



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Die Förderung von Vorstellungsbildern
zur Steigerung der Leseleistung

Verfasserin

Lena Salini

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Juli 2011

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuer: emer. O. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett

Danksagung

Während des Studiums und der Erarbeitung der vorliegenden Diplomarbeit haben mich einige Personen unterstützt.

Ein besonderer Dank gilt meiner Familie, vor allem meiner Mama, meinem Freund und meinen Freunden, die mir während des Studiums und der Erarbeitung der Diplomarbeit stets zur Seite standen und mich begleitet haben.

Des Weiteren möchte ich mich herzlich bei den Direktorinnen der Volksschulen, Frau Susanne Kleeber und Frau Elli Kopp-Rudelitsch bedanken, die ein großes Interesse an meiner Studie gezeigt haben und mir somit das Lesetraining an ihren Schulen ermöglicht haben. Zudem bedanke ich mich bei der Sekretärin, Frau Sabine Mayrhofer und bei den Lehrerinnen, Frau Luise Fischer, Frau Julia Unfried, Frau Elisabeth Riedel, Frau Alexandra Petsovits und Frau Elvira Rothschedl, die für die Ermöglichung des Lesetrainings Zeit und Engagement aufgebracht haben. Auch den Eltern, die der Teilnahme ihrer Kinder zugestimmt haben, möchte ich danken.

Ein aufrichtiger Dank gilt Frau emer. O. Univ.-Prof. Dr. Brigitte Rollett für die hilfreichen Anregungen und die kompetente Betreuung.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
I THEORETISCHER TEIL		
2	Die Bedeutung des Lesens	4
2.1	Lesen und Sprachentwicklung	4
2.2	Lesen im schulischen Kontext - Lesesozialisation in der Schule ..	6
2.3	Lesen im familiären Kontext – Lesesozialisation in der Familie	7
2.4	Lesen im Medienzeitalter	8
2.5	Lesen in der Freizeit und Lese Freude	9
3	Lesekompetenz.....	11
3.1	Aufgaben und Merkmale eines guten Leseunterrichts in der Primarstufe	12
3.2	Voraussetzungen für die Entwicklung von Lesekompetenz	14
4	Die bildhafte Vorstellung.....	15
4.1	Definition.....	16
4.1.1	Bildhaftes Vorstellen als quasi-perzeptuelle Erfahrung ..	16
4.1.2	Bildhaftes Vorstellen als kognitiver Informationsverar- beitungsprozess	17
4.2	Die Imagery-Debatte.....	17
4.3	Die duale Kodierungstheorie.....	18
4.4	Neurologische Befunde zur bildhaften Vorstellung	20
4.5	Die bildhafte Vorstellung als Verstehensstrategie beim Lesen ...	22
5	Lesemotivation	25
5.1	Begriffsbestimmung	25
5.2	Intrinsische vs. Extrinsische Lesemotivation.....	26
5.3	Die Förderung von Lesemotivation	27
6	Ein Lesetraining der bildhaften Vorstellungen zur Verbesserung der Leseleistung	29
6.1	Die Entwicklung des Lesetrainings	29
6.2	Der Aufbau des Lesetrainings.....	30

II EMPIRISCHER TEIL

7 Ziele der Untersuchung.....	38
8 Methodik.....	39
8.1 Untersuchungsplan.....	39
8.2 Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsstichprobe.....	40
8.3 Messinstrumente	42
8.3.1 Der Wortschatztest des CFT 20-R (Weiß, 2008) zur Erfassung der sprachlichen Intelligenz.....	42
8.3.2 Das Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) zur Erfassung der Leseleistung	42
8.3.3 Erhebung des Leseverhaltens und der Lesefreude.....	43
8.3.4 Erhebung der bildhaften Vorstellung	44
8.4 Durchführung der Untersuchung.....	44
8.4.1 Testung der Schulklassen	45
8.4.2 Vortesteinheit	45
8.4.3 Die Durchführung des Trainings der bildhaften Vorstellungen zur Verbesserung der Leseleistung	45
8.4.4 Nachtesteinheit.....	46
9 Arbeitshypothesen	47
10 Ergebnisse	49
10.1 Beschreibung der Stichprobe.....	49
10.1.1 Parallelisierung der Stichprobe.....	50
10.1.2 Soziodemographische Daten der Eltern.....	51
10.2 Ergebnisse zur Leseleistung.....	53
10.2.1 Unterschiede in der Leseleistung zwischen Trainings- und Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt.....	53
10.2.2 Verbesserung der Leseleistung vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt.....	55
10.2.3 Unterschiede in der Leseleistung zwischen SchülerInnen der privaten und öffentlichen Schule	57
10.2.4 Die Vorleselust der Kinder und die Leseleistung	58
10.3 Ergebnisse zum Wortschatz	58

10.3.1 Die Bildung der Eltern und der Wortschatz der Kinder ..	58
10.3.2 Die Lesesozialisation und der Wortschatz der Kinder ...	59
10.4 Ergebnisse zu den Lesegewohnheiten	62
10.4.1 Die Angabe, ob schon einmal ein Buch allein gelesen wurde und die Menge der Bücher zu Hause	62
10.4.2 Lieblingsbücher der Kinder.....	63
10.5 Ergebnisse zur bildhaften Vorstellung	64
10.5.1 Ergebnisse zur bildhaften Vorstellung beim Lesen allgemein.....	64
10.5.2 Ergebnisse zur bildhaften Vorstellung beim Vorlesen der Geschichte	65
10.6 Ergebnisse zur Lesefreude.....	66
10.7 Die Bewertung des Lesetrainings durch die Kinder	68
11 Diskussion.....	70
11.1 Leseleistung.....	70
11.2 Soziodemographische Daten.....	72
11.3 Wortschatz.....	72
11.4 Lesegewohnheiten.....	74
11.5 Bildhafte Vorstellung.....	75
11.6 Lesefreude.....	76
11.7 Bewertung des Lesetrainings.....	77
11.8 Kritik und Ausblick	77
12 Zusammenfassung	80
13 Abstract	81
14 Literaturverzeichnis.....	82
15 Abbildungen und Tabellen.....	91
15.1 Abbildungen.....	91
15.2 Tabellen	91

„Eine Kindheit ohne Bücher wäre keine Kindheit.
Es wäre, als ob man aus dem verzauberten Land
ausgesperrt wäre, aus dem man sich die
seltsamste aller Freuden holen könnte.“

Astrid Lindgren 1907 - 2002

1 Einleitung

Um den Anforderungen des alltäglichen Lebens in unserer komplexen und von Medien dominierten Informationsgesellschaft gerecht zu werden, ist das Lesenlernen eine wichtige Voraussetzung. Es zählt zu den wesentlichen akademischen Fähigkeiten, die Schüler vor allem während der ersten beiden Schuljahre entwickeln (McCoach, O’Connell, Reis & Levitt, 2006). Zudem sind Lesekompetenzen grundlegend für die kognitive Entwicklung des Individuums (Hartmann, 2006) sowie für den schulischen und beruflichen Erfolg und lebenslanges Lernen (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009). Daher ist es besonders wichtig, dass Kindern sowohl im schulischen als auch im familiären Umfeld eine erfolgreiche Leseerziehung ermöglicht wird.

Voraussetzungen, die den Erfolg in der Leseerziehung sichern, sind nach Bamberger (2000) das Verständnis für den Begriff des Lesens und den Lesevorgang, die Mitarbeit der Eltern, das Leseklima in der Schule, der Zugang zu Büchern in Bibliotheken sowie das Tauschen von Büchern der Schüler untereinander.

Für die Entwicklung von Lesekompetenzen sind Verstehensstrategien zentral. Eine nicht nur sehr wirksame, sondern auch lehr- und lernbare Verstehensstrategie stellt das bildhafte Vorstellen, insbesondere das Visualisieren von Geschriebenem dar (Hartmann, 2006). Denn ohne die Bildung von Vorstellungen beim Lesen fehlt für jede sprachliche Bedeutung eine dimensionale bildhafte Repräsentation (Grzesik, 2005).

Nach Kosslyn, Ganis und Thompson (2001) erscheinen mentale Vorstellungsbilder, wenn perzeptuelle Informationen vom Gedächtnis abgerufen werden. Mentale Repräsentationen werden hier als quasi-perzeptuelle Sinneserfahrungen beschrieben, wie zum Beispiel als „das Sehen mit dem mentalen Auge“ oder „das Hören mit dem mentalen Ohr“.

Einige Studien geben Hinweise darauf, dass bildhafte Vorstellungen helfen Texte besser zu verstehen (Joffe, Cain & Maric, 2007; Leutner, Leopold & Sumfleth, 2009; Schwaborn, Thillmann, Leopold, Sumfleth & Leutner, 2010). Folglich wird angenommen, dass mit der Förderung von Vorstellungsbildern eine Verbesserung der Leseleistung einhergeht.

Aktuell existieren jedoch nur wenige Veröffentlichungen, die sich mit der Verstehensstrategie des bildhaften Vorstellens beim Lesen beschäftigen (Hartmann, 2006). Daher besteht ein erhöhter Forschungsbedarf hinsichtlich der Auswirkungen der Förderung von Imaginationen beim Lesen auf die Leseleistung. In Anlehnung an die Diplomarbeit von Kreibich (2008), die sich mit der Entwicklung eines Lesetrainings mit dem Schwerpunkt der Förderung von Vorstellungsbildern beschäftigte, ist das Ziel der folgenden Untersuchung herauszufinden, ob die Förderung von bildhaften Vorstellungen zu einer Steigerung der Leseleistung führt.

I. Theoretischer Teil

2 Die Bedeutung des Lesens

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Bedeutung des Lesens vor allem aufgrund des medialen Wandels maßgeblich verändert. Während sich die Vermittlung von Erzählungen bis in die 1950er-Jahre auf Kino, Radio und verschiedene Lesemedien wie Bücher, Zeitschriften, Zeitungen und Comics beschränkte, sind heute Bildschirmmedien wie Fernsehen, Computer- und Konsolenspiele und das World Wide Web besonders beliebt (Böck & Bergmüller, 2006). Da das Buch als unterhaltendes Medium somit immer weiter in den Hintergrund rückt, stellt sich die Frage, welche Folgen dieser Rückgang für die geistige und seelische Entwicklung des Kindes haben könnte. Nach Bamberger (2000) erweist sich der Prozess des Lesens als eine nachhaltige Denkschulung, wobei die aus Buchstaben bestehenden Wörter in Vorstellungen und Begriffe umgewandelt werden müssen. Dieser Vorgang stellt große Anforderungen an das Gehirn und ist das Resultat komplexer Denkprozesse (Bamberger, 2000).

Bücher sind in unserer Gesellschaft nicht wegzudenken und das Lesen bedarf einer Hervorhebung seiner Wichtigkeit für die geistige Entwicklung.

2.1 Lesen und Sprachentwicklung

Die Sprachentwicklung eines Menschen ist entscheidend für die Entwicklung seiner Persönlichkeit, seiner Kommunikationsfähigkeit, seiner Aufnahmefähigkeit von Wissen sowie für seine geistige Entwicklung und Durchsetzungsfähigkeit in der Gesellschaft (vgl. Bamberger, 2000). „Der Mensch kann sein geistiges Leben nur so weit entwickeln, wie er seine Sprache zu entfalten vermag“ (Bamberger, 2000, S. 15).

In Bezug auf das Lesen stellt sich die Frage des Zusammenhangs zwischen der Sprachentwicklung und dem Erwerb von Lesekompetenzen.

Neubauer (1999) untersuchte in ihrer Diplomarbeit die Sprach- und Lesefähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. Es konnte gezeigt werden, dass signifikant mehr sprachunauffällige als sprachauffällige Kinder schon einmal ein Buch alleine gelesen haben. Generell kann somit bei Kindern ohne Sprachdefiziten davon ausgegangen werden, dass sie ein größeres Leseinteresse und eine größere Lesebereitschaft aufweisen als Kinder mit Sprachdefiziten.

Die Entwicklung von Sprachkompetenzen im Kindesalter kann sich auf spätere Lesefähigkeiten auswirken. Nach Dickinson, Golinkoff und Hirsh-Pasek (2010) hat das Sprachvermögen, welches bereits im Vorschulalter ausgebildet wird, einen indirekten Einfluss auf die späteren Lesefähigkeiten. Es unterstützt zum einen die Ausbildung der phonologischen Bewusstheit¹, was sich auf die Entwicklung der Lesefähigkeiten auswirkt, zum anderen unterstützt es das frühe Dekodieren, also die Fähigkeit Buchstaben in Laute zu übersetzen, wodurch wiederum späteres Dekodieren und das Textverständnis begünstigt wird.

Der Zusammenhang zwischen dem Sprachgebrauch und einer frühen Lesentwicklung wurde in einer Studie von DeThorne, Petrill, Schatscheider und Cutting (2010) untersucht. Dabei stellte sich heraus, dass bei Kindern, die in ihrer Sprachentwicklung Defizite erkennen ließen, die frühe Lesentwicklung beeinträchtigt ist. Auch van der Lely und Marshall (2010) gehen davon aus, dass Kinder, die Leseschwierigkeiten zeigen, oftmals zuvor schon Sprachprobleme aufwiesen. Die Entwicklung von Lesekompetenzen und Textverständnis sind demnach von der Ausbildung linguistischer Komponenten wie Phonologie, Morphologie und Syntax abhängig.

Die Sprachentwicklung von Kindern kann somit als wichtige Voraussetzung für den Leselernprozess gesehen werden.

¹ Das Verständnis, dass sich die Sprache aus Lauteinheiten zusammensetzt (Schrader, Helmke & Hosenfeld, 2008)

2.2 Lesen im schulischen Kontext - Lesesozialisation in der Schule

Die Schule als wichtige Bildungsinstanz der Kinder sollte eine erfolgreiche Leseerziehung gewährleisten. Lehrende haben die Aufgabe SchülerInnen dabei zu unterstützen ihre Lesekompetenzen auszubauen, Leseinteressen zu entfalten, das Textverständnis zu verbessern und eine positive Einstellung gegenüber dem Lesen zu entwickeln. Ein guter Zugang zu Büchern durch Schulbibliotheken, Ausflüge zu Kinderbüchereien, das gemeinsame Lesen eines Buches in der Klasse - um einige Beispiele zu nennen - kann für die Lesesozialisation der SchülerInnen förderlich sein.

Vor dem Schuleintritt haben Kinder bereits unterschiedliche Erfahrungen im Umgang mit dem Lesen und mit Büchern gesammelt. Die Aufgabe der Schulen ist es, Differenzen in der Lernerfahrung der SchülerInnen auszugleichen und bereits bestehende Erfahrungen zu erweitern. Ein didaktisch hochwertiger Schulunterricht sollte vor allem den SchülerInnen zu Gute kommen, die in ihrer Familie wenig Unterstützung in der Leseentwicklung erfahren haben (Meyer, 2009).

Nach Schrader et al. (2008) ist die Entwicklung der Lesekompetenz für schulisches Lernen von immenser Bedeutung, da die Wissensvermittlung in der Schule zum Großteil auf sprachlichem Wege erfolgt.

Eine erfolgreich entwickelte Lesekompetenz hängt unter anderem mit dem Textverständnis zusammen. Laut Hartmann (2006) ist das Textverständnis ein besonders kritischer Bereich, mit dem viele SchülerInnen Schwierigkeiten haben. Um SchülerInnen optimal auf den weiteren Bildungsweg vorzubereiten, ist also neben der Vermittlung von Lesekompetenzen und der Ausbildung von Leseinteressen, die Förderung von Verstehensstrategien beim Lesen ein wichtiger Bestandteil der Lesesozialisation in der Schule.

2.3 Lesen im familiären Kontext – Lesesozialisation in der Familie

Das schulische Umfeld spielt für die Entwicklung von Lesekompetenzen und Leseinteressen eine bedeutende Rolle. Allerdings ist nach Hurrelmann (2002) die Lesesozialisation allein durch Bildungsinstitutionen nur schwer zu bewältigen. Auch die Familie ist ein zentraler Lesesozialisationskontext der Kinder. (Vor-) Erfahrungen, die in der Familie gesammelt werden, sind für das kompetente Lesen voraussetzend. Hierzu zählen der Erwerb von Vorläuferfertigkeiten für das Lesen, lesebezogene Werte und Normen sowie das Interesse am Lesen (McElvany, 2008).

Gemeinsames Lesen, gemütliches Beisammensein in vertrauter Umgebung und das Gefühl der Geborgenheit schaffen eine Atmosphäre in der Familie, bei der das Lesen von Anfang an aus einer positiven Sicht betrachtet wird (Bamberger, 2000). Nach McElvany et al. (2009) gibt es eine Vielzahl von Studien, die Hinweise auf die Bedeutung der familiären Lesesozialisation schon vor Beginn der Schulzeit geben. In einer Untersuchung von Kloosterman, Notten, Tolsma und Kraaykamp (2011) wurde dargelegt, dass Kinder, deren Lesesozialisation durch die Eltern gefördert wird, größere Vorteile hinsichtlich ihrer Sprachentwicklung haben als Kinder, denen es an einer frühen Lesesozialisation mangelte. Daher ist davon auszugehen, dass der Stellenwert des Lesens im Vorschulalter im familiären Kontext von immenser Wichtigkeit für den weiteren Schulerfolg ist.

In diesem Zusammenhang ist nach Kreibich (2008) die Vorbildwirkung der Eltern hervorzuheben. Die Eltern wirken beim Vorlesen als Vorbilder, indem sie dem Kind dabei helfen die Bedeutung des Textinhaltes zu generieren. Dadurch können im späteren Kindes- und Jugendalter Gespräche über Bücher oder gemeinsame Leseinteressen entstehen (Meyer, 2009). Für eine positive Lesesozialisation in der Familie spielen Faktoren wie das Leseinteresse der Eltern, die Bereitschaft der Eltern ihren Kindern aus Büchern vorzulesen sowie allgemeine, lesebezogene Einstellungen der Familie eine Rolle. Diese Faktoren können wiederum von familiären Hinter-

gründen sowie der Bildung, dem sozioökonomischen Status und der Muttersprache der Eltern abhängig sein. McElvany et al. (2009) zeigten in diesem Kontext, dass Zusammenhänge zwischen familiären Struktur- und Prozessmerkmalen und individuellen lesebezogenen Merkmalen und Kompetenzen bestehen. Daher können Kinder, in Abhängigkeit von den Familien in denen sie aufwachsen, in der Entwicklung von Lesekompetenzen deutlich benachteiligt sein.

2.4 Lesen im Medienzeitalter

Der bereits erwähnte mediale Wandel führt dazu, dass in vielen Familien passiver Medienkonsum alltäglich ist und Bücher eher in den Hintergrund rücken. Nach Feierabend und Klingler (2009) wird im Zusammenhang mit der Mediennutzung von Kindern „immer wieder vor der Verdrängungsgefahr des Lesens durch Fernsehen, Computer und Internet gewarnt“ (S. 406). Ein solcher Rückgang der Lesetätigkeit, der zwangsläufig auch zu einer Verminderung der Lesekompetenz führen würde, hätte drastische Folgen sowohl für die Nutzungskompetenz von Medien als auch für die Partizipationsfähigkeit des Individuums in nahezu allen Handlungsbereichen (Vorderer & Klimmt, 2002).

Laut des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest (2011) untersucht die KIM-Studie (Kinder + Medien, Computer + Internet) aus dem Jahr 2010 den Medienumgang bei 6- bis 13-Jährigen in Deutschland. Die Ergebnisse zeigen, dass 21% der Mädchen und 10% der Jungen an Büchern sehr interessiert sind. An Internet und Computer besteht bei 23% der Mädchen und 37% der Jungen großes Interesse. Die Frage, wie gerne die Kinder lesen, beantworteten 16% mit „ich lese sehr gerne“, 36% mit „ich lese gerne“, 24% mit „ich lese nicht so gerne“, 3% mit „ich lese gar nicht gerne“ und 20% beantworteten die Frage mit „ich lese nie“.

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist, dass 76% der Kinder jeden Tag bzw. fast jeden Tag fernsehen. Hingegen beschäftigen sich nur 11% der Kinder täglich mit dem Lesen eines Buches.

Die Ergebnisse der KIM-Studie machen deutlich, dass heutzutage das zentrale Medium der Fernseher ist und dieser im Alltag der Kinder fest verankert ist. Wenn Kinder Bücher lesen, dann sind ihnen deren Inhalte oftmals aus Film und Fernsehen bekannt. Der Anteil an NichtleserInnen wird überdies immer größer. In Deutschland liest jedes fünfte Kind in seiner Freizeit nie ein Buch (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2011).

2.5 Lesen in der Freizeit und Lesefreude

Wird beim Lesen von Romanen, Geschichten oder literarischen Texten Freude empfunden, kann angenommen werden, dass die Lesefrequenz in der Freizeit steigt.

Die PIRLS-Studie („Progress in International Reading Literacy Study“) beschäftigt sich in regelmäßigen Abständen mit der internationalen Erhebung der Lesekompetenzen von SchülerInnen der vierten Schulstufe (Suchan, 2007, 2009). Im Zusammenhang mit PIRLS 2006 wurde unter anderem erfasst, wie häufig Kinder außerhalb der Schule literarische Texte lesen. Hierbei ergab der Ländervergleich, dass Österreich zu jenen Ländern zählt, in denen VolksschülerInnen am seltensten literarische Texte in ihrer Freizeit lesen. Demnach weisen SchülerInnen über die Länder hinweg bessere Lesekompetenzen auf je häufiger sie Geschichten und Romane lesen. Es wurde ebenso gefragt, wie häufig die SchülerInnen zum Spaß lesen. Hierbei gaben 45% der österreichischen SchülerInnen an jeden Tag oder fast jeden Tag zu lesen, weil es ihnen Freude bereitet, 19% lesen nie oder fast nie zum Vergnügen. Dies entspricht in etwa dem internationalen Durchschnitt von 42% und 21% (Bergmüller, 2007).

Diesen Ergebnissen zufolge ist es wichtig die Entwicklung von Lesefreude und das Lesen in der Freizeit zu fördern, um die damit einhergehenden Verbesserungen der Lesekompetenz zu unterstützen. Die Resultate zeigen, dass Österreich zu jenen Ländern gehört, in denen selten literarische Texte in der Freizeit gelesen werden. Daher ist die Aufgabe österreichischer Schulen SchülerInnen mehr Lesefreude zu vermitteln, damit häufiger auch außerhalb des Schulunterrichtes gelesen wird.

3 Lesekompetenz

Bei PISA ist Lesekompetenz definiert „als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2004, S. 312).

Demnach stellt die Entwicklung von Lesekompetenzen eine wichtige Voraussetzung dar für das lebensbegleitende Lernen, für eine aktive Teilhabe an der Gesellschaft, für das Zurechtfinden in einer von Medien und Informationen dominierten Welt und auch für die Bewältigung von alltäglichen Dingen wie das Lesen eines Fahrplans, das Ausfüllen von Formularen und vieles mehr (Schreiner, 2006).

Sind Lesekompetenzen nicht ausreichend elaboriert, hat der/die LeserIn Schwierigkeiten Texte richtig zu verarbeiten und zu verstehen. Laut Garner (1981) verarbeiten ungeübte LeserInnen Texte Wort für Wort und nicht als sinnvolles Ganzes. Folglich entstehen Probleme beim Textverständnis. Um Texte erfolgreich verstehen zu können, benötigt der/die LeserIn sprachliche, kognitive und schriftsprachliche Kompetenzen sowie eine positive Motivation zum Lesen und eindeutige Leseziele (Hartmann, 2006).

Die Entwicklung von Lesekompetenz kann auf unterschiedliche Weise beeinflusst werden. Zum einen gibt es die bereits erwähnten medialen Einflussfaktoren, zum anderen sind aber auch soziale und individuelle Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, die einen Einfluss auf die Entwicklung und Ausprägung der Lesekompetenz haben können (Groeben, 2002).

Vor dem Schuleintritt verfügen Kinder über unterschiedlich entwickelte sprachliche Vorkenntnisse und Lesefähigkeiten. Ein Problem, das dadurch entstehen kann, ist, dass anfangs überlegene LeserInnen mit der Zeit einen größeren Kompetenzzuwachs erzielen als schwächere LeserInnen,

was bedeutet, dass die Unterschiede in der Lesekompetenz stetig größer werden (Bast & Reitsma, 1997). Dieses Phänomen wird auch als Matthäus-Effekt bezeichnet und beruht auf einem Zitat aus dem gleichnamigen Evangelium „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, und er wird die Fülle haben; wer aber nicht hat, dem wird auch, was er hat, genommen werden“ (Mt 25, 29 LUT). Eine zentrale Aufgabe der Schule ist diesen Effekt zu unterbinden und möglichst alle Kinder zu kompetenten LeserInnen zu befähigen.

3.1 Aufgaben und Merkmale eines guten Leseunterrichts in der Primarstufe

Für die Entwicklung von Lesekompetenzen in der Volksschule ist vor allem wichtig, dass die Fortschritte in der Leseentwicklung jedes einzelnen Kindes berücksichtigt werden und die SchülerInnen weder über- noch unterfordert werden.

Für den weiterführenden Leseunterricht der 2., 3. und 4. Klassenstufe zeichnen sich laut Bamberger (2000) drei Hauptaufgaben ab:

Die Weiterführung des lauten Lesens zum echten Vorlesen als Sinnerfassen und Sinngestalten beschreibt Bamberger (2000) als erste Hauptaufgabe. Hierbei sollen Kinder eine wirklichkeitsgetreue Vorlesesituation erleben, wobei ihnen Texte dargeboten werden, die ihnen unbekannt sind. Das echte Vorlesen stellt eine gute Übung für das stille Lesen dar.

Das stille Lesen - als zweite Hauptaufgabe - ist die realistischste Form des Lesens, da im praktischen Leben selten jemand laut vorliest. Es verlangt viel Übung und Wiederholung und fordert hohe Konzentration. Daher kann es passieren, dass Kinder einen Text oft sprunghaft überlesen, ohne dabei den Sinn zu erfassen. Das stille Lesen sollte daher in kleinen Abschnitten geübt werden.

Die dritte Hauptaufgabe ist das Vertraut machen mit dem Umgang mit Büchern. Dieses sollte möglichst bei allen sich bietenden Gelegenheiten

stattfinden. In der Schule bilden Lesebücher die wichtigste Materialgrundlage. Aufgaben, die zum Weiterlesen verlocken, sollten in den Leseunterricht miteinbezogen werden.

Um die Entwicklung von Lesekompetenzen im Unterricht zu fördern, ist es außerdem wichtig den Kindern Verstehensstrategien beim Lesen zu vermitteln. Duke und Pearson (2002) beschreiben Strategien für den Leseunterricht, die den Verständnisprozess beim Lesen nachweislich effektiv unterstützen können:

- „Vorhersagen machen“: dies soll SchülerInnen ermutigen ihr bereits bestehendes Vorwissen zu aktivieren;
- „Lautes Denken“: dadurch können Lehrkräfte Verstehensstrategien veranschaulichen und auch anwenden, SchülerInnen kann es helfen den eigenen Verstehensprozess zu steuern;
- „Textstruktur klären“: durch inhaltliche und formale Kategorien kann der/die LeserIn einen Überblick über den Text erhalten;
- „Text bildlich darstellen“: dies kann Zusammenhänge und Bezüge innerhalb eines Textes aufdecken;
- „Zusammenfassen“: dadurch wird Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden und es hilft die Kernaussagen des Textes zu identifizieren;
- „Fragen stellen“: durch diese metakognitive Strategie können SchülerInnen den Verständnisprozess selbst steuern.

Damit die genannten Verstehensstrategien auch Wirkung zeigen, nennen Duke und Pearson (2002) Merkmale, die einen guten Leseunterricht ausmachen:

- SchülerInnen sollen ausreichend Zeit zum Lesen haben;
- Kindern werden eine Vielfalt an Texten angeboten, die ihnen ein klares Ziel bieten;
- der Wortschatz der Kinder soll erweitert und ausgebaut werden;

- SchülerInnen wird die Möglichkeit geboten das Gelesene schriftlich zu verarbeiten;
- Kinder sollen über das Gelesene kommunizieren können.

3.2 Voraussetzungen für die Entwicklung von Lesekompetenz

Damit sich ein Kind zu einem/einer kompetenten LeserIn entwickeln kann, werden nach Kreibich (2008) folgende Punkte vorausgesetzt:

eine stabile Lesemotivation, eigene Leseinteressen, das Aufbauen mentaler Vorstellungsbilder beim Lesen sowie das Nachdenken und Austauschen über das Gelesene.

Ein weiterer Aspekt der Lesekompetenz ist, dass Kinder ein positives Leseselbstkonzept entwickeln. Dieses gilt als leistungsförderndes motivationales Merkmal. SchülerInnen, die sich also als gute LeserInnen wahrnehmen, lesen demnach meist häufiger (Wallner-Paschon, 2007).

Auch ein leichter Zugang zu Büchern stellt eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von Lesekompetenzen dar. Dieser kann durch einen Besuch in Büchereien, durch Buchgeschenke, den Austausch von Büchern der Kinder untereinander oder das gemeinsame Lesen in der Schule ermöglicht werden.

Um die Entwicklung von Leseinteressen zu fördern, sollten Bücher für Kinder spannend, abenteuerlich, fesselnd, lustig oder auch romantisch sein, damit sie die Kinder in ihren Bann ziehen.

4 Die bildhafte Vorstellung

Der Umgang mit dem Imaginären ist alltäglich und wird überall dort gepflegt, wo wir entwerfen, planen, tagträumen, erfinden oder Symbole benutzen (Herbrik, 2011). Stets haben wir mit visuellen bildhaften Darstellungen zu tun - beim Fernsehen, im Umgang mit dem Computer und beim Lesen illustrierter Texte. Allerdings hat diese Vielzahl an visuellen Darstellungen im Alltag nicht notwendigerweise einen Einfluss auf die Fähigkeit mentale Vorstellungsbilder erzeugen zu können (Hibbing & Rankin-Erickson, 2003). Die Förderung von mentalen visuellen Vorstellungen ist jedoch wichtig, denn im Zusammenhang mit dem Lesen kann die bildhafte Vorstellung helfen Texte besser zu verstehen (Grzesik, 2005; Hartmann, 2006; Hibbing & Rankin-Erickson, 2003). Auch die Freude am Lesen bleibt nicht unbeeinflusst. Beim Lesen eines Buches kann der/die geübte LeserIn sich in einer dargestellten Welt bewegen, als ob diese real sei. Dabei können Gefühle entstehen, die dem wirklichen Leben sehr nah sind. Der/die LeserIn schaut dabei „durch die reale Schrift wie durch ein Fenster hindurch auf die dargestellte Welt“ (Grzesik, 2005, S. 219).

Die Entstehung eines mentalen Vorstellungsbildes stellt einen komplexen Prozess dar. Faktoren, wie die bloße Erzeugung des vorgestellten Bildes und auch die Anreicherung des Bildes mit Details, spielen bei diesem Vorgang eine Rolle (Gardini, Cornoldi, De Beni & Venneri, 2009). Nach Koslyn et al. (2001) erscheinen mentale Vorstellungsbilder dann, wenn perzeptuelle Informationen vom Gedächtnis abgerufen werden und dadurch Erfahrungen gemacht werden, wie das „Sehen mit dem mentalen Auge“ oder das „Hören mit dem mentalen Ohr“. Bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts - zur Zeit des Behaviorismus - wurde die Existenz mentaler Vorstellungsbilder diskutiert. John B. Watson, einer der wichtigsten Vertreter des Behaviorismus, ging davon aus, dass eine bildhafte Vorstellung nicht existiert (Watson, 1913). Nach Sachs-Hombach (1995) gehen Argumente, die gegen die Existenz mentaler Bilder sprechen, davon aus, dass das

Konzept logisch inkonsistent und wissenschaftlich nicht brauchbar ist. Demnach sind mentale Bilder Kopien oder Abbildungen der Wahrnehmungsaktivität, die gespeichert sind und wieder abgerufen werden können (Sachs-Hombach, 1995).

Derzeit bestehen unterschiedliche Meinungen bezüglich der Existenz mentaler Vorstellungsbilder. Nach Hartmann (2006) lassen sich daher bis heute keine einheitlichen wissenschaftlichen Definitionen zur bildhaften Vorstellung finden.

4.1 Definition

Hartmann (2006) geht im Hinblick auf die bildhafte Vorstellung von zwei wissenschaftlich-psychologischen Definitionen aus. Zum einen wird das bildhafte Vorstellen in der traditionellen psychologischen Forschung „als eine bestimmte Form der Erfahrung“ bezeichnet, zum andern betrachten die Vertreter der modernen Kognitionspsychologie das bildhafte Vorstellen „als eine spezifische Art von kognitivem Informationsverarbeitungsprozess“ (S.14). Im Folgenden werden beide Definitionen nach Hartmann (2006) näher erläutert.

4.1.1 Bildhaftes Vorstellen als quasi-perzeptuelle Erfahrung

Die bildhafte Vorstellung als eine quasi-perzeptuelle Erfahrung ähnelt einer Wahrnehmungserfahrung, entsteht jedoch ohne entsprechende Stimuli. Grundsätzlich kann das bildhafte Vorstellen in allen Wahrnehmungsmodalitäten erfolgen, wie Sehen, Hören, Riechen etc. Zudem ist es der bewussten Kontrolle des Individuums zugänglich. Deshalb ist es auch von automatischen kognitiven Prozessen und Funktionen, die der bewussten Kontrolle nicht unterliegen, abzugrenzen. Das bildhafte Vorstellen ist eine subjektive Erfahrung und kann somit nicht direkt beobachtet werden.

Zwar sind bestimmte nonverbale Anzeichen im Verhalten erkennbar, wenn eine Person ein Vorstellungsbild aufbaut, wie ein in Gedanken versunkener Gesichtsausdruck. Diese erlauben jedoch keine Differenzierung zwischen bildhaftem Vorstellen und anderen kognitiven Aktivitäten. Zudem sagen sie nichts über den Inhalt des vorgestellten Bildes aus.

4.1.2 Bildhaftes Vorstellen als kognitiver Informationsverarbeitungsprozess

Das bildhafte Vorstellen wird demnach als ein komplexer kognitiver Informationsverarbeitungsprozess angesehen (Kosslyn, 1994). Es wird von der Existenz mentaler Repräsentationen oder Bilder ausgegangen, welche in einem so genannten „visuellen Puffer“ (Hartmann, 2006, S. 16) erzeugt und je nach Aufgabenstellung weiterverarbeitet werden. Informationsverarbeitungsprozesse zum bildhaften Vorstellen sind als solche nicht bewusst wahrnehmbar, machen jedoch quasi-perzeptuelle Erfahrungen möglich. Diese Erfahrungen schaffen die Voraussetzung dafür, dass wir bildhafte Eigenschaften wahrnehmen, wobei diese auf mentalen Repräsentationen beruhen.

4.2 Die Imagery-Debatte

Das Forschungsthema des bildhaften Vorstellens führte zu Diskussionen und Uneinigkeiten unter den Wissenschaftlern hinsichtlich der Beschaffenheit und der Funktion mentaler Bilder (Hartmann, 2006; vgl. Kosslyn, 1994). In den 70er Jahren kam es zu einer heftigen und bis heute anhaltenden Kontroverse - die Imagery-Debatte - wobei es hauptsächlich um die Frage geht, welche Form der mentalen Repräsentation dem bildhaften Vorstellen zugrunde liegt (Hartmann, 2006; Kosslyn, 2005).

