nodari, 2014, S. 43). Jedoch ist zu beachten, „dass kinderliterarisch orientierte Leseanimationen dann Wirkungen zeigen, wenn sie über viele Jahre hinweg und in grossem Umfang Teil einer gut etablierten schulischen Lesekultur sind“ (Rosebrock & Nix, 2014, S. 9).

4. Fragestellung

Bei der Fragestellung werden nebst Print- auch Onlinemedien miteinbezogen. Dies ist in der heutigen Zeit unumgänglich, da ein Grossteil der SuS bereits einen grossen Bezug zum Computer und somit zum Internet hat.

Welches sind die Lesegewohnheiten der SuS der 4. bis 6. Klasse in der Schule Klosters-Serneus und wie kann deren Lesemotivation verbessert werden?

Unterfragen:

- Gibt es Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in Bezug auf Lesekompetenzen und Lesethemen in den Print- und Onlinemedien?
- Was für Unterschiede zeigen sich diesbezüglich zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf?
- Welchen Einfluss hat die Sozialisation auf die Lesemotivation?
- Gibt es Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen bei der Lesemotivation?
- Wie sieht es diesbezüglich zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf aus?

5. Forschungsmethode

5.1. Aktionsforschung

Die Aktionsforschung besteht darin, „die Qualität der Arbeit in einem Praxisbereich, in unserem Fall: des Lehrens und Lernens an der Schule und die Bedingungen, unter denen LehrerInnen und SchülerInnen arbeiten, zu verbessern“ (Altrichter & Posch, 2007, S. 13).

Konkret geht es den Studierenden darum, ihre pädagogische Arbeit in der Schule zu untersuchen und zu verbessern, Probleme in der Praxis selber an die Hand zu nehmen und die entsprechenden Erfahrungen kritisch zu hinterfragen und reflektieren.

5.2. Quantitative und qualitative Methode

Quantitative Methoden

Zur quantitativen Methode gehören vor allem Fragebogen und Tests, welche standardisiert sind. Sie beinhalten Häufigkeitsverteilungen, Grössenordnungen und Wahrscheinlichkeiten. Des Weiteren zielen sie darauf ab, messbare Erscheinungen zu erheben sowie Gesetzmässigkeiten festzuhalten. Durch Verfahren und Techniken der analytischen Statistik kann das Finden von Gesetzmässigkeiten und verallgemeinernden Aussagen erreicht werden (Hug, 2001, S. 22).

Qualitative Methoden

Qualitative Methoden, zu denen hauptsächlich Beobachtung und Interview gehören, sind offener, meist fallbezogener und kontextorientierter.

Sie zielen darauf ab, das menschliche Handeln in vertrauten und fremden Lebenswelten, soziale Regeln und kulturelle Orientierungen, Sinnstrukturen und Bedeutungszuschreibungen etc. zu beschreiben und zu verstehen. Die qualitative Forschung erhebt nicht standardisierte Daten durch die Untersuchung von Einzelfällen, den sogenannten Fallstudien, und wertet die Daten kategorien- und theoriebildend aus.

(Hug, 2001, S. 23)

5.3. Literaturarbeit

Zur Durchführung einer schriftlichen Befragung ist bei einem umfangreichen Thema - wie im vorliegenden Fall - eine aufwändige und genaue Erhebungsvorbereitung nötig. Vorgängig zum Fragebogen führte die Studierende einen Pretest¹¹ mit zwei Primarschülern der Mittelstufe ausserhalb der Schulgemeinde durch. Zu Beginn der Arbeit war ein umfassendes Literaturstudium unumgänglich.

Im ersten Teil der Arbeit geht es aufgrund der reichhaltigen Literatur vor allem um die Beschreibung der Entwicklung der Lesemotivation als Ausgangspunkt für die methodische Verfahrensweise.

Im zweiten Teil steht die empirische Studie zu den Lesegewohnheiten im Vordergrund. Dabei diente das wegweisende Werk „Lesemotivation in der Grundschule“ von Karin Richter und Monika Plath als Grundlage für die Umfrage (Richter & Plath, 2012, S. 22).

¹¹ Pretest: Empirische Überprüfung des Fragebogens durch Erprobung an Testpersonen. Zugriff am 10.10.2016 unter <http://www.fragebogen.de/pretest.htm>

5.4. Forschungsinstrumente

5.4.1. Forschungstagebuch

Das Tagebuchschreiben darf durchaus eine persönliche Angelegenheit sein und kann immer erfolgen, wenn Schreibutensilien und Zeit zur Verfügung stehen. Das Tagebuch sollte regelmässig und in übersichtlicher Art abgefasst sein. Alles was für den Forschungsprozess wichtig ist, wird aufgezeichnet und gesammelt. Das können auch beiläufige Notizen sein. Dabei ist zu unterscheiden, ob es sich um Beobachtungen oder eher um Interpretationen handelt. Sachverhalte können anschaulich beschrieben und dokumentiert werden. Häufig werden Gedächtnisprotokolle oder Memos verwendet. Vollständigkeit der Aufzeichnungen ist nicht erforderlich. Jedoch empfehlenswert ist es, dass man sich für das regelmässige „sich Erinnern“ reichlich Zeit nimmt (Altrichter & Posch 2007, S. 30ff.).

Auch die Studierende hat nach den Lektionen des Leseprojekts Beobachtungen und Erfahrungen festgehalten und Begebenheiten aus den Unterrichtssequenzen reflektiert und analysiert. Das hilft ihr auch, Erkenntnisse und Anregungen oder Massnahmen für die folgenden Lektionen einfließen zu lassen (siehe Anhang, Forschungstagebuch, S. 11f.).

5.4.2. Test (ELFE 1-6)

Für die Erfassung des Lernstandes der 6. Klasse Serneus in Deutsch wählte die Studierende zu Beginn und am Ende des Leseprojektes den ELFE 1-6 Leseverständnistest aus.

Der Schwerpunkt des Tests liegt in der Ermittlung des Leseverständnisses und nicht im Wissen der Orthographie und der Fähigkeiten der Artikulation.

Das Leseverständnis wird auf folgenden vier Ebenen erfasst:

- Wortverständnis (Dekodieren, Synthese)
- Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung)
- Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten)
- Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken)

(Lenhard & Schneider, 2006, S. 12)

Der Test eignet sich gut, um den Stand des Leseverständnisses der SuS zu Beginn und am Ende des Leseprojekts zu ermitteln. Im Folgenden sind die entsprechenden Ergebnisse aufgezeichnet. Anschliessend sind die Resultate der vier SuS mit Förderbedarf resp. mit zusätzlicher Unterstützung aufgeführt, während deren differentielle Auswertung sich im Anhang, S. 13-16, befindet.

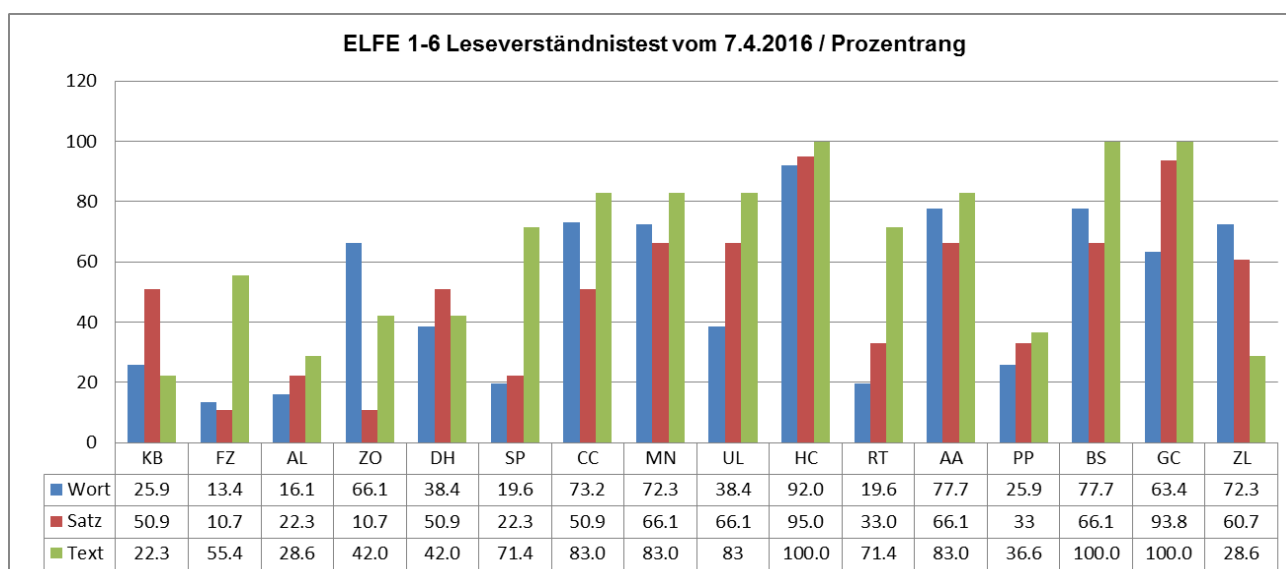


Abbildung 4: ELFE 1-6 Leseverständnistest vom 7.4.2016 / Prozentrang

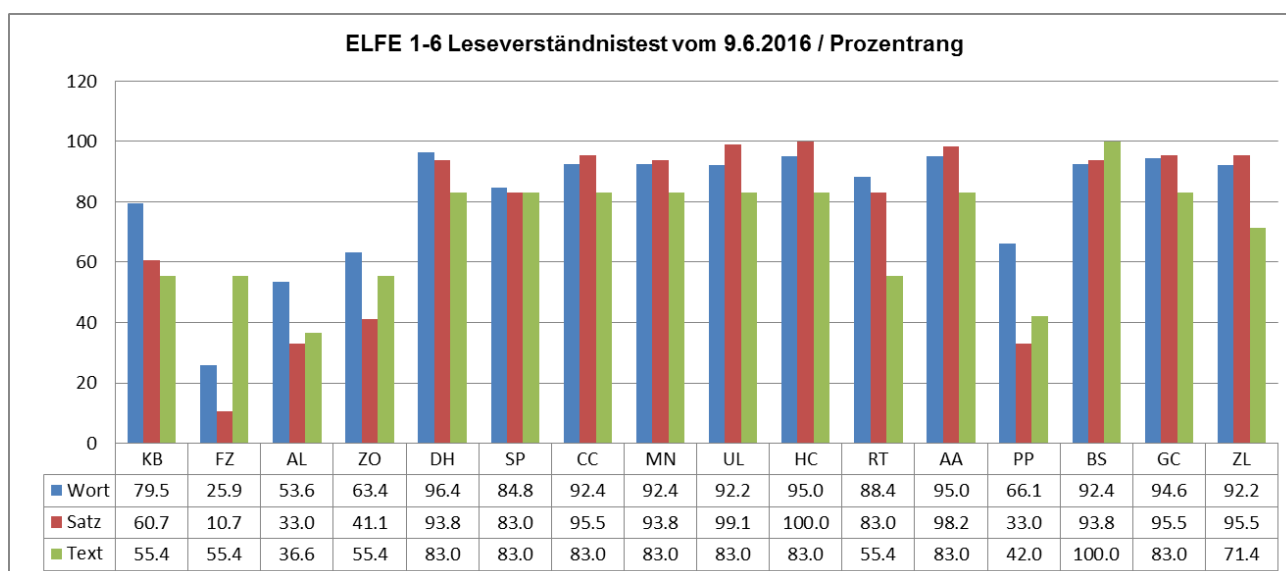


Abbildung 5: ELFE 1-6 Leseverständnistest vom 9.6.2016 / Prozentrang

Beim Vergleich der Auswertung der beiden ELFE 1-6 Leseverständnistests ist offenkundig, dass sich die Mehrheit der SuS in allen drei Bereichen verbessert hat. Vor allem in den beiden Bereichen Wort- und Satzverständnis fielen die Ergebnisse beim zweiten Test deutlich besser aus. Von den drei SuS, die bereits im ersten Test im Aufgabenkreis Textverständnis das Punktemaximum erreicht hatten, schaffte dies beim zweiten Test nur noch eine Schülerin. Dies könnte damit zusammenhängen, dass auch die Tagesform der SuS einen Einfluss auf die Ergebnisse hat.

Bei der Schülerin (ZO) mit Förderbedarf fällt auf, dass sie bezüglich Wortverständnis mit dem Prozentrang 63.4 zwar im mittleren Feld liegt, aber schlechter abgeschnitten hat als im ersten Test (Prozentrang 66.1). In den beiden anderen Bereichen konnte sich ZO im zweiten Test jedoch verbessern. Im Satzverständnis holte sie auf und zwar von Prozentrang 10.7 auf 41.1, was eine auffallende Steigerung bedeutet, aber immer noch knapp unter der mittleren Leistung liegt. Im Textverständnis verbesserte sich ZO auf Prozentrang 55.4 und liegt somit über dem Durchschnitt. Dieses Ergebnis von ZO ist in Anbetracht, dass sie die Lerngruppe besucht, sehr erfreulich.

Die Schülerin AL steigert sich beim zweiten Test in allen drei Bereichen. Bezüglich Wortverständnis verbessert sie sich vom Prozentrang 16.1 (Test 1) auf 53.6 (Test 2), was bemerkenswert ist. Im Bereich Satzverständnis steigert sich diese Schülerin auf den Prozentrang 33, was allerdings deutlich unter dem Durchschnitt von 50 liegt. Die Veränderung im Bereich Textverständnis nimmt sich eher bescheiden aus und liegt mit dem Prozentrang 36.6 auch im zweiten Test im unteren Bereich.

KB verbessert sich in allen drei Bereichen beträchtlich. Bezüglich Wortverständnis erreicht er im zweiten Test den Prozentrang 79.5. Dies entspricht gegenüber dem ersten Test (25.9%) einer Verbesserung von über 53%. Auch beim Satz- und Textverständnis erlangt KB beim zweiten Test einen Prozentrang im mittleren bis oberen Leistungsfeld, was als klarer Fortschritt bezeichnet werden kann. Bezüglich Textverständnis verbessert sich KB ebenfalls auf einen Prozentrang knapp über dem Durchschnitt.

Kaum einen Fortschritt hat FZ zu verzeichnen. Sein Satzverständnis ist mit dem Prozentrang 10.7 eher als tief einzustufen, während sein Textverständnis sich im mittleren Bereich bewegt. Trotzdem ist es erwähnenswert, dass er, dessen Erstsprache Portugiesisch ist, sich bezüglich Wortverständnis leicht verbessert.

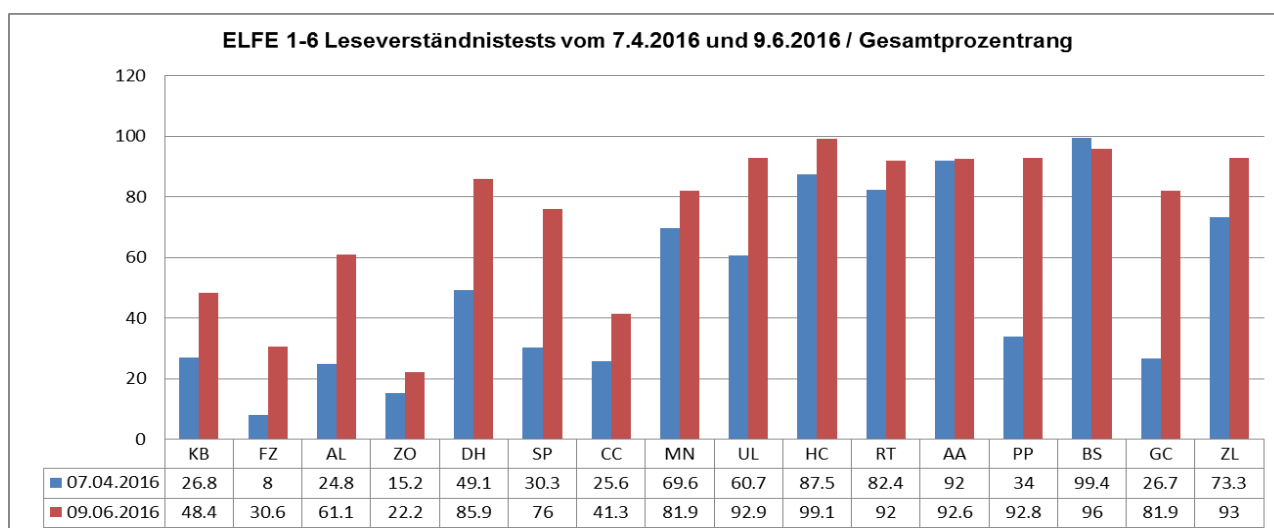


Abbildung 6: ELFE 1-6 Leseverständnistest vom 7.4.2016 und 9.6.2016 / Gesamtprozentrang

Beim Vergleich der beiden Tests bezüglich des Gesamtergebnisses (alle drei Bereiche Wort-, Satz- und Textverständnis) fällt auf, dass bis auf eine Ausnahme alle SuS der 6. Klasse Serneus im zweiten Test besser abgeschnitten haben. Dies ist erfreulich und unterstreicht, dass die intensive Auseinandersetzung mit dem Lesen während des Projekts Erfolge verzeichnen kann.

Betrachtet man nun die Schülerin mit Förderbedarf (ZO), so ist erkennbar, dass sie sich beim Gesamtergebnis um mehr als 20% verbessern konnte. Auch die drei SuS, die von der Studierenden zusätzlich unterstützt wurden, machten Fortschritte im Verlauf des Leseprojekts. FZ steigerte sich um 7%, AL um gut 20% und KB sogar um über 35%.

5.4.3. Fragebogen

Mit dem Online-Fragebogen kann im Gegensatz zu Interviews eine grössere Anzahl Personen in kurzer Zeit angesprochen werden. Dazu benötigt man für das Ausfüllen des Fragebogens relativ wenig Zeit. Ein weiterer Vorteil ist, dass eine anonyme Beantwortung der Fragen bei der Bearbeitung die Spontanität erleichtert. „Der soziale Druck, der auf den Antwortenden lastet, ist geringer als bei Interviews. Das Nachdenken über Fragen fällt daher manchmal leichter“ (Altrichter & Posch, 2007, S.175).

Als Nachteil von Fragebogen kann das Fehlen einer sicheren Kontrolle gelten. Werden die Fragen richtig verstanden? Es könnte auch möglich sein, dass manche Personen den Fragebogen nicht ernst nehmen und so die Ergebnisse beeinflusst werden. Um die aufgeführten Nachteile zu verringern, ist es möglich, die Befragten für die Ziele der Untersuchung zu gewinnen. Wenn es gelingt, die Befragten zu motivieren und interessieren, können verlässliche Daten vom Fragebogen geliefert werden und zu Veränderungen einer Situation beitragen (Altrichter & Posch, 2007, S.175f.).

Im Gegensatz zu Interviews gelten Fragebogen als schnelles und einfach zu entwickelndes Instrument der Datensammlung. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die Brauchbarkeit eines Fragebogens stark von der Qualität abhängt, da ein Rückfragen und Präzisieren von Unklarheiten kaum möglich ist (Altrichter & Posch, 2007, S. 168).

Aus diesen Gründen wurde für die Entwicklung der beiden Fragebogen auf Klarheit und Relevanz in Bezug auf die Forschungsfrage geachtet. Bei verschiedenen Fragen konnte sich die Studierende auf den Schülerfragebogen zum Lesen von Richter und Plath (2012, S. 203f.) stützen. Es wurde bei der Formulierung der einzelnen Fragen darauf geachtet, wie diese im Anschluss sich auswerten lassen. Mit dieser Vorgehensweise können die vielen Daten geordnet und so ein unüberschaubarer Datenberg vermieden werden. Ebenfalls ist es wesentlich, sich im Klaren zu sein, ob die ausgefüllten Fragebogen qualitativ oder quantitativ ausgewertet werden sollen (Altrichter & Posch, 2007, S.169).

