

Möglichkeit zur basalen Leseförderung durch Vorlesen

| von Jürgen BELGRAD, Ralf SCHÜNEMANN und Barbara SCHUPP

Menschen zu unterstützen, die in der Schule am Lesenlernen weitgehend gescheitert sind, ist eine besondere Aufgabe. Diese besteht zum einen in der Re- bzw. Animation einer Bereitschaft, sich mit Texten zu beschäftigen und zum zweiten in der Verbesserung der basalen Lesefähigkeit.

Warum Vorlesen?

In der Literatur wird vielfach auf den positiven Effekt des Vorlesens verwiesen (vgl. z.B. HURRELMANN 1993, WIELER 1997, Bahnstudien 2007 und 2008, GARBE 2010). Dennoch gibt es bislang keine Studie, die die Bedeutung des Vorlesens jenseits der Familie erforscht hat. Das Vorlesen in den Fokus einer Studie zu stellen, hat unterschiedliche Gründe:

1. Zunächst geht es um die Weitergabe einer kulturellen und literarischen Tradition (Vorlesen in der Familie, Autorenlesungen), die so vielfach nicht mehr gewährleistet ist (vgl. z.B. Bahnstudien 2007 und 2008). Während das Vorlesen nicht nur in den Lehrplänen vorgeschrieben, sondern in den Grundschulen bereits zu einem Ritual geworden ist, findet es in der Sekundarstufe meist nicht mehr statt.
2. Lehrkräfte sind Lesevorbilder und Lesemodelle für Schüler¹, an denen sie sich orientieren können (vgl. GARBE et al., 2011, 7). Gleichzeitig können die Schüler – trotz geringer Lesefähigkeit – am literarischen Leben teilnehmen. Ziel dieser Begegnung ist es, Interesse und Neugier für Literatur zu wecken.
3. Geschaffen wird dieses neue Interesse, indem ausschließlich zugehört und nicht gelesen werden muss. Beim Vorlesen entfällt das eigene, mühsame Dekodieren des Textes. Durch diese Entlastung des Dekodierens wird blockierte Verarbeitungskapazität frei für Verstehensleistungen.
4. Lesekompetenz besteht u.a. darin, – über die Dekodierprozesse hinaus – aus den Buchstaben innere Vorstellungsbilder zu erzeugen. Vorlesen trainiert und erhöht damit die Fähigkeit der Schüler, zum Gehörten mentale Modelle² entwickeln zu können („Kopfkino“). Dieses „En-passant-Training“ von Vorstellungsbildern erhöht zugleich die Möglichkeit des Verstehens von Texten – auch wenn sie nicht selbst gelesen werden. Daneben werden Zuhören und Konzentration und damit ebenfalls das Verstehen geschult.

5. Die Ergebnisse von PISA 2009 zeigen erneut, dass deutsche Schüler immer noch Schwächen im „Reflektieren und Bewerten“ aufweisen³. Wenn Schüler über das Vorgelesene ins Gespräch kommen, können sie über diese „Anschlusskommunikation“ angeregt werden, über Texte nachzudenken (vgl. GARBE et al., 2009, 33).
6. Vorlesen ist Wortschatzarbeit; über das Vorlesen von Geschichten können Wortbedeutungen gelernt und erschlossen werden. Schüler profitieren vom Bedeutungslernen, und zwar im Zusammenhang mit dem Erwerb syntaktischer und orthographischer Fähigkeiten.
7. Schüler mit Migrationshintergrund sind besonders darauf angewiesen, wenn Textverstehenskompetenz entwickelt werden soll (vgl. KLAGES, 2009).

Das Forschungsprojekt „Leseförderung durch Vorlesen“ Teilnehmer waren Hauptschüler der 8. Jahrgangsstufe, deren Lesefertigkeit und Lesemotivation als wichtige Bestandteile der Lesekompetenz verbessert werden sollten, damit sie den zentralen Anforderungen im Berufsleben entsprechen können. Ziel des Projekts war es, durch regelmäßiges Vorlesen der Lehrkraft im Unterricht das Verhalten der Schüler hinsichtlich einer erhöhten „Lesebereitschaft“ zu verändern. Darunter verstehen wir die Steigerung der basalen Lesefähigkeit, des Interesses an Literatur, der Lesemotivation und der persönlichen Leseaktivität. Auf diese Weise lässt sich vielleicht auch langfristig die weitergehende Lesekompetenz der Schüler aus schriftfernen Milieus verbessern (vgl. GARBE, 2010, 11 ff).

