

Jürgen Belgrad/ Werner Knapp/ Matthias Lindel: LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN - ein Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

Grundidee: In der Literatur wird vielfach auf den positiven Effekt des Vorlesens verwiesen.¹ Auch die Erfahrungen der ersten Pilotstudien² an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, bei denen die Wirkung des Vorlesens bereits in der Grundschule erforscht wurde, sprechen hierfür. Dennoch gibt es bisher keine Studie, die die Bedeutung des Vorlesens der Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler erforscht hat. Das Vorleseprojekt der PH Weingarten hat zum Ziel, diese Forschungslücke zu schließen.

Warum Vorlesen: Zunächst geht es um die Weitergabe einer kulturellen und literarischen Tradition (Vorlesen in der Familie, Autorenlesungen), die so vielfach nicht mehr gewährleistet ist.³ So konnte die STIFTUNG LESEN in Ihrer repräsentativen Vorlesestudie mit 10-19-Jährigen zeigen (N=505), dass Vorlesen in der Familie eine nachhaltige Wirkung bis in die Pubertät und Adoleszenz von Jugendlichen hinein hat: Der Aussage „Bücher zu lesen macht Spaß“ stimmten 58% der Jugendlichen zu, denen regelmäßig vorgelesen wurde; bei Jugendlichen, denen nicht vorgelesen wurde, waren es nur 45%.⁴ Der Effekt des Vorlesens steigert sich noch: Wenn Kindern täglich vorgelesen wurde, lesen 87% der späteren Jugendlichen mindestens einmal in der Woche in einem Buch (bei Jugendlichen, denen nicht vorgelesen wurde, sind dies nur 64%).⁵

Diese positive Rolle des Vorlesens in der Familie wollten wir in der Schule fortsetzen. Während das Vorlesen in den Grundschulen in der Regel zu einem Ritual geworden ist, findet es in der Sekundarstufe meist nicht mehr statt. Vorlesesituationen gehören hier in vielen Schulen zu den Ausnahmen im Unterrichtsalltag.

Den Lehrkräften kommt deshalb in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu: Sie sind Lesevorbild und Lesemodell für Schülerinnen und Schüler. Indem Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe vorlesen, bieten sie dieser Zielgruppe Lernmodelle an, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können.

¹ Vgl. z.B. Hurrelmann, Bettina u.a., 1993: Leseklima in der Familie. Lesesozialisation. Band I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung;

Wieler, Petra, 1997: Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa;

Stiftung Lesen u. a., 2007: Bahn-Studie 2007. Vorlesen in Deutschland. Eine Forschungsinitiative der Deutschen Bahn AG, der ZEIT und der Stiftung Lesen. Online; www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf1 [10.01.2001];

Stiftung Lesen u. a., 2008: Bahn-Studie 2008. Vorlesen im Kinderalltag. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (und bis 11 Jahre). Eine Studie der Deutschen Bahn, der ZEIT und der Stiftung Lesen. Online: www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf2 [10.01.2011].

Garbe, Christine, 2010: Wie werden Kinder zu engagierten und kompetenten Lesern? In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor.

² Belgrad, Jürgen u. Schau, Albrecht, 1998: Leseförderung durch Vorlesen. Eine Interventionsstudie an 600 Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse der Grundschule. MS.

³ Vgl. z.B. Bahn-Studien 2007 und 2008.

⁴ STIFTUNG LESEN u.a., 2011: Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. Repräsentative Befragung von 10- bis 19-Jährigen. Eine Studie der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn und der ZEIT. Online; <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2011> [21.12.2012].

⁵ Vgl. STIFTUNG LESEN, 2011.

Gleichzeitig übt die Lehrkraft in dieser Position eine Brückenfunktion aus. Diese „Brücke“ besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler - trotz geringer Lesefähigkeit - am literarischen Leben teilnehmen können. Die Lehrkraft ist Vermittler zwischen der lesefernen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und der literarischen Welt der Bücher. Über das Vorlesen haben vor allem die leseschwachen Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Literatur zu erfahren, über sie zu reflektieren und darüber zu sprechen. Die Lehrkräfte schaffen im Rahmen von Vorlesesituationen die Bühne für das Zusammentreffen dieser beiden Welten.

Ziel dieser Begegnung ist es, Interesse für und Neugier auf Literatur zu wecken, die für Schülerinnen und Schüler aufgrund der eigenen, von Misserfolgen geprägten Leseerfahrungen meist negativ bewertet wird. Geschaffen wird dieses neue Interesse, indem ausschließlich zugehört und nicht gelesen werden muss, denn beim Zuhören entfällt das eigene, zumeist mühsame Dekodieren des Textes. Durch diese Entlastung wird die durch das Dekodieren gebremste Verarbeitungskapazität frei für Verstehensleistungen.