Bei den Fragebogen in der vorliegenden Arbeit fanden beide Methoden Anwendung. Die quantitativen Daten wurden mehrheitlich durch geschlossene Fragen erhoben. Im Gegensatz dazu wurden die qualitativen Daten mit Hilfe von offenen und halboffenen Fragen ermittelt. Es geht auch um die qualitative Inhaltsangabe bei den Textinhalten, z.B. um „Themen und Subthemen“, die als „Auswertungskategorien“ verwendet werden (Kuckartz, 2016, S. 101).

5.5. Entwicklung der beiden Online-Fragebogen

5.5.1. Fragebogenstruktur

Die entsprechende Auswertung des Pretests zeigte, dass nur geringfügige Abänderungen des Fragebogens nötig waren und dass der vorgesehene zeitliche Rahmen als angemessen erschien. Die beiden Fragebogen setzen sich aus je 21 Fragen zusammen, welche für die Beantwortung der Fragestellung bedeutend sind. Die Fragen sind in verschiedene Themenbereiche unterteilt und durchnummeriert. Bei einzelnen Fragen gibt es je nach Antwort noch zusätzliche Unterfragen zur genaueren Bestimmung. Die SuS brauchen für die Online-Beantwortung der Fragen zwischen 20 und 30 Minuten. Die beiden Fragebogen sind im Anhang, S. 52-59 und S. 67-74 ersichtlich.

Folgenden Kriterien erschienen bei der Erstellung des Fragebogens als sehr wichtig:

- Das Titelbild und das Layout des Fragebogens sind ansprechend zu gestalten.
- Die Arbeit muss einen logischen Aufbau aufweisen.
- Die Fragen müssen möglichst einfach, kurz und klar formuliert werden, dabei ist auf die sprachliche und inhaltliche Verständlichkeit zu achten.
- Bei der Abfolge der einzelnen Items¹² wird auf eine thematisch sinnvolle Gliederung geachtet.
- Das Abfragen von zwei Items in der gleichen Frage muss vermieden werden.

¹² Item: Bestandteil, einzelne Aufgabe in einem Test resp. In einem Fragebogen (vgl. Brockhaus, 1997, 11. Bd., S. 54).

- Mit einer offenen Fragestellung am Schluss der Befragung können die Befragten weitere Anmerkungen anbringen (Brunner, Knitel & Resinger, 2013, S. 107ff.).

5.5.2. Formulierung der Fragen

Zur Erfassung der Daten, welche Auskunft über die Forschungsfragen geben, entschied sich die Studierende für die Online-Befragung der SuS. Diese bestand aus einer Kombination von offenen und geschlossenen Fragen. Die Studierende wählte die Form der offenen Fragen vor allem, wenn auf keine sichtbaren Erkenntnisse der Leseforschung zurückgegriffen werden konnte. Die qualitative Methode erfordert einen höheren zeitlichen Aufwand bei der Kategorisierung und Auswertung. Der Vorteil dieser Form ist, dass das Antwortverhalten der SuS nicht durch vorgegebene Antworten eingeschränkt wird. So wurde bei den Fragen 20 und 21 („Was gefällt dir am Lesen besonders“ und „Was gefällt dir überhaupt nicht“) diese Form angewendet. Die Form der geschlossenen Frage (quantitative Methode) verwendete die Studierende hauptsächlich zur Ermittlung von Entscheidungsfragen, wie etwa: „Welche Medien werden zu Hause genutzt?“ Weiter wird diese Art zur Erfassung von Verhaltensweisen der SuS, z.B. über die Häufigkeit der genutzten Medien, eingesetzt (vgl. Richter & Plath, 2012, S. 37).

6. Aktivitäten des Leseprojekts der 6. Klasse Serneus

Grössere, aber auch kleinere Leseprojekte, welche über eine längere Zeit durchgeführt werden, fördern die Lesemotivation der SuS merklich (Rosebrock, 2014, S. 33). Die Aktivitäten des Leseprojekts wurden anfangs April 2016 gestartet und erstreckten sich über drei Monate.

Das Ziel des Leseprojekts war die Steigerung der Lesemotivation durch verschiedene Aktivitäten rund um das Lesen. Die SuS können

- anhand der Klassenlektüre die Problematik des Schulschwänzens kennenlernen,
- die Leseflüssigkeit anhand von Lautlesemethoden trainieren.
- neue Jugendliteratur kennenlernen,
- ihr Leseverständnis mittels Antolin üben,
- Erfahrungen sammeln, wie ein Schriftsteller seine Geschichten den Zuhörern präsentiert,
- selbstgeschriebene Geschichten den anwesenden Gästen vorstellen.

6.1. Klassenlektüre: „Merkt doch keiner, wenn ich schwänze“

Im Verlaufe des Leseprojekts las die Studierende mit den SuS die Geschichte „Merkt doch keiner, wenn ich schwänze“ (Weber, 2005). Diese Erzählung stammt aus der K.L.A.R. Serie (vgl. Kap. 3.8.2.3.) und eignet sich nebst dem inhaltlich stufenangepassten Niveau auch wegen der sprachlichen Einfachheit sehr gut für die SuS der Regelklasse wie auch für die SuS mit Förderbedarf. Besonders das Thema faszinierte die SuS, und die Studierende zeigte ihnen in gemeinsamen Gesprächen auf, welche Gründe und Probleme Jugendliche zum „Schulschwänzen“ vorbringen können.

Der 15-jährige Stefan fühlt sich zu Hause überfordert: Auf die kleine Schwester aufpassen, im Haushalt mithelfen... - alles wächst ihm über den Kopf. Als er in der Schule allmählich abrutscht, drückt er sich vor Klassenarbeiten und macht blau. Schwänzen ist viel einfacher und spannender als Schule - und dann trifft er auch noch Larissa.

(Weber, 2005, S. 100)

In verschiedenen Arbeitsaufträgen (siehe Anhang, Auszug, S. 17), sei es in Partner- oder Einzelarbeit, wurden den SuS auch die Konsequenzen des Schulschwänzens bewusst aufgezeigt. Dazu erfuhren sie, wie und vor allem wo sie sich bei Problemen zu Hause oder in der Schule Hilfe holen konnten.

6.2. Lautlesemethoden

Dreimal wöchentlich je 20 Minuten trainierte die Studierende mit den SuS der 6. Klasse Serneus gezielt die drei Lautleseverfahren (Tandemlesen, Chorlesen, Lückenlesen). Die Lesetandems wurden anhand der Auswertungen des ersten Lückentextes „Haudenhund, Traumichnicht, Tutmirleid“ (Guggenmos, 2002, Lückentext 8, siehe Anhang, S. 18) von der Studierenden in Absprache mit der Lehrperson zusammengestellt. Dabei galt der Grundsatz, dass stets ein stärkerer Leser mit einem schwächeren Leser ein Lesetandem bildete (vgl. Rosebrock et al., 2014, S. 103).

Der zweite Lückentext „Das letzte Gefecht“ (Guggenmos, 1990, Lückentext 11) diente für die Neuzusammensetzung der Lesetandems. Die Auswertung der beiden Lückentexte ist im Anhang S. 19 ersichtlich.

Tandemlesen

Beim Tandemlesen wählten die beiden Lesepartner ein Textstück aus der Klassenlektüre „Merkt doch keiner, wenn ich schwänze“ aus. Anschliessend zählten sie an (eins, zwei, drei) und lasen im Chor gemeinsam halblaut vor. Der Tutor führte jeweils den Finger mit. Bei einem Lesefehler ohne Selbstkorrektur



Abbildung 7: Tandemlesen

des Tutanden verbesserte der Tutor das Fehlerwort. Danach setzten beide neu an und lasen gemeinsam weiter.

Verstand eine Schülerin oder ein Schüler des Lesetandems ein Wort nicht, so versuchte der Partner es zu erklären. Geling dies nicht, fragten sie bei der Studierenden nach. Wenn sich der Tutand sicher fühlte, gab er dem Tutor ein vorher abgemachtes „Allein-Lese-Zeichen“ und las weiter. Bei einem unbemerkten Lesefehler des Tutanden wurde

dieser vom Tutor korrigiert, und beide setzten wieder neu an und lasen chorisch weiter. Zum Schluss diskutierten die beiden Lesepartner über den Inhalt des gelesenen Textes und tauschten sich über ihre Leseerfahrungen aus. Die Mehrheit der Tutoren stellte sich gut auf die Tutanden ein und passte das Lesetempo an. Am Ende jeder Lesesequenz durfte eine kurze Präsentation nicht fehlen.

Chorlesen



Beim Chorlesen lasen der Tutor und der Tutand denselben Textteil aus der Klassenlektüre gleichzeitig vor. Wichtig war, dass sich der stärkere Leser (Tutor) dem Lesetempo des schwächeren Lesers (Tutand) anpasste und diesen nicht durch zu schnelles Lesen überforderte. Die Studierende freute es, dass diese Schwierigkeit von den SuS sehr gut gemeistert wurde. Jeweils ein Lesetandem präsentierte der Klasse das Chorlesen.

Abbildung 8: Chorlesen

Lückenlesen

Beide SuS eines Lesetandems begannen gemeinsam ein Textstück aus der Klassenlektüre zu lesen. Der Tutor setzte an bestimmten Textstellen plötzlich aus, sodass der Tutand das laute Lesen an diesen Stellen solange spontan alleine weiterführen musste, bis der Tutor die Führung wieder übernahm. Das Lautleseverfahren war bei den Lesetandems sehr beliebt und diese präsentierten es auch gerne der Klasse.



Abbildung 9: Lückenlesen

Lautleseprotokolle zur Leistungsrückmeldung

Die Studierende bestimmte für die SuS einen individuell ausgewählten Leseprotokolltext aus dem Buch „Leseflüssigkeit fördern“ (Rosebrock et al., 2014), der an vier verschiedenen Tagen vorgelesen wurde, um so ein aussagekräftigeres Ergebnis zu erhalten. Die SuS versuchten den Leseprotokolltext möglichst gleichmässig und fehlerfrei vorzulesen. Dabei galten als Kriterien: Lesefehler, Aussprache und Betonung. Auch die Zeit wurde jeweils gestoppt. Die Studierende gab den SuS eine differenzierte Rückmeldung. Sie bemerkte, dass die SuS anfänglich etwas schüchtern waren, doch mit der Zeit immer sicherer wurden und es genossen, der Studierenden vorzulesen. Dadurch entwickelte sich bei den SuS eine grosse Motivation, um schneller und besser zu lesen. Die Geschichte „Zu Besuch an einer chinesischen Schule“ (Schins, 2008, S. 39) ist als Beispiel im Anhang S. 20 zu finden und die entsprechende Auswertung der Leseprotokolltexte auf S. 21.

6.3. Bibliothek und Leseförderungsprogramm Antolin

Monatlich besuchte die Studierende mit den SuS der 6. Klasse die Bibliothek. Zu Beginn des Besuchs stellten jeder Schüler und jede Schülerin ein gelesenes Buch kurz vor. Diese Präsentationsrunde motivierte die SuS zur weiteren Lektüre. Bevor die SuS an bibliotheksspezifischen Themen in den Kleingruppen

arbeiteten, stellte die Bibliothekarin die neuste Jugendliteratur vor. Die Studierende beobachtete jeweils die Schülerin mit Förderbedarf (ZO) sowie die drei SuS mit zusätzlicher Unterstützung und half - wenn nötig - bei deren Arbeiten. Während des Besuchs hatten die SuS jeweils 15 Minuten Zeit, um sich ein Buch auszuwählen, sich zurückzuziehen und darin zu lesen. Abgerundet wurde der Bibliotheksbesuch, indem die Studierende abwechselnd mit der Bibliothekarin eine Geschichte vorlas. Die SuS hatten die Möglichkeit, drei Bücher unentgeltlich auszuwählen. Bei der Buchwahl unterstützte die Studierende die vier genannten SuS, um ihrem Können angemessene Bücher zu finden. Die SuS achteten bei der Auswahl der Bücher darauf, dass diese im Leseförderungsprogramm Antolin aufgeführt waren.

Nach der Lektüre eines Buches lösten die SuS die Quizfragen bei Antolin und konnten so überprüfen, ob sie den Inhalt einer Geschichte verstanden hatten. Dazu holten sie sich Punkte auf ihr Lesekonto.

Am Schluss des Leseprojekts erhielten die SuS eine Antolin-Auszeichnung (siehe Anhang, S. 21). Darauf waren die Anzahl der gelesenen Bücher sowie das Punktetotal vermerkt. Die Studierende sowie die Lehrperson hatten bei Antolin stets den Überblick, welche und wie viel Bücher von den SuS gelesen wurden. Erfreulich war die Tatsache, dass einige SuS auch während den Sommerferien die Quizfragen zu den gelesenen Büchern bei Antolin gelöst hatten.

6.4. Lesung Arno Camenisch

Den Höhepunkt des Leseprojekts bildete der Besuch des bekannten Schriftstellers Arno Camenisch, der die SuS mit seinen Geschichten begeistern konnte. Seine spezielle Art, Texte zu schreiben und vorzulesen, faszinierte die SuS und motivierte sie ebenfalls, eigene Texte abzufassen.

Vorbereitung der Lesung

Gemeinsam bearbeitete und besprach die Studierende mit den SuS verschiedene Geschichten des Autors aus dem Erzählband „Hinter dem Bahnhof“ (2010). Die spezielle Erzählart in seinen Texten „Dorfcaafför“ (S. 18f.), „Die Maulwürfe“ (S. 16f.), „Mein Velo“ (S. 13f.), „Skifahren“ (S. 71f.) und „Grossvater“ (S. 16f.) zeigte den SuS die vielfältigen sprachlichen Möglichkeiten eines Autors¹³. Hier ein kurzer Ausschnitt aus „Mein Velo“:

Mein Velo hat Rücktritt. Darum bewegen sich die Pedalas mit, wenn ich beim Velofahren die Füsse von den Pedalas nehme. Ich bremsse mit dem Rücktritt, mit der Handbremse bremsse ich nicht, die bremsst schlecht. ... Er hebt die Hände. Er hat Hände wie Baggerschaufeln.

(Camenisch, 2010, S. 13f.)

Da seine Texte prägend und sprachlich leicht verständlich formuliert sind (einfache Syntax, wörtliche Rede ohne Anführungszeichen sowie wenige Fremdwörter), eignen sie sich auch sehr gut für SuS mit Förderbedarf (siehe Anhang, S. 22-25).

Auffallend ist bei Arno Camenisch seine sehr präzise Beobachtungsgabe, sodass er immer wieder ganz kleine Details in seinen Geschichten beschreibt. Eine besondere Eigenart sind wohl die „verdeutschten“ romanischen Wörter. Gegen Ende der Vorbereitungsphase auf die Lesung hin verglich die Studierende gemeinsam mit den SuS einzelne Texte von Arno Camenisch mit Peter Bichsels Geschichte „Ein Tisch ist ein Tisch“ (Bichsel, 1970, S. 21ff.). Die SuS lernten den Bündner Autor kennen (Anhang S. 22) und erarbeiteten zusammen einen schriftlichen Fragenkatalog zu seinem Leben und seinem literarischen Schaffen. So stand eine grosse Auswahl an Fragen zur Verfügung (Anhang, S. 26).

¹³ Die Titel dieser Kurzerzählungen sind - zum einfacheren Verständnis - von der Studierenden formuliert worden.

Lesung

Mit seiner natürlichen und humorvollen Art vorzulesen, begeisterte er die SuS so sehr, dass diese



äusserst aufmerksam und gespannt zuhörten. Immer wieder zog er die SuS in seine Lesung mit ein und motivierte sie so zum Mitarbeiten und Mitdenken. Da Arno Camenisch ebenfalls in einem kleinen Dorf, in Tavanasa, aufgewachsen war, stellte er mehrmals einen Bezug zu Serneus her. Alle SuS hatten die Möglichkeit, dem Schriftsteller ihre Fragen zu stellen und an der Diskussion zwischen und nach der Lesung teilzunehmen. Besonders erfreulich war, dass auch die Schülerin mit Förderbedarf

Abbildung 10: Arno Camenisch liest den SuS aus seinem Buch vor

und die drei SuS mit vermehrter Unterstützung motiviert waren und sich an der Diskussion rege beteiligten. Die Lesung war nicht nur spannend und unterhaltsam, sondern auch sehr lehrreich.

Nacharbeit der Lesung

Am folgenden Tag führte die Studierende mit den SuS einen kurzen Rückblick zur Vorlesung durch. Dabei erzählten diese, was ihnen an der Lesung besonders gefallen hat, aber auch was sie überrascht und verwundert hat. Die Rückmeldungen der SuS waren durchwegs positiv.

6.5. Lesecafé

Zur Abrundung des Leseprojekts bereitete die Studierende mit den SuS die Durchführung eines Lesecafés vor. Die SuS lasen den anwesenden Gästen ihre eigenen Geschichten nach einem vorgegebenen Zeitplan vor (Anhang, S. 26). In den Lesepausen bestand die Möglichkeit, sich mit Speis und Trank zu stärken und



über die vorgetragenen Geschichten zu diskutieren. Zusätzlich gab es auch Fotos sowie altertümliche Gegenstände aus früheren Serneuser Zeiten zu bewundern. Ausserdem brachten die SuS einen Lieblingsgegenstand aus ihrer Kindheit mit. Die Schülerin mit Förderbedarf (ZO) präsentierte diese auf einem dafür bereitgestellten Tisch aus. Die Auswahl reichte von Plüschtieren, Spielautos, Bilderbüchern, Fotos bis zu einem Laufclown. Die SuS betrachteten ihren Lieblingsgegenstand genau, versuchten sich in

Abbildung 11: Vortragen der Geschichte

ihn hineinzusetzen und verfassten darüber eine Geschichte auf dem Computer mit dem entsprechenden Rechtschreibprogramm.

Hier folgt der Auszug aus der Geschichte „Mein Portugal“, die eine Schülerin mit Förderbedarf abgefasst hat:

Heute weiss ich gar nicht mehr, wo sie alle wohnen, in welche Schule sie jetzt gehen und ich erinnere mich kaum mehr an ihre Namen. Kontakt habe ich keinen mehr zu ihnen. Nur der Name meiner besten Freundin ist mir natürlich geblieben. Sie heisst Beatriz, doch seit mehr als fünf Jahren habe ich sie nicht mehr gesehen.

(ZO)

Eine begabte Schülerin beschrieb mit viel Fantasie, was die Figuren in ihrem Lieblingsbilderbuch in einer geheimnisvollen Welt so alles erleben:

Kennt ihr das Gefühl, wenn man einfach ausbrechen möchte? Einfach in eine Fantasiewelt eintauchen und alles ringsherum vergessen?

Ich bin so eine Fantasiewelt, besser gesagt ein Fantasiebuch, eine Fantasiegeschichte. Ich gehöre einem kleinen Mädchen, das mich immer und überall mitnimmt. Am meisten liebe ich es, wenn es mich auf Reisen mitnimmt, so kann ich eine unbekannte und geheimnisvolle Welt entdecken.

(AA)



Im Sinne eines „Oral History-Projekts“¹⁴ ging es für die SuS im zweiten Teil darum, ältere Einwohner von Klosters-Serneus über Erlebnisse aus früheren Zeiten zu befragen. In Zweiergruppen führten die SuS mit ihnen ein Interview durch. Dazu verwendeten sie ein in der Schule vorbereitetes Befragungsblatt. Die Zweiergruppen wurden von der Studierenden gemäss den Lesetandems eingeteilt. Für die SuS war die Begegnung mit den älteren Leuten und deren spannenden Geschichten ein prägendes Erlebnis.

