



universität
wien

Diplomarbeit

**Durchführung eines Lesetrainings
mit dem Schwerpunkt der Förderung der Lesefreude
aus entwicklungspsychologischer Sicht**

Verfasserin

Sophie Lena Louis-Minnigerode

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im November 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: emer. o. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich bei einigen Menschen für ihre großzügige Unterstützung bedanken.

Besonderer Dank gilt meinem Vater, der mir niemals Druck gemacht hat mein Studium möglichst schnell abzuschließen. Auch bei meiner restlichen Familie möchte ich mich für ihre liebevolle Hilfe bedanken.

Ich möchte mich dafür bedanken, dass ich während meines gesamten Studiums zahlreiche sympathische Menschen kennengelernt habe, wodurch mein Freundeskreis auf wundervolle Art und Weise angereichert wurde.

Ein großer Dank gilt all meinen Freundinnen, die mich während meiner ganzen Studiumszeit unterstützt haben und durch „dick und dünn“ mit mir gegangen sind, ohne sie wäre vieles nicht möglich gewesen!

Mein Dankeschön gilt auch all den DirektorInnen, LehrerInnen und SchülerInnen die bei meiner Untersuchung mitgemacht und dadurch meine Diplomarbeit ermöglicht haben.

Weiters möchte ich mich herzlich bei Frau emer. o.Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett für ihre hilfreichen Anregungen und die kompetente Betreuung bedanken.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
 I Theoretischer Teil	
2 Traditionelle Kulturtechniken	3
2.1 Funktionaler Analphabetismus in Österreich	3
2.2 Lesesozialisation	4
3 Vorlesen	6
3.1 Vorlesen damals und heute	7
3.2 Die Kunst des Vorlesens	9
3.3 Die Bedeutung von Bilderbüchern in der Vorschulzeit	10
4 Der Beginn des Lesens	14
4.1 Lesevorbild Eltern	14
4.2 Bildungsgrad der Eltern	16
4.3 Besitz von Büchern	17
4.4 Einkommen	18
5 Die Entwicklung des Lesens	19
5.1 Lesebeginn bei Kindern	19
5.2 Vorstufen der Leseentwicklung	20
5.3 Der Beginn des Lesenlernens	21
5.4 Der Leselernprozess	22
5.5 Gemeinsames versus dialogisches Lesen	25
5.6 „Immediate Talk“ versus „Nonimmediate Talk“	25
6 Physiologische Grundlagen	26
6.1 Lesen	26
6.2 Augenbewegungen	28
6.3 Gehirn und Sprache	29
6.4 Gehirnentwicklung	29
6.4.1 Das Gehirn der Leseanfänger	30
7 Sprache und Sprachentwicklung	31

II

7.1 Pränatale Sprachentwicklung	31
7.2 Vorläuferfähigkeiten der Sprache	32
7.3 Wortschatz	35
7.4 Prävalenz von Sprachentwicklungsstörungen	36
7.5 Förderung der Sprachentwicklung	36
8 Schulreife/Schulfähigkeit	38
9 Förderung von Lesefreude	40
10 Hörbücher	43
11 Comics als Brücke zum Lesen	44
12 Kinder- und Jugendliteratur	45
12.1 Der formale Aspekt: Aufbau von Texten	46
12.2 Lesestoff von Kindern	46
12.3 Kinderbücher in ihren verschiedenen Erscheinungsformen	48
13 Imagery	49
13.1 Paivios Theorie der dualen Kodierung	51
13.2 Visualisieren	52
13.3 Vorstellungskraft und Lesefreude	56
13.4 Relevanz für die vorliegende Arbeit	60

II Empirischer Teil

14 Ziele der Untersuchung	62
15 Methodik	62
15.1 Versuchsplan	62
15.2 Untersuchungsstichprobe	63
15.3 Messinstrumente	65
15.3.1 Auswahl der Testverfahren	65
15.3.2 Erfassung des Wortschatzes	66
15.3.3 Erfassung der Leseleistung	66
15.4 Erhebung des Leseverhaltens	67
16 Durchführung der Untersuchung	70
16.1 Erster Testzeitpunkt (t_1)	71

III

16.2 Rahmenbedingungen	72
16.3 Das Training	75
16.4 Literatúrauswahl für das Trainingsprogramm	103
16.5 Zweiter Testzeitpunkt (t_2)	105
16.6 Arbeitshypothesen	105
 17 Ergebnisse	 107
17.1 Beschreibung der Stichprobe	107
17.2 Ergebnisse: Lesegewohnheiten der Kinder	110
17.3 Ergebnisse der Hypothesenprüfung	111
17.3.1 Leseleistung	117
17.3.2 Prädiktoren der Lesefähigkeit	125
17.3.3 Wirksamkeit des Lesetrainings	128
17.4 Ergebnisse aus der Verhaltensbeobachtung	131
17.5 Verhaltensbeobachtung der Versuchsgruppe	133
17.6 Qualitative Forschungsfragen	135
17.6.1 Kategorien zum Training	137
 18 Diskussion	 140
19 Zusammenfassung	146
20 Literaturverzeichnis	150
20.1 Verwendete Literatur während des Trainings	167
21 Abbildungen und Tabellen	169
21.1 Abbildungen	169
21.2 Tabellen	169

1 Einleitung

Diese Arbeit beschäftigt sich mit grundlegenden Fragen des Lesens: „Wozu lesen“, „wie wird es gelernt“ und „wann und wer beeinflusst es“. Der Hauptfokus dieser Arbeit liegt auf der Einbeziehung der Vorstellungskraft und dem Erzeugen von Lesefreude bei Kindern, um einen maximalen Lesespaß und dadurch auch eine verbesserte Lesefähigkeit zu ermöglichen.

In den letzten Jahren und Jahrzehnten sind zu den schon vorhandenen Medien, wie Büchern oder Radio, noch weitere Medien dazugekommen, zunächst das Fernsehen und später Mobiltelefonie, Internet usw.

Bei den neueren Medien steht nicht das Lesen selbst nicht im Vordergrund, sondern bildet eine Voraussetzung um beispielsweise mit dem Computer sinnvoll umgehen zu können.

Diese technischen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte werden teilweise in Frage gestellt und von anderen hoch gelobt. Es ist jedoch Fakt, dass diese Medien Teil unserer Kultur geworden sind und Kinder und Jugendliche heute damit aufwachsen.

Im Gegensatz zu früher gibt es somit weitere Beschäftigungsmöglichkeiten und es erscheint plausibel, dass aus diesem Grund die vorhandene Zeit der Kinder, was das Lesen betrifft, ziemlich eingeschränkt ist. Die Kinder und Jugendlichen haben die Auswahl zwischen Freunde zu treffen, Sport zu betreiben, neue oder alte Medien zu nutzen oder anderen Hobbys nachzugehen.

Den Anstoß für die Ausführung dieses Trainings waren die Ergebnisse der Diplomarbeit von Neubauer (1999). Sie untersuchte Kinder aus der zweiten und dritten Klasse Volksschule, welche als sprachentwicklungsgestört diagnostiziert worden waren.

Die Untersuchung von Neubauer (1999) erbrachte interessante Ergebnisse in Bezug auf die bildhafte Lesevorstellung der Kinder. Sowohl etwa 90 % der Kinder der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe gaben

an, dass sie sich ein Bild von der Hauptfigur des Lesestoffes vorstellen können.

Sprachunauffällige Kinder konnten sich signifikant häufiger Größe, Farbe und Details einer Geschichte ausmalen.

In Bezug auf die „bildhafte Lesevorstellung“ ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe. Bei der Gruppe der Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen konnten sich nur 31,3 % beim Lesen auch ein Bild vorstellen. Die sprachunauffälligen Kinder haben jedoch zu 75 % eine deutlich bessere bildhafte Vorstellungskraft (vgl. Neubauer, 1999).

Diese Ergebnisse bestätigen die Vermutung, dass Kinder, welche über eine verminderten Vorstellungskraft verfügen und somit die gelesenen Bilder weniger gut „sehen können“, eine schlechtere Lesefähigkeit aufweisen als jene mit einer ausgeprägteren Vorstellungskraft (vgl. Neubauer, 1999).

Mit diesen Untersuchungsergebnissen wird auch der in der Literatur postulierte Zusammenhang zwischen der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und der Häufigkeit, mit der Kindern in der frühen Kindheit vorgelesen wird bzw. wenn Geschichten selbst gelesen werden, gestützt (Senechal et al., 1996).

Deshalb ist es ein besonderes Anliegen und Kernpunkt dieser Diplomarbeit, wie Kinder dazu motiviert werden können ihre Aufmerksamkeit wieder vermehrt aufs Lesen zu lenken.

Um gerne zu lesen, ist es wichtig, dass Leseinteresse und Lesefreude schon in frühen Jahren geweckt oder verstärkt werden.

Der früheste Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder liegt in ihren Familien, wo der Grundstein für die zukünftige „Lesekarriere“ gelegt wird (vgl. Feneberger, 1994 & Günther, 1989).

2 Traditionelle Kulturtechniken

Bei den traditionellen Kulturtechniken handelt es sich um die Grundfertigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen.

Diese sind für die Bewältigung des Alltags und für den Beruf unumgänglich.

In Österreich gibt es geschätzte 300 – 600.000 Analphabeten (Quelle: www.unesco.at 2007a; www.alphabetisierung.at). Dies entspricht etwa drei bis sieben Prozent der Bevölkerung.

Diese Zahlen bzw. Anteilswerte erscheinen bedenklich, überhaupt, wenn man bedenkt, dass Österreich zu einem der höchst entwickelten Länder der Welt zählt.

Laut PISA - Studie (2006) gehören in Österreich 21,5 % der 15-jährigen Schüler und Schülerinnen einer potenziellen Risikogruppe an, welche die Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten. Die Kompetenzstufe I bezeichnet elementare Lesefähigkeiten und ein oberflächliches Verständnis einfacher Texte (vgl. Artelt, 2002). Bei der Pisa 2000 waren es noch 14,7 %. Als wichtigste Risikofaktoren für die unzureichende Lesekompetenz werden Zugehörigkeit der Familie zur unteren Sozialschicht, Eltern welche nicht über einen Abschluss der Sekundarstufe II verfügen, Herkunft aus einer zugewanderten Familie und männliches Geschlecht genannt (vgl. Baumert, 2010).

2.1 Funktionaler Analphabetismus in Österreich

Eine Definition von *Kamper* sei vorangestellt:

„In funktioneller Hinsicht ist Analphabet, wer nicht in der Lage ist, alle Tätigkeiten auszuüben, für die Kenntnisse im Lesen und Schreiben im Interesse eines reibungslosen Funktionierens seiner Gruppe und seiner Gemeinschaft erforderlich sind und die ihm die Möglichkeit geben, seine Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen im Hinblick auf seine

eigene Entfaltung und die seiner Gemeinschaft weiter anzuwenden“ (Kamper, 1989, S. 34).

Die wichtigste Kompetenz von diesen drei Fertigkeiten ist das Lesen, es stellt die Basis dar. Die mangelhafte Leseleistung von Schülern und Schülerinnen sind einerseits durch die verminderte Lesezeit und andererseits durch den mangelhaften Spaß am Lesen zu erklären.

Um moderne Medien, beispielsweise das Internet, einsetzen zu können, müssen die drei Kulturtechniken zu einem bestimmten Ausmaß beherrscht werden. Lesen ist hierfür jedoch die wichtigste Voraussetzung, da hiermit Informationen aus dem Web aufgenommen werden (vgl. Laer & Hanschmidt, 2004).

2.2 Lesesozialisation

Lesen und Umgang mit Büchern ist für Kinder aller Altersstufen bedeutsam, sie regen die Entwicklung an und sind zudem auch noch lehrreich (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend, 2007).

Folgende Aspekte der kindlichen Persönlichkeit werden durch Lesen gefördert (www.buchklub.at):

- Lesen stellt eine Schlüsselkompetenz dar, die einen optimalen Umgang mit allen Medien ermöglicht. Lesefähigkeit ist notwendig um Computerprogramme, Fernsehsendungen und Informationen auf elektronischen Speichermedien nutzen zu können.
- Es ist die Basiskompetenz, um die Welt erschließen und Informationen in Kontexte stellen zu können, zu verstehen, sowie darüber zu reflektieren.
- Ohne die Lesefähigkeit ist ein Bildungserwerb stark eingeschränkt oder gar unmöglich.

- Lesen und Sehen sind untrennbar miteinander verbunden. Die genaue visuelle Wahrnehmung ermöglicht es, Texte zu lesen und dann verstehen zu können.
- Auch Lesen und Hören sind eine Einheit, denn beim Vorlesen oder Lesen nehmen die Kinder nicht nur die Geschichte, sondern auch die einzelnen gesprochenen Worte auf und reflektieren im Kontext über die Sprache.
- Ebenfalls steht das Sprechen gerade bei Vorschulkindern in engem Zusammenhang mit dem Lesen, denn sehr kommunikative Kinder verfügen über einen großen Wortschatz und können dadurch das gesprochene und das geschriebene Wort meistens sehr gut in Zusammenhang bringen.
- Lesen und Schreiben bauen aufeinander auf. Wer gut lesen kann, hat sich das Schriftbild eingeprägt und kann deshalb die Buchstabenfolgen zu geschriebenen Worten zusammensetzen.
- Lesen löst beim Leser und der Leserin Gefühle aus. Die Kinder identifizieren sich mit den BuchheldInnen. Dieses Mitfühlen, diese Empathie für andere zu entwickeln, wird durch Geschichten gelernt und auch in die Realität übertragen
- Durch das Lesen wird soziale Kompetenz gelernt. Für Kinder ist es leichter, an Beispielen von nichtrealen Figuren aus Geschichten zu lernen, fiktionale Welten zu erfahren und dann über mögliche Probleme, Figuren, Situationen, Themen und Konsequenzen zu reflektieren und dann Lösungen in ihre Welt zu übertragen.
- Lesen fördert das Gedächtnis und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder.

3 Vorlesen

Kindern Geschichten vorzulesen, scheint eine ganz natürliche Sache zu sein, die Eltern instinktiv machen. Einerseits können die jungen Erdenbürger selbst noch nicht lesen und andererseits ist es eine gute Möglichkeit, Zeit mit dem Sprössling zu verbringen.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit oder ob es überhaupt einen Effekt des Vorlesens auf das zukünftige Leseverhalten oder den Wortschatz des Kindes gibt.

In der Literatur besteht ein Konsens darüber, dass Vorlesen einen positiven Einfluss auf die sprachliche Entwicklung, den späteren Wortschatz und das Textverständnis des Kindes hat. Zur Größe dieses Effektes gibt es jedoch unterschiedliche Ergebnisse (Reese & Cox, 1999). Die Studie von Whithurst und Lonigan (2001) ergab ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen Vorlesen und Wortschatz.

Auch Böhme-Dürr (2001) kommt zu gleichen Ergebnissen und schließt aus seiner Studie, dass das Vorlesen den aktiven und passiven Wortschatz fördert. Böhme-Dürr (2001) hält fest, dass es weniger am Text an sich liegt, sondern an der Kommunikation und Interaktion über das Gelesene zwischen Kind und Bezugsperson.

Feneberger (1994) konnte zeigen, dass diejenigen Kinder, welchen in der Vorschulzeit regelmäßig vorgelesen wird, dem Lesen mehr Interesse entgegen-bringen. Dies gilt insbesondere dann, wenn mehrmals dasselbe vorgetragen wird. Sie können schließlich komplexere Sätze formulieren als diejenigen Kinder, welchen nicht in diesem Ausmaß vorgelesen wird.

Gibson und Levin (1989) postulierten, dass die Vorstellungskraft zuerst durch das Vorlesen und später durch das eigene Lesen entsteht. Lonigan (1994) beobachtete, dass es durch das Vorlesen einen indirekten Effekt auf die Lesefähigkeit der Kinder gibt.

Lyytinen, Laakson und Poikkeus (1998) konnten mit ihrer Studie belegen, dass Kinder, welchen von ihrem Vater vorgelesen wurde, längere Ausdauer beim Zuhören hatten und auch die Väter baten, ihnen länger vorzulesen. Es scheint, dass der Vater für das Interesse am Lesen bzw. an Büchern sehr wichtig ist. Dieser Effekt konnte bei Müttern dagegen nicht gefunden werden.

3.1 Vorlesen damals und heute

In jenen Zeiten, als die meisten Menschen bei uns weder schreiben noch lesen konnten, hatte das Vorlesen den Zweck, Texte zu übermitteln.

Schon in der Antike gab es die Tradition des Vorlesens z.B. für die römische Oberschicht und diente gleichermaßen dem Zeitvertreib und Genuss. Bei Festen gab es Lesungen und die dort versammelten Menschen waren überwiegend keine Analphabeten. Diese Tradition von Lesungen als ein gemeinsames kulturelles Erlebnis für ein interessiertes Publikum hat bis heute ihren Platz im Kulturbetrieb behalten (vgl. Ahrens-Drath, 2007).

Es zeigt sich, dass zwei Aspekte beim Vorlesen bedeutsam sind:

- die Information des Textes an sich und
- der spezifische Charakter der Situation bei der Vermittlung.

Lange Zeit galt das Vorlesen der Unterhaltung der bürgerlichen Familie am Feierabend. Es diente der Bildung und Unterhaltung und währenddessen konnten Handarbeiten verrichtet werden, die keine hohe geistige Aufmerksamkeit benötigten. Solche Szenarien gehören heute der Vergangenheit an, denn moderne Medien (z.B. Hörbücher) haben dies ersetzt (vgl. Ahrens-Drath, 2007).

In einigen Zigarrenfabriken auf Kuba wird den Arbeitern nach wie vor während der eintönigen Tätigkeit von *lectores* vorgelesen um diese bei guter Laune zu halten (vgl. Ahrens – Drath, 2007).

Das Vorlesen für Kinder nimmt offensichtlich ab, da die Zeit und die Ruhe oft fehlen (vgl. Ahrens – Drath, 2007).

Die in Tabelle 1 präsentierten Anteilswerte stammen aus der Erfurter Studie zur Lesemotivation von Grundschulkindern von Richter und Plath (2005). Es zeigt sich deutlich, dass das Vorlesen in der Familie auf die Kindheit bzw. Schulzeit beschränkt ist. Auffallend ist außerdem, dass Eltern die Häufigkeit des Vorlesens wesentlich höher einschätzen, als dies von den Kindern wahrgenommen wird (vgl. Ahrens – Drath, 2004). Die in der Untersuchung gestellten Fragen lauteten:

Schülerfragebogen: „Haben dir deine Eltern oder älteren Geschwister früher Geschichten vorgelesen? Tun sie es jetzt noch?“

Elternfragebogen: „Wie oft haben Sie Ihrem Kind im Vorschulalter vorgelesen? Tun Sie es jetzt noch?“

Tabelle 1: Lesemotivation in der Grundschule, Anteilswerte in Prozent zum Vergleich zwischen Schülern und Schülerinnen und ihren Eltern nach Richter und Plath (2005).

	Vorlesen früher		Vorlesen heute	
	Schüler	Eltern	Schüler	Eltern
gar nicht	10,4	1,1	65,0	25,3
manchmal	56,1	14,5	29,7	49,8
oft	33,5	84,4	5,3	24,9

Heute zeigt sich durch die vermehrte Nutzung von elektronischen Medien ein bedeutungsvoller Faktor, der das Leseverhalten der Kinder und

Jugendlichen beeinflusst, nämlich ein alternative Art des Lesens, ein „überfliegendes Lesen“.

Es werden nur die interessanten Teile herausgenommen und die Seiten werden überflogen. Im Jahr 1992 haben noch 11% der 19- jährigen auf diese Art und Weise gelesen. Im Jahr 2000 waren es schon 31% (vgl. Hohm, 2004).

Diese Art des flüchtigen Lesens kann im Zusammenhang mit dem Überfluss an anderen Medien gesehen werden.

3.2 Die Kunst des Vorlesens

Bis ins 18. Jahrhundert war es üblich, laut oder murmelnd mitzusprechen, wenn man für sich selbst etwas las. Die heute übliche Art, nur mit den Augen zu lesen ohne dabei mitzusprechen, ist also eine relativ neue Art des Lesens. Jedoch spielen noch Reste der Subvokalisation (unterdrücktem Aussprechen) nach wie vor eine Rolle beim stillen Lesen (vgl. Klicpera, 1995).

Wieler (1995) zeigte in einer empirischen Studie zum Buch „Oh wie schön ist Panama“ von Janosch (1978), dass die Art, wie vierjährigen Kindern vorgelesen wird, relevant für das erzeugte Interesses ist.

Wenn das Gespräch und das Erzählen stark vom Kind beeinflusst wird, zeigen die Kinder Interesse. Werden die Kinder jedoch in eine passive Rolle gedrängt und die Lesesituation ist starr, verlieren sie die Konzentration. Dies belegt, wie wichtig es ist, den Kindern nicht bloß vorzulesen, sondern sie auch aktiv einzubinden.

Der Inhalt soll in die Vorstellungswelt aufgenommen werden um dann den Horizont der Kinder zu erweitern. Dies führt zu emotionalen und motivationalen Bindungen und es kann eine echte und dauerhafte Freude am Lesen entstehen (vgl. Ahrens – Drath, 2004).

Wenn der Sinn des Gelesenen nicht gleich verstanden wird, hilft es vielen Lesern den Text mitzusprechen. Beim lauten Lesen werden inhaltliche Gliederungen und Akzentsetzungen vorgenommen, welche die formulierten Gedanken klarer erscheinen lassen (vgl. Ahrens – Drath, 2007).

3.3 Die Bedeutung von Bilderbüchern in der Vorschulzeit

Das Bilderbuch tritt zum Beginn des Sprechens zwischen ein und zwei Jahren in das Leben der Kinder. Das Vorlesen hat zunächst den Grund dem Kind Freude und Spaß durch spannende und Geschichten zu vermitteln und ist in vielen Familien zu einer Einschlafhilfe bzw. zu einem „Schlafengehritual“ geworden.

Vorlesen wird von den Eltern genutzt um ihre Kinder zu fördern und hat einen wesentlichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung (vgl. Bahr & Iven, 2006).

Kinderbücher sind meistens mit bunten Bildern illustriert und, je jünger die Leserschaft der Bücher ist, desto farbenfroher und phantasiereicher sind die Abbildungen. Kinder haben schon bevor sie zu lesen beginnen Abbildungen in Büchern gesehen und diese auch verstanden (vgl. Gibson & Levin, 1980).

Das Lesen hat noch einen weiteren positiven Effekt, der für die Sprachentwicklung der Kinder wertvoll ist - es kommt zu einer Vergrößerung des Wortschatzes.

Das Lesen bzw. Betrachten von Bilderbüchern bringt viele weitere Vorteile, die im Folgenden angeführt werden:

- Förderung des Denkens:

Durch das Zuhören beim Vorlesen was immer ein aktiver Prozess ist, werden Kinder geistig gefordert und zu Denkprozessen angeregt (vgl. Keller, 1995).

Durch das Vorlesen werden sowohl Gedächtnis als auch Konzentrationsfähigkeit gefördert (vgl. Lesen, 1996). Um den Geschichten folgen zu können, müssen die Kinder gut aufpassen. Während die Bilder von den Kindern betrachtet werden und dem Verlauf der Geschichte gelauscht wird, müssen die Kinder Abstraktionsleistungen vollziehen, indem sie vergleichen, verallgemeinern etc. (siehe dazu Kreibich, 2003).

- Persönlichkeitsentwicklung:

Kallenbach (2003) formulierte, dass Kinder durch Bilderbücher ihre eigenen Gefühle, Wünsche oder Probleme entdecken. Diese Gefühle oder andere Regungen müssen nicht vom Kind selbst gelebt werden, durch die Distanz können die Erlebnisse besser verarbeitet werden.

Kinder erfahren durch Bücher auch, dass z.B. Konflikte besprochen werden können, dadurch wird soziales Verhalten gelernt (vgl. Lesen, 1996).

Durch Bilderbücher und ihre Geschichten werden moralische Werte, wie Fairness und Toleranz, weitergegeben. Die Kinder erwerben Empathie, indem sie sich in die dargestellten Figuren hineinversetzen (vgl. Lesen, 1996).

- Förderung von Phantasie und Kreativität:

Durch das Vorlesen von Texten, in denen Bilder fehlen, wird die Vor-stellungskraft der Kinder angeregt. Es entstehen sogenannte „Bilder

im Kopf“ (vgl. Lesen ist Familiensache, 1995). Diese Geschichten inspirieren Kinder zur Kreativität (z.B. Malen, Basteln etc.), wobei die Eindrücke verarbeitet werden (vgl. Kinder wollen Bücher, 1998).

- Wissensaneignung und Umwelterkundung:

Kinderbücher können dabei helfen, die verwirrende Realität durch vereinfachte Darstellungen verständlicher zu machen (vgl. Kinder wollen Bücher, 1998).

Gleichzeitig werden die Grenzen der Erfahrungswelt der Kinder überschritten, denn "Bücher führen [...] Wirklichkeitsbereiche vor, in denen Kinder selber keine Erfahrungen machen können." (vgl. Mähler, 1994, S.39).

Kinder lernen aus Sachbüchern viel Wissenswertes. Das Kind entdeckt dabei eine wichtige Funktion des Lesens, nämlich die selbständige Wissensaneignung (vgl. Keller, 1995).

- Heranführung der literarischen Sozialisation

Durch Beschäftigung mit Geschriebenem kann der Weg zu einem selbstbestimmten Umgang mit anderen Medien geebnet werden (vgl. Keller, 1995). Dieser Umstand macht eine effektivere Nutzung anderer Medien, wie z.B. Fernsehen, möglich (vgl. Kinder wollen Bücher, 1998).

- Wahrnehmung:

Bilderbücher unterstützen die Wahrnehmung von Kindern, indem sie Denkanstöße zur Auseinandersetzung mit der Realität geben. Sie bieten

Orientierung in der kindlichen Welt und gehen dabei über die Grenzen der Erfahrungen hinaus (vgl. Bahr & Iven, 2006).

- Emotionale Entwicklung:

Ein Bilderbuch, das Leser und Leserinnen anspricht, regt sie durch die Bilder, die Figuren oder die Handlung emotional an.

Durch Bilderbücher haben Kinder schon früh die Möglichkeit, Emotionen wahrzunehmen, zu bezeichnen und zu beurteilen. Sie können sich selbst wahrnehmen und erlangen dadurch die empathische Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen (vgl. Bahr & Iven, 2006).

- Therapeutischer Nutzen von Bilderbüchern:

Vor allem im Bereich der emotionalen Förderung spielen Bilderbücher eine zentrale Rolle.

Im Umgang, beim Deuten, bei der Wahrnehmung mit Gefühlen und auch bei Konflikten in Beziehungen können Bilderbücher unterstützen und beim Aufarbeiten helfen (vgl. Bahr & Iven, 2006).

Bei der sprachlichen Förderung spielen Bilderbücher ebenfalls eine bedeutsame Rolle, denn beim Betrachten der Bücher werden natürliche Sprechanlässe sowie Spielmöglichkeiten und dadurch Förderansätze geschaffen (vgl. Bahr & Iven, 2006).

4 Der Beginn des Lesens

In diesem Abschnitt wird der Stellenwert und Einfluss von Bezugspersonen und Kontexten auf die zukünftige Beziehung der Kinder zu Büchern behandelt.

4.1 Lesevorbild Eltern

Es kann ein Zusammenhang zwischen dem verspäteten Lesevermögen eines Kindes und der Häufigkeit bzw. wie lange Eltern oder andere Bezugspersonen dem Kind vorgelesen haben, angenommen werden (vgl. Whitehurst & Lonigan, 2001).

Durch das Betrachten von bunten Bildern, dem Kennenlernen von neuen Geschichten und dem Lauschen einer geliebten Person, lernen Kinder, dass Striche Buchstaben ergeben, diese wiederum Worte, welche dann zu Geschichten werden. Diese Erfahrungen bilden meist die Vorstufen, welche für die zukünftige Lesekarriere eines Kindes entscheidend sind.

Beim Lesen ist Körperkontakt bedeutsam, da das Gefühl geliebt zu werden, später beim Lesen assoziiert wird (vgl. Field, 2000).

Günther (1989) hielt fest, dass das Nachahmen beim Lesen eine Schlüsselrolle spielt, denn Kinder wollen, so wie ihre Eltern oder Geschwister, Bücher lesen.

Hurrelmann et al. (1993) wiesen darauf hin, dass Mütter die wichtigeren Lesevorbilder sind. Lesefreude und Lesehäufigkeit eines Kindes werden durch die Lesedauer und Lesefrequenz der Mutter stark beeinflusst. Das Leseverhalten des Vaters hat dagegen einen weit geringeren Einfluss auf das Leseverhalten des Kindes.

Der Einfluss der Mutter in Bezug auf das Leseverhalten ist jedoch an das Medium Buch gebunden. Auf das Lesen von Zeitschriften, Zeitungen, etc. haben Mütter keinen nachweisbaren Einfluss.

Mütter zeigen in der Leseförderung im Allgemeinen weit mehr Engagement als Väter (vgl. Hurrelmann et al., 1993), wobei es für ein Kind ideal wäre, von beiden Elternteilen gefördert zu werden.

Die Art, ob bzw. wie sich die Familie im Alltag mit dem Gelesenen auseinandersetzt und in welchem Kontext oder wie darüber gesprochen wird, beeinflussen das Leseverhalten des Kindes. Dieser Einfluss ist vom Bildungsgrad der Eltern unabhängig.

Hurrelmann et al. (1993) postulierten, dass die Einstellung der Eltern nur dann einen Einfluss auf das Leseverhalten ihrer Kinder haben, wenn sie mit dem eigenen Verhalten übereinstimmen. Einerseits ist es wichtig, dass die Eltern das Leseengagement ihrer Kinder schätzen, andererseits ist es ebenfalls bedeutsam, dass das Kind das Gefühl hat, dass seine Eltern ebenfalls gerne lesen.

Bei Kindern entsteht Unstimmigkeit, sobald die Eltern vorgeben, auf das Lesen viel Wert zu legen und dies auch von ihren Kindern verlangen, sie jedoch merken, wie wenig die Eltern die Literatur selbst in ihren eigenen Alltag einbeziehen (vgl. Hurrelmann et al., 1993).

Ein weiteres beachtenswertes Ergebnis einer Studie von Snow (1996) weist darauf hin, dass die spätere Lesefähigkeit der Kinder vor allem davon abhängt, wie viel Zeit die Familie damit verbringt, sich zu Hause gemeinsam zu unterhalten.

4.2 Bildungsgrad der Eltern

In der „Survey Studie“ konnten Hurrelmann et al. (1993) zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad der Eltern und der Lesehäufigkeit der Kinder gibt. Etwa die Hälfte der Kinder gab an, nicht so gerne oder gar nicht gerne zu lesen. Wenn zur geringen Lesefreude auch noch geringe Lesezeit hinzukommt, kann sich daraus eine problematische Gruppe entwickeln. Lesehemmungen sind zum Teil vom Bildungsniveau der Eltern abhängig.

Kinder aus der unteren Bildungsschicht, welche lieber fernsehen als lesen, begründen dies dadurch, dass sie nicht so gut lesen können. Kinder weniger gebildeten Eltern geben häufiger an, keine interessanten Bücher zu kennen und deshalb nicht gerne zu lesen.

Mütter mit hohem Bildungsgrad sind am Lesen wiederum interessierter als weniger gebildete. Frauen geben generell an, mehr an Literatur interessiert zu sein als Männer (vgl. Scarborough & Dobrich, 1994).

Die Pisa-Studie aus dem Jahr 2009 zeigt, dass Schulleistungen stark durch den sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien geprägt werden. Kinder, deren Eltern über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen zeigen bessere Leseleistungen, als Kinder deren Eltern ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen (vgl. OECD, 2010).

Kinder, deren Eltern angaben ihnen in der ersten Klasse Volksschule jeden Tag bzw. zwei Mal pro Woche vorgelesen zu haben zeigten bessere Leseleistungen als SchülerInnen, deren Eltern ihnen zwei Mal pro Monat oder nie vorlasen.

Die Pisa-Studie zeigte auch, dass gebildete Eltern mit ihren Kindern in der Regel öfter Bücher lesen. Bei anderen Aktivitäten wie Geschichten erzählen, Wortspiele machen oder Schilder laut vorlesen zeigen sich ähnliche Ergebnisse (vgl. OECD, 2011).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schneiden um 67 PISA-Punkte schlechter ab als gleichaltrige SchülerInnen deren beide Eltern in Österreich geboren wurden. Unter Berücksichtigung des sozio-ökonomischen Hintergrundes reduziert sich der Abstand auf 37 PISA-Punkte (vgl. PISA, 2009).

4.3 Besitz von Büchern

Es ist bedeutsam, die entsprechende Literatur für Kinder auszusuchen, denn Kinder benötigen Texte, die systematisch angeordnet sind um dadurch einfacher lesen zu lernen (vgl. Hiebert, 1999).

Durch den Besuch von Bibliotheken erwerben Kinder einen kompetenten Umgang in der der Auswahl von Büchern und machen Erfahrungen mit Einrichtungen, in denen Literatur angeboten wird (vgl. Hurrelmann et al., 1993).

Eine Untersuchung in drei Gemeinden aus Los Angeles ergab, dass sozial benachteiligte Familien (Durchschnittseinkommen 15.000 Dollar) im Schnitt 0,4 Bücher besaßen und die Bibliothek der Schule, die sie besuchten, 23.000 Bücher umfasste.

Familien mit einem niedrigen Einkommen von durchschnittlich 20.000 Dollar hatten zuhause 2,7 Bücher und konnten aus 16.000 Bücher in der Schulbibliothek auswählen.

Privilegierte Familien (83.000 Dollar) besaßen dagegen durchschnittlich 199 Bücher, wobei deren Schulen etwa 60.000 Bücher umfassten (vgl. Smith, Constantino & Krashen, 1997).

4.4 Einkommen

Chomsky (1972) postulierte einen Zerfall unserer Gesellschaft in zwei Klassen, nämlich einerseits in Familien die ihren Kindern eine Welt voll mit gesprochener Sprache bieten können und andererseits in Familien, die dies nicht können.

Kinder aus einkommensschwachen Familien haben, verglichen mit Kindern aus Haushalten mit höherem Einkommen, mehr Probleme beim Lesenlernen; diese Schwierigkeiten sind schon im Kindergartenalter erkennbar (vgl. Dickinson & Snow, 1987).

Moats (2003) beobachtete bei einer Untersuchung, dass nicht nur der fehlende Input einen Nachteil für die Kinder darstellt, sondern dass dreijährige Kinder aus Familien mit niedrigem Einkommen nicht einmal halb so viele Wörter wie gleichaltrige Kinder aus der Mittelschicht produzieren.

Bei Kindern mit einem höheren sozioökonomischen Status werden automatisch mehr gemeinsame Leseaktivitäten, mehr Literaturangebote und ein höheres Bildungsniveau der Eltern angenommen.

Kinder, die in einkommensschwachen Familien aufwachsen, haben ein höheres Risiko, bei Intelligenztests schlechter abzuschneiden und weisen auch öfter schulische Probleme auf (Sameroff, Seifer, Baldwin & Baldwin, 1993 zitiert nach Dodici, Draper & Peterson, 2003).

Lonigan (1994) dagegen postulierte, dass nicht der sozioökonomische Status die Ursache für Leseschwierigkeiten sei, sondern ein Marker für Einkommen, Erziehung und Beruf.

5 Die Entwicklung des Lesens

5.1 Der Lesebeginn bei Kindern

Lesen setzt die Fähigkeit des Gehirns voraus, diverse Informationsquellen, vor allem visuelle mit sprachlichen, auditorischen und konzeptuellen Arealen, zu verbinden bzw. zu verarbeiten.

Die Verarbeitung ist wiederum abhängig von der Reifung der einzelnen Regionen, ihren Assoziationsarealen und der Geschwindigkeit mit der die Regionen verbunden werden können. Diese Geschwindigkeit hängt großteils von der Myelinisierung der Axone der Nervenzellen ab.

Bereits mit fünf Jahren ist die Myelinisierung der sensorischen und motorischen Areale gegeben und die selbständige Funktion ebenfalls.

Jedoch sind jene Hirnregionen, welche für die Lesefähigkeit unabkömmlich sind, wie der Gyrus angularis, mit fünf Jahren bzw. noch später, noch nicht vollständig myelinisiert (vgl. Wolf, 2009).

Der Verhaltensneurologe Geschwind (1965) stellte die Hypothese auf, dass die Myelinisierung bei Buben in diesen Hirnregionen langsamer voran geht.

Die Leseforscherin Goswami (2004) zeigte bei einer Untersuchung an Kindern aus drei unterschiedlichen Sprachräumen in Europa, dass Fünfjährige größere Probleme haben lesen zu lernen als Siebenjährige.

Für viele Eltern stellt sich die Frage, ob Kinder, sobald sie anfangen Buchstaben zu benennen, gefördert werden sollten. Es existieren zahlreiche Frühförderprogramme für Kindergartenkinder.

5.2 Vorstufen der Leseentwicklung

Nach Oertners (1999) Auffassung ist der Lesebeginn nicht erst in der Schule oder beim erstmaligen Lesen zu suchen, sondern insofern, als es eine Reihe vorlaufender Bedingungen gibt, die vor dem Schuleintritt vorhanden sind.

Phonetische und linguistische Bewusstheit, die Fähigkeit zu segmentieren und die Sprache zu analysieren, wurde in vielen Untersuchungen belegt. Sie sind ein Indikator für die spätere Lesefertigkeit, unabhängig von den sonstigen sprachlichen Fertigkeiten und der Kenntnis von Buchstaben im Vorschulalter.

Bezüglich der phonologischen Sensitivität gibt es im Vergleich zwischen den unterschiedlichen sozialen Schichten beträchtliche Unterschiede zugunsten der Mittelschicht.

Nach Oertner (1999) ist die Eltern-Kind-Interaktion maßgeblich für die phonologische und linguistische Bewusstheit der Kinder vor dem Schuleintritt verantwortlich.