Zur Bestimmung der Ausgangslage wurden mithilfe eines standardisierten Fragebogens Informationen zum Freizeitverhalten erhoben, die wichtige Hinweise auf den Stellenwert des Lesens im Alltag der Schüler gaben. Die Versuchsgruppe („Lesegruppe“) bestand aus ca. 1.400, die Kontrollgruppe aus ca. 400 Schülern. Gleichzeitig wurde die Leseleistung der Schüler anhand eines normierten Testverfahrens ermittelt („Salzburger Lesescreening 5–8“).

1 Die männliche Form Schüler schließt die Gruppe der Schülerinnen mit ein.

2 Vgl. DESI-Lese-Kompetenz in: GARBE et al., 2009, a. a. O., S.30.

3 Vgl. Bericht der OECD, Berlin vom 07.12.2010, www.oecd.org/document/8/0,3746,de_34968570_35008930_46582920_1_1_1,00.html [12.01.2010]

An diese Erhebung schloss sich die eigentliche Förderung an. Jede Lehrkraft las den Schülern im Unterricht drei- bis viermal in der Woche vor. Die Dauer des Lesens wurde auf 10 bis 15 Minuten pro Vorleseeinheit begrenzt. Die Intervention wurde ca. 13 Wochen durchgeführt (September 2009 bis Februar 2010). Im Anschluss an die Interventionseinheit wurden der standardisierte Fragebogen und die 2. Version des Lesetests wiederholt. Untersucht wurde neben der basalen Lesefähigkeit, ob sich die „Lesebereitschaft“ durch folgende Variablen verändert:

- » durch die kommunikative Form des Vorlesens: monologisch vs. dialogisch
- » durch die Gestaltung des Vorlesens: neutral vs. theatral
- » durch die Textsorte: Jugendbuch vs. Kurzgeschichte
- » durch die Kompetenz des Vorlesers: geschult vs. ungeschult
- » durch die Aktivitätsform: bloßes Zuhören vs. Zuhören und Mitlesen

Zusätzlich besuchte das Projektteam 20 Klassen, um sich einen Eindruck von den Vorlesesituationen zu verschaffen sowie halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit 30 Lehrkräften und 80 Schülern durchzuführen.

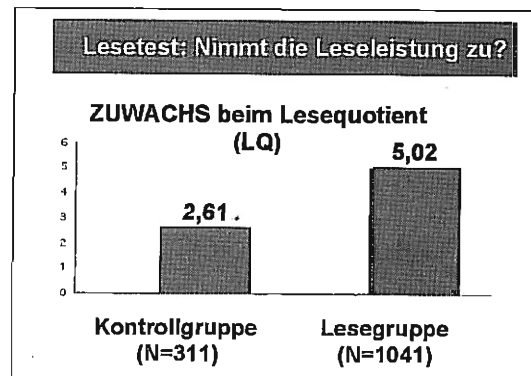
Ergebnisse der Leitfadeninterviews

In den durchgeführten Leitfadeninterviews decken sich die Aussagen von Lehrern und Schülern an vielen Stellen: Beide Seiten beschreiben positive Veränderungen durch das regelmäßige Vorlesen. So erklären 67% der interviewten Lehrkräfte, dass sie neben einem zunehmenden Interesse am Vorlesen auch eine Steigerung der Zuhörfähigkeit feststellten. Letztlich haben sich auch das Klassenklima und die Arbeitsatmosphäre deutlich gebessert. 98 % der Schüler beurteilen das Vorlesen mit „sehr gut“ bzw. „gut“. Den Schülern gefällt das Vorlesen, da sie diese Momente nicht als Unterricht wahrnehmen. Sie genießen sowohl die Zeit für Entspannung als auch die allgemeine Ruhe und die dadurch entstehende Zunahme von Konzentration in der Klasse. Sie wollen, dass ihnen weiterhin regelmäßig vorgelesen wird. Jedoch sollte der Text „spannend, wichtig, interessant, ansprechend, lustig, leicht“ sein. Daneben spielt die Vorlesetechnik eine Rolle. Das gute Vorlesen ist gekennzeichnet durch eine passende Akzentuierung, eine deutliche Aussprache sowie ein angemessenes Sprechtempo.