Und: Literarische Texte werden leichter verstanden als Sachtexte.⁶ Das Vorlesen von literarischen Texten erleichtert deshalb die Verstehensprozesse der lesefernen Schülerinnen und Schüler. Daneben werden Zuhören und Konzentration und damit ebenfalls das Verstehen geschult - bei entsprechend anregender Lektüre und einer interessanten Art des Vorlesens.

Hypothesen zur Wirkung des Vorlesens: Die basale Fähigkeit des Lesens besteht darin - über die Dekodierprozesse hinaus - aus den Buchstaben innere Vorstellungsbilder zu erzeugen. Vorlesen trainiert und erhöht damit die Vorstellungsfähigkeit (Imagination) der Schülerinnen und Schüler, die sich aus dem Gehörten Situationen vorstellen können („Kopfkino“).

Dieses „En-passant-Training“ von Vorstellungsbildern erhöht zugleich die Möglichkeit des Verstehens von Texten – auch wenn sie nicht selbst gelesen werden.⁷ Hier wird eine basale und universelle Fähigkeit für alle Kommunikationssituationen und für alle Tätigkeiten in allen Berufen geschult. Das Training der Vorstellungen von Situationen erlaubt es, sich in diese Konstellation hineinzusetzen. Es ermöglicht zugleich, zukünftige, darauf aufbauende oder mögliche andere Situationen zu antizipieren (Empathie-Training).

Beim Vorlesen entfällt das Dekodieren und dadurch haben die Schülerinnen und Schüler zusätzliche Verarbeitungskapazität frei für den zweiten Teil des Leseprozesses, die Erzeugung *innerer Vorstellungsbilder*. Dieses „Kopfkino“ wird also beim Vorlesen besonders trainiert und kann sich daher besonders entfalten. Wenn dann gelesen und dekodiert wird, entlastet das so trainierte Kopfkino das Decodieren, weil dieses schon gekonnt verflüssigt wird. Hier steht wiederum zusätzliche Verarbeitungskapazität für den *Decodierprozess* zur Verfügung, der somit erleichtert trainiert werden kann. Dieser äußerst *positive* Rückkoppelungsprozess könnte deshalb auch als „Engelskreis“ bezeichnet werden. Beide sich gegenseitig verstärkenden Prozesse schaffen erleichterte Verstehensprozesse beim tatsächlichen Lesen.

Wenn der so trainierte Schüler dann selber liest, sind sowohl Dekodierprozesse schon angebahnt als auch Vorstellungsbildung trainiert. Zudem lernen die Schülerinnen und Schüler auf mündlichem Weg Redewendungen und Satzstrukturen des Schriftlichen kennen, die zunächst mental trainiert und

⁶ Wellenreuther, Martin, 2009: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

⁷ Vgl. Gailberger, Steffen, 2011: Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz.

dadurch den Schülern vertraut werden. Wenn sie dann selber lesen, erleichtert diese Vertrautheit den Decodierprozess, der dadurch schneller vor sich gehen kann.

Zugleich wird in der entspannten, aber konzentrierten Situation des Vorlesens auch die Zuhörfähigkeit geschult. Da das Augenmerk aller auf die Lehrkraft gerichtet ist, wird auch die positive Beziehung zu dieser Person verstärkt.

Die Steigerung des Interesses an Literatur könnte – nach Auskunft der teilnehmenden Lehrkräfte – einmal durch die Vorlesesituation selbst ausgelöst werden, die die Lernenden fasziniert. Wenn sie dann besser lesen und dies bei sich selbst bemerken, könnte sich infolgedessen auch das Leseinteresse verstärken. Wie DESI zudem zeigte, kann sich mit der Lesemotivation auch die Lesekompetenz erhöhen (s. o.)⁸. Diese Wirkungen wiederum könnten dann zu einem verstärkten Lesen in der Freizeit führen.

Operationalisierung: Durch regelmäßige Vorleseaktivitäten soll die basale Lesefertigkeit (Dekodieren, Leseflüssigkeit und basales Textverstehen) der Schülerinnen und Schüler verstärkt werden. Zusätzlich könnten die Lesemotivation und das Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst werden. Dadurch ergab sich folgende unter den schulischen Rahmenbedingungen in Deutschland durchführbare Operationalisierung: Während 15 Wochen lesen die Lehrkräfte den Schülerinnen und Schülern 3-4 Mal die Woche 10-15 Minuten einen literarischen Text ihrer Wahl vor.