Sprachliche Fähigkeiten werden vor allem durch das Betrachten von Bilderbüchern und durch distale Strategien in der Eltern-Kind-Interaktion gefördert. Mit distalen Interaktionsstrategien ist die Regulierung des Verhaltens der Kinder durch sprachliche Interaktionen gemeint, jedoch ohne manuelle oder taktile Beeinflussung.

Beim Betrachten von Bilderbüchern erscheint es bedeutsam, Wörter aus dem bisherigen Handlungszusammenhang herauszulösen (Dekontextualisierung), um sie dann in einen neuen Kontext wieder einzufügen. Anfangs sind die Kontexte noch an die Erfahrungen und Beobachtungen des Kindes gebunden.

5.3 Der Beginn des Lesenlernens

Es zeigt sich, dass viele Kinder heute schon bei Schulbeginn ein wenig lesen können, dabei handelt es sich oft um den eigenen Namen oder um Aufschriften (vgl. Mason, 1980).

Diese Fähigkeit führt zu der Frage, ob dieses Verhalten bereits als Lesefähigkeit bezeichnet werden kann. Deshalb haben Masonheimer et al. (1984) Kindern Beschriftungen, die sie bereits richtig erkennen konnten, dieselben Aufschriften (z.B. „McDonalds“) im herkömmlichen Schriftzug gezeigt. Sodann konnten 95% der Kinder diese Zeichen nicht erkennen. Eine Veränderung der Beschriftungen durch ein Vertauschen oder Weglassen der Buchstaben fiel den Kindern nicht auf, solange die Form des Logos gleich blieb.

Demzufolge wäre das erste Stadium des Lesenlernens, dass Kinder nur Teile der Buchstabenfolgen und unwichtige Hinweise beachten, nicht sehr zielführend. Beobachtungen aus dem englischsprachigen Raum zeigen jedoch gegenteilige Ergebnisse. Hier wird auf das Dekodieren von Worten nicht so viel Wert gelegt wie auf das Erkennen der Wörter als Ganzes. Dadurch kann das Stadium des Erstlesens, welches dem logographischen Stadium ähnlich ist, länger dauern (vgl. Klicpera, 1995).

Der Übergang ins alphabetische Stadium erfolgt nach Gough und Hillinger (1980) erst, wenn es den Kindern möglich ist, eine größere Anzahl von Wörtern logographisch zu lesen und die globalen Merkmale zur Unterscheidung der einzelnen Wörter nicht mehr ausreichen.

Biemiller (1970) konnte beobachten, dass Kinder in der ersten Klasse Volksschule eine Phase durchmachen, in der sie, wenn sie zum Lesen aufgefordert werden, länger mit der Antwort zögern bzw. gar keine geben. Biemiller (1970) schloss hiermit auf einen Wechsel in den Lesestadien, da sich die Art der Lesefehler nach dieser Phase ändert.

Stuart et al. (1992) betonten, dass sich die alphabetische Phase durch die sequentielle phonologische Rekodierung auszeichnet. Die Kinder können deshalb Wörter, die verschieden geschrieben, aber gleich ausgesprochen werden (Pseudhomophone) nur schwer unterscheiden.

Es geht in dieser Phase darum, die Aufmerksamkeit auf die einzelnen Wörter zu richten und um genaues Erkennen des Geschriebenen. Im Laufe dieser Durchgangsphase können der Kontext oder Merkmale des Wortes in den Hintergrund geraten (vgl. Ehri, 1992).

Der Übergang zum orthographischen Stadium zeichnet sich durch eine vollständige innerliche Repräsentation der Buchstabenfolge aus, welche von den Kindern in dieser Zeit aufgebaut wird.

Es geht einerseits darum, komplexere Merkmale von Wörtern zu beachten, und andererseits darum, den Prozess des phonologischen Rekodierens zu automatisieren um keine Aufmerksamkeit mehr darauf zu verwenden (vgl. Klicpera, 1995).

Die Zeichen der Automatisierung zeigen sich erst, sobald eine gewisse Sicherheit im Lesen vorhanden ist. In der Folge kommt es zu einer Steigerung der Lesegeschwindigkeit. Rott und Zielinski (1985) konnten für den deutschen Sprachraum zeigen, dass von guten Lesern ab Ende der zweiten Klasse Volksschule eine gewisse Automatisierung beim Lesen erreicht wird und somit Zahlen oder Pseudowörter in etwa gleich schnell erkannt werden können.

5.4 Der Leselernprozess

Marsh et al. (1981) beschreiben den Leselernprozess als eine schrittweise Entwicklung von differenzierten Lernstrategien.

Es werden folgende Stadien unterschieden, wobei diese die Parallelen zur kognitiven Entwicklung unterstreichen:

1. Stadium des linguistischen Ratens (linguistic guessing):

In dieser Stufe werden Assoziationen zwischen visuellen Reizen und Einheiten aus der Umgangssprache, welche noch nicht analysiert wurden, gebildet und zum Lesen verwendet. Die Kinder können nur Wörter lesen, die sie bereits kennen. Unbekannte Wörter können nur im Kontext, nicht isoliert, erkannt werden (vgl. Marsh, 1981).

Nach Marsh et al. (1977) sind der nachfolgenden Leseentwicklung noch enge Grenzen gesetzt. Die Kinder behalten diese Strategie bei, bis sie mit ihr die Leseaufgabe nicht mehr oder schwer bewältigen können. Sodann kann ein neues Stadium beginnen.

2. Stadium des Diskriminierens statt Ratens (discrimination not guessing):

In dieser Phase werden wesentlich mehr Merkmale der Wörter zum Erkennen miteinbezogen, wie z.B. Anfangs- und Endbuchstaben oder die Wortlänge. Das Kind versucht das Wort zu lesen, indem es von bereits gelernten Wörtern mit ähnlichen Buchstaben ausgeht.

3. Stadium des sequentiellen Dekodierens (sequential decoding):

Kinder beginnen komplexere Regeln zu verstehen und können dadurch auch kompliziertere Wörter lesen. Es werden sogenannte Kombinationsregeln eingesetzt, wodurch die Kinder sowohl die graphische Information als auch die Bedeutung des Wortes beachten. Marsh et al. (1977) sehen hier eine Parallele zum Stadium der Konkreten Operationen nach Piaget (1973).

4. Stadium des hierarchischen Dekodierens:

Ab hier beginnen die Kinder ihr Wissen um die Regelmäßigkeit der Sprache vollständig einzusetzen. Sie berücksichtigen den Kontext, Analogien zu anderen Worten aber auch ihr Wissen um den Morphem Aufbau.

Das im Folgenden angeführte Stadienmodell von Frith (1985) bezieht sich auf die Informationsverarbeitungstheorien des Leseprozesses und wird in drei Abschnitte gegliedert:

- Logographisches Stadium:

Zu Beginn des Leselernprozesses werden Wortbilder erkannt. Die Kinder identifizieren die Wörter aufgrund hervorstechender Merkmale. Die Anordnung der Buchstaben findet noch keine Beachtung, dieselben Worte können in einem anderen Schriftzug nicht wiedererkannt werden.

- Alphabetisches Stadium:

In dieser Phase entwickeln die Kinder die Fähigkeit zur Lautsynthese und Lautanalyse. Sie können Buchstaben und Phoneme Wörtern zuordnen. Das Wort wird nicht mehr nur durch hervorstechende Merkmale erkannt, sondern dadurch, dass das Wort in seiner Aussprache durch die Phoneme rekonstruiert wird.

Durch die sequenzielle phonologische Rekodierung können nun auch unbekannte, neue Wörter gelesen werden.

- Orthografisches Stadium:

Es kommt zu einer automatischen Analyse von Wörtern in orthografische Einheiten ohne phonologische Rekodierung (vgl. Frith, 1986).

Dies bedeutet, dass die Worte nicht mehr phonologisch rekodiert werden müssen. Es wird ein schriftspezifisches orthografisches Lexikon entwickelt, indem Wörter in Morpheme oder Silben auf der Sub-Wortebene gliedert werden.

5.5 Gemeinsames versus dialogisches Lesen

In dem hier untersuchten sechswöchigen Lesetraining wurden mit den Kindern unterschiedliche Lesemethoden durchgeführt, unter anderem auch dialogisches Lesen.

Lonigan und Whitehurst (1998) unterscheiden zwischen gemeinsamem und dialogischem Lesen.

Beim traditionellen gemeinsamen Lesen liest der Erwachsene dem Kind eine Geschichte vor und das Kind hört zu. Beim dialogischen Lesen übernimmt der Erwachsene die Rolle des Zuhörers. Je öfter das Kind vorliest und sich an die Rolle des Vorlesers gewöhnt, desto mehr Fragen kann der Erwachsene stellen und die Verantwortung des Geschichtenerzählers aufgeben.

Beim dialogischen Lesen gibt es im Vergleich zum gemeinsamen Vorlesen positivere Effekte auf die Sprachfähigkeit von Kindern der Mittel- und Oberschicht.

Lonigan und Whitehurst (1998) konnten zeigen, dass sowohl KindergartenpädagogInnen und als auch Eltern die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten durch dialogisches Vorlesen positiv beeinflussen können. Die kombinierte Förderung durch den Kindergarten und die Eltern erweist sich am effizientesten.

5.6 „Immediate Talk“ versus „Nonimmediate Talk“

In einer Untersuchung von Snow, Tabors und Dickinson im Jahr 2001 („Home-School Study“) wurde festgestellt, dass es zwei verschiedene Arten von Gesprächen beim Vorlesen zwischen Müttern und ihren Kindern gibt.

„Immediate talk“ bezieht sich auf das „hier und jetzt“, wo die Fragen und Bemerkungen mit dem Inhalt oder den Bildern des Buches zu tun haben. 43 bis 60 Prozent der Mütter wählen diese Gesprächsform.

„Nonimmediate talk“ nutzt Inhalte und Illustrationen der Bilder um Gespräche zu führen welche über die gelesenen Geschichten hinausgehen. Diese Art der Gespräche wurde in 11 bis 18 Prozent der aufgezeichneten Gespräche angewendet (DeTemple, 2001).

Snow, Tabors und Dickinson (2001) untersuchten den Zusammenhang zwischen den beiden Gesprächsstilen und es wurde festgestellt, dass der „nonimmediate talk“ mit den späteren sprachlichen Leistungen korreliert. Es wurde beobachtet, dass der „nonimmediate talk“ einerseits eine komplexere Sprache erfordert und der „immediate talk“ andererseits kürzere Antworten mit „ja/nein“ provoziert.

Es zeigt sich auch, dass Mütter, je älter die Kinder werden, immer weniger „immediate talk“ anwenden.

6 Physiologische Grundlagen

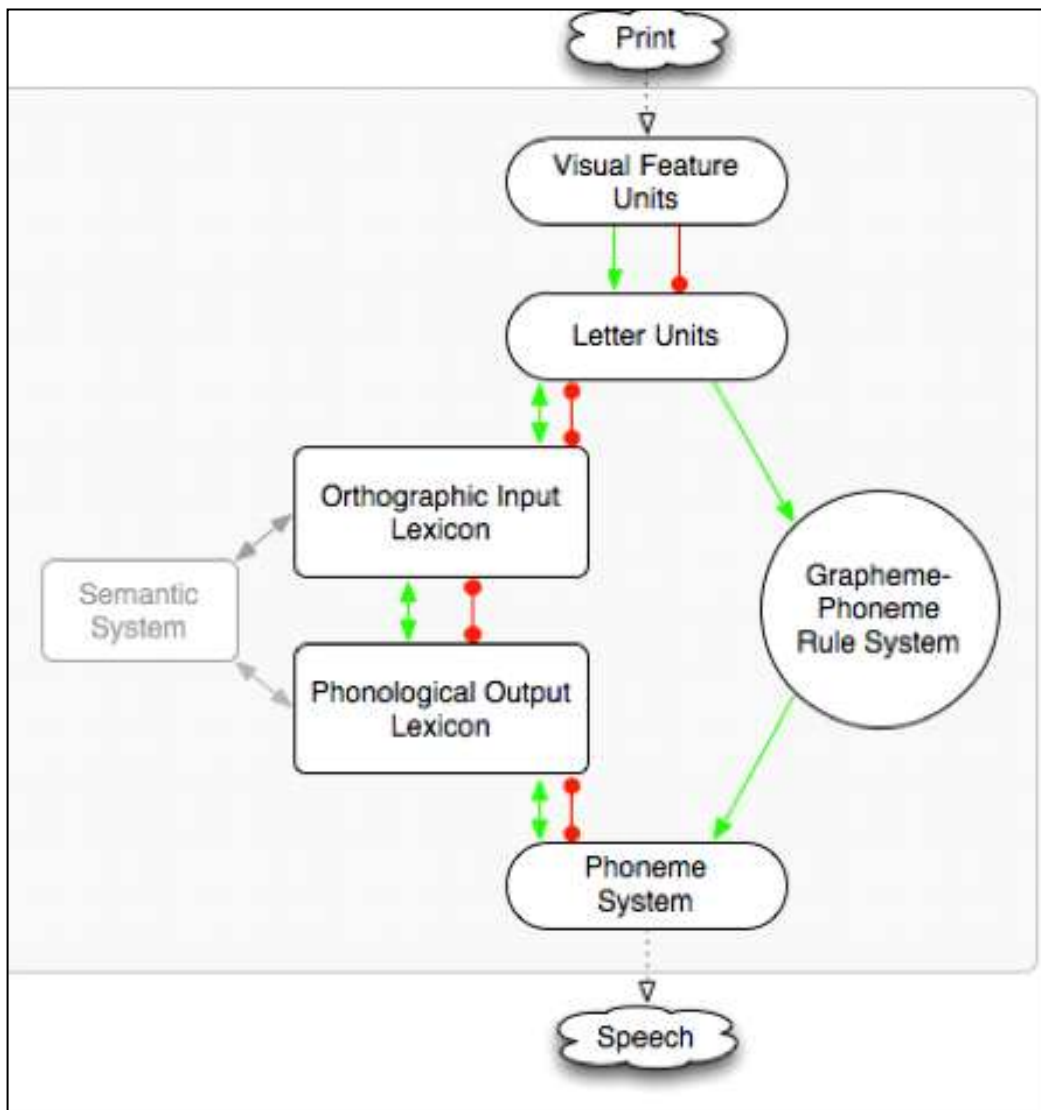
Zu den Voraussetzungen um mit dem Lesenlernen beginnen zu können, zählen sowohl Wahrnehmung als auch Sprache.

Im Folgenden wird ein kleiner Auszug zu den biologischen Grundlagen des Sehens, zur Entwicklung der Sprache und zu eventuell auftretenden Problemen und Interventionsmöglichkeiten dargestellt.

6.1 Lesen

Colthearts Modell (1978) des zweifachen Zugangs zur Worterkennung gilt als Erklärungsansatz der Voraussetzung des lauten Lesens. Abbildung 1 illustriert das Zwei-Wege-Modell der Worterkennung:

Abbildung1: Colthearts Modell (1978)



Nach diesem Modell gibt es zwei verschiedene Möglichkeiten zur Erkennung von Geschriebenem (vgl. Ahrens – Drath, 2004):

- Einerseits kann das Wort unmittelbar erkannt werden. Somit steht seine lautliche Form zur Verfügung (direkter Zugang).
- Andererseits, bei längeren oder unbekannten Wörtern werden einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen zunächst Lauten zugeordnet. Dann kann zum Erkennen des gesamten Wortes und damit zu seiner Lautgestalt vorgedrungen werden (indirekter Zugang).

Für das Lesenlernen bedeutet dies:

- Worte werden nicht als unveränderte Bilder gespeichert, welche beim Lesen wieder erkannt werden.
- Lesen besteht auch nicht einfach aus dem linearen Übersetzen von einzelnen Buchstaben in Laute.
- Folgendermaßen geht der routinierte Leser vor: er/sie fasst Buchstaben zu sinnvollen Gruppen zusammen und erkennt diese blitzschnell. Es wird beim Lesen strukturiert. Diese Einheiten sind Wörter, Morpheme und häufige Buchstabenverbindungen.
- Lesen ist somit auf der Ebene der Worterkennung viel mehr als eine rein mechanische Operation. Eine wichtige Rolle spielen sprachliches Wissen und die Leseerfahrung.

6.2 Augenbewegungen

Während des Lesens bewegen sich die Augen nicht kontinuierlich über den Text, sondern es handelt sich um einen Wechsel zwischen kurzen schnellen Sprüngen, sogenannte Saccaden, und Haltephasen (Fixationen) mit gelegentlichen Rücksprüngen (Regressionen). Diese Fixationen bilden 90-95% der Lesezeit und um die Informationen aufzunehmen (vgl. Reichle, Pollatsek, Fisher & Rayner, 1998).

Der Grund für die unkontinuierliche Blickbewegung ist der kleine Bereich (fovea centralis) in dem das Auge scharf sehen kann.

Die Menge der während einer Fixation aufgenommenen Zeichen sind beim geübten Leser 14-15 Buchstaben in Leserichtung und drei bis vier in die entgegengesetzte Richtung (vgl. Reichle, Pollatsek, Fisher & Rayner, 1998).

Beim Leseanfänger ist dieser Wahrnehmungsbereich mit elf Buchstaben vom Fixationsort in Leserichtung etwas kürzer (vgl. Rayner, 1986).

Kinder mit Leseschwäche haben dagegen eine deutlich reduzierte Wahrnehmungsspanne was laut Rayner et al. (1989) auf Probleme in der

Wort-verarbeitung und die starke Fokussierung auf den fovalen Bereich zurückgeführt werden kann.

Rayner (1998) beobachtete bei schwachen LeserInnen ebenfalls Auffälligkeiten der Augenbewegung. Es werden viele unruhige Blickbewegungen mit kurzen Saccaden, lange Fixationszeiten und mehr Re-gressionen beschrieben.

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass VolksschülerInnen beim Text noch häufig zurückspringen (ca. 40 Mal bei 100 Wörtern), Erwachsene dagegen durchschnittlich 15 Mal (vgl. Ahrens – Drath, 2004).

Die Anzahl der Saccaden pro Sekunde ist bei Kindern und Erwachsenen ähnlich. Lediglich die Lesegeschwindigkeit verbessert sich mit der Reduzierung der Rückwärtssprünge und einer Erweiterung der Wahr-nehmungsspanne (vgl. Ahrens – Drath, 2004).

6.3 Gehirn und Sprache

Die Gehirnentwicklung ist eine elementare Voraussetzung um später eine Sprache und das Lesen zu erlernen und wird nachfolgend näher beschrieben.

6.4 Gehirnentwicklung

Der Mensch besitzt zwar unter den Säugetieren nicht das größte Gehirn, doch im Vergleich zum Körpergewicht weist das Gehirn das relativ höchste Verhältnis auf.

Das zentrale Nervensystem (ZNS) ist jenes Organsystem, das sich am frühesten beginnt zu entwickeln (ca. 20. Tag) und am spätesten fertiggestellt wird (20. Jahr) (vgl. Bösel, 2006).

6.4.1 Das Gehirn der Leseanfänger

Hirnphysiologischen Abläufe, sobald Leseanfänger ein Wort betrachten:

Bei einem Lesebeginner werden drei große Areale aktiviert. Die Hauptaufgabe des Gehirns besteht in der Verbindung dieser Teile.

Das große erste Aktivierungsareal beansprucht viel mehr Raum - im Gegensatz zu guten Lesern - in den Okzipitallappen und auch in einer evolutionär wichtigen Region, dem fusiformen Gyrus.

Es zeigen auch beide Gehirnhälften relativ mehr Aktivität im Vergleich zu guten Lesern.

Das zweite Verteilerareal, welches in beiden Hemisphären vorhanden ist, zeigt in der linken Gehirnhälfte mehr Aktivität. Dieses umfasst viele Regionen in den Temporal- und Parietallappen (vgl. Berninger & Richards, 2002).

Auch beim Gyrus angularis (siehe Kapitel 6.3) und Gyrus supramarginalis werden von Kindern mehr Flächen beansprucht (vgl. Church, Petersen, Schlaggar, 2006) als bei Erwachsenen, welche gut lesen können.

Diese beiden beschriebenen Strukturen sind bei der Verflechtung phonologischer Prozesse mit visuellen, orthographischen und semantischen Prozessen von großer Bedeutung. Das Wernicke-Areal (grundlegende Sprachverständnisregion im Temporallappen) ist bei Lesebeginnern ebenfalls stark aktiviert.

Diese beiden Areale werden von Lesebeginnern stärker beansprucht. Auch bei Erwachsenen (gute Leser) sind diese Areale höher aktiviert, wenn es sich um ein für sie unbekanntes Wort handelt und sie auf „Kinderstrategien“ zurückgreifen.

Das dritte Leseareal bilden die Bereiche der Frontallappen, insbesondere das Broca-Areal.

Diese drei Regionen stellen über alle Lesephasen hinweg die Basis für das Entziffern dar (vgl. Wolf, 2009). Das Gehirn des Junglesers knüpft

neue Verbindungen, Regionen nehmen zusätzliche Funktionen an und lernen, noch schneller zu interagieren (vgl. Wolf, 2009).

7 Sprache und Sprachentwicklung

Die Sprache ist ein, wenn nicht sogar das wichtigste Ausdrucksmittel des Menschen, sie steht in enger Beziehung zu den sozialen und kognitiven Fähigkeiten.

Durch die Sprache entsteht die Möglichkeit, Bedürfnisse und Wünsche auszudrücken; das ganze Leben ist auf sie aufgebaut.

Nur durch die Sprache könne der Mensch als denkendes Individuum in eine geteilte menschliche Kultur hineinwachsen und eine gesellschaftliche und persönliche Identität entfalten (vgl. Nelson, 1996).

Die Entwicklung der Sprache verläuft nicht separat zur Entwicklung anderer Fähigkeits- und Leistungsbereiche (vgl. Grimm, 2003).

7.1 Pränatale Sprachentwicklung

Die pränatale Sprachentwicklung von vorsprachlichen Bewegungsmustern im Gesichtsbereich und auch die motorischen Bewegungen der Extremitäten stellen eine wichtige Voraussetzung für die postnatale Entwicklung der Sprache dar (vgl. Keilmann, Büttner & Böhme, 2009).

Dadurch wird die neurobiologische Reifung des Gehirns unterstützt.

Das Hörvermögen, das zunehmend differenzierter wird, spielt eine wichtige Rolle für eine normale Sprachentwicklung (vgl. Keilmann, Büttner & Böhme, 2009).

Der Fötus hört neben Gefäß- und Darmgeräuschen auch schon die Stimme der Mutter und Geräusche aus der Umgebung, jedoch entsprechend gedämpft. Die Geräuschkulisse der Mutter sinkt nie unter 28 dB (Brezinka et al., 1997).

7.2 Vorläuferfähigkeiten der Sprache

Säuglinge sind mit genetischen Fähigkeiten ausgestattet, sich in der Umwelt zurecht zu finden. Diese Fähigkeiten umfassen (vgl. Grimm, 2003):

1. sprachrelevante Operationen der sozialen Kognition:

Ab der Geburt ist die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Gesicht der Mutter, welches ihn anlächelt und mit ihm spricht, gerichtet.

Schon ab dem zweiten Tag reagiert das Kind auf die affektive Mitteilung der Mutter. Locke (1993) bezeichnet diese frühe Mutter-Kind-Interaktion als die erste kritische Phase der Sprachentwicklung. Das Kind lernt seine Vokalisation auf die Stimme der Mutter abzustimmen, dabei sind die Mechanismen der rechten Gehirnhälfte vorherrschend. Diese Phase endet etwa mit dem sechsten Lebensmonat.

In der zweiten Phase, welche ungefähr 14 Monate dauert, ahmt der Säugling soziale Gesten der Mutter nach und nimmt aktiv an Spielen teil, welche die Mutter inszeniert. Die Herstellung eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus hat sich für den Spracherwerb als besonders wichtig herausgestellt. Der produktive Wortschatz der Kinder ist mit 21 Monaten umso größer, je öfter Mütter mit ihren Kindern Episoden geteilter Aufmerksamkeit erleben („Sieh her- das ist“). Ein positiver Zusammenhang konnte zwischen der Imitation von Sprachlauten im Alter von 14 Monaten und der Größe des produktiven und rezeptiven Wortschatzes mit 20 Monaten gezeigt werden.

Kinder, die zwischen 18 und 34 Monaten eine verlangsamte Sprachentwicklung aufweisen, zeigen bei sozial orientierten Verhaltensweisen ebenfalls Verzögerungen.

2. Sprachrelevante Operationen der Wahrnehmung:

Säugling sind von Geburt an bzw. nach der ersten Lebenswoche in der Lage, alle in der Sprache benutzten Kontraste wahrzunehmen.

- Sie können von Geburt an zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Lauten unterscheiden und erkennen Musik, wobei sie die im Mutterleib gehörte bevorzugen.
- Es wird die Stimme der Mutter allen anderen vorgezogen, aber auch die Muttersprache an sich.
- Säuglinge bevorzugen eine gut strukturierte Sprachgestalt gegenüber einer weniger gut strukturierten. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die Muttersprache für das Kind eine erkennbare kohärente interne Struktur aufweist.
- Die kindgerechte Sprache, der sogenannte „baby talk“ zeichnet sich durch eine überzogene Intonationsstruktur, einen hohen Tonfall und durch lange Pausen aus, welche Säuglinge mit vier Monaten bevorzugen. Die Merkmale des „baby talk“ sind an die Fähigkeiten der Sprachwahrnehmung optimal angepasst. Die hohe Tonlage der Mutter kommt dem Säugling entgegen, da es höhere Töne besser als tiefe unterscheiden kann. Die Übertreibung der Satzmelodie und die kurzen einfachen Sätze mit langen Pausen passt sich dem Gefühl der rhythmisch-prosodischen Struktur der Sprache und dem Fassungsvermögen des Kurzzeitgedächtnisses an.

3. Sprachrelevante Operationen der Kognition:

Der Säugling muss hoch motiviert sein, sich in der Kommunikation anderen mitzuteilen, damit der Sprachlernprozess in Gang kommt. Anfangs ist die Motivation noch affektbetont, später kognitiv.

Ein Beispiel hierfür ist, dass Kinder, die mit 12-15 Monaten wenige Gesten verwenden, im Wortschatzerwerb verzögert sind (vgl. Grimm, 2003).

Tabelle 2 illustriert die Sprachentwicklung nach Grimm (2003) zwischen 8 und 28 Monaten:

Tabelle 2: Sprachentwicklung nach Grimm (2003).

Alter in Monaten	Entwicklungsschritte
8 - 10	Wortverständnis
10 - 13	Wortproduktion
18 - 20	Wortexplosion
20 - 24	Wortkombination
ab 28	Grammatik

Der Spracherwerb stellt eine erhebliche Leistung dar, wenn man berücksichtigt, dass ein Kind jeden Tag ca. neun neue Worte lernen muss, um mit 15 Jahren über einen Wortschatz von 60.0000 Wörtern zu verfügen.

Mit 18 Monaten erreicht ein Kind den ersten Schwellenwert von 50 Wörtern. Ist dieser Wert erreicht, wird der Wortschatz schnell vergrößert. Das Kind hat nun erkannt, dass jeder Gegenstand einen Namen hat und die abstrakt-kognitive Qualität der Wörter erfasst. Durch die Zunahme des Wortschatzes kann das Erlernen der Grammatik beginnen.

Späte Sprecher, die mit 24 Monaten weniger als 50 Wörter sprechen, tragen ein erhebliches Risiko für Sprachentwicklungsstörungen, welche sich auf die kognitive und die psycho-soziale Entwicklung auswirken können (vgl. Grimm, 2003).

Expertenratschläge reichen vom bloßen Abwarten, einer kurzen Beratung bis hin zur logopädischen Therapie (vgl. Keilmann, Büttner & Böhme, 2009).

Bei der Wortexplosion nimmt die Produktion von Verben und Adverbien zu, weshalb der Schwellenwert für den Grammatikerwerb erreicht wird.

Anfangs lernen die Kinder Nomen wie „Ball“ oder „Hund“ und sozial-affektive Regulatoren wie „nein“ oder „danke“. Im zweiten Lebensjahr beginnt es, Tätigkeiten zu beschreiben und Aussagen über Eigenschaften, Ort und Zeit zu machen. Zum nominalen Wortschatz sind Prädikate dazugekommen (z.B.: „Mädchen spielen“, „Papa schlafen“).

Kleine Kinder gebrauchen Wörter häufig anders als Erwachsene. Sie verwenden Worte in einem affektiv-sozialen Kontext, z.B. wenn ein Kind das Wort „Hund“ sagt, meint es ein kuscheliges Wesen und keinen Vierbeiner der bellt.

Aber auch der Geltungsbereich ist bei Kindern ein anderer, manchmal weiter oder enger gefasst. Übergeneralisierte Wörter sind z.B. das Wort „Onkel“, es bezeichnet alle Männer abgesehen vom Vater. Andere Wörter hingegen werden überdiskriminiert und haben einen eingeschränkten Geltungsbereich. Das Wort „Sessel“ bezeichnet für ein Kind z.B. nur den einen bestimmten Sessel im Wohnzimmer.

7.3 Wortschatz

Gute LeserInnen verfügen zumeist auch über einen größeren Wortschatz als schlechte LeserInnen (vgl. Oertner, 1999). Es zeigen sich bereits beträchtliche Unterschiede im Kindergartenalter. Fünfjährige Kinder mit guter sprachlicher Stimulation haben durchschnittlich 32 Millionen gesprochene Wörter mehr gehört als ein gleichaltriges, weniger privilegiertes Kind. Diese Kinder haben bereits von Anfang an im Bereich der Bildung einen klaren Nachteil (vgl. Hart & Risley, 1995).

Nach den Berechnungen von Moats (2001) kennen Kinder mit einem höheren sozioökonomischen Status bei der Einschulung zwei bis vier Mal mehr Wörter als weniger privilegierte Kinder. Dabei handelt es sich um eine Differenz von ca. 15.000 Wörtern bei Schulanfängern.

Die Relevanz der Wortschatzentwicklung bei Kindern wird deutlich, wenn man bedenkt, dass während der Schulzeit durchschnittlich 88.700 Wörter

gelernt werden müssen und mindestens 9.000 davon am Ende der dritten Klasse bereits beherrscht werden sollen (vgl. Nagy & Anderson, 1984).

7.4 Prävalenz von Sprachentwicklungsstörungen

Nach Tomblin et al. (1997) wird für den amerikanischen Sprachraum eine Prävalenzrate von 8% für spezifische Sprachentwicklungsstörungen angegeben. Nach Rescorla und Scharz (1990, vgl. Keilmann, 2009) werden 20% der Zweijährigen als „late talker“ identifiziert. Heinemann und Höpfner (2002) weisen darauf hin, dass 20,3% der 3½- bis 4-Jährigen als sprachentwicklungsgestört diagnostiziert werden.

Bei Schulkindern werden Entwicklungsstörungen der Sprache weniger häufig festgestellt. Bei vielen kommt es dann zu einer Lese-Rechtschreibstörung. In letzter Zeit wurde die Aufmerksamkeit aus gesundheitsökonomischen Gründen vermehrt auf Sprachentwicklungsstörungen im Kindesalter gelenkt.

Es werden meistens nicht nur Entwicklungsstörungen der Sprache, sondern auch Störungen der Aussprache erfasst, wobei die Prävalenzraten meist um 20% liegen (vgl. Keilmann, Büttner & Böhme, 2009).

7.5 Förderung der Sprachentwicklung

Aus klinischer Sichtweise werden Sprachentwicklungsstörungen in der International Classification of Diseases (vgl. Müssigbrodt et al., ICD-10, 2000, S.126) unter F80 als „umschriebene Entwicklungsstörungen des Sprechens und der Sprache“ kodiert, sofern keine Beeinträchtigung vorhanden ist, die die Sprachentwicklungsstörung verursachen haben könnte.

„Late talker“ bezeichnet Kinder mit einem verspäteten Sprachbeginn, wenn diese gegen Ende des zweiten Lebensjahres weniger als 50 Wörter

produzieren oder noch keine Zweiwort-Äußerungen machen können. Jedoch holen 35 bis 50% dieser Kinder dieses Defizit bis zum dritten Geburtstag auf und erleben dann eine unauffällige Sprachentwicklung. Sie werden „late bloomer“ genannt. Der Rest erleidet eine manifeste Sprachentwicklungsstörung (vgl. Keilmann, Büttner & Böhme, 2009).

Eine allgemeine und ganzheitliche Sprachförderung soll das an Kinder gerichtete Sprachangebot in seiner natürlichen Lernumgebung optimieren. Durch Aktivitäten und Gespräche sollen Elementarpädagogen Sprache erfahrbar machen.

Sprachförderung kann kein Ersatz für eine therapeutische Intervention bei Sprachentwicklungsstörungen sein.

Schrey-Dern, (2006b) differenziert zwischen Sprachtherapie und Sprachförderung (siehe Tabelle 3):

Tabelle 3: Unterschiede zwischen Sprachtherapie und Sprachförderung nach Schrey-Dern (2006).

Sprachtherapie	Sprachförderung
sekundäre und tertiäre Prävention	primäre Prävention
für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen	unterstützt den Spracherwerb bei allen Kindern
Sprachentwicklungsstörungen lassen sich im frühen Kindesalter diagnostizieren	setzt keine spezifische Diagnostik voraus; soll so früh wie möglich eingesetzt werden
In Deutschland ein Defizit an logopädischer Effektivitätsforschung	In Deutschland ein Forschungsdefizit für die Effektivität von Förderprogrammen
Aufgabe des Gesundheitssystem, die medizinisch-therapeutische Versorgung zu sichern	Aufgabe des Bildungssystem für die Förderung aller Kinder Maßnahmen bereitzustellen

8 Schulreife/Schulfähigkeit

Der Schuleintritt bedeutet für die Kinder eine große Veränderung. Einerseits kommt es zu einer Umstellung der gewohnten Umgebung, es verändert sich der Tagesrhythmus und vieles mehr, was für die Kinder anfänglich nicht so angenehm sein kann. Andererseits ist die Vorfreude auf die Schule bei den Erstklässlern sehr groß.

Um zu gewährleisten, dass ein Kind schon für den Schuleintritt reif ist, wird die Schulfähigkeit des Kindes beurteilt. Diese bedeutet nicht nur die körperlichen, sondern auch die kognitiven, motivationalen, emotionalen und sozialen Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um den Schulbesuch als eine erfolgreiche und positive Erfahrung zu erleben.

- Der Gesundheitszustand stellt eine wichtige Komponente für den Schulerfolg dar. Das Hör-, das Sehvermögen und das Immunsystem sollten zum Schuleintritt so weit ausgereift sein, dass ein schulischer Erfolg möglich ist (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend, 2007).

Die motorischen Voraussetzungen sind auch eine wichtige Komponente. Darunter versteht man jene Fähigkeiten, die mit Bewegung, Gleichgewicht, Grob- und Feinmotorik zu tun haben. Diese Bereiche sind von großer Bedeutung für die Schulfähigkeit und wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten.

- Die kognitiven Voraussetzungen werden als die wichtigsten Indikatoren der Schulfähigkeit gesehen.

Die durchschnittliche Intelligenz, die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, die Gliederungsfähigkeit im optischen und akustischen Bereich und die Fähigkeit zur Form- und Gestalterfassung sind für das Erlernen der Kulturtechniken bzw. für den weiteren Schulerfolg notwendig (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend, 2007).

- Die motivationalen Voraussetzungen: zwischen vier und sechs Jahren gibt es eine Entwicklungsbesonderheit, die als „kindlicher Überoptimismus“ bezeichnet wird. Wenn man ein Kind in diesem Alter fragt, wer denn der oder die beste in der Klasse sei, nennt das Kind zu 95 % sich bei den ersten drei Nennungen der besten SchülerInnen. Dieser Überoptimismus hat eine wesentliche Funktion, nämlich, dass Anstrengung und nicht Fähigkeit zählt: „Wenn man sich nur genug anstrengt kann man alles“.

Diese Einstellung führt dazu, dass die Motivation meist kein Problem beim Schuleintritt darstellt. Mit etwa acht Jahren (bei Mädchen circa ein halbes Jahr früher als bei Buben) kommt es zu einer realistischeren Selbsteinschätzung (vgl. Guldemann & Hauser, 2005).

- Emotionale Voraussetzungen: Wenn ein Kind emotional sicher gebunden ist, möchte es seine Umwelt erkunden, ist neugierig und aktiv. Auch ist bei diesen Kindern das nötige Selbstvertrauen, sich von ihrer Bezugsperson vorübergehend zu entfernen, vorhanden. Im Gegensatz dazu entwickeln emotional unsicher gebundene Kinder große Trennungsängste und der Schulbesuch ist dann nur mehr schwer möglich (vgl. Österreichischer Buchklub der Jugend, 2007).
- Die soziale Schulfähigkeit des Kindes zeigt sich, sobald es sich über eine längere Zeit hinweg in eine Gruppe integrieren kann und sich den anderen Mitgliedern gegenüber kooperativ verhält. Das Erfüllen von an ihn gestellte Aufgaben ist ebenfalls ein relevantes Attribut der sozialen Reife (vgl. Tücke, 2005).

9 Förderung von Lesefreude

Um den Begriff *Lesefreude* zu erfassen, soll zuvor die Bedeutung dieses Wortes definiert werden.

Schiefele (1996a) definiert die Lesemotivation als Zustand, in dem eine Person den starken Wunsch verspürt das nächste Kapitel eines Romans oder einer wissenschaftlichen Arbeit zu lesen.

Die Gründe dafür können verschieden sein. Es kann sich um einen externen Anreiz wie eine gute Note, oder um einen internen Anreiz handeln, wie z.B. das Thema des Buches an sich.

Groebe und Vorderer (1988) beschreiben die Entstehung der Lesemotivation als Abfolge von Leseinteresse, Textverständnis und Lektürewirkung, welche mit der Zunahme der Verständlichkeit literarischer und pragmatischer Texte einhergeht.