Abbildung 12: Vortragen der Geschichte

Besonders hervorzuheben ist der Besuch bei der ältesten Einwohnerin von Serneus, die mit ihren bald 100 Jahren viel Interessantes zu erzählen wusste. Besonders in Erinnerung blieb ihr der „Ölfi“ Tanz:

¹⁴ Oral History: „Mündliche oder gesprochene Geschichte, ... die schriftliche und historische Quellen durch mündliche Überlieferung, Zeugenbefragung oder Interviews ergänzt. Oral History wird heute vor allem für sozialgeschichtliche Fragestellungen angewendet, z.B. um das in schriftlichen Quellen nur unvollkommen greifbare Alltagsleben von Menschen zu erfassen“ (Brockhaus, 1998, 16. Bd., S. 267).

Wieder einmal war es Samstag. Nachdem ich die Hausarbeit endlich erledigt hatte, durfte ich zum „Ölfi“ Tanz. Das war etwas ganz Spezielles. Kennt jemand von euch den noch? An jenem Samstag war der Tanz beim Hans auf dem „Heugada“. Von weitem hörte ich schon das „Handörgali“ spielen.
(BS und ZO)

Ein Bewohner, der heute noch als Skilehrer tätig ist, berichtete auf die Frage über ein Ereignis, das ihm in Erinnerung geblieben ist, Folgendes:

Ein Gast, und zwar nicht irgendeiner, sondern eine richtige Fürstin, die ihre Ferien schon seit Jahren in Klosters verbrachte, sagte mir beim Mittagessen in der Berghütte Schwendi: „Ich habe meinen kleinen Hund gerade nach Ihnen getauft.“ Dies war natürlich eine überaus grosse Ehre für mich.
(HC und FZ)



Abbildung 13: Gespannt hören die anwesenden Gäste die Geschichten

Nicht zu unterschätzen ist die Bedeutung der Leseübungsphase. So lasen die SuS ihre persönlichen Texte sowie die Interviews allein oder in Zweiergruppen vor. Die Studierende achtete darauf, dass sie den SuS, ihrem Leseniveau entsprechend, genügend Zeit zu Verfügung stellte. Im Anhang sind alle Geschichten (S. 27-38) bzw. Interviews (S. 40-49) und das Befragungsblatt (S. 39f.) sowie die weiteren Fotos zum Lesecafé (S. 49f.) zu finden.

6.6. Zeitungsbericht über das Leseprojekt

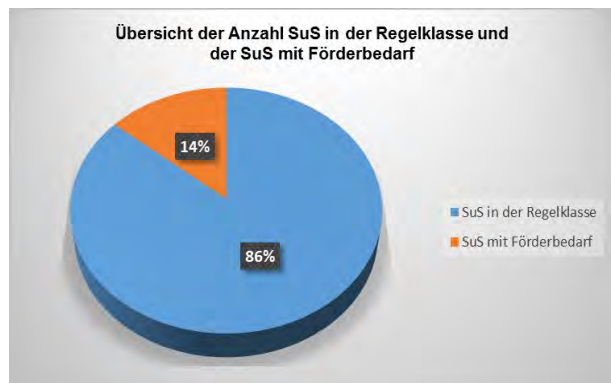
Am Ende des Leseprojekts verfassten die SuS mit Unterstützung der Studierenden einen Zeitungsbericht für die Klosterser Zeitung (Anhang, S. 51). Die SuS schrieben in kleinen Gruppen kurze Texte zu den einzelnen Leseaktivitäten des Projekts. So etwa berichteten sie über die Autorenlesung von Arno Camenisch, über die Klassenlektüre und das Lesecafé. Weiter erzählten sie über ihre Erfahrungen bei den Interviews mit den älteren Bewohnern aus Serneus. Diese Interviews sowie ein Gegenstand aus früherer Kinderzeit bildeten die Grundlage für die selbstgeschriebenen Geschichten, welche die SuS im Lesecafé den anwesenden Gästen vorlasen.

7. Evaluation der ersten Online-Befragung (4.- 6. Klasse Klosters-Serneus)

Die verschiedenen Antworten und Auskünfte der SuS bei der Online-Befragung werden mittels Diagrammen aufgezeigt und genauer beschrieben. Wenn nicht speziell vermerkt, handelt es sich dabei um absolute SuS-Zahlen. In diesem Kapitel sind die relevant erscheinenden Fragen ausgewertet und beschrieben. Weiterführende Themenbereiche sind im Anhang (S. 59-66) aufgeführt, was sich auf die Nummerierung der Fragen sowohl im Hauptteil als auch im Anhang auswirkt. Bei einigen Fragen ergeben sich zwischen den

Knaben und Mädchen mit Förderbedarf kaum Unterschiede. Desgleichen zeigt sich bei SuS mit Förderbedarf gelegentlich ein ähnliches Bild wie bei den SuS in der Regelklasse, so dass sich in solchen Fällen eine spezielle Auswertung erübrigt. Das gilt auch für den Anhang.

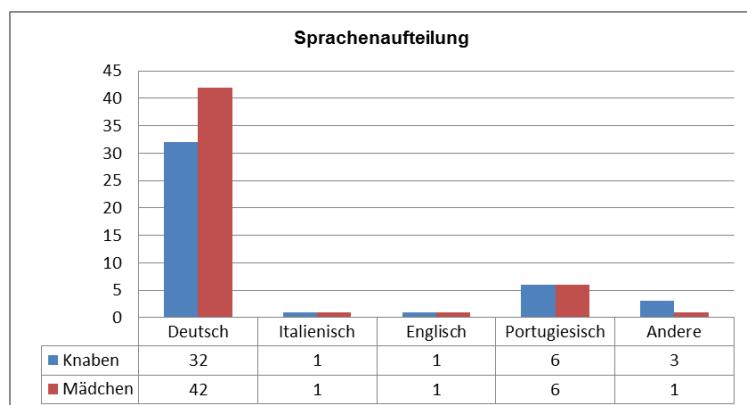
7.1. Vergleich Anzahl SuS in der Regelklasse und SuS mit Förderbedarf



Von den 94 SuS (42 Knaben, 52 Mädchen), die an der Online Umfrage teilgenommen haben, besuchen 81 SuS die Regelklasse. Nur gerade 13 SuS haben den Status IF mL oder IF oL im Fach Deutsch. Das Kreisdiagramm zeigt auf, dass 14% der SuS den Status Förderbedarf haben. Betrachtet man die SuS mit Förderbedarf, so fällt auf, dass von den 13 SuS je sechs SuS als Erstsprache Deutsch oder Portugiesisch angeben. Ein SuS bezeichnet Englisch als Erstsprache.

Abbildung 14: Übersicht der Anzahl SuS in der Regelklasse und der SuS mit Förderbedarf

7.1.1. Sprachenaufteilung der SuS



Bei der Sprachverteilung der SuS in der 4. bis 6. Klasse ist ersichtlich, dass von 94 befragten SuS 74 Deutsch als Erstsprache angeben. Dies entspricht einem Anteil von 75%. Zwölf SuS, also 14% bezeichnen als Erstsprache Portugiesisch. Dies hängt mit dem Arbeitsangebot im Touristenort Klosters-Serneus zusammen. Viele Eltern der portugiesischen SuS arbeiten im

Abbildung 15: Sprachenaufteilung

Gast- oder Baugewerbe. Von den anderen acht SuS geben zwei Englisch (2%), zwei Italienisch (2%) und je ein Schüler oder eine Schülerin Kroatisch, Ungarisch, Albanisch und Serbisch als Erstsprache an. Etwas überraschend ist die Tatsache, dass keiner der SuS Rätoromanisch als Erstsprache spricht.

7.2. Medien zu Hause

Frage 5: Was für Medien gibt es bei dir zu Hause?

Bei der genauen Betrachtung der Ergebnisse der Knaben fällt auf, dass das Medium Fernsehen beim grössten Teil von der ganzen Familie benutzt wird. Nur ein Schüler gibt an, einen eigenen Fernseher zu besitzen. Fünf Schüler erwähnen, keinen Fernseher zu Hause zu haben. Ähnlich sieht es auch bei den Medien CD Player, Playstation, Computer und Internet aus. Insgesamt geben aber 25 Schüler an, ein i-Pad oder ein i-Phone für sich alleine zu benützen.

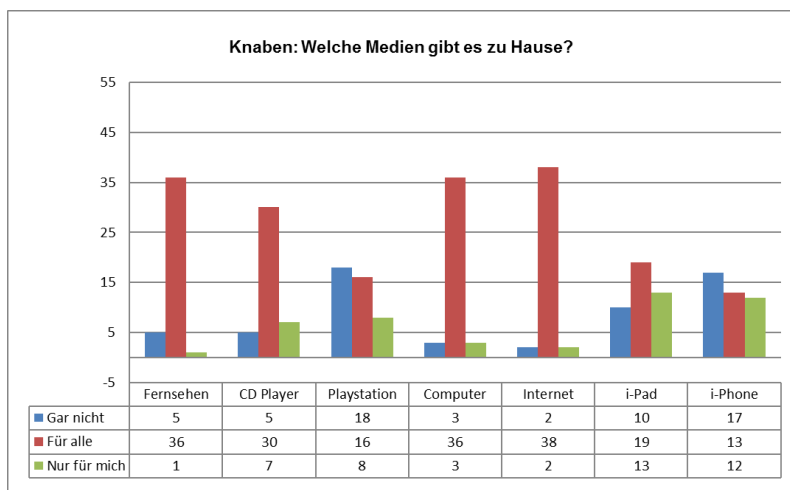


Abbildung 16: Knaben: Welche Medien gibt es zu Hause?

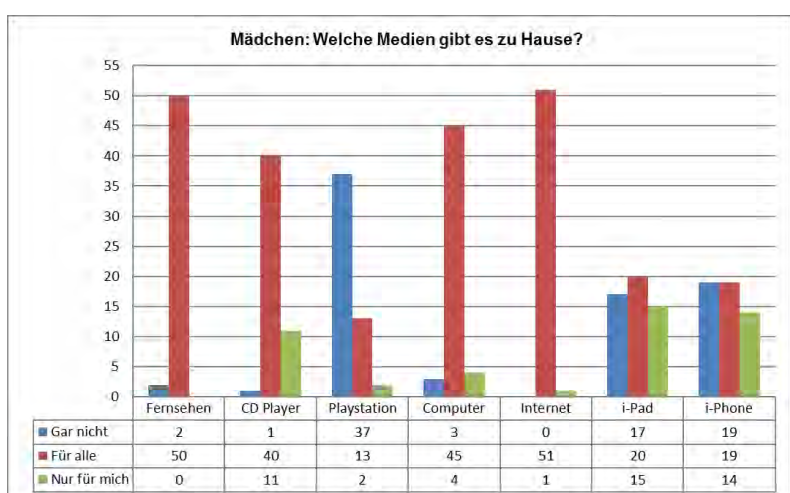


Abbildung 17: Mädchen: Welche Medien gibt es zu Hause?

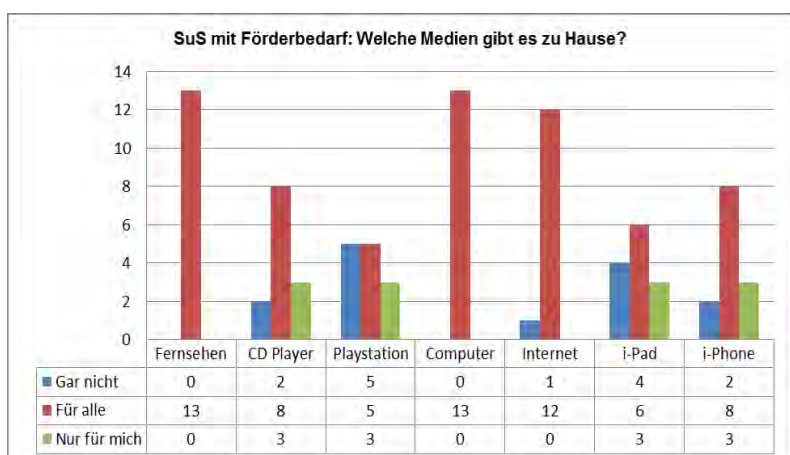


Abbildung 18: SuS mit Förderbedarf: Welche Medien gibt es zu Hause?

Bei den Ergebnissen der Schülerinnen liegt ein ähnliches Bild zu Grunde. Auch bei ihnen wird das Medium Fernsehen fast ausschliesslich von allen Familienmitgliedern benützt. Von den Schülerinnen erwähnt niemand, einen eigenen Fernseher zu haben, und in zwei Fällen gibt es zu Hause keinen Fernseher. Viele Schülerinnen (29) verfügen über ein eigenes i-Pad oder i-Phone.

Im Säulendiagramm wird ersichtlich, dass niemand der SuS mit Förderbedarf einen eigenen Fernseher oder Computer mit Internetanschluss hat. Zudem ist der Anteil derjenigen SuS, die ein i-Pad oder i-Phone für sich alleine besitzen, prozentual gesehen eher klein. Auch der Vergleich bezüglich der Medien zu Hause ergibt keine eindeutigen Unterschiede. Es ist daher

fast unmöglich, eine Tendenz zu erkennen, welchen Einfluss elektronische Medien auf das Lesen dieser SuS haben.

7.3. Geschichten-Vorlesen in der Familie

Frage 6: Haben dir deine Eltern früher Geschichten vorgelesen oder erzählt?

Frage 7: Lesen oder erzählen dir deine Eltern heute noch vor?

Dass das Vorlesen in der Familie einen wichtigen Stellenwert in der persönlichen Entwicklung der Jugendlichen hat und deren Lesemotivation wesentlich beeinflusst, ist bekannt (siehe Kap. 3.2.1.1., S. 11f.). Aufschlussreich sind die entsprechenden Erfahrungen der SuS von Klosters-Serneus, wobei sie ihre konkrete Situation differenziert beleuchten.

Es sind etwa 30% der Knaben, denen früher mindestens einmal wöchentlich vorgelesen wurde. Beim grösseren Teil war das Vorlesen seltener oder in gewissen Fällen gar nie erfolgt.

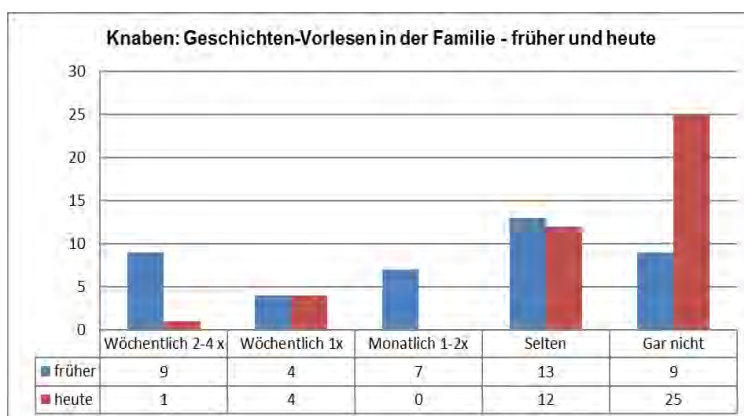


Abbildung 19: Knaben: Geschichten-Vorlesen in der Familie - früher und heute

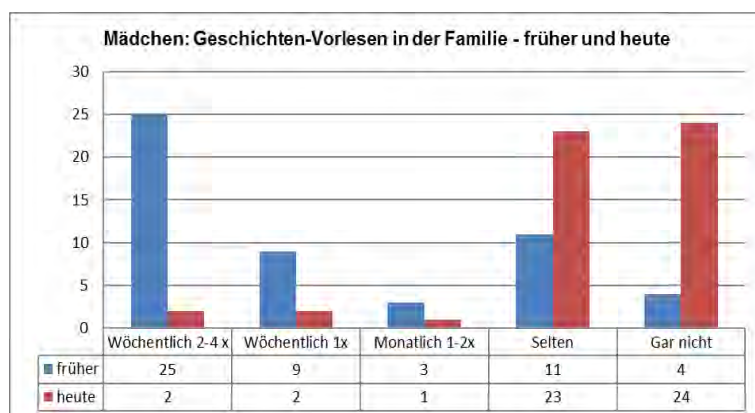


Abbildung 20: Mädchen: Geschichten-Vorlesen in der Familie - früher und heute

Umgekehrt ist es fast die Hälfte der Mädchen, denen von Seiten der Eltern regelmässig vorgelesen wurde. Betrachtet man nun die Situation heute, so ist es sowohl bei Knaben wie auch bei Mädchen eher selten, dass deren Eltern ihnen Geschichten vorlesen.

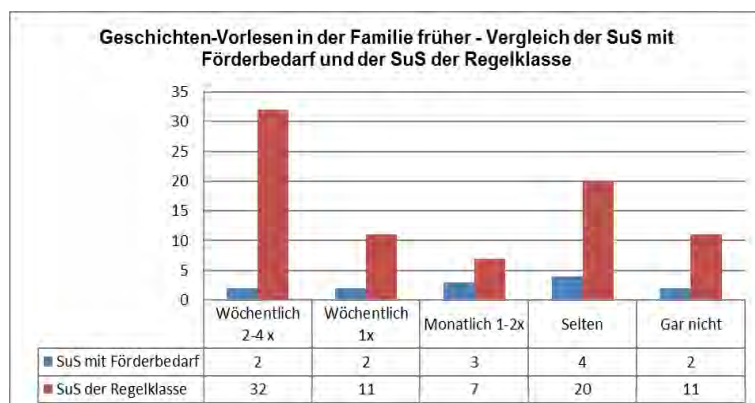


Abbildung 21: Geschichten-Vorlesen in der Familie früher – Vergleich der SuS mit Förderbedarf und der SuS der Regelklasse

Vergleicht man nun die SuS mit Förderbedarf mit den SuS der Regelklasse, so zeigt sich im Diagramm ein stark divergierendes Bild. Betrachtet man aber den prozentualen Anteil, so ist es aufschlussreicher. Je zwei SuS mit Förderbedarf erwähnen, dass einmal wöchentlich resp. mehrmals vorgelesen wurde.

Dies entspricht einem Anteil von je 15%, was deutlich unter dem Wert der SuS der Regelklasse (18% und 48%) liegt. Ebenfalls zwei SuS mit Förderbedarf (15%) geben an, dass ihnen früher nie vorgelesen wurde. Bezüglich der Situation des Vorlesens durch die Eltern heute ergibt sich bei den SuS mit Förderbedarf ein ähnliches Bild wie bei den SuS der Regelklasse. Es wird ebenfalls nur noch selten vorgelesen.

7.3.1. Beliebtheit des Vorlesens

Frage 8: Würdest du dir wünschen, dass deine Eltern dir öfter etwas vorlesen?

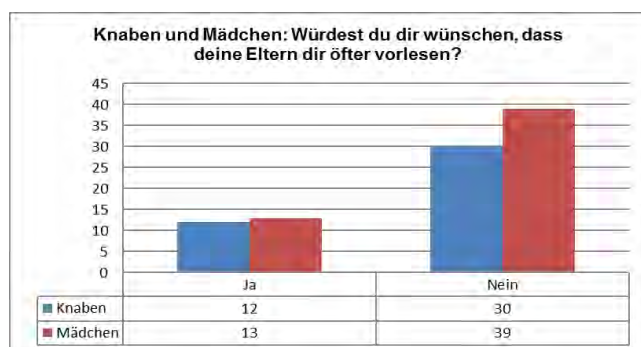


Abbildung 22: Knaben und Mädchen: Würdest du dir wünschen, dass deine Eltern dir öfter vorlesen?

Bei den SuS ist der Wunsch nach Vorlesen durch die Eltern heute eher klein. Bei den Knaben sprechen sich 71% gegen diese Möglichkeit aus, bei den Mädchen gar 75%.