Durchführung: Der erste Interventionszeitraum betrug 13 Wochen (09/2009 bis 02/2010). Die Stichprobe umfasste ca. 1700 Achtklässler an Hauptschulen in Baden-Württemberg (1300 Schülerinnen und Schüler in der Versuchsgruppe und 400 Schülerinnen und Schüler in der Kontrollgruppe).

Zur Erhebung der Daten wurden qualitative und quantitative Verfahren kombiniert: geschlossener Fragebogen, normierter Lesetest (Salzburger Lesescreening) und Leitfadeninterviews mit Schülern und Lehrern.

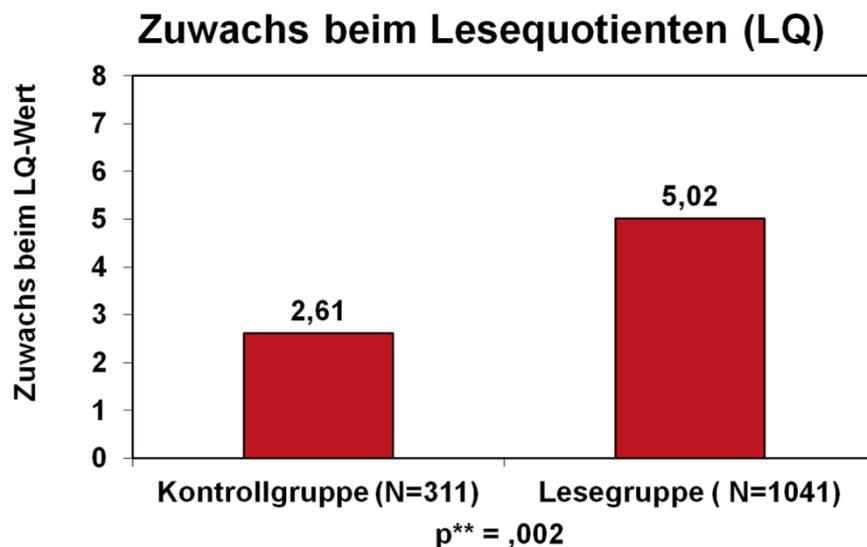
Ergebnisse der Studie aus 2010: Die Hauptergebnisse der ersten großen Studie von 2010 waren eindeutig⁹: Die basale Lesefertigkeit verbesserte sich hochsignifikant. Zusätzlich verbesserte sich diese Lesefertigkeit noch weiter, wenn über die Texte geredet wurde (Anschlusskommunikation; ebenso hochsignifikant).

Was sehr erfreulich war: Alle Schüler, von den lesestärksten bis zu den leseschwächsten, profitierten vom Vorlesen. Zwar kam es den Lesestarken überproportional zugute, aber auch das mittlere und das letzte Drittel konnten die Lesefertigkeit gleichfalls signifikant steigern. Die vorliegenden Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Schülerinnen und Schüler der Hauptschule durch das Vorlesen der Lehrkraft ihre basale Lesekompetenz verbessern.¹⁰ Diese Steigerung wurde durch einen normierten Lesetest erfasst (SALZBURGER LESESCREENING (SLS)).

⁸ DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse Band 2. Weinheim: Beltz; vgl. auch Richter, Karin & Plath, Monika (2007): Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim, München: Juventa. Band 2. Weinheim: Beltz. 9 Vgl. zu den folgenden Ausführungen: Belgrad, Jürgen/ Schünemann, Ralf, 2010: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Eriksson, Brigit/ Behrens, Ukrike (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep verlag, S. 144-171.

¹⁰ Die Ergebnisse des zweiten großen Interventionszeitraums 2011-12 werden zurzeit noch ausgewertet.

Hauptergebnisse: Insgesamt ergibt sich eine Gesamtverbesserung im Lesequotient (LQ¹¹) sowohl der Kontrollgruppe (Teilnahme am Projekt ohne Vorlesen) als auch der Lesegruppe (Teilnahme am Projekt mit Vorlesen).



Die Kontrollgruppe verbesserte sich durchschnittlich um 2,61 Punkte im LQ und die Lesegruppe um 5,02, also ca. um das Doppelte (= hochsignifikant¹²; ,002).