Aus den Ergebnissen der PISA-Lesekompetenzuntersuchung (2006) geht einerseits hervor, dass deutsche SchülerInnen im internationalen Vergleich ungern lesen, und dass Kinder mehr zum Lesen motiviert werden sollten. Andererseits regte diese PISA-Studie an, auf die Lesetechniken und -strategien ein vermehrtes Augenmerk zu legen.

Diese zwei Ergebnisse sind jedoch nicht gut vereinbar, denn dies führte dazu, dass in den deutschen Schulen eine Unmenge an Materialien zur Leseförderung angeschafft wurden, welche keinen Beitrag zur Lesefreude liefern konnten (vgl. Schiefele et al., 2004).

Spinner (2004) betont, dass Lesefreude nicht durch das Training von Strategien entstehe, sondern durch das Bereitstellen von Situationen, in denen den Kindern Raum für selbstvergessenes Lesen, Phantasie und Raum gegeben wird.

Die Familie gilt als die wichtigste Vermittlerin der Lesekompetenz (vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1995), weil sie am frühesten auf das Kind einwirkt und auch tagtäglich ohne zeitliche Einschränkung besteht.

Die Lesesozialisation beginnt schon im Kindergartenalter, obwohl der Leselernprozess noch weit entfernt liegt.

Der Umgang mit dekontextualisierter Sprache, die Art und Häufigkeit mit welcher Eltern später über das Gelesene sprechen, das Ausmaß gemeinsamer Leseinteressen, die Quantität der gemeinsamen Lesesituationen, die Frequenz von Buchhandlungen und Bibliotheken haben einen großen Einfluss auf die Lesefreude, -dauer, und -häufigkeit des Kindes.

Ein anderer wichtiger Faktor ist das elterliche Modellverhalten, besonders jenes der Mutter. Die Vorbildwirkung der Eltern nimmt einen viel größeren Einfluss auf das Leseverhalten der Kinder als jegliches Bitten, Ermahnen oder Auffordern, sich dem Lesen zu widmen (vgl. Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1995).

Hurrelmann et al. (1995) zeigten, dass der Umgang mit modernen Medien schichtabhängig ist. Jedoch ist für die Lesesozialisation nicht ausschlaggebend, ob die Familie den Fernseher oder den Computer verwenden, denn die Nutzung moderner Medien und Lesen können einander ergänzen. Sobald jedoch die modernen Medien nur zur Unterhaltung verwendet werden, verringern sich die Chancen auf eine erfolgreiche Lesezukunft (vgl. Groeben & Vorderer, 1988).

Richter und Plath (2005) führten eine Untersuchung über die Lesemotivation der Kinder im Grundschulalter durch. Ihr Hauptinteresse galt den Möglichkeiten der Schulen, welchen Beiträgen diese zur Entwicklung und Förderung der Motivation leisten könnten.

Hierzu wurden Schüler, Eltern und LehrerInnen befragt. Der SchülerInnen-Fragebogen enthielt 43 Fragen zum Lese- und Freizeitverhalten.

Da die Lesemotivation vielschichtig ist, wurden in dieser Untersuchung mehrere Variablen aufgenommen von denen angenommen werden

konnte, dass sie Teile des Konstrukts Lesemotivation sind. Diese insgesamt 59 Items, die den Grad der Bereitschaft, aus eigenem Willen zu lesen, erhoben, wurden zur Variable Lesemotivation zusammengefasst. Es kristallisierten sich zwei Faktoren für Lesemotivation heraus. Der eine Faktor kennzeichnet die Motivation zum Lesen von Büchern und Geschichten dar und der zweite Faktor die Motivation zum Lesen von Comic Strips, Bildgeschichten und Zeitschriften (vgl. Richter & Plath, 2005).

Die beiden Dimensionen sind relativ unabhängig voneinander. Es zeigt sich bei der Untersuchung von Richter und Plath (2005), dass es nicht nur eine Art Motivation zum Lesen gibt, sondern zwei.

Richter und Plath (2005) weisen auch darauf hin, dass Mädchen bezüglich des Lesens von Büchern und Geschichten höher motiviert sind als Buben. Die geringe Motivation der Buben für Bücher und Geschichten nimmt mit steigender Schulstufe ab. In Bezug auf das Lesen von Comics, Bildgeschichten und Zeitschriften sind es die Mädchen, die in der zweiten Klasse etwas höher motiviert sind. Je älter die Kinder werden, desto lieber werden Comics & Co gelesen. Am Ende der vierten Klasse lassen sich keine Geschlechterunterschiede bei der Lesemotivation mehr feststellen.

Bei der Wahl zwischen Lesen und Spielen mit anderen Kindern entscheiden sich 80% der Kinder für das Spielen und 16% für das Lesen.

In der Untersuchung zeigte sich, dass Fernsehen nicht allein als Hinderungsgrund zum Lesen bezeichnet werden kann. Freizeitbeschäftigungen und soziale Kontakte halten die Kinder mehr vom Lesen ab. Die Kinder reduzieren zugunsten von Freizeit sowohl die Fernsehzeit als auch die Lesezeit.

10 Hörbücher

Viele Eltern schenken ihren Kindern Hörbücher, anstatt ihnen vorzulesen. Diese Medien sind zumeist von hoher Qualität, der soziale Bezug fehlt jedoch, denn Hörbücher können nicht auf Erklärungs- und Gesprächsbedürfnisse der Kinder eingehen.

ZuhörerInnen müssen eine Anpassungsleistung vollbringen, indem sie sich auf das Medium einstellen, anstatt dass sich ihnen jemand zuwendet (vgl. Ahrens – Drath, 2007).

2008 wurden in Deutschland 200 Millionen Euro mit Hörbüchern umgesetzt. Das ist ein Anstieg um 1,8 % gegenüber dem Vorjahr. Dem gegenüber stand bei Kinder- und Jugendbüchern ein Umsatzrückgang um 3,8 % (vgl. <http://www.boersenverein.de/de/portal/Hoerbuch/158293>).

Es stellt sich nun die Frage, ob diese Tatsache damit zu tun hat, dass die Menschen oftmals keine Zeit mehr finden, ein Buch aktiv zu lesen. Das heißt, dass diejenigen, die etwas vor sich „schwarz auf weiß sehen“ müssen um es zu verstehen und aufnehmen, Bücher auf die traditionelle Art und Weise lesen können. Andere jedoch, die sich dann am besten auf etwas konzentrieren können wenn sie es hören, bevorzugen aus diesem Grund Hörbücher.

Laut Eckardt (1999, zitiert nach Freis, 2008) lässt sich ein Grund des gestiegenen Interesses an Hörbüchern durch eine erhöhte Belastung der Augen (PC, Fernsehen, Printmedien) erklären. Ein anderer Grund könnte in Kindheitserinnerungen liegen und den damit verbundenen angenehmen Assoziationen der Vorlesesituation.

11 Comics als Brücke zum Lesen

Der erste Comic Strip entstand 1896 in den Vereinigten Staaten (USA). Richard Felton Outcault produziert eine sozialkritische Lausbubengeschichte „The Yellow Kid“, das innerhalb kürzester Zeit äußerst bekannt wurde (vgl. Knigge, 1996). Schon Wilhelm Busch verwendete Onomatopöien in seinen Werken wie „Max und Moritz“ 1865. Im Jahr 1954 wurde von der Zensurbehörde ein „Comics Code Authority“ auferlegt, doch der Erfolg der Comics konnte nicht aufgehalten werden und die Auflagen gingen weiter in die Höhe (vgl. Knigge, 1996).

Im Gegensatz zu Büchern bestehen Comics auch aus Bildern, die den Text nicht ausschmücken, sondern ein Teil davon sind. Jedoch müssen Comics trotzdem gelesen werden um die Handlung zu verstehen.

„Es wäre ... falsch zu denken, die Lektüre von Comics sei einfacher als die Lektüre von anderen Texten, und dass sie andere Interessen, kulturell höher eingestufte, bremse. Im Gegenteil, er könnte eventuell eine notwendige Etappe sein, auf der Sicherheit gewonnen werden kann, und von der aus der Leser sich zu neuen Interessen hin bewegen kann“ (vgl. Franzmann, 1991, S. 28).

Fuchs (vgl. 1974, zitiert nach Lang, 1997) stellte zwei Modelle vor, wie Kinder mit Hilfe von Comics lesen lernen:

1. Aufbereitung von Literatur in Form von Comic Strips
2. Beliebtheit von Comics zum Lesenlernen nutzen

Das erste Modell soll Kindern, die in unterprivilegierten Familien aufwachsen oder sehr viel fernsehen, Bücher näher bringen und den Übergang zum Lesen erleichtern. Das zweite Modell nutzt die Beliebtheit von Comicfiguren, um Kinder zum Lesen zu motivieren (vgl. Fuchs, 1974, zitiert nach Lang, 1997).

Comics im Unterricht einzusetzen, wäre in vielen Fächern durchaus möglich, z.B. im Deutschunterricht, im Sprachenunterricht (Asterix auf Latein) oder auch in anderen Fächern.

Die Ansichten hierzu sind unterschiedlich, einerseits wird darin eine Bereicherung gesehen, andererseits die Befürchtung, dass die Schüler und Schülerinnen dadurch das Interesse an den Comics verlieren könnten (vgl. Lang, 1997).

Aus einer Arbeit von Lang (1997) können interessante Einblicke bezüglich Comic-Konsum gewonnen werden:

Comic Strips können sowohl von Kindern, die viel lesen und wenig fernsehen, als auch von Kindern, die wenig lesen und viel fernsehen, ohne Anstrengung verstanden werden.

Die einfache Lesbarkeit kommt beiden Gruppen zugute. Den Kindern, die wenig lesen, weil sie das Lesen von Büchern beim gleichzeitigen Fehlen von Bildern anstrengend finden und den Viellesern in bestimmten Situationen, in denen sie kurze Geschichten bevorzugen (z.B. beim Einschlafen).

12 Kinder- und Jugendliteratur

Die Entstehung von Kinder- und Jugendliteratur ging mit der „Entdeckung der Kindheit“ Hand in Hand. Darunter versteht man die bewusste Hinwendung zu einem bestimmten Lebensalter, dessen Denken, Fühlen und Verhalten man verstehen wollte. Kinder in ihrer Besonderheit anzuerkennen war bereits seit der Aufklärung vorhanden, jedoch mit Beginn des 20. Jahrhunderts entstand eine entschiedene Ausformung, nämlich die Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Maier, 1993).

12.1 Der formale Aspekt: Aufbau von Texten

Sowohl die Sprache als auch die Struktur einer Kindergeschichte müssen der psychischen Entwicklung, den Lesefertigkeiten und der Verstehensfähigkeit entsprechen.

Der Stil und Aufbau einer Geschichte müssen dem Kind entgegenkommen. Es sollten weder Verschachtelungen noch Rückblenden vorkommen und die Erzählungen sollten leicht überschaubar sein. Bei längeren Geschichten sollten die einzelnen Kapitel in sich abgerundet sein. Weiters sind ein übersichtlicher Druck und auflockernde Bilder von Vorteil (vgl. Maier, 1993).

Bei der Reihenfolge des Erzählens gibt es vielfältige Möglichkeiten. Die Geschichte kann jedoch auf unterschiedliche Weise vom Anfang bis zum Ende führen (vgl. Gansel, 1999).

12.2 Lesestoff von Kindern

Im Gegensatz zu Altersfreigaben bei Kinderfilmen (FSK) gibt es bezüglich Literatur lediglich freiwillige Empfehlungen zur altersgemäßen Eignung.

Die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW (AJuM) prüft die Kinder- und Jugendliteratur aus pädagogischer Sichtweise. Diese Ergebnisse von über 500 PädagogInnen aus verschiedenen deutschen Bundesländern werden in der pädagogischen Praxis, zur direkten Beratung, für Informationsveranstaltungen und Publikationen verwendet (vgl. <http://www.ajum.de/>).

Die Erfurter Studie zur Lesemotivation von Grundschulkindern aus dem Jahr 2005 (vgl. Richter & Plath) erlangte bezüglich den Interessen und Vorlieben von Kindern in der Volksschulzeit beim Lesen interessante Ergebnisse. Es zeigte sich eine deutliche Vorliebe der Kinder dieses Alters

für fiktionale Literatur (Abenteuergeschichten) und bei der Sachliteratur überwog der Bereich der Tierbücher gegenüber allen anderen Themenbereichen.

Charlotte Bühler (1893 - 1974) führte 1918 eine Untersuchung mit etwa 8000 Kindern durch und kam zum Ergebnis, dass die Leseinteressen altersabhängig sowie entwicklungsspezifisch sind. Sie teilte die Lesephasen der Kindheit in drei Stadien ein.

Bühler (1918, S. 5) postulierte, dass zur damaligen Epoche, die Zeitspanne der „Grimm'schen Märchen“ etwa vom vierten bis zum achten Lebensjahr dauere, dies galt jedoch nur bei Kindern höherer Stände. Ihrer Meinung nach sei das bei den „geistig weniger regsamen und weniger sorgfältig erzogenen Kindern unterster Volksklassen“ anders, denn da setze das Märchenalter erst mit Schulbeginn ein und dauere bis zum 12./13. Lebensjahr (vgl. Bühler, 1918, S. 6). Diese Phase nannte Bühler (1918) „Märchenalter“.

Diese Periode werde durch die sogenannte „Struwelpeterzeit“ eingeleitet und vorbereitet. Dies sei jene Zeit, in dem Mütter dem Kind Lieder vorsingen und selbst erfundene Geschichten erzählen. In dieser Zeit stehen Ereignisse des täglichen Lebens im Vordergrund, wie Schlafen, Essen, Trinken.

Nach dem sogenannten „Märchenalter“ folgt die Zuwendung zu einem anderen Lesestoff, nämlich Geschichten mit heldenhaftem Charakter. Der Held soll Weltklugheit besitzen und einen realistischeren Bezug haben. Diesen Abschnitt mit Hang zum Abenteuerlichen bezeichnete Bühler (1918) mit „Robinsonzeit“.

Bühler (1967) stellte auch noch zwei Stadien der Pubertät fest:

- „Heldenalter“, womit die Suche nach dem Ideal umschrieben wird
- „Übergangsliteratur“, entsprechend dem ungeordneten Gefühlsleben der Pubertierenden.

Bühlers Jungleserpsychologie spiegelt mit dieser einfachen Einteilung das damalige Leseangebot wider, das heute um einiges vielfältiger ist, und ist deshalb vorwiegend von kulturhistorischem Interesse.

12.3 Kinderbücher in ihren verschiedenen Erscheinungsformen

- Bis zur sechsten Schulstufe ist für die Kinder ein Wiedererkennen von eigenen Erfahrungen in realistischen Kindergeschichten ein Kernpunkt. Kinder benötigen in diesem Alter das Erlebnis einer sozialen Wirklichkeit der sie vertrauen können, denn es soll sich der „soziale Optimismus“ (vgl. Maier, 1993) entwickeln. Dadurch entsteht die notwendige Grundlage mitmenschlicher Aufgeschlossenheit und positives soziales Verhalten (vgl. Maier, 1993).
- Das Abenteuerbuch: Im späten Kindesalter bekommt die Abenteuerliteratur eine besondere Bedeutung. Der Erlebnishunger, die Sehnsucht nach der Ferne und nach dem Außergewöhnlichem lassen den Abenteuerdrang zustande kommen. In Filmen bzw. in Büchern wird Ersatz für das selbsterlebte Abenteuer gesucht (vgl. Maier, 1993).
- Phantastische Literatur: Das Kennzeichen der phantastischen Abenteuergeschichte ist das Fehlen der durchgehenden Realistik. Es handelt sich um eine irreale, magische Welt mit übersinnlichen Mächten. Science Fiction unterscheidet sich von der phantastischen Literatur durch den großen Anteil an Wissenschaft und Technik (vgl. Maier, 1993). Phantastische Kindergeschichten bieten die Chance, vorübergehend „abzuschalten“ und den Alltag hinter sich zu lassen (vgl. Maier, 1987).
- Das „Problemorientierte Jugendbuch“ thematisiert Probleme, welche für Jugendliche besondere Bedeutung haben. Sie wollen dem Leser behilflich sein sich selbst und seinen Standort zu erkennen und dazu

beitragen, dass der Leser einen Lernprozess durchläuft (vgl. Maier, 1987).

- Das „Mädchenbuch“ wendet sich an Leserinnen. Laut der Infratest-Medienforschung (1978) steht das Mädchenbuch bei Mädchen zwischen sechs bis 17 Jahren mit 28% an zweiter Stelle in der Beliebtheitsskala (an erster Stelle das Abenteuerbuch mit 34%). In „Mädchenbüchern“ spielen auch meist Mädchen die Hauptrolle und beschäftigen sich mit den besonderen Interessen und Problemen des Heranwachsens (vgl. Maier, 1987).

13 Imagery

Die Begriffe Vorstellung, Vorstellungsbild, Imagination, inneres Bild werden oft synonym verwendet (vgl. Madelung, 1996). Es gibt hier jedoch kleine, aber bedeutsame Unterschiede.

Vorstellungskraft ist auch in tagtäglichen Gesprächen sehr bedeutsam. Kommunikation kann nur dann gelingen, wenn die Beteiligten die Gesprächsbeiträge mit Vorstellungen verbinden. Aussagen wie „Das kann ich mir nicht vorstellen“, „Nach meiner Vorstellung...“ oder „Das ist ja unvorstellbar“ signalisieren, dass vorstellungsgeleitetes Mitdenken bzw. geistige Flexibilität erwartet wird um Verständigung zu erlangen (vgl. Schubert-Felmy, 2001).

Nach Singer und Singer (1992) spielt die menschliche Vorstellungskraft oder Phantasie bei der menschlichen Reifung eine wesentliche Rolle. Mit hoher Wahrscheinlichkeit sind wir von Geburt an damit ausgestattet und, je nach Erfahrungen und Lernmöglichkeiten, kommt es zu einer unterschiedlichen Entwicklung.

Lesen erbringt für die Entwicklung der Vorstellungskraft und Phantasie und auch für die Verarbeitung von Bildern einen positiven Effekt (vgl. Singer & Singer, 1992).

Der Begriff Vorstellung ist allgemeiner zu verstehen:

„Ein Gegenstand, meines Denkens, Fühlens, Wollens, meiner Einbildungskraft od. (er) ein Traumgebilde, sofern das alles anschaulich ist, sofern es mir gelingt, es wie etwas Wahrnehmbares gleichsam vor mich hinzustellen“ zeigen die Begriffe Vorstellungsbild, inneres Bild und Imagination eine „durch besondere Anschaulichkeit (und) Intensität ausgezeichnete Art von Vorstellung“ an (vgl. Schmidt & Schischkoff, 1991, S.764).

Imagination bezeichnet einerseits ein inneres Bild und andererseits die Fähigkeit, sich Vorstellungen zu machen, Phantasie und Vorstellungsbzw. Einbildungskraft (vgl. Wahrig, 1980).

Roland (1993) zeigte mittels PET, dass beim Sehen, Imaginieren und Wiedererkennen unterschiedliche Bereiche im Gehirn mit unterschiedlicher Aktivierung eine Rolle spielen.

Singer (1999) bestätigte diese Ergebnisse durch Kernspintomographie. Sein Versuch zeigte, dass vor allem Areale auf höheren Ebenen der Verarbeitung bei der Imagination von Bewegung stärker oder zumindest gleich stark aktiviert werden als bei real vorkommender Bewegung.

Bildliche Vorstellungen hängen mit Gedächtnisfunktionen und mit visueller Wahrnehmung zusammen (vgl. Goldenberg, 1987). Baddeley (1986, S.13) definiert das Gedächtnis folgendermaßen:

„Das Gedächtnis ist die Fähigkeit, Informationen zu speichern und abzurufen... Im Gegensatz zu Herz oder Leber ist das Gedächtnis keine organische Einzelfunktion. Es besteht aus vielen komplexen und untereinander verbundenen Systemen, die verschiedenen Zwecken dienen und sich sehr unterschiedlich verhalten. Die einzige Funktion, die all diese Systeme gemeinsam haben, ist die Speicherung von

Informationen für den zukünftigen Gebrauch. Wenn man also sagt, dass jeder Mensch ein Gedächtnis hat, ist das ungenau: Der Mensch hat viele Gedächtnisse.“

13.1 Paivios Theorie der dualen Kodierung

Paivios Theorie zur Dualen Kodierung befasst sich mit der Rolle bildlicher Vorstellungen im Langzeitgedächtnis. Die Theorie besagt, dass Informationen auf zwei verschiedene Arten kodiert und gespeichert werden.

Es handelt sich um ein verbales und ein nonverbales (visuelles) System, welche voneinander unabhängig, jedoch teilweise verbunden sind (vgl. Paivio, 1971). Nach Paivios Theorie zur Dualen Kodierung werden im nonverbalen System Ereignisse, Objekte, Bilder verarbeitet und als Imagene repräsentiert. Im verbalen System werden dagegen abstrakte Begriffe verarbeitet.

Paivio (1983) wies in verschiedenen Untersuchungen nach, dass Bilder besser als Wörter behalten werden können. Diesen Effekt nennt man picture-superiority-effect. Es zeigt sich, dass je konkreter eine zu verarbeitende Information ist, sie umso wahrscheinlicher doppelt kodiert (im verbalen und nonverbalen System) und deshalb leichter behalten wird. Dies wird bei konkreten Wörtern deutlich, welche im Gegensatz zu abstrakten leichter gemerkt werden können.

Paivio (1983) nennt nach zehnjähriger Forschungsarbeit drei Einschränkungen:

- Damit Items mit hoher Anschaulichkeit besser behalten werden können als welche mit niedriger, muss die Darbietungszeit entsprechend sein
- Bildhafte Vorstellungen, welche als Ergänzung zu verbalem Material verwendet werden, sind bei der zeitlichen oder sequentiellen Ordnung der Items nicht förderlich
- Bei Material mit hohem Vorstellungswert treten Fehler auf, welche für das Lernen abstrakter Items charakteristisch sind

Untersuchungen von Thiel und van Eye (1986) bestätigen, dass die doppelte Repräsentation von Informationen aus Text und Bild für Grundschüler einen bedeutsamen Bildhaftigkeitseffekt haben.

Ludwig (1993) konnte in Versuchen belegen, dass Lerninhalte, welche mit bildlicher Vorstellung verbunden werden, besser im Gedächtnis haften bleiben.

13.2 Visualisieren

Visualisieren bedeutet laut Duden *„etwas auf optisch ansprechende Weise darstellen; optisch so betonen und herausstellen, dass es Aufmerksamkeit erregt; Ideen in ein Bild umsetzen, bildwirksam machen“* (vgl. Baer et al, 2000, S.1402)

Damit aus Kindern kompetente Leserinnen und Leser werden, ist ein Leseunterricht, in dem Verstehensförderung von Beginn des Lesenlernens an, eine bedeutsame Rolle spielt, notwendig. Das Ziel des Lesenlernens ist das Verstehen (vgl. Armbruster et al, 2001, S.55).

Hartmann (2006) nennt neun Textverstehensstrategien, welche geübte Leser regelmäßig anwenden:

- Aktivierung und Gebrauch von Vorwissen
- Vorhersagen (Erkennen von Hinweisen)
- Schlussfolgern
- Fragen an den Text stellen und beantworten
- Erkennen von wichtigen Textinformationen und -strukturen
- Zusammenfassung von Textinformationen
- Überwachen des eigenen Verstehens
- Klären bei Verständnisschwierigkeiten
- Bildhaftes Vorstellen/Visualisieren**

Im folgenden Abschnitt soll ein schrittweises Vorgehen beschrieben werden, um Kinder mit schwacher Visualisierungsfähigkeit zum Gebrauch von Visualisierungsstrategien zu befähigen.

Diese Sequenz dient als Orientierungshilfe, welche sich flexibel an die Lernvoraussetzungen der Kinder anpassen sollte.

Die Übungen können in ganzen Schulklassen durchgeführt werden, jedoch ist die Durchführung in Kleingruppen besonders bei lernschwachen Kindern sinnvoller (vgl. Hartmann, 2006).

- Visualisieren von Objekten und Begriffen

Im ersten Schritt schlagen diverse Autoren (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002) vor, Kinder zum Visualisieren von *konkreten Gegenständen* anzuregen.

Dies bedeutet, dass Kindern ein Gegenstand, z.B. eine Blume, gezeigt wird. Diese sollen die Blume eingehend betrachten und danach die Augen schließen und ein inneres Vorstellungsbild zu erzeugen (vgl. Stücke 2001).

Aufbauend auf das Visualisieren konkreter Gegenstände wird das bildhafte Vorstellen *konkreter Begriffe* geübt. Den Kindern wird ein bekanntes Substantiv vorgegeben wie z.B. eine Uhr. Die SchülerInnen sollen anschließend Vorstellungsbilder erzeugen und diese auch zeichnen. Dadurch sollen die Mädchen und Buben erkennen, dass jedes Vorstellungsbild einzigartig ist und durch Erfahrungen geprägt wird (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002).

- Geführtes Visualisieren von Objekten und Szenen

In dieser Phase lernen die Kinder beschriebene Gegenstände zu visualisieren und anschließend zu verändern. Dieses Visualisieren soll vor allem bei schwachen Visualisierern wiederholt werden um Vorstellungsbilder nach Aufforderung aufbauen und modifizieren zu können (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002).

- Geführtes Visualisieren von Handlungen und Ereignissen

In diesem Stadium soll die Dynamik beim Visualisieren an Bedeutung gewinnen. Den Kindern werden Szenen beschrieben welche sie sich vorstellen sollen. Z.B.: *Eine schwarze Katze sitzt auf einem weißen Tisch.* Nachdem sich das Kind dieses Bild vorgestellt hat, beschreibt die Lehrperson ein Ereignis. Z. B. *Die schwarze Katze springt vom weißen Tisch auf das rote Sofa.* Die Mädchen und Buben sollen das Beschriebene in ihrem Kopf wie einen Film visualisieren (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002).

- Visualisieren von Texten in Hörsituationen

Für diese Art des Visualisierens eignen sich vor allem Texte, welche eine hohe Bildhaftigkeit aufweisen (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002). Die SchülerInnen sollen zu dem Thema des Textes über gutes Vorwissen verfügen, welches das Erzeugen von Imaginationen erleichtert. Die sprachlichen Anforderungen des Textes (Grammatik, Wortschatz, ...) sollen den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder entsprechen.

Es werden kurze Textabschnitte in bildhafte Vorstellungen umgesetzt, wobei die Kinder ausreichend Zeit zum Visualisieren bekommen. Anschließend zeichnen oder beschreiben die Mädchen und Buben ihre inneren Bilder. Nach und nach können immer länger werdende Textabschnitte vorgelesen werden. Je nach Text kann ein Kind auch mehr als ein Vorstellungsbild erzeugen (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002). Nach Hartmann (2006) hat das Visualisieren während einer Hörsituation den bedeutsamen Vorteil, dass damit schon begonnen werden kann bevor das Kind die Lesefertigkeit besitzt.

- Visualisieren von Texten in Lesesituationen

Sobald die Kinder im Visualisieren von Texten ausreichend Übung haben, ist die Grundlage gegeben um bildhaftes Vorstellen beim Lesen anwenden zu können (vgl. Hartmann, 2006).

Beim Visualisieren *konkreter Texte* ist es von Vorteil Lesematerial anzuwenden, welches die Kinder schon von Höraufgaben kennen. Für Übungszwecke können beim anfänglichen bildhaften Vorstellen illustrierte Texte verwendet werden. Dieses Vorgehen kann beim Visualisieren und Textverstehen eine Hilfe sein (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002).

Zu Beginn ist es wichtig, dass die SchülerInnen sachgerechte und vollständige Bilder zum Gelesenen aufbauen, welche alle Textinformationen beinhalten, die für das adäquate Verstehen notwendig sind (vgl. Hartmann, 2006).

Der Vorgang des Visualisierens und Verstehens von *abstrakten Texten* ist deutlich anspruchsvoller, weil zusätzliche sprachliche Verarbeitungsprozesse und kognitive Operationen notwendig sind (vgl. Stücke, 2001).

Stücke (2001) unterscheidet zwischen der direkten Transformation und der indirekten:

Bei der direkten Transformation von Text in bildhafte Vorstellungen spielt das Konkretisieren eine bedeutsame Rolle. Die Kinder müssen lernen aus dem Text abstrakte Begriffe zu extrahieren und diese anschließend einzeln in Vorstellungen zu übertragen. Anschließend werden die Visualisierungen gezeichnet und beschriftet. Danach werden die Vorstellungsbilder durch Pfeile und andere Zeichen in Zusammenhang gebracht um die Beziehung zueinander zum Ausdruck zu bringen (vgl. Stücke 2001).

Bei der indirekten Transformation, wenn keine konkreten Vorstellungen möglich sind, werden zusätzliche Verarbeitungsschritte notwendig. Dies geschieht durch Assoziationen, die die Informationen, welche nur implizit im Text gegeben sind, jedoch für das Verstehen erforderlich sind, eruieren (vgl. Stücke, 2001).

Gambrell und Koskinen (2002) stellten in Studien fest, dass unauffällige LeserInnen schon nach kurzen Imagery-Anleitungen Verstehensstrategien gut anwenden können.

In einer Studie von Gambrell aus dem Jahr 1982 wurden Kinder aus der dritten Klasse angeleitet sich während des Lesens Bilder vorzustellen. Die Imagerygruppe zeigte doppelt so viele adäquate Vorhersagen zu der gelesenen Geschichte wie die Kontrollgruppe, welche nur über das Gelesene nachdenken sollte.

Auch die Studie von Borduin et al (1994) unterstützt die Annahme, dass ein Training der Vorstellungskraft bei Kindern mit unauffälligem Leseverhalten positive Effekte auf den Verstehensprozess von Texten mit sich bringt.

Schon im Jahr 1976 untersuchte Pressely den Effekt von Visualisierungstrainings auf das Textverständnis von leseschwachen Achtjährigen. Es zeigte sich, dass ein Visualisierungstraining für diese Kinder, welche Textinformationen nicht spontan integrieren und Verstehensschwierigkeiten haben, hilfreich sein kann.

Die Lesefreude ist unmittelbar an das Verstehen eines Textes gekoppelt, weshalb den literarischen Qualitäten eines Textes eine große Bedeutsamkeit zukommt (vgl. Hurrelmann & Becker, 2003).

13.3 Vorstellungskraft und Lesefreude

Richter und Plath führten im Jahr 2001 eine Untersuchung durch, mit dem Ziel die Lesemotivation der Kinder aus der zweiten bis vierten Klasse Volksschule zu erheben.

In der Untersuchung gaben die Kindern insgesamt 124 Äußerungen zu dem Thema Phantasie und Vorstellungskraft von sich, wobei lediglich zwei von diesen negativ einzuordnen waren. Aus diesem Ergebnis schließen Richter und Plath (2007), dass Phantasie und Vorstellungskraft im

Volksschulalter eine wichtige Rolle spielen und die Mädchen und Buben ein Verlangen nach entsprechender Literatur haben. Die Kinder nannten beim Lesen häufig Begriffe wie „hineinversetzen“ oder „abtauchen“.

Graf (1998) schreibt, dass während des Lesens bei Kindern parallel zwei Prozesse ablaufen: Während des Lesegenusses wird die Voraussetzung dafür, die Empfänglichkeit für Phantasiebefriedigungen, weiter ausgebildet. Abraham und Kepser (2009) sind ebenfalls der Meinung, dass im Gegensatz zu visuellen Medien wie Theater oder Comics, durch Lesen Bilderwelten im Kopf entstehen, welche individuell sind. Dadurch wird jede Lesetätigkeit eine Übung für das Vorstellungsvermögen.

Graf sagt weiters in „Das Schicksal der Leselust“, dass das sich völlige Versinken in eine Geschichte besonders gut bei phantastischen Geschichten gelingt.

Texte sind für Kinder nach Graf (1998) dann sehr ansprechend, wenn sich der Gehalt des Gelesenen mit den Tagträumen und Phantasien deckt. Nach psychoanalytischer Auffassung wirkt Literatur anziehend, wenn sich sein latenter Inhalt mit den Tagträumen und Phantasien deckt.

Leseinhalte faszinieren, wenn sie die Phantasietätigkeit anregen, die es dem Kind ermöglichen altersspezifische Probleme zu bearbeiten. Literatur dagegen, welche die Wunschphantasien abweist, wird als langweilig empfunden und die Lesetätigkeit kann abgebrochen werden. Deshalb nimmt die Lesemotivation ab, sobald das Gelesene der Phantasie des Kindes nicht genügend Anregungen bietet.

So entsteht bei günstigen Lesebedingungen, wenn die Lesephantasien des Kindes befriedigt werden, der Lesewunsch und wird zu einem regelrechten Bedürfnis. Dieses Phänomen ist nicht geschlechtsspezifisch, sondern tritt bei Mädchen und Buben auf.

Muth (1996) zeigt Parallelen zwischen dem von Mihaly Csikszentmihalyi (1992) beschriebenen Flow - Erlebnis und der Leseerfahrung auf. Er schreibt, dass Lesen unter gewissen Bedingungen, unter denen

Glückserfahrungen aufzutreten pflegen - in unterschiedlicher Intensität und Mischung - Bücherlesen zu einem Flow-Erlebnis werden kann.

Tabelle 4: Parallelen zwischen der FLOW-Theorie und der Lese-Erfahrung (vgl. Muth, 1996: S. 78).

Vorbedingungen für FLOW	Elemente des Lesens
Eine alle Kräfte herausfordernde Aufgabe, der man gewachsen ist – und an der man weiter wächst	Dynamische Balance zwischen Leseanstrengung und Lesefähigkeit
Deutliche Ziele und Rückmeldungen	Flüssige Interaktion mit dem Gelesenen
Konzentration und Hingabe an die Aufgabe	Versunken in die Lektüre
Verändertes Zeitgefühl	Zeit vergeht „wie im Flug“
Spieleerische Autonomie	Gefühl innerer Befreiung
Überwindung beengender Ich-Grenzen	Sorgenfreie Lesereise
Autotelische Erfahrung	Augenblicke zweckfreien Daseins

In Tabelle 4 werden Vorbedingungen für FLOW und Elemente des Lesens einander gegenüber gestellt. Muth kommt zu dem Schluss, dass Leseglück unter gewissen Voraussetzungen mit Hilfe der FLOW-Theorie beschrieben werden kann.

Nach Abraham und Kepser (2005) könne durch das Hineinversetzen in literarische Charaktere die Lesefreude gefördert werden.

Ein weiteres Argument für den positiven Zusammenhang zwischen Lesefreude und Vorstellungskraft ist der empirische Beleg, dass Kinder in ihrer Freizeit Abenteuer- und Phantasiegeschichten bevorzugen (vgl. Abraham, 2009).

Spinner (2004) betont, dass Lesefreude nicht durch das Training von Strategien entstehe, sondern durch das Bereitstellen von Situationen, in denen den Kindern Raum für selbstvergessenes Lesen, Phantasie und Raum gegeben wird.

In Trainingsprogrammen hat die Vorstellungskraft einen bedeutsamen Stellenwert.

Im Förderprogramm „Wir werden Textdetektive“, zur Förderung der Regulation von Lesestrategien, wird an Texte strategisch herangegangen und eine *Detektivmethode* lautet „bildliches Vorstellen von Textinhalten“ (vgl. Souvignier, Küppers & Gold, 2003).

Ein weiteres Verfahren zur Förderung des Textverständnisses von Wood (2002a;b) lautet IEPC (Imagine, Elaborate, Predict, Confirm) - Strategie. Dieses Trainingsprogramm soll das Leseinteresse bei Kinder wecken und gleichzeitig die Lesekompetenz und das Wissen der Kinder nicht übersteigen (vgl. Wood, 2002a;b). Auch in diesem Unterrichtsverfahren spielen bildhafte Vorstellungen eine bedeutsame Rolle.

Das multiple Strategieförderprogramm SAIL (Student Achieving Independent Learning) vermittelt neben der bildhaften Vorstellungskraft noch fünf weitere Verstehensstrategien. Die Kinder lernen die passende Strategie selbständig auszusuchen und für ihr Textverständnis anzuwenden (vgl. Pressley et al, 1994).

13.4 Relevanz für die vorliegende Arbeit

Wie die bisherige Darstellung gezeigt hat, gibt es zu den Bereichen Sprache und Sprachentwicklung, Entwicklung des Lesens, Kinder- und Jugendbücher etc. eine große Anzahl einschlägiger Literatur.

Zu den interessierenden Fragen dieser Arbeit fanden sich jedoch nur wenige Untersuchungen bzw. Befunde:

- Wie entstehen Lesefreude und Lesespass?
- Hat das Anregen der Vorstellungskraft Einfluss auf die Lesefertigkeiten?
- Hat bildhafte Lesevorstellung einen Einfluss auf die Lesefertigkeit?
- Steigert das Lesetraining die Lesefertigkeiten?
- Steigert das Lesetraining die Lesefreude?

Aus diesem Grund wird im empirischen Teil in der vorliegenden Studie auf diese Forschungsfragen näher eingegangen.

Empirischer Teil

14 Ziele der Untersuchung

Das Ziel der im Rahmen dieser Untersuchung gesetzten Fördermaßnahme sollte eine Erhöhung der Lesefreude bei den Kindern sein. Im Mittelpunkt stand der Wunsch nach mehr Spaß am Lesen.

Zudem war die Steigerung der Vorstellungskraft ein wichtiges Element in diesem Training. Die Kinder sollten dazu ermutigt werden, sich beim Lesen bzw. Vorlesen alle beschriebenen Bilder in voller Gestalt vorzustellen. Es sollten möglichst alle Sinnesmodalitäten angesprochen werden. Die Idee, alle Sinne mit einfließen zu lassen, wird z.B. bei Neubauer (1999) behandelt.

Durch die erhöhte Imaginationsfähigkeit sollte sich in Folge die Lesefähigkeit verbessern.

Ein bedeutender Ansatz des Trainings bestand darin, insbesondere jenen Kindern, die sehr schlecht lasen, einerseits die Qualität von Lesen näher zu bringen und andererseits zu verdeutlichen, welche Vorteile gute Lesefähigkeit mit sich bringt.