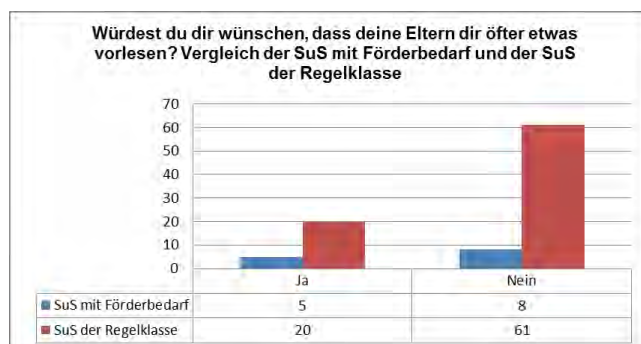


Abbildung 23: Würdest du dir wünschen, dass deine Eltern dir öfter vorlesen? Vergleich der SuS mit Förderbedarf und der SuS der Regelklasse

Acht SuS mit Förderbedarf (61%) verspüren keinen oder nur einen geringen Wunsch, dass ihnen vorgelesen wird. Bei den SuS der Regelklasse liegt der Anteil mit 75% deutlich höher. Dieses Ergebnis hängt mit dem Alter der SuS und möglicherweise mit der Hektik der heutigen Zeit zusammen, in der solche Aktivitäten kaum mehr Anklang finden.

Frage 8a: Aus Büchern, die die Eltern auswählen?

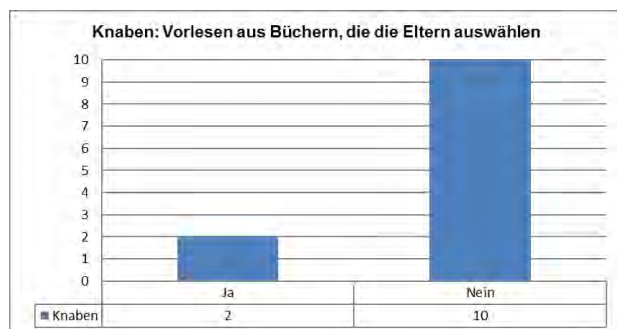


Abbildung 24: Knaben: Vorlesen aus Büchern, die die Eltern auswählen

Von den zwölf Knaben, die sich wünschen, dass ihnen öfter vorgelesen wird, möchten nur zwei, also 17%, dass die Eltern die Bücher auswählen.

Bei den Mädchen sieht das Bild ähnlich wie bei den Knaben aus. Von 13 Mädchen möchten nur vier, dass die Eltern das Buch auswählen, neun Mädchen (70%) wünschen sich das nicht.

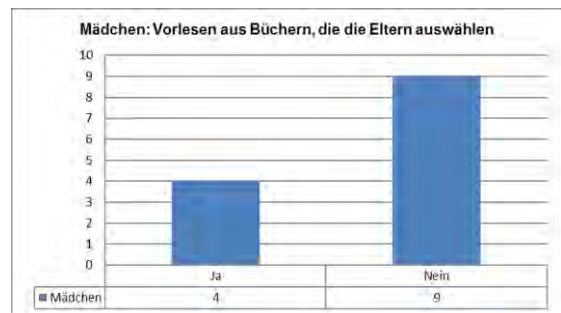


Abbildung 25: Mädchen: Vorlesen aus Büchern, die die Eltern auswählen

Frage 8b: Aus Büchern, die ich auswähle?



Etwas anders sieht es aus, wenn die SuS das Buch selber auswählen können. Zehn Knaben (über 83%) erwähnen, dass sie die Bücherwahl beim Vorlesen selber vornehmen möchten.

Abbildung 26: Knaben: Vorlesen aus Büchern, die selber ausgewählt wurden



Noch ausgeprägter sieht es bei den Mädchen aus. Alle dreizehn Mädchen wünschen, das Vorlesebuch selber zu bestimmen.

Abbildung 27: Mädchen: Vorlesen aus Büchern, die selber ausgewählt wurden

7.4. Textarten bei den SuS

Frage 9: Welche Texte liest du?

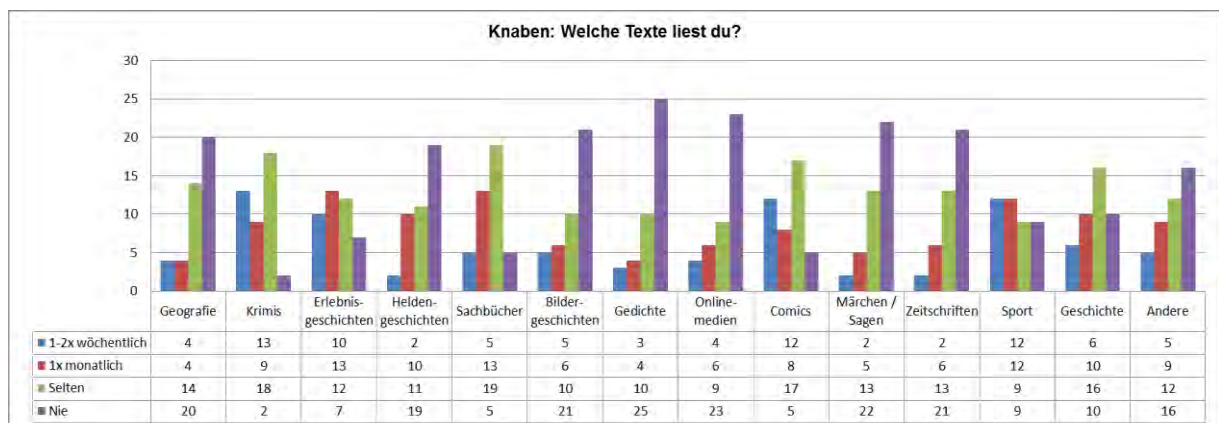


Abbildung 28: Knaben: Welche Texte liest du?

Beim Betrachten der Ergebnisse der beiden Säulendiagramme der Knaben und Mädchen fällt auf, dass Krimis (31%), Erlebnisgeschichten (24%), Comics (29 %) und Sportliteratur (29%) bei den Knaben sehr beliebt sind und ein- bis zweimal wöchentlich gelesen werden. Bei den Mädchen sieht es ähnlich aus: Erlebnisgeschichten machen (31%) und Comics (25%) aus. Sie interessieren sich jedoch weniger für Sportliteratur (19%) und Krimis (17%). Weiter ist zu erkennen, dass die Knaben und die Mädchen der 4. bis 6. Klasse kaum Bildergeschichten, Zeitschriften, Heldengeschichten, Onlinemedien, Märchen/Sagen, Geografieliteratur und Gedichte lesen.

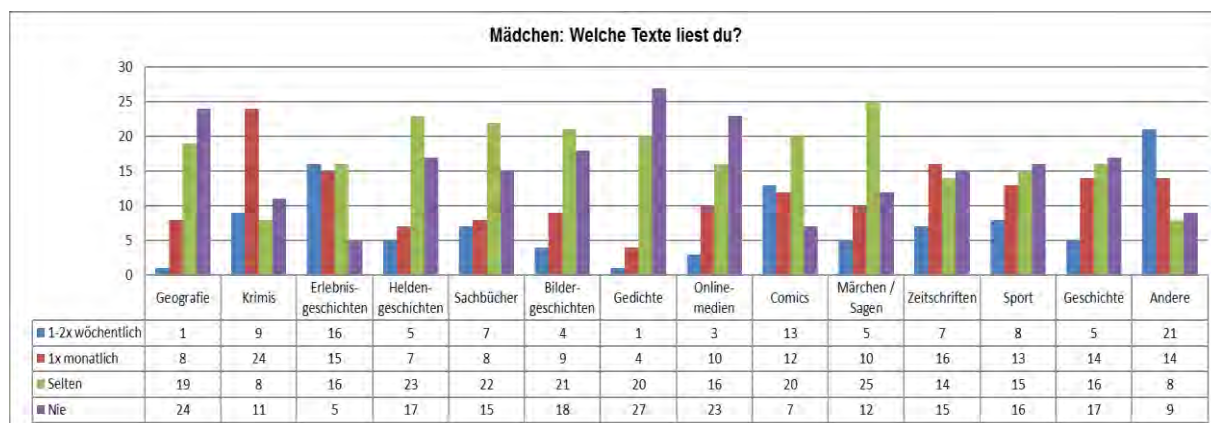


Abbildung 29: Mädchen: Welche Texte liest du?

Betrachtet man die Ergebnisse der SuS mit Förderbedarf, bei denen Knaben und Mädchen der Anzahl wegen nicht getrennt aufgelistet werden, erkennt man keine eindeutigen Unterschiede zum Lesestoff der SuS der Regelklasse: Vier SuS (30%) lesen Bildergeschichten, drei SuS (23%) jeweils Märchen und Sagen, Krimis sowie Geschichtsliteratur. Auffallend ist, dass die Textarten Geografie, Heldengeschichten, Gedichte, Onlinemedien und Zeitschriften von mehr als der Hälfte der SuS mit Förderbedarf nie benützt werden.

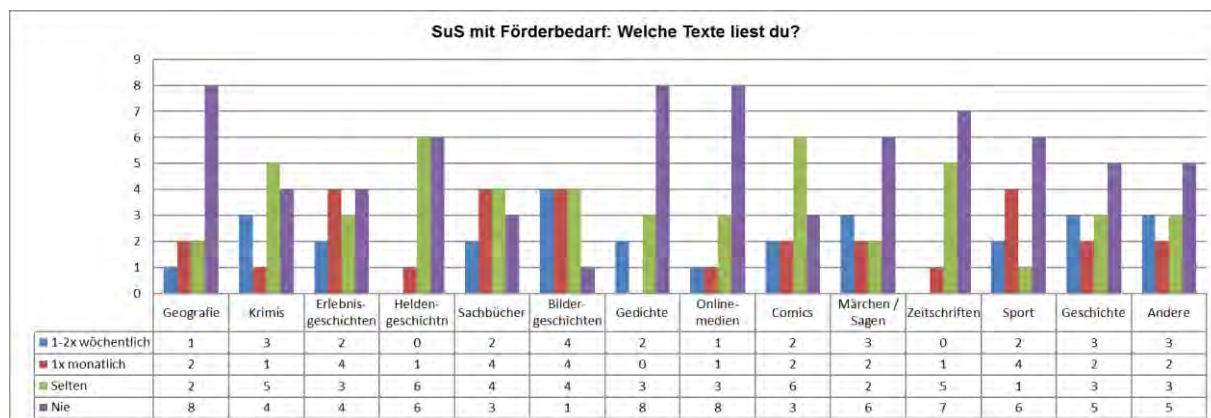


Abbildung 30: SuS mit Förderbedarf: Welche Texte liest du?

7.5. Lesemotivation der SuS

Frage 10: Aus welchen Gründen liest du?

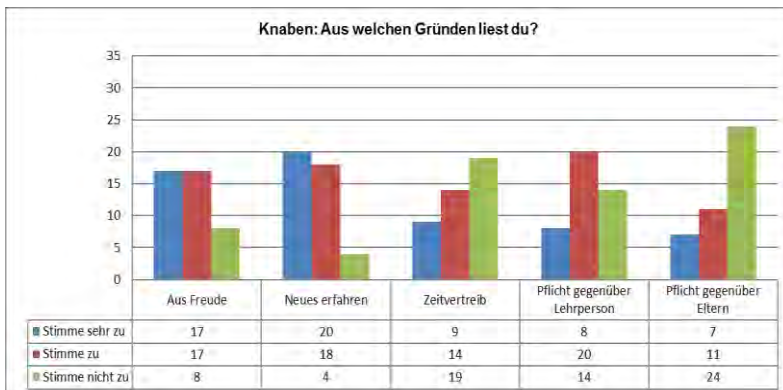


Abbildung 31: Knaben: Aus welchen Gründen liest du?

Bei den Mädchen liest der überwiegende Teil aus Freude und will Neues erfahren. Mit 62 Stimmen bilden diese beiden Faktoren für die Schülerinnen die Hauptmotivation. Eher überraschend ist, dass die Mädchen nur selten aus Pflichtgefühl gegenüber Eltern oder der Lehrperson lesen (30%).

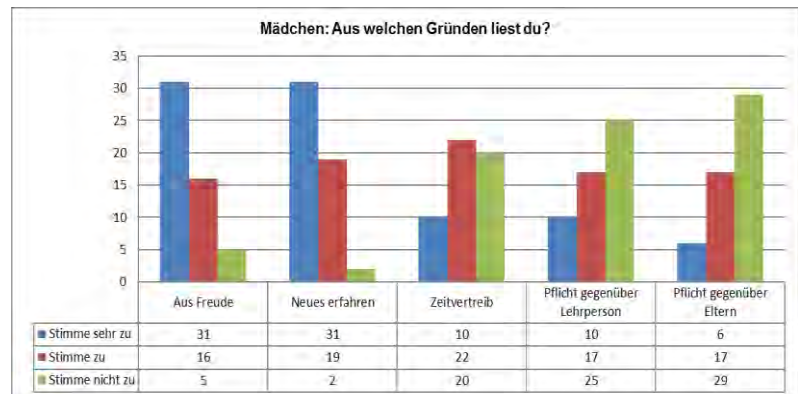


Abbildung 32: Mädchen: Aus welchen Gründen liest du?

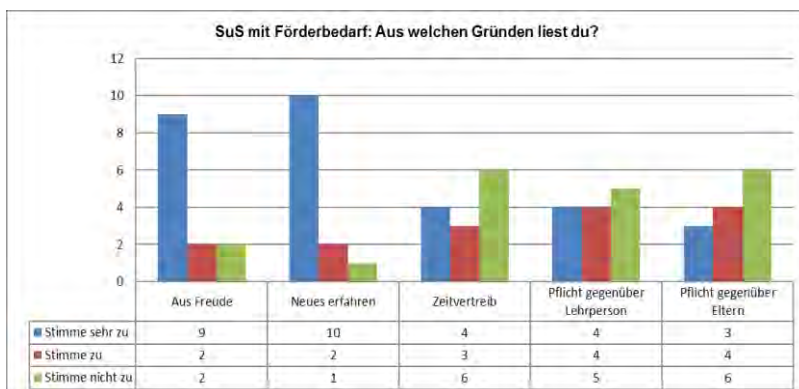


Abbildung 33: SuS mit Förderbedarf: Aus welchen Gründen liest du?

Der Grossteil der Knaben liest aus Freude und will dabei Neues erfahren. Allerdings mit 37 Stimmen ist der prozentuale Anteil tiefer als bei den Mädchen. Ähnlich sieht es beim Pflichtgefühl gegenüber den Eltern oder der Lehrperson aus. Wie bei den Mädchen ist dieser Anteil bei den Knaben mit 35% ebenfalls eher klein.

Wie bei den SuS der Regelklasse überwiegt bei den SuS mit Förderbedarf jener Teil, der aus Freude liest und dabei Neues erfahren will.

7.6. Freizeitverhalten der SuS

Mit dem Fragebogen wird auch das Freizeitverhalten der SuS der 4. bis 6. Klassen in Klosters-Serneus genauer untersucht. Dabei stehen nicht nur die Lieblingsbeschäftigung im Vordergrund, sondern auch die Lesezeit in der Freizeit.

7.6.1. Bevorzugte Freizeitbeschäftigung der SuS

Frage 11: Schreibe der Reihe nach auf, was du in deiner Freizeit am liebsten tust. Gehört das Lesen auch dazu?

Mit 109 von insgesamt 174 Nennungen liegen sportliche Betätigungen als bevorzugte Freizeitbeschäftigung auf dem Spitzenplatz. Dies entspricht einem Anteil von 63%. Da die Umfrage in einer Touristenregion mit etlichen Sportmöglichkeiten durchgeführt wurde, könnte dieser Umstand ausschlaggebend gewesen sein. Je 22 Knaben (13%) wählen Computer und Fernsehen sowie das Spielen in der Natur zu ihren bevorzugten Freizeitaktivitäten. Nur gerade sechs Knaben (knapp 4%) bezeichnen Lesen als bevorzugte Freizeitbeschäftigung.

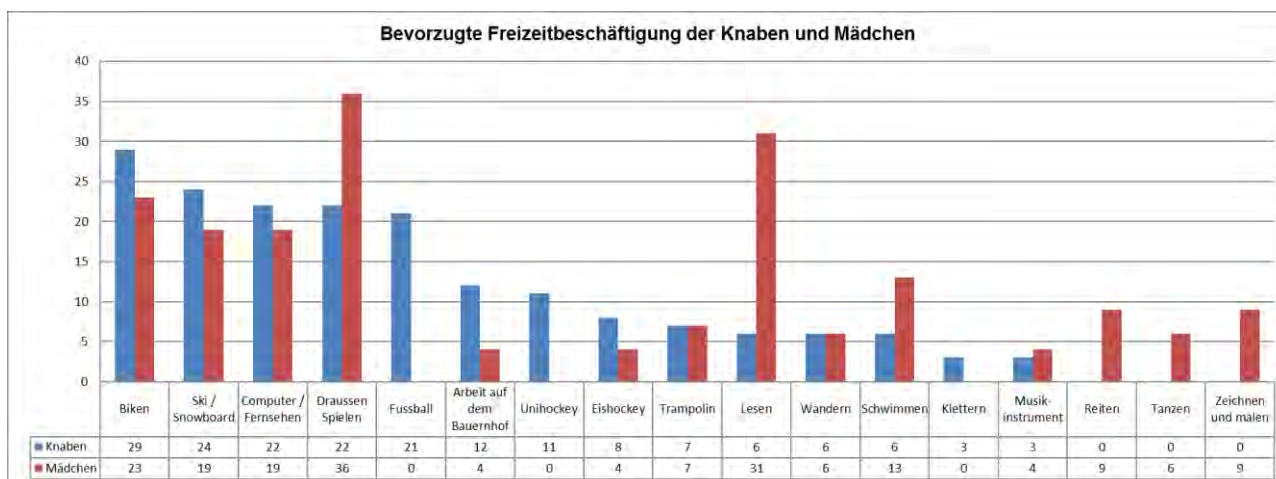


Abbildung 34: Bevorzugte Freizeitbeschäftigung der Knaben und Mädchen?

Zwar stehen auch bei den Mädchen sportliche Betätigungen mit 87 Stimmen (46%) sowie das Spielen draussen in der Natur (20%) im Vordergrund. Doch mit 31 Stimmen (17%) gehört das Lesen ebenfalls zu den bevorzugten Freizeitaktivitäten der Mädchen. Vergleicht man die Werte der Knaben und Mädchen bezüglich des Lesens, so ergibt sich im Beliebtheitsgrad ein deutlicher Unterschied. Vereinzelt werden von den Mädchen im Gegensatz zu den Knaben Aktivitäten wie Reiten (5%) oder auch Tanzen genannt (3%).