Nach Pribbenow (1995) wird von zwei Extrempositionen ausgegangen:

Zum einen gibt es die Deskriptionalisten bzw. Propositionalisten, welche von einem so genannten „mentalen Repräsentationsformalismus“ (Pribbenow, 1995, S. 219) ausgehen. Hierbei werden mentale Bilder als Epiphänomene bezeichnet, deren Repräsentation sich nicht von denen abstrakter Information differenziert und der deshalb keine räumlichen Eigenschaften zugeschrieben werden. Demnach werden Informationen nur in Form von sprachlich-symbolischen Repräsentationen verarbeitet (Hartmann, 2006; Kosslyn, 1994; Lewis, Borst & Kosslyn, 2011).

Die Depiktionalisten hingegen gehen von eigenständigen bildhaften mentalen Repräsentationen aus, welche räumliche Eigenschaften besitzen (Kosslyn, 1994; Pribbenow, 1995).

4.3 Die duale Kodierungstheorie

Die duale Kodierungstheorie nach Paivio aus dem Jahre 1971 war der Ausgangspunkt für die oben erwähnte Imagery-Debatte (Pribbenow, 1995). Nach dieser Theorie werden Kognitionen von zwei unabhängigen, aber miteinander verbundenen Verarbeitungssystemen vermittelt. Jene Systeme sind auf das Kodieren, Organisieren, Abspeichern und Abrufen zweier unterschiedlicher Stimulusinformationen spezialisiert (Paivio, 1991). Das erste System wird als das „imagery system“ oder bildhafte System bezeichnet und ist für die Verarbeitung nonverbaler, bildhafter Information und für die Erzeugung mentaler Bildern zuständig. Die Speicherung nichtsprachlicher Information erfolgt in Imagenen.

Das zweite System ist das „verbal system“ oder das verbale System, welches für die Verarbeitung sprachlicher Information und für die Sprachproduktion verantwortlich ist. Logogene sind die Einheiten, in denen sprachliche Information gespeichert werden (Paivio, 1991, 2010). Dass die beiden Systeme voneinander unabhängig sind, bedeutet, dass nur ein einzelnes System aktiv sein kann oder auch beide gleichzeitig. Beispielsweise kann man sich an nonverbale Ereignisse erinnern oder an Bilder denken ohne,

dass sprachliche Informationen dabei eine Rolle spielen. So ist dies auch umgekehrt der Fall. Beide Systeme sind über referentielle Prozesse miteinander verbunden, wodurch das eine System durch das andere aktiviert werden kann (Paivio, 1991, 2010) (Abbildung 1).

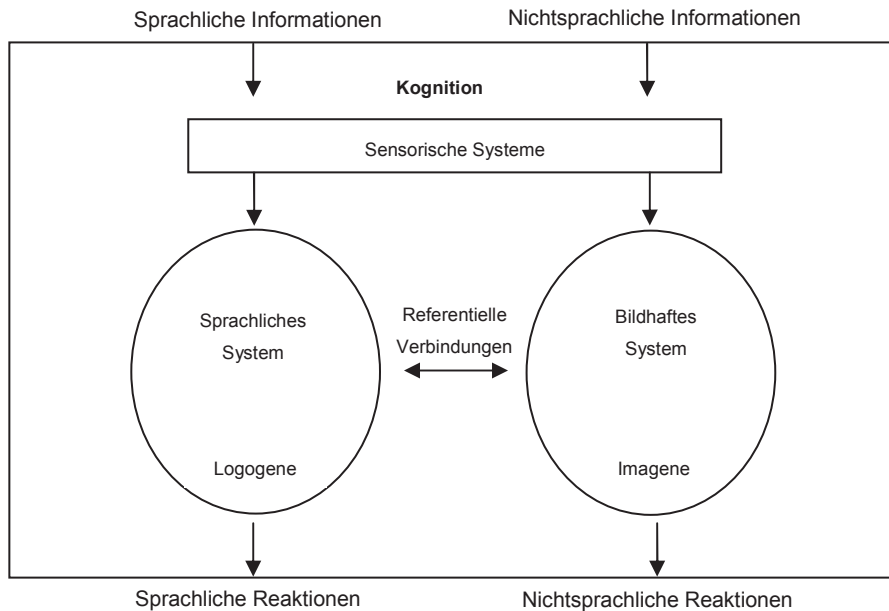


Abbildung 1

Duale Kodierungstheorie nach Paivio (vgl. Hartmann, 2006)

Welches kognitive System primär aktiviert wird, hängt nach Hartmann (2006) mit dem jeweiligen Umweltreiz zusammen. Bildhafte Information aktiviert unmittelbar das „imagery system“ und sprachliche Information das „verbal system“. Zu einer doppelten Kodierung kann es kommen, wenn zum Beispiel das Wort „Haus“ gelesen wird und zunächst das verbale System angesprochen wird. Als Nächstes wird das bildhafte System aktiviert, so dass sich der Leser ein Bild vorstellen kann (Hartmann, 2006). Laut Paivio (1991) können konkrete Begriffe wie „Tisch“ besser behalten werden als abstrakte Begriffe wie „Freiheit“. Demnach sind konkrete Begriffe visuell-räumlich vorstellbar und können sowohl sprachlich als auch bildhaft kodiert werden. Dies ist bei abstrakten Begriffen nicht oder nur schwer möglich (Hartmann, 2006).

4.4 Neurologische Befunde zur bildhaften Vorstellung

Bis heute gibt es Uneinigkeiten und Diskussionen darüber, ob visuelle mentale Bilder symbolischen (sprachähnlichen) oder depiktionalen (bildähnlichen) Repräsentationen unterliegen (Lewis et al., 2011; Slotnick, Thompson & Kosslyn, 2005). Kosslyn und Thompson (2003) gehen davon aus, dass sprachähnliche Repräsentationen in einigen bildhaften Vorstellungsprozessen von besonderer Wichtigkeit sind. Hierbei stellt sich die Frage, ob allein sprachähnliche Repräsentationen für die bildhafte Vorstellung von Bedeutung sind oder ob auch bildähnliche Repräsentationen eine Rolle spielen.

Ob bei mentalen visuellen Vorstellungen eine kortikale Aktivität festzustellen ist und welche Areale dies betrifft, ist Forschungsgegenstand einiger Kognitionswissenschaftler. Verschiedene Studien zur visuellen mentalen Vorstellung wiesen mithilfe von bildgebenden Verfahren eine Aktivität im primären visuellen Kortex (Areale 17 und 18) nach. Andere Studien konnten diese Aktivität nicht nachweisen (Kosslyn & Thompson, 2003). Die ursprüngliche Annahme ist, dass der primäre visuelle Kortex (Areale 17 und 18) seinen Input von den Augen empfängt. Wenn die visuelle mentale Vorstellung die Aktivität jener Areale beeinflussen würde, hätte dies Auswirkungen auf den visuellen Wahrnehmungsprozess sowie auf Wahrnehmungs- und Gedächtnistheorien (Kosslyn & Thompson, 2003). Zudem würde dies für die Existenz von eigenständigen bildhaften mentalen Repräsentationen sprechen (Kosslyn, 2005; vgl. Kosslyn & Thompson, 2003). Kosslyn et al. (2001) weisen auf eine Untersuchung hin, bei der Forscher vor über 100 Jahren herausfanden, dass Menschen, die an einem Hirnschaden leiden, der zu einer Erblindung führte, dadurch auch die Möglichkeit verloren mentale Vorstellungsbilder zu bilden. Somit wurde ein Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zu sehen und der visuellen bildhaften Vorstellung festgestellt. Des Weiteren konnte nach Kosslyn et al. (2001) in verschiedenen Studien gezeigt werden, dass Patienten, die aufgrund eines Hirnschadens die Fähigkeit verloren Farben oder Gesichter

voneinander zu unterscheiden, auch in der Vorstellung diese Fähigkeit nicht mehr besaßen. Slotnick et al. (2005) zeigten in einer Untersuchung, dass die retinotopen Felder der bildhaften Vorstellung dieselben sind wie die perzeptuellen Felder im Gehirn. Somit unterstützen jene Ergebnisse die depiktionale Sicht der visuellen mentalen Vorstellung.

Dennoch konnten derartige Zusammenhänge zwischen visueller Wahrnehmung und bildhafter Vorstellung nicht immer nachgewiesen werden (Kosslyn et al., 2001). Dulin, Hatwell, Pylyshyn und Chokron (2008) argumentieren, dass Patienten, die eine Schädigung des peripheren visuellen Kortex erlitten haben, Defizite der mentalen Repräsentationen teilweise oder sogar vollständig durch andere sensorische Modalitäten oder durch eine kortikale Reorganisation kompensieren können. Zudem führen sie an, dass Patienten mit neurovisuellen Störungen, verursacht durch Hirnschädigungen, nicht systematisch auch Störungen in der visuellen Vorstellung zeigen. Dies demonstriert nach Dulin et al. (2008), dass die visuelle Wahrnehmung und die visuelle Vorstellungsfähigkeit nicht mit denselben kortikalen Strukturen in Beziehung stehen, wie oben angenommen.

Was den Zusammenhang kortikaler Strukturen des Gehirns und visueller bildhafter Vorstellungen betrifft, gibt es demnach noch keine einheitlichen Befunde und die Imagery-Debatte bleibt weiterhin bestehen. Daher besteht in den kognitiven Neurowissenschaften diesbezüglich weiterhin Forschungsbedarf.

Einen anderen Ansatz verfolgen Broun, Oliviero, Wattiez, Pouget & Bartolomeo (2011). Sie legen ihren Schwerpunkt auf die Okulomotorik und gehen davon aus, dass diese sowohl für die visuelle Wahrnehmung als auch für die bildhafte Vorstellung von Bedeutung ist. In einer Studie wiesen sie nach, dass Teilnehmer bei der visuellen Wahrnehmung die gleichen Augenbewegungen ausführten wie bei der visuellen bildhaften Vorstellung. Demnach können okulomotorische Defizite auch zu einer Beeinträchtigung in der visuellen bildhaften Vorstellungsfähigkeit führen.

4.5 Die bildhafte Vorstellung als Verstehensstrategie beim Lesen

Die Forschung zum Textverständnis hat in der Psychologie eine lange Tradition (Artelt, Schiefele & Schneider, 2001).

Nach Hartmann (2006) handelt es sich beim Textverständnis aus kognitionspsychologischer Sicht „um einen komplexen Prozess der Extraktion und Konstruktion von Bedeutungen in der aktiven Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache“ (S. 37). Dabei betont er die Rolle des bildhaften Vorstellens beim Textverständnis. Gute Leser besitzen die Fähigkeit mentale Bilder zum Thema des Textes und zum Gelesenen auszubilden, was das Verstehen und Behalten von Textinformationen erheblich erleichtert (Hartmann, 2006; vgl. Hibbing & Rankin-Erickson, 2003). Denn Vorstellungsbilder erfordern nach Seufert, Zander & Brünken (2007) vom Lesenden die Wahrnehmung globaler Strukturen und unterstützen daher Verstehensprozesse. Laut Grzesik (2005) kann die sprachliche Bedeutung eines Textes ohne bildhafte Vorstellungen oft gar nicht verstanden werden, weil die Vorstellung einer Sache die Zuweisung einer Bedeutung ermöglicht.

Eine Untersuchung von Leutner et al. (2009) zeigte, dass die Förderung von Vorstellungsbildern beim Lesen wissenschaftlicher Texte dazu führte, dass sich das Textverständnis und das Lernergebnis verbesserten. Des Weiteren reduzierte sich die kognitive Beanspruchung der Lesenden. Eine Störung der Konstruktion mentaler Bilder beim Lesen führte dazu, dass die kognitive Belastung anstieg und sich damit das Textverständnis und das Lernergebnis verschlechterten.

Eine andere Studie, die sich mit dem Text- bzw. Wortverständnis im Zusammenhang bildhafter Vorstellungen beschäftigte, ist jene von Cohen und Johnson (2011). Das Ziel dieser Untersuchung war, herauszufinden, welchen Einfluss die bildhafte Vorstellung auf die Einprägsamkeit mehrerer Wörter hat. Hierzu wurden SchülerInnen der zweiten Klasse drei verschiedenen Bedingungen zugewiesen und Wörter aus drei Begriffsklassen

(Tiere, Musikinstrumente und Naturwissenschaften) präsentiert. Kindern der ersten Bedingung wurde lediglich das Wort präsentiert. Bei der zweiten Bedingung sollte eine doppelte Kodierung stattfinden und es wurde das Wort und ein dazugehöriges Bild dargeboten. Kinder der dritten Bedingung wurden gebeten ein mentales Bild zum präsentierten Wort zu konstruieren und dieses auf ein Blatt Papier zu malen. Die Ergebnisse zeigten, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen der Bedingung, in der nur das Wort präsentiert wurde und der Bildvorstellungsbedingung gab, jedoch lediglich in der Begriffsklasse der Naturwissenschaften. Des Weiteren berichteten die Kinder, dass die bildhafte Vorstellung in der dritten Bedingung das Einprägen der Wörter erleichterte (Cohen & Johnson, 2011).

Joffe et al. (2007) untersuchten Kinder, die aufgrund von Sprachdefiziten auch Probleme beim Textverständnis zeigten. Die Kinder erhielten ein Training, wobei deren bildhafte Vorstellung beim Lesen von Sätzen und Geschichten gefördert werden sollte. Das Training umfasste fünf 30-minütige Einheiten. Den Kindern wurden vor und nach dem Training Fragen zu den gelesenen Texten gestellt und die Ergebnisse wurden mit einer Kontrollgruppe verglichen. Es stellte sich heraus, dass der Gebrauch mentaler Vorstellungsbilder eine effektive Maßnahme darstellt, das Textverständnis bei Kindern mit Sprachdefiziten zu fördern.

Seufert et al. (2007) zeigten in einer Untersuchung, wobei die Generierung von Bildern das Textverständnis verbessern sollte, dass hierbei auch räumliche Fähigkeiten der ProbandInnen eine Rolle spielen. Lernende mit geringen räumlichen Fähigkeiten könnte demnach durch Training und Übung des Einsatzes mentaler Bilder geholfen werden Lernziele zu erreichen.

Weitere interessante Ergebnisse lieferten Schwamborn et al. (2010). Hier wurde in zwei experimentellen Studien überprüft, inwiefern vorgegebene und selbst erzeugte Bilder als Verstehenshilfe beim Lesen naturwissenschaftlicher Texte hilfreich sein können. In der ersten Studie, wobei eine feste Lernzeit vorgegeben war, waren Kinder, die Bilder selbst generier-

ten, im Behaltens- und Zeichentest den Kindern überlegen, die zum Text Bilder präsentiert bekamen oder allein mit dem Text lernten. Auch in der zweiten Studie, in der die Kinder ihre Lernzeit selbst bestimmen konnten, waren die Kinder, die ein Bild zum Gelesenen generierten, den anderen überlegen.

Die Ergebnisse der aufgeführten Studien zeigen, dass die Förderung von Vorstellungsbildern eine wirksame Verstehensstrategie darstellt. Um Lesekompetenzen zu entwickeln, stellen Verstehensprozesse eine notwendige Voraussetzung dar. Nach Grzesik (2005) ist es wichtig, dass die Möglichkeit der bildhaften Vorstellung sachgemäß und voll in Anspruch genommen wird. „Anderenfalls bleibt das Verstehen in der vom Text vorgegebenen starren sequentiellen Ordnung der Bedeutungen gefangen oder werden Vorstellungen willkürlich assoziiert“ (S. 237).

5 Lesemotivation

Nach Philipp (2010) sind auf dem Weg zum/zur kompetenten LeserIn nicht nur kognitive sondern auch motivationale Aspekte von Bedeutung. Im Folgenden wird die Lesemotivation genauer definiert und die Förderung von Lesemotivation im Zusammenhang mit der Leseerziehung hervorgehoben.

5.1 Begriffsbestimmung

Nach Deci und Ryan (1993) gilt ein Mensch allgemein dann als motiviert, wenn er etwas erreichen will und mit dem Verhalten einen bestimmten Zweck verfolgen möchte. Im Zusammenhang mit dem Lesen ist es in unserer modernen, von Medien dominierten Informationsgesellschaft wichtig den Wert des Buches zu betonen und die Lesemotivation von SchülerInnen zu fördern. Nach Möller und Schiefele (2004) spricht man von einer hohen Lesemotivation, wenn jemand das starke Bedürfnis hat zum Beispiel das nächste spannende Kapitel eines Kriminalromans oder einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen. Derartige Leseabsichten können diverse Gründe haben. Die Motivation einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen kann externe Anreize haben, wie zum Beispiel das Ziel gute Noten zu erreichen. Eine hohe Lesemotivation kann aber auch aus Interesse an einem bestimmten Thema entstehen (Möller & Schiefele, 2004). In diesem Zusammenhang ist die intrinsische von der extrinsischen Lesemotivation zu unterscheiden. Nach Deci und Ryan (1993) werden intrinsisch motivierte Verhaltensweisen als interessenbestimmte Handlungen definiert und umfassen Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt. Dagegen wird extrinsische Motivation in Verhaltensweisen sichtbar, die mit einer instrumentellen Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung unabhängige Konsequenz zu erreichen. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen treten in der Regel nicht spontan auf, sondern werden eher durch eine Aufforderung

ausgelöst, deren Befolgung eine positive Konsequenz erwarten lässt (Deci & Ryan, 1993). In Bezug auf das Lesen entsteht intrinsische Lesemotivation durch eine positive Leseerfahrung, wenn das Lesen von Büchern Freude bereitet, man das Lesen für sich selbst als wichtig erachtet und Interesse am Thema des vorhandenen Lesematerials besteht (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010). Extrinsische Lesemotivation kann durch die Erwartung eine gute Note zu erhalten oder eine gute Leistung zu erreichen entstehen. Die Erwartung einer positiven Konsequenz muss jedoch nicht zwangsläufig das Ziel sein. Auch durch Lesezwang, der von Eltern oder Lehrern auferlegt wird, kann eine extrinsisch motivierte Leseabsicht entstehen. Hierbei ist das Ziel die Vermeidung einer negativen Konsequenz, wodurch die Entstehung extrinsischer Lesemotivation begünstigt wird. Nach Philipp (2010) kann bei der extrinsischen Lesemotivation auch eine Leseaktivität in der Schule gemeint sein, die man durchführt, um einer negativen Beurteilung zu entgehen.

5.2 Intrinsische vs. Extrinsische Lesemotivation

Deci und Ryan (1993) beschäftigen sich mit der Frage, ob intrinsische und extrinsische Motivation als Gegensatzpaar angesehen werden sollen, da die Ergebnisse einiger empirischer Studien dazu veranlassen dies anzunehmen. Zum Beispiel wurde in einer Studie von Deci (1971) gezeigt, dass intrinsische Motivation unter bestimmten Umständen, durch das Auftreten externer Belohnungen, vermindert werden kann.

Allerdings zeigten spätere Studien, dass unter bestimmten Umständen extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation aufrechterhalten können, wodurch klar wurde, dass intrinsische und extrinsische Motivation keine Antagonisten darstellen (Deci & Ryan, 1993).

Philipp (2010) geht ebenfalls davon aus, dass die beiden Motivationstypen keine Gegenspieler sind, sondern die Unterscheidung differenzierter ausfällt. Er spricht von einer Art extrinsischer Motivation, die so genannte in-

tegrierende Motivation, die der intrinsischen sehr ähnlich ist. Hierbei wird die Leseaktivität ausgeführt, weil jemand anderes sie schätzt oder um bestimmte Ziele zu erreichen. Man spricht von integrierender Motivation, wenn beispielsweise ein Kind liest, weil es glaubt, dass es damit ein Verhalten zeigt, das von Eltern und Lehrern geachtet wird und weil es annimmt, dass Lesen wichtig sei, es aber an dem Thema des Textes nicht interessiert ist. Diese Art von Lesemotivation lässt erkennen, dass die Grenzen zwischen intrinsischer und extrinsischer Lesemotivation oftmals fließend sind und es sich bei der Unterscheidung keineswegs um einen Antagonismus handelt (Philipp, 2010).

5.3 Die Förderung von Lesemotivation

Nach Meyer (2009) zeigen die schlechten PISA-Ergebnisse, dass deutsche SchülerInnen eine geringe Lesemotivation aufweisen. Diese geringe Motivation kann als mögliche Ursache für die schlechte Leseleistung angesehen werden. Die Förderung von Lesemotivation muss deshalb besonders hervorgehoben werden. Eine hohe Lesemotivation kann nämlich mit der Zeit zu einer Verbesserung der Lesefähigkeiten führen (Logan, Medford & Hughes, 2011).

Bei der Förderung der Lesemotivation sollte vor allem die intrinsische Lesemotivation betont werden. Laut Möller und Retelsdorf (2008) zeichnen sich gewohnheitsmäßig intrinsisch motivierte LeserInnen dadurch aus, dass sie mit der Tätigkeit des Lesens positive Anreize verbinden und/oder dass sie wegen ihrer spezifischen Interessen gerne lesen. Intrinsisch lesemotivierte Kinder stecken mehr kognitive Anstrengung in das Verständnis von Texten sowie unbekannten Wörtern und investieren mehr Zeit in die Ausarbeitung schwieriger Texte (Logan et al., 2011).

Intrinsische Aspekte der Lesemotivation sind vor allem die Leselust und das Leseinteresse (Möller & Retelsdorf, 2008). Demnach favorisieren SchülerInnen die Tätigkeit des Lesens dann, wenn sie am Lesen insge-

samt Gefallen finden oder inhaltliche Interessen bestehen. Daher sollte im Leseunterricht darauf geachtet werden, dass auf die unterschiedlichen Leseinteressen der Kinder eingegangen und deren Leselust gefördert wird.

Zusammenfassend sollten folgende Punkte im Deutschunterricht in der Schule berücksichtigt werden, damit die Leseinteressen und die Leselust der Kinder bestmöglich gefördert werden:

- für die Kinder eine möglichst vielfältige Auswahl an Lektüren zur Verfügung stellen;
- ein angenehmes Leseklima in der Klasse fördern;
- auf die individuellen Leseinteressen der Kinder eingehen;
- die Kinder nicht zum Vorlesen zwingen;
- das Lesetempo eines jeden Kindes berücksichtigen;
- die Lesefreude spielerisch vermitteln, d.h. positive Leseerlebnisse schaffen;
- den Kindern Kommunikationsmöglichkeiten über Gelesenes bieten.

6 Ein Lesetraining der bildhaften Vorstellungen zur Verbesserung der Leseleistung

6.1 Die Entwicklung des Lesetrainings

Die Idee zur Entwicklung des Lesetrainings der vorliegenden Untersuchung beruht auf den Diplomarbeiten von Neubauer (1999) und Kreibich (2008).

Neubauer (1999) untersuchte in ihrer Arbeit die Sprach- und Lesefähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. In diesem Rahmen wurden unter anderem auch die bildhaften Lesevorstellungen der Kinder überprüft. Hierbei ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen sprachauffälligen und sprachunauffälligen Kindern. Sprachentwicklungsgestörte Kinder gaben seltener an, dass sie sich beim Lesen einer Geschichte ein Bild vorstellen können. Daraus wurde geschlossen, dass mögliche Schwächen in der symbolischen Repräsentationsfähigkeit oder des Wortbildspeichers bei sprachauffälligen Kindern vorliegen.

Basierend auf diesen Ergebnissen erstellte Kreibich (2008) ein Lesetraining für Kinder der dritten Klasse Volksschule. Der Schwerpunkt des Trainings lag auf der Förderung von Vorstellungsbildern. Es stellte sich heraus, dass das Training bezüglich der Lesefreude Erfolg brachte. Die Kinder der Trainingsgruppe zeigten nach dem Training signifikant mehr Lesefreude als die Kinder der Kontrollgruppe. Des Weiteren war eine Verbesserung der Leseleistung durch das Training zu verzeichnen. Bei der Zusammenstellung der Trainings- und Kontrollgruppe wurden jedoch methodische Mängel festgestellt. Es erfolgte keine randomisierte Zuteilung der SchülerInnen zu den beiden Bedingungen und somit wurden signifikante Unterschiede zwischen der Trainings- und Kontrollgruppe im Hinblick auf den Wortschatz festgestellt. Die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen ist daher anzuzweifeln.

In der vorliegenden Arbeit wurde eine neue, modifizierte Untersuchung zu diesem Thema durchgeführt und erneut ein Lesetraining für SchülerInnen der dritten Klasse Volksschule entwickelt. Der Schwerpunkt des Trainings lag auch hier auf der besonderen Förderung von Vorstellungsbildern mit dem erwarteten Effekt der Verbesserung der Leseleistung.

Wie die Darstellung in der Theorie gezeigt hat, wurde in der einschlägigen Literatur die Frage nach der bildhaften Vorstellung zur Steigerung der Leseleistung nur unzureichend untersucht. Daher beschäftigt sich die vorliegende Studie eingehend mit der Wirksamkeit des Lesetrainings der bildhaften Vorstellungen auf die Verbesserung der Leseleistung.

6.2 Der Aufbau des Lesetrainings

Für die Gestaltung der gemeinsamen Lesestunden war es besonders wichtig, dass diese möglichst abwechslungsreich und keinesfalls langweilig aufgebaut sind. Hierfür wurde eine Auswahl an Texten getroffen, die alle Interessen der Kinder ansprechen sollten. In einigen Stunden konnten die Kinder die Texte für sich leise lesen, in anderen Stunden wurde von der Trainingsleiterin vorgelesen oder die SchülerInnen lasen sich gegenseitig vor. Nach dem Lesen wurden kreative Aufgaben gestellt oder Spiele gespielt, die sich auf die Förderung der bildhaften Vorstellung konzentrierten. Dabei wurden gelesene Szenen gemalt, Geschichten nacherzählt, weiter geschrieben oder selbst ausgedacht, ein Quiz zum Gelesenen gelöst oder Lesespiele gespielt. Die Einheiten bauten aufeinander auf und wurden wöchentlich neu konzipiert. Im Folgenden sind die Inhalte der zehn Lesetrainingseinheiten zusammengefasst dargestellt:

1. Einheit: Zu Beginn der Trainingseinheit gab es zunächst eine Vorstellungsrunde, wobei jedes Kind die Möglichkeit hatte etwas über sich zu berichten. Die SchülerInnen wurden außerdem zu ihrer Leselust befragt.

Das Ziel dieser Einheit war, die bildhafte Vorstellungsfähigkeit der Trainingsgruppenkinder beim leisen Lesen zu ermitteln. Dafür wurde ihnen eine von der Verfasserin erstellte Geschichte mit dem Namen „Die kleine Fee im Wald“ ausgehändigt, die besonders detailliert alle Sinne ansprechen sollte. Die SchülerInnen erhielten die Aufgabe die Geschichte leise durchzulesen. Anschließend wurden die Kinder zu ihren Vorstellungsbildern befragt. Jedes Kind durfte ausführlich erzählen, was es sich beim Lesen vorgestellt hat. Durch die unterschiedlichen Sichtweisen entstand eine Diskussionsrunde. Anregende Fragen zu den Gefühlen, Gerüchen und Farben halfen die Gespräche anzureichern. Um die Stimmung aufzulockern, wurde im zweiten Teil der Einheit die Vorstellungsfähigkeit und Phantasie der Kinder angeregt und ermittelt. Hierzu forderte die Trainingsleiterin die Gruppe auf Geschichten zu erfinden und in der Runde zu erzählen.

2. Einheit: Die erste Einheit hatte gezeigt, dass einige Kinder nicht gerne lesen, da ihnen unter anderem viele Bücher zu langweilig seien. Daher war es wichtig eine Geschichte zu finden, die die Kinder begeistert und vor allem deren Phantasie anregt. Die Kinder bekamen die Geschichte „Fischbrötchen im Kuhstall“ (Vahle, 2008)² ausgehändigt und wurden aufgefordert diese leise und aufmerksam zu lesen. Im Anschluss durften die SchülerInnen ein vorgestelltes Bild beschreiben, das ihnen besonders gefallen hat. Hierfür erhielten die Kinder weiße Blätter und sie wurden gebeten ihr Vorstellungsbild zu malen. Danach stellte jedes Kind seine Zeichnung den Anderen vor. Zum Schluss wurden die SchülerInnen gefragt, ob das gemalte Bild ihrer Vorstellung entsprach.

3. Einheit: Da sich einige SchülerInnen von der Geschichte der zweiten Einheit begeistern ließen, sollte den Kindern in der dritten Einheit durch eine weitere Geschichte von „Fischbrötchen“ Freude beim Lesen vermittelt

² Literaturverzeichnis der Kinderbücher siehe Anhang K

werden. Zudem wurde mithilfe einer spielerischen Übung das Textverständnis überprüft. Die Geschichte wurde von der Verfasserin erstellt und lautete „Fischbrötchen im Fischteich“. Nach dem leisen Lesen des Textes, erhielten die Kinder ein Quiz mit zehn Fragen zur Geschichte. Nach dem Beantworten der Quizfragen, wurden die richtigen Lösungen besprochen. Jedes Kind durfte dabei eine Frage vorlesen und die richtige Antwort nennen. Fehler sollten durch die anderen SchülerInnen korrigiert werden.

4. Einheit: Mithilfe einer spannenden Gruselgeschichte wurde für Abwechslung im Lesetraining gesorgt. Das Ziel war das Interesse der Kinder an Büchern zu wecken. Vor allem war dabei wichtig, dass bei den SchülerInnen die Lust und Motivation entsteht das Buch weiter zu lesen. Da einige Kinder in der vorherigen Einheit geäußert hatten, dass sie gerne etwas Spannendes lesen möchten, wurde für diese Einheit ein Buch aus der Buchreihe „Gänsehaut“ herangezogen. Das ausgewählte Buch „Der Werwolf ist unter uns“ (Stine, 2000) ist für Kinder ab zehn Jahren geeignet. Damit das Buch jedoch auch 9-jährigen Kindern vorgelesen werden konnte, wurden einige Szenen umgeändert oder weggelassen. Das erste Kapitel wurde von der Trainingsleiterin vorgelesen und das Ende des Kapitels war spannend und offen. Aus diesem Grund war die Aufgabe der Lesegruppen sich die Geschichte weiter auszudenken und dies aufzuschreiben. Daraufhin wurden die ausgedachten Geschichten von den SchülerInnen vorgelesen. Um die Spannung und das Interesse am Buch zu steigern, wurden den Kindern zum Schluss drei weitere Kapitel aus dem Buch vorgelesen.

5. Einheit: Aus den Ergebnissen der letzten Lesetrainingseinheit entstand die Idee für die fünfte Einheit. Die Kinder äußerten den Wunsch das Buch, welches in der letzten Stunde angefangen wurde, weiter zu lesen. Das geweckte Leseinteresse und die Begeisterung für das Buch wurden in dieser Einheit bekräftigt. Um für Abwechslung zu sorgen, las nicht nur die Trainingsleiterin aus dem Buch vor, sondern die Kinder lasen sich gegen-

seitig im Wechsel vor. Die Selbstsicherheit der Kinder beim lauten Vorlesen wurde damit unterstützt. Zu Beginn der Einheit überlegten sich die Kinder rückblickend, was in den ersten vier Kapiteln des Buches „Der Werwolf ist unter uns“ passiert war. Gemeinsam hatten die Kinder die Aufgabe die bisherige Geschichte zu rekonstruieren. Anschließend begann die Trainingsleiterin mit dem Vorlesen des nächsten Kapitels. Danach konnten sich die SchülerInnen Kapitel für Kapitel im Wechsel vorlesen. Falls ein Kind nicht mehr vorlesen wollte, hatte es die Möglichkeit ein anderes Kind weiter lesen zu lassen. Um das Textverständnis zu überprüfen, wurde nach jedem Kapitel eine Pause eingelegt. Den Kindern wurde dadurch die Möglichkeit gegeben das zuvor Gelesene kurz zu wiederholen.

6. Einheit: Das Ziel der sechsten Einheit war, die bildhafte Vorstellung der Kinder von Tieren zu fördern und zu vertiefen. Hierfür wurden zwei verschiedene Bücher ausgewählt, wobei jeweils das erste Kapitel gelesen wurde. Beide Bücher sind von der Kinderbuchautorin Hilke Rosenboom. Die Geschichten handeln jeweils von einem Pferd und einem Hund (Rosenboom, 2005, 2007). Das empfohlene Alter der beiden Bücher liegt bei 8-10 Jahren. Da für die vorige Einheit ein Buch für 10-Jährige ausgewählt wurde, wurden für jene Einheit Geschichten ausgesucht, welche vor allem die jüngeren Kinder ansprechen sollten. Weil einige SchülerInnen erwähnt hatten, dass ihnen unter anderem das Malen am meisten Spaß bereitet hatte, war die Aufgabe der Kinder, das Kapitel leise zu lesen, dabei besonders auf Details zu achten und anschließend die beschriebenen Tiere zu malen. Nach dem Malen sollten die Kinder sich die Bilder gegenseitig zeigen und beschreiben.

7. Einheit: In dieser Einheit wurde die detaillierte Vorstellung von Körpern und Personen geübt, damit es den Kindern leichter fällt sich beim Lesen Personen vorzustellen. Hierfür wurde ein Spiel vorbereitet, bei dem die Beschreibung einzelner Körperteile vertieft wurde. Acht Kärtchen lagen

dabei verdeckt auf dem Tisch. Zunächst wurde ein Kärtchen aufgedeckt, worauf beispielsweise das Wort „Auge“ stand. Die Kinder hatten die Aufgabe innerhalb von einer Minute so viele Begriffe wie möglich aufzuschreiben, die ihnen zu dem Begriff „Auge“ einfallen (wie z.B. Schlitzaugen, Linse, Sehen, Brille, Augenfarbe etc.). Weiters folgten sieben Begriffe (Ohr, Nase, Mund, Kopf, Hände + Füße, Oberkörper, Unterkörper), die nacheinander aufgedeckt wurden. Das Kind, das insgesamt die meisten Begriffe aufgeschrieben hatte, bekam eine Belohnung. Die anderen Kinder bekamen zum Trost ebenso eine kleine Aufmerksamkeit.

Um im Anschluss die Vorstellung von Personen zu vertiefen, erhielten die Lesegruppen eine zweite Aufgabe. Jedem Kind wurde eine Personenbeschreibung ausgehändigt, wobei die Körperteile der beschriebenen Person besondere Merkmale aufwiesen. Die SchülerInnen lasen sich diese in Ruhe durch und malten die jeweilige Person auf ein Blatt Papier. Die fertigen Bilder wurden eingesammelt und vermischt auf dem Tisch verteilt. Jedes Kind durfte daraufhin eine Beschreibung aussuchen und vorlesen. Die Kinder hatten die Aufgabe zu raten, welches gemalte Bild zu welcher Beschreibung passt.

8. Einheit: Für die achte Einheit war eine Gruppenarbeit vorgesehen. Hierbei wurde ein Märchen auf bunten Pappen in mehrere Abschnitte aufgeteilt und die Kinder sollten diese wieder in der richtigen Reihenfolge zusammenfügen. Neben der Anregung der bildhaften Vorstellung sollte dabei das Textverständnis der SchülerInnen gefördert und ihre analytische Denkweise bzw. das Erkennen von Zusammenhängen in einer Geschichte trainiert werden. Damit sich die Kinder besser konzentrieren konnten, wurde diese Einheit in Kleingruppenarbeit durchgeführt. Die Gruppen wurden vorher von der Trainingsleiterin bestimmt, damit möglichst die ruhigeren Kinder mit den lauterer Kindern zusammenarbeiteten. Jede Gruppe erhielt die gleichen vermischten, bunten Pappkärtchen, auf denen neun Textabschnitte des Märchens „Frau Holle“ der Gebrüder Grimm (1968) aufgedruckt waren. Neben dem Zusammenfügen der Textpassagen, soll-

ten die Kinder erraten, um welches Märchen es sich handelt, da der Name „Frau Holle“ vorher aus dem Text herausgenommen wurde. Die SchülerInnen hatten ausreichend Zeit, damit sie die Aufgabe konzentriert durchführen konnten. Danach wurden die Textabschnitte im Wechsel besprochen.