Der für die Kinder erkennbare Vorteil sollte im „Hier und jetzt“ erkennbar sein, um die Kinder ausreichend motivieren zu können, um z.B. ein spannendes Buch selbst lesen zu können oder ein im Text enthaltenes Rätsel zu lösen.

15 Methodik

15.1 Versuchsplan

Um die Effekte des Trainings evaluieren zu können, wurde ein Pre-Post-Test- Design gewählt. Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine Längsschnittstudie, wobei das Training sechs Wochen lang dauerte und zwei Erhebungszeitpunkte realisiert wurden und kann zusammengefasst

als Zwei- Gruppen- Versuchsplan mit einer Pre- und einer Posttestung beschrieben werden.

15.2 Untersuchungsstichprobe

Bei der Planung dieser Untersuchung war es zu Beginn nötig, mit dem Wiener Stadtschulrat Kontakt aufzunehmen, um eine Bewilligung für das Training an diversen Wiener Schulen zu bekommen.

Es kamen insgesamt von drei verschiedenen Volksschulen Zusagen, wobei 223 Kinder in neun verschiedenen Klassen erreicht wurden. In einem weiteren Schritt wurden die Kinder vorgetestet, um festzustellen, wer für das Training geeignet sei. Um die Gruppen vergleichbar zu machen, sollten die Unterschiede der Kinder möglichst gering gehalten werden:

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte nach vorher festgelegten Kriterien:

1. Alle Kinder sollten die dritte Klasse Volksschule besuchen
2. Die Kinder sollten keine signifikanten Unterschiede im Alter aufweisen
3. Sie mussten alle deutsche Muttersprache haben, damit eine Vergleichbarkeit möglich war (Kinder mit anderen Muttersprachen konnten am Training teilnehmen um sie nicht zu benachteiligen, doch ihre Ergebnisse wurden nicht berücksichtigt)
4. Nur Kinder, die angaben, nicht gerne zu lesen, wurden ausgewählt
5. Die Eltern mussten ihre Zustimmung abgeben, dass ihre Kinder an der Untersuchung teilnehmen durften
6. Der Wortschatz der Kinder durfte nicht unterdurchschnittlich sein

Das Kriterium der Schulstufe und des Alters war leicht zu erfüllen, da nur in der dritten Schulstufe erhoben wurde.

Das genaue Alter der einzelnen Kinder wurde im Elternfragebogen erfragt und es zeigten sich zwischen der Versuchs- und der Kontrollgruppe keine bedeutsamen Unterschiede.

Beim dritten Kriterium, der Muttersprache Deutsch, gab es mehr Schwierigkeiten, da es in Wiener Volksschulen, je nach Standort, unterschiedlich viele Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache gibt.

Um diese Kinder nicht auszugrenzen, wurde vereinbart, dass falls die anderen Kriterien zutrafen und nur das der Muttersprache Deutsch nicht, diese Kinder an dem Training teilnehmen konnten, aber die Ergebnisse nicht in die Untersuchung mit aufgenommen werden sollten.

Das vierte Kriterium, die Angabe der Kinder, möglicherweise nicht gerne zu lesen, wurde mittels Fragebogen erhoben mit der Zusage, dass die Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen keine Einsicht in die Antworten bekämen.

Der Wortschatz wurde mittels eines Leistungstests, dem Wortschatztest von Schmidt und Metzler (1992) erhoben. Diejenigen Kinder, deren Wortschatz unterhalb der altersgemäßen Norm lag, konnten nicht an dem Training teilnehmen.

Nachdem 223 Kinder bezüglich ihres Wortschatzes (Wortschatztest) und der Lesefreude (Kinderfragebogen Teil 1) vorgetestet worden waren, konnten jene Kinder identifiziert werden, die für das Training geeignet erschienen.

Aus organisatorischen Gründen wurde die Zuweisung der verbliebenen Kinder zu Versuchs- und Kontrollgruppe unter Berücksichtigung der bestehenden Klassen und des Stundenplanes durchgeführt, sodass bei der Randomisierung einige Kompromisse eingegangen werden mussten.

Die Versuchsgruppe bestand schlussendlich aus 27 Kindern und in der Kontrollgruppe befanden sich 26 Buben und Mädchen.

15.3 Messinstrumente

Bei der Durchführung dieser Untersuchung wurden jene Erhebungsinstrumente verwendet, die in diesem Kapitel beschrieben werden.

Auch der Eltern- und der Kinderfragebogen zur Erfassung des Leseverhaltens und der soziodemographischen Angaben werden hier dargestellt.

15.3.1 Auswahl der Testverfahren

Bei der Auswahl der Inventare war es einerseits bedeutsam, jene Erhebungsinstrumente zu verwenden, die auch die Konstrukte valide erfassen, welche für die Untersuchung relevant sind.

Andererseits war ein wichtiges Kriterium zur Auswahl der Testinstrumente die Ökonomie. Der diagnostische Informationsgewinn und die dafür aufgewendete Zeit sollten zueinander in einem angemessenen Verhältnis stehen.

Die Kinder sollten weder über- noch unterfordert werden und die Erhebungsinstrumente dem Alter der Kinder angemessen sein.

Die Untersuchung der Kinder sollte nicht lange dauern, da ansonsten die Konzentrationskraft beeinträchtigt worden wäre.

Diese wichtige Rahmenbedingung entspricht dem Nebengütekriterium Zumutbarkeit, dass die Testpersonen, in diesem Fall Kinder, in zeitlicher, körperlicher und psychischer Hinsicht geschont werden müssen (vgl. Kubinger, 2006).

15.3.2 Erfassung des Wortschatzes

Um den jeweiligen Wortschatz der einzelnen Kinder einschätzen zu können, wurde der Wortschatztest von Schmidt und Metzler (1992) ausgewählt.

Beim Wortschatztest handelt es sich um Mehrfachwahlaufgaben. Die Durchführung erwies sich als ökonomisch, da dieses Inventar als Gruppenverfahren in der gesamten Klasse gleichzeitig durchgeführt werden kann. Der Zeitaufwand betrug dabei in etwa 20 Minuten, einschließlich der Instruktion. Die Bearbeitungsdauer für den Test erforderte ungefähr 12 Minuten.

Die Split-Half-Reliabilität (Spearman-Brown) beträgt .95, womit eine befriedigende Genauigkeit und Zuverlässigkeit angenommen werden kann.

15.3.3 Erfassung der Leseleistung

Die Leseleistung der Schüler wurde mit dem Leseteil des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT) von Landerl, Wimmer und Moser (1997) erhoben.

Der Lesetest aus dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtest ist ein Verfahren zur differenzierten Diagnose von Schwächen beim Erlernen des Lesens. Für den Lese- als auch für den Rechtschreibtest gibt es Parallelversionen, um experimentalpsychologische Untersuchungen durchführen zu können und Veränderungen/Lernfortschritte zu evaluieren. Die Paralleltestreliabilität für das entscheidende Kriterium des Lesetests, die Lesegeschwindigkeit, wird für die verschiedenen Subtests zwischen .83 und .99 angegeben (vgl. Landerl, Wimmer & Moser, 1997).

Der SLRT erschien für diese Untersuchung das am besten geeignete Messinstrument, da sich die Kinder einerseits nicht lange konzentrieren

mussten und nicht überfordert werden sollten. Die Testung dauert in diesem Alter üblicherweise 10 bis 15 Minuten,

Aus dem SLRT wurde nur der Lesetest vorgegeben, da für die Untersuchung nur die Leseleistung der Kinder von Bedeutung war.

Dieser Testteil wurde im Rahmen einer Individualvorgabe durchgeführt, um die unterschiedlichen Defizite in den verschiedenen Teilfertigkeiten beobachten zu können.

15.4 Erhebung des Leseverhaltens

Um eine bei den Kindern vorhandene Lesefreude oder Leseunlust zu erfassen, war eine Befragung vor dem Training notwendig.

Kinderfragebogen vor dem Training (erster Testzeitpunkt t_1)

Das Leseverhalten der einzelnen Kinder war in dieser Untersuchung einer der wichtigsten Punkte, deshalb wurde allen Kindern, sowohl jenen der Versuchsgruppe als auch jenen der Kontrollgruppe ein Fragebogen über ihr Leseverhalten vorgelegt.

Dieser Fragebogen wurde in Anlehnung an den Fragebogen von Neubauer (1999) erstellt.

Es wurde zunächst die wichtige und grundsätzliche Frage gestellt, nämlich, ob die einzelnen Kinder gerne lesen. Außerdem wurde das Leseverhalten erhoben und die Kinder über eventuelle Lieblingsbücher befragt. Den Mädchen und Buben wurden auch Fragen gestellt über die Anzahl der Bücher in ihrem Haushalt und ob sie gerne laut vorlesen würden.

Dieser Fragebogen sollte die ersten Informationen über das Leseverhalten der Kinder liefern.

Kinderfragebogen nach dem Training (zweiter Testzeitpunkt t_2)

Nach dem sechswöchigen Training wurde allen Kindern (VG und KG) erneut ein Fragebogen vorgelegt. Jedoch bekamen die Versuchs- und Kontrollgruppe unterschiedliche Fragebogen.

Im Kinderfragebogen zum zweiten Testzeitpunkt wiederholten sich manche Fragen, um bei den Kindern eine Veränderung in ihrem Verhalten feststellen zu können. Diese Fragen betrafen das Lesen mit Familienangehörigen, das laute Vorlesen in der Klasse und die Freude am Lesen. Die Kinder wurden außerdem erneut gefragt, ob sie in letzter Zeit ein Buch alleine gelesen hätten.

Die Kinder aus der Lesegruppe konnten im Fragebogen auf einer vierkatekoriellen Skala von „sehr“ bis „gar nicht“ beantworten, ob ihnen das Training Spaß gemacht habe.

Den Mädchen und Buben wurde außerdem die Frage gestellt, ob es Bücher gibt, die sie sich wünschen würden.

Die letzte Frage lautete, ob sie durch das Training etwas Neues gelernt hätten. Diese letzten beiden Frage wurde offen formuliert und den Kindern wurde Platz und Zeit gegeben diese zu beantworten.

Die Kontrollgruppe bekam einen ähnlichen Fragebogen. Es fehlte lediglich die letzte offene Frage bezüglich des Trainings.

Elternfragebogen

Um möglichst umfassend die Gründe für die Leseunlust und das Leseverhalten der Kinder herauszufinden, war es notwendig, auch über das Umfeld der TeilnehmerInnen viele Informationen zu erhalten.

Da die Familie einen erheblichen Einfluss ausübt, wurde den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der Kinder ebenfalls ein ausführlicher Fragebogen mitgegeben. Dieser Fragebogen basiert teilweise auf dem „Anamneseblatt zum Kind“ aus der Diplomarbeit von Neubauer (1999).

In diesem Elternfragebogen wurden soziodemographische Daten der Kinder und Eltern erhoben. Das genaue Alter des Kindes sowie die Anzahl der Geschwister waren anzugeben.

Das Alter, die Ausbildung und der derzeitige Beruf der Eltern wurde erfragt.

Die Eltern wurden darüber hinaus gefragt, ob ihr Kind aus ihrer Sicht gerne die Schule besuche und wie sie das Leseverhalten ihres Kindes beschreiben würden. Die Erziehungsberechtigten wurden weiters gebeten darüber Auskunft zu geben, ob sie mit ihrem Sohn bzw. ihrer Tochter auch gemeinsam lesen und ob sie ihrem Kind in früheren Kindheitsjahren viel vorgelesen hätten.

Die Lesegewohnheiten der Eltern wurden ebenfalls erhoben.

Der Fragebogen sollte auch dazu dienen, bei den Kindern diagnostizierte Schäden der Sinnesorgane, Auffälligkeiten in der Sprachentwicklung oder sonstige auffällige Verhaltensweisen, die das Leseverhalten des Kindes beeinflussen könnten, zu eruieren.

Verhaltensbeobachtung:

Die Kinder aus der Lesegruppe wurden während des sechswöchigen Trainings von den zwei Untersuchungsleiterinnen beobachtet. Dabei handelte es sich um eine Verhaltensbeobachtung, die offen und teilnehmend stattfand.

Beobachten stellt ein bedeutsames Untersuchungsinstrument dar, auf das keine Datenerhebung verzichten kann, da empirische Methoden definitionsgemäß auf Sinneserfahrungen beruhen (vgl. Bortz & Döring, 2005).

In Rahmen dieser Verhaltensbeobachtung wurde dem Verhalten der Kinder in der Gruppe untereinander große Aufmerksamkeit geschenkt. Es wurde das Verhalten während des Lesens und das Verhalten der einzelnen Kinder bei kreativen Tätigkeiten beobachtet. Die Aufmerksamkeit, die Lautstärke und das Engagement der Kinder während des Trainings wurden ebenfalls bei dieser Erhebungstechnik mit einbezogen.

In welchem Ausmaß den Kindern die vorgelesenen Geschichten bzw. das angewendete Material gefiel, wurde ebenfalls registriert.

Alle diese Kriterien waren für das Training wertvoll, da durch die Verhaltensbeobachtung auch nonverbale Aspekte einbezogen werden konnten, z.B. ob die Mädchen und Buben Spaß und Freude hatten, etc. Somit konnte auch festgehalten werden, was durch Befragung eventuell verborgen geblieben wäre.

16 Durchführung der Untersuchung

Hier wird das konkrete Vorgehen bei der Durchführung des Trainings beschrieben, beginnend bei dem ersten Telefonat mit verschiedenen Schulen über die Durchführung verschiedener Verfahren bis hin zur Beschreibung der Interventionsmaßnahmen.

16.1 Erster Testzeitpunkt (t₁)

Begonnen wurde mit der Untersuchung im Oktober 2007 und sie dauerte bis Ende Januar 2008.

Den insgesamt 223 Kindern aus den drei verschiedenen Schulen wurde zuerst der Wortschatztest (vgl. Schmidt & Metzler, 1992) vorgegeben. Dann wurde den Schülern und Schülerinnen jeweils einzeln der Lesetest (Form A) des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests vorgegeben, da nur so die individuelle Leseleistung erfasst werden konnte.

Am Ende der Untersuchung vor dem Lesetraining wurde den Kindern der Kinderfragebogen (1) vorgegeben. Dieser Fragebogen wurde den Kindern bewusst zum Abschluss vorgelegt um die gesamte Testsituation aufzulockern und da es hier offene Fragen gab, konnten die Kinder noch Anmerkungen dazuschreiben. Die Mädchen und Buben benötigten hierfür circa 10 bis 15 Minuten.

Nach Beendigung der ersten Runde der Testung und der Auswertung der verschiedenen Messinstrumente blieben insgesamt 53 Kinder übrig, die den Voraussetzungen der Lesegruppe bzw. der Kontrollgruppe entsprachen. Die Schüler und Schülerinnen wurden dann nach Klassen, entweder der Versuchsgruppe oder der Kontrollgruppe zugeteilt.

Eine randomisierte Zuteilung zu Versuchs- und Kontrollgruppe um potenzielle personengebundene Störvariablen zu kontrollieren, war nicht möglich. Eine Randomisierung hätte die zufällige Zuweisung von Kindern zur Kontroll- oder Experimentalgruppe bedeutet. Diese Technik hätte für eine Äquivalenz bezüglich aller Störvariablen gesorgt, auch für solche, welche noch nicht als solche identifiziert worden waren. Um den Einfluss von Störvariablen bei der Untersuchung von Interventionsmaßnahmen ausschließen zu können, wird eine Randomisierung vorausgesetzt (vgl. Bortz & Döring, 2005).

Bei dieser Untersuchung wurde aus der Schicht der „Nicht-gerne-Leser“ die Stichproben rekrutiert und die Ergebnisse gelten für „Nicht-gerne-Leser“.

Da die Kinder der Kontroll- und Experimentalgruppe aus neun verschiedenen Klassen stammten, war es aus logistischen Gründen nicht möglich, die Kinder für das Training aus den unterschiedlichen Klassen abzugeben.

Die Lesetrainingsgruppen waren somit an ihre Klassen gebunden. Die Kinder aus der Kontrollgruppe zeigten hinsichtlich ihres Wortschatzes (Ergebnis aus dem Wortschatztest) signifikant höhere Werte als die Kinder aus der Versuchsgruppe.

16.2 Rahmenbedingungen

Das Training fand über den maximal zulässigen Zeitraum von sechs Wochen statt.

Die vier verschiedenen Klassen bestanden aus einer Gruppengröße von vier bis acht Mädchen und Buben.

Außerdem gab es eine Kontrollgruppe von 26 Kindern, die den Mädchen und Buben der Testgruppe im Alter, der Intelligenz, den Ergebnissen des SLRT und WST entsprechend waren.

Die einzelnen Klassen, aus denen die Schüler und Schülerinnen der Versuchs- und Kontrollgruppe kamen, waren geschlechtlich gemischt. Die Interventionsmaßnahme fand zwei Mal pro Woche statt und dauerte eine Schulstunde (50 Minuten) lang.

Beim Training waren keine Lehrkräfte noch sonst irgendwelche schulfremde oder schulinterne Personen anwesend, nur die zwei Lesetrainerinnen.

Das Lesetraining fand in allen vier Klassen in der ersten oder zweiten Stunde statt, sodass die Kinder noch aufmerksam mitmachen konnten und nicht schon müde vom Unterricht waren.

Es nahmen nicht alle Kinder einer Klasse an der Interventionsmaßnahme teil, der Rest der Klasse hatte regulären Deutschunterricht.

Das Training fand in einem anderen Raum statt, um dort in Ruhe das Lesetraining durchführen zu können. Dies war meist ein Klassenzimmer, das gerade nicht benötigt wurde, doch manches Mal war leider kein Klassenzimmer verfügbar, sodass das Training in einer Garderobe oder in einem Vorraum stattfinden musste. Diese Umstände führten auch dazu, dass die Lesestunde immer wieder durch hereinkommende Lehrer oder Schüler gestört wurde bzw. an sich keine gemütliche Atmosphäre schaffte. Solche unvorhersehbaren Störungen waren leider unvermeidbar.

Die Kontrollgruppe hatte in diesen sechs Wochen regulären Unterricht. Den Kindern war frei, ob sie an dem Training teilnehmen wollten. Da die Kinder vor allem Spaß haben sollten und dies unvereinbar mit Zwang ist, war es besonders wichtig für die Kinder eine Vertrauensperson und keine Autoritätsperson zu sein. Die Mädchen und Buben waren per du mit den zwei Leiterinnen und konnten alles fragen was sie wollten und ihnen am Herzen lag, da es sich um ein freundschaftliches Verhältnis handeln sollte. Die erste Trainingseinheit wurde in allen vier Gruppen sehr ähnlich gestaltet und trotzdem an die individuellen Bedürfnisse angepasst. Zunächst war es wichtig, sich gegenseitig besser kennenzulernen, sowohl die Testleiterinnen die Schüler und Schülerinnen als auch umgekehrt. Um eine gewisse Vertrauensbasis herzustellen war es bedeutsam ihnen zu erklären was in den nächsten sechs Wochen alles passieren würde und ob sie damit einverstanden wären. Die Mädchen und Buben wurden nach ihren Wünschen, Interessen und (Lese-) Gewohnheiten befragt, um das Lesetraining an ihre speziellen und individuellen Bedürfnisse anzupassen.

Die Schüler und Schülerinnen kannten bis zu Beginn des Trainings die zwei Leiterinnen der Interventionsmaßnahme nicht, da es sich um eine externe Förderung handelte. Diese Gegebenheit kann einerseits als Vorteil gesehen werden, da die Kinder die Leiterinnen nicht mit der Schule

assoziierten. Andererseits mussten die Kinder die „Neuen“ erst kennenlernen und Vertrauen entwickeln.

Es war nicht möglich in den verschiedenen Gruppen bei allen Schüler und Schülerinnen genau dasselbe Training durchzuführen, da die Kinder in ihrer Entwicklung, ihrer Persönlichkeit und ihre Wünsche betreffend sehr unterschiedlich waren.

Die einzelnen Trainingsgruppen bestanden zwar aus kleinen Gruppen (drei bis acht Kinder), doch das Training konnte nicht zur Gänze individualisiert werden.

Um die Lesefreude zu steigern, war es von besonders großer Bedeutung, dass die Materialien kindergerecht waren und die Schüler und Schülerinnen durch entwicklungsadäquate Stoffinhalte gefördert werden konnten.

Da wie erwähnt jedes einzelne Kind unterschiedliche Bedürfnisse hatte, war es so manches Mal nötig Kompromisse einzugehen und der Mehrheit der Wünsche in der Gruppe nachzugeben.

Da die Vorstellungskraft im Mittelpunkt des Trainings stand, war es die Aufgabe der Trainerinnen dementsprechendes Material zu kreieren.

Die Materialien waren auf die einzelnen Gruppen individuell abgestimmt.

Da es in den Gruppen unterschiedliche Bedürfnisse gab, wurden auch unterschiedliche Texte herangezogen. Der Ablauf in den Gruppen war jedoch derselbe.

Die Mädchen und Buben wurden von den Trainerinnen beim falschen Aussprechen oder sonstigen Fehlern nicht korrigiert, denn bei der Lesestunde stand nicht die Verbesserung der Lesefertigkeiten im Mittelpunkt, sondern die Freude am Lesen. Von den Leiterinnen gab es nur positive Rückmeldungen um die Kinder zu motivieren.

Die Kinder sollten inzidentell, im Gegensatz zur klassischen Lesestunde, ihre Lesefähigkeit verbessern.

Die Mädchen und Buben bekamen keine Hausaufgaben, konnten jedoch in der Lesestunde über bereits zuhause gelesenen Geschichten erzählen.

16.3 Das Training

Im Folgenden wird das konkrete Training jeder einzelnen Interventionseinheit der vier Gruppen über die sechs Trainingswochen wird nach bestimmten Kriterien hinweg beschrieben.

1. Trainingstag in der Stiftgasse 3c

Ziel der Einheit: Die Kinder kennenzulernen war das primäre Ziel der ersten Einheit. Es war wichtig, dass die Kinder Fragen zum Lesetraining stellen konnten.

Die Mädchen und Buben sollten nach dem ersten Kennenlernen zuhören während die Geschichte von einer Versuchsleiterin vorgelesen wurde. Sie wurden gebeten die Augen zu schließen, sich zu entspannen und versuchen sich das Gehörte möglichst bildhaft vorzustellen. Die Schüler und Schülerinnen sollten sich Geräusche, Gerüche, Bilder, Geschmack, taktile Empfindungen und Gefühle dazu vorstellen und anschließend beschreiben.

Verhalten der Kinder: Die Kinder hörten während der Geschichte sehr aufmerksam zu. Besonders die Mädchen schienen die Erzählung sehr zu genießen.

Timea und Bernadette sind besonders aufmerksam. Dennis schien die Geschichte ebenfalls gut zu gefallen. Fabian, Artan, Effenan und Sebastian meinten am Ende der Geschichte, dass sie Tiererzählungen nicht so gerne mögen.

Angewendete Materialien: „Die Geschichte vom kleinen Pferd“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Bernadette beschrieb nach der Erzählung, dass sie sich die Blumen und den Baum besonders gut vorstellen konnte und bei dem Pferd Schwierigkeiten hatte. Timea wiederum konnte sich das Pferd besonders gut vorstellen. Besonders das Streicheln konnte sie gut fühlen. Artan und Sebastian hatten Schwierigkeiten sich das Pferd vorzustellen. Dennis, Efnan und Fabian erzählten, dass sie sich das Pferd gut vorstellen konnten, jedoch nicht es zu berühren.

Resümee: Die Kinder konnten das erste Mal versuchen sich die erzählten Geschichten mit den ausgeschmückten Details möglichst detailgenau vorzustellen. Es machten alle Kinder mit, wobei einigen die Geschichte besser gefiel als anderen.

2. Trainingseinheit in der Stiftgasse 3c

Ziel der Einheit: Den Mädchen und Buben sollte dieses Mal allen die Geschichte gefallen und sie sollten sich die beschriebenen Erzählungen noch besser vorstellen können.

Verhalten der Kinder: Die Kinder hörten bei der Gruselgeschichte sehr aufmerksam zu, wahrscheinlich weil die Handlung besonders spannend war.

Angewendete Materialien: Die Kinder wollten gerne Gruselgeschichten für diese Einheit. Deshalb wurde die Geschichte „Anna und der schwarze Höllenhund“ von uns und den Kindern ausgewählt.

Imagery: Die beiden Mädchen Bernadette und Timea und auch Efnan konnten sich besonders gut die Kutschenfahrt, den Höllenhund und das Mädchen vorstellen um den es in dieser Geschichte ging. Die Buben Dennis und Fabian wiederum schilderten, dass sie sich die Handlung gut

vorstellen konnten. Artan hat nach wie vor Schwierigkeiten sich die Personen oder das Geschehen vorzustellen. Sebastian erzählte, dass er sich den Hund gut vorstellen konnte, da er auch einen Hund habe.

Resümee: Die Kinder benötigen einerseits Geschichten die äußerst ausgeschmückt sind und andererseits Erzählungen die sie „fesseln“. Bei dieser Einheit machte vor allem Sebastian große Fortschritte. Artan hat nach wie vor Schwierigkeiten sich die Handlung und die darin vorkommenden Charaktere vorzustellen.

3. Trainingseinheit in der Stiftgasse 3c

Ziel der Einheit: In dieser Einheit sollten die Kinder das erste Mal nicht nur zuhören, sondern auch dazu malen oder zeichnen. Auch heute sollte es eine gruselige Geschichte sein.

Verhalten der Kinder: Bei der „Gruselgeschichte“ hörten die Kinder wieder äußerst gespannt zu und brachten ihre Vorstellungen zu Papier. Besonders die beiden Mädchen hatten sichtlich viel Spaß am Zeichnen. Bei der zweiten Geschichte (Detektivgeschichte) rieten die Kinder mit

Angewendete Materialien: Die Mädchen und Buben wollten für diese Einheit wieder eine Gruselgeschichte „Der vermaledeite Hexenhut“ aus Hexenhut und Monsteraul und dieses Mal auch noch eine Detektivgeschichte („Die geheimnisvolle Frau“).

Imagery: Bei den Zeichnungen der einzelnen Kinder zeigten sich große Unterschiede. Bernadette und Timea zeichneten eher Details. Alle Kinder zeichneten die Hexe, die beiden Hauptakteure Kathi und Manuel, jedoch gab es bei den Details große Unterschiede. Dennis zeichnete die Hexe sehr ausführlich mit der beschriebenen Warze usw. Sebastian hatte

großen Spaß daran die Hexe anders darzustellen als sie beschrieben wurde. Artan hat auch mitgemacht, jedoch nicht in der Ausführlichkeit wie die anderen.

Resümee: Die Gruselgeschichten scheinen genau das richtige für die Kinder zu sein. Es haben alle gut mitgemacht. Bei Artan zeigen sich jedoch Probleme in der Vorstellungskraft und in der zeichnerischen Darstellung, wobei es sich anscheinend auch um Verständnisprobleme handelt. Die Rätselrunde am Ende der Stunde ist ein schöner Ausklang.

4. Trainingseinheit in der Stiftgasse 3c

Ziel der Einheit: Um auch denjenigen Kindern, die beim Vorstellen oder Verstehen der Erzählung Probleme haben, wie bei dem Buben Artan, haben wir dieses Mal eine Erzählung mit einem kürzeren Spannungsbogen ausgewählt.

Verhalten der Kinder: Es waren alle Mädchen und Buben interessiert, auch Artan hat die Erzählung verstanden.

Angewendete Materialien: In dieser Einheit wurden den Kindern Detektivgeschichten vorgelesen.

Imagery: Die Mädchen und Buben haben wieder während des Vorlesens gezeichnet, manche haben zwischendurch unterbrochen um eventuell nichts zu verpassen. Bei den Zeichnungen handelte es sich meist um die fußballspielenden Buben. Dennis und Fabian zeichneten auch noch den Hund und die beiden Mädchen fügten noch den Milchshake zu ihrer Zeichnung dazu.

Resümee: Bei dieser Erzählung konnten alle Kinder leicht mitmachen, doch um ihre Vorstellungskraft noch mehr zu fördern, sollte das nächste Mal eine noch weiter ausgeschmückte Geschichte verwendet werden, in der auch olfaktorische und taktile Komponenten zum Einsatz kommen.

5. Trainingseinheit in der Stiftgasse 3c

Ziel der Einheit: Das heutige Ziel sollte die verbesserte taktile Vorstellungskraft sein. Die Mädchen und Buben sollten während des Vorlesens nur zuhören und sich mit allen Sinnen alles vorstellen.

Verhalten der Kinder: Die Kinder hörten gut zu, einigen Buben war die Erzählung jedoch zu langweilig.

Angewendete Materialien: Die „Schildkrötengeschichte“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Nach dem Vorlesen baten wir die Kinder sich das Heu, in dem die Schildkröte ging, den Geruch der Grünpflanzen und die Höhlen etc. mit allen ihren Sinnen vorstellen sollten. Danach erzählten die Kinder wie gut sie sich das eine oder andere vorstellen konnten. Timea, Dennis und Bernadette konnten sich den Geruch von Heu gut vorstellen, die anderen kannten diesen Geruch gar nicht. Den Geruch von Grünpflanzen konnte sich kein Kind vorstellen. Fabian und Effenan beschrieben den Geruch der Höhle, Artan und Sebastian beschrieben mit ihren visuellen Sinnen die Schildkröte Fränzchen.

Resümee: Durch gezieltes Auffordern sich mit allen Sinnen die Geschichte anzuhören und vorzustellen, gelingt es den Kindern besser sich darauf einzulassen.

6. Trainingseinheit in der Stiftgasse 3c

Ziel der Einheit: Nachdem in der letzten Einheit die olfaktorischen und taktilen Sinne angeregt wurden, sollte dieses Mal die Fähigkeit des Vorstellungsvermögens noch verstärkt werden.

Verhalten der Kinder: Die Kinder waren sehr gut gelaunt, da es sich um den sechsten Dezember handelte und an diesem Tag Nikolaus gefeiert werden sollte.

Angewendete Materialien: Rittergeschichten: „Drachen haben nichts zu lachen“ und „Schreckenstein“ wurde den Kindern vorgelesen. Sie sollten daneben wieder nichts machen, außer gut zuhören und wieder alle ihre Sinne aktivieren.

Imagery: Nachdem die Kinder zugehört und anschließend von ihren Vorstellungen erzählt hatten, durften sie aus der Erzählung das zeichnen was sie wollten. Ritter Ottokar von Zipp wurde von allen Kindern gezeichnet, bei allen bis auf Fabian, da er an dem Ritter lange zeichnete, mit dem Drachen.

Resümee: Es zeigt sich bei allen Kindern ein guter Fortschritt in der Vorstellungskraft.

7. Trainingseinheit in der Stiftgasse 3c

Ziel der Einheit: In der letzten Einheit durften sich die Kinder aussuchen ob sie lieber nur zuhören oder auch zeichnen wollten.

Verhalten der Kinder: Die Geschichte „Ich und meine Schwester Klara“ hat allen Kindern gut gefallen. Besonders Timea, Bernadette und Dennis hörten aufmerksam zu.

Angewendete Materialien: „Ich und meine Schwester Klara“ („Die Torte“, „Liebe macht blind“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Timea, Bernadette und Dennis zeichneten bei der ersten Geschichte die schwangere Frau, die restlichen Buben hörten zu und schilderten ihre Vorstellungen. Die Torte konnten sich die Kinder am besten vorstellen. Sie schilderten ihre visuellen und gustatorischen Vorstellungen. Timea, Dennis und Bernadette konnten sich den Geschmack der Torte gut vorstellen. Die Sirene des Krankenwagen konnten sich Fabian und Sebastian besonders gut vorstellen.

Resümee: Auch die letzte Einheit bestätigt, dass die fünf verschiedenen Sinne gut gefördert werden können. Die Kinder haben sich alle stark verbessert.

1. Trainingstag in der Stiftgasse 3a

Ziel der Einheit:

Die Kinder kennenzulernen war das wichtigste Ziel der ersten Einheit. Die Kinder konnten Fragen zum Lesetraining stellen und die Leiterinnen kennenlernen.

Die Mädchen und Buben sollten nach dem ersten Kennenlernen zuhören während die Geschichte von einer Versuchsleiterin vorgelesen wurde. Sie sollten die Augen schließen, sich entspannen und versuchen sich das Gehörte möglichst bildhaft darzustellen. Die drei Mädchen Julia, Asita und Alicia und der einzige Bub Niki sollten sich die Geräusche, Gerüche, Bilder und Gefühle dazu vorstellen und anschließend beschreiben.

Verhalten der Kinder: Die vier Kinder schienen etwas nervös bzw. aufgereggt zu sein.

Angewendete Materialien: „Die Geschichte vom kleinen Pferd“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Alle vier gaben an, dass sie sich das beschriebene Pferd gut vorstellen konnten. Julia und Asita erzählten, dass sie sich die Blumen und den Baum recht gut vorstellen konnten. Niki konnte sich das Pferd gut vorstellen, jedoch die Blumen und den Baum nicht. Alicia sagte, dass sie sich das Pferd besonders gut vorstellen könne, da sie selbst gerne eines haben würde.

Resümee: Es zeigt sich auch bei dieser Gruppe großes Potential. Alle Kinder bemühen sich mitzumachen. Niki scheint jedoch sehr zurückgezogen zu sein.

2. Trainingstag in der Stiftgasse 3a

Ziel der Einheit: Die Kinder wünschten sich für die diese Einheit sogenannte „Freundschaftsgeschichten“ und „Scherzgeschichten“ (damit meinten die Kinder einerseits Erzählungen in denen es um Freunde geht, die etwas miteinander unternehmen und erleben und bei den „Scherzgeschichten“ meinten sie lustige Erzählungen).

Die drei Mädchen und Niki sollten sich die einzelnen Personen und das Geschehene noch besser vorstellen können.

Verhalten der Kinder: Die Kinder waren äußerst interessiert. Alle vier sagten, dass ihnen die Geschichte sehr gut gefallen hätte. Den drei Mädchen und Niki fiel es nicht leicht sich zu konzentrieren, deshalb

schlugen wir ihnen vor nebenbei zu zeichnen, was die Kinder auch annahmen.

Angewendete Materialien: Den Kindern wurde die Geschichte „Erwin der dicke Schneemann“ vorgelesen. Die Kinder sollten zuhören und anschließend darüber sprechen was sie sich vorgestellt hatten.

Imagery: Alle vier Kinder zeichneten die Kinder, den Schnee der vom Himmel fiel und den Schneemann. Die drei Mädchen bemerkten, dass sie sich die Kälte beim Berühren des Schneemannes oder der Schneefrau vorstellen könnten.

Resümee: Bei dieser Gruppe ist es wichtig, dass sie während des Zuhörens beschäftigt ist, um nicht von etwas anderem abgelenkt zu werden.

3. Trainingstag in der Stiftgasse 3a

Ziel der Einheit: Dieses Mal sollten die Kinder selbst wählen ob sie gerne zuhören und anschließend zeichnen wollen oder lieber zuhören und währenddessen zeichnen möchten.

Verhalten: Die drei Mädchen und Niki waren etwas aufgeregt, da sie vor dem Training bei dem schulischen Bücherbazar waren. Die Kinder beschlossen dass sie lieber zuhören und währenddessen zeichnen wollten, wobei Niki später mit dem zeichnen begann.

Angewendete Materialien: Zwei Detektivgeschichten („Die geheimnisvolle Frau“ und „Milchshake“) wurden den Kindern vorgelesen.

Imagery: Die Kinder hörten aufmerksam zu, konnten dem Verlauf der Geschichte jedoch nicht so gut folgen. Bei der ersten Geschichte

beschrieben die Kinder die geheimnisvolle Frau und den Detektiv. Bei der zweiten Erzählung zeigte sich, dass sich alle vier den Hund, der vorkam, gut vorstellen konnten.

Eine Zusammenfassung von einer der beiden Geschichten konnten die Kinder nicht machen.

Resümee: Die Kinder haben grundsätzlich viel Spaß an den Geschichten, doch diese Art von Erzählungen sind für die Gruppe weniger gut geeignet.

4. Trainingstag in der Stiftgasse 3a

Ziel der Einheit: Für diese Einheit war es von besonderer Bedeutung, dass die Kinder der Erzählung gut folgen konnten. Sie sollten zuhören und währenddessen „den Franz“ zeichnen und wenn sie wollten noch zusätzliche vorkommende Personen, Gegenstände oder Situationen.

Verhalten: Bei diesen Geschichten zeigte sich, dass es ein passender Lesestoff für die Kinder der 3a war. Die vier Schüler und Schülerinnen kamen bei der Handlung gut mit und amüsierten sich über die Geschichte.

Angewendete Materialien: „Scherzgeschichten“ („Geschichten vom Franz“) wurden vorgelesen.

Imagery: Die Mädchen konnten sich „den Franz“ besonders gut gedanklich ausmalen. Sie zeichneten den Jungen und Niki zeichnete noch den Freund dazu.

Resümee: Bei dieser Einheit zeigte sich deutlich, dass die vier Kinder eher Geschichten für Sieben- oder Achtjährige benötigen. Sie konnten dem Verlauf gut folgen, hatten Spaß und zeichneten fleißig mit.

5. Trainingstag in der Stiftgasse 3a

Ziel der Einheit: Bei dieser Einheit sollten die Kinder teilweise selbst lesen. Ein Teil wurde den Kindern vorgelesen und anschließend sollten sie das Vorgestellte zeichnen.

Verhalten: Beim selbständigen Lesen stellte sich heraus, dass Niki sehr gut lesen konnte. Julia und Asita lesen gut und Alicia am wenigsten gut. Die Mädchen zeichneten wieder während des Zuhörens und Niki fing erst später an.

Angewendete Materialien: Es wurden wieder „Scherzgeschichten“ gelesen. Dieses Mal einen anderen Teil von Nöstlingers „Geschichten vom Franz“ nämlich „Hundegeschichten vom Franz“.

Imagery: Den Kindern machte diese Einheit wieder sehr viel Spaß. Die vier Kinder zeichneten die Hunde mit und ohne Franz.