Vergleich der Geschlechter: Die Ergebnisse im normierten Lesetest-Verfahren können noch einmal hinsichtlich des Geschlechts unterschieden werden. Hier zeigt sich, dass Mädchen und Jungen gleich stark von der Leseförderung profitieren: Während sich die Mädchen im LQ um 5,1 verbessern, legen auch die Jungen um 4,78 zu. Dieses Ergebnis beruhigt umso mehr, da sonst die Jungen bei vielen Bildungsmaßnahmen eher auf der Strecke bleiben.¹³

Ergebnisse zum Migrationshintergrund: Dass sich eine Förderung von Schülerinnen und Schüler mit mehrsprachigem Hintergrund erreichen lässt, kann anhand der Ergebnisse des SLS belegt werden. Außerdem zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache etwas stärker vom Vorlesen profitieren als Schülerinnen und Schüler mit der Zweitsprache Deutsch. Wenn zu Hause Deutsch gesprochen wird, verbessern sich die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich um 5,43 Punkte im LQ. Wenn die Schülerinnen und Schüler angeben, dass sie zu Hause nicht Deutsch sprechen, verbessert sich ihr Lesequotient (LQ) immerhin noch um 4,11 Punkte.

Wenn über den Text geredet wurde (=dialogisches Vorlesen), ergaben sich bei Migrantenkindern noch höhere Effekte.

Mädchen mit Migrationshintergrund (dialogisches Vorlesen): Betrachtet man in dieser Gruppe nur die Mädchen, so ergibt sich folgendes Bild: Die Mädchen mit deutscher Muttersprache profitieren geringfügig mehr von der Förderung als die Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache. Wenn zu Hause Deutsch gesprochen wird, wächst der LQ um durchschnittlich 6,2 Punkte; bei Mädchen mit

¹¹ Der Lesequotient (LQ) normiert die Leseleistung vergleichbar mit dem Intelligenzquotient (IQ) auf 100 und beschreibt dazu die davon geringeren oder höheren Leseleistungen (vgl. Handbuch zum SALZBURGER LESE-SCREENING 5–8; Online: http://bsrlf.lsr-noe.gv.at/lesescreening/sls-5-8_handbuch.pdf [Stand: 30.05.2011]).

¹² Signifikant bei $p \leq 0.05$ und hochsignifikant bei $p \leq 0.01$.

¹³ Vgl. das von Christine Garbe mitbegründete Projekt EMPFEHLUNGEN ZUR LESEFÖRDERUNG VON JUNGEN (www.boysandbooks.de).

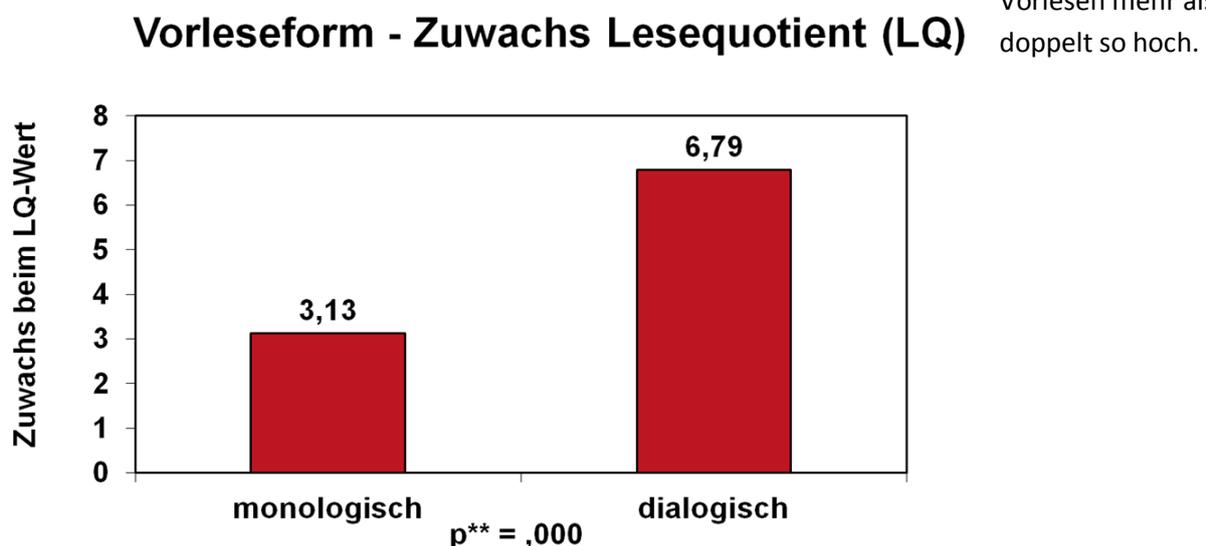
Migrationshintergrund, verbessert sich die der LQ im Durchschnitt trotzdem noch um 5,3 Punkte. Also profitieren auch die Mädchen mit Deutsch als Zweitsprache vom Vorlesen.