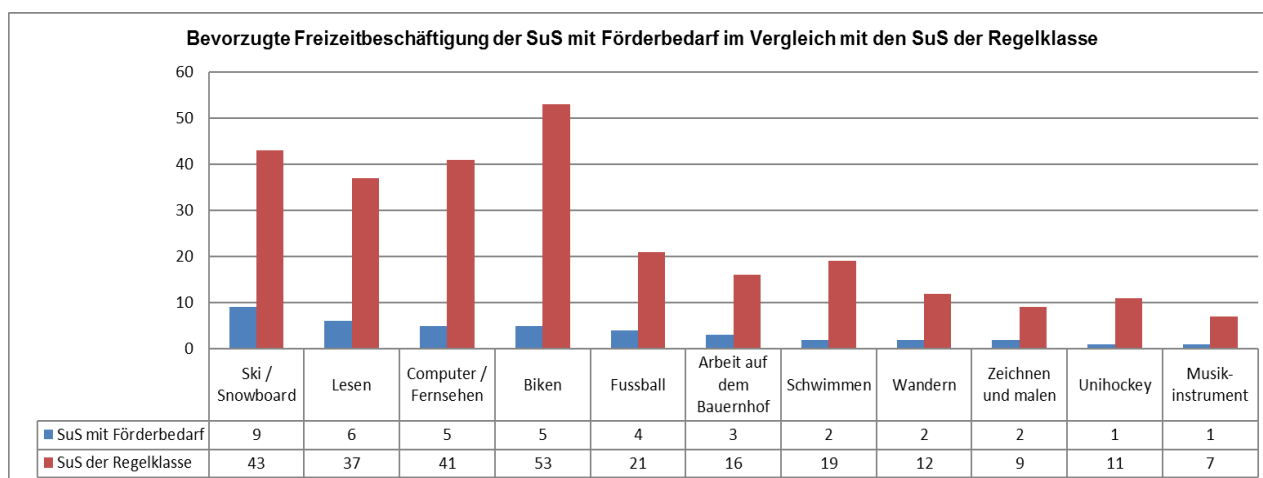


Abbildung 35: Bevorzugte Freizeitbeschäftigung SuS mit Förderbedarf im Vergleich mit den SuS der Regelklasse

Auch bei den SuS mit Förderbedarf sowie den SuS der Regelklasse stehen sportliche Betätigungen eindeutig im Vordergrund. Mit neun Stimmen (70%) sind die Wintersportarten Ski und Snowboard bei den

SuS mit Förderbedarf am beliebtesten. Bei den SuS der Regelklasse liegen diese beiden Wintersportarten mit 43 Stimmen (46%) knapp hinter dem Biken, welches mit 53 Stimmen (56%) auf dem Spitzenplatz liegt. Bei den SuS mit Förderbedarf liegt mit sechs Stimmen (46%) das Lesen auf dem zweiten Platz und erfreut sich bei knapp der Hälfte einer relativ grossen Beliebtheit. Bei den SuS der Regelklasse sieht es bezüglich des Lesens etwas weniger gut aus. 37 SuS der Regelklasse (39%) stimmten für das Lesen, was doch eine überraschend deutliche Differenz zu den SuS mit Förderbedarf aufweist.

7.6.2. Lesehäufigkeit in der Freizeit

Frage 14: Wie oft nimmst du dir in deiner Freizeit Zeit zum Lesen?

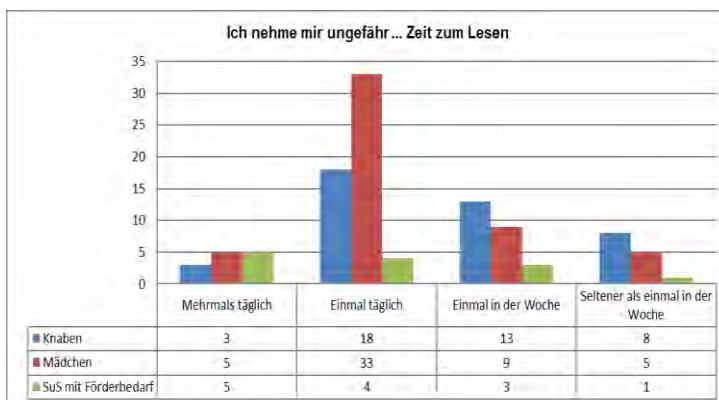


Abbildung 36: Ich nehme mir ungefähr ... Zeit zum Lesen

Beim Fragebogen wird in einem Teilbereich auf die Untersuchung der Lesezeit der SuS in ihrer Freizeit eingegangen. Es fällt auf, dass 38 Mädchen mindestens einmal täglich in ihrer Freizeit lesen. Dies entspricht einem Anteil von 73%. Nur gerade 14 Mädchen, also 27%, lesen einmal wöchentlich oder noch weniger. Bei den Jungen sind es 21 SuS, die mindestens einmal täglich in ihrer

Freizeit lesen. Das entspricht genau der Hälfte. Die andere Hälfte der Jungen lesen einmal in der Woche oder noch seltener in ihrer Freizeit. Untersucht man die Lesezeit der SuS mit Förderbedarf bezüglich Freizeit, so ergibt sich ein eher überraschendes Bild. Fünf SuS, das entspricht 38%, lesen angeblich mehrmals täglich in ihrer Freizeit. Neun SuS (69%) lesen mindestens einmal täglich, drei SuS (23%) einmal wöchentlich und ein SuS (8%) seltener als einmal in der Woche.

7.7. Lieblingsbuch der SuS

Frage 18: Hast du ein Lieblingsbuch?

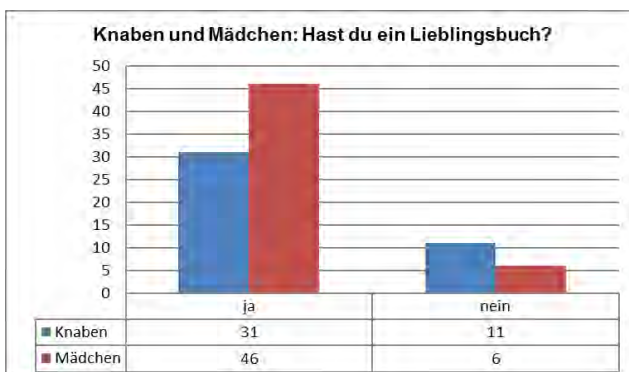


Abbildung 37: Knaben und Mädchen: Hast du ein Lieblingsbuch?

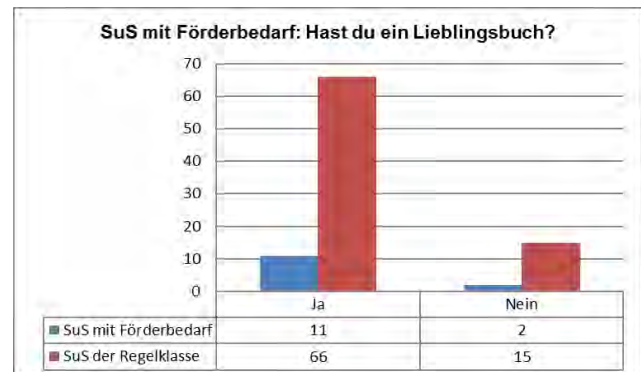


Abbildung 38: SuS mit Förderbedarf: Hast du ein Lieblingsbuch?

Der grösste Teil der SuS der 4. bis 6. Klasse (77 von 94 SuS) verfügt über ein Lieblingsbuch. Dies entspricht 82% gegenüber 18%, die kein Lieblingsbuch besitzen. Vergleicht man das Verhältnis der SuS mit

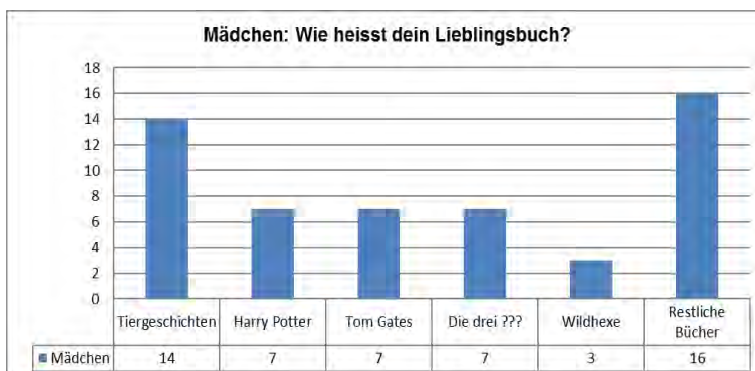
Förderbedarf mit den SuS der Regelklasse, sind die Werte ähnlich hoch. Bei den SuS mit Förderbedarf sind es 85%, bei den SuS der Regelklasse 81%, die über ein Lieblingsbuch verfügen. Dies sind erfreuliche und überraschend hohe Werte.

Frage 18a: Wie heisst es?



Es fällt auf, dass „die drei ???“ und „die drei ??? Kids“ bei den Knaben und den Mädchen relativ oft benutzt werden. Bemerkenswert ist, dass die Geschichten um „Greg's Tagebuch“ bei den Knaben am häufigsten genannt werden. Bei den Mädchen fehlt diese Bücherreihe ganz. Hingegen haben sie eine grosse

Abbildung 39: Knaben: Wie heisst dein Lieblingsbuch?



Vorliebe für Tiergeschichten, wobei hauptsächlich Pferdeggeschichten im Mittelpunkt stehen. Auch haben die Mädchen wie die Knaben eine Vorliebe für die Harry Potter Geschichten. Die Interessen der SuS mit Förderbedarf sind ähnlich gelagert wie bei den SuS der Regelklasse.

Abbildung 40: Mädchen: Wie heisst dein Lieblingsbuch?

Frage 18b: Hast du dein Lieblingsbuch schon mehrmals gelesen?

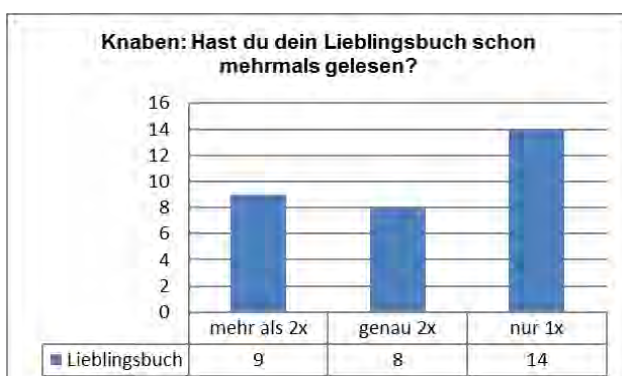


Abbildung 41: Knaben: Hast du dein Lieblingsbuch schon mehrmals gelesen?

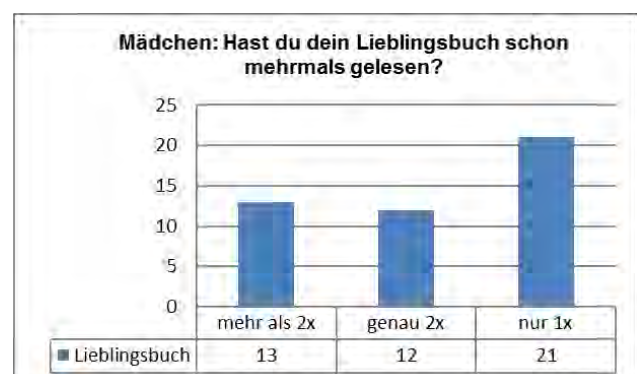
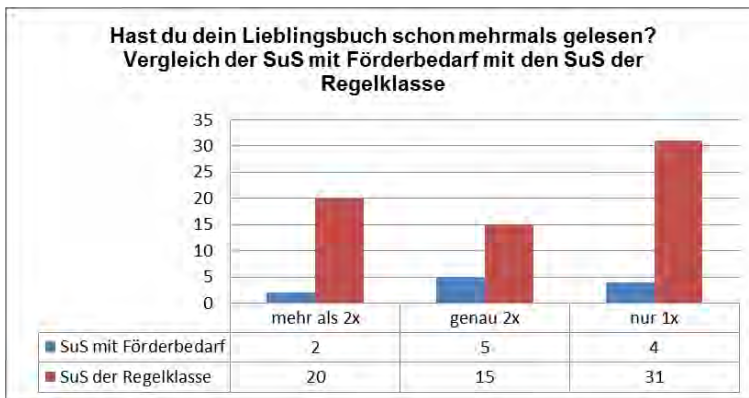


Abbildung 42: Mädchen: Hast du dein Lieblingsbuch schon mehrmals gelesen?

Sowohl die Knaben wie auch die Mädchen lesen ihre Lieblingsbücher oft mehrmals. Neun Knaben (29%) erwähnten, dass sie ihr Lieblingsbuch bereits mehr als zweimal gelesen haben. Ähnlich viele geben an, ihr Buch zweimal gelesen zu haben. 14 Knaben, das entspricht einem Anteil von 45%, haben ihr Lieblingsbuch

einmal gelesen. Ähnlich sieht es bei den Mädchen aus. 28% haben ihr Buch mehr als zweimal, 26% zweimal und 45% einmal gelesen.



18% der SuS mit Förderbedarf haben ihr Lieblingsbuch mehr als zweimal gelesen. 36% haben es zweimal und 45% einmal gelesen. Vergleicht man diese prozentualen Werte mit den Daten der Regelklasse, entsteht ein ähnliches Bild. 30% haben ihr Lieblingsbuch mehr als zweimal, 22% zweimal und 47% einmal gelesen.

Abbildung 43: Hast du dein Lieblingsbuch schon mehrmals gelesen? Vergleich der SuS der Regelklasse mit den SuS mit Förderbedarf

7.8. Was gefällt den SuS am Lesen, was nicht?

Frage 20: Was gefällt dir am Lesen gut?

Folgende Schlüsselbegriffe ergeben sich aus den Antworten:

Spannung
Neue Erfahrung
Vorstellen einer eignen Welt
Keine Meinung
Fortschritt beim Lesen
Bilder in Geschichten
Zeitvertreib
Fortschritt in der Rechtschreibung

So wird z.B. die Bezeichnung „spannende Geschichte“ unter dem Schlüsselwort „Spannung“ aufgeführt. Erleben oder erfahren die SuS beim Lesen Neues, so gilt der Schlüsselbegriff „Neue Erfahrung“. Bauen sich die SuS eine Fantasiewelt auf, so geht es um das „Vorstellen einer eigenen Welt“. Wenn sich jemand nicht zu einer Frage äussert, dann liegt „keine Meinung“ vor. Einzelne SuS geben an, dass sie durch

Tabelle 5: Schlüsselbegriffe: Was gefällt dir am Lesen gut?

häufigeres Lesen einen Fortschritt erzielt haben. Dies wird unter dem Schlüsselbegriff „Fortschritt beim Lesen“ vermerkt. Interessante und anschauliche Geschichten werden unter dem Begriff „Bilder in Geschichten“ gesehen. Einige Antworten der SuS sind unter dem Schlüsselbegriff „Zeitvertreib“ aufgeführt. Eher selten wird von den SuS eine Verbesserung der Rechtschreibung genannt. Diese Antworten finden sich unter dem Schlüsselbegriff „Fortschritt in der Rechtschreibung“.

Richter und Plath (2012, S. 54ff.) gehen ausführlich auf grossangelegte Studien in Deutschland ein und zeigen, dass „motivationale Aspekte“ beim Lesen eine wichtige Rolle spielen. Hauptmotive sind Spannung, Erfahrung, Sammlung, Zeitvertreib, Fantasie, Unterstützung usw. Aber auch formale Aspekte sind wichtig, so u.a. Bilder in Geschichten und Schriftbild.

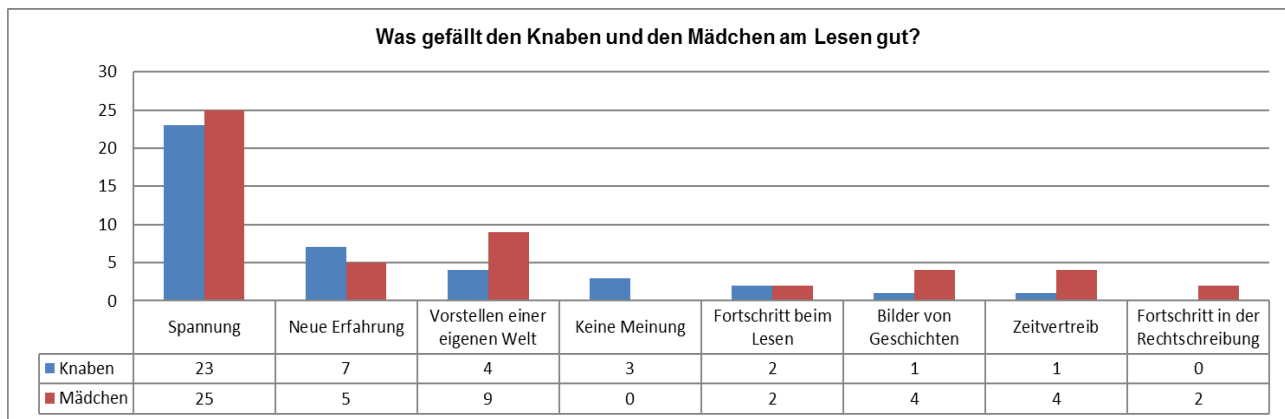


Abbildung 44: Was gefällt den Knaben und den Mädchen am Lesen gut?

Es zeigt sich, dass bei den Knaben sowie bei den Mädchen die Spannung in Geschichten den Spitzenrang einnimmt und mitentscheidend für die Leselust ist. Vier Knaben (10%) und neun Mädchen (22%) genießen es, beim Lesen in eine eigene Welt einzutauchen. Etwas überraschend ist die Tatsache, dass je zwei Knaben und Mädchen die Lesefertigkeit bei der Lektüre in den Vordergrund stellen. Zwei Mädchen sind überzeugt, dass sie durch häufiges Lesen ihre Rechtschreibung verbessern könnten.

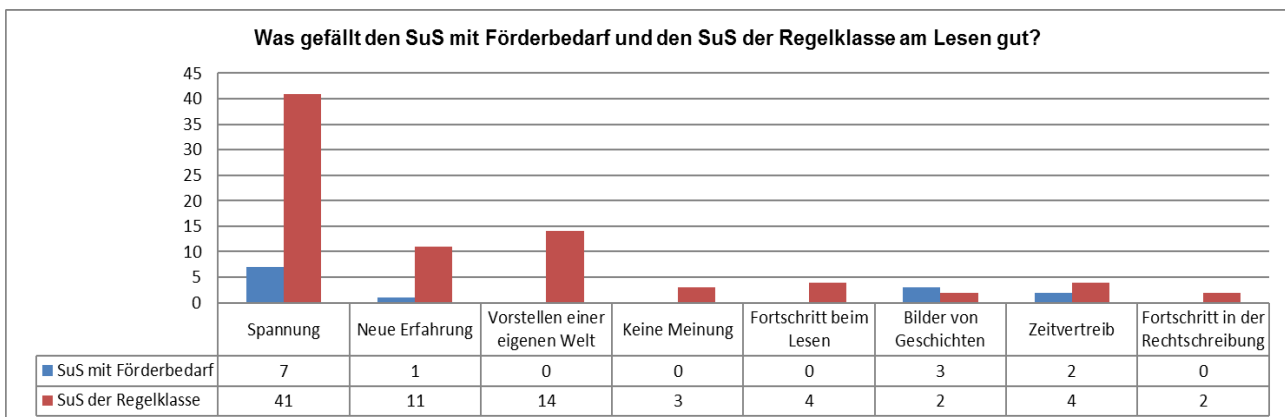


Abbildung 45: Was gefällt den SuS mit Förderbedarf und den SuS der Regelklasse am Lesen gut?

Bei der Mehrheit der SuS mit Förderbedarf hat - wie bei den SuS der Regelklasse - eine spannende Geschichte Vorrang. Allerdings Aspekte wie „Vorstellung einer eigenen Welt“, aber auch „Fortschritt beim Lesen“ und „Fortschritt in der Rechtschreibung“ finden bei diesen SuS keine Erwähnung.

Frage 21: Was gefällt dir am Lesen nicht?

Folgende Schlüsselbegriffe ergeben sich aus den Antworten:

Langeweile
Lange Geschichten
Keine Bilder
Gar nichts
Unpassende(s) Schrift / Layout
Brutaler Inhalt
Notwendigkeit des Lesens
Geschichtenanfang

Analog der Antworten zu den Schlüsselbegriffen bei Frage 20 werden auch hier die verschiedenen Antworten in einem übergeordneten Begriff zusammengefasst. Ist die Rede von langweiligen und schwierigen Büchern, so gilt der Begriff „Langeweile“. Für umfangreiche Geschichten, die für viele SuS eher schwer zugänglich sind, wird der Schlüsselbegriff „Lange Geschichten“ gewählt.

Tabelle 6: Schlüsselbegriffe: Was gefällt dir am Lesen nicht?