Resümee: Die drei Mädchen und Niki können bei fesselnden Geschichten gut zuhören und alle vier können laut vorlesen. Inzwischen ist es auch nicht mehr notwendig, dass die Kinder während des Zuhörens zusätzlich beschäftigt sind.

6. Trainingstag in der Stiftgasse 3a

Ziel der Einheit: Die Kinder sollten in dieser Einheit versuchen auch ihre anderen Sinne mit einzubringen. Sie sollten während des Vorlesens zuhören und versuchen auch die Personen oder Gegenstände nicht nur auszumalen, sondern auch zu fühlen oder zu riechen und anschließend davon erzählen. Sie durften sich aussuchen, ob sie alleine oder gemeinsam zeichnen wollten.

Verhalten: Die drei Mädchen wollten gerne gemeinsam zeichnen, Niki war es egal. Da es sich bei dieser Erzählung um eine besonders lustige handelte, lachten sie äußerst viel.

Angewendete Materialien: In dieser Einheit wurde „Guten Tag kleines Schweinchen“ vorgelesen.

Imagery: Niki beschrieb wie er sich das Schwein vorstellte und zeichnete es anschließend. Julia sagte, dass sie sich vorstellen könnte, wie der Kuchen rieche. Sie zeichnete danach das Schwein und den Tiger. Asita und Alicia konnten sich keine Gerüche vorstellen, jedoch wie sich das Fell vom Tiger anfühle und zeichneten ebenfalls das Schwein und den Tiger.

Resümee: Es zeigen sich gute Fortschritte bei den taktilen und olfaktorischen Sinnen, jedoch ist noch viel Potenzial vorhanden.

7. Trainingstag in der Stiftgasse 3a

Ziel der Einheit: Das Ziel der letzten Einheit war, mit den Kindern eine schöne Abschlusseinheit zu gestalten. Die Mädchen und Niki wurden wieder aufgefordert alle ihre Sinne bewusst einzusetzen.

Sie sollten nochmals mit kreativen Mitteln (je nach Wunsch mit Wasserfarben, Bunt- oder Filzstiften) das Vorgestellte darstellen und davor beschreiben.

Verhalten: Die Kinder stellten in der letzten Einheit besonders viele Fragen und wollten wissen ob das Training ein anderes Mal wieder fortgesetzt werden würde.

Nach dem Vorlesen sprachen die Kinder über die Erzählung. Alicia erzählte, dass ihre Mama auch schwanger sei.

Angewendete Materialien: „Ich und meine Schwester Klara“ („Liebe macht blind“ und „Wie wir Tante Flora aufgeklärt haben“) wurde den Kindern vorgetragen.

Imagery: Julia beschrieb die schwangere Frau und meinte sie hätte die Sirenen des Rettungsautos hören können. Sie zeichnete auch die Frau mit einem großen Bauch. Alicia, deren Mutter schwanger ist, erzählte, dass sie sich deshalb auch gut vorstellen könne wie sich ein „Babybauch“ anfühlt.

Asita zeichnete mit Buntstiften Klara und ihre Schwester und ebenfalls die schwangere Frau. Niki zeichnete mit Buntstiften den Krankenwagen. Er war heute äußerst ruhig.

Resümee: Die Kinder waren äußerst bemüht sich die Geschichten mit allen Sinnen gut vorzustellen, was ihnen auch gut gelang.

1. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: Die Kinder kennenzulernen war das wichtigste Ziel der ersten Einheit. Die Kinder konnten Fragen zum Lesetraining stellen und die Leiterinnen kennenlernen.

Die Mädchen und Buben sollten nach dem ersten Kennenlernen zuhören während die Geschichte von einer Versuchsleiterin vorgelesen wurde. Sie sollten die Augen schließen, sich entspannen und versuchen sich das Gehörte möglichst bildhaft darzustellen. In dieser Gruppe befanden sich zwei Buben und sechs Mädchen (Max und Michael; Johanna, Sophie, Soffie, Vicky, Stephanie & Fanny). Alle sollten sich Geräusche, Gerüche, Bilder und Gefühle dazu vorstellen und anschließend beschreiben.

Verhalten: Die Kinder erzählten von ihrem Leseverhalten. Sie hörten alle aufmerksam zu, nachdem es am Anfang der Trainingseinheit durch den Wechsel des Klassenzimmers unruhig wurde.

Angewendete Materialien: „Die Geschichte vom kleinen Pferd“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Die beiden Buben konnten sich das Pferd und den Baum gut vorstellen, jedoch hatten sie bei der taktilen und olfaktorischen Wahrnehmung Probleme. Den beiden Buben war die Geschichte zu langweilig. Soffie schien sehr begeistert zu sein von der Geschichte und erzählte dass sie sich die Erzählung gut vorstellen könne. Sophie, Stephanie und Fanny konnten sich das Pony gut ausmalen, es kam jedoch nur der visuelle Sinn zum Einsatz. Vicky und Johanna hatten die größten Probleme sich zu konzentrieren und sich die Bilder vorzustellen.

Resümee: In dieser Gruppe ist es ebenfalls sehr wichtig, dass den Kindern die Geschichte gut gefällt und sie Spaß haben. In dieser Gruppe scheint ein Mädchen, Johanna, in ihrem Verhalten herausfordernd zu sein. Auch in dieser Gruppe zeigt sich in jedem Kind sehr viel Potential.

2. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: In dieser Einheit sollten die Kinder auch ihre anderen Sinne einsetzen um sich die Geschichten vorzustellen. Außerdem sollte allen Kindern die Geschichte gefallen.

Verhalten: Während der Erzählung fragten einige Kinder bei Details der Erzählung nach. Die Mädchen und Buben erzählten im Anschluss teilweise auch von ihren Haustieren. Am Ende der Stunde hatten die

Kinder einige Vorschläge, was sie in den nächsten Einheiten gerne hören würden, nämlich lustige, spannende und geheimnisvolle Geschichten.

Angewendete Materialien: Die „Schildkrötengeschichte“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen zeichneten die Schildkröte, jedoch zeichnete jedes Kind unterschiedliche Details wie die darin vorkommende Kiste, das Auto oder Flugzeug. Nach dem Zeichnen erzählten die Kinder, was sie sich besonders gut vorstellen konnten. Michael und Max stellten sich den Transport der Schildkröte vor. Johanna konnte sich nichts vorstellen. Soffie und Stephanie konnten sich die Schildkröte Fränzchen bildlich gut ausmalen.

Resümee: Die Kinder arbeiteten gut mit und zeichneten dazu. Diese Geschichte gefiel vor allem den Mädchen gut. Soffie, Vicky und Fanny fanden die Erzählung etwas langweilig.

3. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: Es sollen sich alle Kinder das Erzählte gut vorstellen können, wenn möglich auch mit anderen Sinnen.

Verhalten: In dieser Einheit gab es mit einem Mädchen (Johanna) große Probleme. Sie sperrt sich am WC ein, wollte weder mitmachen noch in die Klasse zurück. Anschließend gab es ein Gespräch mit der Klassenlehrerin.

Die Kinder wollten dieses Mal eine Geschichte abwechselnd lesen.

Abgesehen von Johanna haben alle gelesen. Vor allem Sophie, Michael, Fanny und Max lesen gut. Michael bessert gerne die Fehler der anderen Kinder aus.

Angewendete Materialien: Die Rittergeschichten „Drachen haben nichts zu lachen“ und „Schreckenstein“ waren der Lesestoff dieser Einheit.

Imagery: Die Kinder haben in dieser Einheit nicht gezeichnet, sondern selbst gelesen oder zugehört. Anschließend sprachen sie über ihre Vorstellungswelten. Das Thema Ritter dürfte die Phantasie sehr anregen, denn sie erzählten sehr viel. Die wichtigsten Themen waren für die Kinder die Rüstung, der Ritter und der Drache. Die Vorstellung der Mädchen und Buben beschränkte sich jedoch noch immer auf Visuelles. Die Frage ob sie sich vorstellen können, wie sich die Rüstung oder der Drache anfühlt, wurde von den Kindern verneint.

Resümee: Die Rittergeschichten haben ihnen gut gefallen und sie möchten in Zukunft noch einmal ähnliche Geschichten. Bei den Kindern zeigt sich ein guter Fortschritt. Die visuelle Vorstellungskraft hat sich eindeutig bei allen Kindern verbessert.

4. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: Den Kindern sollten andere Sinne in ihrer Vorstellungswelt näher gebracht werden. Sie sollen wieder zuhören und anschließend soll jeder einen Teil nacherzählen inklusive seiner oder ihrer ausgemalten Vorstellung.

Verhalten: Die Kinder passen alle sehr gut auf, da es sich um ein Rätsel handelt und die Kinder wollten es alle gerne lösen. Auch Johanna machte gut mit, braucht jedoch viel Aufmerksamkeit von allen. Michael war nicht so gut konzentriert.

Angewendete Materialien: Detektivgeschichten („Quick-Der Film“ und „Die geheimnisvolle Frau“).

Imagery: Besonders die erste Geschichte, in der es um ein Kino geht, schaffte es, dass sich die Kinder die Erzählung gut vorstellen konnten. Soffie meinte, dass sie sich vorstellen konnte wie sich der Kinositz anfühlte. Die anderen Kinder erzählten, dass sie sich das beschriebene Kino visuell gut vorstellen konnten und in der zweiten Geschichte die darin vorkommende Frau mit den Juwelen.

Resümee: Die visuelle Vorstellungskraft hat sich bei allen Kindern gut entwickelt und bei einzelnen zeigt sich auch, dass andere Sinne für die Vorstellungskraft „geweckt“ werden können.

5. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: Die Kinder sollten jeder einen selbst ausgesuchten Teil aus dem Kapitel zeichnen.

Verhalten: Den Mädchen und Buben machte das anscheinend sehr viel Spaß und waren stolz auf ihre Zeichnungen. Sophie war krank.

Angewendete Materialien: „Die Gruft des Pharaos“ und eine Detektivgeschichte („Milchshake“) wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Nachdem die Kinder die Geschichte des Pharaos gehört und ihre Vorstellungen aufgezeichnet hatten, wurden sie gefragt was jeder einzelne dargestellt hatte. Die Kinder berichteten von der Gruft und den darin eingesperrten Kindern.

Nach dem Vorlesen der zweiten Geschichte (Milchshake) erzählten die Kinder was sie gezeichnet hatten. Jedes Kind, außer Franziska, sie hatte ein Mädchen gezeichnet, hatten alle den Baum dargestellt, welcher in der Geschichte vorkam. Die Bilder waren natürlich trotzdem alle verschieden.

Resümee: Die Kinder können sich bereits visuell die vorgetragenen Geschichten sehr gut vorstellen.

6. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: Die Schüler und Schülerinnen dieser Gruppe wollten in dieser Einheit gerne wieder selbst laut lesen und anschließend ihre Bilder aufzeichnen.

Verhalten: Sophie ist noch immer krank. Johanna war heute wieder äußerst problematisch. Die Kinder wollten nach dem Lesen und Zeichnen gerne wieder ein Rätsel hören.

Angewendete Materialien: Die Kinder lasen abwechselnd eine „Leselöwen Rittergeschichte“ und am Ende bekamen sie noch ein Rätsel vorgelesen. Anschließend sollte jedes Kind einen Teil der Geschichte erzählen und sagen wie es sich die Figur oder den Gegenstand vorgestellt hatte.

Imagery: Alle hatten eine Idee, wie ein Ritter oder ein Drache etc. aussehen könne. Beim Geruch konnten sie sich nichts vorstellen, jedoch bei den Geräuschen (Soffie, Vicky, Max, Michael, Sophie, Fanny).

Resümee: Die Kinder wollten gerne freiwillig laut lesen. Diese Tatsache an sich ist schon sehr erfreulich wenn man bedenkt dass die Kinder vor einigen Wochen angaben nicht gerne zu lesen. Auch bei der auditiven Vorstellungskraft zeigen sich Erfolge.

7. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: Dieses Mal sollten die Kinder zuhören während ihnen vorgelesen wurde und danach wieder ihre Vorstellungen berichten. Die Kinder wurden wieder aufgefordert, mit allen Sinnen beim Zuhören mitzuleben.

Verhalten: Die Mädchen und Buben waren recht konzentriert. Sie suchten sich aus den vorgeschlagenen Märchen den Froschkönig aus.

Angewendete Materialien: Märchen („Froschkönig“ oder „der eiserne Heinrich“)

Imagery: Da einige Kinder dieses Märchen kannten war es dieses Mal eine andere Situation. Alle Kinder hatten nach Beenden des Märchens viele Vorstellungswelten. Soffie und Fanny nannten Geräusche, die sie sich gut vorstellen konnten, z. B. als die Kugel in den Brunnen fiel. Stephanie dagegen erzählte etwas angeekelt, dass sie sich vorstellen könne wie sich der Frosch anfühle. Max und Vicky konnten sich Details des Märchen visuell gut vorstellen, jedoch nicht mit anderen Sinnen.

Resümee: Das Märchen hat die Phantasie der Kinder ebenfalls gut angeregt. Die Mädchen und Buben fangen an ihre anderen vier Sinne mit einzubeziehen.

8. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: Die Kinder sollten wieder abwechselnd laut lesen und anschließend ihre Vorstellungen berichten.

Verhalten: Die Kinder lasen ohne Probleme die Gruselgeschichte und berichteten von ihren Vorstellungen.

Angewendete Materialien: Die Gruselgeschichte „Anna und der schwarze Höllenhund“ war der Lesestoff dieser Stunde.

Imagery: Da der Inhalt etwas zum Schaudern anregte waren die sowohl die Zeichnungen als auch die Vorstellungen recht gruselig. Besonders Johanna machte heute sehr gut mit. Sie erzählte nichts über ihre Vorstellungen, zeichnete jedoch äußerst gruselige Bilder in denen Gespenster zu sehen waren. Es machten alle gut mit. Beim vorherigen Erzählen berichteten einige Kinder dass sie Gänsehaut bekommen hätten. Es kamen auch heute Frösche in der Geschichte vor, welche einige Kinder (Max, Soffie und Fanny) in ihrer Vorstellung quaken hören konnten. Sophie sagte sie habe sich vorgestellt, wie sich das Moor aus der Geschichte anfühle. Gezeichnet haben die Kinder die Frösche und teilweise auch das Moor bzw. Gespenster.

Resümee: Alle Kinder haben gut mitgemacht und auch gerne gelesen.

9. Trainingstag in der Michaelerstrasse

Ziel der Einheit: In der letzten Interventionseinheit sollte ein angenehmer Abschluss des Trainings stattfinden.

Verhalten: Sophie, Soffie, Max und Fanny machten sehr gut mit, Vicky und Stephanie und vor allem Johanna waren an diesem Tag nicht besonders aufmerksam.

Angewendete Materialien: Die Kinder haben sich wieder Grusel- und Detektivgeschichten („Der vermaledeite Hexenhut“ und „Im Zoo“)

ausgesucht. Den Kindern wurden die Geschichten vorgelesen und sie durften mit Bunt- oder Filzstiften oder Wasserfarben malen während sie zuhörten. Es zeichneten alle Kinder mit Buntstiften.

Imagery: Die Kinder hörten zuerst die Gruselgeschichte und zeichneten dazu, anschließend sollte jedes Kind seine Zeichnung zeigen und sagen was es darstelle und was das Kind sich vorgestellt habe. Danach gab es die Detektivgeschichte, welche den Abschluss darstellen sollte.

Die Zeichnungen waren alle äußerst eindrucksvoll. Es handelte sich um eine Halloweengeschichte und vor allem Sophie, Soffie, Max und Fanny erzählten beim Zeigen ihrer Zeichnung dass sie während des Zuhörens nicht nur bildhafte Vorstellungen hatten, sondern sich auch die Geräusche und Gerüche gut vorstellen konnten. Vicky und Stephanie und Johanna zeichneten auch mit, doch ihre Vorstellungswelt blieb beim Visuellen.

Resümee: Es zeigt sich bei den meisten Kindern (bei Johanna am wenigsten) eine erkennbare Verbesserung in den letzten sechs Wochen. Auch die Lesefreude der Kinder ist eindeutig angestiegen.

1. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Nach einer Vorstellungsrunde hörten die Kinder „die Geschichte vom kleinen Pferd“. Die Mädchen und Buben sollten nach dem ersten Kennenlernen zuhören während die Geschichte von einer Versuchsleiterin vorgelesen wurde. Sie sollten die Augen schließen, sich entspannen und versuchen sich das Gehörte möglichst bildhaft darzustellen. Die Schüler und Schülerinnen sollten sich die Geräusche, Gerüche, Bilder und Gefühle dazu vorstellen und anschließend beschreiben.

Verhalten: Die drei Buben (Patrick, Fadi, Shivani) und fünf Mädchen (Sina, Marina, Zoe, Esra, Ayse) waren äußerst ruhig und aufmerksam.

Angewendete Materialien: Den Kindern wurde „Die Geschichte vom kleinen Pferd“ wurde den Kindern vorgelesen und anschließend erzählten die Mädchen und Buben was sie sich vorgestellt hatten.

Imagery: Bei einem Mädchen, Zoe, zeigte sich eine sehr gute Ausprägung der Vorstellungskraft. Patrick hatte die größten Probleme sich Details der Erzählung vorzustellen. Alle anderen haben ebenfalls sehr tüchtig mitgemacht und ihre Vorstellungsbilder erzählt.

Resümee: Es zeigt sich bereits bei der ersten Einheit dass manche Kinder eine gute Vorstellungskraft besitzen und diese auch umsetzen können (Zoe) und andere in diesem Bereich Probleme haben (Patrick, Marina).

2. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Die Kinder sollten sich die einzelnen Personen und das Geschehene noch genauer vorstellen können und deshalb wurde eine Geschichte ausgewählt, die auf die Bedürfnisse dieser Kinder zugeschnitten war.

Verhalten: Die Kinder waren äußerst ruhig und haben vorbildhaft mitgemacht. Die Mädchen haben besonders aufmerksam und interessiert zugehört.

Angewendete Materialien: Die „Schildkrötengeschichte“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Die Kinder haben anschließend darüber gesprochen und erzählt was sie sich gut vorstellen konnten und was weniger gut. Alle Kinder beschrieben die Schildkröte, andere wie Zoe auch das Flugzeug und Esra das Auto. Sie erzählten auch von ihren eigenen Haustieren.

Resümee: Zoe und Esra können sich die beschriebenen Personen oder Gegenstände gut vorstellen. Patrick und Marina dagegen tun sich noch sehr schwer.

3. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Durch besonders gut ausgeschmückte Erzählungen sollten besonders die Kinder, welche die größten Probleme beim Vorstellen haben, profitieren.

Verhalten: Die Mädchen und Buben waren äußerst konzentriert und passten gut auf. Patrick scheint zu denken, dass er nicht so gut zeichnen könne. Die Erklärung, dass dies nicht wichtig sei, sondern nur die Bilder im Kopf, freuten ihn sichtlich.

Angewendete Materialien: Rittergeschichten: „Drachen haben nichts zu lachen“ und „Schreckenstein“.

Imagery: Während des Vorlesens zeichneten die Kinder unterschiedliche Motive, doch Ritter und Drachen waren bei allen Kindern das beliebteste Motiv. Anschließend berichteten Zoe, Esra und Ayse, dass sie sich verschiedene Gerüche vorstellen konnten (ein Drachen der stinkt). Die anderen Kinder zeigten wieder gute Ergebnisse beim visuellen Vorstellen.

Resümee: Alle Kinder haben sich bemüht und hatten sichtlich auch Spaß daran. Auch Patrick und Marina scheinen langsam Gefallen am Zeichnen zu finden.

4. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: An diesem Tag sollten die Kinder alle an einem Plakat malen. Jeder durfte zeichnen was er wollte.

Die Kinder wünschten sich für diese Einheit Grusel- und Freundschaftsgeschichten.

Verhalten: Shivani fehlte an diesem Tag. Die Buben und Mädchen zeichneten sehr eindrucksvoll miteinander. Da die Kinder sich untereinander sehr gut verstehen war das gemeinsame zeichnen sehr harmonisch.

Angewendete Materialien: Monsterfamilie „Gruselstein und der Fiesling“ und „Erwin der dicke Schneemann“. Die Kinder zeichneten am liebsten mit Filzstiften.

Imagery: Es zeigt sich nach wie vor, dass Zoe und Esra sich das Beschriebene sehr gut vorstellen können und es auch gut umsetzen. Die beiden erzählten während des Zeichnens, dass sie sich den Schnee (Kälte) gut vorstellen könnten. Patrick und Marina haben sichtlich Fortschritte gemacht und trauen sich auch frei zu zeichnen. Die anderen machen nach wie vor gut mit und zeichneten die Mutter Phytia und Monster-Meggi.

Resümee: Es werden gute Fortschritte bei den Schwächeren sichtbar.

5. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Ziel dieser Einheit war, dass die Mädchen und Buben selbst entscheiden sollten, ob sie während des Vorlesens lieber zeichnen oder nur zuhören und später von ihren Vorstellungen berichten.

Verhalten: Die Schüler und Schülerinnen haben die Rittergeschichte gut verstanden, bei der Detektivgeschichte hatten die Kinder Probleme. Marina liest äußerst leise.

Angewendete Materialien: Rittergeschichte („Leselöwen Rittergeschichten“) und eine Detektivgeschichte („Milchshake“).

Imagery: Die drei Buben haben nur zugehört und die Mädchen haben dazu gezeichnet. Anschließend wurden von den Kindern wieder Ritter beschrieben. Zoe, Esra und Ayse konnten wieder ihren Geruchssinn einsetzen und rochen den Wald. Fadi konnte sich den Hund bei der Detektivgeschichte gut vorstellen, auch wie er sich anfühlt. Die anderen haben sich die Erzählung wieder visuell vorgestellt.

Resümee: Es zeigt sich bei einigen Kindern die eindeutige Präferenz ob sie lieber nur zuhören wollen oder dabei auch kreative sein möchten. Inzwischen setzen einige Mädchen und Buben andere Sinne ein.

6. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Die Kinder durften entscheiden welches Märchen sie heute gerne hören würden. Die Kinder sollten zuhören und sich das Erzählte mit allen Sinnen bestmöglich vorstellen. Anschließend sollten die Kinder erzählen wie und was sie sich besonders gut vorstellen konnten.

Verhalten: Es kannten fast alle Kinder das Märchen und deshalb war es eine veränderte Situation. Die Kinder hörten aufmerksam zu.

Angewendete Materialien: Das Märchen „Frau Holle“ wurde den Kindern vorgelesen.

Imagery: Die Mädchen und Buben der Gruppe erzählten, dass sie sich die Situation als die Gold- bzw. Pechmarie durch den Bogen ging besonders gut vorstellen konnten. Zoe und Esra meinten, dass sie sich vorgestellt hätten wie das Pech rieche und sich anfühle. Ayse hatte sich die böse Stiefmutter gut vorstellen können und dann auch gezeichnet. Patrick zeichnete die Pechmarie und meinte, dass er sich die Geräusche der Tiere gut vorstellen haben könne.

Resümee: Alle Kinder, inklusive Patrick und Marina, zeigen eine deutlich verbesserte Vorstellungskraft und ein deutlich verbessertes Selbstwertgefühl.

7. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Die Kinder sollten wieder bei der Geschichte gut zuhören und anschließend ihre Vorstellungen formulieren, dadurch sollte sich ihre Vorstellungskraft noch verbessern. Anschließend durften die Kinder einen Nikolaus zeichnen.

Verhalten: Die Mädchen Zoe, Esra und Ayse wollen gerne selbst lesen, die drei Buben und Marina nicht. Die drei Mädchen durften jeweils einen Teil lesen und den Rest las eine Testleiterin.

Die Kinder fanden die Geschichte sehr lustig und lachten viel. Außerdem war an diesem Tag auch Nikolo und die Kinder waren deshalb etwas aufgeregt.

Angewendete Materialien: Von Janosch „Guten Tag kleines Schweinchen“ wurde den Mädchen und Buben vorgelesen.

Imagery: Nach dem Lesen erzählten Zoe, Esra und Ayse dass es ihnen bei dieser Geschichte leicht gefallen ist sich das Schweinchen und den Tiger vorzustellen. Zoe meinte dass sie sich den Geruch des Essens gut vorstellen konnte. Patrick meinte er hätte sich die „lustige“ Sprache der beiden gut vorstellen können. Die anderen haben sich den Vorgang der Geschichte bildlich gut vorstellen können.

Resümee: Die Verbesserung zeigt sich bei jeder Einheit. Die Kinder trauen sich auch Vorstellungen und Ideen auszusprechen welche ihnen vor einigen Wochen eventuell noch unangenehm gewesen wären.

8. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Die Kinder sollten in dieser Einheit nochmals ausdrücklich das aus der Erzählung zeichnen (jeder einzeln) was sie sich besonders gut vorstellen konnten und was ihnen am wichtigsten war.

Verhalten: Die Kinder waren äußerst konzentriert und machten sehr gut mit. Auch die drei Buben zeichneten tüchtig mit.

Angewendete Materialien: „Ich und meine Schwester Klara“ („Die Torte“, „Liebe macht blind“ wurde den Mädchen und Buben vorgelesen.

Imagery: Esra, Zoe, Ayse und Sina zeichneten die schwangere Frau. Patrick und Fadi zeichneten ebenfalls die schwangere Frau, jedoch mit Klara. Marina und Shivani zeichneten Klara und ihre Schwester mit der Torte.

Resümee: Es wurde bei dieser Einheit beobachtet, dass die Kinder sehr gerne zeichnen und gut zuhören können wenn ihnen die Erzählung gefällt.

9. Trainingstag in der Corneliusgasse

Ziel der Einheit: Bei der letzten Einheit durften sich die Kinder aussuchen ob sie nur zuhören, oder auch selbst lesen wollten. Die Kinder beschlossen zuzuhören und dabei zu zeichnen oder malen.

Verhalten: Die Mädchen und Buben hatten heute auch wieder viel Spaß und zeichneten nach dem Rollenspiel auch die darin vorkommenden Personen bzw. Gegenstände.

Angewendete Materialien: „Ich und meine Schwester Klara („Wie wir Tante Flora aufgeklärt haben“ wurde heute laut vorgelesen. Zoe schlug vor dass sie das Rollenspiel, welches nächste Woche in der Schule aufgeführt werden sollte ebenfalls lesen wollten. Nach Beenden der Geschichte von „Meine Schwester Klara“ trugen alle Kinder das Rollenspiel vor.

Imagery: Bei dieser Einheit zeichneten fast alle Kinder etwas Unterschiedliches: Zoe zeichnete die schwangere Frau im Krankenwagen und später noch den Storch. Esra, Ayse und Sina zeichneten Tante Flora und dann das Baby. Fadi und Patrick zeichneten den Krankenwagen mit Blaulicht, Fadi zeichnete noch den Onkel daneben und Patrick die schwangere Frau auf der Bare. Shivani zeichnete die schwangere Frau und daneben Onkel Toni. Patrick konnte das Blaulicht mit Sirene in seiner Vorstellung sogar hören.

Resümee: Es zeigt sich, obwohl noch keine zweite Befragung über die Lesefreude und Vorstellungskraft durchgeführt wurde, dass die Kinder

sich gerne ihre Bilder im Kopf gut vorstellen können und dass das eine oder andere Kind angab ganz gerne zu lesen.

16.4 Literatúrauswahl für das Trainingsprogramm

Bei der Auswahl der Literatur für die Kinder waren einerseits die Interessen und Wünsche der Schüler und Schülerinnen wichtig und andererseits die Kriterien der Testleiterinnen.

Die Kinder hatten in den Versuchsgruppen nicht alle dieselben Vorlieben, es wurde jedoch versucht allen Wünschen der Mädchen und Buben gerecht zu werden damit jedes einzelne Kind Freude an der Lesestunde hatte.

Für die Testleiterinnen war es von großer Bedeutung, dass die Kinder Spaß an den Geschichten haben, aufmerksam zuhören und der Handlung folgen können. Außerdem sollten die Geschichten so ausgeschmückt gestaltet sein, dass die Mädchen und Buben sich (leicht) Bilder vorstellen können, die Phantasie angeregt wird, sie mitgerissen werden und die Literatur ihrem entwicklungspsychologischen Stand entspricht.

Fürst, Helbig und Schmitt (2008) haben Kriterien zusammengefasst, nach denen versucht wurde die Literatúrauswahl zu gestalten: Bei der Auswahl der Literatur soll man das jeweilige Buch bzw. Geschichte auf sich wirken lassen und auf das eigene Empfinden achten.

Für Kinder ist, nach Fürst et al. (2008), die Aufmachung des Buches (Umschlaggestaltung, Textgestaltung etc.) und die Verständlichkeit des Inhaltes sehr bedeutsam. Die Geschichte soll lesemotivierend sein und Leseanreize bieten wie Spannungsmomente und Möglichkeiten des Mitlebens. Es soll einen Bezug zum Leben der Mädchen und Buben haben, hier geht es um das Wiedererkennen eigener Erfahrungen,

Ängste, Wünsche etc. Aber auch pädagogische Kriterien wie der Abbau von Vorurteilen oder die emotionale und soziale Anteilnahme sollten erfüllt werden.

Die Kinder bekamen bei dem ersten Treffen alle dieselbe Einführungsgeschichte („Die Geschichte vom kleinen Pferd“) vorgelesen.

In dieser ersten Einheit wurden die Kinder nach ihren persönlichen Wünschen und Interessen hinsichtlich Geschichten befragt. Diese Ergebnisse waren allesamt sehr unterschiedlich, sowohl die Gruppen unter sich, als auch die verschiedenen jungen Teilnehmer und Teilnehmerinnen der einzelnen Gruppen zeigten unterschiedliche Vorlieben.

Deshalb war es bei der Durchführung des Trainings besonders wichtig, dass alle Kinder der Versuchsgruppen ihre Wünsche erfüllt bekamen, auch wenn es aufgrund der Gruppengröße von bis zu acht Mädchen und Buben nicht einfach war.

Es zeigte sich in den Gruppen jedoch ein bestimmter Trend bezüglich der Literatúrauswahl, da es natürlich immer aktuelle Bücher gibt, welche die Kinder interessieren.

In der Interventionsmaßnahme wurde versucht, die Vorstellungskraft der Kinder zu erhöhen. Die Steigerung der Vorstellungskraft sollte vor allem aktiv in den einzelnen Gruppen stattfinden.

Dazu wurden verschiedenen Mittel angewendet. Man kann diese unterteilen in:

- **passives versus aktives Lesen:** einerseits wurde den Kindern vorgelesen, andererseits lasen sich die Kinder gegenseitig vor (dialogisches Lesen, nach Lonigan und Whitehurst, 1998)
- **aktives Gestalten durch kreative Mittel** wie zeichnen, malen (gemeinsam oder allein), erzählen, beschreiben, Geschichten selbst weitererzählen, basteln, spielen
- **Anregen der Gedankenwelt** durch geeignete Literatur, Rätsel oder anregende Erzählungen oder Fragen der Kinder

16.5 Zweiter Testzeitpunkt (t_2)

Die zweite Testung der vier verschiedenen Klassen fand im Januar 2008 statt. Dazwischen lagen somit sechs bis acht Wochen, in denen die Kinder aus der Versuchsgruppe neben dem Unterricht ein Lesetraining erhielten, während die Kinder aus der Kontrollgruppe den regulären Unterricht besuchten.

Zum zweiten Zeitpunkt wurde den Kindern die Form B des SLRT (Salzburger Lese- und Rechtschreibtest) vorgegeben, um bei den Kindern Übungseffekte ausschließen zu können. Somit konnte festgestellt werden, ob sich die Lesekompetenz der Schüler und Schülerinnen verändert hat.

16.6 Arbeitshypothesen

Aus den theoretischen Überlegungen wo Modelle und Widersprüche dargelegt wurden, sowie aus den interessierenden Fragestellungen können die entsprechenden statistischen Hypothesen formuliert werden:

Arbeitshypothesen zum Bildungsniveau der Eltern

- Hypothese H₁ (1): Die Ausbildung der Eltern steht in einem positiven Zusammenhang mit der Anzahl der Bücher, die sich in dem jeweiligen Haushalt befinden.
- Hypothese H₁ (2): Die Ausbildung der Eltern steht in einem positiven Zusammenhang mit der Lesefähigkeit der Kinder.
- Hypothese H₁ (3): Die Ausbildung der Eltern steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Wortschatz ihrer Kinder.

Arbeitshypothesen zur Leseleistung

- Hypothese H_{1 (4)}: Die Kinder der Versuchsgruppe zeigen zum Testzeitpunkt t_2 eine bessere Leistung hinsichtlich der Fehler in den Lesefähigkeiten im Lesetest des SLRT im Vergleich zum Testzeitpunkt t_1 .
- Hypothesenblock H_{1 (5)}: Es können unabhängige Variablen (Prädiktoren), die einen signifikanten Erklärungswert für die Ausprägung in der abhängigen Variable „Häufige Wörter - Fehler“ aufweisen, identifiziert werden.
- Hypothese H_{1 (6)}: Die Kinder der Versuchsgruppe zeigen nach dem Lesetraining in dem Bereich Lesefreude eine signifikant höhere Ausprägung als die Kinder der Kontrollgruppe.
- Hypothese H_{1 (7)}: Die Leseleistung des Kindes steht in einem negativen Zusammenhang mit dem Lebensalter der Mutter.

Forschungsfragen zum Lesetraining

- Die Kinder der Versuchsgruppe zeigen nach dem Lesetraining im Bereich Lesefreude eine höhere Ausprägung als die Kinder der Kontrollgruppe.
- Es kann zwischen den Mädchen und Buben kein Unterschied im Zeichenverhalten während des Trainings festgestellt werden.
- Während des Trainings setzen die Mädchen und Buben gleichermaßen alle ihre fünf Sinne ein.

- Im Rahmen dieses Trainings zeigen die Kinder bei der Literatúrauswahl denselben Geschmack.

17 Berechnung und Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen und der quantitativen Verfahren dargestellt. Die statistische Auswertung der quantitativen Daten erfolgte mit Hilfe der Statistik-Software SPSS in den Programmversionen 15.0. und 17.0.

17.1 Beschreibung der Stichprobe

Geschlecht und Lebensalter der Kinder:

In dieser Untersuchung setzte sich die Stichprobe aus einer Versuchsgruppe und einer Kontrollgruppe zusammen. Insgesamt konnten 53 Kinder, 30 Mädchen (56,6%) und 23 Knaben (43,4%) erreicht werden.

Die Versuchsgruppe umfasste 27 (50,9%) Schüler und Schülerinnen, welche am Training teilnahmen. In der Kontrollgruppe waren insgesamt 26 (49,1%) Kinder, diese erhielten kein Lesetraining.

Die Versuchsgruppe bestand aus 16 Mädchen und 11 Buben, während in der Kontrollgruppe 14 Mädchen und 12 Buben teilnahmen.

Die Kinder aus der Gesamtstichprobe waren im Durchschnitt 8.63 Jahre alt ($SD = 0.35$), was etwa acht Jahren und acht Monaten entspricht. Das jüngste Kind war zum Zeitpunkt t_1 der Untersuchung 7.92 Jahre, das älteste 9.50 Jahre alt.

Tabelle 5: Lebensalter der Teilnehmer in Jahren in Abhängigkeit von Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit zu t_1 (Stichprobenumfang n , Mittelwert M , Standardabweichung SD).

	VG	KG	Gesamt
weiblich	16 8.60 (0.45)	14 8.59 (0.32)	30 8.60 (0.39)
männlich	11 8.63 (0.34)	12 8.71 (0.23)	23 8.67 (0.28)
Gesamt	27 8.61(0.40)	26 8.65 (0.29)	53 8.63 (0.35)

Ein t-Test für unabhängige Stichproben bei heterogenen Varianzen (Varianzhomogenität kann nicht angenommen werden, Levene- $F = 4,34$; $p = .042$) zeigt, dass sich die Versuchs- und die Kontrollgruppe bezüglich des Alters mit $t(47.07) = -0.35$; $p = .729$ voneinander nicht signifikant unterscheiden.

Geschwisteranzahl:

In der Gesamtstichprobe stellt sich die Verteilung der Anzahl der Geschwister wie folgt dar (siehe Tabelle 5).

Tabelle 6: Anzahl der Geschwister (Häufigkeit und Anteilswert) in der Gesamtstichprobe.

Geschwisterkategorie	Häufigkeit
Einzelkind	7 (13,2 %)
Zwei Kinder	24 (45,3 %)
Drei oder mehr Kinder	15 (28,3 %)
fehlende Werte	7 (13,2 %)
Gesamt	53 (100 %)

Aus Tabelle 6 kann entnommen werden, dass 46 (86,8%) Kinder aus der Stichprobe Geschwister haben.

Soziodemographische Daten der Eltern

Das Durchschnittsalter der Mütter lag zu t_1 bei 40.4 Jahren (44 gültige Fälle), das der Väter bei 42.7 Jahren (43 gültige Fälle). Da nicht alle Fragebogen von den Eltern vollständig ausgefüllt wurden, fehlen einige Angaben bezüglich des Alters und anderer Informationen; die gültigen Fälle werden jeweils angegeben.

Es zeigt sich, dass auffallend viele Eltern über einen Universitätsabschluss verfügen (siehe Tabelle 7). In Österreich konnten im Jahr 2008 14,5% der 25- bis 64-jährigen Frauen und 13,2% der Männer einen Hochschul-, Akademie oder Kollegabschluss vorweisen (vgl. Statistik Austria, 2008).

Im Vergleich zur durchschnittlichen österreichischen Bevölkerung, liegt dieser Wert weit darüber.

Tabelle 7: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Eltern (siehe dazu Kreibich, 2008).

höchste abgeschlossene Ausbildung	Mütter	Väter
Universitätsabschluss	21 (47,4 %)	23 (53,5 %)
HAK, HTL Matura	9 (20,5 %)	5 (11,6 %)
AHS Matura	5 (11,4 %)	4 (9,3 %)
Mittlere Reife ohne Matura	4 (9,1 %)	2 (4,7 %)
Lehrabschluss	3 (6,8 %)	8 (18,6 %)
Hauptschulabschluss	1 (2,3 %)	-
Anderes	1 (2,3 %)	1 (2,3 %)
Gesamt gültige Fälle	44 (100%)	43 (100%)

Aus Tabelle 7 kann entnommen werden, dass in der Gesamtstichprobe Akademikeranteil bei Müttern und Vätern bei etwa 50 % liegt. Dieser

höhere Anteilswert in der Stichprobe lässt sich dadurch erklären, dass eine der drei untersuchten Einrichtungen eine Privatschule ist und der Akademikeranteil wesentlich höher liegt.