9. Einheit: Das Ziel dieser Einheit war das gemeinschaftliche Lesen sowie die Förderung der Lesefreude und der Lust laut vorzulesen. Dafür wurde „Die Geschichte von vier Kindern, die um die Welt segelten“ (Lear, 2008) herangezogen. Die Geschichte ist besonders abenteuerlich geschrieben und enthält einige Phantasiewörter. Es wurde ein Vorlesespiel konstruiert, welches „Der König“ genannt wurde. Hierfür wurde zunächst ein Kind bestimmt, das zuerst den König spielen durfte. Das Kind konnte sich auf einen „Thron“ setzen und eine Textpassage von etwa fünf Minuten vorlesen. Wichtig war, dass die anderen Kinder besonders gut und aufmerksam zuhörten, um den Inhalt genau wiedergeben zu können. SchülerInnen, die den Lesekönig spielten, sollten sich in ihrer Rolle wohl fühlen. Das vorlesende Kind konnte dabei als Moderator fungieren. Die Trainingsleiterin griff lediglich ein, wenn die anderen Kinder unruhig wurden. Der König erhielt nach dem Vorlesen von der Trainingsleiterin drei Quizfragen mit den dazugehörigen richtigen Antworten. Die anderen Kinder hatten die Aufgabe die Fragen richtig zu beantworten. Der König durfte die Gruppe befragen und konnte somit feststellen, wer am besten zugehört hatte. Anschließend wurde der nächste Vorleser ausgewählt.

10. Einheit: Zum Ende des Trainings hatten die Kinder die Möglichkeit ihre Lieblingsbücher mitzubringen und den Anderen vorzustellen. Außerdem wurde eine Auswahl an Büchern mitgebracht, die alle Altersgruppen und Interessen der Kinder ansprechen sollten. Die Bücher wurden auf dem Tisch oder auf dem Boden ausgebreitet und die SchülerInnen sahen sich zunächst die Titel und die Bucheinbände genauer an. Unter anderem wurden auch die Bücher, welche die Kinder mitgebracht hatten, dazuge-

legt. Jedes Kind konnte sich im Anschluss ein Buch auswählen, in eine ruhige Ecke setzen und mit dem Lesen des Buches beginnen. Dabei sollte das Interesse der Kinder für Bücher geweckt werden und die Hürde überwunden werden alleine mit dem Lesen eines Buches zu beginnen. Zum Schluss stellte jedes Kind den gelesenen Inhalt vor und es wurde nachgefragt, ob es dieses gerne weiter lesen möchte.

Zusammenfassend wurden beim Lesetraining folgende Punkte berücksichtigt:

- Das Lesetempo jedes einzelnen Kindes wurde beachtet. Damit sich die SchülerInnen beim leisen Lesen nicht stören, erhielten die schnelleren Leser diverse Aufgaben. Sie konnten den Text entweder noch einmal von vorne lesen, durften während der Wartezeit etwas zeichnen oder Mandalas ausmalen. Es wurde darauf geachtet, dass sie jederzeit beschäftigt waren und sich nicht langweilten.
- Auf die individuellen Leseinteressen der Kinder wurde eingegangen. Hierfür wurden abwechslungsreiche Geschichten und Texte ausgewählt. Das Leseinteresse der Kinder für bestimmte Bücher wurde erkannt und bekräftigt.
- Das Lesen unbekannter Wörter wurde geübt. Beim „Königsspiel“ wurde eine Geschichte ausgewählt, in der für die Kinder unbekannte Wörter oder auch Phantasiewörter vorkamen.
- Beim Vorlesen machten die Kinder anfangs immer wieder kleine Fehler. Wichtig war, dass sie dabei nicht unterbrochen wurden und die Möglichkeit hatten sich selbst zu korrigieren. Mit der Zeit verbesserten sich die Kinder und machten seltener Fehler. Die Stimmung beim Vorlesen war ungezwungen und nahezu jedes Kind meldete sich freiwillig zum Vorlesen.

Die Protokolle zu den einzelnen Trainingseinheiten sind in Anhang J nachzulesen.

II. Empirischer Teil

7 Ziele der Untersuchung

Wie im theoretischen Teil gezeigt wurde, stellt die bildhafte Vorstellung eine wichtige Verstehensstrategie beim Lesen dar.

Das wesentliche Ziel dieser Arbeit war zu ermitteln, ob die Förderung von Vorstellungsbildern im Rahmen eines Lesetrainings für VolksschülerInnen zu einer Verbesserung der Leseleistung führt.

Ein zusätzliches Ziel war, dass durch die Förderung der bildhaften Vorstellung die Lesefreude gesteigert wird. Hierbei war mitunter wichtig, dass das Lesen von Texten auf eine abwechslungsreiche, spannende und unbefangene Art und Weise vermittelt wird.

Weitere Zielfragen, die in dieser Studie untersucht wurden, waren, ob es Unterschiede zwischen SchülerInnen der öffentlichen und privaten Schule gibt in Bezug auf ihre Leseleistungen und ob die Lesesozialisation in der Familie sowie die Bildung der Eltern mit dem Wortschatz der Kinder in Zusammenhang stehen.

8 Methodik

8.1 Untersuchungsplan

Ziel der vorliegenden Untersuchung war es herauszufinden, ob sich durch die Förderung von Vorstellungsbildern beim Lesen die Lesekompetenz verbessern lässt. Zu diesem Zweck wurde ein Lesetraining entwickelt.

Für die Untersuchung wurden Kinder der dritten Klasse Volksschule ausgewählt, da davon ausgegangen werden kann, dass ab der dritten Schulstufe Grundkompetenzen des Lesens vorhanden sind.

Als Design wurde ein Parallelgruppenplan (Trainings- und Kontrollgruppe) festgelegt.

Um die Kinder für die Untersuchung auswählen zu können, wurden in dritten Schulklassen relevante Daten, wie die Lesefähigkeiten, der Wortschatz, das Leseverhalten und die Lesefreude der Kinder erhoben. Es war ein Stichprobenumfang von etwa 40 Kindern vorgesehen.

Aufgrund folgender Parallelisierungskriterien wurden Paare gebildet:

1. Die gebildeten Paare haben **das gleiche Geschlecht**;
2. Es gibt **keine signifikanten Altersunterschiede** zwischen Trainings- und Kontrollgruppe;
3. Es gibt **keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der verbalen Intelligenz bzw. des Wortschatzes** zwischen Trainings- und Kontrollgruppe.

Welches der Kinder eines Paares der Versuchs- oder Kontrollgruppe zugewiesen wurde, wurde mit dem Los bestimmt.

In einer Vortesteinheit wurde anschließend die bildhafte Vorstellungsfähigkeit der Stichprobe erhoben.

Für das Lesetraining selbst waren zehn Trainingseinheiten eingeplant.

Nach der Durchführung des Lesetrainings fand eine Nachtesteinheit statt, wobei die Trainings- und die Kontrollgruppe erneut hinsichtlich der Leseleistung, des Leseverhaltens und der Lesefreude sowie der bildhaften Vorstellungen getestet wurden.

8.2 Auswahl und Beschreibung der Untersuchungsstichprobe

Da in den ersten beiden Volksschuljahren wichtige Grundkompetenzen des Lesens erlernt werden, wird das Lesen ab der dritten Schulstufe dahingehend vertieft, dass es nun darum geht sinnerfassendes Lesen und Textverständnis zu vermitteln (vgl. Bamberger, 2000). Daher wurden für die Untersuchung Kinder herangezogen, die die dritte Klasse einer Volksschule besuchen.

Die SchülerInnen zweier Wiener Volksschulen nahmen an der Untersuchung teil.

Aufgrund der vorgesehen Stichprobengröße wurden nur Kinder mit Deutsch als Muttersprache in die Stichprobe aufgenommen.

Bezüglich des Kriteriums „Lesefreude“ wurden jene Kinder nicht in die endgültige Untersuchungsstichprobe miteinbezogen, die angaben „sehr gerne“ zu lesen.

Aufgrund dieses Vorgehens ergaben sich insgesamt 32 Kinder, die den erwähnten Kriterien entsprachen.

Mithilfe der festgelegten Parallelisierungskriterien (zur Kriterienliste siehe S. 39) konnten 16 Paare gebildet werden. In Tabelle 1 sind die Paare und die dazugehörigen Merkmale detailliert dargestellt.

Die Parallelisierung und die Zusammenstellung der Trainingsgruppen erfolgten pro Schule.

Tabelle 1

Darstellung der Paare und der dazugehörigen Merkmale

Paar Nr.	Geschlecht	Alter in Monaten	Verbaler IQ
1	w	112	94
	w	114	97
2	w	109	109
	w	111	109
3	w	103	100
	w	102	97
4	w	107	100
	w	102	109
5	w	116	103
	w	116	91
6	w	110	103
	w	110	103
7	w	116	91
	w	109	91
8	w	109	82
	w	112	82
9	w	112	118
	w	105	103
10	w	112	97
	w	112	97
11	m	109	94
	m	106	94
12	m	114	103
	m	108	109
13	m	107	109
	m	115	124
14	m	109	97
	m	109	94
15	m	117	103
	m	114	106
16	m	105	106
	m	106	115

8.3 Messinstrumente

8.3.1 Der Wortschatztest des CFT 20-R (Weiß, 2008) zur Erfassung der sprachlichen Intelligenz

Zur Erfassung der sprachlichen Intelligenz wurde der Wortschatztest der Grundintelligenztest Skala 2 in der Revision (CFT 20-R; Weiß, 2008) vorgegeben. Dieser erfasst den Grundwortschatz der deutschen Sprache und außerdem den Wortschatz aus der Umgangssprache. Für diese Studie wurde der verbale Intelligenzquotient der Kinder berechnet.

Mit einer Vorgabedauer von etwa 15 Minuten ist der Test ökonomisch und kann als Gruppentest vorgegeben werden. Für die Vorgabe in Schulklassen erweist sich dieser Test als äußerst geeignet.

8.3.2 Das Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) zur Erfassung der Leseleistung

Das Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4; Mayringer & Wimmer, 2003) ermittelt basale Lesefertigkeiten in einer natürlichen Lesesituation. Vor allem wird die Lesegeschwindigkeit gemessen. Die Lesegenauigkeit wird hierbei indirekt und mit geringer Sensitivität mit erfasst. Das Screening besteht aus einer Liste von Sätzen und am Ende jedes Satzes wird vermerkt, ob die Aussage korrekt oder falsch ist. Als Leistungsrohwert gilt die Anzahl aller in drei Minuten richtig beurteilten Sätze. Für die vorliegende Untersuchung wurde aus dem Leistungsrohwert der Lesequotient berechnet.

Das SLS 1-4 ist mit einer sehr kurzen Testdauer ökonomisch und besonders als Gruppentest geeignet. Zudem kann das Verfahren aufgrund der vorliegenden Parallelförmigkeit in kurzen Abständen wiederholt werden. Für jene Untersuchung ist dies besonders wichtig, da bezüglich der Leseleistung eine Testung vor und nach dem Training stattfand.

8.3.3 Erhebung des Leseverhaltens und der Lesefreude

Kinderfragebogen Nr. 1

In Anlehnung an die Untersuchungen von Neubauer (1999) und Kreibich (2008) wurde ein Kinderfragebogen herangezogen, der ergänzt und leicht modifiziert wurde. Für die Erhebung der Lesefreude wurde mit einer vierstufigen Skala erfragt, wie gerne die Kinder lesen (Antwortmöglichkeiten: Ich lese überhaupt nicht gerne/nicht so gerne/gerne/sehr gerne). Des Weiteren wurden Fragen zu den Lesegewohnheiten und zur Lesesozialisation des Kindes gestellt.

Kinderfragebogen Nr. 2 und 3

Nach dem sechswöchigen Lesetraining wurde den Kindern der Fragebogen erneut vorgegeben. Der Fragebogen der Trainingsgruppe enthielt zwei Zusatzfragen. Sie wurden gefragt, wie ihnen das Training gefallen habe. In einer offenen Frage konnten die Kinder beantworten, was sie durch das Training Neues gelernt hatten.

Elternfragebogen

Dieser Fragebogen basiert auf dem Elternfragebogen von Kreibich (2008) und auf dem „Anamneseblatt zum Kind“ von Neubauer (1999). Er umfasst relevante Sozialdaten der Eltern und der Kinder, Angaben zum Geburtsdatum und Geschlecht des Kindes, die Geschwisteranzahl sowie Fragen zur Sprachentwicklung und zu diagnostizierten Hör- oder Sehschäden des Kindes.

Es wurde auch um eine subjektive Einschätzung der Eltern bezüglich des Leseverhaltens des Kindes gebeten und die Lesegewohnheiten der Eltern erfasst.

8.3.4 Erhebung der bildhaften Vorstellung

Zur Erfassung der bildhaften Vorstellung wurde je eine bildhafte Geschichte vorgegeben. Zum ersten Zeitpunkt wurde die von Neubauer (1999) verwendete „Geschichte vom kleinen Pferd“ und zum zweiten Testzeitpunkt eine von der Verfasserin erstellte, ebenso sehr detailreiche „Geschichte von der dicken Maus“ jedem Kind einzeln vorgelesen und der dazu entwickelte Fragebogen mündlich vorgegeben.

8.4 Durchführung der Untersuchung

Vor der Untersuchung wurde zunächst telefonischer Kontakt zu sechs Wiener Volksschulen aufgenommen. Die Direktorinnen zweier Schulen, eine öffentliche und eine private Schule, zeigten sich sehr interessiert und kooperativ. Folglich wurde ein Termin zur persönlichen Vorstellung und zur genaueren Erläuterung des Trainingsablaufs vereinbart. Beide Direktorinnen stimmten der Durchführung des Trainings an ihren Schulen zu, unter der Voraussetzung, dass der Stadtschulrat die Untersuchung genehmigt. Nachdem die Zusage der beiden Schulen erfolgte, wurde ein Schreiben an den Wiener Stadtschulrat gerichtet, der schließlich seine Erlaubnis erteilte.

Die Lehrerinnen der dritten Klassen erhielten ein Informationsblatt, damit sie sich auf das Training und die Zeit, die dieses in Anspruch nehmen würde, einstellen konnten.

Die Direktorinnen händigten Listen aus, auf denen die Namen der einzelnen Schüler und deren Muttersprache notiert waren.

8.4.1 Testung der Schulklassen

Die erste Testung fand im April 2011 statt. Insgesamt konnten an beiden Schulen fünf Schulklassen getestet werden. Da nicht alle Eltern die Zustimmungserklärung unterschrieben bzw. der Teilnahme ihrer Kinder zugestimmt hatten, konnten von 118 Kindern 89 an der Testung teilnehmen. Es wurde der Wortschatztest des CFT 20-R (Weiß, 2008), das Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) und der Kinderfragebogen Nr. 1 (vgl. Kreibich, 2008) vorgegeben. Aus den 89 getesteten SchülerInnen wurden schließlich 32 für die Stichprobe ausgewählt. Die Stichprobe wurde nach den Parallelisierungskriterien der Trainings- und Kontrollgruppe zugeteilt (siehe Kap. 8.1).

8.4.2 Vortesteinheit

In der Vortesteinheit wurde die bildhafte Vorstellung der Stichprobe erhoben. Den Kindern der Versuchs- und Kontrollgruppe wurde die Geschichte einzeln vorgelesen und der dazugehörige Fragebogen (siehe Anhang F) mündlich vorgegeben.

8.4.3 Die Durchführung des Trainings der bildhaften Vorstellungen zur Verbesserung der Leseleistung

Das Lesetraining selbst fand nach den Osterferien im Mai 2011 statt und erstreckte sich über fünf Wochen bis Juni 2011. Die Trainingseinheiten erfolgten zwei Mal pro Woche, dauerten jeweils eine Schulstunde und wurden in Kleingruppen von fünf bis sechs Kindern durchgeführt. Insgesamt umfasste das Training zehn Lesetrainingseinheiten. Es fand in einem möglichst ruhigen Raum statt und wurde von der Verfasserin durchgeführt.

Die Termine für die Trainingseinheiten wurden flexibel mit den Lehrerinnen geplant. Dies erwies sich manchmal als schwierig, da manche Lehrerinnen vermeiden wollten, dass die Kinder bestimmte Unterrichtseinheiten verpassten.

Drei der fünf Schulklassen nahmen an einer Projektwoche teil. Die Kinder, die in dieser Woche fehlten, erhielten die Trainingseinheiten in der darauf folgenden Woche.

8.4.4 Nachtsteinheit

Die Nachtsteinheit erstreckte sich über etwa anderthalb Stunden und alle 32 Kinder wurden dabei mit dem Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) in der Parallelversion und dem Kinderfragebogen Nr. 2 und 3 (vgl. Kreibich, 2008) getestet. Des Weiteren wurde die bildhafte Vorstellung erneut erhoben. Für die Kinder, die an diesem Tag fehlten, wurde ein nachträglicher Testtermin vereinbart.

9 Arbeitshypothesen

Im Folgenden werden Hypothesen aufgeführt, die aus theoretischen Überlegungen abgeleitet wurden. Um die Auflistung der Hypothesen möglichst übersichtlich zu gestalten, werden hier lediglich die Alternativhypothesen angegeben.

Leseleistung

H_{1 (1)}: Kinder der Trainingsgruppe zeigen zum zweiten Testzeitpunkt bessere Leseleistungen im SLS 1-4 als Kinder der Kontrollgruppe.

H_{1 (2)}: Kinder der Trainingsgruppe zeigen im Vergleich zur Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt bessere Leseleistungen im SLS 1-4 als zum ersten Testzeitpunkt.

H_{1 (3)}: Kinder der Privatschule unterscheiden sich hinsichtlich der Leseleistungen im SLS 1-4 zum ersten Testzeitpunkt von den Kindern der öffentlichen Schule.

H_{1 (4)}: Kinder, die gerne in der Klasse laut vorlesen, zeigen bessere Leseleistungen im SLS 1-4 zum ersten Testzeitpunkt.

Wortschatz

H_{1 (5)}: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Bildung der Mütter und dem Wortschatz der Kinder.

H_{1 (6)}: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Bildung der Väter und dem Wortschatz der Kinder.

H₁ (7): Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Angaben der Eltern, wie häufig dem Kind zu Hause vorgelesen wird und dem Wortschatz der Kinder.

H₁ (8): Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Angaben der Kinder, wie häufig ihnen zu Hause vorgelesen wird und dem Wortschatz der Kinder.

Lesegewohnheiten

H₁ (9): Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Angabe, dass ein Kind schon einmal ein Buch zu Hause alleine gelesen hat und der Angabe, dass zu Hause viele Bücher vorhanden sind.

10 Ergebnisse

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit Hilfe des SPSS Programms der Version 17.0.

10.1 Beschreibung der Stichprobe

Insgesamt waren 20 weibliche (62,5%) und 12 männliche (37,5%) SchülerInnen in der Stichprobe vertreten. Die Trainings- und die Kontrollgruppe bestand somit jeweils aus zehn Mädchen und sechs Jungen.

Die SchülerInnen waren zum ersten Erhebungszeitpunkt im Durchschnitt 9;2 Jahre alt.

Hinsichtlich der Lesefreude wurde erkennbar, dass im Kinderfragebogen Nr. 1 (vgl. Kreibich, 2008) ein Großteil der Kinder angegeben hatte, dass sie „gerne lesen“. Insgesamt 28 SchülerInnen vermerkten, dass sie „gerne lesen“ und lediglich vier Kinder, dass sie „nicht so gerne lesen“. „Ich lese überhaupt nicht gerne“ hatte kein Kind angekreuzt. Die Häufigkeitsverteilung der Antworten zur Lesefreude ist in Abbildung 2 dargestellt.

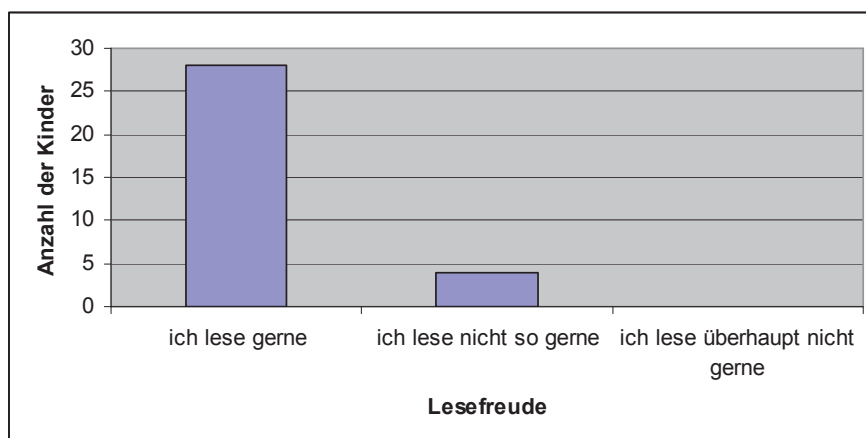


Abbildung 2

Häufigkeitsverteilung der Antworten zur Lesefreude im Kinderfragebogen Nr. 1

10.1.1 Parallelisierung der Stichprobe

Die bereits erwähnte Parallelisierung wurde hinsichtlich der Merkmale „Geschlecht“, „Alter“ und „Wortschatz“ durchgeführt. Die Paare sollten diesbezüglich möglichst homogen sein. Insgesamt wurden 16 Paare erstellt (detaillierte Darstellung der Paare siehe Tabelle 1, S. 41).

Um die Mittelwerte des Alters der Trainings- und Kontrollgruppe nach der Parallelisierung zu vergleichen, wurde jeweils ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet. In Tabelle 2 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen des Alters in Monaten beider Gruppen dargestellt.

Tabelle 2

Alter in Monaten von Trainings- und Kontrollgruppe

Gruppenzugehörigkeit	n	M	SD
Trainingsgruppe	16	110,44	4,016
Kontrollgruppe	16	109,44	4,381

n = Anzahl *M* = Mittelwert *SD* = Standardabweichung

Die Prüfvoraussetzung der Homogenität der Varianzen konnte angenommen werden ($F(30) = 0,155$; $p = .696$).

Der entsprechende t-Test für homogene Varianzen ergab, dass sich die Trainings- und Kontrollgruppe hinsichtlich des Alters nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t = 0,673$; $df = 30$; $p = .506$).

Ein weiteres Kriterium war, dass sich die Trainings- und Kontrollgruppe hinsichtlich des Wortschatzes nicht signifikant voneinander unterscheiden. In Tabelle 3 sind die Mittelwerte des verbalen Intelligenzquotienten und die dazugehörigen Standardabweichungen veranschaulicht.

Tabelle 3

Mittelwerte des verbalen IQ's im Wortschatztest des CFT 20-R

Gruppenzugehörigkeit	n	M	SD
Trainingsgruppe	16	100,75	8,234
Kontrollgruppe	16	101,31	10,505

n = Anzahl *M* = Mittelwert *SD* = Standardabweichung

Die Prüfvoraussetzung der Homogenität der Varianzen konnte angenommen werden ($F(30) = 1,489$; $p = .232$).

Der t-Test für homogene Varianzen ergab, dass sich die Trainings- und die Kontrollgruppe auch hinsichtlich des Wortschatzes nicht signifikant voneinander unterscheiden ($t = -0,169$; $df = 30$; $p = .867$). Demnach ist auch hier eine gute Vergleichbarkeit gewährleistet.

10.1.2 Soziodemographische Daten der Eltern

Beim Ausfüllen des Elternfragebogens waren fehlende Angaben zu verzeichnen. Insgesamt hatten 30 der 32 Eltern den Fragebogen ausgefüllt. Einzelne Fragen wurden zudem nicht vollständig beantwortet.

Das durchschnittliche Alter der Mütter lag bei 43;8 Jahren ($n = 29$) und das der Väter bei 48;3 Jahren ($n = 29$).

Bei der Betrachtung der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Eltern wird deutlich, dass der Großteil der Mütter und Väter über einen Universitätsabschluss verfügt. In Tabelle 4 und 5 sind die höchsten abgeschlossenen Ausbildungen der Mütter und Väter übersichtlich dargestellt.

Tabelle 4

Häufigkeitstabelle zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mütter

Ausbildung	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Hauptschule	1	3,1	3,3
Lehre	2	6,3	6,7
berufsbildende Schule	2	6,3	6,7
AHS ohne Abschluss	1	3,1	3,3
AHS mit Abschluss	5	15,6	16,7
BHS ohne Abschluss	1	3,1	3,3
BHS mit Abschluss	2	6,3	6,7
Universität ohne Abschluss	2	6,3	6,7
Universität mit Abschluss	14	43,8	46,7
Gesamt	30	93,8	100,0
Fehlend	2	6,3	
Gesamt	32	100,0	

46,7% der Mütter haben einen Universitätsabschluss, 30,1% haben die Matura (Universität ohne Abschluss, AHS mit Abschluss, BHS mit Abschluss) und 23,3% haben die AHS bzw. BHS besucht, jedoch nicht abgeschlossen, eine berufsbildende Schule besucht, eine Lehre gemacht oder die Hauptschule abgeschlossen.

Tabelle 5

Häufigkeitstabelle der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Väter

Ausbildung	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Lehre	3	9,4	10,0
berufsbildende Schule	3	9,4	10,0
AHS mit Abschluss	1	3,1	3,3
BHS mit Abschluss	3	9,4	10,0
Universität ohne Abschluss	2	6,3	6,7
Universität mit Abschluss	18	56,3	60,0
Gesamt	30	93,8	100,0
Fehlend	2	6,3	
Gesamt	32	100,0	

Nach den Angaben im Elternfragebogen haben 60,0% der Väter einen Universitätsabschluss, 20,0% die Matura (Universität ohne Abschluss, AHS bzw. BHS mit Abschluss) und 20,0% haben eine berufsbildende Schule besucht oder eine Lehre abgeschlossen.

10.2 Ergebnisse zur Leseleistung

10.2.1 Unterschiede in der Leseleistung zwischen Trainings- und Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt

In der Annahme, dass die Trainingsgruppe nach dem Training bessere Leseleistungen vorzuweisen hat als die Kontrollgruppe, wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H_{1 (1)}: Kinder der Trainingsgruppe zeigen zum zweiten Testzeitpunkt bessere Leseleistungen im SLS 1-4 als Kinder der Kontrollgruppe.

Zur statistischen Überprüfung der Hypothese $H_{1(1)}$ wurde ein t-Test für abhängige Stichproben berechnet.

Eine Voraussetzung für die Verwendung des t-Tests für abhängige Stichproben ist die Annahme einer Normalverteilung. Daher wurde für die Lesequotienten der beiden Gruppen zum zweiten Testzeitpunkt ein Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung durchgeführt. Die Voraussetzung der Normalverteilung ist mit der Signifikanzkorrektur nach Lilliefors für beide Gruppen gegeben, da $(K-S) p$ nicht signifikant ausfällt (Tabelle 6).

Tabelle 6

Lesequotienten der Trainings- und Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt mit Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung

Gruppenzuteilung	n	M	SD	D	df	(K-S) p
Trainingsgruppe	16	123,06	12,326	0,157	16	.200
Kontrollgruppe	16	110,44	16,967	0,128	16	.200

n = Anzahl M = Mittelwert SD = Standardabweichung D = K-S-Statistik df = Freiheitsgrade p = Signifikanz

Tabelle 6 macht deutlich, dass der Mittelwert der Lesequotienten in der Trainingsgruppe größer ist als jener der Kontrollgruppe. Der t-Test für abhängige Stichproben ergab bei $\alpha = .05$, dass zwischen der Untersuchungs- und der Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Leseleistungen besteht ($t = 2,449$; $df = 15$; $p = .027$).

Die Hypothese $H_{1(1)}$, welche davon ausgeht, dass Kinder der Trainingsgruppe zum zweiten Testzeitpunkt bessere Leseleistungen zeigen als Kinder der Kontrollgruppe, kann angenommen werden.

10.2.2 Verbesserung der Leseleistung vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt

Weiters wurde berechnet, ob die Trainingsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt signifikante Verbesserungen bezüglich der Leseleistungen erzielt hat. Hierfür wurde folgende Hypothese statistisch überprüft:

H_{1 (2)}: Kinder der Trainingsgruppe zeigen im Vergleich zur Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt bessere Leseleistungen im SLS 1-4 als zum ersten Testzeitpunkt.

Zur Überprüfung der **H_{1 (2)}** wurde ebenfalls ein t-Test für abhängige Stichproben jeweils für die Trainings- und die Kontrollgruppe berechnet.

Voraussetzung hierfür ist, dass eine Normalverteilung angenommen werden kann. Daher wurde für den Lesequotienten der beiden Gruppen zum ersten und zweiten Testzeitpunkt ein Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung durchgeführt. Die Voraussetzung der Normalverteilung ist für beide Gruppen und beide Testzeitpunkte mit der Signifikanzkorrektur nach Lilliefors gegeben (Tabelle 7 und 8), da (*K-S*) *p* nicht signifikant ausfällt.

Tabelle 7

Der Lesequotient der Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt mit Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung

	n	M	SD	D	df	(K-S) p
LQ 1. Testzeitpunkt	16	115,00	11,922	0,120	16	.200
LQ 2. Testzeitpunkt	16	123,06	12,326	0,157	16	.200

n = Anzahl *M* = Mittelwert *SD* = Standardabweichung *D* = K-S-Statistik *df* = Freiheitsgrade *p* = Signifikanz

Tabelle 8

Der Lesequotient der Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt mit Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung

	n	M	SD	D	df	(K-S) p
LQ 1. Testzeitpunkt	16	105,75	11,716	0,109	16	.200
LQ 2. Testzeitpunkt	16	110,44	16,967	0,128	16	.200

n = Anzahl *M* = Mittelwert *SD* = Standardabweichung *D* = K-S-Statistik *df* = Freiheitsgrade *p* = Signifikanz

Da von einer Normalverteilung ausgegangen werden kann, wurde zunächst für die Trainingsgruppe ein t-Test für abhängige Stichproben berechnet. Hier ergab sich bei $\alpha = .05$ ein signifikanter Unterschied ($t = -6,887$; $df = 15$; $p < .001$) der Lesequotienten vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt.

Die Berechnung der Effektstärke ergab einen großen Effekt von $r = .87$. Nach Field (2009) spricht eine Effektstärke, die größer als $r = .5$ ist, für einen großen Effekt.

Für den Lesequotienten der Kontrollgruppe hingegen ergab sich im abhängigen t-Test kein signifikanter Unterschied vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt ($t = -2,019$; $df = 15$; $p = .062$).

Die Hypothese $H_{1(2)}$, die davon ausgeht, dass die Trainingsgruppe vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt signifikante Verbesserungen hinsichtlich der Leseleistungen erzielt hat, kann somit angenommen werden. Die Kontrollgruppe zeigte keine signifikanten Verbesserungen in der Leseleistung.

Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Lesequotienten von Trainings- und Kontrollgruppe zu beiden Testzeitpunkten sind in Tabelle A-1 und A-2 (siehe Anhang) zu finden.

10.2.3 Unterschiede in der Leseleistung zwischen SchülerInnen der privaten und öffentlichen Schule

In Bezug auf die Leseleistung bestand außerdem darin Interesse herauszufinden, ob sich die Kinder der öffentlichen Schule von den Kindern der Privatschule zum ersten Testzeitpunkt voneinander unterscheiden. Um diese Annahme zu überprüfen, wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H_{1 (3)}: Kinder der Privatschule unterscheiden sich hinsichtlich der Leseleistungen im SLS 1-4 zum ersten Testzeitpunkt von den Kindern der öffentlichen Schule.

Tabelle 9 gibt Auskunft über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Lesequotienten der SchülerInnen der Privatschule und der öffentlichen Schule. Hierbei wird ersichtlich, dass der Mittelwert der Lesequotienten der Privatschüler kleiner ist als der Mittelwert der Lesequotienten der Kinder der öffentlichen Schule. 22 Kinder besuchen die Privatschule und zehn Kinder die öffentliche Schule.

Tabelle 9

Mittelwerte der Lesequotienten von Kindern der Privat- und öffentlichen Schule

Schulart	n	M	SD
Privatschule	22	107,36	12,519
öffentliche Schule	10	117,00	10,252

n = Anzahl *M* = Mittelwert *SD* = Standardabweichung

Die Prüfvoraussetzung des t-Tests für unabhängige Stichproben konnte angenommen werden ($F(30) = 1,215$; $p = .279$). Entsprechend ergab der t-Test für homogene Varianzen bei $\alpha = .05$, dass sich die Mittelwerte der Lesequotienten signifikant voneinander unterscheiden ($t = -2,126$; $df = 30$; $p = .042$).

Die H_1 (3), welche aussagt, dass sich Kinder der Privatschule hinsichtlich der Leseleistungen von den Kindern der öffentlichen Schule zum ersten Testzeitpunkt unterscheiden, kann angenommen werden.

10.2.4 Die Vorleselust der Kinder und die Leseleistung

In der Annahme, dass Kinder, die gerne in der Klasse laut vorlesen, auch bessere Leistungen hinsichtlich ihrer Lesefähigkeiten zeigen, wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H_1 (4): Kinder, die gerne in der Klasse laut vorlesen, zeigen bessere Leseleistungen im SLS 1-4 zum ersten Testzeitpunkt.

Da es sich hierbei um eine gerichtete Zusammenhangshypothese handelt, wurde eine einseitige Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Es ergab sich ein Zusammenhang von $r_s = .263$. Mit $p = .077$ ist dieser Zusammenhang nicht signifikant.

Die H_1 (4), die davon ausgeht, dass Kinder, die gerne in der Klasse laut vorlesen, bessere Leseleistungen im SLS 1-4 zeigen, muss zurückgewiesen werden.

10.3 Ergebnisse zum Wortschatz

10.3.1 Die Bildung der Eltern und der Wortschatz der Kinder

Da von einem Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und dem Wortschatz ihrer Kinder ausgegangen wurde, wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

H_{1 (5)}: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Bildung der Mütter und dem Wortschatz der Kinder.

H_{1 (6)}: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Bildung der Väter und dem Wortschatz der Kinder.

Die Berechnung der Rangkorrelation nach Spearman zeigte bei $\alpha = .05$ und zweiseitiger Testung einen signifikanten negativen Zusammenhang von $r_s = -.371$; $p = .043$, zwischen der Bildung der Mütter (keine Matura/Matura/Uni) und dem verbalen IQ der Kinder, der mithilfe des Wortschatztests des CFT 20-R ermittelt wurde.

Die **H_{1 (5)}**, die von einem Zusammenhang zwischen der Bildung der Mütter und dem Wortschatz des Kindes ausgeht, kann angenommen werden.

Zwischen der Bildung der Väter und dem Wortschatz der Kinder ergab sich mit der Rangkorrelation nach Spearman kein signifikanter Zusammenhang ($r_s = -.003$; $p = .987$).

Die **H_{1 (6)}**, welche aussagt, dass ein Zusammenhang zwischen der Bildung des Vaters und dem Wortschatz des Kindes besteht, wird somit zurückgewiesen.

10.3.2 Die Lesesozialisation und der Wortschatz der Kinder

10.3.2.1 Die Angaben der Eltern

Im Elternfragebogen (vgl. Kreibich, 2008; vgl. Neubauer, 1999) wurden die Eltern gebeten anzukreuzen, ob sie ihrem Kind früher häufig vorgelesen haben (Ja/Nein). Alle 30 Eltern gaben an, dass sie ihrem Kind früher häufig vorgelesen haben.