Geschichten mit wenigem oder keinem bildhaften Hintergrund sind unter dem Schlüsselbegriff „Keine Bilder“ vermerkt. Haben die SuS bei einer Geschichte „keine Ahnung“ oder können sie nichts damit anfangen, so wird der Schlüsselbegriff „Gar nichts“ verwendet. Ebenfalls kann ein unpassendes Layout sowie eine zu kleine Schrift die SuS vom Lesen abhalten. In einem solchen Fall ist der Schlüsselbegriff „Unpassende(s) Schrift / Layout“ angebracht. Nicht weiter überraschend ist, dass der Inhalt eines Buches für die Leselust der SuS bedeutend ist. So schreckt ein Buch mit einem brutalen Inhalt eher ab. Der Schlüsselbegriff dazu lautet „Brutaler Inhalt“. Einzelne SuS geben an, dass sie lesen müssen, um sich zu verbessern. Diese Antworten werden unter dem Schlüsselbegriff „Notwendigkeit des Lesens“ vermerkt. Es zeigt sich auch, dass der Anfang von Geschichten mitentscheidend ist, ob die SuS diese welegen oder weiter und schliesslich zu Ende lesen. Entsprechende Antworten werden dem Schlüsselbegriff „Geschichtenanfang“ zugeordnet. Auch Richter und Plath (2012, S. 55) weisen in den erwähnten Studien zu Deutschland auf ähnliche Gründe der Unlust am Lesen hin (u.a. langweilige, zu lange, unwahre und komplizierte Geschichten).

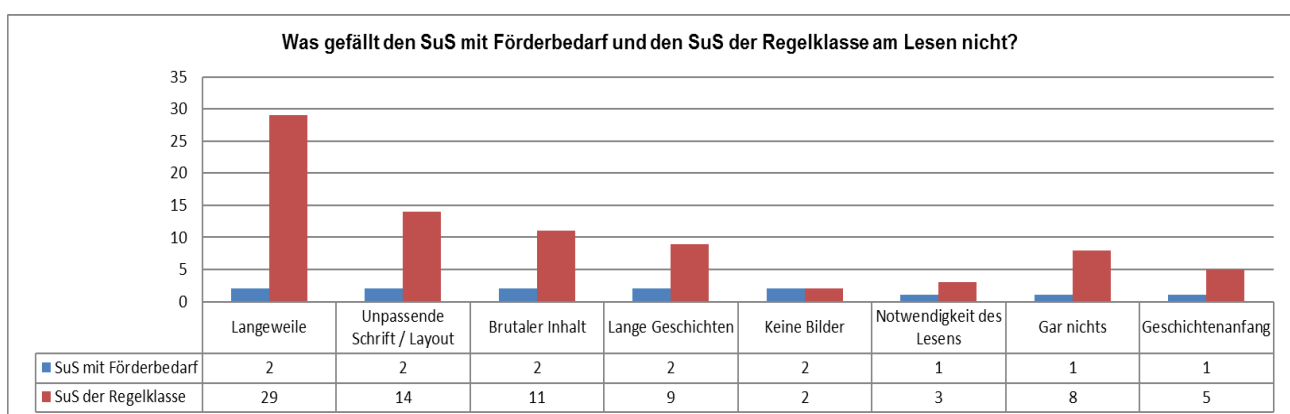


Abbildung 46: Was gefällt den SuS mit Förderbedarf und den SuS der Regelklasse am Lesen nicht?

Auffallend ist, dass langweilige Geschichten sowie unpassende Schrift und ungeeignetes Layout vom Lesen abhalten. Bei den Knaben sind dies 45%, bei den Mädchen sogar 54%. Ebenfalls eine abschreckende Wirkung haben bei den Knaben lange Geschichten (12%). Bei den Mädchen zeigt ein brutaler Inhalt (17%) eine negative Wirkung auf das Lesen. Eher überraschend ist die Tatsache, dass gemäss den Angaben der Knaben und Mädchen die Bilder in Geschichten keine grosse Rolle spielen. Nur je zwei SuS (4%) erwähnen, dass sie Bücher ohne Bilder nicht gerne lesen. Bei den mit SuS mit Förderbedarf zeigt sich wie bei den SuS der Regelklasse, dass dieselben Gründe wie langweilige Texte (15%), unpassendes Layout (15%), brutaler Inhalt (15%), lange Geschichten (15%) oder fehlende Bilder (15%) sie vom Lesen abhalten.

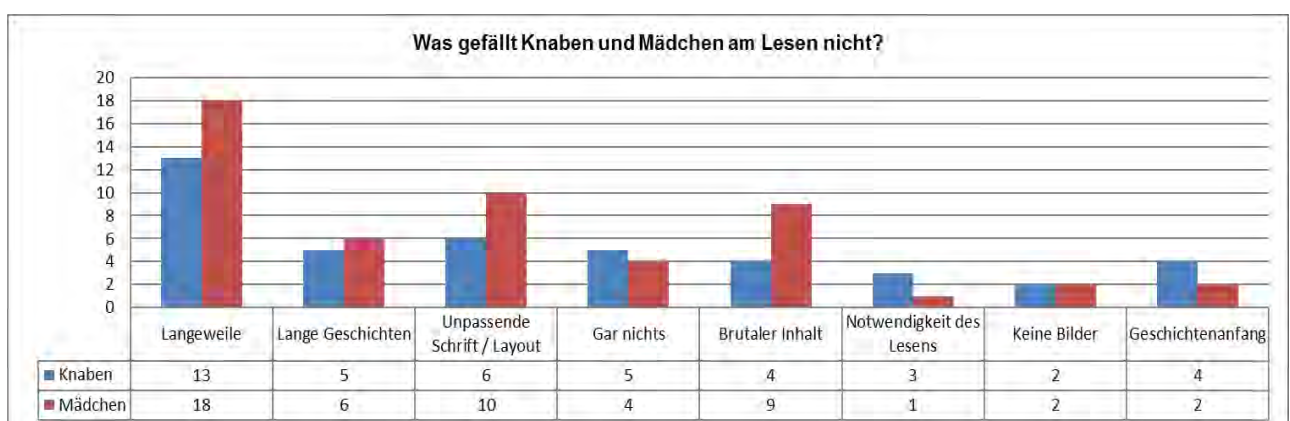


Abbildung 47: Was gefällt Knaben und Mädchen am Lesen nicht?

8. Evaluation der zweiten Online-Befragung (6. Klasse Serneus)

Da die 6. Klasse Serneus nur 16 SuS, davon eine Schülerin mit Förderbedarf, zählt, wird in dieser Evaluation auf die Aufteilung Knaben, Mädchen und SuS mit Förderbedarf verzichtet. Wie bereits in der ersten Evaluation sind hier die wichtigsten Ergebnisse der zweiten Befragung aufgeführt. Dabei geht es um weiterführende Fragen zu den Lesegewohnheiten und -aktivitäten. Zusätzliche oder ergänzende Fragen finden sich im Anhang S. 75-79.

8.1. Allgemeines zum Deutschunterricht

Frage 4: Bereitest du dir den Deutschunterricht an?

Drei SuS finden grossen Gefallen am Deutschunterricht. Ebenfalls gestehen drei SuS, dass ihnen der Deutschunterricht zumindest ziemlich gut gefällt. Das ergibt einen Anteil von 37.5%. Erfreulich ist auch, dass niemand den Deutschunterricht ganz ablehnt. Die Mehrheit der SuS, nämlich 62.5%, verhält sich eher zurückhaltend und gibt zu, dass ihnen der

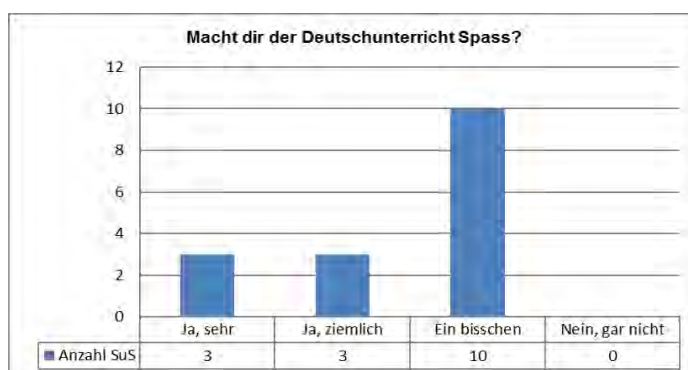


Abbildung 48: Macht dir der Deutschunterricht Spaß?

Deutschunterricht mehr oder weniger zusagt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Richter und Plath (2012, S. 74ff.) in ihren Untersuchungen an deutschen Schulen.

8.1.1. Was gefällt den SuS im Deutschunterricht und was nicht?

Frage 4a: Was gefällt dir am Deutschunterricht besonders?

Am besten hat den SuS die unterhaltsame und lehrreiche Lesung des Autors Arno Camenisch gefallen (44%). An zweiter Stelle folgt das Lesen mit einem Anteil der SuS von 37%. Erfreulich ist die Tatsache, dass ein Viertel der SuS auch gerne eigene Texte schreibt. Je zwei SuS finden den Deutschunterricht Fantasie anregend und hatten grossen Spass an den Präsentationen im Lesecafé.



Abbildung 49: Was gefällt dir am Deutschunterricht?

Frage 4b: Was gefällt dir am Deutschunterricht nicht?



Am wenigsten „Spas“ haben die SuS am Diktat (65%) und an der Grammatik (50%). Umso erstaunlicher ist es, dass trotz der elektronischen Medien fast alle SuS - bei einer Ausnahme - grosses Gefallen am Lesen finden.

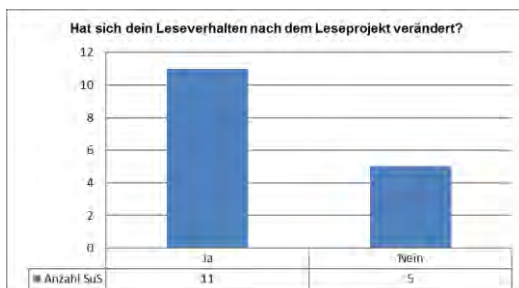
Abbildung 50: Was gefällt dir am Deutschunterricht nicht?

Die verschiedenen Interessen der SuS im Deutschunterricht auf einen Nenner zu bringen, dürfte nicht einfach sein. Bartnitzky spricht von „Rahmenthemen, die ein gemeinsames Interesse schaffen ...“, die Themen und Aufgaben zur Selbstdifferenzierung anbieten, die Projekte entstehen lassen, Vorträge ermöglichen, die Arbeiten erbringen, die am Ende wiederum in ein gemeinsames Werk fliessen: eine Ausstellung, eine Zeitung, ein Forschungsbuch usw.“ (Bartnitzky, 2014, S. 266).

8.2. Lesegewohnheiten der SuS vor und nach dem Leseprojekt

8.2.1. Hat sich dein Leseverhalten nach dem Leseprojekt verändert?

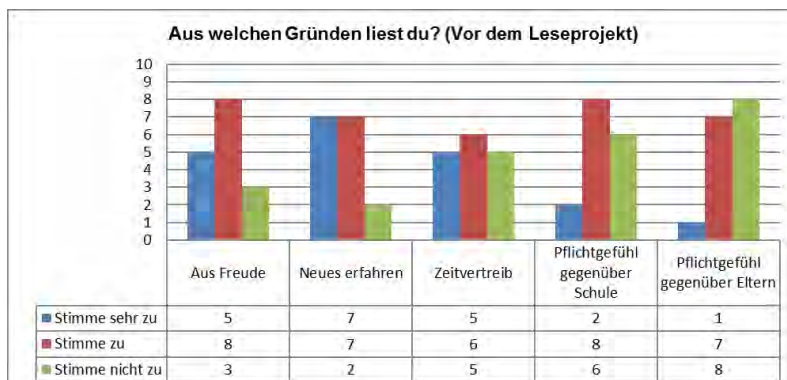
Frage 6: Du hast am Leseprojekt teilgenommen. Hat sich dein Leseverhalten geändert?



Von den 16 SuS geben elf SuS (69%) an, dass sich ihr Leseverhalten nach dem Leseprojekt verändert hat. Fünf SuS (rund 31%) sehen in ihrem Leseverhalten keine Änderung.

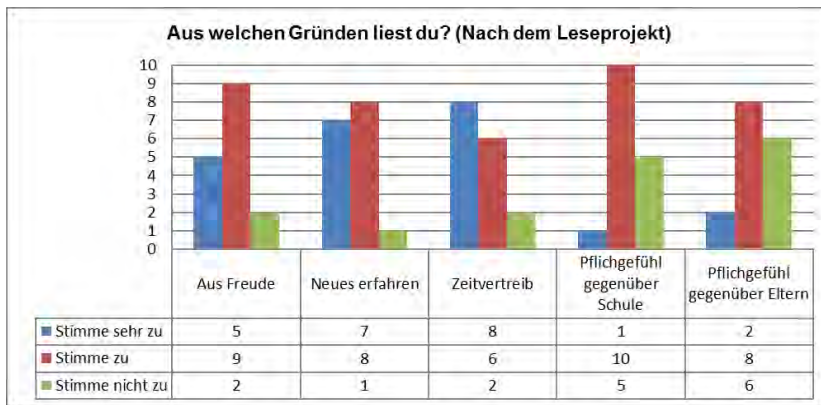
Abbildung 51: Hat sich dein Leseverhalten nach dem Leseprojekt verändert?

Frage 7: Aus welchen Gründen liest du nun nach dem Leseprojekt?



Keine grossen Unterschiede zeigen sich, wenn die SuS vor und nach dem Leseprojekt nach ihren Beweggründen gefragt werden.

Abbildung 52: Aus welchen Gründen liest du? (Vor dem Leseprojekt)



Beim Vergleich fällt aber auf, dass nach dem Leseprojekt mehr SuS dieser Klasse aus Zeitvertreib lesen.

Abbildung 53: Aus welchen Gründen liest du? (Nach dem Leseprojekt)

8.2.2. Lieblingsbeschäftigung der SuS

Frage 8: Hat sich die Liste deiner bevorzugten Freizeitbeschäftigungen nach dem Leseprojekt verändert?



Das nebenstehende Säulendiagramm zeigt auf, dass sich die Lieblingsbeschäftigung nach dem Leseprojekt nur gering verändert hat. So beantwortet ein Viertel der SuS (25%) die Frage mit ja und drei Viertel der SuS (75%) mit nein.

Abbildung 54: Änderung der Liste deiner Lieblingsbeschäftigungen nach dem Leseprojekt

Frage 8a: Gehört das Lesen nun auch dazu?



Unter dem Eindruck des Leseprojekts bezeichnet fast die Hälfte der SuS, dass das Lesen zu den Lieblingsbeschäftigungen gehört, obwohl nur Wenige ihre Lesepraxis ändern.

Abbildung 55: Gehört das Lesen nach dem Leseprojekt auch zu deinen Lieblingsbeschäftigungen?

Frage 12: Nimmst du dir dank des Leseprojekts nun mehr Zeit zum Lesen?

Frage 12a: Wie oft nimmst du dir jetzt in deiner Freizeit Zeit zum Lesen?



Sechs SuS (37.5%) nehmen sich aufgrund des Leseprojekts mehr Zeit zum Lesen. Bei zehn SuS (62.5%) hat sich diesbezüglich nichts verändert.

Abbildung 56: Nimmst du dir dank des Leseprojekts nun mehr Zeit zum Lesen?

Vergleicht man nun die Ergebnisse bezüglich der Leseaktivität in der Freizeit vor und nach dem Leseprojekt, so gibt es nur geringfügige Unterschiede. Bei beiden Umfragen gibt niemand an, mehrmals täglich zu lesen. Auffallend ist, dass der grössere Teil regelmässig einmal in der Woche liest.

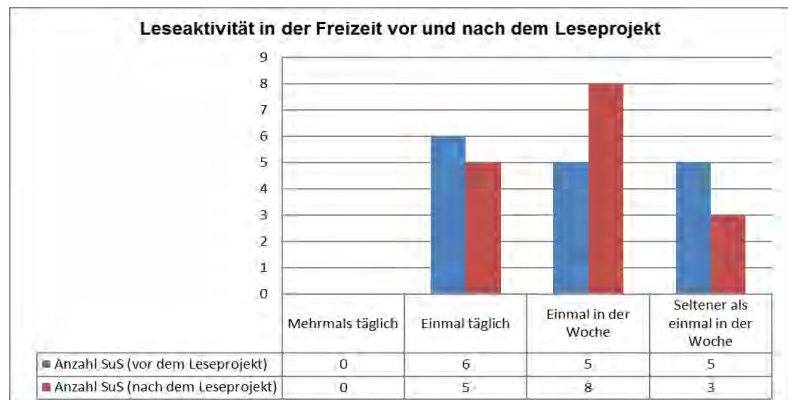


Abbildung 57: Leseaktivität in der Freizeit vor und nach dem Leseprojekt

8.3. Förderung der Lesemotivation durch Antolin

Wie im Kapitel 3.7.1. genauer beschrieben, stellt das Leseförderungsprogramm „Antolin“ einen wichtigen Bestandteil der gezielten Steigerung der Lesemotivation der SuS dar.

Frage 15: Motiviert dich Antolin zum Lesen?



Zwar sind von den 16 SuS etwas mehr als die Hälfte überzeugt, dass Antolin zur Lesemotivation beitrage, doch mit 56% „Ja“ zu 44% „Nein“ fällt der Unterschied eher etwas bescheiden aus.

Abbildung 58: Motiviert dich Antolin zum Lesen?

8.3.1. Leseförderungsprogramm „Antolin“ im Urteil der SuS

Frage 15a: Was gefällt dir an Antolin besonders?

Es zeigt sich dass „das Erhalten von Punkten“ sowie „das Sehen, wie gut man die Geschichte gelesen und verstanden hat“ mit 76% die SuS am meisten zum Lesen animiert. Das Layout „Der coole Rabe“ des webbasierten Programms wird von den SuS (24%) als anregend eingestuft.

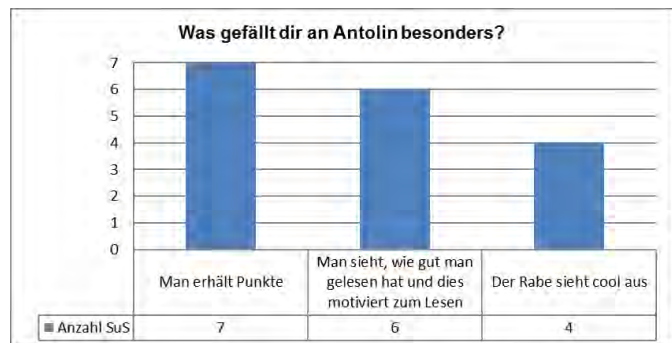


Abbildung 59: Was gefällt dir an Antolin besonders?

Frage 15b: Was gefällt dir an Antolin nicht?

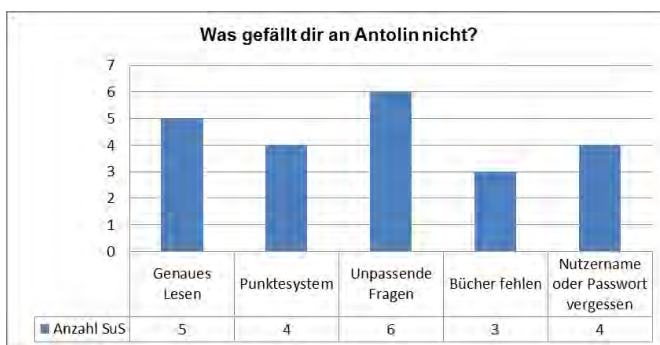


Abbildung 60: Was gefällt dir an Antolin nicht?

Sechs von 16 SuS (38%) stufen die Fragen des Leseförderungsprogramms Antolin als eher unpassend ein. Gut 31% haben Mühe mit dem genauen Lesen. Erstaunlicherweise vermerkt ein Viertel der SuS, dass sie Probleme mit dem Nutzernamen oder dem Passwort haben und so von dessen Gebrauch absehen.