Jungen mit Migrationshintergrund (dialogisches Vorlesen): Was oben für die Gruppe der Mädchen gezeigt wurde, bestätigt sich in ähnlich deutlicher Weise bei der Gruppe der Jungen. Hier verbessern sich die Schüler mit Migrationshintergrund um 5,8 Punkte, und wenn zu Hause Deutsch gesprochen wird, erreicht der LQ 5,8 Punkte,

Mit den Schülerinnen und Schülern über den Text reden: Wenn die Lehrkraft über den vorgelesenen Text redet („dialogisch“), dann steigert sich der Lesequotient hochsignifikant. Die Lernenden in der dialogischen Vorlesegruppe verbessern sich durchschnittlich um 6,79 LQ-Punkte, d. h. um mehr als das Doppelte als bei der Kontrollgruppe. Die Lernenden, denen dialogisch vorgelesen wird, profitieren stärker als die Gruppe der Lernenden, deren Leseform „monologisch“, also ohne Anschlusskommunikation stattfindet ($p^{**} = ,000$; hochsignifikant). Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass durch die sprachliche Formulierung und Verarbeitung passive Vorstellungsgehalte in aktive Formulierungen übertragen und dadurch Verstehensprozesse verbessert werden. Zusätzlich bietet die Anschlusskommunikation die beste Gelegenheit, diese in „Literarische Gespräche“¹⁴ zu überführen und so noch zusätzliche Verstehens- und Genussmomente zu schaffen.

Qualifikation der Lehrkräfte: Das Vorlesen wirkt stärker, wenn die vorlesenden Lehrkräfte geschult sind. Wenn geschulte Lehrkräfte vorlesen, verbessert sich die Lesefertigkeit im LQ um 6,18, wenn ungeschulte Lehrkräfte vorlesen, nur um 4,25 (= hoch signifikant: ,007). Folglich ist zu empfehlen, dass eine solche Schulung in der Lehreraus- und -fortbildung verbindlich etabliert wird. Ebenso zeigten sich deutlich bessere Zuwächse des Lesequotienten, wenn nicht monologisch¹⁵,

sondern dialogisch vorgelesen wurde. Der Zuwachs beim dialogischen Vorlesen ist im Vergleich zum monologischen Vorlesen mehr als doppelt so hoch.



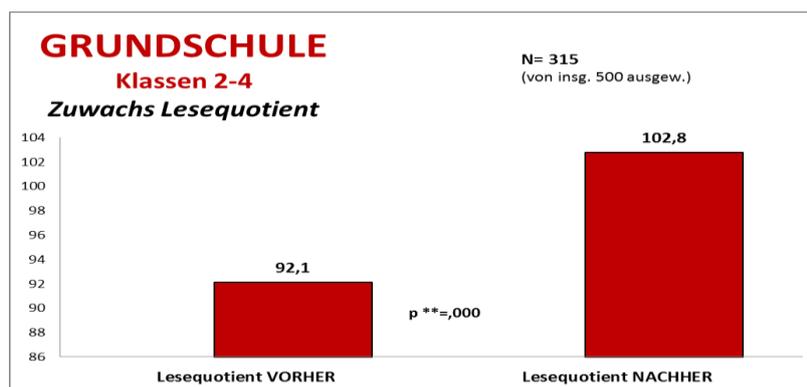
¹⁴ Vgl. Steinbrenner, Marcus u. Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. IN: LITERATUR IM UNTERRICHT, 3/2006. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S.227-241.

¹⁵ "Wenn ausschließlich vorgelesen und nicht über den Text gesprochen wird, nennen wir das "monologisches Vorlesen". Beim "dialogischen Vorlesen" geht es [...] um das Auslösen von Schüleräußerungen (spontan oder durch Impulse gesteuert), die jedoch keine Interpretation darstellen (auch wenn sie einen vorinterpretativen Charakter haben)." Belgrad, Jürgen u. Schünemann, Ralf: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. IN: Eriksson, Brigit u. Behrens, Ulrike (Hrsg.), 2011: Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep verlag, S. 151.