Ergebnisse des Lesetests

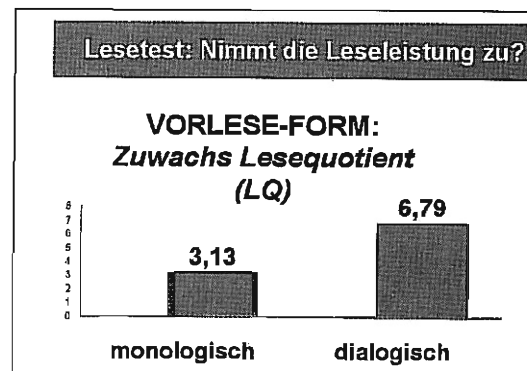
Die vorliegenden Ergebnisse geben Hinweise darauf, dass Hauptschüler durch das Vorlesen der Lehrkraft ihre basale Lesefähigkeit verbessern. Insgesamt ergibt sich eine Ge-

samtverbesserung im Lesequotient (LQ) sowohl der Kontrollgruppe als auch der Lesegruppe.



Die Teilnehmer der Kontrollgruppe verbesserten sich durchschnittlich um 2,61 Punkte im LQ und die Teilnehmer der Lesegruppe um 5,02 LQ-Punkte, also ca. um das Doppelte.

Und: Die Schüler, denen dialogisch vorgelesen wird, profitieren stärker als die Gruppe der Schüler, deren Leseform monologisch, also ohne Anschlusskommunikation stattfindet.



Hinsichtlich des Geschlechts zeigt sich, dass Mädchen und Jungen gleich stark von der Leseförderung profitieren (Mädchen plus 5,1 LQ-Punkte; Jungen plus 4,78 LQ-Punkte). Wenn zu Hause Deutsch gesprochen wird, verbessern sich die Schüler durchschnittlich um 5,43 Punkte im LQ. Die Schüler mit Migrationshintergrund verbessern sich aber immerhin noch um 4,11 LQ-Punkte.

Wenn geschulte Lehrkräfte vorlesen, verbessert sich die Lesefertigkeit deutlich stärker. Folglich ist zu empfehlen, dass eine solche Schulung zum Vorlesen in der Aus- und Fortbildung von Lehrern verbindlich etabliert wird.

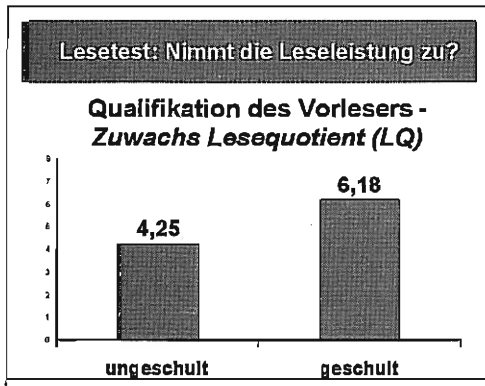
Fazit

Die Ergebnisse der Studie geben Hinweise darauf, dass sich durch regelmäßiges Vorlesen bereits nach einem Schulhalbjahr Fortschritte in der basalen Lesefähigkeit erreichen lassen. Weitere Erhebungen in anderen Klassenstufen bestätigen die Wirksamkeit der Lesefördermethode. In 1. und 4. Klassen der Grundschu-

Thema

le und 6. und 7. Klassen der Hauptschule zeigten sich ähnliche Ergebnisse: Die Schüler steigerten sich in

besonderem Maße durch Lese- und Vorleseaktivitäten gefördert werden kann.



diesen Klassen durch regelmäßiges Vorlesen um jeweils ca. 10 LQ-Punkte (N/Klasse = ca. 30 TN; ca. 7 Interventionswochen/Klasse; alle Ergebnisse sind jeweils hoch signifikant).