Des Weiteren sollten die Eltern in einer vierstufigen Skala (sehr häufig/häufig/manchmal/nie) angeben, wie häufig sie ihrem Kind derzeit vorlesen. Hierzu wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H_{1 (7)}: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Angaben der Eltern, wie häufig dem Kind zu Hause vorgelesen wird und dem Wortschatz der Kinder.

Die Antworthäufigkeiten der Eltern, wie oft sie ihren Kindern zu Hause vorlesen, sind in Tabelle 10 dargestellt.

Tabelle 10

Häufigkeitstabelle: Angaben der Eltern, wie häufig sie ihrem Kind vorlesen

Häufigkeit Vorlesen	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Sehr häufig	3	9,4	10,0
Häufig	15	46,9	50,0
Manchmal	8	25,0	26,7
Nie	4	12,5	13,3
Gesamt	30	93,8	100,0
Fehlend	2	6,3	
Gesamt	32	100,0	

Um die Hypothese **H_{1 (7)}** statistisch zu überprüfen, wurde eine Rangkorrelation nach Spearman berechnet. Hierbei ergab sich bei $\alpha = .05$ und zweiseitiger Testung kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Vorlesens und dem Wortschatz der Kinder ($r_s = .074$; $p = .698$).

Ein Zusammenhang zwischen den Angaben Eltern, wie häufig sie ihren Kindern zu Hause vorlesen und dem Wortschatz der Kinder wurde nicht bestätigt. Die **H_{1 (7)}** muss somit zurückgewiesen werden.

10.3.2.2 Die Angaben der Kinder

Im Kinderfragebogen Nr. 1 (vgl. Kreibich, 2008) hatten auch die Kinder die Möglichkeit anzugeben, wie häufig ihnen jemand aus der Familie etwas vorliest (sehr oft/oft/manchmal/nie). In Tabelle 11 sind die Antworthäufigkeiten der Kinder zu jener Frage zusammengefasst.

Tabelle 11

Häufigkeitstabelle: Angaben der Kinder, wie häufig ihnen vorgelesen wird

Häufigkeit Vorlesen	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Sehr oft	4	12,5	12,9
Oft	7	21,9	22,6
Manchmal	18	56,3	58,1
Nie	2	6,3	6,5
Gesamt	31	96,9	100,0
Fehlend	1	3,1	
Gesamt	32	100,0	

Um zu überprüfen, ob jene Angaben der Kinder mit dem Wortschatz zusammenhängen, wurde die folgende Hypothese formuliert:

H_{1 (8)}: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den Angaben der Kinder, wie häufig ihnen zu Hause vorgelesen wird und dem Wortschatz der Kinder.

Die Rangkorrelation nach Spearman ergab bei $\alpha = .05$ und zweiseitiger Testung einen negativen Zusammenhang von $r_s = -.185$. Diese Korrelation ist mit $p = .320$ nicht signifikant. Die Hypothese **H_{1 (8)}** wird daher zurückgewiesen.

10.4 Ergebnisse zu den Lesegewohnheiten

10.4.1 Die Angabe, ob schon einmal ein Buch allein gelesen wurde und die Menge der Bücher zu Hause

Außerdem wurde im Kinderfragebogen Nr. 1 (vgl. Kreibich, 2008) erhoben, ob die Kinder schon einmal alleine ein Buch zu Hause gelesen haben. Die Antworten der Kinder sind in Tabelle 12 zusammengefasst.

Tabelle 12

Häufigkeitstabelle: Buch alleine gelesen

Buch alleine gelesen	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Ja	28	87,5	90,3
Nein	3	9,4	9,7
Gesamt	31	96,9	100,0
Fehlend	1	3,1	
Gesamt	32	100,0	

Ein Großteil der Kinder (90,3%) gab demnach an, dass sie schon einmal ein Buch alleine gelesen haben. Lediglich drei Kinder hatten zum ersten Testzeitpunkt noch kein Buch alleine gelesen. Ein Kind machte zu dieser Frage keine Angabe.

Weiters wurde erhoben, wie viele Bücher bei den Kindern zu Hause vorhanden sind (viele/ein paar/wenige Bücher). Tabelle 13 gibt Auskunft über die Antworthäufigkeiten zu dieser Frage.

Tabelle 13

Häufigkeitstabelle: Menge der Bücher zu Hause

Menge der Bücher	Häufigkeit	Prozent
viele	30	93,8
ein paar	2	6,3
wenige	0	0,0
Gesamt	32	100,0

Tabelle 13 zeigt, dass kein Kind angegeben hatte nur wenige Bücher zu Hause zu haben. Lediglich zwei Kinder hatten im Fragebogen vermerkt, dass bei ihnen ein paar Bücher zu Hause vorhanden sind. 30 Kinder hatten angekreuzt, dass sie viele Bücher besitzen.

Mit jenen Angaben im Kinderfragebogen Nr. 1 wurde von folgender Hypothese ausgegangen:

H_{1 (9)}: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Angabe, dass ein Kind schon einmal ein Buch zu Hause alleine gelesen hat und der Angabe, dass zu Hause viele Bücher vorhanden sind.

Die Berechnung einer Rangkorrelation nach Spearman ergab bei $\alpha = .05$ und zweiseitiger Testung eine Korrelation von $r_s = -.086$. Da jener Zusammenhang mit $p = .646$ nicht signifikant ist, wird die Hypothese **H_{1 (9)}** zurückgewiesen.

10.4.2 Lieblingsbücher der Kinder

Im Kinderfragebogen Nr. 1 (vgl. Kreibich, 2008) hatten die Kinder die Möglichkeit anzugeben, ob sie ein Lieblingsbuch haben und sie wurden gebeten den Titel des Buches aufzuschreiben. Insgesamt gaben 28 Kinder an, dass sie ein Lieblingsbuch haben, drei verneinten diese Frage und eines beantwortete die Frage nicht. 27 der 28 Kinder nannten in der offenen Frage den Titel ihres Lieblingsbuches. Manche SchülerInnen gaben dabei Mehrfachantworten. Insgesamt wurden einige unterschiedliche Buchtitel genannt. Eine genaue Auflistung der einzelnen Titel ist in Tabelle A-3 (siehe Anhang) zu finden. Die Namen der Lieblingsbücher, die am häufigsten genannten wurden, sind in Tabelle 14 übersichtlich dargestellt.

Tabelle 14

Häufigkeitstabelle: Häufigste Titel der Lieblingsbücher

Titel des Buches	Häufigkeit
Magisches Baumhaus	3
Die drei ???	2
Harry Potter	2
Asterix und Obelix	2
Hexe Lilli	2
Sonstiges	19

10.5 Ergebnisse zur bildhaften Vorstellung

10.5.1 Ergebnisse zur bildhaften Vorstellung beim Lesen allgemein

Im Fragebogen zur bildhaften Vorstellung (vgl. Neubauer, 1999) wurden die Kinder unter anderem gefragt, ob sie sich beim Lesen allgemein Bilder vorstellen können. Die Antworten der Trainings- und Kontrollgruppe sind in Häufigkeiten zu beiden Testzeitpunkten in Tabelle 15 und 16 aufgeführt.

Tabelle 15

Häufigkeitstabelle: Allgemeine bildhafte Vorstellung der Trainingsgruppenkinder

Testzeitpunkt	Ja	Nein	Manchmal
1. Testzeitpunkt	6	2	8
2. Testzeitpunkt	10	0	6

Bei Betrachtung der Tabelle 15 wird erkennbar, dass sich vor dem Training sechs und nach dem Training zehn SchülerInnen Bilder beim Lesen von Büchern oder Geschichten vorstellen können. Zum ersten Testzeitpunkt waren es zwei Kinder, die sich keine Bilder beim Lesen vorstellen konnten. Zum zweiten Testzeitpunkt gab kein Trainingsgruppenkind mehr an, dass es sich beim Lesen keine Bilder vorstellen kann.

Tabelle 16

Häufigkeitstabelle: Allgemeine bildhafte Vorstellung der Kontrollgruppenkinder

Testzeitpunkt	Ja	Nein	Manchmal	Fehlend
1. Testzeitpunkt	11	1	3	1
2. Testzeitpunkt	13	0	3	0

In der Kontrollgruppe gab lediglich ein Kind zum ersten Testzeitpunkt an, dass es sich beim Lesen keine Bilder vorstellt. Zum zweiten Testzeitpunkt gaben auch hier alle Kinder an, dass sie sich beim Lesen immer oder manchmal Bilder vorstellen können.

10.5.2 Ergebnisse zur bildhaften Vorstellung beim Vorlesen der Geschichte

Nach dem Vorlesen der Geschichte wurden die Kinder gefragt, ob sie sich zur Geschichte Bilder vorstellen konnten. In Tabelle 17 und 18 sind die Antworten der SchülerInnen zu dieser Frage in Häufigkeiten jeweils für die Trainings- und Kontrollgruppe zu beiden Testzeitpunkten dargestellt.

Tabelle 17

Häufigkeitstabelle: Bildhafte Vorstellung der Trainingsgruppenkinder beim Vorlesen

Testzeitpunkt	Ja	Nein
1. Testzeitpunkt	15	1
2. Testzeitpunkt	16	0

Ein Trainingsgruppenkind gab vor dem Training an sich während des Vorlesens keine Bilder vorstellen zu können. Nach dem Training konnten sich schließlich alle Kinder der Trainingsgruppe Bilder vorstellen.

Tabelle 18

Häufigkeitstabelle: Bildhafte Vorstellung der Kontrollgruppenkinder beim Vorlesen

Testzeitpunkt	Ja	Nein	Fehlend
1. Testzeitpunkt	15	0	1
2. Testzeitpunkt	15	1	0

Alle Kinder der Kontrollgruppe gaben in der Vortesteinheit an, dass sie sich beim Vorlesen der Geschichte Bilder vorstellen können. In der Nachtesteinheit gab ein Kind an, dass es sich keine Bilder vorstellen konnte.

10.6 Ergebnisse zur Lesefreude

Eine zusätzliche Intention der Untersuchung war herauszufinden, ob sich durch das Training die Lesefreude der Kinder verbessert hat. In Bezug auf die Lesefreude bestand die Annahme, dass die Kinder sozial erwünscht geantwortet hatten. Daher waren die Daten der Prä- und Postuntersuchung der Trainings- und Kontrollgruppe hinsichtlich der Lesefreude unbrauchbar.

Während des Lesetrainings ergab sich jedoch die Gelegenheit die Kinder in einer Gesprächsrunde zu fragen, wie gerne sie lesen. Falls sie nicht gerne lesen, sollte dies begründet werden. Die Aussagen der Kinder sind in Tabelle A-4 (siehe Anhang) dargestellt. Von zwei Beobachterinnen wurden diese Äußerungen Kategorien zugeordnet. Hierfür wurden die Kategorien der 4-stufigen Skala zur Lesefreude im Kinderfragebogen ausgewählt. Die Zuordnungen beider Beobachterinnen zu den Kategorien sind in Tabelle 19 aufgeführt.

Tabelle 19

Zuordnung der Antworten zu den Kategorien beider Beobachterinnen in Häufigkeiten

Lesefreude	Beobachterin 1	Beobachterin 2
Ich lese sehr gerne	0	0
Ich lese gerne	8	8
Ich lese nicht so gerne	4	5
Ich lese überhaupt nicht gerne	4	3
gesamt	16	16

Um die Beobachterübereinstimmung zu berechnen, wurde Cohens Kappa-Koeffizient herangezogen. Nach Cohen(1960) ist dies ein häufig verwendetes Maß zur Bewertung der Übereinstimmung zweier Beobachter, unter der Voraussetzung, dass kategorielle Merkmale vorliegen.

Die Berechnung des Kappa-Koeffizienten ergab $\kappa = .700$. Nach Grouven et al. (2007) spricht dies für eine gute Beobachterübereinstimmung.

Bei der Betrachtung von Tabelle 19 wird deutlich, dass einige Kinder vor dem Training eine geringe Lesefreude aufwiesen und die Annahme der sozialen Erwünschtheit im Kinderfragebogen Nr. 1 (vgl. Kreibich, 2008) dadurch bestätigt wird.

Im Kinderfragebogen Nr. 2 und 3 gaben einige Kinder an, dass sie „sehr gerne“ lesen. In Tabelle 20 und 21 sind die Angaben der Untersuchungs- und Kontrollgruppe zur Lesefreude nach dem Training aufgeführt. Jedoch kann auch hier angenommen werden, dass soziale Erwünschtheit eine Rolle spielt.

Tabelle 20

Häufigkeitsverteilung der Antworten der Trainingsgruppe zur Lesefreude im Kinderfragebogen Nr. 2

Lesefreude	Häufigkeit	Prozent
Ich lese sehr gerne	7	43,8
Ich lese gerne	6	47,5
Ich lese nicht so gerne	3	18,8
Ich lese überhaupt nicht gerne	0	0,0
gesamt	16	100,0

Tabelle 21

Häufigkeitsverteilung der Antworten der Kontrollgruppe zur Lesefreude im Kinderfragebogen Nr. 3

Lesefreude	Häufigkeit	Prozent
Ich lese sehr gerne	8	50,0
Ich lese gerne	7	43,8
Ich lese nicht so gerne	1	6,3
Ich lese überhaupt nicht gerne	0	0,0
gesamt	16	100,0

Ersichtlich wird, dass zum zweiten Testzeitpunkt sowohl einige Kinder der Trainings- als auch der Kontrollgruppe angaben nun „sehr gerne“ zu lesen.

10.7 Die Bewertung des Lesetrainings durch die Kinder

Für die Durchführung des Trainings war wichtig, dass den Kindern das Training vor allem Freude bereitet. Daher wurden die SchülerInnen zum zweiten Testzeitpunkt gefragt, wie ihnen das Training gefallen hat. 14 Kinder (87,5%) gaben an, dass ihnen das Training „sehr gut“ und zwei Kinder (12,5%), dass es ihnen „gut“ gefallen habe.

Des Weiteren wurde nach dem Lesetraining im Kinderfragebogen Nr. 2 die offene Frage gestellt, was die Kinder durch das Training Neues gelernt

haben. Einige SchülerInnen gaben dabei Mehrfachantworten. Die wortgenauen Aussagen der Kinder sind Tabelle A-5 (siehe Anhang) vermerkt. Die Antworten der Kinder wurden in Kategorien zusammengefasst und sind in Tabelle 22 übersichtlich dargestellt.

Tabelle 22
Neue Erfahrungen durch das Training kategorisch zusammengefasst

Kategorie	Häufigkeiten
Spaß am Lesen	8
Schneller und besser lesen	7
Mehr Zeit mit Lesen verbringen	3
Spaß mit der Trainingsleiterin	2
Bei einem Buch bleiben	1
In Büchern steckt viel Spannendes	1
gesamt	22

Acht der 16 Kinder der Trainingsgruppe (50%) gaben an, dass sie durch das Training gelernt haben, dass Lesen Spaß machen kann. Sieben Kinder (43,8%) schrieben, dass sie nun schneller bzw. besser lesen können. Drei SchülerInnen (18,8%) gaben an, dass sie gelernt haben mehr Zeit mit Lesen zu verbringen. Zwei Kinder betonten den Spaß, den sie mit der Trainingsleiterin hatten, ein Kind schrieb, dass es ihm nun leichter falle bei einem Buch zu bleiben und ein anderes Kind merkte an, dass es gelernt hat, dass in Büchern viel Spannendes stecken kann.

11 Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde untersucht, ob die Förderung der bildhaften Vorstellungen im Rahmen eines Lesetrainings dazu führt, dass sich die Leseleistungen von VolksschülerInnen verbessern. Vor der Untersuchung wurden Variablen, wie die Leseleistung, soziodemographische Daten, der Wortschatz, die Lesegewohnheiten, die bildhafte Vorstellung und die Lesefreude der Kinder erhoben. Im Folgenden werden die statistischen Ergebnisse interpretiert und diskutiert.

11.1 Leseleistung

Bei der Betrachtung der Ergebnisse zur Leseleistung wird deutlich, dass sich die Trainingsgruppe hinsichtlich ihrer Leseleistungen zum zweiten Testzeitpunkt signifikant von der Kontrollgruppe unterschied und im Durchschnitt einen höheren Lesequotienten aufwies. Des Weiteren verbesserte die Trainingsgruppe ihre Leseleistungen vom ersten zum zweiten Testzeitpunkt signifikant. In der Kontrollgruppe hingegen waren diesbezüglich keine statistisch relevanten Verbesserungen zu verzeichnen. Dies lässt den Schluss zu, dass das Training zur Verbesserung der Leseleistung erfolgreich war und das Hauptziel der Untersuchung damit erreicht wurde.

Die Ermittlung der Effektstärke ergab einen großen Effekt. Große Effekte deuten darauf hin, dass das Ergebnis aussagekräftig ist und auf seine praktische Bedeutsamkeit hingewiesen werden kann (vgl. Field, 2009).

Jene Resultate lassen darauf schließen, dass sich mit der Leseleistung das Textverständnis der Trainingsgruppenkinder verbessert hat. Somit sind sie konform mit den Ergebnissen der Untersuchungen von Joffe et al. (2007), Leutner et al. (2009) und Schwamborn et al. (2010). In jenen Studien stellte sich heraus, dass die Förderung mentaler Vorstellungsbilder einen positiven Einfluss auf das Textverständnis der Probanden hatte.

In Bezug auf die Leseleistung wurde außerdem untersucht, ob die Trägerschaft der Bildungsinstitution – private und öffentliche Schulen – einen Einfluss auf die Leseleistungen der Kinder hat. Dieser Frage versuchte bereits die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2004) nachzugehen. Hier wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen von Privatschulen im Durchschnitt besser abschneiden als SchülerInnen, die eine öffentliche Schule besuchen. Allerdings lässt sich die Frage nach dem Einfluss der Trägerschaft nur schwer beantworten. Oftmals unterscheiden sich beide Schularten hinsichtlich der Schülermerkmale oder es können sozioökonomische Hintergründe der Eltern eine Rolle spielen (vgl. OECD, 2004). Die vorliegende Untersuchung zeigte, dass sich die PrivatschülerInnen von den SchülerInnen der öffentlichen Schule in der Leseleistung unterscheiden. Bei der Betrachtung der Mittelwerte (Tabelle 9, S. 57) wird allerdings deutlich, dass die SchülerInnen der öffentlichen Schule einen größeren Mittelwert im Lesequotienten aufwiesen als die Privatschüler. Dies zeigt, dass in der vorliegenden Stichprobe jene SchülerInnen, die eine öffentliche Schule besuchen, in Bezug auf die Leseleistungen offensichtlich keinesfalls benachteiligt waren, sondern möglicherweise sogar daraus einen Vorteil ziehen. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass mehr als doppelt so viele Kinder aus der Privatschule in der Stichprobe vertreten waren als Kinder der öffentlichen Schule. Mit einer ausgeglichenen Anzahl an SchülerInnen beider Schulformen wären deutlichere Schlüsse und Interpretationen möglich.

In der Annahme, dass Kinder, die gerne in der Klasse laut vorlesen, auch bessere Leseleistungen im SLS 1-4 (Mayringer & Wimmer, 2003) zeigen, wurde überprüft, ob dahingehend ein Zusammenhang besteht. Die statistische Überprüfung ergab eine positive Korrelation und es kann von einer Tendenz in die erwartete Richtung ausgegangen werden. Allerdings konnte ein signifikanter Zusammenhang nicht bestätigt werden.

11.2 Soziodemographische Daten

Die Kinder der Stichprobe waren im Durchschnitt 9 Jahre und 2 Monate alt, die Mütter der Kinder 43 Jahre und 8 Monate und die Väter der Kinder waren durchschnittlich 48 Jahre und 3 Monate alt. Das Durchschnittsalter zum Geburtszeitpunkt der Kinder lag demnach bei den Müttern bei 34 Jahren und 6 Monaten und bei den Vätern bei 39 Jahren und einem Monat. Dies deutet darauf hin, dass das Alter der Eltern relativ hoch ist. Auch bei Kreibich (2008) wurde eine ähnliche Feststellung bezüglich des Alters der Eltern gemacht. Laut Statistik Austria (2011) sind die Mütter in Österreich im Jahr 2010 im Durchschnitt bei der Geburt ihrer Kinder 30 Jahre und einen Monat und bei der Geburt ihres ersten Kindes 28 Jahre und 5 Monate alt. In den 80er Jahren waren die Mütter durchschnittlich 26 Jahre und 4 Monate und bei der Geburt des ersten Kindes 24 Jahre und 3 Monate (Statistik Austria, 2011). Daher ist ein Trend des Altersanstiegs der Mütter zum Geburtszeitpunkt ihrer Kinder zu beobachten.

Das hohe Alter der Eltern in der vorliegenden Arbeit könnte vor allem darauf zurückgeführt werden, dass einige Eltern über einen Universitätsabschluss oder die Matura verfügen. 76,7% der Mütter und 80% der Väter haben laut der Angaben im Elternfragebogen mindestens die allgemeine Hochschulreife. Ein längerer Ausbildungszeitraum kann dazu führen, dass sich die Eltern erst zu einem späteren Zeitpunkt für ein Kind entscheiden.

11.3 Wortschatz

Bei der Betrachtung der Ergebnisse zum Wortschatz der Kinder in Verbindung mit der Bildung der Eltern zeigte sich, dass ein negativer Zusammenhang zwischen der Bildung der Mütter und dem Wortschatz der Kinder besteht. SchülerInnen, deren Mütter eine höhere Ausbildung abgeschlossen haben, verfügen demnach über einen geringeren verbalen IQ.

Dieses Ergebnis erscheint paradox, da angenommen werden kann, dass Mütter, die eine höhere Bildung haben, den Wortschatz ihrer Kinder positiv beeinflussen und somit ein positiver Zusammenhang bestünde. Kreibich (2008) kam in ihrer Untersuchung zu einem vergleichbaren Ergebnis. Auch hier wurde ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen der Bildung der Mütter und dem Wortschatz der Kinder festgestellt. Möglicherweise lässt sich dieses Ergebnis dahingehend interpretieren, dass Mütter, die einen hohen Bildungsstatus haben, ihre Kinder oftmals frühzeitig in Kinderkrippen zur Betreuung geben, um ihrer beruflichen und akademischen Karriere nachzukommen. Daher könnte angenommen werden, dass jene Kinder in der Entwicklung ihres Wortschatzes benachteiligt sind. Nach Hansen und Hawkes (2009) erfahren Kinder heutzutage häufiger außerfamiliäre Kinderbetreuung als früher. Die Autoren sind der Ansicht, dass für die Entwicklung des Wortschatzes in der frühen Kindheit eine eins-zu-eins Interaktion zwischen Erwachsenem und Kind notwendig ist. BetreuerInnen in Kinderkrippen und Kindergärten, die mehrere Kinder betreuen, können also die Entwicklung des Wortschatzes der Kinder nicht in dem Ausmaß unterstützen, wie Mütter oder Verwandte, die ihre Kinder zu Hause betreuen.

Bei der Betrachtung der Ausbildung der Väter und dem Wortschatz der Kinder ist interessant, dass hier von keinem Zusammenhang ausgegangen werden kann. Demnach kann angenommen werden, dass in vielen Familien die Mütter die Kindererziehung übernehmen und somit deren Bildungsstatus eher im Zusammenhang mit der Entwicklung des kindlichen Wortschatzes steht.

Im Kontext der Lesesozialisation der Kinder wurden die Eltern befragt, wie häufig sie ihrem Kind früher vorgelesen haben. Alle 30 Eltern, die den Fragebogen ausgefüllt hatten, gaben an, dass sie ihrem Kind früher häufig vorgelesen haben. Hier sind sozial erwünschte Antworten nicht auszuschließen.

Des Weiteren sollten die Eltern angeben, wie häufig sie ihrem Kind auch heute noch vorlesen. Es wurde angenommen, dass ein Zusammenhang zwischen den Angaben der Eltern, wie häufig sie ihren Kinder vorlesen und dem Wortschatz der Kinder besteht. Diese Annahme wurde jedoch nicht bestätigt, da sich hierbei kein signifikanter Zusammenhang herausstellte. Auch die Vermutung, dass ein Zusammenhang zwischen den Angaben der SchülerInnen, wie häufig ihnen zu Hause vorgelesen wird und dem Wortschatz der Kinder besteht, wurde bei der statistischen Überprüfung widerlegt. Dieses Ergebnis lässt zum einen darauf schließen, dass die späte Lesesozialisation der Kinder in der Familie nicht in dem Ausmaß eine Rolle spielt wie die frühe Lesesozialisation. Nach McElvany et al. (2009) spielt die familiäre Lesesozialisation vor allem vor der Schulzeit eine entscheidende Rolle. Zum anderen sind nach Dittmann (2006) die frühen Phasen der Wortschatzentwicklung beim Kind entscheidend. Dennoch hält die Wortschatzentwicklung des Menschen ein Leben lang an. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass ab dem Schulalter die Bildungsinstitution einen größeren Einfluss auf die Wortschatzentwicklung der Kinder hat als die Familie.

11.4 Lesegewohnheiten

Die Ergebnisse zu den Lesegewohnheiten zeigen, dass beim Vortest ein Großteil angab schon mal alleine ein Buch gelesen zu haben und lediglich drei Kinder noch kein Buch alleine gelesen haben. Des Weiteren gaben 30 SchülerInnen an, dass bei ihnen viele Bücher zu Hause vorhanden sind. Zwei Kinder gaben an ein paar Bücher zu Hause zu haben.

Es wurde vermutet, dass ein Zusammenhang zwischen Anzahl der Bücher, die bei den Kindern zu Hause vorhanden sind und der Angabe, ob die Kinder schon einmal ein Buch alleine gelesen haben, besteht.

Die statistische Überprüfung ergab jedoch, dass die Hypothese zurückgewiesen werden muss. Die Interpretation dieses Resultats ist jedoch frag-

lich, da auch hier sozial erwünschte Antwortangaben nicht auszuschließen sind. Nach Scholl (2009) ist die soziale Erwünschtheit ein Phänomen, wobei der Befragte erwünschte Verhaltensweisen vortäuschen will. Es kann angenommen werden, dass die Tatsache viele Bücher zu Hause zu haben und schon ein mal ein Buch gelesen zu haben, Fakten oder Verhaltensweisen darstellen, die allgemein sozial akzeptiert sind und daher derartige Antwortverzerrungen zustande kamen.

11.5 Bildhafte Vorstellung

Bezüglich der bildhaften Vorstellung wurde erwartet, dass sich die Kinder der Trainingsgruppe nach dem Training leichter Bilder beim Lesen vorstellen können als die Kontrollgruppenkinder. Diese Erwartung konnte aus dem Grund nicht bestätigt werden, da nahezu alle Kinder der Stichprobe schon vor dem Training angaben, sich beim Vorlesen der Geschichte ein Bild vorstellen zu können. Lediglich ein Kind der Trainingsgruppe gab an, dass es sich beim Vorlesen kein Bild vorgestellt hatte. Nach dem Training gaben alle Kinder an sich beim Vorlesen der Geschichte Bilder vorstellen zu können. Daher könnte vermutet werden, dass das Training dem einen Kind geholfen hat seine bildhafte Vorstellungsfähigkeit zu verbessern.

Weiters wurden die Kinder gefragt, ob sie sich allgemein beim Lesen Bilder vorstellen können. Vor dem Training erwähnten zwei Kinder der Trainingsgruppe, dass sie sich keine Bilder vorstellen können. Nach dem Training gaben diese beiden Kinder an nun bildhafte Vorstellungen produzieren zu können. Auch dies spricht dafür, dass es den beiden Trainingsgruppenkindern nun leichter fällt mentale Repräsentationen zu bilden. Allerdings muss in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass auch ein Kind der Kontrollgruppe, welches zuvor ebenso angegeben hatte keine mentalen Bilder produzieren zu können, zum zweiten Testzeitpunkt angab, dass es sich Bilder nun vorstellen könne. Dies könnte auch für eine zufällige Verbesserung in den beiden Gruppen sprechen.

11.6 Lesefreude

Während der Testung der Schulklassen stellte sich heraus, dass ein Großteil der Kinder bei der Befragung zur Lesefreude sozial erwünscht geantwortet hat. 84,8% der Kinder der Stichprobe gaben im Kinderfragebogen Nr. 1 (vgl. Kreibich, 2008) an, dass sie „gerne lesen“ und nur 15,2%, dass sie „nicht so gerne lesen“. Nach Stocké (2004) kann die Gültigkeit von Antworten durch soziale Erwünschtheit erheblich gefährdet werden. Sozial erwünschte Antworten treten speziell bei Themen auf, bei denen die Äußerung der wahren Meinung zu missbilligenden Reaktionen führen kann. In diesem Zusammenhang kann angenommen werden, dass Vielleser positiver und auch möglicherweise gesellschaftlich höher angesehen sind als Wenigleser. Vermutlich wurden die Angaben der Kinder dadurch beeinflusst und aus diesem Grund kamen sozial erwünschte Antworten zustande.

Während des Trainings zeigte sich dann, dass die angekreuzten Antworten im Vortest nicht mit den mündlichen Angaben der Trainingskinder in der Vorstellungsrunde übereinstimmten. Einige Kinder erwähnten dabei sogar, dass sie „gar nicht gerne lesen“.

Die KIM-Studie (2010) zeigte bei der Frage, wie gerne die Kinder lesen, bemerkenswerte Ergebnisse. Hier antworteten 16% der Kinder mit „ich lese sehr gerne“, 36% mit „ich lese gerne“, 24% mit „ich lese nicht so gerne“, 3% mit „ich lese gar nicht gerne“ und 20% beantworteten die Frage mit „ich lese nie“. Dies zeigt, dass die Antwortalternative „ich lese nie“ auch in die Kinderfragebögen miteinbezogen werden sollte und somit auch die NichtleserInnen erhoben werden sollten.

Die sozial erwünschten Antwortangaben in der vorliegenden Stichprobe könnten unter anderem auch mit der Bildung der Eltern im Zusammenhang stehen. 60% der Väter und 46,7% der Mütter der Stichprobe gaben an über einen Universitätsabschluss zu verfügen. Daher ist davon auszugehen, dass den Eltern auch die Bildung ihrer Kinder sehr wichtig ist und in den Familien möglicherweise die Bedeutung des Lesens besonders

betont wird. Aus diesem Grund kann vermutet werden, dass in jenen Familien Bücher oder das Lesen allgemein einen höheren Stellenwert hat und der dadurch entstehende gesellschaftliche Druck die Wahrscheinlichkeit sozial erwünschter Antworten erhöht.

11.7 Bewertung des Lesetrainings

Nach dem Training hatten die Kinder die Möglichkeit im Kinderfragebogen Nr. 2 (vgl. Kreibich, 2008) anzugeben, wie gut ihnen das Training gefallen hat. Dabei wurde deutlich, dass insgesamt 14 Kindern der Trainingsgruppe das Training „sehr gut“ und zwei Kindern das Training „gut“ gefallen habe. Allgemein kann demnach davon ausgegangen werden kann, dass den Kindern das Lesen während des Trainings Freude bereitet hat.

Bei der Frage, was die SchülerInnen durch das Training Neues gelernt haben, stellte sich heraus, dass einige Kinder angaben, dass Lesen Spaß machen kann und dass sie nun schneller und besser lesen können. Die subjektiven Aussagen der Kinder unterstützen das Ergebnis, dass sich durch das Lesetraining die Leseleistung verbessert hat.

11.8 Kritik und Ausblick

Allgemein muss darauf hingewiesen werden, dass eine Stichprobe von 32 Kindern relativ klein ist. Eine größere Stichprobe hätte jedoch den organisatorischen Rahmen einer Diplomarbeit gesprengt. Allerdings war von Vorteil, dass aufgrund des kleinen Stichprobenumfangs im Training individuell auf jedes Kind eingegangen werden konnte. Für weitere Untersuchungen zum Lesetraining der Förderung von Vorstellungsbildern sollten größere Stichproben in Betracht gezogen werden, um die Wirksamkeit des Trainings zuverlässiger ermitteln zu können.

Bisher gibt es kaum Untersuchungen, die sich mit der Erhebung der bildhaften Vorstellungen beschäftigen. Die Ergebnisse in der vorliegenden Diplomarbeit zur Erhebung mentaler Repräsentationen zeigen, dass diese in einem detaillierten Ausmaß erfolgen sollte, um nach dem Lesetraining überhaupt Unterschiede in der bildhaften Vorstellungsfähigkeit feststellen zu können. Eine Möglichkeit hierfür wäre, dass die SchülerInnen, nachdem ihnen die Geschichte vorgelesen wurde, genau befragt werden, welche Bilder sie dabei in ihrem „inneren Auge“ gesehen haben. Dadurch könnte die Detailliertheit der Bilder bewertet werden und es wären Vorher-Nachheruntersuchungen mit Trainings- und Kontrollgruppen möglich.

Um die Angabe von sozial erwünschten Antworten zur Lesefreude zu vermeiden, hätten demnach alle Kinder der Stichprobe in Kleingruppen zu ihrer Lesefreude befragt werden müssen. Eine auflockernde und ungezwungene Stimmung während des Lesetrainings sorgte dafür, dass sich die Kinder trauten ihre ehrlichen Lesevorlieben preiszugeben. Somit könnten derartige Verzerrungen vermieden werden. Daher müssten in einem solchen Rahmen sowohl die Trainings- als auch die Kontrollgruppe vor und nach dem Training untersucht werden, um zuverlässige Aussagen über die Veränderung der Lesefreude durch das Training machen zu können.

Das Ziel der Verbesserung der Leseleistung durch das Training mit dem Schwerpunkt der Förderung der bildhaften Vorstellung wurde erreicht. Ein allgemeines Ziel, das sich daraus ableiten lässt, ist, dass sich die Lesemotivation der Kinder verbessert. Besonders wichtig ist die Förderung der intrinsischen Lesemotivation, denn nach Logan et al. (2011) stecken intrinsisch lesemotivierte Kinder mehr kognitive Anstrengung in das Verständnis von Texten und unbekannten Wörtern und investieren mehr Zeit in die Ausarbeitung schwieriger Texte. Diese Eigenschaft ist für den späteren Schulerfolg von entscheidender Bedeutung. Nach Möller und Retelsdorf (2008) gibt es zwei Ansätze zur motivationalen Förderung des Lese-

verhaltens. Demnach sollte auf die unterschiedlichen Leseinteressen der Kinder eingegangen werden und deren Leselust gefördert werden. Im Lesetraining wurde besonders darauf geachtet, dass die Einheiten spielerisch gestaltet sind, Freude bereiten und die Leseinteressen der Kinder angesprochen werden. Hierfür wurde die Literatur so ausgewählt, dass für jedes Kind etwas Ansprechendes dabei war.

Da nach Hartmann (2006) die bildhafte Vorstellung eine nicht nur sehr wirksame, sondern auch eine lehr- und lernbare Verstehensstrategie darstellt und auch Kreibich (2008) in ihrer Arbeit davon ausgegangen ist, dass die bildhafte Vorstellung für die Verbesserung der Lesefreude und Leseleistung förderlich ist, wurde der Schwerpunkt auch in dieser Arbeit darauf gelegt, dass im Training vor allem die bildhafte Vorstellung angeregt wird. Die bildhafte Vorstellung wurde durch kreative Aufgaben und Spiele (Malen, Zeichnen, Quiz) mit verschiedenen Texten und Büchern aktiviert.