17.2 Ergebnisse: Lesegewohnheiten der Kinder

Zunächst wurden die Kinder hinsichtlich der Motivation, gerne in die Schule zu gehen, durch ihre Eltern eingeschätzt. Von den 44 Eltern der untersuchten Kinder sind 41 (93,2 %) der Meinung, dass ihr Kind gerne zur Schule gehe. Drei (6,8 %) sind der Meinung, dass ihr Kind das nicht gerne tue.

Sodann wurden die Lesegewohnheiten der Mädchen und Buben durch die Eltern eingeschätzt. Der überwiegende Teil der Mütter und Väter, nämlich 42 (95,5%), meint, ihren Kindern „früher viel vorgelesen“ zu haben. Die übrigen zwei (4,5%) verneinen diese Frage (siehe dazu Kreibich, 2008).

Etwa drei Viertel der Eltern meinen, dass „ihre Kinder gerne lesen“. Einschränkend ist hier anzumerken, dass im Rahmen dieser Untersuchung nur jene Kinder ausgewählt worden sind, die selbst angaben, nicht gerne zu lesen.

Bei der durch die Eltern eingeschätzten Lesedauer in Stunden pro Woche kann folgende Verteilung beobachtet werden (siehe Tabelle 8):

Tabelle 8: Eingeschätzte Lesedauer der Kinder durch die Eltern (siehe dazu Kreibich, 2008).

Lesedauer / Woche	Häufigkeit (erwartete Anzahl)	Prozent
> 3 Stunden	7 (11)	15,9
2-3 Stunden	20 (11)	45,5
1-2 Stunden	14 (11)	31,8
< 1 Stunde	3 (11)	6,8
Gesamt (gültige Fälle)	44	100,0

Die Überprüfung auf Gleichverteilung mittels Chi-Quadrat-Test ergibt mit der Prüfgröße $\chi^2(3) = 15.46$, $p = .001$, ein signifikantes Ergebnis. Die Anteilswerte der durch die Eltern eingeschätzten Lesedauer unterliegen keiner Gleichverteilung.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass 27 (61,4 %) der Eltern angeben, dass ihr Kind zumindest zwei Stunden pro Woche mit Lesen verbringt.

17.3 Ergebnisse der Hypothesenprüfung

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe der Software SPSS Version 15.0 und 17.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Die Versuchsteilnehmer und -teilnehmerinnen wurden im Rahmen des ersten Testzeitpunktes bezüglich ihrer Leseleistung untersucht, um ihre Vergleichbarkeit festzustellen.

Die Ergebnisse des Wortschatztests im WST zu t_1 werden in Tabelle 9 dargestellt.

Tabelle 9: Deskriptivstatistik Wortschatztest des WST in Abhängigkeit der Gruppen (siehe dazu Kreibich, 2008).

	n	M	SD
Versuchsgruppe	27	46. 96	5. 10
Kontrollgruppe	26	51. 88	6. 92

n = Stichprobenumfang M = Mittelwert SD = Standardabweichung

Ein t-Test für unabhängige Stichproben vergleicht die Versuchs- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Unterschiede im Wortschatz.

Die Prüfvoraussetzungen sind erfüllt, die Homogenität der Varianzen kann angenommen werden (Levene- $F = 1.88$; $p = .18$, nicht signifikant).

Die Testung zeigt, dass es einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen gibt mit $t(52) = -2.96$, $p = .005$, wobei die Kontrollgruppe den höheren Mittelwert aufweist.

Die Kinder der Kontroll- und Versuchsgruppe unterscheiden sich zum Erhebungszeitpunkt t_1 hinsichtlich der verbalen Intelligenz, es gibt einen Niveauunterschied. Die verbale Intelligenz ist als Störvariable im Weiteren zu berücksichtigen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der inferenzstatistischen Analysen dargestellt:

Ausbildung der Eltern:

Hypothese H_1 (1): Die Ausbildung der Eltern steht in einem Zusammenhang mit der Anzahl der Bücher, die sich in dem jeweiligen Haushalt befinden.

Die Auswertung der Daten erfolgt getrennt nach Ausbildung der Mutter und des Vaters mittels Kreuztabellen. Diese enthalten die absoluten und relativen Häufigkeiten von Kombinationen der Merkmalsausprägungen.

Die statistische Auswertung einer Kreuztabelle erfolgt mit dem χ^2 -Test, welcher die Unabhängigkeit der beiden Variablen der Kreuztabelle als damit auch indirekt den Zusammenhang der beiden Merkmale überprüft.

Als Voraussetzungen für einen χ^2 -Test gilt, dass die einzelnen Häufigkeiten voneinander unabhängige Eintragungen darstellen und dass in maximal 20 Prozent der Felder der Kreuztabelle die erwarteten Häufigkeiten < 5 auftreten dürfen. Wenn bei der Prüfung der Häufigkeitsunterschiede mehr als 20 Prozent der erwarteten Häufigkeiten einen Wert kleiner fünf erreichen, wird die Signifikanz nach dem Exakten Fisher-Test interpretiert.

Mütter:

Tabelle 10: Kontingenztafel Ausbildung der Mutter und „Anzahl der Bücher zuhause“ (siehe dazu Kreibich, 2008).

Schulbildung der Mutter			Buchanzahl		Gesamt
			„wenige“	„viele“	
Uni	Anzahl	1	20	21	
		Erwartete Anzahl	2,9	18,1	21,0
		% innerhalb	4,8%	95,2%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-1,1	0,5	
	Matura	Anzahl	4	10	14
		Erwartete Anzahl	2,0	12,0	14,0
		% innerhalb	28,6%	71,4%	100,0%
		Standardisierte Residuen	1,5	-0,6	
	Pflichtschule	Anzahl	1	7	8
		Erwartete Anzahl	1,1	6,9	8,0
		% innerhalb	12,5%	87,5%	100,0%
		Standardisierte Residuen	-0,1	0,0	
Gesamt	Anzahl	6	37	43	
	Erwartete Anzahl	6,0	37,0	43,0	
	% innerhalb von	14,0%	86,0%	100,0%	

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße ergibt, korrigiert mittels Fisher's exaktem Test, mit $\chi^2(2) = 3.74$, $p = .173$ ein nicht signifikantes Ergebnis. In der Anzahl der Bücher können keine Verteilungsunterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Mutter beobachtet werden.

Väter:

Tabelle 11: Kontingenztafel Ausbildung der Vater und „Anzahl der Bücher zuhause“ (siehe dazu Kreibich, 2008).

Schulbildung des Vaters			Buchanzahl		Gesamt
			„wenige“	„viele“	
	Uni	Anzahl	2	21	23
		Erwartete Anzahl	2,7	20,3	23
		% innerhalb	8,70%	91,30%	100%
		Standardisierte Residuen	-0,4	0,2	
	Matura	Anzahl	1	8	9
		Erwartete Anzahl	1,1	7,9	9,0
		% innerhalb	11,10%	88,90%	100%
		Standardisierte Residuen	-0,1	0	
	Pflicht- schule	Anzahl	2	8	10
		Erwartete Anzahl	1,2	8,8	10,0
		% innerhalb	20%	80%	100%
		Standardisierte Residuen	0,7	-0,3	
Gesamt	Anzahl	5	37	42	
	Erwartete Anzahl	5,0	37	42,0	
	% innerhalb	11,9%	88,10%	100%	

Die Berechnung der entsprechenden Prüfgröße auf Grundlage der Kontingenztafel ergibt, korrigiert mittels Fisher's exaktem Test, mit $\chi^2(2) = 1,17$, $p = .813$ ein nicht signifikantes Ergebnis. In Abhängigkeit von der Bildung des Vaters können bei der Bücheranzahl keine Verteilungsunterschiede angenommen werden.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die von den Kindern eingeschätzte *Bücheranzahl zuhause* mit der höchst abgeschlossenen Schulbildung der Eltern in keinem Zusammenhang steht. Die Hypothese **H₁ (1)** wird zurückgewiesen.

Hypothese H₁ (2): Die Ausbildung der Eltern hat einen Einfluss auf die Lesefähigkeit der Kinder.

Im Folgenden werden die möglichen Zusammenhänge zwischen dem dreikategoriell erfassten Bildungsniveau der Eltern (getrennt für Mütter und Väter) und den für die Lesefähigkeit maßgeblichen Variablen (Fehlerscores im Verbalteil des SLRT) berechnet. Die entsprechenden Korrelationskoeffizienten r_s der Spearman'schen Rangkorrelation sind in Tabelle 12 und 13 angegeben.

Tabelle 12: Korrelationskoeffizienten zwischen höchster abgeschlossener Schulbildung der Mutter und Fehlerscores im SLRT (siehe dazu Kreibich, 2008).

SLRT- Fehlerscore	r_s Schulbildung Mutter	sig.	n
Häufige Wörter	. 088	. 576	43
Zusammengesetzte Wörter	. 053	. 737	42
Text lang	. 060	. 705	42
Wortunähnliche Wörter	. 056	. 725	42
Wortähnliche Wörter	-. 024	. 885	39

Anmerkung: Signifikanzniveau $p \leq 0.05$

Im Allgemeinen können keine bedeutsamen Korrelationen beobachtet werden, die höchste abgeschlossene Schulbildung der Mutter ist von den einzelnen SLT-Fehlerscores unabhängig.

Tabelle 13: Korrelationskoeffizienten zwischen höchster abgeschlossener Schulbildung des Vaters und Fehlerscores im SLRT (n= 38) (siehe dazu Kreibich, 2008).

SLRT- Fehlerscore	r_s Schulbildung Vater	sig.	n
Häufige Wörter	. 229	. 144	42
Zusammengesetzte Wörter	. 058	. 717	41
Text lang	. 209	. 190	41
Wortunähnliche Wörter	. 100	. 534	41
Wortähnliche Wörter	. 020	. 905	38

Anmerkung: Signifikanzniveau $p \leq 0.05$

Im Allgemeinen können keine bedeutsamen Korrelationen zwischen den Fehlerscores im SLRT und der Schulbildung des Vaters beobachtet werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass zwischen der dreikategoriell (Universität, Matura, Pflichtschule) erhobenen höchst abgeschlossenen Schulbildung der Eltern zu den wichtigen Indikatoren der Leseleistung der Kinder im SLRT kein bedeutsamer Zusammenhang besteht.

Hypothese H₁₍₃₎: Die Ausbildung der Eltern steht in einem Zusammenhang mit dem Wortschatz ihrer Kinder.

Zur Berechnung dieser Hypothese wird die höchst abgeschlossene Schulbildung der Eltern (getrennt für Mütter und Väter) mit dem im WST erhobenen Wortschatz der Kinder in Beziehung gesetzt. Die Berechnung der Korrelationskoeffizienten r_s erfolgt mittels Spearman'scher Rangkorrelation, die Ergebnisse können aus Tabelle 18 entnommen werden.

Tabelle 14: Korrelationskoeffizienten (Spearman's Rho) zu höchste abgeschlossene Schulbildung der Eltern und Wortschatz der Kinder im WST (siehe dazu Kreibich, 2008).

		Rohwert im Wortschatztest WST
Bildung Mutter	Korrelationskoeffizient	-. 189
	Sig. (2-seitig)	. 224
	N	43
Bildung Vater	Korrelationskoeffizient	-. 148
	Sig. (2-seitig)	. 348
	N	42

Der Wortschatz der Kinder steht in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem dreikategoriell erhobenen höchst abgeschlossenen Bildungsniveau (1=Universität, 2=Matura, 3=Pflichtschule) der Eltern. Die Höhe der Zusammenhänge sowohl zu Müttern als auch Vätern kann als gering bezeichnet werden.

17.3.1 Leseleistung

Hypothese H₁₍₄₎: Das Lesetraining ist für die Leseleistung der Kinder wirksam, die Versuchsgruppe profitiert von der Intervention im Vergleich mit der unbehandelten Kontrollgruppe.

Die Leseleistung der Kinder wurde mittels verschiedener Variablen erhoben. Es soll die Wirksamkeit des Trainings anhand von fünf Bereichen (*Häufige Wörter, Zusammengesetzte Wörter, Text lang, Wortunähnliche Pseudowörter und Wortähnliche Pseudowörter*) des SLT (Salzburger Lesetest) untersucht werden.

Zur Untersuchung dieser Hypothese werden die Veränderungen der Kontrollgruppe über die Zeit (Veränderungen von t_1 zu t_2) als behandlungsunabhängiger Trend festgelegt.

Tabelle 15: Deskriptivstatistik der Leseleistungen der Kontrollgruppe zu t_1 und t_2 , Überprüfung der Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test (siehe dazu Kreibich, 2008).

1. Testzeitpunkt	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K-S p</i>
Häufige Wörter F	26	0. 54	0. 76	. 005
Zusammengesetzte Wörter F	26	0. 65	1. 02	. 001
Text lang F	26	1. 00	1. 33	. 004
Wortunähnliche Pseudowörter F	26	2. 27	1. 69	. 172
Wortähnliche Pseudowörter F	25	2. 44	2. 31	. 196

2. Testzeitpunkt	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>K-S p</i>
Häufige Wörter F	26	0. 08	0. 27	<.001
Zusammengesetzte Wörter F	26	0. 38	0. 64	<.001
Text lang F	26	0. 31	0. 62	<.001
Wortunähnliche Pseudowörter F	26	2. 08	2. 24	. 214
Wortähnliche Pseudowörter F	26	1. 12	1. 63	. 020

F = Fehler n = Anzahl M = Mittelwert SD = Standardabweichung p = Signifikanz

In Tabelle 15 sind die erreichten Ergebnisse der Kontrollgruppe in jenen Untertests des Lesetests aus dem Salzburger Lese- und Rechtschreibtests dargestellt, die einen Fehlerscore (Anzahl der Fehler, die beim Lesen gemacht wurde) anzeigen.

Zum Testzeitpunkt t_1 wurde die Form A des Lesetests vorgegeben, zum Testzeitpunkt t_2 die Form B.

Für jene Subtests, die bei der Überprüfung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test signifikant ausfallen, kann keine Normalverteilung angenommen

werden. Mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test (Goodness of Fit-Test): kann man mittels χ^2 - verteilter Prüfgröße eine Variable z.B. auf Normalverteilung überprüfen. Bei einem signifikanten Resultat weichen die Daten überzufällig von einer Normalverteilung ab. In diesem Fall sollen parameterfreie Verfahren angewendet werden.

Daher wird, um die Leistungen zwischen Testzeitpunkt t_1 und t_2 miteinander zu vergleichen, für diese Untertests ein Wilcoxon-Vorzeichen-Rang Test anstelle einer abhängigen Varianzanalyse (Repeated Measurement, RMM) berechnet.

Unterschiede in der Leseleistung zwischen Testzeitpunkt t_1 und t_2 in der Kontrollgruppe:

Untertest *Wortunähnliche Pseudowörter Fehler*:

Tabelle 16: Tafel der Varianzen für den Untertest Wortunähnliche Pseudowörter Fehler.

Quelle	AQS	df	Varianzschätzung	F	sig.
Zeitpunkte	0. 481	1	0. 481	0. 110	. 743
Fehler	109. 019	25	4. 361		

AQS = Abweichungssquadratsumme df = Freiheitsgrade

Hinsichtlich der Fehleranzahl im Untertest *Wortunähnliche Pseudowörter* weist die Kontrollgruppe zwischen Testzeitpunkt t_1 zu t_2 keine signifikante Verbesserung auf.

Wortähnliche Pseudowörter Fehler:

Tabelle 17: Tafel der Varianzen für den Untertest Wortähnliche Pseudowörter Fehler.

Quelle	AQS	df	Varianzschätzung	F	sig.
Zeitpunkte	25. 920	1	25. 920	12. 422	. 002
Fehler	50. 080	24	2. 087		

AQS = Abweichungssquadratsumme df = Freiheitsgrade

Im Untertest *Wortähnliche Pseudowörter* machen die Kinder zum Testzeitpunkt t_2 signifikant weniger Fehler als zum Testzeitpunkt t_1 .

Für die Subtests *Häufige Wörter Fehler*, *Zusammengesetzte Wörter Fehler* und *Text lang Fehler* werden die Leistungen der Kontrollgruppe zu den beiden Testzeitpunkten mittels parameterfreiem Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test verglichen, da die Normalverteilung der Daten, überprüft mittels Kolmogorov-Smirnov-Test, nicht angenommen werden kann.

Tabelle 18: Wilcoxon-Test – Ränge und Parameter der Teststatistik(KG).

Subtests		n	Mittlerer Rang	Rangsumme	z	p
Testzeitpunkt						
HWF t1 HWF t2	negative Ränge	10 ^a	6. 10	61. 00	-2. 652	. 008
	positive Ränge	1 ^b	5. 00	5. 00		
	Bindungen	15 ^c				
	Gesamt	26				
ZWF t1 ZWF t2	negative Ränge	8 ^d	9. 81	78. 50	-1. 080	. 280
	positive Ränge	7 ^e	5. 93	41. 50		
	Bindungen	11 ^f				
	Gesamt	26				
TLF t1 TLF t2	negative Ränge	14 ^g	8. 64	121. 00	-2. 976	. 003
	positive Ränge	2 ^h	7. 50	15. 00		
	Bindungen	10 ⁱ				
	Gesamt	26				

a. Häufige Wörter Fehler 2. Tzp < Häufige Wörter Fehler 1. Tzp

b. Häufige Wörter Fehler 2. Tzp > Häufige Wörter Fehler 1. Tzp

c. Häufige Wörter Fehler 2. Tzp = Häufige Wörter Fehler 1. Tzp

d. Zusammengesetzte Wörter Fehler 2. Tzp < Zusammengesetzte Wörter Fehler 1. Tzp

e. Zusammengesetzte Wörter Fehler 2. Tzp > Zusammengesetzte Wörter Fehler 1. Tzp

f. Zusammengesetzte Wörter Fehler 2. Tzp = Zusammengesetzte Wörter Fehler 1. Tzp

g. Text lang Fehler 2. Tzp < Text lang Fehler 1. Tzp

h. Text lang Fehler 2. Tzp > Text lang Fehler 1. Tzp

i. Text lang Fehler 2. Tzp = Text lang Fehler 1. Tzp

Aus Tabelle 18 ist zu entnehmen, dass sich die Kinder der Versuchsgruppe in den Subtests *Häufige Wörter* und *Text lang* bei der Fehleranzahl signifikant verbessert haben. Im Subtest *Zusammengesetzte Wörter* kann keine signifikante Verbesserung im Vergleich zum Testzeitpunkt t_1 beobachtet werden.

Leseleistung der Versuchsgruppe zum Testzeitpunkt t_1 und t_2 unter Berücksichtigung des Trends:

Hypothese H_1 (4): Die Kinder der Versuchsgruppe zeigen zum Testzeitpunkt t_2 eine signifikant bessere Leistung hinsichtlich der Fehler in den Lesefähigkeiten im Lesetest des SLRT im Vergleich zum Testzeitpunkt t_1 .

Tabelle 19: Deskriptivstatistik der Leseleistungen der Versuchsgruppe zu t_1 und t_2 , Überprüfung der Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test.

1. Testzeitpunkt	n	M	SD	K-S p
Häufige Wörter F	27	1. 30	1. 20	. 124
Zusammengesetzte Wörter F	26	1. 54	1. 75	. 039
Text lang F	24	1. 96	1. 92	. 054
Wortunähnliche Pseudowörter F	23	3. 57	2. 37	. 603
Wortähnliche Pseudowörter F	21	2. 71	2. 13	. 352

2. Testzeitpunkt	n	M	SD	K-S p
Häufige Wörter F	27	0. 94	0. 75	. 001
Zusammengesetzte Wörter F	26	1. 31	1. 37	. 034
Text lang F	24	2. 40	1. 81	. 379
Wortunähnliche Pseudowörter F	23	3. 62	2. 47	. 455
Wortähnliche Pseudowörter F	21	3. 99	2. 83	. 110

F = Fehler n = Anzahl M = Mittelwert SD = Standardabweichung p = Signifikanz

In Tabelle 19 sind die Ergebnisse dargestellt, die die Versuchsgruppe zu den Testzeitpunkten t_1 und t_2 in den Subtests der Lesefertigkeiten des Salzburger Lese- und Rechtschreibtest erreicht hat.

Bei den Ergebnissen des Testzeitpunktes t_2 wurde bereits der Trend, der sich aus den Differenzen der Kontrollgruppe zwischen t_1 und t_2 errechnet, berücksichtigt. Bei der Kontrollgruppe kam es zu einer Veränderung der Leistungen in den Lesefertigkeiten zum Testzeitpunkt t_2 , obwohl die Kinder dieser Gruppen nicht an der Interventionsmaßnahme teilnahmen.

Diese Veränderung der Leistungen kann durch die Entwicklung der Kinder erklärt werden und außerdem weist die Kontrollgruppe ein höheres sprachliches Niveau auf. Dieser interventionsunabhängige Effekt ist bei der Versuchsgruppe zu berücksichtigen. Damit können Informationen über den Nettoeffekt des Trainings erhalten werden

Für jene Subtests, die mittels Überprüfung beim Kolmogorov-Smirnov-Test signifikant ausfallen, kann keine Normalverteilung der Daten angenommen werden. Daher wurde, um die Leistungen zwischen den Testzeitpunkten t_1 und t_2 vergleichen zu können, für diese Subtests ein parameterfreier, verteilungsunabhängiger Wilcoxon-Test anstelle einer abhängigen Varianzanalyse (RMM) berechnet. Sofern die varianzanalytische Berechnung zulässig ist, ist ein Innersubjektfaktor für Messwiederholungen zu berücksichtigen; es wird der Einfluss auf die abhängigen Variablen (AVs) untersucht.

Unterschiede in den Leseleistungen der Versuchsgruppe zwischen den Testzeitpunkten t_1 und t_2 unter Berücksichtigung des Trends:

Subtest Zusammengesetzte Wörter Fehler:

Tabelle 20: Tafel der Varianzen für den Subtest Zusammengesetzte Wörter Fehler (siehe dazu Kreibich, 2008).

Quelle	AQS	df	Varianzschätzung	F	sig.
Zeitpunkte	0. 688	1	0. 688	0. 380	. 543
Fehler	45. 250	25	1. 810		

AQS = Abweichungsquadratsumme df = Freiheitsgrade

Bezüglich der Fehleranzahl im Subtest *Zusammengesetzte Wörter* haben sich die Leistungen der Versuchsgruppe unter Berücksichtigung des Trends, nicht signifikant verbessert.

Untertest Text lang Fehler:

Tabelle 21: Tafel der Varianzen für den Untertest *Text lang* Fehler (siehe dazu Kreibich, 2008).

Quelle	AQS	df	Varianzschätzung	F	sig.
Zeitpunkte	2. 323	1	2. 323	0. 887	. 356
Fehler	60. 250	23	2. 620		

AQS = Abweichungsquadratsumme df = Freiheitsgrade

Im Subtest *Text lang*, unter Berücksichtigung des Trends, kann für die Kinder der Versuchsgruppe zum Testzeitpunkt t_2 keine signifikante Verbesserung des Fehlerscores im Vergleich zum Testzeitpunkt t_1 festgestellt werden.

Subtest Wortunähnliche Pseudowörter Fehler:

Tabelle 22: Tafel der Varianzen für den Subtest *Wortunähnliche Pseudowörter Fehler* (siehe dazu Kreibich, 2008).

Quelle	AQS	df	Varianzschätzung	F	sig.
Zeitpunkte	0. 041	1	0. 041	0. 014	. 908
Fehler	65. 304	22	2. 968		

AQS = Abweichungsquadratsumme df = Freiheitsgrade

Im Subtest *Wortunähnliche Pseudowörter* zeigt sich keine signifikante Verbesserung des Fehlerscores, wenn man den Trend berücksichtigt.

Subtest Wortähnliche Pseudowörter Fehler:

Tabelle 23: Tafel der Varianzen für den Subtest *Wortähnliche Pseudowörter Fehler* (siehe dazu Kreibich, 2008).

Quelle	AQS	df	Varianzschätzung	F	sig.
Zeitpunkte	16. 999	1	16. 999	5. 039	. 036
Fehler	67. 476	20	3. 374		

AQS = Abweichungsquadratsumme df = Freiheitsgrade

Im Subtest *Wortähnliche Pseudowörter Fehler* kann bei der Versuchsgruppe unter Berücksichtigung Trends, eine signifikante Verbesserung der Fehleranzahl zwischen den Testzeitpunkten t_1 zu t_2 beobachtet werden.

Beim Subtest *Häufige Wörter Fehler* wird die Leistung der Versuchsgruppe zu den beiden Testzeitpunkten mittels Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test verglichen, da bei Untersuchung auf Normalverteilung der Kolmogorov-Smirnov-Test signifikant ausgefallen ist.

Tabelle 24: Wilcoxon-Test – Ränge und Parameter der Teststatistik (VG) (siehe dazu Kreibich, 2008).

Subtest Testzeitpunkt		n	Mittlerer Rang	Rangsumme	z	p
HWF t1 HWF t2	negative Ränge	15 ^a	18. 40	276. 00	-2. 107	. 035
	positive Ränge	12 ^b	8. 50	102. 00		
	Bindungen	0 ^c				
	Gesamt	27				

a. Häufige Wörter Fehler 2. Tzp < Häufige Wörter Fehler 1. Tzp

b. Häufige Wörter Fehler 2. Tzp > Häufige Wörter Fehler 1. Tzp

c. Häufige Wörter Fehler 2. Tzp = Häufige Wörter Fehler 1. Tzp

Bei den Kindern der Versuchsgruppe zeigt sich, unter Berücksichtigung des Trends, bei der Fehleranzahl im Subtest *Häufige Wörter Fehler* eine signifikante Verbesserung zwischen den Testzeitpunkten t_1 und t_2 .

Die Hypothese H_1 , dass sich die Kinder der Versuchsgruppe zum Testzeitpunkt t_2 signifikant verbessert haben, kann nur für die Subtests *Häufige Wörter Fehler* und *Wortähnliche Pseudowörter Fehler* im Vergleich zur Kontrollgruppe angenommen werden. Zwar hat sich auch die Kontrollgruppe in diesem Zeitraum verbessert, nach Abzug des Trends zeigt sich für die Versuchsgruppe nach wie vor die Wirksamkeit des Trainings.

17.3.2 Prädiktoren der Lesefähigkeit

Mittels multipler linearer Regressionsanalyse wird der Erklärungswert von unabhängigen Variablen für das Kriterium Lesefähigkeit bei *häufigen Wörtern* untersucht. Unter schrittweiser Einbeziehung der Variablen *Geschlecht des Kindes*, *Alter des Kindes*, *Buch gelesen*, *Buch zuhause*, *gemeinsam lesen*, *Alter der Mutter* und *des Vaters*, *Geschwister*, *Ausbildung der Mutter* und *des Vaters*, sowie *Wortschatz* in ein Regressionsmodell wird untersucht, welche Prädiktoren einen bedeutsamen Varianzanteil an der abhängigen Variable (Kriterium) *Häufige Wörter Fehler* aufklären kann.

Hypothesenblock H_1 (5): Es gibt unabhängige Variablen (Regressoren), die einen signifikanten Erklärungswert für die Ausprägung in der abhängigen Variable „Häufige Wörter - Fehler“ aufweisen

Die multiple lineare Regressionsanalyse untersucht im Rahmen von multiplen Zusammenhängen die Beziehung zwischen einer abhängigen und mehreren unabhängigen Variablen.

Mit diesem Verfahren lässt sich unter anderem der Frage nachgehen, inwieweit ein Set von unabhängigen Variablen (auch Prädiktorvariablen genannt) eine abhängige Variable (Kriteriumsvariable) vorhersagen kann.

Das Regressionsmodell muss, bevor es geprüft werden kann, auf Grund von sachlogischen und theoretischen Überlegungen aufgestellt werden.

Die abhängige Variable muss zumindest Intervallskalenniveau aufweisen und die unabhängigen Variablen müssen mindestens nominalskaliert sein. Weitere Voraussetzungen sind, dass die unabhängigen Variablen nicht perfekt miteinander korrelieren (Multikollinearität) und diese wiederum nicht mit den Residuen korrelieren.

Zusätzlich wird gefordert, dass die Normalverteilung der standardisierten Residuen gegeben ist, dass der Erwartungswert der Residuen „null“ ergibt, die Varianzen der Residuen konstant sind und keine Autokorrelationen zwischen den Residuen vorliegen.

Diese Voraussetzungen zur Berechnung einer multiplen linearen Regression, die Normalverteilung der standardisierten Residuen, kann angenommen werden (siehe Abbildung 2). Der Durbin-Watson-Test weist mit seinem Koeffizienten $DW = 2.11$ darauf hin, dass kein Verdacht auf Autokorrelationen besteht.

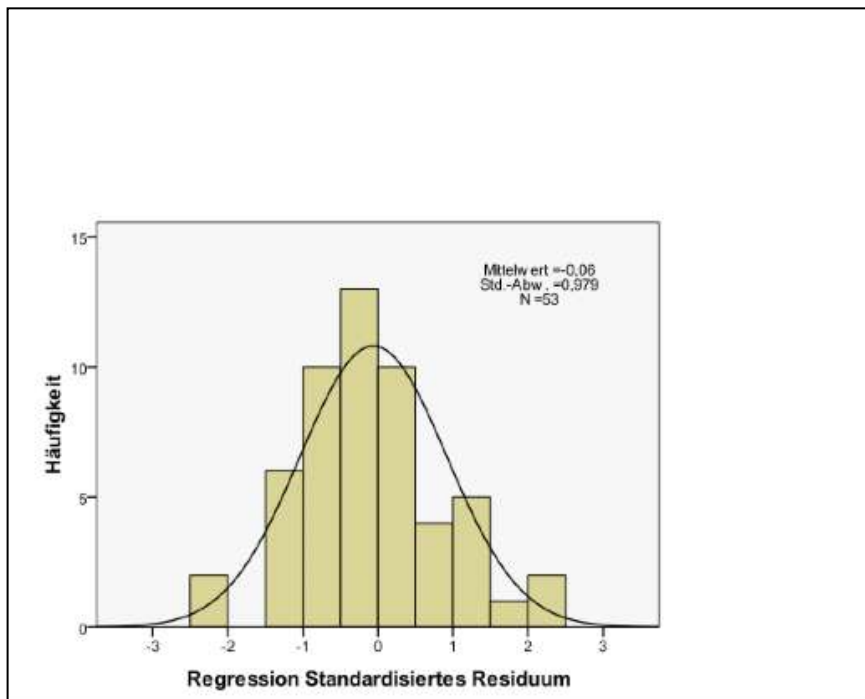


Abbildung 2: Normalverteilung der standardisierten Residuen der abhängigen Variable *häufige Wörter Fehler*.

Das Regressionsmodell kann zwei Prädiktoren zur Vorhersage der Lesefähigkeit identifizieren $F(2,39) = 13.67$; $p < .001$, die Parameter (Regressionskoeffizienten) können aus Tabelle 25 entnommen werden.

Tabelle 25: Modellzusammenfassung und Parameter der Regressionskoeffizienten zur Vorhersage aus Modell 2.

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Stand. Koeffizienten	t	sig.
		Regr.koeffizient B	Standardfehler	β		
2	(Konstante)	4. 457	0. 701		6. 361	<.001
	Bücher zu Hause	-1. 365	0. 309	-0. 543	-4. 421	<.001
	Wortschatz WST	-0. 085	0. 031	-0. 333	-2. 712	. 01

Die beiden Prädiktoren *Hast Du viele Bücher zu Hause* und *Wortschatz WST* können im Modell beibehalten werden. Alle anderen, nicht signifikanten Prädiktoren werden aus diesem Modell ausgeschlossen (siehe Tabelle 26).

Tabelle 26: Ausgeschlossene Variablen.

Modell		Beta In	<i>t</i>	sig.	Partielle Korrelation
2	Geschlecht des Kindes	-,101 ^b	-0,709	. 483	-0,114
	Alter des Kindes	,026 ^b	0,198	. 844	0,032
	Buch alleine gelesen	-,026 ^b	-0,209	. 835	-0,034
	Liest du gerne gemeinsam	-,041 ^b	-0,318	. 752	-0,052
	Alter der Mutter in Jahren	-,074 ^b	-0,577	. 567	-0,093
	Alter des Vaters in Jahren	-,004 ^b	-0,031	. 976	-0,005
	Anzahl der Geschwister	,092 ^b	0,729	. 471	0,117
	höchste Ausbildung Mutter	,064 ^b	0,491	. 626	0,079
	höchste Ausbildung Vater	,131 ^b	1,044	. 303	0,167

Es zeigt sich, dass zwei Prädiktoren die Varianz in der *Variable Fehler häufige Wörter* zu 41,2% aufklären können. Die Vorzeichen der unstandardisierten Regressionskoeffizienten *B* (siehe Tab. 25) weisen darauf hin, dass die *Anzahl der Bücher zuhause* negativ mit dem Fehlerscore zusammenhängen. Ebenso ist auch die Leistung im WST Wortschatztest mit dem Kriterium verbunden, die Regressionsgerade hat einen negativen Anstieg. Der *Variable Bücher zuhause* kommt, im Vergleich mit der Wortschatzleistung, ein relativ höheres Gewicht zu, wenn man die standardisierten Regressionskoeffizienten β betrachtet

17.3.3 Wirksamkeit des Lesetrainings

Hypothese H₁ (a): Die Kinder der Versuchsgruppe zeigen nach dem Lesetraining in dem Bereich Lesefreude eine signifikant höhere Ausprägung als die Kinder der Kontrollgruppe

Tabelle 27: Kontingenztafel: Gruppenzugehörigkeit und Lesefreude zum 2. Testzeitpunkt (siehe dazu Kreibich, 2008).

Gruppen- zugehörigkeit:	nicht gerne	eher nicht gerne	gerne	sehr gerne	gesamt
VG erwarteter Wert	3 (11,1%) 4,1	3 (11,1%) 8,2	15 (55,6%) 10,2	6 (22,2%) 4,6	27 (100%) 27,0
KG erwarteter Wert	5 (19,2%) 3,9	13 (50,0%) 7,8	5 (19,2%) 9,8	3 (11,6%) 4,4	26 (100%) 26,0
Gesamtanzahl erwarteter Wert	8 (15,1%) 8,0	16 (30,2%) 16,0	20 (37,7%) 20,0	9 (17,0%) 9	53 (100%) 53

21 (77,8 %) von 27 Kinder lesen nach dem Training (zum Testzeitpunkt t_2) sehr gerne oder zumindest gerne. Sechs Kinder lesen nach wie vor nicht gerne oder eher nicht gerne. In der Kontrollgruppe lesen 18 Kinder nicht gerne oder eher nicht gerne. Acht Kinder lesen gerne bzw. sehr gerne.

Es kann ein signifikanter Unterschied in der Verteilung der Lesefreude in Abhängigkeit von den beiden Gruppen zum 2. Testzeitpunkt beobachtet werden. Die Prüfgröße ergibt mit $\chi^2(3) = 12,74$; $p = .004$ (korrigiert mittels exaktem Test nach Fisher) ein signifikantes Ergebnis.

Die H1 kann angenommen werden, die Kinder der Trainingsgruppe lesen nach dem Lesetraining lieber als die Kinder der unbehandelten Kontrollgruppe.

Hypothese H₁ (7): Die Leseleistung des Kindes steht im negativen Zusammenhang mit dem Lebensalter der Mutter.

Tabelle 28: Korrelationskoeffizienten der Produkt- Moment- Korrelationen zwischen Leseleistung des Kindes und Alter der Mutter (siehe dazu Kreibich, 2008).

	n	r	sig.
Häufige Wörter Fehler	44	-. 16	. 31
Zusammengesetzte Wörter Fehler	43	. 13	. 39
Text lang Fehler	43	. 04	. 80
Wortunähnliche Pseudowörter Fehler	43	-. 07	. 68
Wortähnliche Pseudowörter Fehler	40	. 36	. 02**

Nur bei *Wortähnliche Pseudowörter Fehler* besteht ein signifikanter ($p=.02$) Zusammenhang zum Alter der Mütter (siehe Abb. 3). Dies bedeutet, dass mit zunehmendem Lebensalter der Mutter mehr Fehler bei „Wortähnlichen Pseudowörtern“ begangen werden.

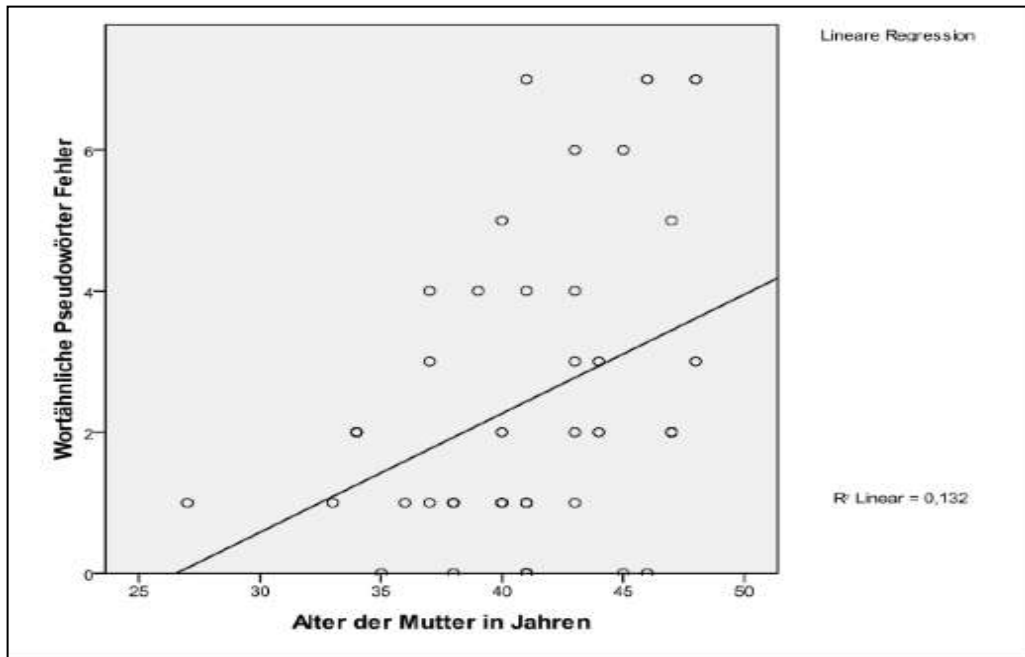


Abbildung 3: Streudiagramm zur Produkt- Moment- Korrelation nach Pearson zum Alter der Mutter und Wortähnliche Pseudowörter Fehler.