Ausblick

Eine Fortsetzung findet das Projekt mit der Ausweitung des Vorlesens: Im Schuljahr 2011/2012 sollen weitere Haupt-, Real- und Gymnasialschulklassen an einem ähnlichen Projekt teilnehmen. Auf diese Weise kann die oben genannte Hoffnung zu einer empirisch abgesicherten Aussage geformt werden.

Weitere Aktivitäten erstrecken sich auf die Untersuchung des Zusammenspiels zwischen Leseförderung und dem Rechtschreibkönnen von Schülern. Wie erste explorative Erhebungen zeigen, erzielt das Vorlesen nicht nur positive Effekte hinsichtlich der Entwicklung von basaler Lesefähigkeit, sondern die Methode scheint darüber hinaus auch das Rechtschreibkönnen positiv zu beeinflussen. Die Interdependenz zwischen den beiden schriftsprachlichen Kompetenzen ist durch die Stufenmodelle zum Schriftspracherwerb (z.B. FRITH 1986, GÜNTHER 1986, u.a.)⁴ schon länger theoretisch gestützt. Eine weitere Studie der Pädagogischen Hochschule Weingarten, die untersucht, wie Schüler an orthographische Strukturen herangehen, nimmt diesen Zusammenhang aktuell genauer in den Blick. Ziel der Studie ist u.a., Schülergruppen identifizieren zu können, deren Rechtschreibkönnen in

Literatur

- » GARBE, Christine; HOLLE, Karl; JESCH, Tatjana (2009): Texte lesen, Paderborn.
- » GARBE, Christine (2010): Wie werden Kinder zu engagierten und kompetenten Lesern? In: SCHULZ, Gudrun (Hg.): Lesen lernen in der Grundschule. Berlin, S. 9 - 23.
- » GARBE, Christine; HOLLE, Karl; WEINHOLD, Swantje (2011): Wie Lesekompetenzen von Jugendlichen wirksam verbessert werden können. Ergebnisse einer von deutschen Wissenschaftlern geleiteten europäischen Studie. Beitrag im Newsletter SDD, Ausgabe 31/2010, S. 5 - 7.
- » GROEBEN, Norbert; HURRELMANN, Bettina (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. München.
- » HURRELMANN, Bettina; HAMMER, Michael; NIEß, Ferdinand (1993): Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. I. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- » KLAGES, Hanna (2009): Textverstehen im frühen Zweitspracherwerb. In: AHRENHOLZ, Bernt: Empirische Befunde zu DAZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg im Breisgau.
- » SCHEELE, Veronika (2006): Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Frankfurt am Main.
- » WELLENREUTHER, Martin (2009): Forschungsbasierte Schulpädagogik. Anleitungen zur Nutzung empirischer Forschung für die Schulpraxis. Hohengehren.
- » WIELER, Petra (1997): Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim u.a.

Internet

- » Stiftung Lesen u.a., Bahn-Studie 2007. Vorlesen in Deutschland. Eine Forschungsinitiative der Deutschen Bahn AG, der ZEIT und der Stiftung Lesen. www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf/1 [10.01.2011]
- » Stiftung Lesen u.a., 2008: Bahn-Studie 2008. Vorlesen im Kinderalltag. Repräsentative Befragung von Kindern im Vor- und Grundschulalter (4 bis 11 Jahre). Eine Studie der Deutschen Bahn, der ZEIT und der Stiftung Lesen. www.stiftunglesen.de/materialarchiv/pdf/2 [10.01.2011]

⁴ Übersicht dokumentiert in: SCHEELE, Veronika, a.a.O., S. 54 - 71.



AUTOREN

Prof. Dr. Jürgen BELGRAD (Mitte) ist Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der PH Weingarten. belgrad@ph-weingarten.de

Ralf SCHÜNEMANN (rechts) ist Diplom-Sprechwissenschaftler (Uni Halle/Saale) und als akademischer Mitarbeiter/ Sprecherzieher an der PH Weingarten tätig. schuenemann@ph-weingarten.de

Barbara SCHUPP ist an der PH Weingarten akademische Mitarbeiterin im Fach Deutsch mit Sprecherziehung. schupp@ph-weingarten.de