Um jedoch auch langfristige Effekte des Lesetrainings zu ermitteln, müssten längsschnittliche Untersuchungen in diesem Bereich durchgeführt werden. Damit könnte herausgefunden werden, ob das Training auch einen Einfluss auf die Lesemotivation der Kinder hat und dadurch zukünftig häufiger in der Freizeit gelesen wird.

Die bildhafte Vorstellung und ihr Einfluss auf das Lesen wurden leider bislang nur unzureichend untersucht. Der Erfolg des Trainings macht jedoch deutlich, dass in diesem Bereich ein erhöhter Forschungsbedarf besteht. Weitere Untersuchungen zum bildhaften Vorstellen und die Auswirkungen auf die Leseleistung und Lesefreude wären sinnvoll.

Schlussendlich ist zu betonen, dass das Lesen eines Buches das Abtauchen in eine Phantasiewelt ermöglichen kann und somit in unserer hektischen und von Informationen überfluteten Gesellschaft eine sehr wertvolle Tätigkeit darstellt, die mehr Beachtung und Förderung verdient.

12 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Förderung der bildhaften Vorstellung im Rahmen eines Lesetrainings für Volksschulkinder mit dem Ziel die Leseleistung zu verbessern.

Als Stichprobe wurden 32 Kinder, welche die dritte Klasse zweier Wiener Volksschulen besuchen, herangezogen. Vor dem Training wurden unter anderem der Wortschatz, die Lesefähigkeiten, das Leseverhalten und die Lesefreude erhoben.

Anschließend fand eine Parallelisierung der Stichprobe statt. Dabei wurden die Kinder nach bestimmten Kriterien der Trainings- und der Kontrollgruppe zugewiesen. Es erfolgte eine randomisierte Zuteilung, wobei 16 Paare gebildet wurden.

Das Lesetraining wurde in Kleingruppen durchgeführt, dauerte fünf Wochen und erfolgte an zwei Schulstunden in der Woche.

Um Veränderungen durch das Lesetraining festzustellen, wurde die Stichprobe nach dem Training erneut getestet.

Die Ergebnisse zeigten, dass im Hinblick auf die Leseleistung Verbesserungen in der Trainingsgruppe erzielt wurden. Derartige Fortschritte blieben in der Kontrollgruppe aus.

Daraus konnte geschlossen werden, dass die Förderung von Vorstellungsbildern den Trainingskindern verhalf ihre Lesekompetenzen zu verbessern und das Training somit erfolgreich war.

Da es bislang nur wenige Veröffentlichungen gibt, die sich mit dem bildhaften Vorstellen und dessen Auswirkungen auf die Leseleistung beschäftigen, besteht in diesem Bereich ein besonderer Forschungsbedarf.

13 Abstract

This study deals with the furtherance of mental imagery in the course with reading training for children who visit primary school. Therefore the main goal was to increase their reading performance.

The chosen sample consisted of 32 children, who visit the 3rd grade of two different primary schools in Vienna.

Some data, like vocabulary, reading skills, reading behaviour and reading enjoyment was collected there previously.

Because a parallel-group design was chosen, children were assigned to either the training or the control group using assertive criteria.

A randomized assignment was carried out in which 16 pairs were generated.

The reading training was performed in small groups, lasting about five weeks and took place in two school lessons per week.

In order to assess an improvement, the whole sample was tested again after the training.

Results showed that the training group achieved improvements in terms of reading performance. In contrast children of the control group did not reach ameliorations like that.

In consequence it can be said that the reading training was successful.

So far there are only few publications which concentrate on mental imagery and its impact on reading performance. Thus there is a special need for further research.

14 Literaturverzeichnis

- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (3), 363-383.
- Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis: Mit besonderer Berücksichtigung des Projekts „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“* (1. Aufl.). Hohengehren: Schneider.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1997). Matthew Effects in Reading: A Comparison of Latent Growth Curve Models and Simplex Models with Structured Means. *Multivariate Behavioral Research*, 32 (2), 135-167.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 773-785.
- Bergmüller, S. (2007). Lesefreude und das Lesen literarischer Texte außerhalb der Schule. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule* (S. 54-55). Graz: Leykam.
- Böck, M. & Bergmüller, S. (2006). Jugendliche und das Lesen – ein sich veränderndes Verhältnis. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 331-336). Wien: Böhlau.
- Bourlon, C., Oliviero, B., Wattiez, N., Pouget, P. & Bartolomeo, P. (2011). Visual mental imagery: What the head's eye tells the mind's eye. *Brain Research*, 1367, 287-297.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Cohen, M. T. & Johnson, H. L. (2011). Improving the Acquisition of Novel Vocabulary Through the Use of Imagery Interventions. *Early Childhood Education Journal*, 38, 357-366.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105-115.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- DeThorne, L. S., Petrill, S. A., Schatschneider, C. & Cutting, L. (2010). Conversational Language Use as a Predictor of Early Reading Development: Language History as a Moderating Variable. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 209-223.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking Out for Language: Why Language Is Central to Reading Development. *Educational Researcher*, 39 (4), 305-310.
- Dittmann, J. (2006). *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen* (2., durchgesehene Aufl.). München: Beck.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 205-242). Newark: International Reading Association.
- Dulin, D., Hatwell, Y., Pylyshyn, Z. & Chokron, S. (2008). Effects of peripheral and central visual impairment on mental imagery capacity. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32, 1396-1408.

- Feierabend, S. & Klingler, W. (2009). Kinder und Medien: Ergebnisse der KIM-Studie 2008. *Media Perspektiven*, 8, 398-412.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). Los Angeles: Sage.
- Gardini, S., Cornoldi, C., De Beni, R. & Venneri, A. (2009). Cognitive and neuronal processes involved in sequential generation of general and specific mental images. *Psychological Research*, 73, 633-643.
- Garner, R. (1981). Monitoring of Passage Inconsistency among Poor Comprehenders: A Preliminary Test of the "Piecemeal Processing" Explanation. *Journal of Educational Research*, 74 (3), 159-162.
- Groeben, N. (2002). Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts „Lesekompetenz“. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 11-21). Weinheim: Juventa.
- Grouven, U., Bender, R., Ziegler, A. & Lange, S. (2007). Der Kappa-Koeffizient. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 132, 65-68.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen: Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von text-verstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.
- Hansen, K. & Hawkes, D. (2009). Early Childcare and Child Development. *Journal of Social Policy*, 38 (2), 211-239.
- Hartmann, E. (2006). *In Bildern denken – Texte besser verstehen. Lesekompetenz strategisch stärken*. München: Reinhardt.

- Herbrik, R. (2011). *Die kommunikative Konstruktion imaginärer Welten* (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Hibbing, A. N. & Rankin-Erickson, J. L. (2003). A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers. *The Reading Teacher*, 56 (8), 758-770.
- Hurrelmann, B. (2002). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 123-149). Weinheim: Juventa.
- Joffe, V. L., Cain, K. & Maric, N. (2007). Comprehension problems in children with specific language impairment: does mental imagery training help? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 42 (6), 648-664.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J. & Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27 (3), 291-306.
- Kosslyn, S. M. (1994). *Image and Brain: The Resolution of the Imagery Debate*. Massachusetts: MIT Press.
- Kosslyn, S. M. (2005). Mental Images and the Brain. *Cognitive Neuropsychology*, 22 (3-4), 333-347.
- Kosslyn, S. M., Ganis, G. & Thompson, W. L. (2001). Neural Foundations of Imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 635-642.

- Kosslyn, S. M. & Thompson, W. L. (2003). When is Early Visual Cortex Activated During Visual Mental Imagery? *Psychological Bulletin*, 129 (5), 723-746.
- Kreibich, I. (2008). *Entwicklung eines Lesetrainings mit dem Schwerpunkt der Förderung von Vorstellungsbildern aus bildungspsychologischer Sicht*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- Leutner, D., Leopold, C. & Sumfleth, E. (2009). Cognitive load and science text comprehension: Effects of drawing and mentally imagining text content. *Computers in Human Behavior*, 25, 284-289.
- Lewis, K. J. S., Borst, G. & Kosslyn, S. M. (2011). Integrating visual mental images and visual percepts: new evidence for depictive representations. *Psychological Research*, 75, 259-271.
- Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21, 124-128.
- Mayringer, H. & Wimmer, H. (2003). *Salzburger Lese-Screening für die Klassenstufen 1-4 (SLS 1-4)*. Bern: Huber.
- McCoach, D. B., O'Connell, A. A., Reis, S. M. & Levitt, H. A. (2006). Growing Readers: A Hierarchical Linear Model of Children's Reading Growth During the First 2 Years of School. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 14-28.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41 (3), 121-131.

- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 207-219.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2011). *KIM-Studie 2010: Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland*. Stuttgart: LFK, LMK.
- Meyer, S. (2009). *Entwicklung und Evaluation eines Trainings zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation (LEKOLEMO) für die Sekundarstufe I*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bielefeld.
- Möller, J. & Retelsdorf, J. (2008). Lesen oder Fernsehen? Zur Vorhersage von Tätigkeitspräferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (1), 13-21.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neubauer, R. (1999). *Sprach- und Lesefähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder unter Berücksichtigung neuropsychologischer Grundlagen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.
- OECD. (2004). *Lernen für die Welt von morgen: Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
- Paivio, A. (1991). *Images in mind: the evolution of a theory*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Paivio, A. (2010). Dual coding theory and the mental lexicon. *The Mental Lexicon*, 5 (2), 205-230.
- Philipp, M. (2010). *Lesen empirisch. Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und –verhalten* (1. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Pribbenow, S. (1995). Räumliche Inferenzen und Bilder. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bilder im Geiste: Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktorialer Repräsentationen* (S. 215-233). Amsterdam: Editions Rodopi B.V.
- Sachs-Hombach, K. (1995). Die Bilddebatte – eine historische Einführung. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), *Bilder im Geiste: Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktorialer Repräsentationen* (S. 7-18). Amsterdam: Editions Rodopi B.V.
- Scholl, A. (2009). *Die Befragung* (2. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Schrader, F.-W., Helmke, A. & Hosenfeld, I. (2008). Stichwort: Kompetenzentwicklung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie*, 11 (1), 7-29.
- Schreiner, C. (2006). Kompetenzprofil Lesen. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), *Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb* (S. 85-93). Wien: Böhlau.
- Schwaborn, A., Thillmann, H., Leopold, C., Sumfleth, E. & Leutner, D. (2010). Der Einsatz von vorgegebenen und selbst generierten Bildern als Textverstehenshilfe beim Lernen aus einem naturwissenschaftlichen Sachtext. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3-4), 221-233.

- Seufert, T., Zander, S. & Brünken, R. (2007). Das Generieren von Bildern als Verstehenshilfe beim Lernen aus Texten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 33-42.
- Slotnick, S. D., Thompson, W. L. & Kosslyn, S. M. (2005). Visual Mental Imagery Induces Retinotopically Organized Activation of Early Visual Areas. *Cerebral Cortex*, 15, 1570-1583.
- Statistik Austria. (2011). Geborene. Langfristiger Trend. Zugriff am: 12.11.2011. Verfügbar unter:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/geburten/index.html
- Stocké, V. (2004). Entstehungsbedingungen von Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit: Ein Vergleich der Prognosen der Rational-Choice Theorie und des Modells der Frame-Selektion. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (4), 303-320.
- Suchan, B. (2007). PIRLS 2006 – Ziele und Methoden. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule* (S. 8-9). Graz: Leykam.
- Suchan, B. (2009). PIRLS 2006 – Ziele und Methoden. In B. Suchan, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S.13-16). Graz: Leykam.
- Van der Lely, H. K. J. & Marshall, C. R. (2010). Assessing Component Language Deficits in the Early Detection of Reading Difficulty Risk. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (4), 357-368.

- Vorderer, P. & Klimmt, C. (2002). Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 215-235). Weinheim: Juventa.
- Wallner-Paschon, C. (2007). Einstellung zum Lesen in der 4. Schulstufe. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon, E. Stöttinger & S. Bergmüller (Hrsg.), *PIRLS 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen in der Grundschule* (S. 50-51). Graz: Leykam.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20 (2), 158-177.
- Weiß, R. H. (2008). *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.

15 Abbildungen und Tabellen

15.1 Abbildungen

Abbildung 1: <i>Duale Kodierungstheorie nach Paivio (vgl. Hartmann, 2006)</i>	19
Abbildung 2: <i>Häufigkeitsverteilung der Antworten zur Lesefreude im Kinderfragebogen Nr. 1</i>	49

15.2 Tabellen

Tabelle 1: <i>Darstellung der Paare und der dazugehörigen Merkmale</i>	41
Tabelle 2: <i>Alter in Monaten von Training- und Kontrollgruppe</i>	50
Tabelle 3: <i>Mittelwerte des verbalen IQ's im Wortschatztest des CFT 20-R</i>	51
Tabelle 4: <i>Häufigkeitstabelle zur höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Mütter</i>	52
Tabelle 5: <i>Häufigkeitstabelle der höchsten abgeschlossenen Ausbildung der Väter</i>	53
Tabelle 6: <i>Lesequotienten der Trainings- und Kontrollgruppe zum zweiten Testzeitpunkt mit Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung</i>	54
Tabelle 7: <i>Der Lesequotient der Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt mit Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung</i>	55
Tabelle 8: <i>Der Lesequotient der Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt mit Kolmogorov-Smirnov-Test zur Überprüfung der Normalverteilung</i>	56
Tabelle 9: <i>Mittelwerte der Lesequotienten von Kindern der Privat- und öffentlichen Schule</i>	57

Tabelle 10: Häufigkeitstabelle: Angaben der Eltern, wie häufig sie ihrem Kind vorlesen.....	60
Tabelle 11: Häufigkeitstabelle: Angaben der Kinder, wie häufig ihnen vorgelesen wird.....	61
Tabelle 12: Häufigkeitstabelle: Buch alleine gelesen.....	62
Tabelle 13: Häufigkeitstabelle: Menge der Bücher zu Hause.....	62
Tabelle 14: Häufigkeitstabelle: Häufigste Titel der Lieblingsbücher.....	64
Tabelle 15: Häufigkeitstabelle: Allgemeine bildhafte Vorstellung der Trainingsgruppenkinder.....	64
Tabelle 16: Häufigkeitstabelle: Allgemeine bildhafte Vorstellung der Kontrollgruppenkinder.....	65
Tabelle 17: Häufigkeitstabelle: Bildhafte Vorstellung der Trainingsgruppenkinder beim Vorlesen.....	65
Tabelle 18: Häufigkeitstabelle: Bildhafte Vorstellung der Kontrollgruppenkinder beim Vorlesen.....	66
Tabelle 19: Zuordnung der Antworten zu den Kategorien beider Beobachterinnen in Häufigkeiten.....	67
Tabelle 20: Häufigkeitsverteilung der Antworten der Trainingsgruppe zur Lesefreude im Kinderfragebogen Nr. 2.....	68
Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der Antworten der Kontrollgruppe zur Lesefreude im Kinderfragebogen Nr. 3.....	68
Tabelle 22: Neue Erfahrungen durch das Training kategorisch zusammengefasst.....	69

Anhang A

Tabelle A-1

Lesequotienten der Trainingsgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt

Kind Nr.	Lesequotient T1	Lesequotient T2
1	119	126
2	90	97
3	119	124
4	105	112
5	116	129
6	112	126
7	109	122
8	117	128
9	100	110
10	107	112
11	129	141
12	121	133
13	116	126
14	140	145
15	112	110
16	128	128

Tabelle A-2

Lesequotienten der Kontrollgruppe zum ersten und zweiten Testzeitpunkt

Kind Nr.	Leseleistung T1	Leseleistung T2
1	102	102
2	102	102
3	119	117
4	98	93
5	95	95
6	88	95
7	83	83
8	110	143
9	126	138
10	119	133
11	97	102
12	112	122
13	116	116
14	107	105
15	109	112
16	109	109

Anhang A

Tabelle A-3

Häufigkeitstabelle: Titel der Lieblingsbücher

Titel des Buches	Häufigkeiten
Magisches Baumhaus	3
Die drei ???	2
Harry Potter	2
Asterix und Obelix	2
Hexe Lilli	2
Conni Bücher	1
Donnerstag ist Drachentag	1
Der Hamster Caro Karotte	1
Die Schatzjäger	1
Sicher unterwegs mit Flocki Flott das Schloßgespenst	1
Meine schönsten Tiergeschichten	1
Milli in Paris	1
Michel aus Lönneberga	1
Pferde Band 27	1
Janosch	1
Mama Muh	1
Der kleine Drache Kokosnuss	1
Liliane Susewind	1
Sofies Delphinsommer	1
Gregs Tagebuch	1
Tierlexikon von A-Z	1
Ich lerne Handball	1
Lustiges Taschenbuch	1
Der letzte Elf	1

Anhang A

Tabelle A-4

Mündliche Antworten der Kinder zur Frage, wie gerne sie lesen

Kind Nr.	Antwort
1	Ich lese nicht gerne, weil ich immer nur Babygeschichten lese und die hab ich dann die ganze Zeit im Kopf.
2	Also ich lese gerne!
3	Ich hasse Lesen! Ich hab dafür zu wenig Zeit!
4	Ich hasse Lesen auch! Das ist viel zu anstrengend für die Augen und macht keinen Spaß.
5	Ich hasse es auch zu lesen. Meine Mama sagt immer ich muss lesen und dann will sie, dass ich es nacherzähle.
6	Ich lese so mittel gerne. Lesen ist anstrengend. Und nicht jedes Buch ist spannend.
7	Also ich lese gerne.
8	Ich lese auch gerne.
9	Ich lese nur spannende Bücher.
10	Ich lese nicht so gerne, weil ich in meinem Zimmer nicht viele spannende Bücher habe und die Bücher gefallen mir nicht.
11	Ich lese auch nicht so gerne. Warum ich nicht gerne lese weiß ich aber nicht.
12	Ich mag Lesen.
13	Ich lese so mittel gerne. Das liegt dann am Buch.
14	Ich lese gerne.
15	Ich lese sehr unregelmäßig. Eigentlich lese ich nur Bücher gerne, die mir richtig gut gefallen.
16	Ich lese gerne. Am liebsten Asterix und Obelix Hefte.

Anhang A

Tabelle A-5

Antworten der Kinder zur offenen Frage des Kinderfragebogens Nr. 2, was durch das Training Neues gelernt wurde

Kind	Antwort
1	Dass Lesen Spaß macht, mal einfach ausprobieren zu lesen, weil dann macht es Spaß. Die Zeit mit Lesen zu verbringen.
2	Lustige Spiele, bei einem Buch zu bleiben, mehr lesen, besser lesen.
3	Dass ich gerne lese und ich es schneller kann.
4	Dass Lesen Spaß macht.
5	Die Lena und Lesen und Fischbrötchen.
6	Dass ich schneller lesen konnte und neue Wörter gelesen habe, die ich nicht verstehe, gelernt habe.
7	Dass Lesen Spaß macht.
8	Dass Lesen toll ist.
9	Dass Lesen Spaß macht.
10	Mehr zu lesen, dass in Büchern sehr viel Spannendes steckt.
11	Schneller lesen.
12	Schneller schwierige Wörter zu lesen.
13	Spaß am Lesen zu haben.
14	Besser zu lesen und schneller zu lesen.
15	Schneller lesen, mehr Spaß beim Lesen
16	Lesen ist mit dir sehr schön, ich mag dich.

Kinderfragebogen

Geburtsdatum: _____

Datum: _____



1) Manche Kinder lesen gerne, andere lesen nicht so gerne. Wie ist das bei dir?

☐ Ich lese sehr gerne ☐ Ich lese gerne ☐ Ich lese nicht so gerne ☐ Ich lese gar nicht gerne

2) Hast du schon einmal alleine zu Hause ein Buch gelesen?

☐ Ja ☐ Nein

3) Manche Leute haben viele Bücher, andere haben nicht so viele Bücher zu Hause. Wie ist das denn bei euch zu Hause?

☐ Wir haben viele Bücher zu Hause ☐ Wir haben ein paar Bücher zu Hause

☐ Wir haben nur wenige Bücher zu Hause

4) Hast du ein Lieblingsbuch?

☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, wie heißt dein Lieblingsbuch?

5) Liest du gerne laut vor der Klasse etwas vor?

☐ Sehr gerne ☐ Gerne ☐ Eher nicht so gerne ☐ Überhaupt nicht gerne

6) Wie oft liest dir jemand aus deiner Familie etwas vor?

☐ Sehr oft ☐ Oft ☐ Manchmal ☐ Nie

Danke für deine Teilnahme!





Kinderfragebogen

Geburtsdatum: _____

Datum: _____

1) Hast du in der letzten Zeit einmal alleine ein Buch zu Hause gelesen?

☐ Ja

☐ Nein

Wenn ja, wie weit bist du denn gekommen?

☐ ein paar Sätze

☐ ein paar Seiten

☐ das halbe Buch

☐ das ganze Buch

2) Wie gerne liest du?

☐ Sehr gerne

☐ Gerne

☐ Eher nicht so gerne

☐ Überhaupt nicht gerne

3) Liest du gerne laut vor der Klasse etwas vor?

☐ Sehr gerne

☐ Gerne

☐ Eher nicht so gerne

☐ Überhaupt nicht gerne

4) Du hast in den letzten Wochen an einer Lesegruppe teilgenommen. Wie hat dir das Lesetraining gefallen?

☐ Sehr Gut

☐ Gut

☐ Mittel

☐ Eher nicht gut

☐ Gar nicht gut

Auf der Rückseite geht es weiter! ☺

Anhang C

6) Gibt es Bücher, die du gerne lesen würdest? Wenn ja, welche?

7) Was hast du durch das Training Neues gelernt?

Vielen Dank für deine Teilnahme!





Kinderfragebogen

Geburtsdatum: _____

Datum: _____

1) Hast du in der letzten Zeit einmal alleine ein Buch zu Hause gelesen?

☐ Ja

☐ Nein

Wenn ja, wie weit bist du denn gekommen?

☐ ein paar Sätze

☐ ein paar Seiten

☐ das halbe Buch

☐ das ganze Buch

2) Wie gerne liest du?

☐ Sehr gerne

☐ Gerne

☐ Eher nicht so gerne

☐ Überhaupt nicht gerne

3) Liest du gerne laut vor der Klasse etwas vor?

☐ Sehr gerne

☐ Gerne

☐ Eher nicht so gerne

☐ Überhaupt nicht gerne

4) Gibt es Bücher, die du gerne lesen würdest? Wenn ja, welche?

Vielen Dank für deine Teilnahme!



Elternfragebogen

Angaben zum Kind

Geburtsdatum: _____ Geschlecht: ☐ männlich ☐ weiblich

Angaben zur Familie

1) Geburtsdatum der Mutter: _____ Beruf der Mutter (falls nicht mehr berufstätig, welchen Beruf haben Sie vorher ausgeübt?): _____

2) Geburtsdatum des Vaters: _____ Beruf des Vaters: _____

3) Geschwister:

1.	☐ m ☐ w	Geburtsdatum: _____
2.	☐ m ☐ w	Geburtsdatum: _____
3.	☐ m ☐ w	Geburtsdatum: _____
4.	☐ m ☐ w	Geburtsdatum: _____

☐ Keine Geschwister

4) Höchste abgeschlossene Ausbildung:

Mutter:	Vater:	
☐	☐	Hauptschule
☐	☐	Lehre
☐	☐	Berufsbildende Schule
☐	☐	Allgemeinbildende höhere Schule mit Matura (AHS) ohne Abschluss
☐	☐	Allgemeinbildende höhere Schule mit Matura (AHS) mit Abschluss
☐	☐	Berufsbildende höhere Schule mit Matura (BHS) ohne Abschluss
☐	☐	Berufsbildende höhere Schule mit Matura (BHS) mit Abschluss
☐	☐	Fachhochschule, Pädagogische Akademie oder Universität ohne Abschluss
☐	☐	Fachhochschule, Pädagogische Akademie oder Universität mit Abschluss

Anhang E

Angaben zur Sprachentwicklung des Kindes

- 1) Sprachentwicklung: ☐ Unauffällig ☐ Verzögert ☐ Auffällig
- 2) Sprechen erster Worte: _____ (Angabe in Monaten)
- 3) Diagnostizierte Hörschäden: ☐ Ja ☐ Nein
- 4) Diagnostizierte Sehschäden: ☐ Ja ☐ Nein
- 5) Sprachtherapie: ☐ Ja ☐ Nein

Angaben zu den Lesegewohnheiten

- 1) Geht Ihr Kind gerne in die Schule?
- ☐ Sehr gern ☐ Gern ☐ Mittel ☐ Eher ungern ☐ Sehr ungern
- 2) Haben Sie das Gefühl, dass Ihr Kind gerne liest?
- ☐ Sehr gern ☐ Gern ☐ Mittel ☐ Eher ungern ☐ Sehr ungern
- 3) Wie viel Zeit verbringt Ihr Kind in der Woche durchschnittlich mit Lesen?
- ☐ Keine ☐ weniger als 1 Stunde ☐ 1-2 Stunden ☐ 2-3 Stunden ☐ mehr als 3 Stunden
- 4) Liest Ihr Kind gerne Anderen vor?
- ☐ Ja ☐ Nein
- 5) Haben Sie Ihrem Kind früher häufig vorgelesen?
- ☐ Ja ☐ Nein
- 6) Wie häufig lesen Sie Ihrem Kind etwas vor?
- ☐ Sehr häufig ☐ Häufig ☐ Manchmal ☐ Nie
- 7) Lesen Sie gerne?
- ☐ Ja ☐ Nein

Wenn ja, was genau lesen Sie bitte? (z.B. Romane, Zeitung, Zeitschriften usw.)

Herzlichen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen zur bildhaften Vorstellung

1. Ich habe dir eben eine Geschichte vorgelesen. Hast du dir bei dieser Geschichte ein Bild vorgestellt?

☐ Ja ☐ Nein

2. Was hast du denn bei dieser Geschichte gesehen?

☐ eine Hauptfigur ☐ keine Hauptfigur

3. Was hast du denn sonst noch gesehen, als ich dir die Geschichte vorgelesen habe?

☐ Details, Farben, Größen ☐ keine Details

4. Wenn du eine Geschichte liest, siehst du dann auch solche Bilder?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Manchmal

Die Geschichte vom kleinen Pferd (vgl. Neubauer, 1999):

Stell dir mal vor du hast schon lange einen großen, großen Wunsch. Stell dir mal vor, du wünschst dir etwas so sehr, dass du oft daran denken musst. Dein größter Wunsch ist es nämlich, ein eigenes kleines Pferd zu haben, eines das dir gehört, eines das du streicheln und füttern kannst und auf dem du reiten kannst.

Eines Abends im Bett – vor dem Einschlafen – denkst du wieder an deinen Wunsch. Dann schläfst du ein und beginnst zu träumen...

In diesem Traum siehst du vor dir eine große Wiese. Du gehst auf diese Wiese hinaus und siehst schöne Blumen darin. Es ist ein sonniger, warmer Tag, du hörst die Vögel zwitschern, du freust dich. Wie du so dastehst, siehst du weiter weg einen Baum und neben diesem Baum etwas stehen. Es bewegt sich. Du gehst langsam näher und plötzlich erkennst du es. Du siehst ein Pferd, ein kleines Pferd, nicht viel größer als du, das da angebunden im Schatten des Baumes steht. Du gehst vorsichtig weiter zu ihm hin. Ja, es ist ein kleines Pferd, ein Pony, mit einem hellbraunen Fell und kleinen weißen Flecken. Du spürst dein Herz schlagen vor Aufregung und Freude. Nun bist du so nahe, dass du es genauer sehen kannst.

Das hellbraune Fell glänzt leicht. Am Hinterkopf und im Nacken hat das Pony ein weißes, dichtes Fell. Du weißt, dass man das Mähne nennt. Es hat also eine schöne, weiße, dichte Mähne. Ja! – Jetzt fällt dir auf, dass es sogar einen Sattel und Zügel trägt, einen kleinen roten Sattel mit goldenen Knöpfen am Rand. Langsam traust du dich ganz nahe heranzukommen, du berührst das Fell und spürst es. Es fühlt sich fest, aber weich und warm an. Du streichelst es ruhig und sanft. Plötzlich hebt das Pferd seinen Kopf und schaut dich neugierig an. Du kannst seine großen, braunen Augen sehen und die rosa Nase, bei Pferden heißt es Nüstern, ganz nahe vor deinem Gesicht sehen.

Anhang H

Die kleine Fee im Wald

Stell dir mal vor, du liegst in deinem Bett. Du trägst deinen Schlafanzug, bist eingekuschelt zwischen Kissen und Decken. Es ist schön, angenehm warm, du bist müde und entspannt... Du schläfst ein und fängst an zu träumen...

Du läufst durch einen schönen grünen Wald, in dem viele Bäume und Sträucher zu sehen sind. Es duftet herrlich. Du riechst die Nadeln der Tannenbäume, die Blumen und die feuchte Erde. Nun stellst du fest, dass du gar keine Schuhe trägst und barfuss und im Schlafanzug durch den feuchten, erdigen Schlamm läufst. Es hat wohl gerade geregnet. Der Schlamm ist kühl, aber angenehm und klebt an deinen Füßen. Aus der Ferne siehst du eine Lichtung. Da scheint eine Wiese zu sein, die von der Sonne hell beleuchtet wird. Du bist neugierig und läufst schnell zu dieser Wiese, weil du von weitem erkennen kannst, dass sich dort bunte Lichter bewegen...

Als du die Lichtung erreichst, bemerkst du, dass das Gras zu deinen Füßen ganz nass ist. Es fühlt sich sehr kühl und feucht, aber ganz weich an. - Du trägst ja gar keine Schuhe! Wie du so durch das Gras läufst verschwindet der Schlamm allmählich von deinen Füßen. Aber woher kommen denn die schönen bunten Lichter?

Plötzlich wird es so hell, dass du kaum mehr etwas sehen kannst. Als sich deine Augen an das Licht gewöhnen, erkennst du ein lachendes, freundliches Gesicht, direkt vor dir, das dir in die Augen sieht. „Ich bin eine Fee“, sagt das freundliche, kleine Mädchen. Es trägt ein funkelndes Kleid, welches durch die Sonnenstrahlen bunt leuchtet. – Ja, daher kamen wohl auch die bunten Lichter. Die Fee sieht wunderschön aus, du bist ganz verzaubert und ihr Anblick macht dich fröhlich. „Kannst du auch so hoch fliegen wie ich?“, fragt die kleine Fee. „Nein, ich kann nicht fliegen“,

Anhang H

antwortest du mit trauriger Stimme. Du denkst daran, dass du schon lange den Wunsch hast fliegen zu können, wohin du willst und so hoch du willst. „Komm, dann flieg mit mir, ich nehme dich an meine Hand.“ Die Fee nimmt dich bei der Hand und auf einmal merkst du wie deine nassen, schlammigen Füße den Boden verlassen.

Die Fee und du fliegen in die Luft. Es kribbelt in deinem Bauch vor Aufregung und Freude. Ihr fliegt immer höher und höher. Es ist kühl und windig da oben. Der Wald sieht auf einmal ganz klein aus. Die kleine Fee hält dich gut fest und du spürst dabei ihre warme, weiche Hand. Nun kannst du sogar das Haus sehen, in dem du wohnst. Ihr fliegt immer tiefer, direkt auf das Haus zu. Auf einmal fliegt ihr so schnell, dass es dir sogar im Bauch etwas zieht, du machst die Augen zu und als du sie wieder öffnest, merkst du, dass du in deinem kuscheligen, warmen Bett liegst. Schade, nur ein Traum! Hm, komisch, aber deine Füße sind ja ganz nass und matschig...

Anhang I

Die Geschichte von der dicken Maus

Stell dir mal vor du sitzt in deinem Wohnzimmer. Draußen scheint die Sonne und es ist Frühling. Du hast aber heute keine Lust hinaus zu gehen. Heute bleibst du lieber in der Wohnung. Keiner ist zu Hause, du bist ganz alleine. Du sitzt auf der Couch und überlegst womit du dir heute die Zeit vertreiben kannst. Was könntest du denn tun? Vielleicht doch nach draußen gehen? Mit den anderen Kindern spielen? Ach wie gern hättest du einen kleinen Freund mit dem du lustige Dinge unternehmen kannst....

Auf einmal hörst du ein Rascheln... Woher kommt das Rascheln? Du fürchtest dich ein wenig. Ist das vielleicht ein Einbrecher? Plötzlich hörst du ein lautes Piepsen. Irgendetwas ist hinter der Couch. Du drehst dich um und siehst nach. Aber da ist ja gar nichts! Als du dich wieder zurückdrehst, sitzt vor dir eine dicke, fette Maus direkt auf dem Wohnzimmertisch und starrt dich verängstigt an. Die Maus ist riesig, mindestens doppelt so groß wie die Mäuse, die du bisher gesehen hast. Sie hat große, traurige Augen, ein hellgraues, schönes, glänzendes Fell und einen dicken rosa Schwanz. Ihre Ohren sind ziemlich klein, man kann sie kaum sehen. Süß schaut die Maus aus. Ein klein wenig mopsig aber gerade das lässt sie so süß aussehen. Vielleicht kannst du sie „Mopsi“ nennen. Du hältst ihr deinen Finger hin und sie knabbert ganz leicht daran. Aha! - Die dicke Maus scheint hungrig zu sein. Mal sehen, ob du was im Kühlschrank für sie auftreiben kannst.

Du holst das letzte Stück Käse und die Maus macht ganz große Augen, als sie sieht, was du da mitgebracht hast. Du gibst ihr das Stück und sie verschlingt es innerhalb von Sekunden. Jetzt hat Mopsi gar keine traurigen Augen mehr. Sie sieht glücklich und zufrieden aus. Sie krabbelt zu dir hinüber, klettert an deinem Pullover nach oben. Dabei spürst du ihre sanften Pfoten auf deiner Brust. Sie setzt sich auf deine Schulter. Als Dankeschön kitzelt sie dich ein wenig an deinem Ohr mit ihrer Zunge.

Anhang I

Ihr beiden werdet richtig gute Freunde. Wenn dir langweilig ist, spielt sie mit dir lustige Spiele. Dafür darf sie sich in deinem Zimmer verkriechen und wird von dir immer mit Käse versorgt, wenn sie hungrig ist. Aber pssst, Mama und Papa dürfen von Mopsi niemals erfahren.

Protokoll der ersten Lesetrainingseinheit

(Die Namen der Kinder wurden geändert)

Ziel

Vorrangiges Ziel der ersten Einheit war, die bildhafte Vorstellungsfähigkeit der drei Trainingsgruppen beim leisen Lesen zu ermitteln. Aus den Ergebnissen der Vortesteinheit ergab sich, dass die Kinder der gesamten Stichprobe nahezu alle Vorstellungsbilder entwickelten als ihnen „Die Geschichte vom kleinen Pferd“ (Neubauer, 1999) vorgelesen wurde. Es stellte sich die Frage, inwieweit sich die Kinder Bilder vorstellen, wenn sie Geschichten für sich leise lesen. Zudem sollte durch das Erzählen erfundener Geschichten die Phantasie der Kinder angeregt werden.

Durchführung

Zu Beginn der ersten Trainingseinheit gab es zunächst eine kurze Vorstellungsrunde. Danach wurde den Kindern ein Blatt ausgeteilt mit einer von der Verfasserin ausgedachten Geschichte („Die kleine Fee im Wald“), die besonders detailliert alle Sinne ansprechen sollte. Die Kinder erhielten die Aufgabe die Geschichte leise durchzulesen. Hierfür bekamen sie etwa fünf bis zehn Minuten Zeit. Daraufhin wurden die Kinder zu ihren Vorstellungsbildern befragt und sie wurden dazu aufgefordert einzeln von ihren Bildern zu berichten. Anregende Fragen zu den Gefühlen, Gerüchen, Farben etc. und die unterschiedlichen Sichtweisen sollten helfen eine Diskussionsrunde anzureichern. Des Weiteren wurden die Kinder dazu befragt, welche Geschichte „Die Geschichte vom kleinen Pferd“ oder „Die kleine Fee im Wald“ eine Vorstellung von Bildern eher ermöglicht hat. Anschließend sollte die Vorstellung und Phantasie der Kinder angeregt und ermittelt werden. Hierzu forderte die Trainingsleiterin die Gruppe auf, selbst erfundene Geschichten zu erzählen.

Lesegruppe 1

Die Vorstellungsrunde schien den Kindern Freude zu bereiten. Sie erzählten bereitwillig über sich. In Bezug auf die Lesefreude kamen verschiedene Antworten zustande:

Nils: „Ich lese nicht gerne, weil ich immer nur Babygeschichten lese und die hab ich dann die ganze Zeit im Kopf“

Jonathan: „Also ich lese gerne!“

Lisa: „Ich hasse Lesen! Ich hab dafür zu wenig Zeit!“

Franziska: „Ich hasse Lesen auch! Das ist viel zu anstrengend für die Augen und macht keinen Spaß.“

Paul: „Ich hasse es auch zu lesen. Meine Mama sagt immer ich muss lesen und dann will sie, dass ich es nacherzähle.“

Die Kinder lasen die vorgegebene Geschichte leise, aufmerksam und konzentriert durch. Die gesamte Gruppe berichtete, dass sie sich beim Lesen der Geschichte Bilder vorstellen konnte. Die Kinder erzählten daraufhin einzeln und teilweise auch sehr detailliert, was sie sich dabei vorgestellt

haben. Im Vergleich zur „Geschichte vom kleinen Pferd“ wurde erwähnt, dass die neue Geschichte besser gefallen habe, da sie spannender war. Alles in allem meinten die Kinder, dass ihnen spannendere Geschichten besser gefallen und sie sich dann auch besser Bilder vorstellen können. Beim Erzählen der selbst erfundenen Geschichte war auffällig, dass die Kinder eher brutale und grausame Phantasien hatten. Als nachgefragt wurde, wie die Kinder auf diese Ideen gekommen sind, äußerten sie, dass sie diese Ideen aus Fernsehsendungen hätten. Die Frage, ob ihnen die erste Lesestunde Spaß gemacht habe, bejahten alle Kinder.

Lesegruppe 2

Während der Vorstellungsrunde gaben die Kinder in Hinblick auf die Lesefreude folgende Antworten:

Anton: „Ich mag Lesen.“

Mirko: „Ich lese so mittel gerne. Das liegt dann am Buch.“

Lorena: „Ich lese gerne.“

Leon: „Also ich lese auch so mittel gerne. Das hängt auch vom Buch ab.“

Sven: „Ich lese sehr unregelmäßig. Eigentlich lese ich nur Bücher gerne, die mir richtig gut gefallen.“

Sophia: „Ich lese gerne. Am liebsten Asterix und Obelix Hefte.“

In dieser Gruppe erzählten die Kinder, dass sie eher am Wochenende fernsehen und unter der Woche manchmal gar nicht oder nur sehr unregelmäßig.

Nach dem Lesen der Geschichte meinten nahezu alle SchülerInnen, dass sie sich beim Lesen Bilder vorgestellt haben. Sven und Mirko meinten sie konnten beim Lesen auch etwas fühlen (matschige Füße, Kribbeln im Bauch). Nur Lorena berichtete, dass sie sich nichts vorstellen könne, wenn sie für sich leise lese. Zur Frage, welche Geschichte besser gefallen hat, sagte Lorena, dass sie sich nur beim Vorlesen der „Geschichte vom kleinen Pferd“ etwas vorstellen konnte und ihr auch die Geschichte besser gefallen habe. Den anderen Kindern haben beide Geschichten gleich gut gefallen und manche fanden die zweite Geschichte spannender. Die Kinder erwähnten in diesem Kontext, dass ihnen lustige, spannende, coole und alltägliche Geschichten am besten gefallen. Beim Erzählen der selbst erfundenen Geschichten machten sie den Eindruck, dass es ihnen Spaß bereitet, sich Geschichten auszudenken und zu erzählen. Die Kinder diskutierten miteinander, wer als nächstes an der Reihe ist. Die Frage, ob ihnen die erste Lesestunde Spaß gemacht habe, bejahten sie.

Lesegruppe 3

Auch in der dritten Lesegruppe wurde während der Vorstellungsrunde erfragt, wie gerne die Kinder lesen. Hier ergaben sich folgende Antworten:

Elena: „Ich lese so mittel gerne. Lesen ist anstrengend. Und nicht jedes Buch ist spannend.“

Anneliese: „Also ich lese gerne.“

Bianca: „Ich lese auch gerne.“

Fiona: „Ich lese nur spannende Bücher.“

Liliana: „Ich lese nicht so gerne, weil ich in meinem Zimmer nicht viele spannende Bücher habe und die Bücher gefallen mir nicht.“

Luise: „Ich lese auch nicht so gerne. Warum ich nicht gerne lese weiß ich aber nicht.“

Zum Fernsehkonsum sagten die meisten Kinder, dass sie eher unregelmäßig fernsehen oder hauptsächlich am Wochenende.

Die Schülerinnen lasen die Geschichte sehr aufmerksam und konzentriert durch. In dieser Gruppe sagten alle Kinder, dass sie sich beim Lesen ein Bild vorstellen konnten. Zur Frage, bei welcher Geschichte sich die Kinder besser Bilder vorstellen konnten, antworteten drei Kinder, dass es ihnen bei der „Geschichte vom kleinen Pferd“ leichter gefallen sei. Den anderen sei es bei der zweiten Geschichte leichter gefallen. Die Kinder erwähnten, dass sie am liebsten lustige, spannende, traurige Geschichten und Liebesgeschichten lesen. Beim Erzählen der erfundenen Geschichten wurde viel gelacht. Die Frage, ob ihnen diese Lesetrainingsstunde Spaß gemacht habe, bejahten alle Kinder.

Resümee

Alles in allem machte es den Eindruck, dass den Kindern die erste Einheit großen Spaß bereitet hat. Sie bedauerten in allen drei Trainingsgruppen, dass die Stunde schon vorbei sei. Die erste Trainingseinheit diente zum Kennen lernen der Kinder und zum besseren Einschätzen ihrer Leselust und Vorstellungsfähigkeit. Es wurde vor allem deutlich, dass in Bezug auf die Lesefreude einige Kinder im Kinderfragebogen etwas anderes angegeben haben, als im Training berichtet wurde.

In der ersten Lesegruppe war auffällig, dass ihre Gedanken und Vorstellungen beim Erfinden eigener Geschichten deutlich brutaler und gewaltvoller waren als die der anderen Gruppen. In dieser Gruppe zeigte sich auch, dass die Kinder von einem höheren Fernsehkonsum berichteten als die beiden anderen Gruppen.

Lorena (2. Lesegruppe) berichtete, dass sie sich beim leisen Lesen nichts vorstellen könne und daher bestand hier ein besonderer Förderbedarf. In der dritten Gruppe meinten drei Kinder, dass sie sich bei der „Geschichte vom kleinen Pferd“ eher etwas vorstellen konnten. Möglicherweise ist auch dies darauf zurückzuführen, dass ihnen diese Geschichte laut vorgelesen wurde und es den Kindern dadurch leichter fiel Vorstellungsbilder zu entwickeln.

Daraus ist zu schließen, dass die Förderung der bildhaften Vorstellungsfähigkeit mithilfe verschiedener Geschichten und Übungen beim Leisen lesen trainiert werden sollte.

Protokoll der zweiten Lesetrainingseinheit

Ziel

Vorrangiges Ziel der zweiten Einheit war, den Kindern durch eine lustige Geschichte Freude beim Lesen zu vermitteln und vor allem durch Übungen, wie das Malen der vorgestellten Bilder, die bildhafte Vorstellungsfähigkeit der drei Trainingsgruppen anzuregen. Aus den Ergebnissen der ersten Einheit ergab sich, dass einige Kinder nicht gerne lesen, da ihnen unter anderem viele Bücher zu langweilig seien. Daher war es wichtig eine Geschichte zu finden, die die Kinder begeistert und vor allem auch deren Phantasie anregt.

Durchführung

Zu Beginn der Lesestunde wurden die Kinder gefragt, was und wie viel sie in der letzten Woche gelesen haben. Danach wurde den Kindern die Geschichte „Fischbrötchen im Kuhstall“ (Vahle, 2008) ausgeteilt und sie wurden dazu aufgefordert diese leise und aufmerksam zu lesen. Damit die Kinder, die mit dem Lesen noch nicht fertig waren, nicht gestört werden, wurden die Kinder, die schon fertig waren, gebeten die Geschichte noch mal von vorne zu lesen. Nach dem Lesen wurden sie gefragt, wie ihnen die Geschichte gefallen hat und ob sie sich dabei Bilder vorstellen konnten. Die Aufgabe der Kinder war, die vorgestellten Bilder zu beschreiben und diese dann auf ein Blatt Papier zu malen. Hierfür hatten die Kinder etwa 20 bis 25 Minuten Zeit. Danach stellte jedes Kind sein Bild den Anderen vor. Zum Schluss wurden die Lesegruppen gefragt, ob sie sich das Bild, das sie gemalt haben auch so vorgestellt haben.

Lesegruppe 1

Franziska war in dieser Einheit krank. Zur Frage, was die Kinder in der letzten Woche gelesen haben, sagte Jonathan „einen Comic“, Nils sagte „gestern ein Buch angefangen“ und die anderen beiden Kinder haben nichts oder „nur ein paar Minuten“ gelesen.

Die SchülerInnen waren beim Lesen sehr leise, wirkten konzentriert und warteten ruhig bis alle Anderen fertig gelesen hatten. Nachdem auch das letzte Kind fertig gelesen hatte, wurden sie zunächst gefragt, ob sie sich auch bei dieser Geschichte etwas vorstellen konnten. Diese Frage bejahten alle Kinder. Jeder durfte daraufhin ein Bild beschreiben und diese Szene in einem Satz auf das Blatt Papier schreiben. Alle vier Kinder wählten unterschiedliche Szenen. Danach durften sie diese Szene mit Buntstiften malen. Sie machten den Eindruck, dass sie sich dabei sehr viel Mühe gaben und waren ruhig und konzentriert. Als die Bilder fertig gemalt waren, wurden die Kinder gefragt, ob das Vorstellungsbild ihrer Zeichnung ähnlich ist. Drei Kinder meinten sie hätten es sich ganz genau so, so ähnlich oder ein bisschen schöner vorgestellt. Ein Kind sagte es habe es sich ganz anders vorgestellt. Zudem erwähnten sie, dass sie sich durch das Malen das Bild ein bisschen besser vorstellen konnten.

Lesegruppe 2

Da der Leseraum besetzt war, musste sich die Lesegruppe in einen anderen Raum setzen. Zwei Kinder erzählten, dass sie in den letzten Tagen einen Comic gelesen haben, zwei haben nichts gelesen und zwei ein Buch angefangen. Die Kinder bekamen die Geschichte und lasen sehr leise, konzentriert. Die Frage, wie ihnen die Geschichte gefallen habe, beantworteten die Kinder mit „nicht schlecht“, „gut“, „sehr gut“ und „sehr lustig“. Zur bildhaften Vorstellung sagten fünf Kinder sie hätten sich bei der Geschichte etwas vorstellen können und Lorena antwortete wieder, dass sie sich nichts vorstellen konnte. Daher überlegte sie sich zuerst ein Bild, das ihr zur Geschichte einfiel. Dabei erhielt sie Hilfestellung von der Trainingsleiterin. Sie malte eine Palme und zur Frage, ob es sich diese vorgestellt habe, sagte sie „Nein, eigentlich nicht“. Beim Besprechen der Bilder sagte Sophia „Ich kann nicht so schön malen, wie ich´s mir vorgestellt habe.“ Die Testleiterin fragte die SchülerInnen, ob sie sich das gemalte Bild so vorgestellt haben. Darauf sagten einige „Nicht ganz, viel schöner“ oder „Ich hab es mir anders vorgestellt“. Zum Schluss meinten die Kinder ihnen habe auch diese Lesestunde gut gefallen. Sven erwähnte, dass er sich durch das Malen die Geschichte besser vorstellen konnte.

Lesegruppe 3

Gleich zu Beginn erzählte Elena, dass sie in der letzten Woche sechs Bücher gelesen habe. Während des Lesens lachten die Kinder sehr viel über die Geschichte und sie kommentierten das Gelesene. Drei Kinder waren sehr leise beim Lesen, daher wurden die anderen gebeten etwas stiller zu lesen. Nach dem Lesen meinten die Kinder die Geschichte habe ihnen gut gefallen, fünf Kinder haben sich ein bisschen vorgestellt und ein Kind habe sich viel vorstellen können. Darauf durften wieder alle Kinder ihr vorgestelltes Bild beschreiben. Vier Kinder wählten die gleiche Szene, zwei wählten eine andere. Das Zeichnen schien ihnen großen Spaß zu bereiten. Sie ließen sich viel Zeit und malten sorgfältig. Sie lachten viel und es zeigte sich, dass sie sich dabei viel Mühe gaben. Nach dem Malen sagte Elena „ich hab´s mir genau so vorgestellt“. Die anderen Kinder sagten „ich hab´s mir schöner vorgestellt“ oder „ich hab´s mir eigentlich wie ein Zeichentrickfilm vorgestellt“.

Resümee

Es machte den Eindruck, dass den Kindern die Einheit viel Freude bereitet hat. Sie zeigten Begeisterung für das Malen und einige Kinder sagten auch, dass sie sich durch das Malen die Bilder besser vorstellen konnten. Manche meinten jedoch, dass sie nicht gut Malen können und es in ihrer Phantasie viel schöner aussieht. Die Kinder überlegten sich vielfältige Szenen und malten unterschiedlich bunte und kreative Bilder. Sie schienen sich durch das Malen mit der Geschichte intensiver auseinanderzusetzen und konnten ihrer Phantasie dabei freien Lauf lassen. Die Geschichte habe den meisten Kindern sehr gut zu gefallen und einige lachten und amüsierten sich beim Lesen. Alles in allem machte es den Eindruck, dass das Malen von Szenen für die Vorstellung der Kinder förderlich ist.

Protokoll der dritten Lesetrainingseinheit

Ziel

Vorrangiges Ziel der dritten Einheit war, den Kindern durch eine weitere lustige Geschichte von „Fischbrötchen“ Freude beim Lesen zu vermitteln und vor allem durch Übungen, wie ein Quiz zur Geschichte das Textverständnis der Kinder zu überprüfen. Zudem sollte etwas Abwechslung in die Lesetrainingsstunden gebracht werden und auf Wunsch der Kinder wurde zum Schluss eine Geschichte vorgelesen.

Durchführung

Für diese Einheit saß nicht die gesamte Gruppe gemeinsam an einem Tisch, sondern die Kinder wurden gebeten sich zu zweit oder zu dritt an einen Tisch zu setzen. Die Kinder bekamen wieder eine Geschichte zum leisen Lesen ausgehändigt, welche angelehnt an die erste Geschichte von der Verfasserin erstellt wurde. Die Geschichte hieß „Fischbrötchen im Fischteich“ und sollte lustig und anregend sein. Damit die Kinder sich nicht gegenseitig stören, wurden die schnellen Leser gebeten noch mal von vorne zu beginnen. Nach dem Lesen wurden die Kinder gefragt, welche „Fischbrötchen-Geschichte“ ihnen besser gefallen habe und ob sie sich beim Lesen etwas vorgestellt haben. Daraufhin erhielten die Kinder von der Trainingsleiterin ein selbst erstelltes Quiz mit zehn Fragen zur Geschichte. Beim Lösen des Quiz wurden die Kinder gebeten dieses leise zu bearbeiten und nicht vom Nachbar abzuschreiben. Daher war für jene Einheit auch eine andere Sitzordnung vorgesehen. Die Kinder, die das Quiz schnell gelöst hatten, durften sich eine Szene ausdenken und ein kleines Bild von der Szene auf das Blatt Papier malen. Als alle Kinder fertig waren, wurde das Quiz besprochen. Jedes Kind durfte eine Frage vorlesen und die richtige Antwort nennen. Fehler sollten durch die anderen Kinder korrigiert werden. Auch die Bilder, die gemalt wurden, sollten von den Kindern in der Runde kurz vorgestellt werden.

Um für Abwechslung in den Trainingseinheiten zu sorgen, lasen im Anschluss entweder die Trainingsleiterin oder die Kinder sich gegenseitig eine kurze Geschichte vor.

Lesegruppe 1

Diese Trainingseinheit lief etwas chaotisch ab. Die Lehrer beider Klassen erwähnten, dass einige Kinder zehn Minuten früher gehen müssen. Zudem stand in der einen Klasse zu Beginn der Einheit noch ein kleiner Test an, das hieß drei Kinder kamen zehn Minuten später. Dadurch war die Durchführung aller geplanten Aufgaben erschwert.

Die Kinder, die rechtzeitig da waren fingen schon mal an die Geschichte zu lesen und bekamen daraufhin das Quiz ausgeteilt. Die Einheit ließ sich flexibel gestalten und die Kinder, die zu spät kamen, fingen auch an zu lesen und lösten danach das Quiz. Nils und Jonathan waren schon fertig und fingen an ein kleines Bild zu malen. Beim Besprechen des Quiz

zeigte sich, dass die Kinder fast alle Fragen richtig beantwortet hatten. Die Geschichte habe den Kindern zudem „sehr gut“ und „gut“ gefallen.

Paul, Franziska und Jonathan mussten zehn Minuten früher gehen. Mit Nils und Lisa wurde ein Buch aus der Schulbibliothek herausgesucht. Die Trainingsleiterin las den beiden Kindern zunächst eine Textpassage vor, daraufhin durften die anderen Kinder im Wechsel vorlesen. Es stellte sich heraus, dass die beiden SchülerInnen beim lauten Vorlesen nicht verstanden haben, worum es im Text ging. Beide Kinder meinten, dass seitdem sie in die Lesetrainingsstunden kommen, ihnen das Lesen nun besser gefalle. Alles in allem machten die Kinder in dieser Einheit sehr gut mit und in der kurzen Zeit konnte trotzdem der Großteil des Geplanten durchgeführt werden.

Lesegruppe 2

Die Kinder waren ruhig und konzentrierten sich beim Lesen der Geschichte. Sie wurden kurz gestört, da einige Kinder in den Raum kamen und etwas aus einem Schrank holen mussten. Dies schien die Leser jedoch nicht zu stören. Nach dem Lesen sagte ein Kind, die Geschichte sei ihm zu ähnlich wie die letzte. Die anderen Kinder sagten, ihnen habe die heutige Geschichte besser gefallen als die letzte. Zur Frage, ob sie sich noch an die Geschichte „Fischbrötchen im Kuhstall“ erinnern, erzählten die Kinder im Wechsel die Geschichte sehr detailliert nach. Fünf Kinder konnten sich beim leisen Lesen etwas vorstellen. Lorena sagte, sie habe sich auch heute nichts vorstellen können. Später meinte sie, sie habe sich auch beim Quiz keine Bilder vorstellen können. Die Kinder freuten sich über das Quiz und Sven meinte, dass man die Geschichte schon ganz genau gelesen haben muss, wenn man die Fragen richtig beantworten möchte. Die Kinder bearbeiteten das Quiz sehr zügig und einige begannen daraufhin ein kleines Bild zu einer Szene der Geschichte zu malen. Lorena meinte nach dem Malen, sie könne sich jetzt die Bilder in der Geschichte ein bisschen besser vorstellen. Beim Quiz wurden nahezu alle Fragen richtig beantwortet. Lorena hatte jedoch zwei der zehn Fragen falsch beantwortet. Das Vorlesen der Quizfragen bereitete den Kindern Freude, sie diskutierten, welches Kind als nächstes vorlesen darf. Die Kinder freuten sich darüber, dass die Trainingsleiterin im Anschluss eine Geschichte vorlas. Sie hörten der Geschichte „Der Riese Mausbiskauz“ (Guggenmos, 2008) gespannt zu und diskutierten danach das Ende der Geschichte. Nach dieser Einheit wurde ein kurzes Gespräch mit der Lehrerin geführt, da sie sich am Training sehr interessiert zeigte. Sie schien darüber verwundert, dass es ein Kind in ihrer Klasse gebe, das sich beim leisen Lesen keine Bilder vorstellen könne.

Lesegruppe 3

Die Kinder freuten sich darüber, dass sie noch mal eine „Fischbrötchen Geschichte“ lesen dürfen und beim Lesen der Geschichte lachten sie die meiste Zeit. Auch in dieser Stunde gab es kleine Störungen durch Kinder, die in den Raum kamen um ihre Malsachen zu holen. Aber die Leser

schienen sich auch hier nicht ablenken zu lassen. Beim Vergleich mit der ersten Geschichte sagten vier Kinder ihnen haben beide Geschichten gleich gut gefallen und zwei sagten, ihnen habe die erste Geschichte besser gefallen. Zur Frage, ob sich die Kinder beim Lesen etwas vorgestellt haben, sagten fünf Kinder „Ja“ und Liliana sagte „Nein“. Auch in dieser Gruppe bearbeiteten die Kinder das Quiz sehr zügig und malten danach ein Bild.

Nach dem Lösen des Quiz', freuten sich die Kinder darüber die Fragen vorlesen zu dürfen. Auch in dieser Gruppe wurden fast alle Fragen richtig beantwortet.

Beim Vorlesen der Geschichte „Der Riese Mausbiskauz“ kehrte wieder etwas Ruhe in die Gruppe ein und die Kinder hörten gespannt und aufmerksam zu. Einige Kinder sagten, dass ihnen die Geschichte sehr gut gefallen habe und andere meinten, sie sei nicht spannend genug.

Resümee

In dieser Einheit konnte das Textverständnis der Kinder erhoben werden. Hierbei zeigte sich, dass Lorena, die Schwierigkeiten hat beim leisen Lesen Vorstellungsbilder zu entwickeln, zwei Fragen falsch beantwortet hatte. Hingegen wurden von den anderen Kindern fast alle Fragen richtig beantwortet. Daraus kann geschlossen, dass die bildhafte Vorstellung das Textverständnis erleichterte. Einige Kinder erwähnten, dass sie nun gerne spannende Geschichten lesen möchten. Für die nächste Einheit ist daher eine abwechslungsreiche Leserunde mit spannenden Geschichten geplant. Des Weiteren wurde deutlich, dass den Kindern lautes Vorlesen Freude bereitet und dies in den weiteren Einheiten bestärkt werden sollte.

Protokoll der vierten Lesetrainingseinheit

Ziel

Vorrangiges Ziel der vierten Einheit war, durch eine spannende Gruselgeschichte für Abwechslung in den Lesetrainingseinheiten zu sorgen und dadurch das Interesse an Büchern zu wecken. Vor allem sollten bei den Kindern die Begeisterung und die Lust entstehen, das Buch weiter zu lesen.

Durchführung

Die älteren Kinder hatten in der letzten Stunde geäußert, dass sie etwas Spannendes lesen möchten. Deshalb wurde für die heutige Stunde ein Buch ausgewählt, das für zehnjährige Kinder geeignet ist und vor allem gruselig und spannend ist. Der Titel des Buches lautet „Der Werwolf ist unter uns“ (Stine, 2000). Damit das Buch jedoch auch neunjährigen Kindern vorgelesen werden kann, wurden einige Szenen, die im ersten Kapitel vorkamen von der Trainingsleiterin umgeändert oder weggelassen. Die Trainingsleiterin las das erste leicht abgeänderte Kapitel aus dem Buch vor, das etwa fünf Minuten dauerte. Das Ende des Kapitels war spannend und offen. Daher war die Aufgabe der Kinder sich die Geschichte weiter auszudenken und dies aufzuschreiben. Die Kinder hatten hierfür insgesamt 10-15 Minuten Zeit. Daraufhin sollten die Kinder in der Gruppe die Geschichte, die sie sich weiter ausgedacht haben, vorlesen. Um die Spannung und das Interesse der Kinder für das Buch zu steigern, wurden den Kindern in den letzten 15 Minuten weitere Kapitel aus dem Buch vorgelesen.

Lesegruppe 1

Klasse 3b: Diese Woche war die Klasse 3a auf Projektwoche, daher wurde die Lesestunde mit nur zwei Kindern der Klasse 3b durchgeführt. Zu Beginn erzählten die Kinder von sich aus, was sie über das Wochenende gelesen haben. Jonathan erzählte, er habe Comics gelesen. Nils erzählte stolz, er habe nun ein richtiges Buch angefangen. Beim Vorlesen des ersten Kapitels waren die beiden Kinder still und machten einen konzentrierten Eindruck. Hin und wieder ahmten sie Geräusche nach, wie „ein Knurren“, „ein Heulen“ usw. Als das erste Kapitel zu Ende war, wollten die Kinder wissen, wie es weiter geht. Die beiden Jungen erhielten die Aufgabe die Geschichte weiter zu schreiben. Danach lasen sich die Kinder ihre Geschichten gegenseitig vor. Die Trainingsleiterin las noch weitere drei Kapitel in den letzten 15 Minuten vor. Als die Stunde beendet war, sagten die Kinder sie wollen unbedingt wissen wie das Buch weiter ginge und sie fragten, ob sie sich das Buch ausleihen können. Insgesamt habe die Stunde den Kinder sehr gut gefallen.

Klasse 3a: Vor dem Lesen äußerten die Kinder, als ihnen das Buch gezeigt wurde, brutale Gedanken. Paul sagte vor dem Lesen „Das sieht spannend aus. Lena Salini stirbt.“ Nach dem Vorlesen des ersten Kapitels,

wollten die Kinder weiter lesen. Zur Aufgabe, dass die Kinder das Kapitel weiter schreiben sollten, sagte Lisa „Ich hasse Geschichten weiter schreiben.“ Jedoch fingen alle drei Kinder sofort an zu schreiben, nachdem ihnen der Zettel ausgeteilt wurde. Sie fragten, ob die Geschichte schön sein solle. Die Kinder wurden darauf aufmerksam gemacht, dass es nicht zu brutal sein sollte, da bisher bei den drei Kindern häufiger Ideen beobachtet wurden. Nach etwa einer viertel Stunde verglichen die Kinder ihre Zeilenanzahl miteinander und wetteiferten, wer am meisten von ihnen geschrieben hatte. Die Kinder lasen nacheinander ihre Geschichten vor. Paul und Franziska freuten sich, dass sie vorlesen durften. Lisa wollte nicht gern vorlesen, sie sagte, dass sie nicht gerne anderen vorlese, dennoch fing sie nach kurzer Zeit an zu lesen. Es fiel auf, dass sie dabei oftmals etwas ins Stocken geriet. Daraufhin wurde den Kindern bis Kapitel vier von der Trainingsleiterin vorgelesen. Sie machten einen enttäuschten Eindruck, als mitgeteilt wurde, dass es erst in zwei Tagen wieder weiter gelesen werde. Lisa sagte, als sie gefragt wurde wie ihr die Geschichte gefallen habe, dass sie für „Weicheier“ sei und, dass sie schon seit dem sie drei Jahre alt ist brutale Krimis im Fernsehen ansehe. Die Kinder merkten an, dass ihnen die Stunde sehr gut gefallen habe und sie spielten daraufhin am Boden „Werwolf“. Paul äußerte zum Schluss sexuelle Gedanken und fragte die Trainingsleiterin „Hast du einen Freund?“ und „Hattest du schon mal Sex?“.

Lesegruppe 2

Anton war in dieser Einheit nicht anwesend. Als die Trainingsleiterin das Buch herausholte, freuten sich die Kinder und fragten, ob ihnen heute vorgelesen werde. Beim Vorlesen gaben sich die Kinder Mühe leise zu sein und hörten der Trainingsleiterin aufmerksam zu. Nach dem ersten Kapitel erhielten die Kinder ihre Aufgabenblätter und sie sollten das Kapitel weiter schreiben. Lorena, Sven und Mirko schrieben sofort los. Leon und Sophia machten einen ratlosen Eindruck und sagten immer wieder „mir fällt aber nichts ein“. Nach ca. fünf Minuten nahmen sie jedoch auch einen Stift zur Hand und begannen zu schreiben. Zwischendrin sagten die Kinder „Ich weiß nichts mehr“. Kurze Zeit später hatten sie jedoch wieder einen Einfall und schrieben ihre Geschichten weiter. Es machte den Eindruck, dass sich die Kinder wenig zutrauten, die Aufgabe aber doch gut meisterten. Lorena schrieb am meisten und zeigte dann auch beim Lesen, dass sie eine rege Fantasie hat. Nach 15 Minuten war die Aufgabe beendet. Drei Kinder verlangten noch mehr Zeit und wollten noch mehr Sätze schreiben. Die Kinder wurden alle sehr gelobt, nachdem sie ihre Geschichten vorgelesen hatten. Beim Vorlesen der nächsten drei Kapitel waren die Kinder aufmerksam und hörten genau zu. Zum Schluss sagten die Kinder, dass ihnen die Stunde sehr gut gefallen habe. Das Buch fanden vier Kinder „super“, „spannend“, „voll gut“ und es sei „das beste Buch aller Zeiten“. Mirko habe das Buch nicht so gut gefallen, er möge keine „Monstergeschichten“.

Lesegruppe 3

Klasse 3a: Diese Woche war die Klasse 3b auf Projektwoche, daher wurde die Lesestunde mit nur drei Kindern der Klasse 3a durchgeführt. Den Kindern wurde zu Beginn erzählt, dass heute eine gruselige Geschichte vorgelesen wird. Liliana und Bianca zeigten Begeisterung und waren gespannt. Luise, die noch etwas jünger ist, meinte sie möge Gruselgeschichten nicht so gerne. Vor dem Lesen erwähnte Bianca, dass sie sich immer sehr auf die Lesestunden freue, sie sagte „das macht so Spaß mit dir“. Beim Vorlesen waren die Kinder ganz ruhig und aufmerksam. Die Aufgabe die Geschichte weiter zu schreiben fiel ihnen anfangs etwas schwer. Nach etwa fünf Minuten begannen sie jedoch die Aufgabe gewissenhaft und konzentriert zu bearbeiten. Luise sagte „Das ist aber ganz schön brutal, was ich schreibe“. Nach etwa 15 Minuten wurden die Kinder aufgefordert sich ihr Geschriebenes gegenseitig vorzulesen. Als das Buch weiter vorgelesen wurde, waren die Schülerinnen sehr gespannt und hörten ganz genau zu. Am Ende der Stunde wirkten die Kinder enttäuscht und weigerten sich zunächst aufzuhören, nahmen das Buch zur Hand und begannen sich gegenseitig ein paar Sätze vorzulesen. Die Kinder wurden auf die nächste Stunde getröstet. Einige wollten sich das Buch ausleihen.

Klasse 3b: Die Kinder zeigten reges Interesse, als ihnen das Buch gezeigt wurde. Beim Vorlesen des ersten Kapitels waren sie ruhig und lauschten aufmerksam. Danach wollten die Kinder weiter lesen. Als ihnen die Aufgabe erklärt wurde, begannen sie mit dem Schreiben, fragten aber gleich zu Beginn, wie viel sie schreiben sollen. Die Trainingsleiterin erklärte den Kindern, dass dies ihnen überlassen sei. Nach etwa 15 Minuten waren die Kinder fertig und es wurde festgestellt, dass in dieser Gruppe deutlich weniger geschrieben wurde, als in den anderen Gruppen. Anschließend wurden von der Trainingsleiterin weitere Kapitel vorgelesen. Zum Ende der Stunde machten die Kinder einen gespannten Eindruck und wollten gerne weiter lesen. Danach fand ein kurzes Gespräch statt, wie den Kindern das Buch bisher gefallen hat. Ein Mädchen war froh, dass es das nicht am Abend gelesen hatte, sonst hätte es sich gefürchtet. Des Weiteren erzählte sie, dass sie mal ein bisschen vom Harry Potter Film gesehen habe und danach Alpträume gehabt habe. Die anderen beiden meinten, dass sie sich nicht gefürchtet hätten. Insgesamt habe die Stunde den Kindern sehr gut gefallen. Die Kinder erwähnten, dass sie gerne mal ihre Lieblingsbücher mitbringen möchten.

Resümee

Das Ziel dieser Einheit war das Interesse der Kinder an Büchern zu wecken. Dieses Ziel wurde erreicht. Die Kinder hatten viel Spaß beim Lesen, wollten die Stunde am liebsten nicht beenden und das Buch weiter lesen. Die meisten Kinder fragten, ob sie sich das Buch, welches die Trainingsleiterin mitgebracht hat, ausleihen dürfen. Sie äußerten den Wunsch in der nächsten Einheit das Buch fortzuführen. Zudem äußerten sie, dass sie sich beim nächsten Mal gegenseitig vorlesen möchten.

Protokoll der fünften Lesetrainingseinheit

Ziel

Aus den Ergebnissen der letzten Lesetrainingseinheit entstand die Idee für die fünfte Einheit. Die Kinder äußerten den Wunsch das Buch, das in der letzten Stunde angefangen wurde, weiter zu lesen. Zudem sollte nicht nur die Trainingsleiterin vorlesen, sondern die Kinder wollten sich im Wechsel gegenseitig vorlesen. Dadurch sollte die Einheit abwechslungsreich gestaltet sein und es wurde den Interessen der Kinder nachgegangen. Die spontane Begeisterung für das Buch sollte unterstützt und somit deren Leseinteresse gefördert werden. Des Weiteren sollte die Vorstellung der Kinder angeregt werden.

Durchführung

Zu Beginn der Einheit sollten die Kinder rückblickend überlegen, was in den ersten vier Kapiteln des Buches „Der Werwolf ist unter uns“ (Stine, 2000) vorgekommen ist. Danach begann die Trainingsleiterin mit dem Vorlesen des nächsten Kapitels. Kapitel für Kapitel durften sich die Kinder danach im Wechsel vorlesen. Nach jedem Kapitel wurde eine Pause eingelegt und die Kinder hatten die Aufgabe kurz nachzuerzählen, was geschehen ist. Falls ein Kind nicht mehr vorlesen wollte, sollte es die Möglichkeit haben ein anderes Kind weiter lesen zu lassen.

Lesegruppe 1

Klasse 3b: Diese Woche war die Klasse 3a auf Projektwoche, daher wurde die Lesestunde mit nur zwei Kindern der Klasse 3b durchgeführt. Gleich zu Beginn erzählten die Kinder von sich aus, was sie die letzten Tage gelesen hatten „hauptsächlich Ratekrimis und Comics“. Sie freuten sich sehr, dass die Trainingseinheit begann und Nils sagte: „Ich hab den ganzen Tag gewartet bis du kommst“. Die beiden erinnerten sich sofort an das Buch und kamen von vornherein auf die Trainingsleiterin zu und fragten, ob das fünfte Kapitel heute weiter gelesen werde. Sie wiederholten den letzten Satz des Gelesenen und erzählten im Wechsel sehr detailliert, was bisher im Buch geschehen ist. Die Trainingsleiterin las zunächst das fünfte Kapitel vor. Jonathan sagte daraufhin „ich hatte gerade so ein Kribbeln im Bauch“. Dann lasen sich die Kinder gegenseitig etwa zehn Minuten im Wechsel weitere Kapitel vor. Nils las sehr zügig und flüssig. Jonathan gab sich beim Vorlesen sehr viel Mühe mit spannender Stimme zu lesen. Er las etwas stockend und ließ auch manchmal Wörter aus, versuchte aber trotzdem Nils und die Trainingsleiterin in seinen Bann zu ziehen. Nils sagte, er habe inhaltlich einiges mitbekommen, konnte aber die Mitte des Kapitels nicht rekonstruieren. Die Jungen ahmten Geräusche nach, während der andere vorlas. Zur Frage, ob ihnen die Stunde Spaß gemacht hat, riefen sie begeistert „Ja“ und fragten, ob in der nächsten Stunde wieder das Buch weiter gelesen werde. Nils sagte zum Schluss, er konnte sich das alles „perfekt vorstellen“.

Klasse 3a: Als die Trainingsleiterin in die Klasse kam, um die drei Kinder abzuholen, kam Paul aus der Klasse gelaufen, umarmte die Trainingsleiterin und sagte er freue sich, dass jetzt Lesestunde sei. Gleich zu Beginn ermahnten sich die Kinder gegenseitig keinen Quatsch zu machen und sich zu benehmen. Zunächst wurden die Kinder gefragt, woran sie sich noch aus den ersten vier Kapiteln des Buches erinnern konnten. Franziska erinnerte sich kaum an das Gelesene. Die anderen beiden erzählten die gelesenen Kapitel detailliert nach. Franziska und Paul sagten daraufhin, dass sie sich das Gelesene besser merken können, wenn sie leise für sich lesen. Zunächst las die Trainingsleiterin das fünfte Kapitel vor. Das nächste Kapitel durfte eines der Kinder vorlesen. Hierbei meldeten sich alle gleichzeitig und sie machten unter sich aus wer anfangen darf. Lisa begann zu lesen und die anderen Kinder hörten ihr aufmerksam zu. Sowohl die Leserin als auch die Zuhörer sagten, sie hätten inhaltlich alles verstanden. Danach wurde das Kapitel von der gesamten Gruppe nacherzählt und der Inhalt zusammengefasst. Franziska war die Nächste und las sehr gut und flüssig, obwohl sie in der zweiten Einheit erzählt hatte, dass sie ungern lese und sie mit Büchern „nichts am Hut habe“. Die Trainingsleiterin lobte ihre Lesefähigkeiten. Franziska zeigte, dass sie sich sehr über das Lob freute und nahm sich nach der Stunde das Buch zur Hand und las in der Pause für sich alleine weiter.

Während des Lesens wurden von den Kindern Fragen gestellt, wie „Was ist Morast?“ und dann in der Gruppe gemeinsam geklärt. Bei der Erklärung, dass dies Schlamm sei, sagte Paul „Schlamm-Schlampe“. Dieses Wort wurde von Lisa kommentiert und sie sagte „So etwas sagt man nicht!“. Als Paul zu lesen begann, lagen sich die beiden Mädchen mit den Kissen auf den Boden. Die Trainingsleiterin fragte Paul, ob ihn das störe und er antwortete: „Wenn sie nicht zuhören, sind sie selbst schuld.“ Am Ende des zuletzt vorgelesenen Kapitels fiel es den Kindern sichtlich schwer das Buch wegzulegen.

Lesegruppe 2

Als die Trainingsleiterin die Klasse betrat um die Kinder zum Training zu holen, saß die Klasse allein vor einem Fernseher und die Kinder sahen sich einen Film an. Sie waren enttäuscht, dass sie möglicherweise den Film unterbrechen müssen. Kurze Zeit später kam die Lehrerin herein und schickte die Kinder zum Training. Dieses Mal waren sie weniger freudig und sagten, sie wollten den Film fertig sehen. Nach einem kurzen Gespräch mit der Lehrerin, ob die Filmstunde nicht verschoben werden könne, ließ sich kein Kompromiss vereinbaren. Als die Gruppe zusammen im Leseraum Platz nahm, wurde mit den Kindern ein kurzes Gespräch geführt und sie sagten, sie freuen sich trotzdem darüber nun das Buch weiter lesen zu können. Da Anton die vorige Einheit verpasst hatte, sollten die Kinder möglichst detailliert nacherzählen, was in den ersten vier Kapiteln geschehen war. Sven wusste es noch sehr genau und er übernahm die Erzählerrolle. Anton hörte aufmerksam zu und stellte gelegentlich Fragen. Beim Vorlesen des fünften Kapitels waren die Kinder ruhig und hörten aufmerksam zu. Nachdem die Trainingsleiterin das fünfte Kapitel vorgele-

sen hatte, meldeten sich vier Kinder, die gerne weiter lesen wollten. Die Reihenfolge wurde ausgelost. Mirko las die Hälfte eines Kapitels. Danach stellte die Trainingsleiterin die Frage, ob die Kinder alles verstanden haben. Sophia sagte, dass sie nicht alles mitbekommen habe. Sie stellte Fragen zum Inhalt und die anderen Kinder erklärten ihr unverständliche Inhalte. Sven las die zweite Hälfte des nächsten Kapitels flüssig, stockte aber hin und wieder. Daraufhin wurde eine kurze Pause eingelegt und Mirko meinte das Kapitel sei ein „bissl lustig“. Die Frage, ob sich die Kinder fürchten beantworteten sie mit „Nein“. Es sei aber trotzdem eine spannende Geschichte und sie möchten sehr gerne weiter lesen. Anton war der Nächste, der vorlesen durfte und er wartete bis alle Kinder still waren. Um dies zu beschleunigen schoss er auf sie mit einem imaginären Schwert. Er fing mit lauter Stimme an zu lesen, wurde dann aber mit der Zeit etwas leiser und kam auch hin und wieder ins Stocken. Nachdem er mit dem Lesen fertig war, fragte Leon „Wann hören wir auf?“. Er meinte, dass er dies wissen möchte, da er den Film noch sehen möchte. Die Kinder wirkten nun etwas abgelenkter und bekämpften sich mit imaginären Schwertern. Als Sophia zu lesen begann, waren die anderen wieder ruhiger. Zum Schluss begann die Trainingsleiterin mit dem nächsten Kapitel, allerdings war zu wenig Zeit das Kapitel zu beenden. Für die nächste Einheit wünschen sich die Kinder das Buch weiter zu lesen.

Lesegruppe 3

Klasse 3a: Diese Woche war die Klasse 3b auf Projektwoche, daher wurde die Lesestunde mit drei Kindern der Klasse 3a durchgeführt. Die Kinder freuten sich sehr und Elena sagte „Lesen wir wieder weiter? Wir sind bei Kapitel fünf stehen geblieben.“ Die Kinder wussten noch sehr genau, was in den bisherigen vier Kapiteln vorgekommen war und sie konnten sich von Anfang bis zum Ende des letzten Kapitels an einige Details erinnern. Zwischendrin erzählten sie von sich aus, welche Bücher sie gerade lesen. Die Trainingsleiterin las den Kindern, die gespannt warteten, das fünfte Kapitel vor. Da vorher angekündigt wurde, dass auch die Kinder vorlesen dürfen, wollten sie daraufhin alle gleichzeitig beginnen. Sie stimmten gegenseitig ab, wer der erste Vorleser sein sollte. Liliana las das sechste Kapitel sehr flüssig und nahezu fehlerfrei vor. Auf die Frage, ob sie selbst und auch die anderen Kinder alles verstanden haben, antworteten sie „ja“ und sie erzählten das Kapitel gemeinsam nach. Luise las etwas stockender und langsamer vor. Sie hatte manchmal Schwierigkeiten beim Aussprechen einzelner Wörter und fragte auch hin und wieder nach deren Bedeutung (z.B. „Was ist Morast?“). Die Kinder rekonstruierten gemeinsam und stellten sich dabei auch gegenseitig Fragen. Sie stellten fest, dass ihnen manche Wörter fremd waren. Das nächste Kapitel wurde von Bianca vorgelesen, welche flüssig und schnell vorlesen konnte. Da die Stunde zu Ende war, musste das Kapitel unterbrochen werden. Die Kinder waren enttäuscht, dass nicht weiter gelesen werden konnte. Bianca sagte, sie hätte sich zum Schluss am besten Bilder vorstellen können. Sie habe sich ein bisschen gefürchtet und habe sich reale Bilder vorgestellt. Ihr habe das Buch und eigentlich alles, was bisher in den Lesestunden gemacht

wurde („das Quiz und das Malen, nein, eigentlich alles“) am besten gefallen. Luise konnte sich nur Zeichentrickfiguren vorstellen. Das Buch habe ihr zwar gefallen, jedoch habe sie die „Fischbrötchen-Geschichten“ am besten gefunden. Liliana sagte, sie habe sich sehr gut Bilder vorstellen können und ihr habe neben dem Buch, das Quiz und die ebenso die „Fischbrötchen-Geschichten“ am besten gefallen.

Klasse 3b: Die Kinder versuchten zu Beginn die ersten vier Kapitel nachzuerzählen. Gemeinsam schafften sie es sich an wichtige Details des bisher Erzählten zu erinnern. Sie waren sehr gespannt, wie das fünfte Kapitel weiterging und warteten darauf, dass die Trainingsleiterin das nächste Kapitel vorlas. Den Kindern wurde vorher berichtet, dass auch sie in dieser Stunde vorlesen dürfen. Anneliese sagte, sie möchte nicht vorlesen. Ihr wurde erklärt, dass niemand vorlesen müsse, nur die Kinder, die dazu Lust haben. Danach wurden die Kinder gefragt, wer als Nächstes gerne vorlesen möchte. Nun meldeten sich alle drei Kinder, auch Anneliese, die anfangs meinte, dass sie nicht vorlesen möchte. Die Gruppe einigte sich darauf, dass ausgelost wird. Anneliese war die erste Leserin. Sie las das ganze nächste Kapitel vor. Ihre Stimme war dabei sehr leise, jedoch las sie flüssig und stockte nur manchmal. Sie stellte eine Frage, als sie ein Wort nicht verstand. Fiona half ihr und erklärte die Bedeutung des Wortes. Nachdem das Kapitel vorgelesen wurde, wurde eine kleine Pause eingelegt und die Kinder hatten die Möglichkeit das Gelesene nachzuerzählen. Die Kinder sagten, sie hätten alles verstanden. Alle drei Kinder wechselten sich beim Nacherzählen ab. Das nächste Mädchen, das vorlesen durfte, wurde ausgelost. Elena las das siebte Kapitel mit lauter Stimme, sie las sehr flüssig und betonte auch an den richtigen Stellen. Die Leserin sagte, ihr falle es schwer vorzulesen und dabei noch zu verstehen, was sie liest. Das achte Kapitel wurde von Fiona vorgelesen. Sie veränderte die Stimm-lage, las flüssig und betonte ebenso an den richtigen Stellen. Auch dieses Kapitel konnte von den Kindern gut nacherzählt werden. Die Kinder fragten, wo sie das Buch kaufen oder ausleihen können. Die Stunde habe den Kindern sehr gut gefallen.

Resümee

Das Ziel das Leseinteresse der Kinder zu wecken wurde erreicht. Alle Kinder hatten die Erwartung das Buch in den nächsten Einheiten weiter zu lesen und viele fragten, ob die Trainingsleiterin ihnen das Buch ausleihen könne. Zudem schien den Kindern das gegenseitige Vorlesen Freude zu bereiten. Oft mussten die Kinder miteinander diskutieren, wer als Nächstes vorlesen durfte. Die Lesefähigkeiten der Kinder wurden durch Lob hervorgehoben, damit sie beim Vorlesen selbstsicherer werden.

Protokoll der sechsten Lesetrainingseinheit

Ziel

Das Ziel der sechsten Einheit war, die bildhafte Vorstellung von Tieren besonders zu fördern und zu vertiefen.

Durchführung

Zu Beginn der Stunde wurden die Kinder gefragt, ob sie lieber fernsehen oder Bücher lesen.

Dann wurde den Kindern das erste Kapitel zweier unterschiedlicher Geschichten ausgeteilt. Beide Bücher sind von Hilke Rosenboom (2005, 2007) und es sind Geschichten, die sich jeweils mit einem Pferd und einem Hund beschäftigen. Es wurde den Kindern erklärt, dass es heute um Tiere ginge und sie wurden gebeten bei der Beschreibung der Tiere besonders auf Details zu achten. Das empfohlene Alter der beiden Bücher beträgt acht bis zehn Jahre. Da für die vorige Einheit ein Buch für Zehnjährige ausgewählt wurde, wurden in dieser Einheit Bücher für die jüngeren Kinder ausgewählt. Die Aufgabe der Kinder war, das Kapitel leise zu lesen. Die Kinder, die schneller lesen, konnten Mandalas ausmalen, bis alle anderen auch mit Lesen fertig waren. Danach sollten sich die beiden Gruppen berichten, wie das Tier in der Geschichte beschrieben war und wie sie es sich vorgestellt haben. Jedes Kind erhielt ein leeres Blatt Papier, auf das es das Tier so detailreich wie möglich malen konnte. Nach dem Malen sollten die Kinder sich die Bilder gegenseitig zeigen und die Tiere vorstellen.

Lesegruppe 1

Zunächst wurden die Kinder gefragt, was sie in ihrer Freizeit lieber machen, fernsehen oder Bücher lesen. Franziska, Paul und Nils antworteten, dass sie lieber fernsehen, Lisa und Jonathan sagten, dass sie beides gleich gerne machen. Nach dem Austeilen der Geschichten zeigten sich die Kinder zunächst gegenseitig, welche Geschichte sie haben. Nachdem die Trainingsleiterin den Kindern erklärte, dass es um die Vorstellung von Tieren ginge, waren die Kinder enttäuscht und erwähnten, dass sie lieber die spannende Geschichte vom Werwolf weiter lesen möchten. Sie begannen zu lesen und lenkten sich dabei zwischendrin ab. Oftmals mussten die Kinder aufgefordert werden leiser zu sein, damit sich die anderen konzentrieren konnten. Die Kinder machten einen äußerst aufgedrehten Eindruck. Während des Lesens betrat eine Lehrerin den Leseraum und sagte sie benötige den Raum. Daher musste die Gruppe in einen anderen Raum umziehen, was wiederum für Unruhe in der Gruppe sorgte. Nach dem Umzug lasen die Kinder die Geschichten weiter und die schnelleren Leser begannen die Mandalas auszumalen. Als alle Kinder fertig waren, sagte Nils ihm habe die Geschichte gar nicht gefallen. Auch Paul und Franziska sagten ihnen habe die Geschichte nicht gefallen. Die anderen beiden sagten sie fanden die Geschichte gut. Insgesamt waren sich die

Kinder jedoch einig und sagten, ihnen habe ja die Werwolf Geschichte „tausend Mal besser“ gefallen. Jonathan und Franziska meinten sie konnten sich kein Tier vorstellen, Lisa, Nils und Paul hingegen erzählten, dass sie sich das Tier vorstellen konnten. Gemeinsam überlegten die Kinder, was ihnen beim Lesen aufgefallen ist und zusammen mit der Trainingsleiterin wurden die Details gesammelt. Nachdem die Kinder aufgefordert wurden die Tiere zu malen, sagte Paul „Ich mach’s viel schöner, viel verrückter.“ Die drei Kinder der 3a mussten öfter aufgefordert werden etwas leiser zu sein, damit sie die anderen Kinder nicht stören. Da die Kinder immer unruhiger wurden und nicht mehr mitarbeiteten, wurde die Stunde früher beendet.

Lesegruppe 2

Zuerst wurden die Kinder gefragt, ob sie lieber fernsehen oder Bücher lesen. Sven, Anton, Sophia und Mirko sagten sie machen beides gleich gern. Lorena schaue lieber Fernsehen und Leon lese lieber.

Es wurde vor dem Austeilen der Geschichten angemerkt, dass es wichtig sei auf alle Details bei der Beschreibung zu achten. Nachdem die Blätter ausgeteilt wurden, begannen Sophia, Lorena und Mirko sofort mit dem Lesen. Die drei Jungen Leon, Anton und Sven diskutierten vorher und wurden dann gebeten auch mit Lesen zu beginnen, damit sich die anderen konzentrieren können. Alle sechs Kinder waren dann leise und lasen aufmerksam. Anton begann während des Lesens zu sprechen, wurde dann aber von Sven ermahnt („Psst!“). Vier Kinder waren früher fertig und begannen damit die Mandalas auszumalen. Die Frage, wie den Kindern die Geschichte gefallen habe, beantworteten Sophia und Mirko mit „gut“, Leon, Lorena und Anton mit „mittel“ und Sven fand die Geschichte „nicht so gut“. Die Kinder äußerten den Wunsch Zweiergruppen zu bilden, um sich dann gegenseitig die Tiere zu beschreiben. Dieser Vorschlag wurde von den Kindern schnell und gut umgesetzt. Die Kinder gaben sich viel Mühe detailreich zu berichten, wie der Hund oder das Pferd aussah. Fehlende Details wurden von der Trainingsleiterin nachträglich noch angeführt. Als die Kinder die Aufgabe erhielten zu malen, sagten die beiden Mädchen „Ich kann aber kein Pferd/Hund malen!“. Sie gaben sich viel Mühe und schafften es trotzdem das Tier detailreich auf das Papier zu malen. Anton schien lustlos, ließ sich oft ablenken und machte den Eindruck, dass er nicht gerne malen wolle. Da die Kinder ein paar Minuten früher gehen mussten, konnten die Bilder zum Schluss nicht besprochen werden. Den Kindern wurde noch die Frage gestellt, wie ihnen diese Stunde gefallen hat. Fünf Kinder sagten sie fanden die Stunde gut und Mirko sagte es habe ihm super gefallen.

Lesegruppe 3

Zu Beginn wurden die Kinder gefragt, ob sie lieber Bücher lesen oder fernsehen. Elena, Bianca und Anneliese sagten, sie lesen lieber Bücher, Luise und Liliana sagten sie schauen lieber Fernsehen und Fiona sagte sie mache beides gleich gerne.

Als den Kindern erzählt wurde, dass es in dieser Einheit um die Vorstellung von Tieren ginge und hierfür Hunde- und Pferdeggeschichten gelesen würden, freuten sich die Kinder. Da die Kinder gleich diskutierten, wer welche Geschichte bekäme, wurde ausgelost. Die Kinder begannen sofort leise und konzentriert zu lesen. Die Schülerinnen, die fertig waren begannen mit dem Ausmalen der Mandalas und störten somit die anderen Leserinnen nicht. Als alle fertig waren, wurden die Kinder gefragt wie ihnen die Geschichte gefallen habe. Bianca, Luise, Liliana und Elena sagten sie fänden die Geschichte „blöd“, Fiona sagte sie sei „nicht witzig“ und Anneliese sagte die Geschichte fände sie „super“. Gemeinsam versuchten die Kinder die Tiere detailreich zu beschreiben, sie halfen sich gegenseitig, falls ein Kind sich nicht mehr richtig erinnern konnte. Nachdem den Kindern die leeren Blätter ausgeteilt wurden, begannen sie zu malen. Fünf Kinder zeichneten sehr sorgfältig und gaben sich Mühe. Liliana schien lustlos und kritzelte etwas auf das Blatt Papier. Dann drehte sie das Blatt um und begann noch mal von vorne. Bianca machte die Trainingsleiterin darauf aufmerksam, dass sie nicht schön malen könne. Die Trainingsleiterin motivierte sie und machte ihr deutlich, dass auch ihr Gemaltes sehr schön sei. Als die Kinder mit Malen fertig waren, wollten sie abstimmen, wer das schönste Bild gemalt hat. Annelieses Bild gefiel allen Kindern am besten. Bianca begann daraufhin zu weinen, weil nicht ihr Bild als das Schönste ausgewählt wurde. Die Trainingsleiterin tröstete sie und gab ihr die Möglichkeit nach der Einheit mit ihr darüber zu sprechen. Obwohl die Geschichten nicht ganz den Geschmack der Kinder trafen, sagten alle zum Schluss, dass ihnen diese Einheit trotzdem gut gefallen habe. Beim Gespräch mit Bianca, welches nach der Einheit geführt wurde, stellte sich heraus, dass man sie im Kindergarten immer gehänselt hätte, weil sie nicht schön malen könne. Die Trainingsleiterin bestärkte sie und verdeutlichte ihr, dass auch sie schön malen könne.

Resümee

In der ersten Lesegruppe zeigte sich, dass die Kinder schnell aus der Ruhe gebracht wurden und ihnen altersgemäße Geschichten nicht gefallen. Es wurde auch erwähnt, dass sie immer im Fernsehen Sendungen sehen, die für Erwachsene seien und ein Mädchen erwähnte sogar, dass sie seitdem sie drei Jahre alt ist im Fernsehen schon Krimis sehen darf. Es zeigte sich, dass sexuelle und gewaltvolle Gedanken geäußert wurden und ihnen dadurch möglicherweise altersgemäße Kindergeschichten nicht gefallen. In den anderen Gruppen wurde deutlich, dass einigen Kindern die Geschichten gefallen haben und anderen wiederum gar nicht. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Geschichte doch eher für jüngere Kinder geeignet ist und vorher eine Geschichte für ältere Kinder gelesen wurde. Daher waren die älteren Kinder evtl. gelangweilt und ließen sich nicht auf die neuen Geschichten ein. Das Malen der Vorstellungsbilder schien den Kindern jedoch wieder Freude zu bereiten.

Protokoll der siebten Lesetrainingseinheit

Ziel

Das vorrangige Ziel dieser Einheit war die detaillierte Vorstellung von Körpern und Personen zu trainieren, damit es den Kindern leichter fällt sich beim Lesen eines Buches Personen vorzustellen. Den Kindern sollte in dieser Einheit vor allem ein spielerischer Zugang ermöglicht werden.

Durchführung

Es wurde ein Spiel konstruiert. Zunächst wurden den Kindern die Spielregeln erklärt. Acht Kärtchen wurden verdeckt auf dem Tisch verteilt. Ein Beispielskärtchen wurde aufgedeckt und darauf stand beispielsweise das Wort „Auge“. Die Kinder hatten nun die Aufgabe innerhalb von einer Minute so viele Begriffe wie möglich aufzuschreiben, die ihnen zu dem Wort „Auge“ einfallen (wie z.B. Schlitzaugen, Linse, Sehen, Brille, Augenfarbe etc.). Weiters folgten sieben weitere Wörter (Ohr, Nase, Mund, Kopf, Hände + Füße, Oberkörper, Unterkörper), die nacheinander aufgedeckt wurden. Das Kind, das insgesamt die meisten Begriffe aufgeschrieben hatte, bekam eine Belohnung. Es durfte sich zwei kleine Tüten Fruchtgummis aussuchen. Die anderen Kinder duften sich als Trost ebenso eines aussuchen. Da nun verschiedene Körpermerkmale besprochen wurden, erhielten die Kinder nach dem Spiel von der Trainingsleiterin unterschiedliche Personenbeschreibungen, wobei die Körperteile der beschriebenen Person besondere Merkmale aufwiesen. Sie durften sich diese in Ruhe durchlesen und danach ein Bild von der jeweiligen Person malen. Als die Kinder fertig waren, wurden die Bilder eingesammelt und auf dem Tisch verteilt. Die Personenbeschreibungen wurden vermischt und jedes Kind durfte daraufhin eine andere vorlesen. Die Kinder hatten die Aufgabe zu raten, welches gemalte Bild zu welcher Beschreibung passt.

Lesegruppe 1

Zu Beginn wurde den Kindern berichtet, dass heute ein Spiel gespielt werde. Die Kinder machten einen begeisterten Eindruck und wollten gleich beginnen. Beim Spiel machten sie sehr gut mit, gaben sich viel Mühe und wetteiferten miteinander. Sie arbeiteten fix und machten einen konzentrierten Eindruck beim Bearbeiten jedes Kärtchens. Jedes Kind durfte nach einer Runde seine Begriffe, die es in den 60 Sekunden gefunden hat vorlesen. Falls ein Begriff nicht ganz zutreffend war, stimmten die Kinder ab, ob er mitgezählt wurde. Alle acht Wörter kamen während des Spiels zum Einsatz. Zum Schluss zählte jedes Kind seine gefundenen Begriffe zusammen und der Sieger war Lisa, die sich über ihre Belohnung freute. Die anderen Kinder durften sich ebenso etwas aussuchen und machten einen zufriedenen Eindruck. Da nicht mehr allzu viel Zeit war, wurde den Kindern angekündigt, dass es noch ein zweites Spiel gäbe. Die Kinder bekamen die Personenbeschreibungen, lasen sich diese aufmerksam durch und begannen kurz darauf zu malen. Sie stellten Gegenstände auf den

Tisch, damit die anderen Kinder nicht sehen konnten, was sie malten. Zum Schluss wurden die Bilder und die Beschreibungen eingesammelt. Die Zeichnungen wurden auf dem Tisch ausgebreitet und alle Kinder standen um die Bilder herum. Jedes Kind erhielt eine andere Beschreibung, die es den anderen vorlesen konnte und die Kinder durften raten zu welchem Bild die Beschreibung passt. Die Kinder errieten alles richtig und sagten zum Schluss, dass ihnen diese Stunde super gefallen habe. Jonathan fragte, ob das nächste Mal noch mal gespielt werden kann.

Lesegruppe 2

Anton war in dieser Einheit nicht anwesend. Die Spielregeln wurden zunächst erklärt und gleich beim ersten Wort begannen die Kinder sofort zu schreiben. Beim Überlegen haute Leon mit der Faust auf den Tisch. Er machte einen sehr angestregten Eindruck und ärgerte sich als ihm nichts mehr einfiel. Nach jedem fertigen Wort durften sich die Kinder ihre Begriffe gegenseitig vorlesen. Dies erwies sich in dieser Gruppe als zeitaufwendig, da die Kinder manchmal Begriffe aufgeschrieben hatten, bei denen sich nicht alle einig waren, ob sie mitgezählt werden. Die Kinder diskutierten und stimmten dann ab. Hin und wieder musste die Trainingsleiterin die Diskussion schlichten und die Kinder mussten untereinander einen Kompromiss vereinbaren. Leon ärgerte sich, wenn die anderen mehr Punkte hatten als er. Er sagte, dass er das Spiel doof finde. Sven reagierte auf diese Aussage und diskutierte mit ihm, dass das Spiel doch gut sei und viel Spaß mache. Das letzte Wort wurde nicht mehr von den Kindern bearbeitet, da die Zeit sehr fortgeschritten war. Sie fragten während des Spielens häufiger, was der Preis für den Gewinner sei und ob die anderen auch etwas bekommen. Nach dem Spiel waren sich doch alle Kinder einig, dass das Spiel Spaß gemacht habe und auch Leon freute sich über die Fruchtgummis. Lorena gewann das Spiel. Auch das nächste Spiel wurde von der Gruppe positiv aufgenommen. Da nicht mehr allzu viel Zeit war, begannen die Kinder sofort, nachdem sie ihre Personenbeschreibungen erhalten hatten, sich im Raum zu verteilen und lasen leise los. Lorena sagte „Ich kann gar nicht malen, das sieht voll hässlich aus“. Die anderen Kinder jedoch lobten ihr gemaltes Bild. Zum Schluss las jedes Kind eine Beschreibung vor und die anderen Kinder errieten, welche Beschreibung zu welchem gemalten Bild gehörte. Die Frage, wie den Kindern diese Stunde gefallen hat, beantworteten sie einstimmig mit „Super“.

Lesegruppe 3

Vor Beginn der Stunde kam Elena auf die Trainingsleiterin zu und erzählte ihr von ihrem neuesten Buch, das sie gerade angefangen habe. Zunächst wurden den Kindern die Spielregeln erklärt und das erste Wort wurde aufgedeckt. Als die Zeit gestoppt wurde, legten die Kinder sofort los. Nach der ersten Runde lasen sich die Kinder ihre gefundenen Begriffe gegenseitig vor. Bianca hatte die Aufgabenstellung nicht verstanden. Da die erste Runde aber trotzdem gezählt werden sollte, einigte sich die Gruppe darauf, dass Bianca ihre Begriffe trotzdem zählen dürfe, es aber in der nächsten Runde richtig machen müsse. In den nächsten Runden ver-

rieten sich die Kinder beim Überlegen gegenseitig Begriffe und es wurde viel gelacht. Beim Zusammenzählen halfen sich die Kinder gegenseitig und der Sieger war Luise. Das nächste Spiel wurde ebenso freudig angenommen und die Kinder verteilten sich im Raum und lasen die Personenbeschreibungen durch. Beim Malen ging es etwas lauter zu und Luise und Liliana kicherten sehr laut. Zwischendrin kam eine Lehrerin von nebenan herein und bat die Kinder leiser zu sein. Auch die Trainingsleiterin bat die Kinder sich nun auf die Aufgabe zu konzentrieren und dabei leise zu sein. Die Kinder malten die restlichen Minuten angestrengt und ruhig. Zum Schluss las noch jedes Kind eine Beschreibung vor und die anderen errieten, welches gemalte Bild dazugehörte. Als die Kinder zum Schluss gefragt wurden, ob ihnen die Stunde gefallen hat riefen sie im Chor „Ja“.

Resümee

Die spielerische Gestaltung der Stunde lockerte die Stimmung in den Gruppen auf. Es fiel auf, dass sich die Kinder vor allem beim ersten Spiel sehr anstrebten und dass es ihnen sehr wichtig schien zu gewinnen. Leon aus der zweiten Gruppe zeigte eine deutliche Frustration, weil die anderen Kinder mehr Begriffe gefunden hatten und verdeutlichte dies indem er sagte, dass er das Spiel doof fände. Vor allem die erste Gruppe zeigte eine besondere Begeisterung für das Spiel und Dankbarkeit für die Belohnungen, die die Kinder danach erhalten hatten. Insgesamt schien den Kindern diese Einheit sehr viel Freude zu bereiten und auch die abwechslungsreiche Gestaltung schien bei ihnen sehr gut angekommen zu sein. Bei der zweiten Übung konnten die Kinder beim Malen der Bilder das Gelernte anwenden und sie malten die Personen bunt und detailliert.

Protokoll der achten Lesetrainingseinheit

Ziel

Das Ziel der Einheit war, durch ein bekanntes Märchen der Gebrüder Grimm, welches die Kinder leise für sich lesen sollten, die Vorstellung der Kinder anzuregen. Zudem sollte hierbei das Textverständnis der Schüler gefördert werden und ihre analytische Denkweise bzw. das Erkennen von Zusammenhängen in einer Geschichte trainiert werden.

Durchführung

Zunächst wurden die Kinder in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Gruppen wurden vorher von der Trainingsleiterin bestimmt, damit sie möglichst ausgeglichen waren. Den Kindern wurde daraufhin die Aufgabenstellung erklärt. Jede Gruppe erhielt die gleichen bunten Pappkärtchen, worauf neun Textabschnitte des Märchens „Frau Holle“ von den Gebrüder Grimm (1968) aufgedruckt waren. Die Pappkärtchen waren in einer vermischten Reihenfolge und die Aufgabe der Kinder lautete, dass sie gemeinsam leise die Textpassagen lesen und dann die Abschnitte wieder in die richtige Reihenfolge bringen sollten. Zudem sollten die Kinder herausfinden, um welches Märchen es sich handelt, da der Name „Frau Holle“ vorher von der Trainingsleiterin aus den Textabschnitten herausgenommen wurde. Danach wurden die Textabschnitte im Wechsel besprochen und laut vorgelesen. Falls ein Abschnitt in der falschen Reihenfolge war, sollten sich die Kinder gegenseitig korrigieren.

Lesegruppe 1

Als die Trainingsleiterin sagte, sie werde die Kinder in Gruppen einteilen, reagierten Lisa, Franziska und Paul enttäuscht. Sie machten deutlich, dass sie lieber mit den Kindern aus ihrer Klasse und nicht mit den beiden Jungen aus der Parallelklasse zusammenarbeiten wollen. Als von der Trainingsleiterin der Vorschlag „Jungen gegen Mädchen“ gemacht wurde, waren die Kinder wieder begeistert und motiviert die Aufgabe schnell und richtig zu erledigen. Franziska und Lisa saßen mit der Trainingsleiterin an einem Tisch und die drei Jungen am anderen Tisch. Sie bekamen einen Stapel mit Kärtchen und die Kinder breiteten sie sofort auf dem Tisch aus und begannen zu lesen. Beide Gruppen arbeiteten sehr motiviert und konzentriert, diskutierten leise miteinander und versuchten die richtige Reihenfolge herauszufinden. Schnell waren sich die Mädchen einig, dass es sich um das Märchen „Frau Holle“ handelt. Nachdem eine Weile gearbeitet wurde, war sich die Mädchengruppe bezüglich der Reihenfolge kurz etwas unsicher und bat die Trainingsleiterin um Hilfe. Bei beiden Gruppen waren noch einige Fehler in der Reihenfolge zu verzeichnen, daher wurden die Kinder darauf aufmerksam gemacht und sie begannen sofort die Reihenfolge noch einmal zu bearbeiten. Als beide Gruppen fertig waren, wurden die Textabschnitte besprochen. Wenn Fehler gemacht wurden, bemerkten dies die Kinder sofort und besserten die Reihenfolge aus. Zum

Schluss errieten die Kinder, welches Märchen gelesen wurde. Die Mädchen wussten, dass das Märchen „Frau Holle“ heißt. Die Jungen sagten, sie hätten dies nicht gewusst. Am Ende wurden die Kinder etwas unruhig. Franziska lief im Raum umher und versuchte dabei die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Die Kinder versuchten dann die Geschichte zusammenfassend nachzuerzählen. Die Frage, wie die Stunde gefallen hat, beantwortete Jonathan mit „super“, Nils mit „mittel“, Paul „ganz ganz gut“, Franziska mit „gut“ und Lisa mit „sehr gut“.

Lesegruppe 2

Die Stunde begann gleich mit einem Streit zwischen Anton und Leon. In den bisherigen Lesestunden war schon eine leichte Spannung zwischen den beiden Jungen zu verzeichnen, doch in dieser Einheit wurde deutlich, dass die Jungen gestritten hatten. Anton sagte immer wieder „Keiner kann dich leiden, Leon“. Die Trainingsleiterin versuchte schlichtend auf die Kinder einzuwirken und fragte, warum sich die beiden streiten. Anton antwortete „alle hassen ihn“. Die Trainingsleiterin machte den Vorschlag, dass alle Kinder nun mal versuchen etwas Nettes über Leon zu sagen. Mirko und Sven sagten beide, dass Leon manchmal nett oder cool sei. Auch Sophia fiel etwas Nettes ein, was sie über Leon sagen konnte. Leon machte den Eindruck, dass er sich über diese netten Worte freute. Lorena und Anton jedoch sagten, ihnen falle nichts Nettes ein, nur dass er doof sei. Dieser Streit setzte sich auch über die Einheit hinweg fort. Die Gruppen wurden dementsprechend gebildet. Leon, Mirko und Sven bildeten eine Gruppe und Anton mit den beiden Mädchen die andere Gruppe.

Nachdem die Karten ausgeteilt wurden, organisierten sich die Gruppen schnell und fingen an zu arbeiten. Die Kinder sprachen laut miteinander und diskutierten über die Reihenfolge der Textpassagen. Lorena sagte immer wieder „Das ist so schwierig“. Mirko schaute während des Arbeitens immer wieder zur Trainingsleiterin. Schnell kristallisierte sich in beiden Gruppen ein Moderator heraus. In der Jungengruppe übernahm Sven die Führung und in der anderen Gruppe schien Lorena die Führung zu übernehmen. Sven meinte er wisse, welches Märchen es sei. Er sagte immerzu „Aschenputtel“ oder „Aschenbrödel“. Die Testleiterin machte ihn darauf aufmerksam genau zu lesen, da es ein anderes Märchen sei. Mit der Zeit wurden beide Gruppen leise und machten einen konzentrierten Eindruck. Lorena sagte noch einmal „Das ist so schwierig“. Sven antwortete daraufhin „Ich find's einfach“. Lorena reagierte darauf gereizt und sagte „Wir müssen aber auch nur noch vier richtig ordnen“. Wenn es den Kindern zu laut wurde, ermahnten sie sich gegenseitig. Lorena bat um eine Hilfestellung der Trainingsleiterin. Anton wurde möglichst gut miteingebunden, da er sich schnell ablenken ließ und die Kinder halfen sich gegenseitig auf die Sprünge und schafften es schnell die richtige Reihenfolge zu finden. Als beide Gruppen fertig waren, lasen sich die Kinder im Wechsel gegenseitig vor. Die Kinder wurden am Ende gefragt, um welches Märchen es sich handelt und im Chor riefen alle „Frau Holle“. Die Kinder sagten, dass ihnen das Märchen gefalle. Zwei kannten das Märchen aber nur aus dem Fernsehen. Die anderen vier Kinder kannten es

aus einem Buch. Die Frage, wie den Kindern die Stunde gefallen hat, beantwortete Anton mit „sehr gut“, Sophia sagte „zu kurz“, Lorena sagte „zu kurz, aber super“, Leon sagte „extrem gut“, Sven sagte „gut“ und Mirko sagte „super“.

Lesegruppe 3

Die Gruppeneinteilung erfolgte problemlos. Obwohl Luise und Liliana gerne in einer Gruppe bleiben wollten, nahmen sie die Aufteilung hin und freuten sich auf die Aufgabe. Nachdem sie die Textpassagen auf ihren Tischen ausgebreitet hatten, begannen sie zu lesen. Beide Gruppen errieten in kürzester Zeit, um welches Märchen es sich handelte. Sie arbeiteten sehr konzentriert in der Gruppe und bemühten sich die richtige Reihenfolge zu finden. Sie diskutierten dabei leise miteinander. Manchmal stellten sie der Trainingsleiterin Fragen zu Wörtern. Bianca sagte zwischendrin „Das ist gar nicht so einfach, aber es macht Spaß“. In der Gruppe von Bianca, Luise und Elena kristallisierte sich schnell eine Moderatorin heraus. Luise übernahm die Rolle der Anführerin und las den anderen Kindern flüsternd Textpassagen vor. Die andere Gruppe fühlte sich dadurch gestört und Fiona ermahnte die Kinder leise zu sein. Luisés Gruppe war nach etwa 15 Minuten fertig, jedoch waren sie sich bezüglich des Endes noch unsicher und diskutierten noch leise. Der anderen Gruppe fehlten noch drei Textpassagen, die sie noch nicht richtig zugeordnet hatten. Luise kam zur Trainingsleiterin und stellte ihr flüsternd eine Frage zum Inhalt, bei dem sich die Kinder unsicher waren. Die Trainingsleiterin gab ihr einen Tipp und die Kinder veränderten ihre Reihenfolge wieder. Als beide Gruppen fertig waren, wurden die Abschnitte besprochen und im Wechsel laut vorgelesen. Beim Vorlesen spielte Liliana die Szene den anderen Kindern vor. Anneliese sagte von Beginn an, dass sie die letzte Leserin sein wollte und sie durfte den letzten Textabschnitt vorlesen. Am Ende der Stunde, wurden die Kinder gefragt, ob ihnen die Stunde gefallen habe. Sie riefen alle im Chor „Ja“.

Resümee

Insgesamt schien den Kindern die Stunde viel Spaß gemacht zu haben. Abwechslungsreich war vor allem, dass sie dieses Mal in Gruppen arbeiten sollten, was bei allen drei Lesegruppen gut funktionierte. In fast jeder Gruppe stach ein Kind als Anführer oder Moderator heraus, welcher die Gruppe leitete und die Reihenfolge der Textabschnitte meistens festlegte. Die Kinder sollten lernen gemeinsam über Gelesenes zu sprechen und in der Geschichte den Zusammenhang zu erkennen. Dies dauerte bei allen Gruppen einige Zeit, jedoch schafften es nahezu alle Kinder die richtige Reihenfolge herauszufinden.

Protokoll der neunten Lesetrainingseinheit

Ziel

Das Ziel dieser Einheit war das gemeinsame Lesen, die Freude beim Lesen und die Lust laut vorzulesen zu fördern. Vor allem sollten die Kinder lernen beim Vorlesen aufmerksam zuzuhören und den Kindern sollte als Vorlesender Verantwortung übertragen werden. Kinder, die an der Reihe waren laut vorzulesen, sollten sich in dieser Einheit besonders wohl und als etwas Besonderes fühlen. Zudem wurde das Textverständnis der Kinder überprüft und das Lesen sollte als gemeinschaftliche Erfahrung der Kinder dienen.

Durchführung

Für diese Einheit wurde „Die Geschichte von vier Kindern, die um die Welt segelten“ (Lear, 2008) herangezogen. Die Geschichte ist besonders phantasievoll und abenteuerlich geschrieben. Es wurde ein Vorlesespiel „Der König“ gespielt. Hierfür wurde zunächst ein Kind bestimmt, das zuerst den „König“ spielen durfte. Das Kind sollte sich auf einen „Thron setzen“ und eine Textpassage von etwa fünf Minuten vorlesen. Wichtig war, dass die anderen Kinder besonders gut und aufmerksam zuhörten. Der „König“ erhielt danach drei Quizfragen mit den richtigen Antworten. Die anderen Kinder erhielten die drei Quizfragen und sollten sie möglichst jeder für sich beantworten. Danach durfte der „König“ die anderen Kinder abfragen und konnte somit feststellen, wer die Fragen richtig beantwortet hat und ihm somit am besten zugehört hat. Der „König“ durfte sich danach ein Kind als nächsten Vorleser aussuchen, das besonders aufmerksam war. Es sollten möglichst alle fünf bzw. sechs Kinder an die Reihe kommen.

Lesegruppe 1

Franziska war in der heutigen Einheit nicht anwesend. Zunächst wurde den Kindern das Spiel ausführlich erklärt. Da Lisa das einzige Mädchen in dieser Einheit war, bestimmte sie, dass sie heute anfangen durfte und sagte dazu „Ladies first“. Die anderen Jungen gaben sich damit zufrieden. Es wurde ein Stuhl aufgestellt, auf dem von den Kindern viele Polster gestapelt wurden, damit der König möglichst weit oben sitzen konnte. Lisa setzte sich auf den Stuhl, während sich die anderen mit Kissen auf dem Boden setzten. Lisa gefiel die Rolle der Königin und sie gab den anderen den Befehl, die Augen zu schließen oder leise zu sein während sie vorlas. Zwischendrin ärgerten sich Nils und Jonathan, indem sie sich gegenseitig zwickten. Laura beauftragte daraufhin Paul, der ihr ruhig zugehört hatte, sich zwischen die beiden anderen Jungen zu setzen. Dann hörten alle gespannt zu. Als Lisa ihren Abschnitt fertig gelesen hatte, verteilte die Trainingsleiterin an die zuhörenden Kinder drei Quizfragen. Lisa bekam die dazugehörigen Lösungen und sie gab den Kindern kurz Zeit die Fragen zu beantworten. Es stellte sich heraus, dass alle drei Jungen zwei von drei Fragen richtig beantworten konnten. Der nächste König war Paul und

er wurde von Lisa bestimmt. Als er seinen Textabschnitt vorlas, waren alle Kinder still. Als die Quizfragen ausgeteilt wurden, gab Paul den Kindern auch in etwa zwei Minuten Zeit die richtigen Antworten zu markieren. Er kontrollierte daraufhin die Antworten der Kinder und markierte auf deren Zetteln, wie viele Fragen richtig beantwortet wurden. Alle Fragen waren richtig, nur Nils hatte eine Frage falsch beantwortet. Als Nächster wurde Jonathan ausgewählt. Als er auf dem „Thron“ saß, machte er einen sehr stolzen Eindruck. Beim Lesen hatte er hin und wieder Probleme, da er manche Wörter nicht verstand und dann stattdessen ein anderes Wort vorlas. Hin und wieder ließ er auch ganze Sätze aus. Beim Quiz zeigte sich, dass Nils alle drei Fragen richtig beantwortet hatte. Die anderen beiden hatten jeweils eine Frage falsch. Als letzter war Nils an der Reihe. Alle Kinder waren ruhig als er vorlas und machten den Eindruck, als ob sie ihm aufmerksam zuhörten. Als er mit dem Vorlesen seines Textabschnitts fertig war, begann das Quiz. Lisa und Jonathan hatten alle Fragen richtig, Paul hatte einen Fehler gemacht. Die Trainingsleiterin las noch einen weiteren Textabschnitt zum Schluss vor, jedoch war die Stunde vorbei und das Ende der Geschichte konnte nicht gelesen werden. Alles in allem habe den Kindern auch diese Stunde gut gefallen.

Lesegruppe 2

In dieser Einheit fehlte Leon. Als den anderen fünf Kindern berichtet wurde, dass heute ein Königsspiel gespielt würde, freuten sie sich sehr. Zunächst wurden die Regeln erklärt und alle Kinder meldeten sich und wollten als erstes den König spielen. Der König wurde ausgelost und Sophia durfte beginnen. Sie setzte sich auf mehrere Hocker und saß somit weit oben. Während des Lesens stellte sie hin und wieder Fragen, wie „Was ist eine Meerenge?“. Die anderen Kinder konnten einige Fragen klären oder die Trainingsleiterin half weiter. Anton und Sven machten während des Vorlesens einen besonders aufmerksamen Eindruck. Sven sagte immer wieder, dass er gern der nächste König sein möchte. Als die Quizfragen ausgeteilt wurden, machten sich die Kinder sofort daran die Fragen zu beantworten. Lorena sagte „das ist aber schwer“. Sven gab Sophia schnell seinen Zettel und Sophia durfte die Fragen kontrollieren. Sven hatte eine Frage falsch und schien sichtlich enttäuscht. Auch Anton hatte eine Frage falsch beantwortet. Mirko und Lorena hatten alle Fragen richtig. Sophia durfte nun auswählen, wer als nächstes vorlesen durfte. Lorena war die nächste, sie machte einen freudigen Eindruck und sagte „Alle Klappe halten!“. Nach dem Lesen wurden wieder Quizfragen beantwortet, um zu überprüfen wie aufmerksam die Kinder zugehört hatten. Wieder war Sven der erste, der die Fragen beantwortet hatte. Eine Frage hatte er falsch und er schien wieder etwas enttäuscht. Mirko hatte zwei Fragen falsch, Sophia alle drei falsch und Anton hatte alle richtig. Daher durfte er der nächste Leser sein. Sven macht einen verärgerten Eindruck, dass er nicht der nächste sein durfte und sagte „Ich höre immer zu“ und Mirko sagte darauf „Ich habe beim Quiz geraten“. Nach dem Lesen löste Sven das Quiz wieder am schnellsten und diesmal hatte er alle Fragen richtig beantwortet. Sophia sagte beim Lösen „Ich habe nicht richtig zugehört“. Auf die Frage warum

sie nicht zuhören sagte sie, dass sie ja schon dran gekommen sei. Als Sven den nächsten Abschnitt vorlas, machten die Kinder einen nicht besonders konzentrierten Eindruck, sprachen zwischendrin miteinander und Sven schien enttäuscht, dass die anderen nicht zuhörten. Er bat den Kindern an, dass derjenige, der am besten zuhörte danach noch die Seite fertig lesen dürfe. Trotzdem blieben die Kinder unruhig und lösten eher unmotiviert die Quizaufgaben. Mirko hatte zwei Aufgaben richtig, Sophia und Lorena eine Aufgabe und Anton hatte alle drei Fragen richtig beantwortet. Daher durfte er die letzten Sätze noch vorlesen. Nachdem Anton fertig gelesen hatte, wurden die Kinder gefragt, wie ihnen die Stunde gefallen hat. Sven, Sophia und Anton riefen „gut“. Mirko sagte „nicht so gut“ und Lorena sagte auch, dass ihr die Stunde nicht so gut gefallen habe.

Lesegruppe 3

Bianca war in dieser Einheit krank. Die Gruppe machte gleich zu Beginn einen gut gelaunten Eindruck. Als ihnen erzählt wurde, dass heute ein Königsspiel gespielt werde und erklärt wurde wie dieses Spiel abläuft, meldeten sich alle Kinder auf einmal und wollten den König spielen. Da in den letzten beiden Lesegruppen nur vier Textabschnitte vorgelesen werden konnten und alle fünf anwesenden Kinder drankommen sollten, wurden die Kinder gebeten, dass ein Königspaar gebildet werden sollte, dass sich dann einen Textabschnitt und die dazugehörigen Quizfragen teilen sollte. Der erste König wurde ausgelost. Fiona begann und setzte sich auf aufeinander gestapelte Kisten. Sie las mit lauter Stimme und flüssig vor. Die Kinder hörten ihr dabei gespannt zu. Fiona verteilte daraufhin an die anderen vier Mädchen ihre drei Quizfragen und gab den Kindern ein paar Minuten Zeit. Währenddessen lief sie um den Tisch, beobachtete die Kinder beim Lösen der Fragen und achtete darauf, dass keiner vom anderen abschrieb. Beim Korrigieren kam heraus, dass Luise, Liliana und Elena null Fehler hatten. Anneliese hatte einen Fehler. Fiona konnte sich nicht entscheiden, wer als nächstes drankommen sollte. Elena sagte zu ihr „Ich flehe dich an, Fiona, ich werd dich nie wieder nerven“. Daher wurde wieder ausgelost. Das Königspaar Luise und Liliana waren die nächsten. Sie bauten sich einen zweiten erhöhten Stuhl und setzten sich nebeneinander. Luise las die erste Hälfte des Abschnitts. Sie las etwas stockend und langsamer, versuchte jedoch dabei keine Fehler zu machen. Die anderen hörten gut zu. Den zweiten Abschnitt las Liliana. Sie las lauter und flüssiger. Während des Lesens legte Luise den Arm um Liliana. Danach verteilten die beiden die Quizfragen und einigten sich darauf, dass die Trainingsleiterin auch einen Zettel ausfüllen sollte, damit jedes Kind zwei Zettel kontrollieren konnte. Elena hatte zwei Fehler, Anneliese einen und Fiona hatte alles richtig. Luise wählte Elena als nächstes aus. Da sie aber mehr Fehler als Anneliese hatte sagte sie, sie fände das unfair. Daher wurde wieder ausgelost und Elena war an der Reihe. Sie las mit lauter Stimme und sehr flüssig. Die Kinder kommentierten das Gelesene, was zeigte, dass sie aufmerksam zuhörten. Luise, Liliana und Fiona standen während des Lesens nacheinander auf und setzten sich vor Elena. Elena unterbrach und sagte, dass sie das störe. Die Trainingsleiterin bat die Kinder sich wieder

hinzusetzen und sie nahmen wieder Platz. Elena las den Rest des Textabschnitts vor und verteilte dann die Quizfragen. Liliana, Luise und Anneliese hatten eine Frage falsch beantwortet. Fiona hatte zwei Fragen falsch. Anneliese durfte als Letzte vorlesen. Sie nahm auf dem „Thron“ Platz und begann mit leiser Stimme zu lesen. Hin und wieder geriet sie ins Stocken und es machte den Eindruck, dass es ihr schwer fiel manche Wörter auszusprechen. Auch den Kindern fiel es schwer zuzuhören. Fiona, Liliana und Luise gingen im Raum umher. Elena saß neben der Trainingsleiterin und sagte zu den anderen „das ist unfair, wenn ihr nicht zuhört, ihr seid so gemein“. Die anderen nahmen wieder Platz und bemühten sich zuzuhören. Beim Quiz stellte sich dann heraus, dass alle Fragen von allen Kindern richtig beantwortet wurden.

Zum Schluss wurden die Kinder gefragt, wie ihnen die Stunde gefallen habe. Elena, Liliana und Anneliese sagten „sehr gut“, Luise sagte „gut“ und Fiona sagte „so gut, dass ich pfeifen muss“ und sie blies in ihre Trillerpfeife.

Resümee

Diese Einheit schien fast allen Kindern gut zu gefallen. Es wurde im Laufe der Stunden festgestellt, dass die Kinder sich mit dem Vorlesen der Geschichte teilweise etwas schwer taten und somit es den Kindern auch schwerer fiel sich gegenseitig zuzuhören. Da in der dritten Lesegruppe einige gute Leser waren, wurde deutlich, dass sich die Kinder in dieser Gruppe besser zuhören konnten und somit auch mehr Fragen richtig beantworten konnten. In den anderen Gruppen schweiften die Kinder mit der Zeit ab, vor allem dann, wenn sie schon mit dem Vorlesen dran waren. Alles in allem war es eine aktive und spielerische Stunde, die bei den Kindern gut ankam.

Protokoll der zehnten Lesetrainingseinheit

Ziel

Das Ziel dieser Einheit war zum Ende des Trainings den Kindern die Möglichkeit zu geben ihre Lieblingsbücher mitzubringen und vorzustellen. Zum anderen sollten die Kinder aus einer Auswahl von Büchern eines aussuchen und mit dem Lesen des Buches anfangen. Hierdurch sollte das Interesse der Kinder für Bücher im Allgemeinen geweckt werden und es sollte die Hürde überwunden werden ein Buch alleine anzufangen.

Durchführung

Die Kinder wurden in der vorigen Einheit gebeten ihre Lieblingsbücher beim nächsten Mal mitzubringen. Des Weiteren wurden von der Trainingsleiterin Bücher ausgewählt, die möglichst alle Altersgruppen und Interessen ansprechen sollten. Da einige Kinder gleich zu Beginn des Trainings erwähnt hatten, dass sie gerne spannende Bücher lesen und zudem das Buch „Der Werwolf ist unter uns“ (Stine, 2000) den Kindern sehr gefallen hat, wurde das Buch „Das Geisterpiano“ (Stine, 2001) und „Schattenwelt. Das unheimliche Baumhaus“ (Stine, 1999) in die Buchauswahl aufgenommen. Ein weiteres spannendes Buch mit dem Titel „Das Geheimnis des siebten Zimmers“ (Brückner, 2005) sollte den Kindern ebenso zur Auswahl stehen. Da die Kinder im Laufe der Lesestunden erwähnt hatten, dass sie gerne Bücher aus der Reihe „Das magische Baumhaus“ lesen wurde eines ausgewählt mit dem Titel „Das mächtige Zauberschwert“ (Osborne, 2004). Um die Kinder, die gerne lustige Bücher lesen anzusprechen, stand das Buch „Kotzmotz der Zauberer“ (Werner, 2008) zur Verfügung. Anton hatte in einigen Lesestunden erwähnt, dass ihm Geschichten vom „Sams“ sehr gut gefallen, daher wurde das Buch „Neue Punkte für das Sams“ (Maar, 1992) mit in die Buchauswahl aufgenommen. Zum Schluss wurde noch ein Buch von Astrid Lindgren ausgewählt mit dem Titel „Die Brüder Löwenherz“ (Lindgren, 1974). Die Bücher wurden auf dem Tisch oder auf dem Boden ausgebreitet und die Kinder konnten sich zunächst die Titel und die Bucheinbände genauer ansehen. Unter anderem sollten auch die Bücher, die die Kinder mitgebracht hatten hinzugelegt werden. Jedes Kind durfte sich ein Buch auswählen, damit in eine ruhige Ecke setzen und mit dem Lesen des Buches beginnen. Hierfür hatte es etwa 25 bis 30 Minuten Zeit. Das Kind sollte die Möglichkeit haben sich einzulesen und es sollte das Interesse für das Buch geweckt werden. Zum Schluss durfte jedes Kind erzählen, was es bisher gelesen hat und es wurde gefragt, ob es gerne weiter lesen möchte.

Lesegruppe 1

Klasse 3b: Da die Klasse 3b die kommende Woche auf Projektwoche ging, wurden die letzten beiden Einheiten eine Woche zuvor in der Kleingruppe durchgeführt.

Zu Beginn präsentierte Jonathan seine mitgebrachten Bücher „Der Schatz des Löwenkönigs“ (Malaghan, 2009) und einen Donald Duck Comic. Nils sagte, er habe seine Bücher, die er mitbringen wollte, zu Hause vergessen. Den Kindern wurde berichtet, dass heute „Bücherei“ gespielt würde und sich die Kinder ein Buch aussuchen und es die restliche Stunde lesen dürfen. Als Jonathan die mitgebrachten Bücher zu Gesicht bekam war seine erste Reaktion „Die sind ja urcool“. Er sah sich gleich alle Bücher an, als diese auf dem Boden ausgebreitet wurden und nahm sich das Buch „Das Geisterpiano“ zur Hand und blätterte darin herum. Nils schien etwas unschlüssig zu sein und wollte sich zunächst den Comic nehmen. Dann nahm er sich aber das Buch aus der Reihe „Das magische Baumhaus“ und sagte, dass er davon schon mal eines gelesen habe. Jonathan erzählte, dass sein Buch „Der Schatz des Löwenkönigs“ sehr spannend sei und es um Mord geht. Nils legte das Buch, das er in der Hand hielt, sofort weg und nahm sich das Buch von Jonathan, während er sagte „Mord und Tod finde ich gut“. Die Trainingsleiterin nahm sich das Buch „Das Geheimnis des siebten Zimmers“ (Brückner, 2005) zum Lesen und verkündete den Kindern, dass sie jetzt in etwa 25 Minuten Zeit hätten zum Lesen. Jonathan begann gleich zu lesen. Nils stellte nach kurzer Zeit Fragen zum Buch und sagte, er verstehe das nicht. Jonathan musste ihm einige Fragen erklären. Nach etwa 10 bis 15 Minuten fragte Nils, ob wir nicht etwas anders machen können. Die Trainingsleiterin schlug vor, dass nun jeder kurz berichten kann, was er bisher gelesen hat. Jonathan begann zu erzählen und sagte danach, dass er das Buch gerne weiter lesen möchte. Danach berichtete die Trainingsleiterin, was sie gelesen hatte. Die Kinder hörten gespannt zu. Jonathan sagte, dass er das sehr spannend fände. Nils versuchte daraufhin von seinem Buch zu berichten. Er erzählte, dass er nur den Anfang verstanden hatte, den Rest habe er nicht verstehen können. Anschließend fragte die Trainingsleiterin die Kinder, ob sie weiter lesen möchten. Nils verneinte die Frage, doch Jonathan sagte, er würde gerne weiter lesen. Die Gruppe einigte sich darauf, dass die Trainingsleiterin ihnen aus ihrem Buch noch einige Zeilen vorlas. Kurz bevor die Stunde zu Ende war, erwähnte Jonathan, dass er lesen liebe und Nils sagte darauf, dass er es nicht so möge. Als Jonathan noch fragte, woher die Bücher seien, erzählte die Trainingsleiterin, dass sie sie aus der Bücherei habe. Jonathan sagte, er gehe gerne in die Bücherei. Nils möge es nicht so gerne, weil keiner mit ihm hingehet. Die Trainingsleiterin machte den beiden Jungen den Vorschlag, dass sie einmal gemeinsam nach der Schule zur Bücherei gehen könnten, da sie nicht weit entfernt ist. Diese Idee gefiel den beiden Jungen.

Klasse 3a: In dieser Einheit fehlte Franziska. Als die Trainingsleiterin die mitgebrachten Bücher herausholte, machten Lisa und Paul einen begeisterten Eindruck. Lisa sagte sie habe leider ihr Buch zu Hause vergessen. Paul holte währenddessen sein Lieblingsbuch heraus „Die Sache mit dem Gruselwusel“ (Nöstlinger, 2009). Zunächst einmal sahen sich die beiden Kinder die Bücher, die auf dem Tisch ausgebreitet waren, in Ruhe an. Es wurde besprochen, welche Bücher die Kinder schon kennen und welche sie interessieren. Bücher vom „Sams“ kannten beide Kinder und Paul be-

richtete von seinem Bruder, der viele Gruselbücher von R. L. Stine zu Hause habe. Sie suchten sich beide ein Buch heraus. Lisa nahm sich „Das Geisterpiano“ und Paul nahm sich „Schattenwelt - Das unheimliche Baumhaus“. Beide Kinder schienen sich demnach besonders für die Gruselbücher zu interessieren. Vor dem Lesen stellte Lisa noch die restlichen Bücher auf, da sie sich auch wie in einer Bücherei vorkommen wollte. Paul legte sich währenddessen auf den Boden und legte sich Kissen zurecht. Lisa machte es sich auf dem Tisch bequem und die beiden begannen zu lesen. Die ersten fünf Minuten lasen die Kinder leise und konzentriert. Lisa kam zur Trainingsleiterin und las ihr eine lustige Textstelle vor. Paul stellte gelegentlich Fragen. Die Kinder begannen sich während des Lesens im Raum zu bewegen. Lisa ging hin und wieder zu Paul und las auch ihm lustige Textstellen vor. Paul begann immer wieder zu lesen, doch Lisa unterbrach ihn. Zwischendrin wurden die beiden wieder ruhiger und lasen aufmerksam. Nach etwa 25 Minuten wurden die Kinder gebeten das Kapitel, das sie gerade lesen, zu beenden. Paul begann als erster seinen Inhalt kurz zusammenzufassen. Er sagte, dass er das Buch „cool“ fände und es gerne weiter lesen möchte. Lisa fasste ebenso den Inhalt ihres ausgewählten Buches zusammen und sagte danach, dass sie es auch „cool“ fände und es „irgendwie schon“ gerne weiter lesen möchte. Zum Schluss wurden die Kinder gefragt, wie ihnen diese Stunde gefallen habe und Paul sagt „cool“ und Lisa „gut“.

Lesegruppe 2

In dieser Einheit waren Leon und Mirko krank. Anton kam vor dem Beginn der Stunde auf die Trainingsleiterin zu und erzählte ihr traurig, dass er sein Lieblingsbuch, das er zurzeit lese, zu Hause vergessen habe. Er erzählte, dass es ein „Sams Buch“ sei. Die Trainingsleiterin tröstete ihn und sagte, sie habe auch ein „Sams Buch“ mitgebracht für die heutige Stunde. Anton war begeistert und freute sich sehr, als er herausfand, dass es genau jenes Buch sei, das er gerade lese. Zunächst wurden die Bücher auf dem Tisch ausgebreitet. Anton nahm sich sofort das „Sams Buch“ zur Hand. Lorena präsentierte ihr Buch. Es war ein Buch aus der Reihe „Hexe Lilli“. Sie lese zurzeit darin und es gefalle ihr sehr gut. Sie lese meistens Bücher mit Bildern, da ihre Mutter wüsste, dass sie sich ohne Bilder nichts vorstellen könne. Sven hatte vier japanische Comicbücher mitgebracht aus der Reihe „One Piece“. Er sagte diese lese er am liebsten. Sophia sagte, sie hätte ihr Buch nicht in die Schule mitnehmen dürfen, da sie es aus der Bücherei ausgeliehen habe und ihre Mutter das nicht erlaubt habe. Sie lese am liebsten „Asterix und Obelix“ Comichefte und habe auch eines mitnehmen wollen. Bevor die Kinder anfangen zu lesen, fand ein kurzes Gespräch statt. Sven und Lorena berichteten, dass sie manchmal zu Hause lesen müssen und es ihnen dann keinen Spaß mache. Nur wenn sie freiwillig lesen, breite ihnen das Lesen eines Buches Freude. Sven erzählte, dass ihm selten Bücher gefallen. Sie langweilen ihn schnell und es gäbe nur wenige Bücher, die ihn fesselten und die er dann auch gerne fertig lese. Die einzigen Bücher, die ihm dabei einfallen sind Bücher vom „Tiger Team“. Anton und Sophia hingegen sagten, dass sie immer freiwillig lesen

und ihnen das auch viel Spaß mache. Nach dem Gespräch begannen Lorena und Anton gleich zu lesen. Lorena las an ihrem eigenen Buch weiter und Anton das „Sams Buch“ weiter. Sophia nahm sich „Das magische Baumhaus“ und begann zu lesen. Sven war sich sehr unschlüssig. Er zählte zunächst aus, bis die Trainingsleiterin ihn darauf aufmerksam machte, dass er sich das Buch heraussuchen sollte, das ihm am meisten gefalle und interessiere. Sven nahm sich dann „Das unheimliche Baumhaus“. Nach etwa zehn Minuten, nahm sich Sven das Buch „Das Geheimnis des siebten Zimmers“, blätterte darin herum, las dann aber wieder im ersten Buch weiter. Die Kinder hatten etwa 20 bis 25 Minuten Zeit zu lesen, sie saßen dabei am Tisch und waren leise und konzentriert. Lorena und Sven fragten zwischendrin wie viel Zeit sie noch hätten. Sophia und Anton lasen kommentarlos und konzentriert ihr Buch. Nach der Leserunde baten Anton und Lorena die Trainingsleiterin, dass sie weiter lesen dürfen. Sven und Sophia hingegen wollten nicht mehr weiter lesen. Sven sagte ihm habe sein ausgewähltes Buch nicht gut gefallen. Es sei nicht spannend und er ahne schon, was am Ende passieren würde. Sophia sagte, ihr Buch sei ihr ebenso nicht spannend genug und es sei ein bisschen langweilig gewesen. Die anderen beiden sagten, sie wollen sehr gerne weiter lesen und ihnen habe das Gelesene sehr gut gefallen. Anton sagte „Das ist so cool das Buch, ich kann nicht aufhören“. Zum Schluss sprachen die Kinder darüber, wie gerne sie in die Bücherei gingen. Sophia sagte sie sei ständig in der Bücherei. Anton sagte er sei eigentlich nie in der Bücherei und Lorena und Sven sagte sie seien eher selten in der Bücherei. Lorena und Anton habe diese Stunde sehr gut gefallen. Lorenz habe die Stunde nicht gefallen und Sophia sagte sie fand die Stunde „mittel“.

Lesegruppe 3

Bianca war in der heutigen Einheit krank. Luise kam zu Beginn der Einheit auf die Trainingsleiterin zu und schenkte ihr ein selbst gemaltes Bild. Der Tisch mit den Büchern war bereits aufgebaut und die Kinder verteilten sich um den Tisch und sahen sich die Bücher an. Sie zeigten sich auch ihre mitgebrachten Bücher. Fiona hatte ein Buch aus der Reihe „Liliane Susewind“ mitgebracht. Luise schien sofort begeistert und reservierte sich bereits dieses Buch. Anneliese zeigt ihr mitgebrachtes Buch aus der „Conni-Reihe“. Dieses Buch lese sie zurzeit selbst, daher wollte sie auch gerne darin weiter lesen. Die anderen drei Kinder diskutierten über die drei übrig gebliebenen Gruselgeschichten. Sie einigten sich darauf, dass Elena „Das Geheimnis des siebten Zimmers“ lesen durfte, Liliana las „Das unheimliche Baumhaus“ und Fiona las „Das Geisterpiano“. Die Kinder verteilten sich im Raum, einige saßen auf der Bank, oder setzten sich ins Eck. Die Kinder waren beim Lesen sehr leise und konzentriert. Nach etwa fünf Minuten wechselte Liliana ihren Sitzplatz, las aber dann wieder leise weiter. Elena setzte sich nach etwa zehn Minuten neben die Trainingsleiterin und fragte wie viel Zeit sie noch habe. Luise kam zwischendrin zur Trainingsleiterin, da sie das Wort „Clique“ nicht verstanden hatte. Nach etwa 20 Minuten sagte die Trainingsleiterin, dass die Kinder zum Ende kommen

sollten. Elena beendete das Lesen und blätterte dann noch etwas im „Sams Buch“. Sie sagte, in ihrem Buch habe es gar keine Bilder gegeben. Die anderen Kinder jammerten und sagten, dass sie noch ein paar Minuten länger lesen wollten. Alle fünf Mädchen berichten daraufhin kurz, was sie bisher gelesen hatten und alle sagten, dass sie sehr gerne weiter gelesen hätten. Die Stunde habe ihnen sehr gut gefallen.

Resümee

Zusammengefasst hat diese Stunde den meisten Kindern sehr gut gefallen. Sie hatten eine Auswahl aus mehreren Büchern und für nahezu jedes Kind schien ein Buch dabei gewesen zu sein, für das es sich begeistern konnte. Die Kinder waren beim Lesen leise und konzentriert und die meisten wollten nach dieser Stunde gerne weiter lesen. Nur zwei Kinder schienen sich für kein Buch begeistern zu lassen. Alles in allem wurde das Ziel erreicht die Kinder für verschiedene Bücher zu begeistern und ihr Interesse zu wecken.

Literaturverzeichnis der Kinderbücher

Brückner, J. (2005). *Das Geheimnis des siebten Zimmers*. Wien: Ueberreuter.

Gebrüder Grimm (1968). *Frau Holle*. Weinheim: Beltz.

Guggenmoos, J. (2008). Der Riese Mausbiskauz. . In B. Gelberg (Hrsg.), *Von Drachen und Mäusen* (S. 123-127). Weinheim: Beltz & Gelberg.

Lear, E. (2008). Die Geschichte von vier Kindern, die um die Welt segelten. In B. Gelberg (Hrsg.), *Von Drachen und Mäusen* (S. 197-217). Weinheim: Beltz & Gelberg.

Lindgren, A. (1974). *Die Brüder Löwenherz*. Hamburg: Oetinger.

Maar, P. (1992). *Neue Punkte für das Sams*. Hamburg: Oetinger.

Malaghan, M. (2009). *Der Schatz des Löwenkönigs*. Münster: Coppenrath.

Nöstlinger, C. (2009). *Die Sache mit dem Gruselwusel*. St. Pölten: Residenz.

Osborne, M. P. (2004). *Das magische Baumhaus. Das mächtige Zauberschwert*. Bindlach: Loewe.

Rosenboom, H. (2005). *Ein Pferd namens Milchmann*. Hamburg: Carlsen.

Rosenboom, H. (2007). *Hund Müller*. Hamburg: Carlsen.

Stine, R. L. (2001). *Das Geisterpiano*. München: Omnibus.

Stine, R. L. (2000). *Der Werwolf ist unter uns*. München: Omnibus.

Stine, R. L. (1999). *Schattenwelt. Das unheimliche Baumhaus*. Bindlach: Loewe.

Anhang K

Vahle, F. (2008). Fischbrötchen im Kuhstall. In B. Gelberg (Hrsg.), *Von Drachen und Mäusen* (S. 25-29). Weinheim: Beltz & Gelberg.

Werner, B. (2008). *Kotzmotz der Zauberer*. Stuttgart: Carlsen.

CURRICULUM VITAE

Persönliche Angaben

Name	Lena Salini
Geburtsdatum/-ort	20. Juni 1987 in Stuttgart, Deutschland
Staatsangehörigkeit	Deutsch

Ausbildung

Seit Okt. 2007	Diplomstudium Psychologie an der Universität Wien
1997 - 2006	Ferdinand Porsche Gymnasium, Stuttgart, Abschluss Abitur (Allgemeine Hochschulreife)
1993 - 1997	Uhlandschule (Grundschule), Stuttgart

Berufserfahrungen

Aug. – Sep. 2010	Pflichtpraktikum am Gemeindepsychiatrischen Zentrum des Caritasverbandes für Stuttgart e.V.
Juli – Aug. 2009	Praktikum an der Psychologischen und Sozialen Beratungsstelle des Caritasverbandes für Stuttgart e.V.
Okt. 2006 – Sep. 2007	Freiwilliges Soziales Jahr am Kindergarten für Körperbehinderte Stuttgart Nord

Sprach- und EDV- Kenntnisse

Englisch	fließend in Wort und Schrift
Französisch	Grundkenntnisse
EDV	MS-Office