Ergebnisse der Studien von 2011-2012: Die Fortsetzung dieser Studie in Form einer zweiten Intervention erfolgte im Schuljahr 2011/2012, bei der das Projekt LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN ausgedehnt wurde: ca. 600 Schülerinnen und Schüler der Grundschule (Klassen 2-4), ca. 900 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (Hauptschulen/ Werkrealschulen, Klassen 5-8), ca. 800 Schülerinnen und Schüler der Realschule (Klassen 5-9) und ca. 100 Schülerinnen und Schüler einer Berufsschule im Schulamtsbezirk Markdorf.

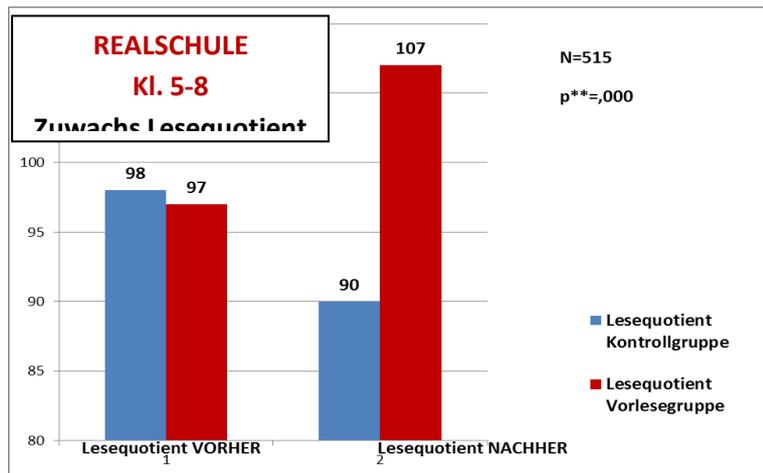
Da die Eingabe und Auswertung der Daten zurzeit noch nicht abgeschlossen ist, können genaue statistische Ergebnisse an dieser Stelle noch nicht präsentiert werden. Es lassen sich jedoch erste Trends feststellen:

1. Das Vorlesen wird sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen und Schülern sehr positiv bewertet.
2. Die Vorlesegruppen scheinen bis zum derzeitigen Auswertungsstand¹⁶ in Bezug auf die Steigerung des LQ immer besser als die Kontrollgruppe abzuschneiden.
3. **Ergebnisse Grundschulen:** Hier verbesserte sich der LQ durchschnittlich fast um 10 Punkte, also fast um eine komplette Lesestufe (von 92,1 auf 102,8). In den 2. und 3. Klassen war der Zuwachs besonders hoch (15 bzw. 11,5 Punkte (N=315; hochsignifikant=,000)).



4. **Ergebnisse Realschulen:** Hier steigerte sich der LQ um ebenfalls 10 Punkte. Er legte von 97 auf 107 Punkte zu. Interessanterweise schwächte sich die Kontrollgruppe von 98 auf 90, d. h. um ca. 8 Punkte ab. Ein Zeichen, dass wir wahrscheinlich in der Sekundarstufe die Lesekompetenz zu wenig fördern? Die Klassen 7 und 8 der Vorlesegruppen legten dafür überproportional auf 13,9 bzw. 11,8 Punkte zu (N=515, hochsignifikant=, 000).

¹⁶ Dezember 2012.



Qualitative Auswertungen: Nach Aussagen der beteiligten Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler kommt es zu weiteren Effekten durch das LESEFÖRDERUNG-DURCH-VORLESEN-Projekt:

- Klassengemeinschaft wird gestärkt (übereinstimmende Aussagen).
- Schüler spielen mehr zusammen in der Pause, Figuren des Buchs tauchen im Aufsatz auf (Kl. 6 RS).
- Schüler wollen in der Pause auch, dass vorgelesen wird (8. Kl. HS).
- Schüler schlagen vor, dass der Lehrer vorlesen soll, damit die Schüler ruhiger werden (8. Kl. HS).
- Eltern wundern sich darüber, dass Kinder zu Hause mehr lesen (5. Kl. RS).
- Auf die Lehrerfrage, ob jetzt jemand mehr zu Hause liest, melden sich 22 von 23 Kindern.

Ausweitung der Intervention: Bei einem Teil der Klassen erfolgte 2011 eine Ausweitung der Studie durch ergänzende Unterrichtsmethoden, die eingesetzt wurden.