17.4 Ergebnisse aus der Verhaltensbeobachtung

Für die Verhaltensbeobachtung der Kinder aus der Versuchsgruppe kam ein fünfkategorielles Rating zur Intensität zum Einsatz (vgl. Bortz Döring, 2006, S.177). Die relevanten Verhaltensweisen der einzelnen Gruppen wurden eingeschätzt. Der Durchschnittswert aus den Ratings wird über die Fördereinheiten (treatments) gebildet.

Deskriptive Systeme stellen Verallgemeinerungen dar. Sie sind aus der Ebene konkreter empirischer Tatbestände hervorgegangen und sind dadurch theoretische Aussagen (vgl. Mayring, 1999).

Der Schwerpunkt zwischen Theorie und Empirie kann unterschiedlich stark gesetzt werden. Stärker empirische Klassifizierungen, wie in dieser Untersuchung, werden aus dem Material heraus entwickelt um dann in den theoretischen Zusammenhang eingeordnet zu werden (vgl. Mayring, 1999).

Bei der Kategorienbildung wurden zwei Grundsätze verfolgt. Einerseits wurde schrittweise vorgegangen (vgl. Mollenhauer & Rittelmeyer, 1977, S. 66) und andererseits wurde festgelegt, in welcher Hinsicht geordnet werden sollte. Anschließend wurde das Kategoriensystem gebildet, indem in den einzelnen Dimensionen die Ausprägungen definiert wurden (vgl. Mayring, 1999).

Zunächst ist eine Definition der einzelnen eingeschätzten Ausprägungen in den fünf beobachteten Kategorien notwendig:

Die Kategorien sind dem Schulnotensystem ähnlich. *Eins* bedeutet bei den fünf entsprechenden Kriterien „sehr“ z.B. aufmerksam, erfreut, gut entwickelt, ruhig, engagiert. Die Kategorien *zwei* bis *fünf* sind in diesen fünf Bereichen, dem Schulnotensystem entsprechend, weniger stark ausgeprägt bzw. bei der Kategorie *fünf* gar nicht vorhanden.

Tabelle 29: Untersuchte Kinder der vier Versuchsgruppen in den jeweiligen Schulen die dazugehörigen Trainingseinheiten.

	Michaeler- strasse	Cornelius- gasse	Stift- gasse/a	Stift- gasse/c	gesamt
n (m/w)	8 (3m/5w)	8 (3m/5w)	4 (1m/3w)	7 (5m/2w)	27 (12 m/ 15w)
Alter der Kinder zu t_1 (M, sd)	8.77 (0.36)	8.67 (0.52)	8.45 (0.30)		8.61 (0.40)
Anzahl der LehrerInnen	1 (w)	1 (w)	1 (m)	1 (w)	
Aufmerksamkeit (1= sehr aufmerksam, 5= nicht aufmerksam)	2	1	2	2	
Freude bzw. Langeweile an dem Training (1= sehr erfreut, 5=sehr gelangweilt)	1	1	2	2	

Entwicklungsstand (1= sehr reif, 5 = sehr kindlich)	1	3	3	2	
Lautstärke in der Klasse (1=sehr ruhig, 5 = sehr laut)	2	1	2	2	
Engagement und Einsatz (1=sehr engagiert, 5 =nicht engagiert)	1	1	3	2	
	Programm				
1. Tag	Die Geschichte vom kleinen Pferd	Die Geschichte vom kleinen Pferd	Die Geschichte vom kleinen Pferd	Die Geschichte vom kleinen Pferd	
2. Tag	Schildkröten-geschichte	Schildkröten-geschichte	„Erwin der dicke Schneemann“	Grusel-geschichte“	
3. Tag	Ritter-geschichten	Ritter-geschichten	Detektiv-geschichten	Grusel-geschichte & Detektiv-geschichte	
4. Tag	Detektiv-geschichten	Grusel-geschichte & Freundschafts-geschichte	„Geschichten vom Franz“	Detektiv-geschichten	
5. Tag	„Die Gruft des Pharaos“ und eine Detektiv-geschichte	Ritter-geschichte/Detektiv-geschichte	„Geschichten vom Franz“	Schildkröten-geschichte	
6. Tag	Ritter-geschichte	Märchen	„Guten Tag kleines Schweinchen“	Ritter-geschichten	
7. Tag	Märchen	Guten Tag kleines Schweinchen	„Ich und meine Schwester Klara“	„Ich und meine Schwester Klara“	

8. Tag	Grusel- geschichte	„Ich und meine Schwester Klara“			
9. Tag	Grusel geschichte & Detektiv geschichte	„Ich und meine Schwester Klara“			

Wie Tabelle 29 zeigt, sind die vier Trainingsgruppen bei den fünf Kategorien in ihrem Verhalten sehr verschieden.

Den niedrigsten (7) und somit besten Score erreichten die beiden Schulen „Michaelerstrasse“ und „Corneliusgasse“.

Die Schule „Stiftgasse a“ wies das auffälligste Ergebnis mit 12 Punkten auf, während die „Stiftgasse c“ erhält den zweitschlechtesten Wert mit 10 Punkten.

17.5 Verhaltensbeobachtung der Versuchsgruppe

Die Verhaltensbeobachtung stellte einen wichtigen Teil dieser Untersuchung dar, da Spass, Freude, Interesse etc. am besten über das Verhalten und nicht über Fragebogen herausgefunden werden können.

Da die Testleiterinnen mit den Kindern aus der Versuchsgruppe viel Zeit verbrachten, konnte das Verhalten bzw. Veränderungen im Verhalten der einzelnen Mädchen und Buben gut beobachtet werden.

Da es für die Untersuchung wichtig war, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen des Trainings an dem Programm aktiv teilnahmen damit sich ihre Vorstellungskraft, Lesefreude und Lesefertigkeit ins Positive ändern konnte, war die Erreichbarkeit der Kinder von enormer Bedeutung. Im Laufe des Trainings zeigte sich jedoch, dass die Kinder unterschiedlich gut erreicht werden konnten.

Das Training differenzierte zwischen „interessierten“, „ablehnenden“ und „passiven“ Teilnehmern und Teilnehmerinnen. In allen vier Gruppen war ein Phänomen zu beobachten, wie es wahrscheinlich auch in regulären Klassenzimmern auftritt:

- Ein Teil der Gruppe war sehr begeistert vom Training und machte aktiv mit. Diese Mädchen und Buben meldeten sich schnell bei freiwilligen Aktivitäten, wie laut vorlesen, machten Vorschläge und hatte Ideen, scheute sich aber auch nicht davor, kritisch zu sein. Dieser Teil der Gruppe profitierte wahrscheinlich am meisten vom Training.
- Ein anderer Teil der Gruppe war vom Training bzw. in der Klasse von den Vorhaben wenig begeistert und nahm an den Aktivitäten weniger teil. Diese Kinder machten bei den verschiedenen Aktivitäten nicht gut mit, übten Kritik und lenkten auch andere Mitschüler und Mitschülerinnen ab.
- Der dritte Part machte bei den unterschiedlichen Aufgaben mit, war jedoch in seinem Verhalten passiv. Die Schüler und Schülerinnen „schwommen“ zwar „mit dem Strom“, hatten jedoch sichtlich weniger Freude daran.

Damit soll ausgedrückt werden, dass mit dem Training nicht alle Kinder gleichermaßen erreicht werden können. Die Ergebnisse des Trainings werden außerdem gemittelt und durch passive oder ablehnende Kinder verändert.

Diejenigen, die von Haus aus schon von den Eltern und dem übrigen Umfeld gefördert werden, können von der Intervention wahrscheinlich am meisten profitieren. Andere Kinder, die dies nicht erfahren, können vom Training entsprechend weniger mitnehmen, da ihr Umfeld offenbar nicht entsprechend ist.

17.6 Qualitative Forschungsfragen

Nach der Posttestung t_2 wurden die Kinder zusätzlich nach einem offenen Schema befragt. Diese abschließende Erhebung beinhaltete teilweise dieselben Fragen wie der Kinderfragebogen zum ersten Testzeitpunkt. Es kamen noch zwei bzw. drei offene Fragen dazu (siehe dazu Kreibich, 2008):

- „Gibt es Bücher die du dir wünschen würdest? Wenn, ja welche?“
- „Was hast du durch das Training neues gelernt?“

Diese Fragen wurden offen gestaltet, damit die Kinder auch ausführlich berichten konnten, was der größte Teil der Schüler und Schülerinnen auch in Anspruch nahm. Die Testleiterinnen protokollierten die Antworten der Kinder mit. Diese schrieben die Antworten deshalb nicht selbst, da es sonst zu Verständnisproblemen hätte kommen können. Außerdem wären Mädchen und Buben, die nicht so schreiben konnten, benachteiligt gewesen.

Durch das vertraute Verhältnis, das zwischen den Kindern und den Trainerinnen entstanden war, hatten die Schüler und Schülerinnen auch keine Scheu, ehrlich zu berichten, was ihnen gefallen hatte und was nicht. 25 der 27 Kinder der Experimentalgruppe gaben in einem offenen Antwortschema Rückmeldungen, die in fünf Kategorien zusammengefasst werden können:

Tabelle 30: Häufigkeiten und Anteilswerte der kategorisierten Antworten zum Thema Lesefreude zu t_2 in der VG (Mehrfachnennungen pro Kind möglich) (siehe dazu Kreibich, 2008).

Kategorie	Nennungen (Prozent)
„Lesen kann Spaß machen“	20 (80,0)
„Ich stelle mir beim Lesen ein Bild vor“	12 (48,0)
„Sich beim Lesen Bilder vorzustellen macht mehr Spaß“	11 (44,0)

„Gemeinsames Lesen macht mehr Spaß, weil man nachfragen kann wenn man etwas nicht versteht“	7 (28,0)
„Gemeinsames Lesen macht mehr Spaß, weil man darüber sprechen kann“	5 (20,0)
Anzahl der Statements:	55

Insgesamt haben 25 der 27 Kinder die Frage „Was hast du durch das Training Neues gelernt?“ beantwortet, einige Kinder gaben auch mehrere Nennungen ab.

Dieses Ergebnis ist insofern nicht überraschend, da die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in den kleinen Gruppen einerseits bestimmen durften was sie lesen, wann sie lesen und keinerlei Leistungsdruck unterworfen waren. Sie bekamen viel Aufmerksamkeit und hatten viele Freiheiten.

Außerdem konnten sie nebenbei kreativen Beschäftigungen wie Zeichnen, Basteln, Malen, Spielen etc. nachgehen.

Eine solche Situation ist beim regulären Unterricht natürlich schwer zu schaffen denn in den meisten Klassen sitzen mehr als acht Kinder.

Einige Kinder fielen besonders auf, wie z.B. Niki, der eindeutig unterfordert war oder Isa, die sehr viel Aufmerksamkeit benötigte.

Diese Beobachtungen gestalten sich jedoch bei der großen Kinderanzahl in Volksschulklassen schwierig. Die Begabungen oder besonderen Bedürfnisse können in großen Gruppen kaum erkannt, geschweige denn berücksichtigt werden.

17.6.1 Kategorien zum Training

Die Aufzeichnungen des sechswöchigen Trainings in den vier verschiedenen Gruppen belegen, dass die Kinder sowohl in ihrer Persönlichkeit als auch in ihrem Verhalten sehr unterschiedlich sind.

In Tabelle 31 sind die Unterschiede der Mädchen und Buben der einzelnen Gruppen in ihrem Zeichenverhalten zu sehen.

Tabelle 31: Übersicht, wie viele Kinder nur zugehört und wie viele zusätzlich während des Vorlesens gezeichnet haben.

	Corneliusg.	Michaelerstr.	Stiftg. 3a	Stiftg. 3c	insgesamt
nur zuhören	3 Buben	1 Mädchen	1 Bub	5 Buben	9 Buben 1 Mädchen
zuhören und zeichnen	5 Mädchen	2 Buben 5 Mädchen	3 Mädchen	2 Mädchen	15 Mädchen 2 Buben

Tabelle 31 zeigt, in welcher Interventionsgruppe wieviele Mädchen und Buben während des Zuhörens zeichneten. Der Trend, dass die Mädchen deutlich öfter während des Zuhörens zeichnen als Buben, ist gut zu erkennen.

Welche Geschichten bei den Kindern besonders beliebt oder unbeliebt waren zeigt folgende Tabelle.

Tabelle 32: Übersicht über bevorzugte und unbeliebte Lektüre.

	Bevorzugte Geschichten	Unbeliebte Geschichten
Stiftgasse 3c	Grusel- und Rittergeschichten, „Ich und meine Schwester Klara“	„Die Geschichte vom kleinen Pferd“
Stiftgasse 3a	„Die Geschichte vom kleinen Pferd“, Freundschafts- und Scherzgeschichten, „Ich und meine Schwester Klara“	Detektivgeschichten
Michaelerstrasse	Ritter-, Detektiv- und Gruselgeschichten	„Die Geschichte vom kleinen Pferd“
Corneliusgasse	Schildkrötengeschichte, Ritter- und Scherzgeschichten, Märchen, „Ich und meine Schwester Klara“	Detektivgeschichten

Diese Tabelle zeigt welche Sinnesmodalitäten die Buben und Mädchen der dritten Klasse Volksschule eingesetzt haben.

Tabelle 33: Häufigkeitstabelle der eingesetzten Sinnesmodalitäten beim Imaginieren.

verschiedenen Sinne	alle Buben aus den vier Gruppen (11)	alle Mädchen aus den vier Gruppen (16)	gesamt
visuell	10	15	25
taktil	1	8	9
olfaktorisch	4	9	13
gustatorisch	1	2	3
auditiv	5	6	11

Wie in Tabelle 33 ersichtlich, werden bei den Sinnesmodalitäten der Gesichtssinn (Sehen) bei 25 (92,6%) von 27 Kindern insgesamt am häufigsten beim Imaginieren eingesetzt. Die Anwendung der übrigen Modalitäten wurde wesentlich seltener berichtet.

Es zeigt sich, dass die Kinder aus allen Gruppen sich dann viel vorstellen konnten, wenn ihnen die Geschichte gut gefiel und die Erzählung detailreich und ausgeschmückt war. Außerdem war es bedeutsam, dass die verwendete Geschichte ihrem Entwicklungsstand entsprach.

18 Diskussion

Das Untersuchungsziel war die Analyse, ob eine Erhöhung der Vorstellungskraft und eine Steigerung der Lesefreude bei Kindern der dritten Klasse Volksschule zu einer verbesserten Lesefähigkeit führt. Im Mittelpunkt stand jedoch immer die Lesefreude bzw. den Mädchen und Buben Spaß am Lesen zu vermitteln, da sowohl die Kinder der Versuchs- als auch der Kontrollgruppe angaben, nicht gerne zu lesen.

Für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der vier verschiedenen Trainingseinheiten wurde jeweils eine individuelle Intervention zusammengestellt um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler und Schülerinnen gerecht zu werden.

Zu Beginn wurde der Wortschatz der Versuchs- und Kontrollgruppe erhoben, um die Vergleichbarkeit der Kinder darzustellen. Die Mädchen und Buben (KG&VG) füllten einen Fragebogen zu ihrem Leseverhalten aus. Um noch mehr Informationen über die Kinder und über das Leseverhalten der Eltern zu bekommen, bekamen die Eltern ebenfalls einen Fragebogen mit. Dann erfolgte ein Lesetest (SLRT) für beide Gruppen, um den aktuellen Stand der Lesefähigkeit zu erheben.

Die Interventionsmaßnahme, welche nur die Versuchsgruppe erhielt, dauerte insgesamt sechs Wochen. Zu den verwendeten Methoden, um die Vorstellungskraft der Versuchsgruppe zu steigern, zählten kreative Mittel wie abwechselndes Lesen, Vorlesen, Zeichnen, Erzählen, Geschichten selbst schreiben, Basteln, Spielen usw.

Am Ende des sechswöchigen Trainings wurde die Lesefähigkeit der Kinder nochmals überprüft und die Kinder füllten einen zweiten Kinderfragebogen aus, um veränderte Verhaltensweisen oder Einstellungen erfassen zu können.

Die Stichprobe bestand aus 53 Kindern, wobei 27 Kinder der VG und 26 Kinder der KG angehörten. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren zum Testzeitpunkt durchschnittlich acht Jahre und acht Monate alt. Es zeigte sich, dass die Mütter im Durchschnitt ca. 40 und die Väter ca. 43 Jahre alt waren. Dieses überdurchschnittliche Alter ist wahrscheinlich auf das erhöhte Bildungsniveau der Eltern zurückzuführen.

Beim Elternfragebogen gaben etwa drei Viertel der Eltern an, dass ihr Kind gerne lese, jedoch gab jeder Bub und jedes Mädchen bei der Befragung an, dass es dies nicht gerne tue.

Dieses Ergebnis der hier durchgeführten Untersuchung deckt sich mit dem Ergebnis der PISA 2006, aus der hervorgeht, dass deutsche Schüler und Schülerinnen im internationalen Vergleich ungern lesen.

In der Untersuchung wurde zudem festgestellt, dass es einen tendenziellen Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Mütter und einem Untertest im SLRT gibt. Je geringer die Schulbildung der Mutter ist, desto mehr Fehler werden in der Skala *Häufige Wörter* gemacht.

Es besteht ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Alter der Mutter und dem Untertest *Wortähnliche Pseudowörter* des SLRT. Je älter die Mutter, desto mehr Fehler werden in diesem Subtest des SLRT begangen.

Die PISA-Studie (2006) erbrachte auch Belege dafür, dass die Leistung der Schüler und Schülerinnen mit der Schulbildung der Eltern zusammenhängt. Kinder, deren Eltern einen Pflichtschulabschluss aufwiesen, hatten ein um 100 Punkte schlechteres Ergebnis als jene, deren Eltern welche zumindest eine Matura hatten.

Diese Befunde decken sich nicht mit jenen in der vorliegenden Untersuchung. Die Ausbildung der Eltern weist hier keinen Einfluss auf den Wortschatz der Kinder auf.

Für das Kriterium Lesefähigkeit wurden zwei Prädiktoren identifiziert, welche die Varianz in der Variable *Häufige Wörter Fehler* zu 41,2% aufklären können.

Es zeigte sich, dass die Anzahl der *Bücher zuhause* negativ mit dem Fehlerscore zusammenhängt. Die Leistung im WST Wortschatztest ist ebenfalls mit dem Kriterium verbunden. Der Variable *Bücher zuhause* kommt, im Vergleich mit der Wortschatzleistung, ein relativ höheres Gewicht zu.

Bei der zweiten Befragung der Kinder aus der VG, nach der Interventionsmaßnahme, gaben 21 Kinder an gerne bzw. sehr gerne zu lesen. Sechs Kinder lesen nach wie vor nicht gerne. In der KG hingegen lesen nach den sechs Wochen ohne Training acht Teilnehmer und Teilnehmerinnen sehr gerne oder gerne und 18 nicht. Dieses Ergebnis zeigt, dass das Training wirksam war.

Aus der Verhaltensbeobachtung der Mädchen und Buben der vier verschiedenen Trainingsgruppen kann geschlossen werden, dass diese sehr verschieden waren und die Schüler und Schülerinnen der VG deshalb unterschiedlich gut erreicht werden konnten. Das Training differenzierte zwischen „interessierten“, „ablehnenden“ und „passiven“ Kindern. Die „interessierten“ Kinder nahmen beim Training aktiv teil, machten Vorschläge und gaben konstruktive Kritik. Diese Gruppe profitierte wahrscheinlich am meisten von dem Training. Die „ablehnende“ Gruppe war an dem Training um einiges weniger interessiert und die „passiven“ Mädchen und Buben verhielten sich teilweise phlegmatisch.

Wahrscheinlich konnten diejenigen Kinder, die von Haus aus schon von den Eltern und dem übrigen Umfeld gefördert werden, von der Intervention am meisten profitieren.

Dieses Ergebnis, dass 77,8% der Kinder der VG nach dem Training gerne oder sehr gerne lesen, relativiert die Ergebnisse des SLRT, welche in nur wenigen (*Häufige Wörter Fehler* und *Wortähnliche Pseudowörter Fehler*) Bereichen eine signifikante Verbesserung der VG zeigte. Die

Kontrollgruppe hat sich in diesem Zeitraum ebenfalls verbessert. Diese veränderten Leistungen der KG können einerseits durch die Entwicklung der Kinder und andererseits durch das höhere sprachliche Niveau, welches die KG aufweist, erklärt werden. Nach Abzug des Trends lässt sich für die Versuchsgruppe nach wie vor die Wirksamkeit des Trainings feststellen.

Die vermehrte Freude am Lesen nach dem sechswöchigen Training kann auch durch frühere Erkenntnisse gestützt werden: Wieler (1995) zeigte in einer Studie bei vierjährigen Kindern, dass die Art und Weise des Vorlesens relevant ist, um das Interesse der Kinder zu wahren. Wenn die Lesesituation starr ist, verlieren die Zuhörer schnell die Konzentration, deshalb ist es bedeutsam, die Kinder aktiv teilhaben zu lassen. Nach Abraham und Kepser (2005) kann durch das Hineinversetzen in literarische Charaktere die Lesefreude der Kinder gefördert werden.

Die Kontrollgruppe wies signifikant bessere Ergebnisse im Wortschatztest auf. Diese erhöhte verbale Intelligenz bringt natürlich den Vorteil, dass die Kinder leichter verbale Inhalte lernen. Dieser (Stör-) faktor hat mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Einfluss auf den Erfolg der Kontrollgruppe.

In der Zwischenzeit führten interventionsunabhängige Effekte zu einer Verbesserung der Kontrollgruppe. Da in der Schule und in dem Training ein noch viel kleinerer Ausschnitt der Lebenswelt der Kinder zu sehen ist, kann nur spekuliert werden, was die Kinder in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung beeinflusst. Derartige Faktoren könnten sein: Geschwister die beim Lesen helfen, Großeltern, Hobbys etc.

Was bei den Teilnehmern und Teilnehmerinnen als Störvariable hinzukam, waren deren persönliche Lebensumstände. Bei einigen Schülern und Schülerinnen gab es Probleme in der Familie, worüber sich die Kinder sorgten und was den Trainingsprozess wahrscheinlich negativ beeinflusste.

Der Unterricht in koedukativen Klassen hatte eventuell auch einen Einfluss auf das Verhalten bzw. Ergebnis der Mädchen und Buben. Man konnte gut beobachten, dass die Buben gegenüber den Mädchen versuchten ihre Wünsche und Interessen durchzusetzen. In einer reinen Buben- oder Mädchenschule wäre das Ergebnis vielleicht anders ausgefallen.

Die Interventionsmaßnahme zeigte, dass die Kinder aller vier Trainingsgruppen sehr unterschiedlich waren, sowohl in ihrer Entwicklung als auch in ihrem persönlichen Verhalten. Deshalb wird es auch bei zukünftigen Interventionsprogrammen nötig sein, das Training individuell auf die Kinder abzustimmen. Ein Standardprogramm würde einen Teil der Kinder langweilen, den anderen überfordern und einem dritten Teil wiederum keinen Spaß machen.

Zu der Fragestellung, ob das Vorstellen von Bildern beim Lesen einen positiven Einfluss auf die Lesefähigkeit hat, besteht in der Literatur großteils Meinungsgleichklang (vgl. Ludwig, 1993). Beim Textverstehen bestätigen diverse Untersuchungen ebenfalls, dass Bilder einen positiven Einfluss auf die Verständnisförderung der SchülerInnen ausüben (vgl. Gambrell & Koskinen, 2002; Borduin et al, 1994; Gambrell, 1982).

Es war bei diesem Training jedoch offensichtlich, dass die Kinder viel Spaß daran hatten und es ihnen auch immer leichter fiel, sich während des Zuhörens bunte Bilder vorzustellen. Es zeigte sich, dass die Kinder bei ihren Vorstellungen am häufigsten den Sehsinn einsetzten. Die anderen vier Sinne wurden bei weitem weniger oft verwendet.

Während des Trainings konnte man beobachten, dass die Mädchen deutlich öfter während des Zuhörens zeichneten als die Buben der einzelnen Interventionsgruppen.

Zu der hier gestellten Frage, inwieweit die Vorstellungskraft die Lesefreude beeinflusst, existieren leider wenige Untersuchungen. Richter und Plath zeigten in einer Untersuchung im Jahr 2001, dass Phantasie

und Vorstellungskraft im Volksschulalter eine bedeutsame Rolle spielen und Kinder ein Verlangen nach entsprechender Literatur haben. Abraham (2009) bestätigt dieses Ergebnis, indem er empirisch belegt, dass Kinder Abenteuer- und Phantasiegeschichten bevorzugen.

Zum Thema Lesefreude besteht zweifelsohne noch Forschungsbedarf. Die Untersuchung dieses Bereiches würde voraussichtlich noch interessante Ergebnisse mit sich bringen.

Rückblickend kann festgehalten werden, dass es bei der Durchführung der Untersuchung einige Verbesserungsmöglichkeiten gegeben hätte. Der zeitliche Rahmen war mit sechs Wochen relativ kurz, jedoch der längst mögliche zugelassene Zeitraum. Nach dieser Episode war das Vertrauen zwischen den Kindern und den Testleiterinnen vorhanden und es wurde bereits „routiniert“ gemeinsam gearbeitet. Bei einem längeren Interventionszeitraum hätte es unter Umständen noch weitere Möglichkeiten gegeben die Lesefreude und die Vorstellungskraft zu erhöhen. Die Durchführung der Untersuchung hat dank der Direktorinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Eltern und Kinder reibungslos funktioniert.

19 Zusammenfassung

Diese Untersuchung beschäftigte sich mit Kindern aus der dritten Klasse Volksschule und versuchte durch ein spezifisches Training die Vorstellungskraft der Kinder zu erhöhen und dadurch auch inzidentell die Lesefähigkeit zu verbessern. Ein ebenso bedeutsamer Punkt dieser Arbeit war den Kindern Lesefreude zu vermitteln.

Es wurden insgesamt 223 Kinder, welche alle die dritte Klasse Volksschule besuchten, bezüglich ihres Wortschatzes mit dem Wortschatztest (vgl. Schmidt und Metzler, 1992) vorgetestet. Außerdem erhielten die Mädchen und Buben einen Kinderfragebogen, der Fragen zu ihrem Leseverhalten beinhaltete.

Die Schüler und Schülerinnen, die an dieser Untersuchung schlussendlich teilnahmen, stammten aus drei verschiedenen Schulen und vier verschiedenen Klassen, die alle koedukativ geführt wurden. Aus diesen vier Klassen bildeten sich vier Trainingsgruppen.

Neben der Versuchsgruppe (VG) gab es eine Kontrollgruppe (KG), die kein Training erhielt, sondern den regulären Unterricht besuchte und ebenfalls aus diesen drei Schulen stammte.

Die VG bestand aus 27 Mädchen und Buben und die KG aus 26 Kindern. Um die Ergebnisse der Kinder miteinander vergleichen zu können, mussten die Kinder sowohl der VG als auch der KG bestimmten Kriterien entsprechen: Deutsch als Muttersprache, keine signifikanten Unterschiede im Alter, sie mussten alle in der Vorbefragung angeben dass sie nicht gerne lesen würden und durften keine unterdurchschnittlichen Werte im Wortschatz haben. Außerdem mussten die Erziehungsberechtigten zustimmen dass ihre Kinder an der Untersuchung teilnehmen dürfen.

Zu Beginn wurde allen 53 Kindern ein Lesetest (SLRT) (vgl. Landerl, Wimmer & Moser, 1997) und ein selbst zusammengestellter Kinderfragebogen vorgegeben, um mehr über die Leseleistung und die Lesegewohnheiten der Mädchen und Buben zu erfahren. Die Eltern füllten

ebenfalls einen Fragebogen aus, der einerseits Fragen zu ihren Kindern enthielt und andererseits die Lesegewohnheiten der Eltern und soziodemographische Daten erheben sollte.

Das Training umfasste insgesamt sechs Wochen und wurde zwei Mal pro Woche in jeder Schule durchgeführt. Die Interventionsmaßnahme setzte sich aus unterschiedlichen Methoden zusammen:

Einerseits wurden den Kindern Geschichten vorgelesen, die bunt und detailreich ausgeschmückt waren, um die Vorstellungskraft der Mädchen und Buben aus der VG zu steigern. Die Leseplätze (die leider nicht immer dieselben waren) wurden gemütlich gestaltet, damit sich die Kinder ungestört entfalten konnten (vgl. Fürst, Helbig & Schmitt, 2008).

Außerdem wurden kreative Mittel eingesetzt, wie sie in der Literatur empfohlen werden: Dialogisches Lesen (vgl. Lonigan und Whitehurst, 1998), Zeichnen, Malen (gemeinsam oder allein), Erzählen, Beschreiben, Geschichten selbst schreiben, Basteln, Spielen und Anregen der Gedankenwelt durch geeignete Mittel (Rätsel, Erzählungen etc.).

Es zeigt sich, dass die Mädchen während des Zuhörens deutlich lieber zeichneten als die Buben, welche es bevorzugten nur dem Vorgelesen zu zuzuhören.

Nach der sechswöchigen Interventionsmaßnahme wurden die Kinder der VG und KG nochmals mit dem Lesetest des SLRT (vgl. Landerl et al., 1997), dieses Mal mit einer anderen Form, getestet und wieder zu ihrem Leseverhalten befragt.

Es zeigt sich, dass es einen tendenziellen Zusammenhang zwischen dem Untertest *Häufige Wörter* im SLRT und der Schulbildung der Mutter gibt. Je niedriger die Schulbildung der Mutter ist, desto mehr Fehler machen die Kinder.

Es wurde außerdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Subtest *Wortähnliche Pseudowörter* und dem Alter der Mutter nachgewiesen. Je älter die Mütter sind, desto mehr Fehler werden in diesem Untertest gemacht.

Die Ergebnisse des SLRT weisen in den zwei Untertests *Häufige Wörter Fehler* und *Wortähnliche Pseudowörter Fehler* auf eine signifikante Verbesserung der VG hin. Die KG hat sich in diesem Zeitraum ebenfalls verbessert, was durch die Entwicklung der Kinder und durch das höhere sprachliche Niveau, welches die KG aufweist, erklärt werden kann. Es lässt sich nach Abzug des Trends für die Versuchsgruppe nach wie vor die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahme feststellen.

Für das Kriterium Lesefähigkeit können zwei Prädiktoren angegeben werden, welche die Varianz in der Variable *Häufige Wörter Fehler* zu 41,2% erklären können. Die Anzahl der *Bücher zuhause* hängt negativ mit dem Fehlerscore zusammen. Die Leistung im WST Wortschatztest ist ebenfalls mit dem Kriterium Lesefähigkeit verbunden. Der Variable *Bücher zuhause* kommt jedoch ein relativ höheres Gewicht zu.

Bei der zweiten Befragung der Kinder der VG, nach der Interventionsmaßnahme, gaben 21 Kinder an gerne bzw. sehr gerne zu lesen, bei den Kinder aus der KG waren es dagegen nur acht.

Die Verhaltensbeobachtung der vier verschiedenen Trainingsgruppen zeigte, dass die Mädchen und Buben sehr unterschiedlich waren und die Schüler und Schülerinnen der VG deshalb verschieden gut erreicht werden konnten. Das Training differenzierte zwischen „interessierten“ Kindern, die am Training aktiv teilnahmen und konstruktive Kritik gaben. Die „ablehnenden“ Mädchen und Buben übten häufiger Kritik. Die „passiven“ Kinder hatten sichtlich weniger viel Freude am Training und machten passiv mit.

Wahrscheinlich konnten diejenigen Kinder, die von Haus aus schon von den Eltern und dem übrigen Umfeld gefördert werden von der Intervention am meisten profitieren.

Es zeigte sich, dass die Kinder an dem Training viel Spaß hatten und es ihnen im Laufe der Zeit immer leichter fiel sich die Inhalte vorzustellen. Bei

der Vorstellungskraft ließ sich gut erkennen, dass die Kinder am häufigsten ihre visuelle Vorstellungskraft einsetzten und ihre anderen Sinne um einiges weniger.

20 Literaturverzeichnis

Abraham, U., Kepser, M. (2005). Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Abraham, U., Kepser, M. (2009). Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt.

Ahrens-Drath, R. (2004). Leseinfo1: Was ist Lesen?
<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/grundschule/Deutsch/lesen/Lese-Infos/index.html>

Ahrens-Drath, R. (Hessisches Kultusministerium). (2007). Lese-Info 5: Vorlesen? Vorlesen! (1.Auflage). Wiesbaden: URL:
www.kultusministerium.hessen.de [26.9.2010] .

Armbruster, B., Lehr, F., Osborn, J., (2001). Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read: Kindergarten Through Grade 3. National Institute for Literacy, Washington D.C.

Artelt, C. u. a. (2002). Ländervergleich zur Lesekompetenz. In J. Baumert (Hrsg.), PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (S. 60). Opladen: Leske und Budrich.

Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW (Gewerkschaft Erziehung Wissenschaft) (AJuM): <http://www.ajum.de>.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., Weiber, R. (2003). Multivariate Analysemethoden. Heidelberg: Springer.

Baddeley, A. D. (1986). So denkt der Mensch. Unser Gedächtnis und wie es funktioniert. München: Droemer Knaur.

Baer, D., Fritzsche, P., Herfurth, M., Lange, W., Vogel, G., Dudenredaktion. (2000). Duden. Das große Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag.

Bahr, R., Iven, C. (2006). Sprache, Emotion, Bewusstheit: Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner.

Baron-Cohen, S., Allen, J. & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 month? The needle, the haystack and the CHAT. The British Journal of Psychiatry, 61, 839-843.

Baumert, J., Maaz, K. Bildungsgleichheit und Bildungsarmut- Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In K. Hurrelmann, G. Quenzel (Hrsg.), Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten (S. 163-165). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften,

Berninger, V. W., Richards, T. L. (2002). Brain Literacy for Educators and Psychologists. San Diego (California): Academic Press.

Böhme - Dürr, K. (2001). Einfluss der Medien auf den Sprachlernprozess. In H. Grimm (Hrsg.), Sprachentwicklung (S. 433–459). Göttingen:

Borduin, B. J., Borduin, C. M., Manley, C.M. (1994). The Use of Imagery Training to Improve Reading Comprehension of Second Graders. Journal of Genetic Psychology 155, 115- 118.

Börsenverein des Deutschen Buchhandels e.V.(2008)

URL: <http://www.boersenverein.de/de/portal/Hoerbuch/158293> [30.01.10].

Bortz, J., Döring, N. (2005). Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer.

Bortz, J., Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation. Heidelberg: Springer Medizin-Verl.

Bösel, R. (2006). Das Gehirn. Ein Lehrbuch der funktionellen Anatomie für die Psychologie. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Brezinka C., Lechner, T., Stephan, K. (1997). Fetus und der Lärm. Gynäkologische und geburtshilfliche Rundschau, 37, 119-129.

Bühl, A., Zöfel, P. (2002). SPSS 11. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Pearson Education.

Bühler, C. (1918). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.

Bühler, C. (1967). Das Seelenleben des Jugendlichen. Stuttgart: Verlag Fischer.

Busch, W. 2007. Das große Buch von Wilhelm Busch: Max und Moritz und Co: Ars Edition.

Chomsky, C. (1972). Stages in Language Development and Reading Exposure. In: Harvard Educational Review 42 (1972) S. 1-33.

Chomsky, N. (1986). Knowledge of language. It's nature, origin, use. New York: Praeger.

Church, J.A., Petersen, S.E., Schlaggar, B.L. (2006). Regions Showing Developmental Effects in Reading Studies Show Length and Lexicality Effects in Adults. Bei der Society for Neurosciences präsentierte Poster.

Csikszentmihalyi, M. (1992). Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart: Klett-Cotta.

DeTemple, J.M. (2001). Parents and Children Reading Books Together. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with Language. Young Children Learning at Home and School* (pp. 31-51). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dickinson, D. K., & Snow, C.E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2, 1-25.

Dodici, B., Draper, D. & Peterson, C. (2003). Early Parent-Child Interactions and Early Literacy Development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 124-136.

Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of sight vocabulary and its relationship to recoding. In P. Gough, L. Ehri, R. Treiman (Hrsg.) *Reading acquisition*. Hillsdale, N.: Erlbaum.

Feneberger, S. (1994). *Wie kommt das Kind zum Buch? Die Bedeutung des Geschichtenvorlesens für die Lesenentwicklung von Kindern*. Neuried: Ars Una.

Field, T. (2000). *Touch Therapy*. New York: Curchchill Livingstone.

Franzmann, B. (1991): *Stiefkind Comics. Über die Vernachlässigung der Comics in der Leseforschung und einige Ergebnisse zur Comic-Lektüre*

von Jugendlichen. In Franzmann, B., Hermann, I., Kagelmann, H.-J. u.a., Comics zwischen Lese- und Bildkultur. (S.13-30). München: Profil Verlag.

Freis, G. (2008). Der Hörbuchmarkt im deutschsprachigen Raum. Struktur und Ökonomie einer vielversprechenden Branche. Hamburg: Diplomica Verlag.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson , J. Marshall, M. Coltheart (Hrsg.) Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. London: Erlbaum.

Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthografischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörungen. In G. August (ed.), New Trends in Graphemics and Orthography (pp. 218-233). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Fürst, I., Helbig, E., Schmitt V. (2008). Kinder- und Jugendliteratur. Theorie und Praxis. Troisdorf: Kieser.

Gambrell, L. B. (1982). Induced Mental Imagery and the Text Prediction Performance of First and Third Graders. In: Niles, J. A., Harris, L. A. (Eds): New Inquiries in Reading Research and Instruction. National Reading Conference, Rochester/NY, 131-135

Gambrell, L. B., Koskinen, P. S. (2002). Imagery. A Strategy for Enhancing Comprehension. In: Block, C.C., Pressely, M. (2002), 305-318.

Gansel, C. (1999). Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht. Berlin: Cornelson Scriptor

Geschwind, N. (1965). Disconnexion Syndrome in Animals and Man (Part 1 and 2). In: Brain 88, S. 237-294.

Gibson, E. & Levin, H. (1980). Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett- Cora.

Gibson, E. & Levin, H. (1989). Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Fischer Taschenbuch Verlag.

Giddens, A. (1984): Interpretative Soziologie. Eine kritische Einführung, engl. Orig. 1976, Frankfurt a. M., New York.

Goldenberg, G. (1987). Neurologische Grundlagen bildlicher Vorstellungen. Wien: Springer.

Goswami, U. (2004). Bemerkungen auf der Mind, Brain, and Education Conference. Harvard University.

Graf, W. (1998). Das Schicksal der Leselust. In W. Engelhardt (Hrsg.). Lesen im Wandel. Probleme der literarischer Sozialisation heute. (S. 110-112). Lüneburg: Universität.

Grimm, Hannelore. (2003). Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag.

Groebe, N., Vorderer, P. (1988). Leserpsychologie: Lesemotivation-Lektürewirkung. Münster: Aschendorff.

Groebe, N., Hurrelmann, B. (2002). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa-Verlag [u.a.].

Günther, K. (1989). Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Edition Schindele: Heidelberg.

Guldimann, T., Hauser, B. (2005). Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. Münster: Verlag Waxmann.

Hart, B., Risley, T. (1995) Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Hartmann, R. (2006). In Bildern denken - Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken. München: Reinhardt.

Heinemann, M., Höpfner C. (2002). Häufigkeit von Sprachentwicklungsverzögerungen bei dreieinhalb- bis vierjährigen Kindern. Aktuelle phoniatriisch- pädaudiologische Aspekte 10, 363-366.

Hiebert, E. (1999). Text matters in learning to read. The Reading Teacher, 52, 552-566.

Hohm, G. (2004). Leseförderung: So früh wie möglich - so „schräg“ wie nötig. In A. Hill-Zenk & K. Sousa. To read or not to read. (S.17, 18). München: Iudicium.

Hurrelmann, B., Hammer, M., Nieß, F. (1993). Lesesozialisation Band 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, B., Hammer, M., Nieß, F. (1995). Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung (2. Auflage). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Hurrelmann, B. (1994). Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. Bettina Hurrelmann. In: Kinder entdecken die Faszination des Lesens: Möglichkeiten und Chancen für Eltern, Erzieher und Lehrer; Dokumentation einer Fachtagung der Stiftung Lesen zum Internationalen UNO-Jahr der Familie. Hrsg. von der Stiftung Lesen. Mainz : Stiftung Lesen, 1995. – 80 S. : Ill., S. 17-29.

Hurrelmann, B., Becker, B. (2003). Kindermedien nutzen, Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim und München: Juventa.

Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim und München: Juventa.

Infratest- Medienforschung 1977/78. In Bertelsmann Briefe 1978/79, Heft 96/97.

Janosch (wirkl. Name: Horst Eckert).(1978): Oh wie schön ist Panama. Weinheim: Beltz.

Janosch (wirkl. Name: Horst Eckert). (2006). Guten Tag kleines Schweinchen. Weinheim Basel: Beltz.

Kallenbach, Gudrun. (2003). Entwicklungspsychologische Aspekte der Rezeption von Bild und Text. In J. Thiele, & J. Steitz-Kallenbach: Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis (S. 53 - 68). Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder.

Kamper, G. (1989). Analphabetismus trotz Schulbesuch. Strategien zu seiner Überwindung. In: AK Wien: Funktioneller Analphabetismus. Ein europaweites Problem. Bericht über eine Enquete (S. 34). Wien, 1989.

Keilmann, A., Büttner, C., Böhme, G. (2009). Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.

Keller, U. (1995). Bilderbücher für Vorschulkinder: Bedeutung und Auswahl. Zürich: Verlag pro juventure.

Kinder wollen Bücher. (1998). Ideen, Projekte, Erfahrungen zum spielerischen Umgang mit Büchern im Kindergarten / Hrsg.: Stiftung Lesen - Mainz.

Knigge, Andreas. (1996). Vom Massenmedium ins multimediale Abenteuer. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Klarer, M. (1999). Einführung in die neuere Literaturwissenschaft. Darmstadt: Primus - Verlag.

Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (1995). Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Weinheim: Beltz.

Kreibich, H., Mähler, B. (2003). Spaß am Lesen: Leseförderung in der Mediengesellschaft. Freiburg: Velber im OZ Verlag.

Kreibich, I. (2008). Entwicklung eines Lesetrainings mit dem Schwerpunkt der Förderung von Vorstellungsbildern aus bildungspsychologischer Sicht. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Kubinger, K. (2006). Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens. Göttingen: Hogrefe.

Laer, H. von, Hanschmidt, A. (2004). Kultur und Kulturen. Münster: Verlag Lit.

Landerl, K., Wimmer, H., Moser, E. (1997). Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT): Verfahren zur Differentialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe. Bern: Verlag Hans Huber.

Lang, H. (1997). Comics- das „Missing link“ zwischen Buch und Fernsehen? Zur Bedeutung des Comics als Lektüre von Kindern und Jugendlichen. Unveröff. Dipl. Arbeit, Universität, Wien.

Lesen. (1996). Grundlagen, Ideen, Modell zur Leseförderung. 6. Aufl. Mainz: Stiftung Lesen 1996.

Lesen ist Familiensache. (1995). Eine Informationsbroschüre für Eltern. Hrsg.: Stiftung Lesen. Mainz: Stiftung Lesen, 1995. – 44 S. : zahlr. Ill.

Lonigan, Ch. (1994). Reading to Preschoolers Exposed: Is the Emperor Really Naked? Developmental Review, 14, 303-323.

Ludwig, P. (1993). Veränderung von Leistung und Leistungserwartung durch mentale Vorstellungen. In Tarnai, C. : Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung. (S.80 ff) Münster.

Lyytinen, P., Laakson, M., & Poikkeus, A. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. European Journal of Psychology of Education, 13, 297-308.

Madelung, E., (1996). Vorstellungen als Bausteine unserer Wirklichkeit. In: Fauser, P. & Madelung, E (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Velber: Friedrich. Mähler, B., Kreibisch H. (1994). Bücherwürmer und Leseratten: wie Kinder Spass am Lesen finden. Hamburg: Rowohlt

Maier, K.E. (1987). Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).

Maier, K. E. (1993). Jugendliteratur. Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt).

Marsh, G., Desberg, P., Cooper, J. (1977). Developmental changes in reading strategies. Journal of Reading Behavior, 9, 391-394.

Marsh, G., Friedmann, M., Desberg, P. & Saterdahl, K. (1981). Comparison of reading and spelling strategies in normal and reading disabled children. In M.P. Friedmann, J.P. Das & N.O'Conner (Hrsg). Intelligence and learning. New York: Plenum Press.

Mayring, P. (1999). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.

Mc Cardle, P., Cooper, J., Houle, G., Karp, N., Paul Brown, D. Emergent and Early Literacy: Current Status and Research Directions. In: Learning Disabilities Research and Practice 16 (4) (2001).

Melzer, H. (1975). Trivialliteratur II. Comics und triviales Jugendbuch in der Sekundarstufe I. München, S.30.

Moats, L.(2001). Overcoming the Language Gap. In: American Educator 25 (5) S. 8-9.

Moats, L. (2003). *Speech to Print. Language Essentials for Teachers*. Baltimore: Brookes Publishing Co.

Mollenhauer, K., Rittelmeyer, Ch. (1977). *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.

Müssigbrodt, H., Kleinschmidt, S., Schürmann A. (2000). *Psychische Störungen in der Praxis. Leitfaden zur Diagnostik und Therapie in der primären psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgung nach dem Kapitel V (F) der ICD-10 (PHC)*. Bern: Verlag Hans Huber.

Nagy, W.E., Anderson, R.C. (1984) How Many Words Are There in Printed School English? In: *Reading Research Quarterly* 19 (3) S.304-330.

Muth, L. (1996). *Leseglück als Flow-Erlebnis. Ein Deutungsversuch*. In A. Bellebaum, L. Muth (Hrsg.), *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung* (S. 78). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Neubauer, R. (1999). *Sprach- und Lesefähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder unter Berücksichtigung neurologischer Grundlagen*. Unveröff. Dipl.-Arbeit, Universität Wien.

OECD (2010), *Pisa 2009 Ergebnisse. Was Schüler und Schülerinnen wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften Band (I)*

OECD (2011), *Pisa 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern - Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*

URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264095359-de>

Oertner, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft – Ein Schwerpunkt-programm (S. 27-55). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Österreichischer Buchklub der Jugend. (2007). Druck: Eigenvervielfältigung. Wien 2007.

Paivio, A. (1971). Imagery and verbal processes. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Paivio, A. (1983). The empirical case for dual coding theory. In J. C. Yuille (Eds.). Imagery, Memory and cognition: Essays in honor of Allan Paivio (S. 307-332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Piaget, J. (1926). The language and thought of the child. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J., Inhelder, B. (1973). Die Psychologie des Kindes. Olten: Walter.

PISA

(2009).http://www.oecd.org/document/30/0,3746,de_34968570_35008930_46582942_1_1_1_1,00.html)[14.4.2011]

Pressley, M. (1976). Mental Imagery Helps Eight-year-olds Remember What They Read. Journal of Educational Psychology 68, 355-359.

Pressley, M., Almasi, J., Schuder, T., Bergman, J., Hite, S., El-Dinary, P., Brown, R. (1994). Transactional Instruction of Comprehension Strategies: the Montgomery County, Maryland, SAIL Program. Reading and Writing Quarterly 10, 5-20.

Rayner, K. (1986). Eye movements and the perceptual span in beginning and skilled readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 211-236.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124 (3), 372-422.

Rayner, K., Murphy, L., Henderson J. und Pollatsek, A. (1989). Selective attentional dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 6, 357-378.

Reese, E. & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20-28.

Reichle, E., Pollatsek, A., Fisher, D. und Rayner, K. (1998). Toward a model of eye movement control in reading. *Psychological Review*, 105, 125-157.

Richter, K., Plath, M. (2005). Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim und München: Juventa

Richter, K., Plath, M. (2007). Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. (2. neubearbeitete Aufl.). Weinheim und München: Juventa

Roland, P. (1993). *Brain Activation*. New York: Wiley- Liss.

Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa.

Scarborough, H. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.

Schenk-Danzinger, L. (1991). *Legasthenie. Zerebrale- funktionelle Interpretation, Diagnose und Therapie*. (2. neubearbeitete Auflage). München: E. Reinhardt.

Schiefele, U., (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen. Verlag für Psychologie, Hogrefe.

Schiefele, U., Artelt, C., Schneider W., Stanat, P. (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Schmidt, H., Schischkoff, G. (1991). *Philosophisches Wörterbuch*. Stuttgart: Kröner. (S.764).

Schmidt, K.-H. & Metzler, P. (1992). *Wortschatztest (WST)*. Weinheim: Beltz Test GmbH.

Schrey-Dern, D. (2006b): *Sprachfördermaßnahmen in Deutschland: Chancen und Risiken für die Berufsgruppe der Logopäden*. *Forum Logopädie*, 20 (5), 12-16.

Schubert-Felmy, B. (2001). *Wege der Imagination-Lesewege*. Augsburger Studien zur Lesedidaktik Band 4. Augsburg: Wißner.

Senechal, M., Le Fevre, J. A., Hudson, E. & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88 (3), 520-536.

Singer, J., Singer, D. (1992). Wider der Verkümmern der Phantasie. Fernsehen, lesen und die Entwicklung der Vorstellungskraft. W. Fröhlich. In: Die verstellte Welt, (S. 98-114). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl.

Singer, W. (1999). Das Bild im Kopf- ein Paradigmenwechsel. In: Ganten, D. u.a. (Hrsg): Gene, Neurone, Qubits & Co. Unsere Welten der Information. Gesellschaft Deutscher Naturforscher und Ärzte. Stuttgart – Leipzig: S. Hirzel Verlag, 267 ff.

Skinner, B.F. (1957), Verbal behavior, Acton: Copley Publishing Group.

Smith, C., Constantino, R., Krashen, S. (1997). Differences in print environment for children in Beverly Hills, Compton and Watts. Emergency Librarian, 24, 4, 8-9.

Snow, C. (1996). Zitiert in: Zernike, K. Declining Art of Table Talk a Key to Child's Literacy. In: Boston Globe S. 1, 30.

Souvignier, E., Küppers, J., Gold, A. (2003). Wir werden Textdetektive. Beschreibung eines Trainingsprogramms zur Förderung des Leseverstehens. Didaktik Deutsch 14/2003, 4-20.

Spinner, K.H. (2004). Lesekompetenz in der Schule. In: W. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 125-138.

Statistik Austria. (2008). Bildung in Zahlen: Statistik Austria gibt aktuellen Überblick über Bildungswesen in Österreich [online].

URL:

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/043876 [26.6.2011].

Stücke, U. (2001). Das Verstehen und Behalten von Texten mit Hilfe von Vorstellungsbildern. Shaker: Aachen.

Thiel, T. & Eye, A. Van (1986). Zum Einfluß von Bildhaftigkeit und Verarbeitungstiefe auf das Behalten des Textes. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 33 (3), 500-518.

Tomblin J., Records N., Buckwalter P., Zhang X., Smith E., O'Brien M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 40:1245-1260.

Tücke, M., 2005. Psychologie in der Schule - Psychologie für die Schule. Eine themenzentrierte Einführung in die Pädagogische Psychologie für (zukünftige) Lehrer. Münster: Verlag LIT.

UNESCO: Vorstellung des UNESCO-Weltbildungsberichts 2007 in New York – Online unter URL:

<http://www.unesco.de/ua38-2006.html?&L=0> [25.7.2008], 2007a

Wahrig, G. (1980). Deutsches Wörterbuch. Gütersloh: Bertelsmann.

Wallach, G. (2007). Language Intervention for School-Age Students: Setting Goals for Academic Success. St. Louis: Verlag: Mosby Elsevier.

Wieler, P.(1995). Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, C. (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und

historische Aspekte literarischer Sozialisation (S. 45-64). Weinheim, München: Juventa.

Whitehurst, G. & Lonigan, C. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. Neumann & D. Dickinson (Eds.), Handbook of Early Literacy Research (pp. 11-29). New York: The Guildford Press.

Wolf, M. (2009). Das lesende Gehirn. Wie der Mensch zum Lesen kam- und was er in unseren Köpfen bewirkt. (1. Ausgabe bei Harper Perennial USA 2007). Heidelberg: Akademischer Verlag.

Wood, K. (2002a). Differentiating Reading and Writing Lessons to Promote content learning. In Block, C., Gambrell, L., Pressley, M., S. 155-180.

Wood, K. (2002b). Aiding Comprehension With the Imagine, Elaborate, Predict and Confirm (IEPC) Strategy. Middle School Journal 33, 47-54.

20.1 Verwendete Literatur während des Trainings

Flacke, U. (2005). Hexenhut und Monstermaul („Anna und der schwarze Höllenhund“ S. 7-21, „Der vermaledeite Hexenhut“ S. 157-172, Monsterfamilie „Gruselstein und der Fiesling S. 79-101)Hamburg: Carlsen Verlag

Funke, C. (1998). Leselöwen Rittergeschichten. „Ritter Griesbart und sein Drache“ (10 Seiten), „Das Ungeheuer im Burggraben“ (9 Seiten). Bindlach: Loewe Verlag GmbH.

Gebrüder Grimm. (1995). Froschkönig. (3 Seiten). Weinheim Basel: Beltz.

Grimms Märchen. (2009). Frau Holle (S. 139-143). Köln: Anaconda Verlag.

Inkiow, D., Reiner, T., und Reiner, W. (2003). Ich und meine Schwester Klara. Die schönsten Geschichten zum Vorlesen: „Die Torte“ (8 Seiten), „Liebe macht blind“ (2 Seiten), „Wie wir Tante Flora aufgeklärt haben“ (10 Seiten). Hamburg: Verlag Ellermann.

Janosch (wirkl. Name: Horst Eckert). (2006). Guten Tag kleines Schweinchen. (42 Seiten) Weinheim Basel: Beltz.

Nöstlinger, C. (1996). Hundegeschichten („Früher hatte der Franz Angst vor Hunden“ S. 5-13, „Der Franz lernt die Berta kennen“ S. 13-28). Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

Nöstlinger, C. (1997). Geschichten vom Franz. „Wie sich der Franz zu helfen wusste“ (13 Seiten). Hamburg: Oetinger Verlag.

Sklenitzka, F., (1999). Drachen haben nichts zu lachen (85 Seiten). Wien: Verlag Arena.

Sukach, J. (2007). Der Detektiv bist du! 77 knifflige Ratekrimis. Germany: Otto Maier GmbH.

Die „Schildkrötengeschichte“ (Fränzchen - die Geschichte eines Naturkindes; Mein kleiner Freund; <http://www.kessler-rostock.de/sites/story.html>) [25.4.2011],

Erwin der dicke Schneemann(http://kinder-geschichten.blog.de/2007/12/05/05_erwin_der_dicke_schneemann~3401257/) [16.3.2011],

21 Abbildungen und Tabellen

21.1 Abbildungen

Abbildung 1: Colthearts Modell (1978)	27
Abbildung 2: Normalverteilung der standardisierten Residuen der abhängigen Variable <i>häufige Wörter Fehler</i>	126
Abbildung 3: Streudiagramm zur Produkt- Moment- Korrelation nach Pearson zum Alter der Mutter und Wortähnliche Pseudowörter Fehler	130

21.2 Tabellen

Tabelle 1: Lesemotivation in der Grundschule, Anteilswerte zum Vergleich zwischen Schülern und Schülerinnen und ihren Eltern nach Richter und Plath (2005)	8
Tabelle 2: Sprachentwicklung nach Grimm (2003)	34
Tabelle 3: Unterschiede zwischen Sprachtherapie und Sprachförderung nach Schrey-Dern (2006)	37
Tabelle 4: Parallelen zwischen der FLOW-Theorie und der Lese-Erfahrung (vgl. Muth, 1996: S. 78)	58
Tabelle 5: Untersuchte Schulen mit den jeweiligen Versuchsgruppen u.die dazugehörigen Trainingseinheiten	108
Tabelle 6: Häufigkeiten der kategorisierten Antworten zum Thema Lesefreude zu t2 in der VG	108
Tabelle 7: Übersicht wieviele Kinder nur zugehört und wieviele zusätzlich während des Vorlesens gezeichnet haben	109
Tabelle 8: Übersicht über bevorzugte und unbeliebte Lektüre	110

Tabelle 9: Häufigkeitstabelle der eingesetzten Sinnesmodalitäten beim Imaginieren	111
Tabelle 10: Lebensalter der Teilnehmer in Jahren in Abhängigkeit von Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit zu t1 (Stichprobenumfang n, Mittelwert M, Standardabweichung SD)	113
Tabelle 11: Anzahl der Geschwister (Häufigkeit und Anteilswert) in der Gesamtstichprobe	114
Tabelle 12: Höchste abgeschlossene Schulbildung der Eltern	115
Tabelle 13: Eingeschätzte Lesedauer der Kinder durch die Eltern	116
Tabelle 14: Deskriptivstatistik Wortschatztest des WST in Abhängigkeit der Gruppen	117
Tabelle 15: Kontingenztafel Ausbildung der Mutter & „Anzahl der Bücher zuhause“	118
Tabelle 16: Kontingenztafel Ausbildung der Vater & „Anzahl der Bücher zuhause“	119
Tabelle 17: Korrelationskoeffizienten zwischen höchster abgeschlossener Schulbildung der Mutter und Fehlerscores im SLRT	119
Tabelle 18: Korrelationskoeffizienten zwischen höchster abgeschlossene Schulbildung des Vaters und Fehlerscores im SLRT	120
Tabelle 19: Korrelationskoeffizienten (Spearman's Rho) zu höchste abgeschlossene Schulbildung der Eltern und Wortschatz der Kinder im WST	121
Tabelle 20: Deskriptivstatistik der Leseleistungen der Kontrollgruppe zu t ₁ und t ₂ , Überprüfung der Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test	122
Tabelle 21: Tafel der Varianzen für den Untertest Wortunähnliche Pseudowörter Fehler	123
Tabelle 22: Tafel der Varianzen für den Untertest Wortähnliche Pseudowörter Fehler	123
Tabelle 23: Wilcoxon-Test – Ränge und Parameter der Teststatistik(KG)	123
Tabelle 24: Deskriptivstatistik der Leseleistungen der Versuchsgruppe zu t ₁ und t ₂ , Überprüfung der Normalverteilung mittels Kolmogorov-Smirnov-Test	124
Tabelle 25: Tafel der Varianzen für den Subtest Zusammenges. Wörter Fehler	127
Tabelle 26: Tafel der Varianzen für den Untertest <i>Text lang</i> Fehler	127
Tabelle 27: Tafel der Varianzen für den Subtest <i>Wortunähnliche Pseudowörter Fehler</i>	128
Tabelle 28: Tafel der Varianzen für den Subtest	129

Wortähnliche Pseudowörter Fehler

Tabelle 29: Wilcoxon-Test – Ränge und Parameter der Teststatistik (VG)	131
Tabelle 30: Modellzusammenfassung und Parameter der Regressionskoeffizienten zur Vorhersage aus Modell 2	136
Tabelle 31: Ausgeschlossene Variablen	137
Tabelle 32: Kontingenztafel: Gruppenzugehörigkeit und Lesefreude zum 2. Testzeitpunkt	138
Tabelle 33: Korrelationskoeffizienten der Produkt- Moment- Korrelationen zwischen Leseleistung des Kindes und Alter der Mutter	138

Wien, am 11.7.2007

Sehr geehrte Frau Direktor,

wir sind zwei Psychologiestudentinnen an der Universität Wien, Lena Louis-Minnigerode

und Iris Kreibich, und haben im Rahmen unserer Diplomarbeit ein sechswöchiges Lesetraining für Kinder der 3. Schulstufe entwickelt.

In diesem Training geht es darum die Freude der Kinder am Lesen zu wecken und dadurch

auch die Lesefähigkeit zu verbessern. Es ist spielerisch aufgebaut und wird flexibel gestaltet, sodass es möglich ist, auf die Kinder individuell einzugehen.

Vor und nach dem Training muss eine kurze Testung erfolgen, um überprüfen zu können, wie erfolgreich das Training war.

Alle Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert.

Wir würden dieses Projekt gerne an Ihrer Schule durchführen und bitten Sie um Ihre Zustimmung.

Mit freundlichen Grüßen,

Lena Louis-Minnigerode und Iris Kreibich

☐ JA, ich stimme zu, dass dieses Projekt an meiner Schule durchgeführt werden darf.

Unterschrift: _____

Lehrerinformationsblatt über den Ablauf

Notwendige Vortests um ideale Voraussetzungen für das nachfolgende Training zu schaffen:

Der CFT 20 erfasst das allgemeine intellektuelle Niveau (Grundintelligenz). Diese kann umschrieben werden als Fähigkeit, komplexe Beziehungen in neuartigen Situationen wahrnehmen und erfassen zu können. Gerade weil es sich um sprachfreie, figural anschauliche Testaufgaben handelt, werden Personen mit schlechten Sprachkenntnissen und mangelhaften Kulturtechniken nicht benachteiligt.

Dieser Test ist ein Gruppentest, das heißt er kann gleichzeitig mit der ganzen Klasse durchgeführt werden, und dauert etwa 20 min.

Der Lesetest SLT ermöglicht eine separate Diagnose zweier wesentlicher Teilkomponenten des Wortlesens: Defizite in der automatischen, direkten Worterkennung (=Schwierigkeiten einfache/schwierige Wörter rasch zu erkennen) und Defizite des synthetischen, lautierenden (=Schwierigkeiten mit Buchstaben- Lautbeziehung, dem Zusammenlauten und dem Erlesen von Wörtern). Dieser Test ist ein Einzeltest und dauert pro Kind maximal 10 Minuten.

Notwendig sind auch ein Elternfragebogen und ein Kinderfragebogen (Jeweils etwa 1 A4 Seite mit multiple choice Fragen), um mehr über das Leseverhalten des Kindes und der Eltern zu erfahren.

Training:

Kurzer Einblick:

Danach erfolgt ein sechswöchiges Training mit jeweils 2 Einheiten (eine halbe bis eine Schulstunde, je nach Möglichkeit) pro Woche.

Das Training besteht aus Kurzgeschichten mit sehr genauen Beschreibungen, um das Vorstellungsvermögen der Kinder anzuregen (Gerüche, Gefühle, Farben etc.). Es wird vorgelesen, gemeinsam gelesen, alleine leise gelesen, abwechselnd gelesen und es wird auch Geschichten mit offenem Ende geben.

Danach wird darüber gesprochen oder aufgezeichnet wie sich jedes Kind die Figuren der Geschichten vorstellt etc.

Nach dem Training erfolgt noch einmal eine kurze Testung um zu überprüfen, ob das Training erfolgreich war.

Eine Klasse bekommt sowohl Testung, als auch Training, die andere wird nur getestet. Dies ist notwendig um herauszufinden, ob eventuelle Erfolge wirklich auf das Training zurückzuführen sind oder ob andere Faktoren eine Rolle spielen.

Ziel unseres Programms:

- Erhöhung der Lesemotivation und der Freude am Lesen
- Dadurch bedingte Verbesserung der Lesekompetenz
- Erfahrung des Lesens als gemeinschaftsbildende Kommunikation

Liebe Eltern,

wir sind zwei Psychologiestudentinnen an der Universität Wien, Lena Louis-Minnigerode und Iris Kreibich, und haben im Rahmen unserer Diplomarbeit ein sechswöchiges Lesetraining für Kinder der 3. Schulstufe entwickelt.

In diesem Training geht es darum die Freude der Kinder am Lesen zu wecken und dadurch auch die Lesefähigkeit zu verbessern. Es ist spielerisch aufgebaut und wird flexibel gestaltet, sodass es möglich ist, auf die Kinder individuell einzugehen.

Vor und nach dem Training muss eine kurze Testung erfolgen, um überprüfen zu können, wie erfolgreich das Training war.

Zu dieser Testung gehört auch der Elternfragebogen, um herauszufinden, ob es Zusammenhänge zwischen Ihrem Leseverhalten und dem der Kinder gibt. Außerdem ist es wichtig einige zusätzliche Daten zu erheben, um zu wissen, ob eventuelle Erfolge tatsächlich durch das Training erreicht wurden, oder ob andere Faktoren, wie z.B. das Leseverhalten zu Hause, eine Rolle spielen.

Alle Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert.

Den Namen des Kindes erheben wir nur um die Fragebögen anschließend dem richtigen Kind zuordnen zu können. Es reicht aus wenn sie nur den Vornamen Ihres Kindes angeben. Anschließend werden alle Fragebögen von uns mit Buchstaben und Zahlen kodiert und nur die Codes zur Auswertung in den Computer eingegeben. Die Bögen werden anschließend vernichtet.

Zu diesem Zweck haben wir auch eine Datenschutzerklärung beim Stadtschulrat für Wien unterschrieben.

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit!

Wenn noch Fragen offen sind kontaktieren Sie uns gerne unter der E-Mail Adresse:

a0100537@unet.univie.ac.at

Mit freundlichen Grüßen,

Lena Louis Minnigerode und Iris Kreibich

Wien , am 11.8.2007

Liebe Eltern,

wir sind zwei Psychologiestudentinnen an der Universität Wien, Lena Louis-Minnigerode und Iris Kreibich, und haben im Rahmen unserer Diplomarbeit ein sechswöchiges Lesetraining für Kinder der 3. Schulstufe entwickelt.

In diesem Training geht es darum die Freude der Kinder am Lesen zu wecken und dadurch auch die Lesefähigkeit zu verbessern. Es ist spielerisch aufgebaut und wird flexibel gestaltet, sodass es möglich ist, auf die Kinder individuell einzugehen.

Vor und nach dem Training muss eine kurze Testung erfolgen, um überprüfen zu können, wie erfolgreich das Training war.

Alle Daten werden selbstverständlich vertraulich behandelt und anonymisiert.

Wir führen dieses Projekt an der Schule Ihrer Tochter/Ihres Sohnes durch, und bitten Sie um Zustimmung zur Teilnahme Ihres Kindes.

Mit freundlichen Grüßen,

Lena Louis-Minnigerode und Iris Kreibich

☐ JA, ich stimme der Teilnahme meiner Tochter / meines Sohnes
_____ an der Untersuchung zu.

☐ NEIN, ich möchte nicht, dass meine Tochter / mein Sohn
_____ an der Untersuchung teilnimmt.

Unterschrift: _____

**Betreff: Ansuchen um Bewilligung einer Datenerhebung für
entwicklungspsychologische Diplomarbeiten**

Wien, am 3.10.2007

Sehr geehrter Herr Maresch,

Wir sind zwei Psychologiestudentinnen, Lena Louis-Minnigerode und Iris Kreibich, und schreiben unsere Diplomarbeit zum Thema „Leseförderung“ am Institut für Entwicklungspsychologie der Universität Wien.

Wir haben uns für diese Thematik entschieden, weil Lesen die Grundvoraussetzung für jede weitere Bildungsarbeit ist. Nicht lesen können bedeutet, von den wesentlichen Bereichen des gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens ausgeschlossen zu sein. Daher ist unsere Intention die Lesemotivation bei Kindern, die ungern lesen zu fördern.

Dafür haben wir ein sechswöchiges Lesetraining für Kinder der 3. Volksschule zusammengestellt. Dabei stehen 3 Ziele im Mittelpunkt, die uns als besonders wichtig erscheinen:

- eine stabile Lesemotivation und eigene Leseinteressen auszubilden
- innere Vorstellungsbilder beim Lesen zu entwickeln
- über Gelesenes alleine und gemeinsam nachzudenken und sich darüber auszutauschen

Vor dem Training soll jeweils eine kurze Testung stattfinden um die derzeitige Lesekompetenz der Kinder zu erheben. Außerdem haben wir einen Kinderfragebogen, als auch einen kurzen Fragebogen für die Eltern zusammengestellt um das Leseverhalten des Kindes, als auch jenes der Eltern zu erheben.

Um das Verfahren zu beschleunigen, haben wir selbst bereits Kontakt zu einigen Volksschulen in Wien aufgenommen, um herauszufinden, ob überhaupt Interesse besteht. Das Anliegen der Schulen wäre, das Projekt noch vor Weihnachten abzuschließen, da ab Jänner in einigen Schulen der Schwimmunterricht beginnt und es dann schwieriger wird die Stunden für das Training zu organisieren.

Anbei finden sie einen Organisationsplan zum Ablauf des Projekts und die dazugehörigen Arbeitshypothesen, einen kurzen Theoriezugang, den Elternfragebogen, den Kinderfragebogen, die Zustimmungserklärung der Eltern, das Einwilligungsblatt für die Direktorin, ein Informationsblatt für die Lehrer, die Zustimmung zur verbindlichen Übersendung einer Kurzfassung der Untersuchungsergebnisse an den Stadtschulrat, die Verpflichtungserklärung auf das Datengeheimnis sowie eine Bestätigung der betreuenden Professorin.

Für Fragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung.

Kontakt per Email: a0100537@unet.univie.ac.at

Mit freundlichen Grüßen,

Iris Kreibich & Lena Louis-Minnigerode

Kinderfragebogen

Datum: _____

Name: _____

Geburtsdatum: _____

1) Hast du schon einmal ein Buch zuhause alleine gelesen?

Ja ☐ Nein ☐

2) Es gibt Kinder die lesen gerne und Kinder, die nicht gerne lesen. Wie ist das bei dir?

☐ Ja, ich lese gerne.

☐ Nein ich lese nicht gerne.

3) Manche Leute haben viele Bücher zu Hause, manche haben wenige Bücher zu Hause.

Wie ist das bei euch?

Viele ☐ ein paar ☐ wenige ☐

4) Hast du ein Lieblingsbuch?

Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja welches?

5) Liest du gerne laut vor der Klasse etwas vor?

Ja ☐ Nein ☐, weil _____

6) Liest du gerne mit deinen Eltern/Großeltern/Geschwister gemeinsam?

Ja ☐ Nein ☐

7) Welche Note hattest du im letzten Zeugnis in Deutsch?

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Elternfragebogen

Angaben zum Kind:

- 1) Name: _____
- 2) Geschlecht: m ☐ w ☐
- 3) Geburtsdatum: _____
- 4) Vorschule: ja ☐ nein ☐
- 5) Schule/Klasse: _____

Angaben zur sprachlichen Entwicklung des Kindes:

- 1) Sprachentwicklung: Verzögert ☐ Auffällig ☐ unauffällig ☐
- 2) Sprechen erster Worte: Angabe in Monaten ____
- 3) Diagnostizierte Hörschäden: Ja ☐ Nein ☐
- 4) Diagnostizierte Sehschäden: Ja ☐ Nein ☐
- 5) Sprachtherapie Ja ☐ Nein ☐
- 6) Sonstige Therapie: _____

Angaben zur Familie:

- 1) Mutter geboren am: _____ Derzeitiger Beruf: _____
- 2) Vater geboren am: _____ Derzeitiger Beruf: _____
- 3) Geschwister:
 1. Geburtsdatum: _____ Geschlecht: m ☐ w ☐
 2. Geburtsdatum: _____ Geschlecht: m ☐ w ☐
 3. Geburtsdatum: _____ Geschlecht: m ☐ w ☐
 4. Geburtsdatum: _____ Geschlecht: m ☐ w ☐

4) Höchste abgeschlossene Ausbildung :

Vater / Mutter

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| ☐ | ☐ | Universität |
| ☐ | ☐ | Höhere berufsbildende Schule/Akademie mit Matura (z.B. HAK/HTL) |
| ☐ | ☐ | Allgemeinbildende höhere Schule mit Matura (AHS) |
| ☐ | ☐ | Handels-/Fachschule bzw. mittlere Reife ohne Matura |
| ☐ | ☐ | Lehre/Berufsschule |
| ☐ | ☐ | Hauptschule |
| ☐ | ☐ | Volksschule |
| ☐ | ☐ | Anderes: _____ |

Sprachprobleme in der Familie:

Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja, welche: _____

Wenn ja, bei wem: _____

Sonstiges:

Haben Sie bei ihrem Kind auffällige Verhaltensweisen im Vergleich zu anderen Kindern beobachtet (Wutanfälle, traut sich nicht mit anderen Kindern zu spielen/sprechen)?

Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja, welche Auffälligkeiten: _____

Geht Ihr Kind gerne in die Schule?

Ja ☐ Nein ☐ Wenn nein, warum?: _____

Haben Sie das Gefühl ihr Kind gerne liest?

Ja ☐ Nein ☐

Wieviel Zeit verbringt ihr Kind in der Woche durchschnittlich mit Lesen?

Keine ☐ weniger als 1 Stunde ☐ 1-2 Stunden ☐ 2-3 Stunden ☐ mehr ☐

Lesen Sie häufig mit Ihrem Kind gemeinsam oder liest ihr Kind lieber alleine?

gemeinsam ☐ alleine ☐

Haben sie ihrem Kind früher viel vorgelesen?

Ja ☐ Nein ☐

Lesen sie gerne? Wenn ja, was (Zeitungen, Romane, Magazine, Sachbücher,...)?

Ja ☐ _____ Nein ☐

Kinderfragebogen:

Datum: _____

Geburtsdatum: _____

Name: _____

Klasse: _____

1) Hast du in der letzten Zeit einmal ein Buch alleine zuhause gelesen?

☐ Ja ☐ Nein

2) Wie weit bist du gekommen?

☐ ein paar Sätze ☐ ein paar Seiten ☐ das halbe Buch ☐ das ganze Buch

2) Wie gerne liest du?

☐ sehr gerne ☐ gerne ☐ eher nicht gern ☐ überhaupt nicht gern

3) Liest du gerne laut vor der Klasse etwas vor?

☐ sehr gerne ☐ gerne ☐ eher nicht gern ☐ überhaupt nicht gern

4) Liest du gerne mit deinen Eltern/Großeltern/Geschwister gemeinsam?

☐ sehr gerne ☐ gerne ☐ eher nicht gern ☐ überhaupt nicht gern

5) Du hast in letzter Zeit an einer Lesegruppe teilgenommen. Hat es dir Spaß gemacht?

☐ sehr ☐ ziemlich ☐ kaum ☐ gar nicht

6) Gibt es Bücher die du dir wünschen würdest? Wenn, ja welche?

7) Was hast du durch das Training neues gelernt? (offene Frage)

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Sophie Lena Louis-Minnigerode
Geburtsdatum	15. Februar 1981
Geburtsort	Großstelzendorf, Niederösterreich
Staatsangehörigkeit	Österreich
Familienstand	ledig
E-Mail	<u>lena-louis-minnigerode@gmx.at</u>

Studium und Schulbildung

seit 2011	Psychotherapeutisches Propädeutikum
WS 2000-2012	Diplomstudium Psychologie, Universität Wien
1995 - 2000	Realgymnasium und Aufbaugymnasium Hollabrunn
1991 - 1995	Hauptschule Göllersdorf
1987 - 1991	Volksschule Göllersdorf

Berufliche und praktische Erfahrungen

seit März 2008	Betreuerin im Autistenzentrum Arche Noah
2008 - 2010	Angestellte bei dem Verein Assist
2005	sechswöchiges Praktikum an der Baumgartner Höhe, Wien