8.4. Autorenlesung von Arno Camenisch

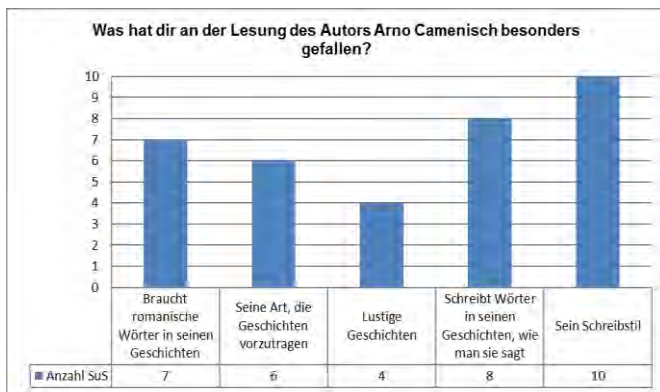
Frage 16: Wie hat dir die Lesung des Autors Arno Camenisch gefallen?

15 von 16 SuS finden die Autorenlesung gut oder sehr gut. Dies sind mehr als 93% und zeigt, dass die SuS solche Aktivitäten schätzen.



Abbildung 61: Hat die Autorenlesung den SuS gefallen?

Frage 16a: Was hat dir an der Lesung des Autors Arno Camenisch besonders gefallen?



Die Autorenlesung des bekannten Schriftstellers Arno Camenisch beeindruckt die SuS sehr. Sein besonderer Schreibstil, der Gebrauch von romanischen Wörtern, aber auch seine frische Art, die Geschichten vorzutragen, fasziniert die SuS. Sein ungewöhnlicher Schreibstil wird von den SuS zehnmal erwähnt. Nur in einem Fall werden die Verwendung von romanischen Wörtern und die spezielle Schreibweise einiger Begriffe bemängelt.

Abbildung 62: Was hat dir an der Lesung des Autors Arno Camenisch besonders gefallen?

Frage 16b: Was hätte der Autor Arno Camenisch in seiner Lesung anders machen können?

14 von 16 SuS (88%) haben diese Frage nicht beantwortet, da sie mit der Lesung von Arno Camenisch sehr zufrieden sind. Ein Schüler hingegen schreibt: „Das weiss er selber besser als ich.“ Ein anderer meint: „Solche Vorlesungen interessieren mich nicht.“

8.5. Bibliotheksbesuche im Klassenverband

Frage 17: Wie gefallen dir die Bibliotheksbesuche mit der Klasse?



Die Antworten zur Frage der Beliebtheit der Bibliothek sind eher etwas ernüchternd. So hat keiner der 16 SuS diese Frage mit „sehr gut“ angegeben. Neun SuS, das entspricht 56%, finden die Bibliotheksbesuche mit der Klasse „gut“ und sieben SuS (44%) nur bedingt gut („es geht so“). Der Umstand, dass sich die Bibliothek nicht im Schulhaus befindet und die Anreise immer mit einigem Aufwand verbunden ist, könnte das Ergebnis beeinflusst haben.

Abbildung 63: Wie gefallen den SuS die Bibliotheksbesuche mit der Klasse?

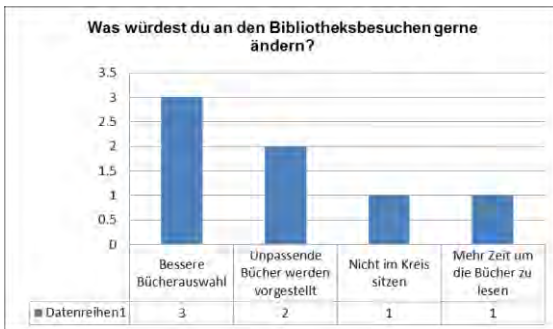
Frage 17a: Was gefällt dir an den Bibliotheksbesuchen besonders?



Die Mehrheit der SuS (61%) schätzt aber an den Bibliotheksbesuchen mit der Klasse die grosse Bücherauswahl. Weitere Gründe werden jedoch nur von einzelnen SuS aufgeführt und fallen deshalb nicht ins Gewicht.

Abbildung 64: Was gefällt dir an den Bibliotheksbesuchen?

Frage 17b: Was würdest du an den Bibliotheksbesuchen gerne ändern?



Die Ergebnisse dieser Frage sind nicht eindeutig und daher eher schwierig zu deuten. Fünf SuS stufen die Bücherauswahl als unpassend ein. Einige SuS haben sich dieser Frage enthalten, da sie mit den Bibliotheksbesuchen mehr oder weniger zufrieden sind.

Abbildung 65: Was würdest du an den Bibliotheksbesuchen gerne ändern?

Frage 18: Liest du die Bücher, die du aus der Bibliothek ausleihst?

Von den 16 SuS der 6. Klasse geben nur gerade zwei (12.5%) an, die ausgeliehenen Bücher regelmässig zu lesen. Die Mehrheit der SuS, nämlich 75%, liest meistens die Bücher. Erfreulich ist die Tatsache, dass es keine SuS gibt, die ein ausgeliehenes Buch nie lesen.



Abbildung 66: Liest du die Bücher, die du aus der Bibliothek ausleihst?

Frage 19: Besuchst du die Bibliothek auch ausserhalb der Schule?

Da die SuS mit ihrem Klassenlehrer in der Regel monatlich in die Bibliothek gehen, ist es als positiv zu bewerten, dass die Hälfte der SuS gelegentlich auch ausserhalb der Schule die Bibliothek besucht und sich dabei Bücher leiht.

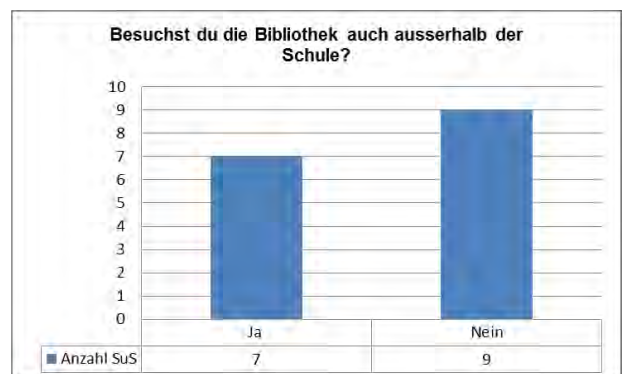


Abbildung 67: Besuchst du die Bibliothek auch ausserhalb der Schule?

Frage 19a: Wievielmals besuchst du die Bibliothek zusätzlich?



Abbildung 68: Wievielmals besuchst du die Bibliothek zusätzlich?

Von diesen SuS, die auch ausserhalb des Klassenbesuchs die Bibliothek besuchen, gehen vier SuS zusätzlich einmal monatlich und die restlichen drei SuS seltener in die Bibliothek.

Frage 19b: Warum besuchst du die Bibliothek nicht ausserhalb der Schule?

Die neun SuS, welche die Bibliothek nicht zusätzlich besuchen, geben verschiedene Gründe an. Einerseits fehlt ihnen die Zeit dazu oder sie haben bereits genug Bücher zu Hause. Zwei SuS geben an, dass sie keine Lust dazu haben.



Abbildung 69: Warum besuchst du die Bibliothek nicht ausserhalb der Schule?

9. Beantwortung der Fragestellung

Aufgrund der zwei Online-Fragebogen, in einem Fall bei den SuS der 4. bis 6. Klasse von Klosters-Serneus und im anderen Fall bei den SuS der 6. Klasse Serneus, wurden die entsprechenden Rohdaten erfasst und erschlossen. Im Folgenden wird versucht, die daraus gewonnenen Ergebnisse mit der Hauptfrage und den Unterfragen (siehe oben, Kap. 4, S. 31) in Zusammenhang zu bringen.

9.1. Hauptfrage

Welches sind die Lesegewohnheiten der SuS der 4.- 6. Klasse in der Schule Klosters-Serneus und wie kann deren Lesemotivation verbessert werden?

Beim vorgegebenen Thema geht es um die Lesegewohnheiten der SuS einer kleinen Landschule in einem Bergkanton. Auch in dieser ländlich geprägten Gegend haben die elektronischen Medien bei den SuS im Alltag Eingang gefunden, wahrscheinlich aber noch nicht so intensiv wie in städtischen Agglomerationen. Auf jeden Fall zeigte die empirische Vorgehensweise (ausgiebige Schülerbefragung), dass die „literarische Kultur“ in Klosters-Serneus stufengerecht gepflegt und gefördert wird und dass viele SuS den Zugang zu

dieser „Welt“ schaffen. Dass die Mädchen im Allgemeinen lesefreudiger sind als die Knaben, bestätigt auch die Erfahrung anderer Schulen. Ebenfalls sind die unterschiedlichen Interessen zwischen Knaben und Mädchen nicht überraschend.

Wie gross der Einfluss der Schule bei der Förderung der Lesemotivation ist, lässt sich nicht in absoluten Werten ausdrücken. Sicher spielt der Einfluss des Elternhauses – bildungsnahe und bildungsfremde Familien – in Serneus eine bedeutende Rolle. Auf der anderen Seite nimmt die Schule bei der Motivationsförderung einen wichtigen Platz ein. Sie kann nebst dem vorgegebenen Lehrplan durch zusätzlich Aktionen und Massnahmen – in unserem Fall mittels Dichterlesung, Lesecafé usw. – die Lesemotivation und –praxis wesentlich steigern. Gerade in einer kleinen Schule mit kleinen Klassen wie in Serneus dürften diese Möglichkeiten gross sein. Das geht aus der Befragung klar hervor. Dabei zeigen sich auch bemerkenswerte Unterschiede zwischen den SuS aus „eingesessenen“ oder immigrierten Familien oder bei SuS mit Förderbedarf.

9.1.1. Beantwortung der Unterfragen

Gibt es Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen in Bezug auf Lesekompetenzen und Lesethemen in den Print- und Onlinemedien?

Zwar hat die Umfrage eindeutig aufgezeigt, dass die Mädchen häufiger und auch lieber in ihrer Freizeit lesen als die Knaben. Auffallend und in der heutigen Zeit eher überraschend ist, dass nur wenige SuS gemäss ihren Aussagen Onlinemedien benützen. Bei den Lesethemen schneiden „die ??? und die ???- Kids-Geschichten“ bei den Knaben und Mädchen sehr gut ab. Ebenfalls werden Harry Potter und Greg's Tagebücher häufig erwähnt. Ein bedeutender Unterschied bezüglich der Lesethemen zwischen Knaben und Mädchen ergibt sich bei den Tiergeschichten, vor allem bei den Pferdeggeschichten. Für die Mädchen liegen solche Bücher wie auch Erlebnisgeschichten, Comics und Märchen zuvorderst auf der Beliebtheitsskala. Bei den Knaben wird diese Art von Geschichten weniger erwähnt. Bei ihnen haben aber Krimis, Erlebnis- und Heldengeschichten sowie Comics und Sportberichte einen hohen Stellenwert. Alle SuS bekunden nur wenig Interesse für lyrische Texte.

Eigenartigerweise ergibt die Auswertung der beiden ELFE 1-6 Leseverständnistests keine eindeutigen Aufschlüsse zu möglichen Unterschieden bezüglich der Lesekompetenz zwischen Knaben und Mädchen. Das kann damit zusammenhängen, dass besagter Test nur in der 6. Klasse Serneus durchgeführt wurde und von den Antworten der Beteiligten her zu wenig aussagekräftig ist.

Was für Unterschiede zeigen sich diesbezüglich zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf?

Vergleicht man die Ergebnisse der Schülerin mit Förderbedarf (AR) mit den SuS der Regelklasse (6. Klasse) beim ELFE 1-6 Leseverständnistest, so fällt auf, dass sie sich zwar im hinteren Drittel bewegt, nicht aber gänzlich von den Ergebnissen der SuS der Regelklasse abfällt. AR schneidet im Teilbereich Wortverständnis sogar besser ab als einige SuS der Regelklasse.

Die SuS mit Förderbedarf aller Klassen interessieren sich ebenfalls für „die ??? und die ???-Kids-Geschichten“ sowie „Greg's Tagebücher“, überraschenderweise werden Tiergeschichten nicht erwähnt.

Welchen Einfluss hat die Sozialisation auf die Lesemotivation?

Bei der Frage bezüglich des Einflusses der Sozialisation auf die Lesemotivation der SuS der 4. bis 6.

Klassen wird zuerst auf die einzelnen Medien zu Hause eingegangen. Dabei wird das Augenmerk vor allem auf i-Pads und i-Phones, die den SuS selber gehören, gelegt. Diesbezüglich ist der Unterschied zwischen Knaben und Mädchen eher gering. Nicht überraschend ist die Tatsache, dass 98% der Mädchen und 96% der Knaben Zugriff auf einen Fernseher in der Familie haben. Auch in Bezug auf das Internet und den Computer sieht es ähnlich aus. Es geben fast alle SuS an, dass sie einen Computer mit Internetanschluss nutzen können. Auch hier sind die Unterschiede zwischen Knaben, Mädchen und den SuS mit Förderbedarf nur geringfügig. Bringt man diese Ergebnisse mit der Auswertung der Lesezeit in Bezug, so erkennt man, dass die Mädchen zwar öfter lesen als die Knaben, dass aber trotz der elektronischen Medien zu Hause für die meisten SuS die Lesezeit und somit die Lesemotivation nicht einen zu unterschätzenden Stellenwert haben.

In den Familien wird den Mädchen häufiger vorgelesen als den Knaben. Dies hängt sicherlich mit den unterschiedlichen Interessen der Gender zusammen. Betrachtet man nun die Freizeitaktivitäten, so erkennt man, dass bei den Mädchen, im Gegensatz zu den Knaben, das Lesen einen höheren Wert hat. Setzt man dies in Bezug zum häufigeren Vorlesen in der Familie, kann daraus geschlossen werden, dass die Sozialisation einen Einfluss auf die Häufigkeit des Lesens der SuS und somit auf die Lesemotivation hat (zur Rolle der Familie siehe oben Kap. 3.2.1.1., S. 11).

Gibt es Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen bei der Lesemotivation?

Die Auswertung der Ergebnisse des Online-Fragebogens zeigt auf, dass es bezüglich der Lesemotivation bei den Knaben und Mädchen Unterschiede gibt. Die Hälfte der Knaben vermerkt, dass sie mindestens einmal täglich in ihrer Freizeit lesen. Dieser Anteil ist mehr als 20% tiefer als bei den Mädchen. Acht Knaben, knapp 20%, gestehen, dass sie weniger als einmal in der Woche lesen. Der entsprechende Anteil bei den Mädchen beträgt nur 9%.

Auch bei den bevorzugten Freizeitbeschäftigungen widerspiegelt sich dieses Bild. So liegt das Lesen bei den Knaben mit 14% eher im hinteren Bereich. Bei den Mädchen hingegen belegt das Lesen mit 60% den zweiten Platz. Fragt man nach den eigentlichen Gründen des Lesens, so sind es 44% der Knaben und gar 60% der Mädchen, die aus Freude oder um Neues zu erfahren sich regelmässig der Lektüre zuwenden.

Wie sieht es diesbezüglich zwischen den SuS der Regelklasse und den SuS mit Förderbedarf aus?

Vergleicht man die SuS der Regelklasse mit den SuS mit Förderbedarf bezüglich der Lesemotivation aller Klassen, so fallen nur geringfügige Unterschiede auf. Sind es bei den SuS der Regelklasse rund 60%, die mindestens einmal täglich lesen, liegt der Prozentsatz bei den SuS mit Förderbedarf mit 69% sogar leicht höher.

Bringt man den Stellenwert des Lesens in Bezug zur Freizeitbeschäftigung, so sind zwischen den beiden Gruppierungen kaum Unterschiede erkennbar. Zur „Lektüre aus Freude“ sprechen sich unter den SuS mit Förderbedarf gar 73% aus, 21% mehr als in der Regelklasse. Auch dieses Ergebnis ist erstaunlich, kann jedoch nicht unbedingt zum vollen Nennwert genommen werden, da von den 94 SuS nur 13 den Status IF mL aufweisen.

10. Wichtigste Erkenntnisse der Evaluation

Stellenwert der Erkenntnisse der Evaluation

Anhand der thematischen Vorgabe ist die vorliegende Arbeit auf ein kleines, jedoch in sich geschlossenes Umfeld ausgerichtet. Folglich ist eine breit angelegte Umfrage, um ein umfassendes und vielschichtiges Bild zur Erfassung der Lesegewohnheiten und der Lesemotivation zu gewinnen, in diesem Fall nicht gegeben. Entsprechend gross angelegte Untersuchungen haben z.B. Karin Richter und Monika Path an sächsischen Grundschulen unternommen.

In unserem Fall geht es um SuS (4.- 6. Klassen) der Berggemeinde Klosters-Serneus und im Besonderen der 6. Klasse Serneus. Es handelt sich um kleine Klassen, vor allem im letzteren Fall. Unter Berücksichtigung der SuS mit Förderbedarf „verkleinert“ sich dieser Kreis noch mehr. Unser Anliegen besteht aber darin, die empirische Erhebung auf ein kleines Umfeld zu konzentrieren.

Praktische Vorgehensweise

Zur Lernstandserfassung im Bereich Lesen führte die Studierende am Anfang und am Schluss des Leseprojekts den ELFE 1-6 Leseverständnistest in der 6. Klasse durch. Die Ergebnisse geben eine detaillierte Übersicht zu den Wort-, Satz- und Textbereichen der SuS. So war es möglich, Ressourcen und Defizite wahrzunehmen, und die SuS konnten mit Einbezug der Lautlesemethoden zielorientiert daran arbeiten. Die Studierende würde diesen Test auch in zukünftigen Leseprojekten wieder einsetzen, da er den Stand des Leseverständnisses der SuS klar aufzeigt. Zudem ist seine Handhabung einfach und zeitsparend. Einen besonderen Reiz für alle SuS bildeten die beiden Online-Umfragen, die die SuS aller Klassen konzentriert und pflichtbewusst bearbeiteten. Wichtig war, dass sie beim Ausfüllen genug Zeit hatten und sie bei Unklarheiten unterstützt wurden. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen der betreffenden Klassen waren durchwegs positiv. Auch für die Studierende war es ein Novum, einen Online-Fragebogen zu erstellen. Sie konnte dabei lehrreiche Erfahrungen sammeln. Auch in Zukunft wird sie Befragungen in dieser Art durchführen.

Positive Eindrücke des Leseprojekts in der 6. Klasse

Für die Studierende war es sehr erfreulich, dass auch die Schülerin mit Förderbedarf sowie die drei SuS, welche zusätzliche Unterstützung erhalten, ihre Texte eingehend geübt hatten und sich getrauten, den zahlreich anwesenden Gästen diese zu präsentieren. Sie trugen ihre eigenen Geschichten engagiert und begeistert vor. Diese positive Erfahrung erwies sich für sie wichtig und stärkte ihr Selbstvertrauen für zukünftige Beiträge im Klassenverband.

Dank des intensiven Übens mit den Lautlesemethoden steigerte die Mehrheit der SuS der 6. Klasse die Lesetechnik und das Leseverständnis wesentlich. Überraschend war, dass auch die Schülerin mit Förderbedarf im Leseverständnis Fortschritte verzeichnete. Dies zeigen die verbesserten Ergebnisse im zweiten ELFE 1-6 Leseverständnistest.

Fast ausnahmslos haben alle SuS die Autorenlesung von Arno Camenisch und das Lesecafé als Höhepunkt des Leseprojekts empfunden. Desgleichen waren schwächere SuS begeistert von diesen Aktivitäten und zeigten grosses Engagement.

Nicht zuletzt war auch der Autor Arno Camenisch von unserem Projekt überzeugt und fühlte sich, wie er in einem Dankeschreiben festhielt, richtig wohl in der „super coolen Klasse von Serneus“ (E-Mail, 23.5.2016).

Ausblick

Aufgrund der positiven Erfahrungen wird die Studierende auch bei künftigen Klassen ein Leseprojekt mit Autorenlesung und ein Lesecafé einplanen. Dazu gehört die Arbeit mit dem Leseförderungsprogramm Antolin. Zudem wäre es vorteilhaft, bei einem künftigen Projekt nebst dem Online-Fragebogen Interviews mit SuS und mit Lehrpersonen einzubauen. Nicht zuletzt ist es zu überlegen, wie der Zugang zu lyrischen Texten sich besser fördern liesse. Möglich wären beispielsweise die Einladung eines Rapers und die Einübung eines Raps, der auch bei anderen Klassen und SuS des Schulhauses vorgetragen werden könnte. Im Grunde genommen geht es beim Leseprojekt darum, bei den Jugendlichen Freude am Lesen zu wecken und zu fördern. Dank der vielfältigen Möglichkeiten hat die Schule in dieser Lernphase eine entscheidende Aufgabe wahrzunehmen. Denn nebst der Familie hat sie die einmalige Chance, junge Menschen in ihrem sprachlichen Lern- und Entfaltungsprozess zu begleiten und zu begeistern.

Nachwort

Bei der vorliegenden Masterarbeit konnte ich fachlich und persönlich viel Neues erkennen und lernen und gleichzeitig von verschiedener Seite wertvolle Unterstützung erfahren. Einen wichtigen Beitrag leisteten die Jüngsten, d.h. die SuS der 4. bis 6. Klassen von Klosters-Serneus, die sehr interessiert und zuverlässig den Fragebogen beantworteten. In bester Erinnerung sind mir die SuS der 6. Klasse Serneus, die zusätzlich mit Elan eigene Geschichten verfassten und mit viel Einfühlungsvermögen die Senioren unserer Gemeinde kontaktierten sowie Episoden aus deren Lebensgeschichten aufzeichneten und in einem grösseren Kreis vortrugen. Dafür gebührt allen beteiligten SuS ein herzliches Dankeschön. Besonders dankbar bin ich den Senioren. Sie gaben bereitwillig Auskunft über „alte Zeiten“ und leisteten dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Durchführung dieses Projekts. Die spontanen Kontakte waren für unsere SuS eine wertvolle Bereicherung.

Mein Dank richtet sich auch an die Bibliothekarin Iris Dorn für die hilfreiche Unterstützung in der Schulbibliothek und an die LehrerInnen, die die Beantwortung der Fragebogen auf solide Art in ihren Klassen durchführten. Nicht zuletzt denke ich auch dankbar an Urs Bordoli für die Unterstützung bei praktischen PC-Problemen und an Peter Hasler, der mich fachmännisch bei der Limesurvey Online-Umfrage beraten hat.

Ein besonderer Dank gebührt dem Schriftsteller Arno Camenisch. Mit seiner humorvollen und herzlichen Art hat er die 6. Klässler voll begeistert und fasziniert und ihnen auf unkomplizierte Art den Zugang zum Lesen und zum Verfassen von Texten erleichtert. Wir hoffen sehr, dass er auch bei künftigen Leseprojekten in unserer Mitte mitwirken wird.

Unvergesslich sind für mich die wertvolle Unterstützung und Beratung, die ich während meiner Arbeit von Frau Prof. Dr. Concita Filippini erfahren durfte. Als Betreuungsperson ist sie mir in fachlicher, methodischer und persönlicher Hinsicht unermüdlich zur Seite gestanden. Beeindruckend sind für mich ihre hilfreichen Anregungen und die gewinnbringenden Gespräche, die mir neue Aspekte eröffnet und bei vielen Fragen weitergeholfen haben. Dafür möchte ich meinen herzlichen Dank aussprechen.

11. Verzeichnisse

11.1. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H., Posch, P. (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Antolin. <http://www.antolin.de>
- Amrein-Juon, K. (2001). *Lernort Bibliothek*. Elgg: Verlag ZKM.
- Bättig, B., Fassbind, R., Kocher, M., Moderer, I., Rechsteiner, S. & Roevens, S. (2007). *Lesetipps für Lesespass. Lektüren für Kinder und Jugendliche mit Leseschwierigkeiten*. (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Zug: Klett und Balmer.
- Bamberger, R. & Vanecek, E. (1984). *Lesen - Verstehen - Lernen - Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: Jugend und Volk.
- Bartnitzky, H. (2014). *Sprachunterricht heute*. (17. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2015a). *Das Lesen - anregen - fördern - begleiten*. (3. Auflage). Seelze: Friedrich.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.). (2015b). *Lesekompetenz Leseleistung Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. (5. Auflage). Seelze: Friedrich.
- Bichsel, P. (1970). *Kindergeschichten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bischof, U. & Heidtmann, H. (2002). *Lesen Jungen ander(e)s als Mädchen. Untersuchungen zu Leseinteressen und Lektüregratifikation*. In medien praktisch Heft 3 (S. 1-10). Frankfurt a. M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik GmbH.
- Brockhaus. (1997/1998). *Die Enzyklopädie in vierundzwanzig Bänden*. (20., überarbeitete Auflage). Leipzig & Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Brunner, H., Knitel, D. & Resinger, P.J. (2013). *Leitfaden zur Bachelor- und Masterarbeit. Einführung in wissenschaftliches Arbeiten und berufsfeldbezogenes Forschen an Hochschulen und Universitäten*. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Marburg: Tectum.
- Camenisch, A. (2010). *Hinter dem Bahnhof*. Solothurn: Engeler-Verlag.
- Carver, R.P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. In *Scientific Studies of Reading*, 1 (S. 3-43).
- Coltheart, M. (2007). Modeling reading: The dual-route approach. In M.J. Snowling, C. Hulmes (Eds.), *The science of reading* (S. 6-23). A handbook. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Conrady, P. (2008). *Lebendige Literatur. Handreichungen für Autorenbegegnungen mit Kindern und Jugendlichen*. Braunschweig: Westermann.

- Ernst, K. (2007). *10x10 Leseanregungen*. (4. Auflage). Zofingen: Erle.
- Fink, V. & Fritz M. (Hrsg.). (2005). *Lesen und Lernen in der Bibliothek*. (2. Auflage). Bozen: Pädagogisches Institut.
- Garbe, C., (2008). „Echte Kerle lesen nicht!?“ - Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In M. Matzner, W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik*, (S. 301-315). Weinheim & Basel: Beltz.
- Gerhold, K. (2013). *Lesemotivation von Jungen und Mädchen in der Grundschule*. Norderstedt: Grin.
- Groebe, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2009). *Lesekompetenz, Bedingungen, Funktionen*. (3. Auflage). Weinheim & München: Juventa.
- Guggenmos, J. (2002). *Oh, Verzeihung, sagte die Ameise: ein Kinderbuch*. Weinheim & Basel: Beltz & Gelberg.
- Hepberger, B., Bickel, D., Hecht, P. et al. (2012). *Lese.Start. Förderkatalog 1 mit Leseprofil*. Bregenz: Landesschulrat für Vorarlberg.
- Hoffmann, A. (2008). *Antolin - Ermunterung zum Lesen : Leseförderung im Internet*.
Zugriff am 6.2.2016 unter
<http://www.leseforum.bayern.de/download.asp?DownloadFileID=6a5ca5ef41d29c2ef0293286cde69878>
- Hug, T. (2001). Erhebung und Auswertung empirischer Daten. Eine Skizze für AnfängerInnen und leicht Fortgeschrittene. In T. Hug (Hrsg.), *Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* Band 2 (S. 11-29). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Keller-Loibl, K. (2008). *Bibliothekspädagogische Klassenführungen. Ideen und Konzepte für die Praxis*. Bad Honnef: BOCK + HERCHEN Verlag.
- Kintsch, W. (1996). Lernen aus Texten. In J. Hofmann, W. Kintsch (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. C/II/7 (S. 503-528). *Lernen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kinzel, A. (2005). *So funktioniert eine Bibliothek. Erkundungen & Lernspiele*. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Kleer, G., (2014). *Lesefriends. Schulartübergreifende Lesemotivationsförderung an der Nahtstelle Übertritt unter Einbezug der peer group*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Konsortium PISA.ch. (2013). *Erste Ergebnisse zu PISA 2012. Vertiefende Analysen*.
Zugriff am 22.07.2016 unter
https://pisa.educa.ch/sites/default/files/20131210/pisa_2012_erste-ergebnisse_d.pdf
- Kruse, G., Riss, M. & Sommer, T. (2012). *Lesen. Das Training 2 – Kommentar für Lehrerinnen und Lehrer*. Bern: Schulverlag plus.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. (3. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2014). *Berechnung des Lesbarkeitsindex LIX nach Björnson*. Zugriff am 22.07.2016 unter <http://www.psychometrica.de/lix.html>. Bibergau: Psychometrica.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101ff.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig (Hrsg.). *PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23-72). Münster: Waxmann.
- Neue Zürcher Zeitung. (7.12.2016). *Pisa-Ergebnisse mit Fragezeichen*. (S. 15). Zürich: NZZ-Mediengruppe.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2014). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe 1*. (3. Auflage). Zürich: Schulverlag plus.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2012a). *Besser lesen und schreiben. Wie Schüler effektiver mit Sachtexten umgehen lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2012b). *Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung*. Seelze: Friedrich.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.). (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Seelze: Friedrich.
- PISA (2014). *Kompetenzniveaus und ihre Lesefähigkeiten*.
Zugriff am 15.07.2016 unter <https://pisa.educa.ch/de/lesen>.
Zugriff am 22.07.2016 unter https://pisa.educa.ch/sites/default/files/20140923/pisa2012_vertiefende_analysen_0.pdf
Zugriff am 6.12.2016 unter <https://www.cash.ch/news/politik/neue-pisa-studie-wirft-viele-fragen-auf-519309>
- Rasinski, T.V., Padak, N., Linek, W. & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. In *Journal of Educational Research*, 87 (S. 158-165).
- Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader. Oral strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

- Ribaux, M. (2016). *Leseförderung auf der Oberstufe und auf der oberen Mittelstufe*. Unveröffentlichtes Skript. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Richter, K. & Plath, M., (2012). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. (3. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2014). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. (7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2014). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarschule*. (3. Auflage). Seelze: Friedrich.
- Rütten, B. (2010). *Leseförderung und Lesemotivation in der Grundschule mit ANTOLIN. Möglichkeiten und Grenzen der Web-basierten Plattform ANTOLIN*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- RWTH Aachen University (2015). *Definition Lehr-Lern-Arrangement*.
Zugriff am 02.08.2016 unter
[http://www.exact.rwth-aachen.de/fileadmin/documents/Handreichung Lehr- und Lernarrangements fuer HP v02.pdf](http://www.exact.rwth-aachen.de/fileadmin/documents/Handreichung_Lehr-_und_Lernarrangements_fuer_HP_v02.pdf).
- Schins, M-T. (2008). Zu Besuch an einer chinesischen Schule. In *Der Bunte Hund*. Nr. 7/8. S. 39. Seelze: Friedrich.
- Tages Anzeiger. (7.12.2016). *Schweiz sackt in Pisa-Studie ab – Lehrer erwägen einen Rückzug*. (S. 1-3). Zürich: TamediaAG.
- Weber, A. (2005). *Merkt doch keiner, wenn ich schwänze*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Weber, A. (2005). *Merkt doch keiner, wenn ich schwänze. Literatur-Kartei*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Wember, F.B. (1999). *Besser lesen mit System. Ein Rahmenkonzept zur individuellen Förderung bei Lernschwierigkeiten*. Weinheim & Basel: Beltz.

11.2. Quellenverzeichnis

- Umfrage:** Lesegewohnheiten und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler der 4.- 6. Klasse in Klosters-Serneus
(Umfrage bei 94 SuS der Schule Klosters-Serneus, 4.- 15.4.2016)
Lesegewohnheiten und Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse Serneus
(Umfrage bei 16 SuS der Schule Klosters-Serneus, 29.6.2016)
- Oral History:** Die mündlichen Befragungen fanden vom 17.- 24.5.2016 statt.
Gewährsleute aus Klosters-Serneus:
Däscher Willi (1958), Landwirt
Fehr Gina (1942), ehem. Haushaltshilfe
Florin Andreas (1940), Skilehrer und ehem. Landwirt
Florin Johannes (1944), ehem. Förster
Florin Ursi (1941), ehem. Primarlehrerin
Frigg Luzia (1944), ehem. Verkäuferin
Michel Erhard (1945), ehem. Bauschlosser
Veraguth Hans (1939), ehem. Bankfachmann
Wiedemann Luzia (1917), ehem. Haushaltshilfe

11.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Informationen der Klassen	8/9
Tabelle 2:	Entwicklungsvoraussetzungen auf der Klassenebene	9/10
Tabelle 3:	Schwierigkeitsstufen des LIX (Bamberger & Vanecek, 1984, S. 64)	22
Tabelle 4:	PISA-Studien: Durchschnittswerte im Kompetenzbereich Lesen	24
Tabelle 5:	Schlüsselbegriffe: Was gefällt dir am Lesen gut?	54
Tabelle 6:	Schlüsselbegriffe: Was gefällt dir am Lesen nicht?	55

11.4. Abbildungsverzeichnis

Titelbild:	6. Klasse Serneus mit Arno Camenisch anlässlich der Autorenlesung vom 12.5.2016	
Abbildung 2:	Didaktisches Modell der Lesekompetenz (Rosebrock & Nix, 2014, S. 15)	13
Abbildung 3:	Faktoren der Lesemotivation (Richter & Plath, 2012, S. 42)	29
Abbildung 4:	ELFE 1-6 Leseverständnistest vom 7.4.2016 / Prozentrang	34
Abbildung 5:	ELFE 1-6 Leseverständnistest vom 9.6.2016 / Prozentrang	34
Abbildung 6:	ELFE 1-6 Leseverständnistest vom 7.4.2016 und 9.6.2016 / Prozentrang	35
Abbildung 7:	Tandemlesen, Foto von U. Bordoli, 19.4.2016	38
Abbildung 8:	Chorlesen, Foto von U. Bordoli, 22.4.2016	39
Abbildung 9:	Lückenlesen, Foto von U. Bordoli, 24.5.2016	39
Abbildung 10:	Arno Camenisch liest den SuS aus seinem Buch vor, Foto von U. Bordoli, 12.5.2016	41
Abbildung 11:	Vortragen der Geschichte, Foto von U. Bordoli, 30.6.2016	41
Abbildung 12:	Vortragen der Geschichte, Foto von U. Bordoli, 30.6.2016	42
Abbildung 13:	Gespannt hören die anwesenden Gäste die Geschichten, Foto von U. Bordoli, 30.6.2016	43
Abbildung 14:	Übersicht der Anzahl SuS in der Regelklasse und der SuS mit Förderbedarf	44

Abbildung 15: Sprachenaufteilung	44
Abbildung 16: Knaben: Welche Medien gibt es zu Hause?	45
Abbildung 17: Mädchen: Welche Medien gibt es zu Hause?	45
Abbildung 18: SuS mit Förderbedarf: Welche Medien gibt es zu Hause?	45
Abbildung 19: Knaben: Geschichten-Vorlesen in der Familie - früher und heute	46
Abbildung 20: Mädchen: Geschichten-Vorlesen in der Familie - früher und heute	46
Abbildung 21: Geschichten-Vorlesen in der Familie früher – Vergleich der SuS mit Förderbedarf und der SuS der Regelklasse	46
Abbildung 22: Knaben und Mädchen: Würdest du dir wünschen, dass deine Eltern dir öfter vorlesen?	47
Abbildung 23: Würdest du dir wünschen, dass deine Eltern dir öfter vorlesen? Vergleich der SuS mit Förderbedarf und der SuS der Regelklasse	47
Abbildung 24: Knaben: Vorlesen aus Büchern, die die Eltern auswählen	47
Abbildung 25: Mädchen: Vorlesen aus Büchern, die die Eltern auswählen	48
Abbildung 26: Knaben: Vorlesen aus Büchern, die selber ausgewählt wurden	48
Abbildung 27: Mädchen: Vorlesen aus Büchern, die selber ausgewählt wurden	48
Abbildung 28: Knaben: Welche Texte liest du?	48
Abbildung 29: Mädchen: Welche Texte liest du?	49
Abbildung 30: SuS mit Förderbedarf: Welche Texte liest du?	49
Abbildung 31: Knaben: Aus welchen Gründen liest du?	50
Abbildung 32: Mädchen: Aus welchen Gründen liest du?	50
Abbildung 33: SuS mit Förderbedarf: Aus welchen Gründen liest du?	50
Abbildung 34: Bevorzugte Freizeitbeschäftigung der Knaben und Mädchen?	51
Abbildung 35: Bevorzugte Freizeitbeschäftigung SuS mit Förderbedarf im Vergleich mit den SuS der Regelklasse	51
Abbildung 36: Ich nehme mir ungefähr ... Zeit zum Lesen	52
Abbildung 37: Knaben und Mädchen: Hast du ein Lieblingsbuch?	52
Abbildung 38: SuS mit Förderbedarf: Hast du ein Lieblingsbuch?	52
Abbildung 39: Knaben: Wie heisst dein Lieblingsbuch?	53
Abbildung 40: Mädchen: Wie heisst dein Lieblingsbuch?	53
Abbildung 41: Knaben: Hast du dein Lieblingsbuch schon mehrmals gelesen?	53
Abbildung 42: Mädchen: Hast du dein Lieblingsbuch schon mehrmals gelesen?	53
Abbildung 43: Hast du dein Lieblingsbuch schon mehrmals gelesen? Vergleich der SuS der Regelklasse mit den SuS mit Förderbedarf	54
Abbildung 44: Was gefällt den Knaben und den Mädchen am Lesen gut?	55
Abbildung 45: Was gefällt den SuS mit Förderbedarf und den SuS der Regelklasse am Lesen gut?	55
Abbildung 46: Was gefällt den SuS mit Förderbedarf und den SuS der Regelklasse am Lesen nicht?	56
Abbildung 47: Was gefällt Knaben und Mädchen am Lesen nicht?	56
Abbildung 48: Macht dir der Deutschunterricht Spass?	57
Abbildung 49: Was gefällt dir am Deutschunterricht?	57
Abbildung 50: Was gefällt dir am Deutschunterricht nicht?	58
Abbildung 51: Hat sich dein Leseverhalten nach dem Leseprojekt verändert?	58
Abbildung 52: Aus welchen Gründen liest du? (Vor dem Leseprojekt)	58

Abbildung 53: Aus welchen Gründen liest du? (Nach dem Leseprojekt)	59
Abbildung 54: Änderung der Liste deiner Lieblingsbeschäftigungen nach dem Leseprojekt	59
Abbildung 55: Gehört das Lesen nach dem Leseprojekt auch zu deinen Lieblingsbeschäftigungen?	59
Abbildung 56: Nimmst du dir dank des Leseprojekts nun mehr Zeit zum Lesen?	60
Abbildung 57: Leseaktivität in der Freizeit vor und nach dem Leseprojekt	60
Abbildung 58: Motiviert dich Antolin zum Lesen?	60
Abbildung 59: Was gefällt dir an Antolin besonders?	61
Abbildung 60: Was gefällt dir an Antolin nicht?	61
Abbildung 61: Hat die Autorenlesung den SuS gefallen?	61
Abbildung 62: Was hat dir an der Lesung des Autors Arno Camenisch besonders gefallen?	62
Abbildung 63: Wie gefallen den SuS die Bibliotheksbesuche mit der Klasse?	62
Abbildung 64: Was gefällt dir an den Bibliotheksbesuchen?	62
Abbildung 65: Was würdest du an den Bibliotheksbesuchen gerne ändern?	63
Abbildung 66: Liest du die Bücher, die du aus der Bibliothek ausleihst?	63
Abbildung 67: Besuchst du die Bibliothek auch ausserhalb der Schule?	63
Abbildung 68: Wievielmals besuchst du die Bibliothek zusätzlich?	64
Abbildung 69: Warum besuchst du die Bibliothek nicht ausserhalb der Schule?	64