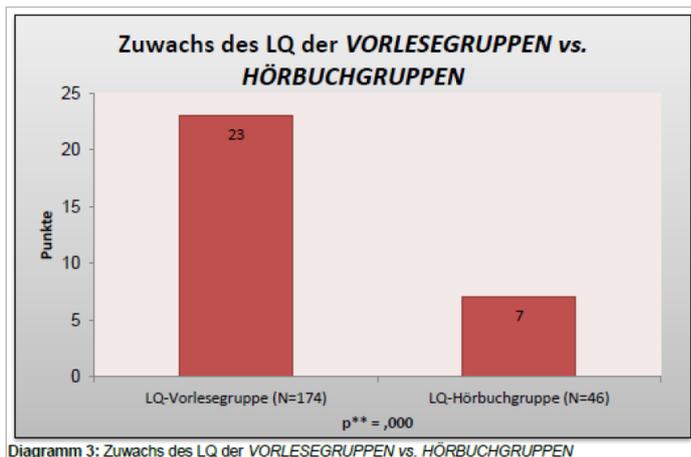
a) **Leseförderung durch VORLESEN und SZENISCHES SPIEL:** Lehrkräfte fördern die Schülerinnen und Schüler zusätzlich je 1 Stunde pro Woche in 15 Wochen = ½ Schuljahr). Lustige und ernste Texte (Gedichte/Geschichten aus Jugendtheaterstücken) werden in kleinen Szenen umgesetzt. Hierdurch soll sowohl der Textinhalt verdeutlicht als auch die Motivation gesteigert werden, sich darüber zu unterhalten („Anschlusskommunikation“). Entgegen der Erwartung profitierten die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf den Lesequotienten stärker von einer verbalen Anschlusskommunikation als von einer szenischen Auseinandersetzung.¹⁷ Das mag damit zusammenhängen, dass bei szenischen Verfahren oft das Spiel selbst zu stark gegenüber dem Text in den Vordergrund rückt. Andererseits fördert die verbale Formulierung von Inhalten des Textes das Verstehen vielleicht mehr.

b) **Leseförderung durch VORLESEN und LESEFLÜSSIGKEITSTRAINING:** Lehrkräfte fördern die Schülerinnen und Schüler zusätzlich je 1 Stunde pro Woche in 15 Wochen durch Verfahren des Parallel-Lesens (Tandems von „Trainer“ und „Sportler“). Dabei lernt der „Sportler“ beim Lesen und Mitsprechen, wie der „Trainer“ dekodiert, betont und wie er flüssig liest. Der „Sportler“ beobachtet beim Selber-Lesen, wie der andere liest, und macht es ihm nach. So verbessert der „Sportler“ seine

¹⁷ Vgl. Hempel, Christian, 2001: Leseförderung durch Vorlesen in Verknüpfung mit Verfahren des szenischen Spiels an 8. Realschulklassen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen. Weingarten.

eigene Leseflüssigkeit und Decodierfähigkeit. Nach ersten Auswertungen scheint das zusätzliche Leseflüssigkeitstraining nur geringe Auswirkungen auf die basale Lesefähigkeit zu haben.¹⁸

c) **Vergleich: Leseförderung durch VORLESEN der Lehrkraft oder Einsatz eines HÖRBUCHS:** Hier zeigt das Ergebnis eindeutig die höhere Wirkung der Lehrkraft auf den Zuwachs des Lesequotienten. Wenn die Lehrkraft vorlas, stieg der LQ von 99 auf 122 Punkte (+23). Wurde das Hörbuch eingesetzt, stieg der LQ von 103 auf 110 (+7).¹⁹



Fazit:

Die Ergebnisse aller unserer Studien zeigen in eine Richtung: Bereits nach einem halben Schuljahr ergeben sich durch regelmäßiges Vorlesen der Lehrkraft hochsignifikante Fortschritte in der basalen Lesefähigkeit.

Daher ist zu empfehlen, regelmäßige Vorlesezeiten sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe im Curriculum zu etablieren. LESEFÖRDERUNG-DURCH-VORLESEN bewirkt neben einer Verbesserung der basalen Lesefähigkeit und des grundlegenden Textverstehens auch eine Verbesserung des Klassenklimas und der Arbeitsatmosphäre.

Ausblick: Das VORLESE-Projekt wird im Schuljahr 2012/2013 im Zuständigkeitsbereich von acht Staatlichen Schulämtern in Baden-Württemberg durchgeführt. Beteiligt sind hier Schulen mit mehr als 6.000 Schülerinnen und Schülern aller Schularten (Grundschule, Hauptschule, Werkrealschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschule).

Neben einer flächendeckenden Verbreitung in ganz Baden-Württemberg, welche durch ein neu entwickeltes Multiplikatorenkonzept erreicht werden soll, konnten bereits Projektpartner über die Grenzen Baden-Württembergs hinaus gefunden werden, um so dieses sehr effiziente, einfach durchzuführende und kostengünstige Konzept zur Leseförderung in ganz Deutschland zu etablieren. So wurde es 2012 in Brandenburg und soll es 2013 in Sachsen gestartet werden.

Außerdem ist eine grenzüberschreitende Ausdehnung des Projekts mit Partnern in der Schweiz und in Österreich bereits im Stadium der Konkretisierung. Inhaltlich wird das bestehende VORLESE-Konzept dann um den Faktor der Mehrsprachigkeit erweitert. Neben dem Vorlesen in der

¹⁸ Vgl. Weisser, Sarah, 2012: Förderung der basalen Lesefertigkeiten „Leseflüssigkeit“ und „Dekodierfähigkeit“ am Beispiel von sechsten und siebten Klassen der Hauptschule. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen: Weingarten.

¹⁹ Herdegen, Tanja, 2012: Leseförderung durch Vorlesen oder Hörbücher . - Eine vergleichende Untersuchung in einer sechsten und achten Klasse Realschule. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen: Weingarten

Schulsprache Deutsch sollen auch in der Zweitsprache Englisch und der Drittsprache Französisch vorgelesen und die jeweiligen Auswirkungen untersucht werden: als SPRACHENÜBERGREIFENDE LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN.

Homepage:



**Leseförderung
durch Vorlesen**

www.lesefoerderung-durch-vorlesen.de

Kontakt:

info@lesefoerderung-durch-vorlesen.de

Literaturverzeichnis:

Auer, Michael u.a.: Handbuch zum SALZBURGER LESES-CREENING 5–8; Online: http://bsrlf.lsr-noe.gv.at/lesescreening/sls-5-8_handbuch.pdf [30.05.2011])

Belgrad, Jürgen u. Schau, Albrecht, 1998: Leseförderung durch Vorlesen. Eine Interventionsstudie an 600 Schülerinnen und Schülern der dritten Klasse der Grundschule. MS

Belgrad, Jürgen u. Schünemann, Ralf, 2011: Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Eriksson, Brigit u. Behrens, Ulrike (Hrsg.): Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Bern: hep verlag, S. 144-171

DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. DESI-Ergebnisse. Band 2. Weinheim: Beltz.

Gailberger, Steffen, 2011: Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien. Weinheim: Beltz

Garbe, Christine, 2010: Wie werden Kinder zu engagierten und kompetenten Lesern? In: Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor

Graf, Sabrina, 2012: LESEFÖRDERUNG DURCH VORLESEN in Realschulen. (Diplomarbeit, MS)

Hempel, Christian, 2001: Leseförderung durch Vorlesen in Verknüpfung mit Verfahren des szenischen Spiels an 8. Realschulklassen. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen: Weingarten.

Herdegen, Tanja, 2012: Leseförderung durch Vorlesen oder Hörbücher. - Eine vergleichende Untersuchung in einer sechsten und achten Klasse Realschule. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen: Weingarten

Hurrelmann, Bettina u.a., 1993: Leseklima in der Familie. Lesesozialisation. Band I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung

Richter, Karin & Plath, Monika, 2007: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim, München: Juventa. Band 2. Weinheim: Beltz.

Steinbrenner, Marcus u. Wiprächtiger-Geppert, Maja, 2006: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. IN: LITERATUR IM UNTERRICHT, Nr. 3. Trier: Wissenschaftlicher Verlag

Stiftung Lesen u. a., 2007: Bahn-Studie 2007. Vorlesen in Deutschland. Eine Forschungsinitiative der Deutschen Bahn AG, der ZEIT und der Stiftung Lesen. Online; www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf1 [10.01.2001]

Stiftung Lesen u. a., 2008: Bahn-Studie 2008. Vorlesen im Kinderalltag. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (und bis 11 Jahre). Eine Studie der Deutschen Bahn, der ZEIT und der Stiftung Lesen. Online: www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf2 [10.01.2011]

STIFTUNG LESEN u.a., 2011: Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. Repräsentative Befragung von 10- bis 19-Jährigen. Eine Studie der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn und der ZEIT. Online; <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie-2011> [21.12.2012].

Weisser, Sarah, 2012: Förderung der basalen Lesefertigkeiten „Leseflüssigkeit“ und „Decodierfähigkeit“ am Beispiel von sechsten und siebten Klassen der Hauptschule. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen: Weingarten.

Wellenreuther, Martin, 2009: Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Wieler, Petra, 1997: Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa