



Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds)

S8 „Deutsch“

GESCHLECHTSENSIBLES LESETRAINING – 5. SCHULSTUFE

ID 1530

Mag. Aloisia Wappel

Dipl.Pädag. Waltraud Silldorff

BG/BRG/NMS Klusemannstraße, 8053 Graz

Graz, Juli 2009

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	4
2. ABSTRACT	5
WWW.KLUSEMANN.AT3. PROJEKTUMGEBUNG	5
3. PROJEKTUMGEBUNG.....	6
3.1 Die Schule	6
3.2 Das Team.....	6
3.3 Die Problematik	6
3.4 Überlegungen.....	6
3.5 Rahmenbedingungen.....	7
3.6 Ziele	7
4. GENDER UND LESEN.....	7
4.1 Einleitung.....	7
4.2 Gender	8
4.2.1 Allgemeines.....	8
4.2.2 Qualitätsstandards in Schulen im Kanton Zürich	10
4.2.3 Die PIRLS -Studie 2006	11
4.2.4 Sprachstandsfeststellung (BIFIE)	12
4.2.5 PISA-Studie	12
4.3 Was ist Lesen?	14
4.3.1 Die Leserin, der Leser	14
4.3.2 Lesekompetenz	16
4.3.3 Lesemedien	16
4.3.4 Genres	17
4.3.5 Lesestrategien	17
4.3.6 Lesearten	17
5. ÜBERLEGUNGEN ZU EINER GESCHLECHTSSENSIBLEN LESEFÖRDERUNG	18
6. DURCHFÜHRUNG DES PROJEKTES – 1. SEMESTER	19
6.1 Screenings und Testungen	19
6.1.1 Salzburger Lesetest und Leseverständnistest.....	19
6.1.2 Interessenserhebung.....	19
6.1.3 Individuelle Überprüfung der Leseleistungen	19
6.2. Elternkontakt.....	19
6.3. Vorbereitungen.....	20
6.3.1. Ankauf von Büchern	20
6.3.2 Arbeitsunterlagen	20

6. 3. 3 Basteln von Lesezeichen	20
6. 3. 4 Information Schulleitung und SGA	20
6. 4. Struktur des Förderns und Forderns	20
6. 5 Lesetraining im Rahmen des Deutschunterrichtes.....	20
6. 5. 1 Wöchentliche Lesestunde.....	20
6. 5. 2. Kennen lernen der Schulbibliothek.....	21
6. 5. 3 Klassenbibliothek	21
6. 5. 4 Fordern der begabten LeserInnen.....	21
6. 5. 5 Buchausstellung.....	21
6. 6. Klassenlektüre	22
6. 6. 1. Jung Österreich (JÖ) – Buchklub der Jugend	22
6. 6. 2 „Drachen haben nichts zu lachen“.....	23
6. 6. 3 Lesetagebuch	23
6. 6. 4 Märchen und Sagen	24
6. 6. 5 Lesen für besondere Anlässe	24
6. 7 Spezielles Lesetraining	24
6.7.1 Blitzlesen	25
6.7. 2 Lesemedium Internet.....	25
6.7. 3 „Buchliebbling“	25
6.7. 5 JÖ, Lesenetzwerk	26
6.7. 6 Einige methodische Überlegung.....	26
6.7.7 Ergebnisse	26
7. LESETRAINING 2. SEMESTER	27
7. 1 Lesewettbewerb	27
7. 2 Lesepass	27
7.3 Referate.....	28
7. 4. Projektwoche – Theater, Fabeln.....	28
7. 5 Beratung Frau Sonja Vucsina.....	28
7.6. Produktion von Lesezeichen für Werbung.....	28
8. SCHLUSSBEMERKUNGEN	29
9. LITERATURLISTE	31
10. EVALUIERUNG.....	33
11. ANHANG.....	45

1. Einleitung

In der Arbeit "Geschlechtssensibles Lesetraining – 5. Schulstufe" beschäftigen wir uns mit folgenden Inhalten:

Wir fassen im ersten Teil zusammen, was wir zum Thema "Gender und Lesen" studiert haben. Damit wollen wir kenntlich machen, von welchem theoretischen Überbau wir ausgehen.

Wir fragen nach dem Begriff "Gender", "Lesen" und dem Zusammenhang zwischen beiden.

Im zweiten Teil der Arbeit dokumentieren wir die praktische Umsetzung der These im Schuljahr 2008/2009. Wir zeigen, wie wir mit zwei Klassen im Deutschunterricht und im zusätzlichen Förderunterricht Lesen unter geschlechtssensiblem Aspekt unterrichtet haben. Wir ziehen ein vorläufiges Resümee.

Die Evaluation, die das Projekt das ganze Jahr über begleitete, zeigt messbare Veränderungen.

2. Abstract

Das Projekt „Geschlechtssensibles Lesetraining“ hatte das Ziel die Lesekompetenzen der SchülerInnen der 1.c und 1.d Klasse unserer Schule unter Beachtung geschlechtsspezifischer Zugänge zu erhöhen.

Nach einer ausführlichen Informationsphase, einer Eingangstestung und einer Interessenserhebung setzten wir die Leseförderung der SchülerInnen auf zwei Ebenen an:

- *Leseschwerpunkte in der Klasse*
- *Fördern in speziellen Fördergruppen*

Unser Projektbericht zeigt theoretische Überlegungen und die konkrete Umsetzung des Vorhabens während des Schuljahres, dokumentiert die Hemmnisse, die Fortschritte und versucht ein Resümee.

Schulstufe: 5

Fächer: Deutsch

**Kontaktperson
Wappel Luise
Silldorff W.**

Kontaktadresse:

**BG/BRG/NMS Klusemannstr.25 8053 Graz
www.klusemann.at**

3. Projektumgebung

3.1 Die Schule

Wir unterrichten am BG/BRG/NMS Klusemannstraße in Graz Deutsch. Unsere Schule war lange eine Unikatsschule in der Steiermark (seit 1994), denn hier wurden/werden AHS-reife Kinder und nicht AHS-reife Schülerinnen gemeinsam bis zur 8. Schulstufe ausgebildet. Seit kurzem gibt es viele Neue Mittelschulen (NMS), die nach denselben Richtlinien wie unsere Schule arbeiten.

Den Unterrichtsgegenstand Deutsch (wie auch Mathematik, Englisch und Ökologie) unterrichten wir im Team Teaching, idealer Weise bilden ein(e) HS-LehrerIn und ein(e) AHS-LehrerIn ein Team.

In der 5. und 8. Schulstufe gibt es 4 Stunden Deutsch, in der 6. und 7. Schulstufe 3,5 Stunden.

In den Klassen sind ungefähr 30 SchülerInnen.

3. 2 Das Team

Seit Beginn unserer Zusammenarbeit haben Frau Silldorff und ich großen Wert auf Lesetraining und Leseförderung gelegt. Unsere SchülerInnen müssen zum Beispiel seit langer Zeit ab der 1. Klasse ein Lesetagebuch führen; Klassenlektüre und verschiedene Zeitschriften sollen das Leseinteresse und die Lesekompetenz genau so steigern, wie Lesungen, Theaterbesuche, Sprechübungen, dramatisches Spiel, kreatives Schreiben, Vortrag der eigenen Texte und vieles mehr.

3. 3 Die Problematik

Trotz jahrelanger Initiativen, die teilweise auch erfolgreich waren, mussten wir immer wieder feststellen, dass wir bei einem Teil unserer SchülerInnen nicht das angestrebte Ziel erreichen konnten: Das Lesen war für einige – von der kognitiven Begabung her auch AHS-reife – Kinder auch in der vierten Klasse (8.Schulstufe) eine Pflichtübung; Lesegeschwindigkeit und Textverständnis ließen zu wünschen übrig. Ihnen fehlte vor allem die Lesemotivation. In der ersten Klasse, die wir 2008/2009 in Deutsch übernommen hatten, gab es einige Kinder, denen es an der Lesetechnik fehlte; sie zogen beim Lesen Buchstaben und Silben zusammen.

Wir standen also vor der Aufgabe einen Teil der SchülerInnen Lesen als Technik zu lehren und bei anderen die Lesemotivation zu stärken. Uns war klar, dass diese Aufgabe nur differenziert und in Kleinstgruppen zu bewältigen war.

Wir machten dieselbe Erfahrung wie viele Studien, dass vor allem Buben von der Leseunlust „befallen“ waren und alles Erdenkliche unternahmen – auch mit Unterstützung der Eltern („Ich war auch ein schlechter Leser“) – sich dem Lesen zu entziehen.

3. 4 Überlegungen

Aus diesem Grund entschlossen wir uns ein Leseprojekt unter dem Genderaspekt zu starten.

Wir freuen uns sehr, dass wir im IMST-Projekt eine Unterstützung gefunden haben.

3. 5 Rahmenbedingungen

Wie schon im Antrag erwähnt, bekamen wir aus dem Werteinheitenkontingent für das Lesetraining eine Werteinheit (Unverbindliche Übung, Förderkurs) pro Klasse, die wir für die spezielle Leseförderung verwendeten.

3. 6 Ziele

- Verbesserung der Lesetechnik
- Verbesserung der Lesegeschwindigkeit und des Leseverständnisses
- Lesen als Gewinn, als Spaß, als Möglichkeit der Lebensorientierung sehen lernen
- Lesen als eine Schlüsselqualifikation für schulischen Erfolg erkennen
- Das Lesetraining unter dem Genderaspekt soll unterschiedliche Zugänge zum Lesen aufspüren, Vor- und Nachteile des Geschlechteraspekts sichtbar machen und Nachteile, die sich daraus ergeben, zumindest reduzieren
- Eigene Sensibilität (Lehrerinnen) für dieses Thema schärfen

Das Projekt ist erfolgreich, wenn die erreichten Ziele ganz oder teilweise erreicht werden.

Um das zu erreichen müssen wir viel Geduld haben!

4. GENDER UND LESEN¹

4 . 1 Einleitung

Modernes Leben kommt ohne Schrift nicht aus. Menschen, welche heutzutage den Inhalt einfacher Texte nicht oder nur teilweise verstehen können, sind in einer Wissensgesellschaft benachteiligt. Angesichts der Tatsache, dass in unserer Zeit im Berufsleben Menschen mehrmalig umlernen müssen, sind Basiskompetenzen, wie Lesen und Texte verstehen, besonders wichtig.

Lesen können ist aber nicht nur nützlich – es öffnet die Welt der Kunst, der Philosophie, der Politik usw.

Leseförderung ist also ein absolutes Muss!

Buben brauchen offensichtlich besondere Aufmerksamkeit in der Leseförderung. Die Leseforschung bestätigt, dass Mädchen und Buben (Männer und Frauen) Unterschiedliches mit Lesen und Lesemedien verbinden. Mädchen und Frauen bewerten Lesen, vor allem die erzählende Literatur als positiver. Das männliche Geschlecht bevorzugt informierende Texte und Massenmedien. Diese Unterschiede sind schon im Alter von acht bis zehn Jahren deutlich zu erkennen.

Der letzte PISA- Test zeigte, dass mehr als ein Viertel der getesteten männlichen Jugendlichen der Risikogruppe Lesen zugeordnet war, im Gegensatz zu einem Achtel der Mädchen – der Anteil der Buben in dieser Gruppe stieg im Vergleich zu PISA 2000/2003, der Anteil der Mädchen blieb gleich.²

Aber nicht nur Buben müssen gefördert werden, sondern auch Mädchen um sie fit für die (naturwissenschaftliche, technische, politische...) Wissensgesellschaft zu machen.

¹ Diesem Kapitel liegt folgende Basisliteratur zugrunde: Böck, Margit: Gender und Lesen. Geschlechtssensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: BM für Unterricht, Kunst und Kultur 2007

² Haider, Günter: Die OECD/PISA Studie. In: Haider, u.a.: PISA 2003, S.18-39

Unsere Arbeit soll einen Beitrag zu einer zeitgemäßen Leseförderung leisten, die Buben und Mädchen anspricht. Im Mittelpunkt stehen die SchülerInnen und nicht die Auseinandersetzung mit der Theorie, die natürlich in die Überlegungen einfließt.

Die Erkenntnisse der Hirnforschung, dass Frauen verbale Daten besser verarbeiten können und Männer beim räumlichen Denken überlegen sind, beweisen nicht, dass Lesefähigkeit (oder räumliches Denken) biologisch begründet ist. Soziale und historische Gegebenheiten sind bei der Lesemotivation und Lesefähigkeit besonders zu beachten. Das soziale Geschlecht ist ein zugeschriebenes, auch das Lesen ist keine geschlechtsneutrale Praxis. Das Lesen erzählender Literatur ist stark weiblich konnotiert, das Lesen von Sachbüchern männlich.

In der geschlechtssensiblen Leseförderung soll nicht versucht werden die Unterschiede der Geschlechter aufzuheben. Die LehrerInnen sollten erkennen, wie und wo sich Mädchen und Buben in ihrer Lesepraxis unterscheiden und welche Auswirkungen das auf sie hat. Optimal wäre es die Nachteile so weit wie möglich zu verhindern.

Kinder, die nicht lesen können und deshalb verständlicherweise nicht lesen mögen, sind häufig die „Opfer“ ihrer Lesesozialisation – Kinder aus lesefernen oder lesefeindlichen Familien stehen dem Lesen eher distanziert gegenüber.

Daher kommt der schulischen Leseförderung besondere Bedeutung zu, auch als demokratiepolitische Kompensation.

4. 2 Gender

4. 2.1 Allgemeines

Mit diesem Begriff wird seit den Siebzigerjahren darauf hingewiesen, dass es neben dem biologischen Geschlecht (Sex) ein soziales gibt.

Die Dualität der Geschlechter ist an eine hierarchische Wertung geknüpft: Der Bereich der Produktion (eher männlich) wird höher bewertet als der der Reproduktion (eher weiblich); der öffentliche Raum wird eher Männern zugeordnet, der private eher Frauen. Auch in unserer Zeit wird „Männliches“ höher bewertet als „Weibliches“. Die Folge davon ist, dass sich Frauen in ihrem Verhalten eher dem annähern, was „männlich“, also „wertvoller“ ist. Bei Kindern und Jugendlichen zeigt sich das deutlicher als bei Erwachsenen, weil ihre Geschlechteridentität noch weniger stabil ist. Die Entwicklung einer stimmigen Geschlechterdifferenz ist genauso wichtig wie mit einer „offenen“ Geschlechteridentität zu spielen.³

Dass Buben in den letzten Jahren häufiger als Problemkinder beschrieben werden, hängt mit den gesellschaftlichen Veränderungen der Geschlechterrollen zusammen – für Männer ist es schwieriger auf „angestammte“ Rechte zu verzichten als für Frauen, neue Rechte in Anspruch zu nehmen.

Je höher der Bildungsgrad ist, umso weniger starr sind im Allgemeinen die Rollenzuweisungen, umso größer ist die Flexibilität gegenüber Veränderungen und umso mehr Handlungsspielraum in der Gestaltung der Geschlechterrolle ist möglich.

*„In Bevölkerungssegmenten mit mindestens Matura unterscheiden sich Männer und Frauen im Zeitaufwand für informations- und unterhaltungsorientierte Lektüre sowie in ihren Genrepräferenzen am wenigsten“.*⁴

Was es heißt, ein Mädchen oder ein Bub zu sein, erleben wir durch die äußere Sozialisation – die Umwelt beeinflusst die Personen – und durch die innere Sozialisation –

³ Vgl. Böck, S. 12-14

⁴ Böck, S.16

die Person beeinflusst die Umwelt. Für die Lesesozialisation spielt die Selbstsozialisation eine große Rolle – wir werden für eine Handlung belohnt (Wiederholung vice versa).

„Doing gender“⁵ beschreibt, dass sich Buben und Mädchen an den Geschlechterrollen orientieren und diese reproduzieren, kann aber auch bedeuten, die Rollenbilder zu hinterfragen oder zu verändern, wenn sie Nachteile bringen.

Eine weitere Herausforderung für eine geschlechtssensible Leseförderung ist die ethnische Zugehörigkeit der SchülerInnen. Welche Rollenbilder gibt es in unterschiedlichen Kulturen? Welchen Spielraum haben die Kinder? Wie gehen wir als LehrerInnen damit um?

Basisqualifikationen wie Lesen und Schreiben sind ein besonderes Augenmerk zu schenken, um soziokulturelle Benachteiligungen zu verhindern.

In den letzten 20 Jahren erschienen Bücher, welche die These propagieren, dass Buben zunehmend Verlierer im Bildungssystem sind (Dieter Schnack und Rainer Neutzling: „Kleine Helden in Not“, Frank Dammasch „Jungen in der Krise“, Wolfgang Bergmann „Kleine Jungs – große Not“...) Auch Arne Hoffmann, Medienwissenschaftler und Journalist, teilt im aktuellen Buch „Rettet unsere Söhne“⁶ diese Meinung. Das klassische Rollenbild der neuen Frauenbewegung „Frauen – Opfer, Männer – Täter“ habe dazu geführt, dass Männer in unserem System benachteiligt werden. Auch das Schulsystem leiste seinen Beitrag – Buben würden nicht optimal gefördert. Eine Forderung in seinem „10 Punkte-Sofortprogramm“ kritisiert die Verweiblichung der Bildungseinrichtungen und fordert mehr Männer in der Erziehung! Die Schulen seien auf die Buben als Zielgruppe nicht eingestellt, Buben bekämen bei gleicher Leistung schlechtere Noten.

Die Ursachen, warum Schüler statistisch schlechtere schulische Leistungen als Mädchen bringen, scheinen uns immer noch zu wenig erforscht. Die Verweiblichung der Lehrkörper zum Beispiel lässt unserer Ansicht nach den Respekt vor den LehrerInnen sinken, da weiblichen Leistungen immer noch weniger Respekt entgegengebracht wird als männlichen. Wenn dann Frauen Schlüsselqualifikationen wie Lesen und Schreiben in der Volksschule, Sprachen in Hauptschulen und AHS, BHS vermitteln, ist es unserer Ansicht nach nicht verwunderlich, dass Buben (wie vorher angeführt vor allem aus bildungsfernen Schichten) Frauen nicht als Rollenmodelle sehen, deren Qualitäten sie nachahmen sollten.

Die häufige öffentliche (und oft unqualifizierte) Kritik an der Schule trifft, weil Frauen in der Mehrzahl Bildungsvermittlerinnen sind (außer in FH, Universitäten), wieder in erster Linie Frauen und lässt das Vertrauen in ihre Qualifikationen sinken – das muss Auswirkungen auf den Unterricht haben!

Weiters bleibt die Frage offen, wie es – trotz der Benachteiligungen im Bildungssystem – Männern gelingt, den Großteil der leitenden Funktionen in Politik und Wirtschaft einzunehmen.

Trotz dieses Einwandes ist es, wie schon erwähnt, aus demokratiepolitischen, volkswirtschaftlichen und menschenrechtlichen Aspekten äußerst wichtig, sich des Themas anzunehmen.

⁵ Böck, S.15

⁶ Vgl: Hoffmann Arne: Rettet unsere Söhne. Pondo: 2009

4. 2. 2 Qualitätsstandards in Schulen im Kanton Zürich

Einen interessanten Ansatz zur Genderdiskussion liefert eine Schweizer Studie: „Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben: Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule“⁷

Auch hier werden Geschlechterdifferenzen im Schriftspracherwerb und bei der Lesekompetenz festgestellt. Im Bericht wird auch darauf hingewiesen, dass Sprachfächer zu den unbeliebtesten Schulfächern der Knaben im Kanton gehören. (Am wenigsten beliebt: Französisch, dann Deutsch; relativ beliebt ist Englisch).

Die VerfasserInnen des Bericht weisen auf einen Zusammenhang zwischen dem Sozialverhalten der Buben und ihren Sprachdefiziten hin: Da Buben häufiger stören, undisziplinierter sind, versuchen die Unterrichtenden das Interesse der Buben besonders zu berücksichtigen. Diese Bevorzugung habe eine Kehrseite: Sie verfügen auf Dauer über weniger soziale Kompetenzen, was einen Zusammenhang zwischen den defizitären Seiten der männlichen Sozialisation – zu wenig geförderte kommunikative und soziale Kompetenzen – und geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Sprachfächern vermuten lässt.

Konkretisierungen der Qualitätsstandards:

- In Sprache, Texten und Bildern werden beide Geschlechter gleichwertig behandelt (geschlechtsspezifische Nennungen – Schüler und Schülerinnen; Texte von Autorinnen und Autoren, Vermeidung von Stereotypen-Konstruktionen...).
- Lehrpläne, Lehrmittel und Lehrinhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter und zeigen sie in zeitgemäßen, vielfältigen Rollen.
- Lehrpersonen sensibilisieren SchülerInnen dafür, geschlechtsspezifische Stereotypen und Diskriminierungen zu erkennen und aufzubrechen.
- Mädchen und Knaben kommen im Unterricht quantitativ und qualitativ ausgewogen zum Zug.
- Lehrpersonen fördern Mädchen und Knaben geschlechterbewusst und methodisch gezielt (Hoher Grad an Selbstreflexion der LehrerInnen erforderlich; Mädchen nicht vor allem für Fleiß, Buben nicht für Leistungen belohnen...).
- Bildungsverantwortliche nehmen Gleichstellung als Querschnittsaufgabe wahr. (Bei Entscheidungen wird immer der Genderaspekt beachtet – Pausengestaltung – wer braucht welchen Raum...)
- Männer und Frauen sind auf allen Hierarchiestufen und in allen Gremien möglichst ausführlich vertreten. (Persönliche Bemerkung: **Ja, ja, schön wär´s!**).
- Der Stand der Gleichstellung wird in der Qualitätssicherung überprüft.
- In der Ausbildung wird sicher gestellt, dass alle Lehrpersonen Genderkompetenzen erwerben und diese vermitteln können
- In der Weiterbildung ist der Umgang mit Heterogenität und Geschlechtsdifferenz fester Bestandteil des Angebotes und als Querschnittsthema etabliert.

Auswirkungen dieser Forderungen auf eine Veränderung des Schreib- und Leseniveaus der SchülerInnen im Kanton Zürich sind uns nicht bekannt.

⁷ Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht der Fachstelle für Gleichstellungsfragen des Kantons Zürich FFG zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich, 2001, S. 29ff
URL: http://www.schuletg.ch/file_uploads/bibliothek/k_24_SchulkulturTagesstru/k_297_Gender/1022_9_0_Die-10-Qualitätsstandards-zur-Gl.pdf

4. 2.3 Die PIRLS -Studie 2006⁸

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) untersucht die Lesekompetenz von SchülerInnen in der 4. Schulstufe. Weltweit beteiligten sich 2006 46 Länder. Einige Top-PISA Nationen wie Finnland, Korea und Australien nahmen nicht teil. Die PIRLS-Studie wird in fünfjährigen Intervallen durchgeführt. Sie ist von der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) organisiert. Für die Abwicklung in Österreich ist das BIFIE zuständig.

In Österreich nahmen 5.067 SchülerInnen in 262 Klassen (158 Schulen) teil.

Die PIRLS-Studie zeigt ähnliche Ergebnisse wie die PISA – Studie: Die österreichischen VolksschülerInnen schnitten im Vergleich nur mittelmäßig ab: Position 20 von 46!

16% der Kinder zählen zur Risikogruppe Kompetenzstufe 1 und darunter, das heißt, sie scheitern schon an einfachen Aufgaben. In Zahlen sind das in Österreich ca. 14.000 SchülerInnen, welche die Volksschule mit ernsthaften Problemen beim Leseverständnis verlassen. Zu dieser Gruppe zählen vor allem Kinder von MigrantInnen und Kinder aus bildungsfernem Elternhaus.

63% der Akademikereltern geben viele lesebezogene Aktivitäten mit den Kindern vor Schuleintritt an, hingegen nur 34% Eltern mit Pflichtschulabschluss.

Kinder aus höheren sozialen Schichten haben trotz gleicher Testleistung bessere Noten. Das ist bedenklich, wenn man die Schullaufbahnentscheidung nach der 4. Schulstufe bedenkt!

„SpitzenschülerInnen“ (Kompetenzstufe 4) gibt es in Österreich nur halb so viel wie in den führenden Nationen Singapur, Russland, Alberta (Kanada) – ca 8%.

Was aus zahlreichen Lesestudien zu erwarten war, tritt auch bei PIRLS ein: Die Mädchen lesen deutlich besser als die Buben.

Unterschieden werden bei PIRLS zwei Verstehensprozesse: Beim „Wiedergeben und einfachen Schlussfolgern“ schneiden die ÖsterreicherInnen besser ab als beim anspruchsvolleren „Interpretieren, Verknüpfen und Bewerten“. Die Mädchen sind in beiden Bereichen besser als die Buben, im Bereich „Interpretieren“ wesentlich besser.

Eltern haben eine wichtige Vorbildwirkung, auch beim Lesen. 56% der österreichischen SchülerInnen haben Eltern mit einer positiven Einstellung zum Lesen, 10 % stehen dem Lesen negativ gegenüber.

Die Bildung der Eltern beeinflusst als „kulturelles Kapital“ die Leseleistungen der SchülerInnen.

Das Ausmaß des Sprach- und Leseunterrichts sagt einiges über den Stellenwert des Lesens in einem Land aus. In den österreichischen Volksschulen werden in der 4. Klasse 8,1 Stunden dafür verwendet. Das ist im internationalen Vergleich nicht wenig, auf das Lesen entfallen aber nur 3,1 Stunden.

Österreichische SchülerInnen erhalten relativ oft Leseaufgaben, die aber recht kurz sind, kaum benötigen sie mehr als 30 Minuten.

Österreich liegt auch unter dem Durchschnitt, was das Lesen literarischer Texte betrifft, nur 23% lesen jeden Tag oder fast jeden Tag. Beim Lesen von informativen Texten sind unsere Mädchen und Buben im ersten Drittel – interessant ist, dass die Lesekompetenz von Literaturlesenden höher ist als die derjenigen, die Informationstexte vorziehen.

Wie stehen die Viertklässler dem Lesen gegenüber? 40% haben eine durchschnittliche, 10% eine negative Einstellung zum Lesen (Mittelfeldergebnis).

Die Mädchen haben wieder eine deutlich positivere Einstellung zum Lesen (63%) als die Buben (38%).

⁸ Vg.: <http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006>

39% der Buben lesen außerhalb der Schule nie oder höchstens ein- bis zweimal pro Monat.

Diese Daten der PIRLS- Studie waren für uns sehr interessant, da wir ja mit der 5. Schulstufe das Projekt durchführten.

4. 2. 4 Sprachstandsfeststellung (BIFIE)⁹

Die Sprachstandsfeststellung des BIFIE, welche 2008 erhoben wurde, untersucht den Sprachstand der Kinder vor dem Schuleintritt. Ein Viertel der Kinder weist kein altersadäquates Sprachniveau in Deutsch auf. Vor allem Kinder mit einer anderen Zweitsprache haben Förderbedarf. Auch 10% der Kinder mit Deutsch als Erstsprache haben Defizite.

Die Kinder, die mehrere Jahre einen Kindergarten besuchen, haben eine höhere Sprachkompetenz, vorteilhaft erweist sich das bei Kindern, die von zu Hause wenig kulturelles Kapital mitbringen.

Mag. Simone Breit, die Projektleiterin der Sprachstandsfeststellung, fordert verbesserte Förderung in den Kindergärten, weist aber darauf hin, dass öffentliche Institutionen allein die Defizite nicht beheben können, da der Einfluss des Elternhauses größer sei als der von öffentlichen Einrichtungen.

Damit wird die PIRLS- Studie bestätigt.

4. 2. 5 PISA-Studie¹⁰

Wir gehen in dieser Arbeit auch kurz auf die PISA Studie 2003 ein, die zwar 15-16Jährige testet, weil es interessant ist zu vergleichen, wie sich Lesefähigkeiten oder Lesedefizite weiter entwickeln und welche Analysen es dazu gibt.

Das Bildungsverständnis, das PISA zugrunde liegt, bezieht sich auf die Handlungsfähigkeit (Kompetenz) des Einzelnen zum Lösen von echten „Problemen“.

Bei der Messung der Lesekompetenz – der Fähigkeit, „geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential wahr zu nehmen und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“¹¹, werden folgende Faktoren berücksichtigt:

- Texttypen (kontinuierliche und nicht kontinuierliche Texte)
- Leseprozesse (Informationen heraussuchen, Texte, Inhalte, Textform interpretieren)
- Situationen (Texte aus verschiedenen Lesebereichen)¹²

Die österreichischen Mädchen schneiden auch bei PISA-Lesen besser ab als die Burschen; die Geschlechterdifferenz ist in Österreich besonders hoch.

Der Rückgang der Leseleistungen geht – vgl. PIRLS – auf das Konto der Burschen. Es ist anzunehmen, dass verschiedene Faktoren diese Entwicklung bedingen: Zusammenhänge zwischen Bildung, Konstrukt von Geschlechterrollen, Konnotation des Lesens mit „weiblich“, Verschiebungen von Medieninteressen. Die Untersuchungen von PIRLS werden bestätigt.

⁹ <http://www.lesenetzwerk.at/index.php?id=361>

¹⁰ Haider, Günter : Die OECD/PISA Studie. In: Haider, Günter & Reiter, Claudia (Hg.) : PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam 2004, S.18-39

¹¹ Vgl. Lang, Birgit u.a.: Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Haider, G. a.a.O., S. 59

¹² A.a.O.

In PISA 2000 wurden auch die Meinungen der Jugendlichen über das Lesen in der Schule erhoben. Schon in der Volksschule hatten Buben eher nur positive Erinnerungen an das freie Lesen, die 15/16jährigen Burschen gaben häufiger als Mädchen an, nur aus Pflicht zu lesen.

Mädchen besitzen mehr Bücher als Burschen, bekommen öfter Bücher geschenkt und sprechen auch öfter über Bücher.

4. 3 Was ist Lesen?

Die zentralen Komponenten des Lesens sind die Person, der Text, die Lesesituation und die Lesestrategie.

Die Erfindung der Schrift war ein großer Fortschritt in der Entwicklung der Gesellschaft – größere Rechtssicherheit konnte erzeugt werden, Kulturdenkmäler wurden für die Nachwelt bewahrt, Schrift wurde auch als Herrschaftsinstrument eingesetzt, größere Sozialsysteme konnten organisiert werden, usw. Lesen und Schreiben entwickelten sich zu Kulturtechniken, entwickeln sich bis in unsere Zeit immer weiter.

Die neuen Entwicklungen in der Kommunikation (Computer, Handy, Fernsehen ...), die Bedeutung der Bilder haben auch Auswirkungen auf die Lese- und Schreibgewohnheiten. Trotz der Informationsflut gibt es Menschen, welche die neuen Kommunikationsmittel nicht nutzen. Dieser „Digital Divide“¹³ (Nicht-Teilhabe an der Technik) kann ohne Zweifel zu einem Nachteil werden. Um Computer und Internet sinnvoll nutzen zu können, muss man – als Basisqualifikation – Lesen und Schreiben beherrschen.

Wie schon erwähnt leistet also Leseförderung einen wichtigen Beitrag zur Erreichung der Chancengleichheit der Menschen. Nicht oder nicht ausreichend Lesen können bedeutet: Einschränkung der beruflichen und sozialen Möglichkeiten, soziale Stigmatisierung, Abhängigkeit, geringe Beteiligung an Kultur, Politik etc.

4.3.1 Die Leserin, der Leser

Sie, er stammt aus verschiedenen Bildungsschichten, sozialen Gruppen, ist unterschiedlichen Alters, kommt aus verschiedenen Kulturkreisen etc. Je nach den Regeln der Lebenswelten, aus denen sie/er kommt, ist sie/er mehr oder weniger aufgeschlossen, steht Neuerungen kritisch/ängstlich/forsch... gegenüber. Der Habitus einer Person ist eine Synthese der Einflüsse der Außenwelt und der Innenwelt (wechselseitige Beeinflussung). Auch unsere Geschlechteridentität ist Teil unseres Habitus. Das Habituskonzept von Bourdieu¹⁴ hilft zu verstehen, warum sich Menschen in vergleichbaren Situationen anders verhalten (Beispiel – wie gehen verschiedene Menschen mit Prachtausgaben von Weltliteratur um).

Lesekompetenz und Lesegewohnheiten hängen von den Erfahrungen ab. Wer viel liest, wird besser lesen können als jemand, der wenig liest. Lesen kann erst Freude machen, wenn der Vorgang nicht mühsames Entziffern von Buchstaben und Silben ist. Wer nicht fließend lesen kann, hat Schwierigkeiten den Text zu verstehen.

Die Lesesozialisation beginnt schon vor dem Schullese und endet mit dem Lebensende. Personen, die ein aktives Freizeitverhalten zeigen, lesen häufiger als inaktive Personen.¹⁵ Ein gewisser Aktivitätspegel scheint ein Indikator für das Lesen zu sein (Buch kaufen, auswählen etc.).

Wie schon erwähnt, ist die Familie der wichtigste Faktor in der Lesesozialisation. Es ist sehr schwierig, diese familiäre Lesesozialisation zu verändern, gleichzeitig bietet die Leseförderung in den Schulen die Möglichkeit Defizite auszugleichen.

Die Ergebnisse der PISA- Studie haben dazu geführt, dass der Bedeutung des Kindergartens in der Lesesozialisation größere Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Massive

¹³ Böck, S. 21

¹⁴ [http://de.wikipedia.org/wiki/Habitus_\(Soziologie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Habitus_(Soziologie))

¹⁵ Vgl. Böck, S.29

Sprachentwicklungsstörungen in der frühen Kindheit können bis zum Ende der Pflichtschulzeit nicht ausgeglichen werden¹⁶.

Die Schule hat eine zentrale kompensatorische Förderfunktion für Kinder aus lesefernen Familien. Ab 10 Jahren ist ein „Lesecknick“¹⁷ zu beobachten, mit dem Kinder Lesen mit „Pflicht“ und „Arbeit“ assoziieren. Auch die Peergroups spielen eine wichtige Rolle bei der Lesesozialisation.

Bei uns ist Lesen stark weiblich konnotiert, was ein Grund für die Abgrenzung von Buben ist.

Was lesen nun Mädchen, was Buben?¹⁸

Mädchen bevorzugen Romane, in denen Emotionen und soziale Beziehungen im Mittelpunkt stehen, auch Tiergeschichten. Die typische Lesehaltung ist die Identifikation mit den Protagonistinnen. Auch Buben lesen aus demselben Grund Romane; sie wählen aber lieber Abenteuer-Detektiv-Horror-Fantasy-Genres, in denen das Aktivsein im Mittelpunkt steht. Der Ausdruck von Gefühlen wird eher wenig geschätzt – nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die schlechtesten LeserInnen aus der sozialen Schicht kommen, wo wenig gelesen wird und Geschlechtsrollenbilder eher unhinterfragt sind.

Auch wenn Buben häufiger Sachliteratur lesen als Mädchen, ist für die Lesepräferenz eine Bündelung der Genres wichtig: Technik, Sport, Computer. Mädchen wenden sich eher der Sachliteratur zu, die sich mit Tieren, anderen Ländern und anderen Kulturen befasst.

Buben informieren sich auch über Drogenmissbrauch, Magersucht, Familien-Probleme – Themen, welche auch sie betreffen – lieber in Form von Sachbüchern als in Romanform, die von Mädchen bevorzugt wird.

Auch die Zeitschriftenpräferenzen sind Geschlechter orientiert. „Bravo“ wird eher von Mädchen gelesen, Computer- Auto- und Konsolenzeitschriften eher von Buben. Das Genre des Fotoromans wird in erster Linie von Mädchen bevorzugt, Bilder haben aber auch für Burschen eine große Wichtigkeit beim Lesen.

Auch die Themenwahl in Tageszeitungen spiegelt Geschlechterinteressen: Sport, Auto, Computer, Technik sind männliche Domänen, Horoskop, Mode, Schönheit, Filmkritiken weibliche.

Geringe Unterschiede zeigen sich in Berichten, Fernsehprogrammen, Rätseln.

Wir wollen an dieser Stelle erwähnen, dass wir einen Teil des Lesetrainings mit der Jugendzeitschrift „JÖ“ (Buchklub der Jugend¹⁹) gestaltet haben. JÖ berücksichtigt die verschiedenen Leseinteressen und Genres vorbildhaft. Es gibt viele Texte, die Buben und Mädchen gleich interessieren (Tiere, Witze, Logeleien), die Zeitschrift geht aber auch auf die geschlechtsspezifischen Interessen ein (Abenteuer, Ratgeber etc.).

Mädchen lesen Texte eher linear-kontinuierlich, Burschen mehr selektiv und navigierend.

Bezüglich des Lesens im Medienkontext integrieren weibliche Leserinnen Bücher häufiger in ihren Medienalltag als Burschen. Diese geben Computer und Internet einen deutlich wichtigeren Platz als Mädchen – diese Aussagen sind als Durchschnittswerte zu verstehen, die wieder abhängig sind von Bildung, Geschlechterrollenkonstrukt und Alter sind.

¹⁶ Böck, S.30

¹⁷ A.a.O.

¹⁸ Vgl. Böck, S.65f

¹⁹ JUNGÖSTERREICH Zeitschriftenverlag GmbH & Co KG. A-6022 Innsbruck

4. 3. 2 Lesekompetenz

Lesekompetenz ist nach Birgit Lang „*geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential wahrzunehmen und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben.*“²⁰ PISA arbeitet mit dieser Definition der Lesekompetenz, rückt also den instrumentellen Nutzen des Lesens in den Vordergrund – Lesen interessiert vor allem „als kognitiver Prozess der Informationsaufnahme“²¹ – Lesemotivation und emotionale Komponenten des Lesens werden in den Förderkonzepten, die sich an PISA orientieren, weniger berücksichtigt. Leseförderung sollte als Ziel die Teilnahme an „kultureller Praxis“²² haben und emotionale Komponenten (positive Gefühle, Identifikation mit Figuren, Freude über neu Gelerntes, ästhetisches Genießen etc.) berücksichtigen. Auch die Reflexion des Gelesenen ist ein wichtiger Faktor der Lesekompetenz.

Kinder und Jugendliche werden heutzutage mit neuen Textformen konfrontiert: SMS und E-Mail folgen anderen Regeln als die Schriftsprache, sie sind der gesprochenen Sprache nahe. Bilder und Farben spielen eine große Rolle, die Texte sind kurz.

4. 3. 3 Lesemedien

Wie schon erwähnt, haben sich in den letzten Jahrzehnten die Lesemedien verändert. Die LehrerInnen, die um 50 sind, sind mit anderen Lesemedien sozialisiert worden als ihre SchülerInnen. Bis zum Auftreten der Bildmedien (Film, Computer, Handys etc.) wurde auf beständigen Materialien geschrieben (Bücher, Zeitungen, Comics).

Auch die Lesematerialien des Alltags sind Lesemedien: Bedienungsanleitungen, Beschilderungen, Prospekte, Kalender etc. Werden Menschen gefragt, ob sie gerne lesen, beziehen sie das meist auf Buchmedien. Auch die Leseförderung zielt häufig auf literarisches Lesen ab. Das Lesen von informationsorientierten Medien ist seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts bedeutender geworden. Das hängt zum Teil mit der Bedeutung des selbst bestimmten Lernens zusammen (Schule, berufliche Weiterbildung).

Laut einer Studie von Böck/Bergmüller²³ (2003) lesen die Jugendlichen (15-16) am häufigsten Zeitungen, gefolgt von Zeitschriften und Internet. Gegenüber 2000 haben die neuen Lesemedien gegenüber Literatur und Zeitungen an Stellenwert gewonnen. Der eingengegte Blick auf literarisches Lesen erfasst die alltägliche Lesepraxis nicht vollständig. Ausgehend von diesen Erkenntnissen sollte Leseförderung die gesamte Bandbreite an Literatur umfassen.

Kinder und Jugendliche gehen viel unbefangener mit den modernen Medien um; die Anforderungen an ihre Leseleistung sind aber auch in den modernen Lesemedien sehr hoch: Die Texte sind oft sehr komprimiert, besonders bei den Hypertexten im WWW und auf CD-ROMS. Auch bei Kindern und Jugendlichen ist der so genannte „Digital Divide“ festzustellen, das heißt, nicht alle haben den gleichen Zugang zu den modernen Technologien.

Für Buben bedeutsam ist die Benutzung der Computer- und Konsolenspiele. In vielen Spielen geht es um Konkurrenz und Kampf – das kommt vielen Buben entgegen, vor allem die Möglichkeit selbst handeln zu können. Die neuen Medien (auch das Fernsehen)

²⁰ Lang, Birgit: Die OECD/PISA Studie. In: Haider, G. A.a.O., S.29

²¹ Böck, S.32

²² Hurrelmann, Bettina, u.a.: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. Weinheim: Juventa

²³ Böck, Margit; Bergmüller, Silvia: Das Lesen im Alltag der 15-16jährigen. In: Haider, G. A.a.O.

unterstützen die Präferenz für die visuelle Vermittlung von Inhalten. Mädchen bevorzugen die Bildschirmmedien (weiblich konnotiertes Medium von einer männlichen Medientechnik gesteuert).

4.3.4 Genres

Das Wissen um Genres ist auch für die Leseförderung wichtig: Genres geben Rollenbilder vor – es stellt sich die Frage, wie weit Mädchen und Burschen die von der Literatur konstruierten Rollenbilder annehmen.

Die Differenzierung von Genres in Information und Unterhaltungsliteratur ist fragwürdig – Information kann unterhalten und Unterhaltung kann informieren. Vorsicht ist geboten bei der Zuschreibung „wertvoll“ und „nicht wertvoll“ – in unserer Gesellschaft gilt das informations-orientierte Lesen (männliche Vorliebe) als höherwertig gegenüber der Unterhaltungsliteratur. Weibliche Leseinteressen können dadurch abgewertet werden.

Die Vermischung von Information und Unterhalten wurde seit den 80ern durch die Kommerzialisierung der Medienwelt beschleunigt („Infotainment“ oder Edutainment“²⁴)

In die Leseförderung sollen natürlich unterhaltende Elemente einfließen, ein Zuviel an Unterhaltung lenkt aber von den Zielen (Information, Kompetenz) ab.

4. 3. 5 Lesestrategien

Lesestrategien – ein Sonderfall von Lernstrategien – sind Lesemethoden, die von SchülerInnen bewusst gelernt und beim Lesen neuer Texte eigenständig angewandt werden. Eines der Hauptprobleme ist die Überführung der Aktivitäten aus der Verantwortlichkeit der LehrerInnen in die der Lernenden. Lesestrategien sind abhängig von der Intention des Lesers/der Leserin, dem Text und der Lesesituation.

Formen des Lesens und Lesarten:²⁵

Identifizierendes Lesen: erschließt Orientierungsmöglichkeiten

Literarisches Lesen: fördert Fantasie, Mündigkeit, Reflexionsvermögen...

Informatives Lesen: einem Text relevante Informationen entnehmen

4. 3. 6 Lesarten²⁶

Die Lesarten helfen SchülerInnen, die Vielfalt von Texten gezielt zu nutzen.

- Lineares Lesen: satzweise Texterschließung
- Antizipierendes Querlesen, vermutendes Lesen
- Selektives Lesen: „Schmökern“, ausgewählte Textstellen lesen
- Konsultierendes Lesen: gezielte Informationssuche
- Differenzierendes Lesen: Vergleichen, sorgfältiges Erarbeiten eines Inhalts, Textstruktur erfassen
- Navigierendes Lesen: Hypertext- gesteuertes Lesen
- Fantasiegeleitetes, kreatives Lesen
- Techniken zur Speicherung von Informationen (Exzerpieren, Layoutieren, Formatieren...)
- Vorbereitetes Lesen und Vortragen

²⁴ Böck, S.43

²⁵ Böck, S.49

²⁶ A.a.O.

Auf die unterschiedlichen Lesearten sollen die SchülerInnen aufmerksam gemacht werden.

Eine geschlechtersensible Leseförderung beachtet zum Beispiel, dass Buben längere erzählende Texte lesen und Mädchen häufiger konsultierendes oder navigierendes Lesen anwenden.

Besonderes Augenmerk ist darauf zu richten, dass sich die Lektüre von kontinuierlichen Texten (inhaltlicher Pfad ist vorgegeben) von Hypertext-Lesen deutlich unterscheidet: Hypertext-Lesen ist selektives Lesen, die LeserInnen wählen ihren Lesepfad (Links) selber – die Kohärenz zwischen den Textteilen muss hergestellt werden.

Dieser Aspekt erscheint uns sehr wesentlich. SchülerInnen lesen Internet-Texte häufig unkritisch ohne Beachtung der Hyperlinks, was dazu führt, dass sie zum Beispiel Texte referieren, die sie nicht verstehen, weil sie diese nicht bearbeitet haben. Während der Beschäftigung mit dieser Arbeit ist uns klar geworden, dass man schon in der 5. Schulstufe das Hyperlink Lesen intensiv trainieren muss. Wir werden dieses Lesen im Leseunterricht der 2. Klasse forcieren. Das Hyperlink-Lesen erfordert hohe Lesekompetenz und die Bearbeitung der Texte auch hohe Schreibkompetenz. Viele LehrerInnen der Oberstufe beklagen, dass SchülerInnen die vorhin erwähnten Kompetenzen fehlen und sie unbearbeitete Ausdrücke von Artikeln aus dem Internet referieren oder als Handout abgeben.

5. Überlegungen zu einer geschlechtssensiblen Leseförderung

Die Voraussetzung für die Lesekompetenz ist ein altersgemäßes Beherrschen der Lesetechnik. Wie schon gesagt: Lesen muss man bis zu einem gewissen Grad können, damit es Freude macht und Anreize zur Weiterentwicklung gibt.

Strategien einer erfolgreichen Leseförderung:

- Geschlechterdifferenzen auf den verschiedensten Ebenen erkennen
- Leseförderung setzt mit Lesemotivation an: Lesen soll attraktiv und sinnvoll werden
- viele Genres, Lesestrategien, Lesemedien einsetzen
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Überlegung: In welchen Phasen sind welche Interventionen nötig?

Geschlechtsabhängige Lektürepraxis ist veränderbar – dies zeigen die Bildungseinflüsse auf Lesegewohnheiten. Da sich die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Lesen in der Pubertät verstärken, bietet das Lesetraining auf der 5. und 6. Schulstufe die Möglichkeit erfolgreich auf verschiedenen Ebenen einzugreifen.

6. Durchführung des Projektes – 1. Semester

6. 1 Screenings und Testungen

6. 1 .1 Salzburger Lesetest und Leseverständnistest

Durchgeführt in der 1.C und der 1.D der NMS/des BG/BRG Klusemannstraße in der 3. Schulwoche (siehe Evaluierung).

Nach diesem ersten Lesescreening war klar zu sehen, dass es große Unterschiede in der Lesetechnik und den Lesekompetenzen der SchülerInnen der beiden Klassen gibt. In der Klasse, in der Englisch als Arbeitssprache (EaA, 1.C) angeboten wird, waren die Ergebnisse deutlich besser, die SchülerInnen mit erhöhtem Förderbedarf rekrutierten sich vorwiegend aus der Parallelklasse, der 1.D.

6. 1. 2 Interessenserhebung

Nicht überraschend war das Ergebnis einer Klassenumfrage nach den Lieblingsbüchern. Mädchen und Buben begeistern sich für verschiedene Inhalte: Mädchen eher für „Mädchenbücher“ (Tiere, Mädchen als Heldinnen), Buben eher für Fantasy, Abenteuer und Sachbücher. Die Interessen beider Geschlechter treffen sich im fantastischen Genre, mit dem Unterschied, dass die Mädchen eher zu Hexen-, Vampir- und Zaubereibüchern tendieren, die Buben eher zu kampfbetonten Büchern greifen.

6. 1. 3 Individuelle Überprüfung der Leseleistungen

Nach dem Salzburger Lesescreening führten wir eine weitere individuelle Testung durch: Alle Kinder der beiden Klassen mussten – in einem geschützten Rahmen (Kleinstgruppen) – unvorbereitet aus einem Kinderbuch (Christine Nöstlinger: „Mini ist die Größte“²⁷, in großer Schrift) ungefähr drei Minuten vorlesen.

Anschließend legten wir fest, für wen ein spezielles Lesetraining notwendig ist.

6. 2. Elternkontakt

Wir teilten unsere Erkenntnisse und Entscheidungen den Kindern und den Eltern mit. Einige Kinder wollten das Angebot nicht annehmen, eine Mutter setzte sich sogar mit uns in Verbindung, ob das Kind zu Hause lesen könnte, ihre Tochter würde sich „schämen“, wenn sie zum Lesetraining müsste. Untersuchungen zeigen, wie schon erwähnt, dass viele Kinder, welche nicht lesen können, aus einem sozialen Umfeld kommen, in dem Lesekompetenz nicht geschätzt wird und Lesen keinen Stellenwert hat. Die Mitarbeit der Eltern wäre in diesem Lernprozess äußerst notwendig, wird aber – dies bestätigte sich auch in diesem Schuljahr wieder, oft nicht erbracht. Wo das der Fall ist, muss die Schule möglichst früh (Kindergarten, Volksschule) diese Arbeit leisten, damit sich die Defizite der Kinder nicht anhäufen. Aus diesem Grund boten wir die ganzjährige Leseförderung an.

Lernen und Scham

Dieser Einwand des „Sich-Schämens“ erscheint uns für jeden Lernprozess, also auch für das Lesenlernen, sehr wichtig: Kinder schämen sich, wenn sie etwas nicht oder nicht so gut wie die meisten anderen können. Sie versuchen dieses Defizit zu verbergen („Ich hab´

²⁷ Nöstlinger, Christine: Mini ist die Größte. Wien: Dachs

mich nur versprochen“, „Heute habe ich ein wenig Kopfweh“, „Das habe ich eh gesagt“...). Das ist ein großes Lernhindernis. (Forschungsergebnisse?)
Wir sprachen mit den Kindern dieses Problem an und es gelang uns alle Kinder (und Eltern) für das Lesetraining zu motivieren.

6. 3. Vorbereitungen

6. 3. 1. Ankauf von Büchern

Wir kauften mit dem IMST- Budget Fördermaterial und Jugendbücher. Beim Ankauf der Jugendbücher berücksichtigten wir das Leseinteresse der SchülerInnen: Wir baten sie vorher uns – schriftlich – ihre „absoluten“ Lieblingsbücher bekannt zu geben. Wir werteten die Angaben aus und beachteten beim Ankauf, was Mädchen und Buben gerne lesen. Mit diesem Vorgehen wollten wir die Lesemotivation stärken.

6. 3. 2 Arbeitsunterlagen

Die SchülerInnen, die den Förderunterricht besuchten, legten Schnellhefter an, in denen alle Materialien gesammelt wurden.

6. 3. 3 Basteln von Lesezeichen

Im BE-Unterricht bastelten die Kinder Lesezeichen – viele Kinder produzierten ein sehr originelles, für einige, vor allem für die SchülerInnen, die Probleme mit dem Lesen haben, war es eine Pflichtübung.

6. 3. 4 Information Schulleitung und SGA

In einer SGA- Sitzung erhielten die SGA- Mitglieder und der Schulleiter einen Überblick über das IMST- Projekt. Uns wurde die volle Unterstützung zugesichert.

6. 4. Struktur des Förderns und Forderns

Die Leseförderung fand in den genannten Klassen in diesem Schuljahr (2008/2009) auf zwei Ebenen statt: Im Rahmen des Deutschunterrichts war eine Stunde pro Woche fix eine Lesestunde; eine Stunde pro Woche gab es Förderunterricht.

Geschlechtsspezifische Verteilung der Kinder, die den Förderunterricht besuchen:
Insgesamt: 12
männlich: 8
weiblich: 4

6. 5 Lesetraining im Rahmen des Deutschunterrichtes

6. 5. 1 Wöchentliche Lesestunde

Das Lesetraining für alle SchülerInnen fand im regulären Unterricht statt; jede erste Stunde in der Woche war die Lesestunde. Folgende Fertigkeiten wurden in dieser Zeit

trainiert: Lesetechnik (für die besonders schlechten LeserInnen), Leseverständnis, Erhöhung der Lesegeschwindigkeit, deutliches Sprechen – der Aspekt der Lesestandards wurde bei allen Übungen berücksichtigt. Äußerst geeignetes Übungsmaterial fanden wir unter „Lesenetzwerk“²⁸

6. 5. 2. Kennen lernen der Schulbibliothek

Nach einer Führung durch die Schulbibliothek bekamen die SchülerInnen ihre Bibliotheksnummern und erarbeiteten im Stationenbetrieb viel Wissenswertes über die Bibliothek (1.C Klasse – leistungsdifferenziert)

6. 5. 3 Klassenbibliothek

Mit bereits vorhandenen und neu angekauften Büchern legten wir eine Klassenbibliothek an. Wie arbeiten wir mit dieser Bibliothek? Ein Beispiel:

Zum Kennenlernen teilten wir die Bücher an die SchülerInnen aus und gaben ihnen den Auftrag, den Klappentext zu lesen und das Buch „anzulesen“, also die erste Seite zu überfliegen. Danach tauschten die SchülerInnen die Bücher, indem sie diese in einer bestimmten Reihenfolge weitergaben und wieder die Klappentexte lasen, usw. Nach drei Runden stoppten wir und fragten die SchülerInnen, welches Buch ihnen nach diesem kurzen Anlesen am besten gefallen habe und ob sie darin weiter lesen möchten. Das wiederholten wir mehrmals in der Lesestunde. Unsere Ziele waren wieder die Neugier zu wecken, zum Lesen zu motivieren. Die SchülerInnen mussten sich auch sehr konzentrieren um ein gewisses Lesetempo zu erreichen, damit sie mitreden konnten. Offensichtlich waren einige mit dem Tempo überfordert, wir setzten sie aber nicht unter „Präsentationsdruck“ um ihnen, salopp ausgedrückt, den Spaß nicht zu verderben.

6. 5. 4 Fordern der begabten LeserInnen

Das Fordern von fortgeschrittenen LeserInnen war uns genau so wichtig wie das Fördern. Angesichts der Tatsache, dass der „Leseknick“ zwischen zehn und zwölf eintritt –auch bei „guten“ LeserInnen – richteten wir unser Augenmerk von Anfang an auch darauf. Eine Möglichkeit bot der Offene Unterricht: SchülerInnen, die Arbeitsaufträge vor der regulären Frist fertig gestellt haben, durften sich aus dem Angebot der Schulbibliothek oder Klassenbibliothek (oder Privatbibliothek) Bücher nach ihrem Interesse wählen und lesen. Wie zu erwarten nutzten vor allem Mädchen diese Möglichkeit.

In unserer Bibliothek gibt es große „Kuschelpolster“, die zum entspannten Lesen einladen und von den jüngeren SchülerInnen begeistert angenommen werden. Burschen nutzen die Polster häufiger zu „Schlachten“.

6. 5. 5 Buchausstellung

Um weitere Leseimpulse zu setzen, organisierten wir in der letzten Novemberwoche 2008 eine Buchausstellung. Eine Grazer Buchhandlung lieferte uns die Bücher, die wir in der Bibliothek präsentierten. Wir besuchten die Ausstellung mit beiden Klassen, mit denen wir das Projekt durchführen.

Vor dem Besuch befragten wir die Eltern, um welche Summe sich ihr Kind ein Buch kaufen könne.

²⁸ www.lesenetzwerk.at

Das Kaufinteresse war sehr groß, insofern war die Aktion ein Erfolg. Weitere Untersuchungen werden zeigen, ob die SchülerInnen die Bücher auch lesen oder ob es ihnen um den Kauf ging (weil andere auch kaufen) oder ob sie ein Buch erstanden, das in Mode ist.

Auffallend war zum wiederholten Mal, dass langsame LeserInnen besonders dicke Bücher kauften; wir interpretieren das Verhalten als Versuch das mangelnde Leseinteresse vor den Lehrerinnen und MitschülerInnen zu beschönigen oder zu zeigen, dass man sich Bücher „leisten“ kann (Konsumverhalten, siehe Klassikerbibliotheken zum „Anschauen“). Da wir recht viele SchülerInnen haben, die aus sozial schwachen Familien kommen, könnte dies eine Kaufmotivation sein.

Buben und Mädchen kauften ungefähr gleich viel (insgesamt 110 Bücher)

6. 6. Klassenlektüre

6. 6. 1. Jung Österreich (JÖ) – Buchklub der Jugend

Wir bestellten für alle SchülerInnen als Klassenlektüre die Zeitschrift „JÖ“ als Jahresabonnement.

Die Arbeit mit der Zeitschrift:

- Die SchülerInnen dürfen sich Artikel aussuchen und den MitschülerInnen erzählen, was sie gelesen haben, was für sie interessant, neu... war, warum sie gerade diesen Artikel ausgesucht haben.
Ziele: Einerseits informatives Lesen, andererseits identifizierendes Lesen – Stärkung der Lesemotivation
- Sie dürfen sich Fragen zu den Artikeln überlegen und die KlassenkollegInnen befragen. Ziele: Vorübung zum Exzerpieren, Übung zum Sinn erfassenden Lesen
- Alle SchülerInnen bekommen immer wieder als Aufgabe einen Artikel als Hausübung zu lesen; in der nächsten Stunde wird über das Gelesene diskutiert.
Bei Lesehausübungen haben die SchülerInnen die Möglichkeit in ihrem eigenen Tempo – ohne Beobachtungs- und Ergebnisstress – zu lesen. Sie können den Artikel zum Vorlesen vorbereiten und haben auf diese Weise die Möglichkeit positive Rückmeldungen zu bekommen, was ihre Lesemotivation steigert. Für schwache LeserInnen ist es eine Gelegenheit, durch wiederholendes Lesen die Lesetechnik zu verbessern.
- In der Zeitschrift sind auch immer Gedichte, die zu aktuellen Festen, zu den Jahreszeiten passen. Die SchülerInnen bereiten in der Stunde oder zu Hause das Gedicht, das ihnen besonders gefallen hat, zum Vortragen vor; die LehrerInnen unterstützen sie vorher mit Sprech- und Vortragstraining. Durch das wiederholende Lernen von Sätzen, Phrasen, Wörtern verbessert sich die Lesetechnik; geübte SchülerInnen können ihre Kreativität im Vortrag präsentieren (ein Schüler hat sich zum Beispiel entschlossen, sich im Grazer Jugendtheater TAO zu bewerben, nachdem er im szenisch dargestellten „Zauberlehrling“ den Zaubermeister hervorragend gespielt hat).
- Mit dem Multiple-Choice-System werden die Inhalte mancher Artikel überprüft – das ist eine sehr geeignete Vorbereitung auf die Überprüfung von Deutsch-Lesestandards; dabei ist informatives, konsultierendes Lesen gefragt.

JÖ unterstützt die LehrerInnen mit sehr guten Materialien – absolut empfehlenswert!²⁹

²⁹ www.lehrerservice.at

Durch gut überlegte Übungen werden verschiedene Kompetenzen trainiert: das antizipierende Lesen zum Beispiel dadurch, dass die SchülerInnen kurze Passagen aus Texten suchen müssen oder Wörter aus Überschriften; alle Übungen können leistungsdifferenziert (Länge, Schwierigkeitsgrad) angeboten werden.

Die Zeitschrift „JÖ“ halten wir für sehr empfehlenswert, weil sie zu äußerst aktuellen Anlässen Artikel anbietet, für schwächere LeserInnen überschaubar lange Artikel hat und auf die Leseinteressen von Buben und Mädchen unaufdringlich eingeht. Mädchen werden verstärkt zum Lesen von Sachtexten (Tiere, Reisen) angeregt, Buben zum Lesen von Belletristik (spannende Krimi-Kurzgeschichten) mit der Möglichkeit Preise zu gewinnen. Auch der Unterhaltungsfaktor, der beide Geschlechter gleich anspricht (Rätsel, Spiele etc.), kommt nicht zu kurz.

6. 6. 2 „Drachen haben nichts zu lachen“

Wir wählten den Roman, weil wir damit schon mehrmals gute Erfolge bezüglich der Lesemotivation erzielen konnten. Ein Antiheld, der ein Held ist – damit können sich viele Zehnjährige identifizieren; ein Ritter, der lesen kann und sich zum Ziel setzt Drachen zu retten, letztlich durch seine sozialen Taten und seine Intelligenz die Prinzessin erringt – auch diese Themen laden zum Identifizieren ein und brechen – ohne moralisch und belehrend zu wirken – auf lustige Weise Geschlechterstereotypen.

Erarbeitet wurde der Roman im Offenen Lernen – die SchülerInnen hatten einen Monat Zeit sich mit diesem Buch in verschiedener Weise auseinanderzusetzen. Diese Methode individualisiert das Arbeitstempo und Lesetempo.

6. 6. 3 Lesetagebuch

Die SchülerInnen der Unterstufe müssen ab der 1. Klasse ein Lesetagebuch führen; pro Semester müssen sie nach einem Raster Bücher bearbeiten, die ihrem Leseniveau entsprechen; die Wahl der Lektüre ist frei. Pro Semester müssen vier Bücher eingetragen werden.

Die SchülerInnen müssen den Inhalt wiedergeben und eine persönliche Reflexion schreiben; um zu gewährleisten, dass die Lektüre gelesen wird, werden die Schülerinnen zu einem Buch befragt.

Ziele dieses Lesetagebuches sind:

- einerseits den Kindern, die gerne lesen, die Möglichkeit zu geben die umfangreiche Lektüre und ihre Kompetenzen zu präsentieren (Fordern der Begabung und Stärkung des Interesses)
- andererseits leseuninteressierte Kinder mit sanftem Druck zum Lesen zu bewegen, vor allem um ihre Lesegeschwindigkeit und ihr Leseverständnis zu erhöhen.

Im Beurteilungsschema wird das Lesetagebuch mit 10 von 100 Punkten bewertet. In den letzten Jahren mussten wir die Anzahl der Eintragungen reduzieren. Auch wir können feststellen, dass Buben und Mädchen im Schnitt weniger Belletristisches lesen. Von acht Eintragungen pro Abgabe reduzierten wir auf zwei Eintragungen. Für nächstes Jahr überlegen wir hier die Vorgaben bezüglich der ausgewählten Bücher zu verändern.

Wir müssen die Arbeiten sehr genau kontrollieren, damit die schlechteren LeserInnen keine Inhaltsangaben abschreiben oder sich die Arbeit von den Eltern erledigen lassen. Gelegentlich bekommen wir auch Rückmeldungen von den Eltern der schwächeren

LeserInnen, wie „qualvoll“ das Lesen von zwei Büchern (innerhalb von ca. 10 Wochen) ist. Besonders gute LeserInnen geben das Lesetagebuch häufiger ab.

6. 6. 4 Märchen und Sagen

Vier Wochen lang war das Thema „Märchen und Sagen“ Schwerpunktthema im Unterricht der beiden ersten Klassen. Viel Zeit war für das Lesen geplant. Die SchülerInnen und Lehrerinnen brachten eigene Märchenbücher mit, mit denen eine temporäre Klassenbibliothek angelegt wurde, die mit Märchen- und Sagenbüchern aus der Schulbibliothek ergänzt wurde.

Die SchülerInnen mussten während des Unterrichts und zu Hause Märchen und Sagen lesen.

Die leseschwachen SchülerInnen wählten die kürzesten Texte, die sie finden konnten und kamen den Leseaufgaben nur zum Teil nach. Auch hier beabsichtigten wir einerseits die eigene Lesetechnik zu verbessern und andererseits literarisches Lesen zu praktizieren, das aufgrund des Inhalts – Helden, Prinzessinnen, Fantasie für Mädchen und Buben gleichermaßen interessant sein kann. Bemerkenswert ist, dass nicht alle Kinder die traditionellen Märchen kennen; einige erinnern sich nur an die Filmfassungen („Die drei kleinen Schweinchen“); ungefähr ein Drittel besitzt kein Märchen- oder Sagenbuch.

Auch dieses Thema erarbeiteten wir im differenzierten Offenen Lernen, wobei sich wieder bestätigte: Intrinsisch motivierten SchülerInnen liegt diese Methode, sie können Schlüsselqualifikationen, wie Zeiteinteilung, Ausdauer, eigenständiges Arbeiten ausspielen; lernunwilligen Kindern fehlt es häufig an diesen Kompetenzen, sie brauchen eine genaue straffe Leitung und Kontrolle, damit sie die geforderten Aufgaben erledigen.

6. 6. 5 Lesen für besondere Anlässe

Ein weiterer Versuch die Leseaktivitäten für alle Kinder zu erhöhen war im Dezember das Angebot Texte für die Familienfeier zu Weihnachten einzustudieren. Wir boten den SchülerInnen Kopien mit Weihnachtsgedichten an und übten in kleinen Gruppen das Vortragen der Texte.

In einer eigenen Lesestunde trugen alle Kinder eigene Texte zum Thema „Weihnachten“ vor.

6. 7 Spezielles Lesetraining

Das spezielle Lesetraining im Förderkurs orientierte sich an den Leseübungen, die wir mit allen SchülerInnen in der Klasse durchführten. Da es in diesem Kurs den TeilnehmerInnen vor allem an der Lesetechnik fehlte, fokussierten die Übungen auf Verbesserung der Lesetechnik: Unser Ziel war möglichst schnell den Standard der 4. Klasse Volksschule zu erreichen.

Alle SchülerInnen, denen es an der nötigen Lesetechnik fehlt um einen einfachen Text in einer angemessenen Zeit zu lesen, mögen verständlicherweise nicht lesen. Daher macht es Sinn zuerst die Lesetechnik zu verbessern. Auch hier ist gut zu überlegen Methoden und Texte zu wählen, welche die SchülerInnen nicht unter- und überfordern und das psychologische Moment der Scham, etwas nicht zu können, zu beachten. Besonders bei Buben ist zu beobachten, dass sie versuchen, ihre kognitiven Defizite – in diesem Fall Lesedefizite – mit Verhaltensauffälligkeiten auszugleichen, was vor allem Mitschüler als „mutig“ und „cool“ sehen. In diesem Kurs war es ebenso: zwei Buben, die besondere

Lesedefizite hatten, „kasperlten“ so intensiv, dass wir zuerst dieses Problem lösen mussten.

Unsere anfänglichen Überlegungen Buben und Mädchen getrennt zu fördern, verwarfen wir noch vor Beginn der Kurse. Wir wollten, überzeugt von der Literatur, Texte anbieten, die Mädchen und Buben gleich ansprechen und Mädchen zum Lesen von Sachtexten, Buben von literarischen Texten motivieren. Von Beginn an zielten wir – im Sinne der Genderproblematik – darauf ab, die Lesetechnik anhand von Texten zu trainieren, welche den inhaltlichen Blickwinkel erweitern und auf die speziellen Interessen eingehen sollte.

Ich führe im Folgenden nur einige Überlegungen und Übungen an, die bei den SchülerInnen sehr beliebt waren und sie zur Arbeit animierten. Wir planen im Laufe des nächsten Jahres eine CD zusammen zu stellen, welche alle Übungen und Literaturhinweise enthält.

6.7.1 Blitzlesen

Karten, auf denen Wörter verschiedener Schwierigkeitsgrade stehen, werden vor den Übenden ganz kurz aufgedeckt; sie müssen versuchen, so schnell wie möglich mit den Augen das Wort zu erfassen. Der Wettbewerbscharakter dieser Übung spricht Mädchen und Buben gleichermaßen an, Buben waren richtiggehend begeistert davon. Die Übung fördert die Verbesserung der Lesegeschwindigkeit und übt das Wort als Ganzes zu erfassen.

6.7. 2 Lesemedium Internet

Für leseschwächere SchülerInnen gibt es Angebote, die wir für die Schule angekauft haben, wie zum Beispiel den „Elfe-Test“ und die „Tiroler Leseraupe“³⁰. Die Übungen dienen der Schärfung der Konzentration, dem schnellen Erfassen eines Wortes und sind wegen des Wettbewerbcharakters mit eigenständiger Kontrolle sehr beliebt. Da sich die Übungen meist wiederholten, waren die SchülerInnen bald gelangweilt. Über die Effizienz haben wir keine untersuchten Werte, wir setzen darauf, dass das, was Spaß macht, auch etwas bringen kann.

Wir planen in den nächsten Jahren mit den SchülerInnen mehr Internettex te zu bearbeiten, damit sie navigierendes Lesen trainieren können.

6.7. 3 „Buchlieb ling“

Die SchülerInnen, die das zusätzliche einstündige Lestraining besuchten, durften sich ein Buch aussuchen, das sie besonders interessiert.

Sie bekamen daraus eine wöchentliche Leseaufgabe, in einer Art „literarischer Kalender“ mussten sie den Umfang des Gelesenen festhalten und den MitschülerInnen davon erzählen. Diese durften dazu Fragen stellen. Kurze Passagen waren zum Vorlesen vorzubereiten. Damit wurde die Lesetechnik in eigenständiger Arbeit trainiert, die Technik des Vorlesens geübt und Textverständnis gefördert. Anfangs klappte das nicht immer, weil manche ihre Unterlagen „vergaßen“, aber die wöchentliche Routine beseitigte diese Probleme. Einige Buben hatten Probleme auf Fragen einzugehen, weil sie den Text zu oberflächlich gelesen haben – geringe Lesemotivation!

³⁰ <http://leseraupe.tsn.at/>

6.7. 5 JÖ, Lesenetzwerk

Viele Einheiten gestalteten wir mit „JÖ“ und Übungen aus dem „Lesenetzwerk“ – nach denselben Überlegungen wie in den regulären Stunden. Wir wählten alle Genres und Textsorten, gaben dem literarischen Lesen keinen Vorzug und versuchten den Genderaspekt insofern besonders zu beachten, dass wir die Texte nach Kriterien auswählten, sodass beide Geschlechter inhaltlich mit dem konfrontiert wurden, was für sie förderlich ist (Buben literarisches, kreatives Lesen; Mädchen informierendes Lesen). Alle Texte wurden Mädchen und Buben in gleicher Weise angeboten, individuell berücksichtigt wurde bei den Übungen nur die Lesegeschwindigkeit. „JÖ“ und „Lesenetzwerk“ bieten eine sehr gute Unterstützung für LehrerInnen.

6.7. 6 Einige methodische Überlegung

- Förderlich für die Verbesserung der Lesetechnik war das laute Denken beim Lesen. Auf diese Weise werden folgende Fähigkeiten geschult: genaues Lesen, Zurückschauen im Text, Wiederholen (differenzierendes Lesen), eine Textstelle laut vorlesen, den Fokus verändern: langsamer oder schneller werden, innere Vorstellungen aufbauen, Erzähllücken schließen (Vorerfahrungen einfließen lassen)
- Einen Text nach der „Detektivmethode“ bearbeiten: die Lehrkräfte (die MeisterleserInnen) machen vor, wie sie einen Text verstehen, indem sie zum Beispiel laut denken.
- Schnellere, bessere LeserInnen können ebenfalls auf diese Weise helfen (die Besseren lernen die Lektüre dadurch genauer und verständlicher darzustellen)
- SchülerInnen nach eigenen Lesestrategien forschen lassen: Was tust du um einen Text zu verstehen? Was machst du, wenn du einen Text nicht verstehst?

Das laute Denken nützt den LeserInnen folgendermaßen: Mit Hilfe von Augenmessungen hat man festgestellt, wie die Textoberfläche entschlüsselt wird: Wir nehmen die Wörter mit relativ schnellen Augensprüngen auf. Auch jüngere LeserInnen machen das so, bis sie auf ein unbekanntes Wort stoßen. Um diese „Lücke“ zu füllen, muss der Lesende Schlussfolgerungen ziehen (Interferenzen). Das „laute Denken“ nutzt den Lesenden sich der Interferenzen klar zu werden.³¹

6.7.7 Ergebnisse

Natürlich gibt es Erfolge, wenn SchülerInnen, welche nicht lesen mögen, wöchentlich zumindest eine Stunde unter Aufsicht und eine weitere Stunde als Hausübung lesen müssen. Sie verbessern ihre Lesetechnik und greifen deshalb (etwas) lieber zur Lektüre. Auch die wöchentliche Lesestunde im regulären Unterricht trägt zur Verbesserung der Kompetenzen bei. Der Beobachtungszeitraum ist aber zu kurz um die Nachhaltigkeit der Ergebnisse zu dokumentieren.

³¹ Willenberg, Heiner: Lesestrategien. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Lesestrategien. Bd.187, 2004, S. 6ff

7. LESETRAINING 2. SEMESTER

7. 1 Lesewettbewerb

Wir beschlossen einen Lesewettbewerb für alle ersten Klassen zu initiieren. Damit sollte einerseits ein Forum für die Lesebegabten und Lesegeübten geschaffen werden, das ihnen Bestätigung für ihre Kompetenzen verschaffen sollte, andererseits ein Anreiz für jene Schülerinnen sein, die im 1. Semester erkannt hatten, wie schnell ein Leistungszuwachs bei entsprechender Übung erfolgen kann.

Zuerst fanden in allen vier ersten Klassen interne Vorausscheidungen statt: Alle SchülerInnen durften daran teilnehmen. Sie mussten einen Text vorlesen, was nicht länger als vier Minuten dauern sollte. Wir berieten die Kinder bei der Textauswahl, überließen ihnen aber letztlich die Entscheidung. Die Jury bestand aus den Lehrerinnen und allen KlassenkollegInnen. Die Leistungen wurden mit selbst gebastelten Kärtchen von eins bis fünf nach vorgegebenen Kriterien bepunktet:

Deutliches Lesen

Szenisches, kreatives Lesen

Flüssiges Lesen

In der 1.C Klasse, in der viele SchülerInnen sehr gut lesen können, wichen die Bewertungen der SchülerInnen nur gering von denen der Lehrerinnen ab. In der 1.D Klasse war auffallend, dass die Bewertung der Leseleistungen durch die SchülerInnen weniger nach den vorgegebenen Kriterien erfolgte, sondern nach emotionaler Zugehörigkeit. Sehr schlechte Leseleistungen von FreundInnen wurden mit der höchsten Punktwertung bedacht, sehr gute Leistungen von in der Klasse weniger Beliebten erhielten die niedrigste Bepunktung.

Nach den Vorausscheidungen wurden die je fünf besten LeserInnen in das Finale geschickt. Der Wettbewerb der 20 besten LeserInnen fand Ende Mai in der Bibliothek statt. Alle SchülerInnen der 1. Klasse waren ZuhörerInnen, die Jury bestand aus vier LehrerInnen und acht SchülerInnen (die von der Klasse gewählt worden waren). Sieger wurde ein Bub aus der 1. Klasse. Auffallend war, dass die Mädchen mindestens so gut lasen wie der Bub, sich aber weniger gut präsentierten. Es waren also mehr Mädchen als Buben in der Endentscheidung, Sieger aber wurde ein Schüler. Daran werden wir nächstes Jahr auch arbeiten müssen – Mädchen für Wettbewerbe zu stärken!

Die Siegerehrung – es gab Buchpreise – nahm der Schulleiter gemeinsam mit den KlassenlehrerInnen vor. Dieser Lesewettbewerb war ein Erfolg, die SchülerInnen nahmen gerne daran teil, wir werden ihn nächstes Jahr wieder veranstalten.

7. 2 Lesepass

Nach einer Anregung des Leseexperten und Schulbuchautors Dr. Bamberger führten wir einen Lesepass ein, in dem die SchülerInnen alles Gelesene vermerken. Wir erhoffen uns davon einen Überblick über die Leseaktivitäten und Lesevorlieben. Schlüsse können wir erst im nächsten Jahr ziehen, da wir mit dem Lesepass erst gegen Ende des Schuljahres begonnen haben.

7.3 Referate

In den letzten Wochen vor Schulschluss präsentierten die SchülerInnen ein Buch ihrer Wahl. Uns ging es wieder darum die Lesefrequenz zu steigern und Präsentationstechniken und Feedbacktechniken zu üben.

7. 4. Projektwoche – Theater, Fabeln

In der Projektwoche³² lasen wir mit den SchülerInnen Fabeln, studierten szenische Darstellungen ein und präsentierten diese beim Elternabend. Eine andere Gruppe führte das Stück „An allem war die Katze schuld“³³ auf. Dieses Drama erfordert sehr gute Leseleistungen und ein hohes kreatives Potential, weil die SchauspielerInnen Texte und Regieanweisungen zu sprechen haben.

Theaterspielen macht den Kindern große Freude, wenn man darauf achtet, dass jeder/jede eine passende Rolle bekommt. Für die Lese- und Sprecherziehung, die Weiterentwicklung des Selbstbewusstseins eine sehr wichtige Betätigung!

Bezüglich des Genderaspektes lieben es manche Kinder, in die Rolle des anderen Geschlechts zu schlüpfen. Diesen Aspekt werden wir in Zukunft genauer beachten!

7. 5 Beratung Frau Sonja Vucsina

Es sprengt jetzt leider den Rahmen die Inhalte des Workshops wieder zu geben, soviel sei angemerkt: Frau Vucsina beriet uns in Genderfragen zum Lesen, gab uns ein Feedback zu unseren Aktionen und führte uns in ein neues Thema ein: Lesen in allen Gegenständen unter Berücksichtigung des Genderaspektes. Falls wir die Zeit und Kraft dazu haben, wollen wir nächstes Jahr in einem weiteren IMST- Projekt unser Thema unter Einbeziehung dieses Aspektes fortsetzen.

Sie stellte uns eine neue Möglichkeit zur Textbearbeitung vor, die sogenannten „Blattformen“ (siehe Anhang)

7.6. Produktion von Lesezeichen für Werbung

Siehe Anhang

³² In unserer Schule gibt es jährlich für jede Klasse zwei Projektwochen – ein Thema im Jahr wird von den SchülerInnen gewählt, eines von den LehrerInnen, Thema des letzten Projektes für die 1. Klassen: Tiere

³³ An allem war die Katze schuld: www.pfadfinden.de/fileadmin/BUND/download/

8. Schlussbemerkungen

Welches Resümee können wir aus diesem Projekt ziehen?

Vorweg: Es war in verschiedener Hinsicht ein Erfolg!

- Meine Kollegin und ich haben unser Wissen zum Thema „Leseförderung“ vertieft. Wir haben den Eindruck, gezielter und umfassender die SchülerInnen in diesem Bereich fördern und fordern zu können.
- Der Genderaspekt wurde von uns zwar schon lange beachtet, aber durch die genaue theoretische Beschäftigung haben wir viel an Kompetenz gewonnen.
- Die Arbeit, die wir leisteten, überzeugte unseren Schulleiter derart, dass wir nächstes Jahr eine zusätzliche Stunde Deutsch bekommen um diese Arbeit fortführen zu können.
- Wir haben neue Materialien entdeckt, die uns viele neue Impulse gaben und unsere Freude am Fördern vertieften.

Lesekompetenzen können nicht ausschließlich im Deutschunterricht vermittelt werden: KollegInnen aller Gegenstände sollten für das Thema sensibilisiert werden – was wir für nächstes Jahr planen.

Auch die Mitarbeit der Eltern ist äußerst notwendig! Da es uns aber sehr unwahrscheinlich erscheint, aus einem erwachsenen Lesemuffel einen Lesefreak zu machen, arbeiten wir darauf hin, möglichst viel Förderzeit in der Schule anzubieten.

Auch für die SchülerInnen war das Projekt sehr, oder teilweise, erfolgreich: Der Förderunterricht gewann an Beliebtheit, als ihn freiwillig sehr gute LeserInnen besuchten, weil es dort „so lustig ist“.

Einige SchülerInnen des Vertiefungskurses haben sich sehr verbessert und Freude am Lesen gefunden. An einigen Buben des Kurses konnten wir nur minimale Verbesserungen feststellen – wir gaben ihnen ein Programm über die Ferien um ihre Lesetechnik zu verbessern.

Ein Schlussgedanke zum geschlechtssensiblen Lesetraining: Wir haben gelernt, dass es sehr nützlich ist, sich als LehrerIn zu diesem Thema kundig zu machen. Nur wenn man weiß, warum Buben dies und Mädchen etwas anderes lesen, kann man unaufdringlich – aber sehr gezielt – auf das Leseverhalten einwirken. Wir haben einerseits besonders darauf geachtet, dass sich die Lesetechnik der leseschwachen SchülerInnen verbessert, weil dies die Voraussetzung für alles andere ist, andererseits versucht durch Anbieten unterschiedlicher Genres und Lesemedien die Benachteiligungen zu minimieren: Mädchen sollten sich mit Sachtexten, Hyperlinklesen, differenzierendem Lesen stärken beschäftigen, Buben mit kreativem Lesen. Wie lange es dauert, dass ein geschlechtssensibler Zugang zum Lesetraining größere Erfolge bringt als einer, der die vielfältigen Geschlechterdifferenzen nicht oder nicht bewusst berücksichtigt, lässt sich noch nicht feststellen.

Wir werden den eingeschlagenen Weg fortsetzen, weil wir den Eindruck gewonnen haben, dass das zusätzliche Wissen und die erhöhte Sensibilität zum Thema, welche wir als Lehrerinnen erreicht haben, sich allein positiv auf den Leseunterricht auswirken.

Bei der Förderung der leseschwachen SchülerInnen dieser ersten Klassen haben wir festgestellt, dass es erstes Ziel sein muss, die Lesetechniken der SchülerInnen so zu verbessern, dass ein Training der übrigen Kompetenzen überhaupt erst möglich wird.

Nichts spricht aber dagegen, dass der Genderaspekt auch in der Phase des Lesenlernens erfolgreich eingesetzt werden kann.

Nach der 4. Klasse (und einem weiteren IMST-Projekt in der 2./oder 3. Klasse) werden wir hoffentlich mehr wissen. In einem nächsten Projekt werden wir noch genauer mit den Forschungen zur Förderung von Mädchen und Jungen auseinandersetzen.

9. Literaturliste

Bergmann, Wolfgang (2008). Kleine Jungs – große Not. Wie wir ihnen Halt geben. Beltz

BIFIE (2006). PIRLS 2006: Progress in International Reading Literacy Study
<http://www.bifie.at/pirls-2006>

Böck, Margit (2007). Gender und Lesen. Geschlechtssensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze. Wien: BM für Unterricht, Kunst und Kultur.

Böck, Margit & Bergmüller, Silvia (2004). Das Lesen im Alltag der 15-16jährigen. In: Haider, Günther et al. (Hg) (2004): PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.

Dammasch, Frank (2007). Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen. Brandes & Apsel

Fachstelle für Gleichstellungsfragen des Kantons Zürich (2001). Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht der Fachstelle für Gleichstellungsfragen des Kantons Zürich FFG zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich, 2001, S. 29ff. URL:
http://www.schuletg.ch/file_uploads/bibliothek/k_24_SchulkulturTagesstru/k_297_Gender/1022_9_0_Die-10-Qualitätsstandards-zur-Gl.pdf

Haider, Günter (2004). Die OECD/PISA Studie. In: Haider, Günter & Reiter, Claudia (Hg.) (2003). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam. S.18-39

Hoffmann, Arne (2009). Rettet unsere Söhne. Pendo

Hurrelmann, Bettina, et al. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. Weinheim: Juventa

Lang, Birgit et al. (2004). Schülerleistungen im internationalen Vergleich. In: Haider, Günter & Reiter, Claudia (Hg.) (2003). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam. S. 59

Nöstlinger, Christine: Mini ist die Größte. Dachs : Wien

Schnack, Dieter & Rainer Neutzling (2000). Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Rowohlt

Willenberg, Heiner (2004): Lesestrategien. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Lesestrategien. 187, 2004

Internetadressen:

<http://www.bifie.at/pirls-ergebnisse-2006>

<http://www.lesenetzwerk.at/index.php?id=361>

[http://de.wikipedia.org/wiki/Habitus_\(Soziologie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Habitus_(Soziologie))

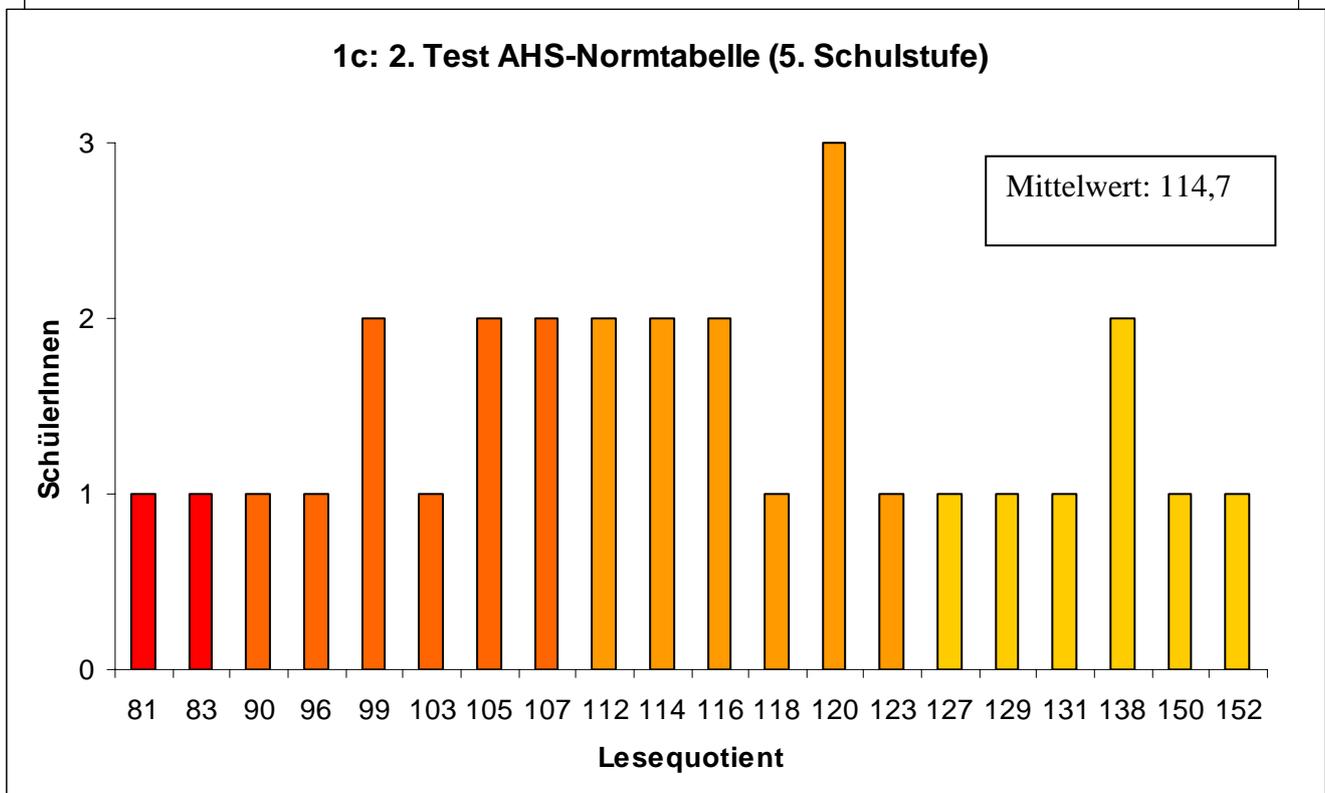
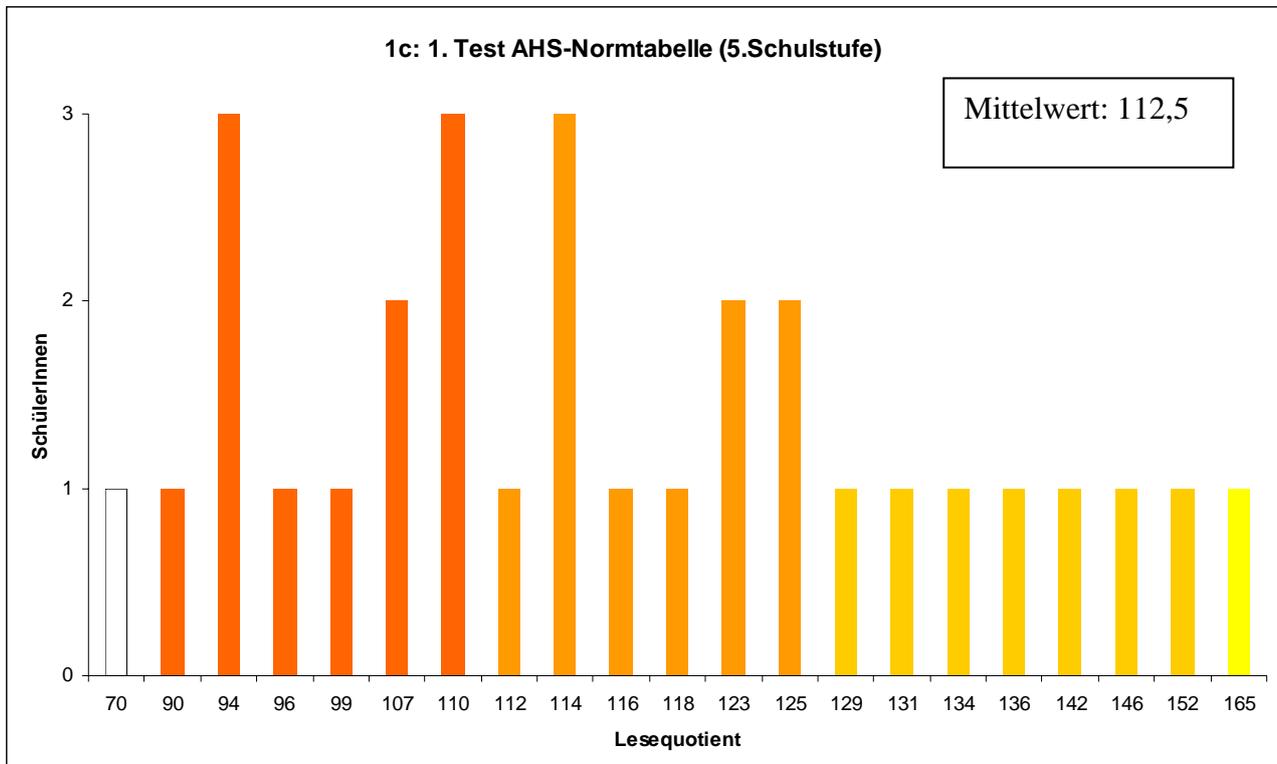
http://www.schuletg.ch/file_uploads/bibliothek/k_24_SchulkulturTagesstru/k_297_Gender/1022_9_0_Die-10-Qualitätsstandards-zur-GI.pdf
(Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht der Fachstelle für Gleichstellungsfragen des Kantons Zürich FFG zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich, 2001, S. 29ff)

www.lehrerservice.at

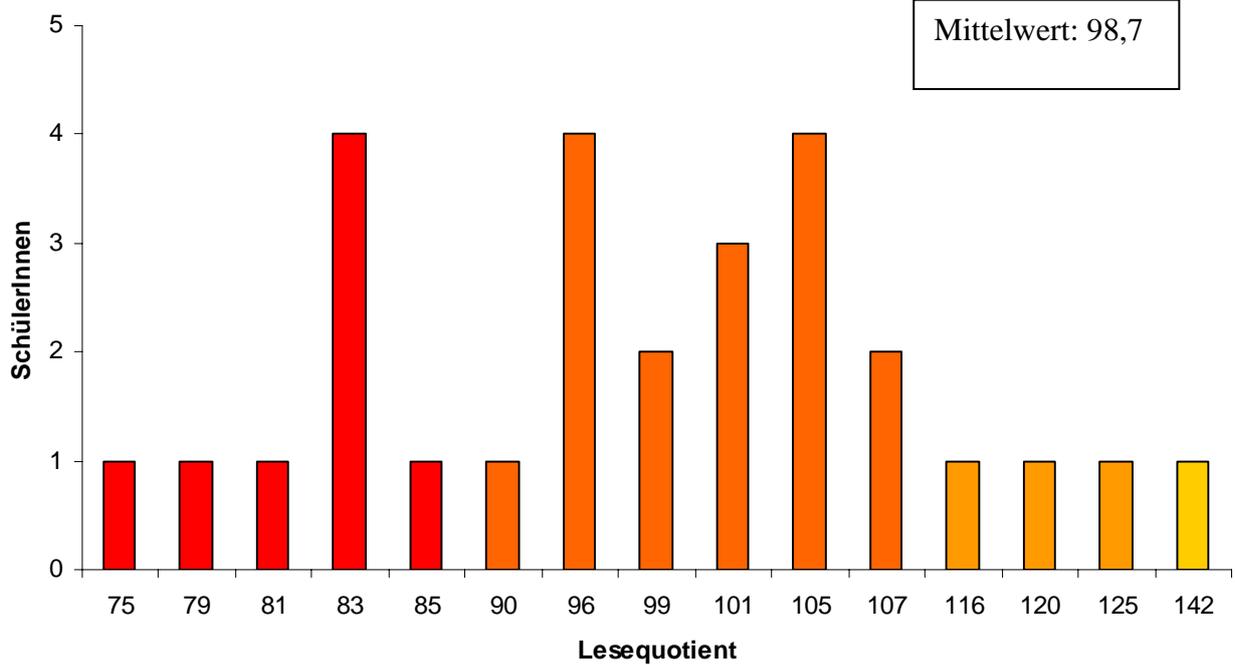
<http://leseraupe.tsn.at/>

10. Evaluierung

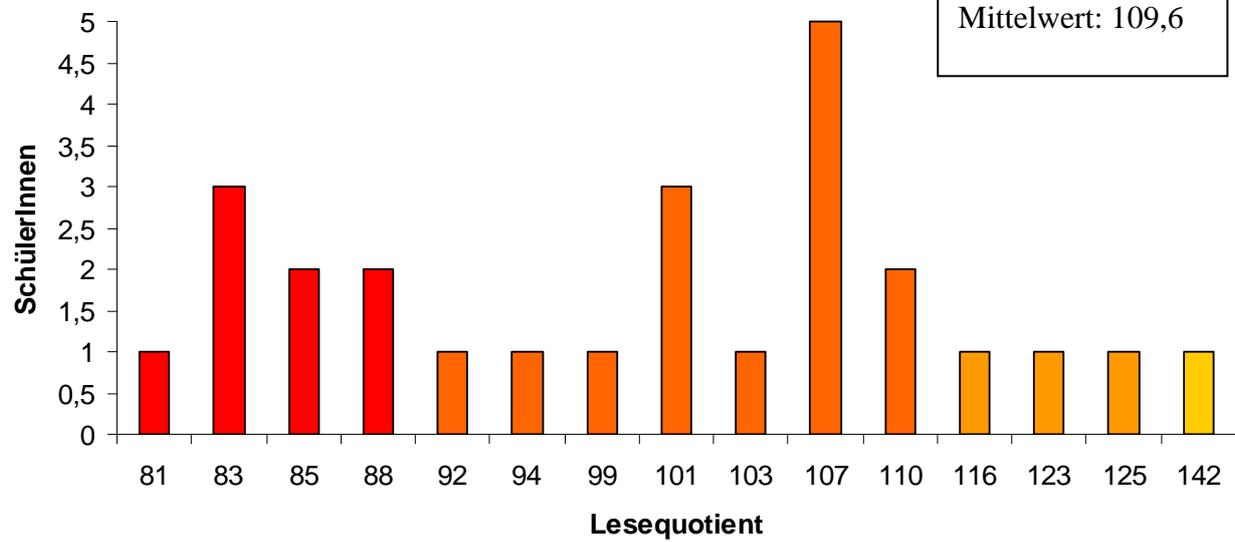
Auswertung der Salzburger Lesescreenings und Vergleiche zwischen den beiden Tests



1d: 1. Test AHS-Normtabelle (5. Schulstufe)



1d: 2. Test AHS-Normtabelle (5. Schulstufe)

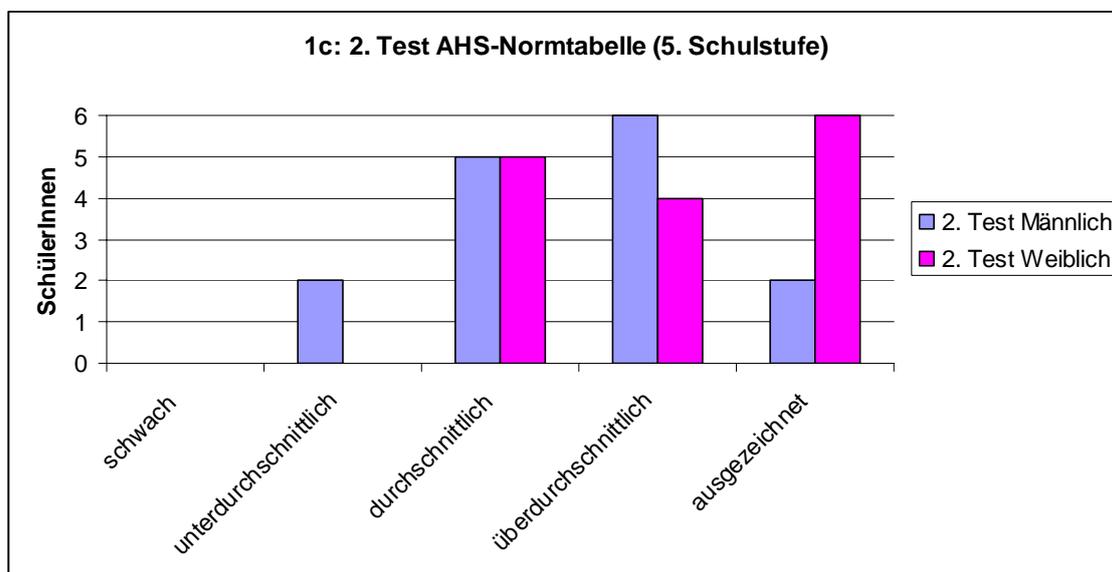
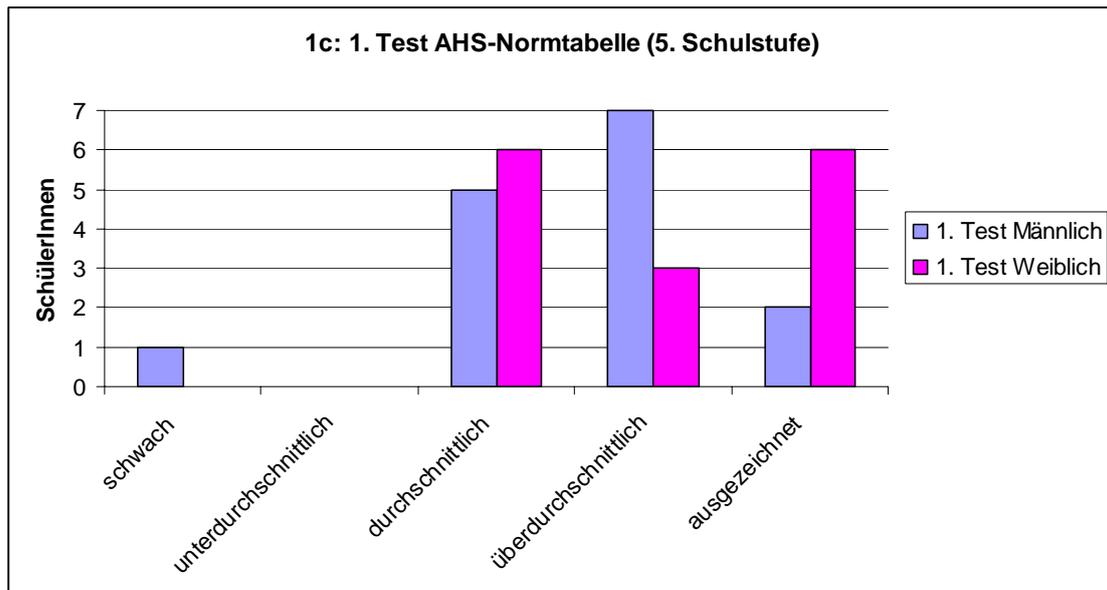


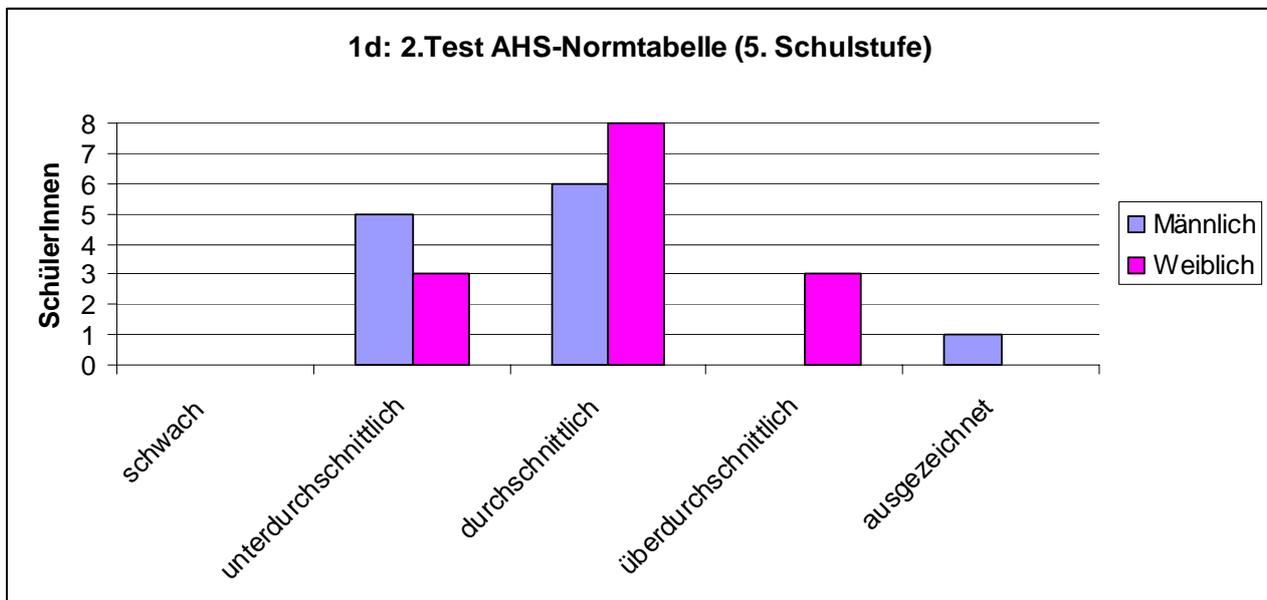
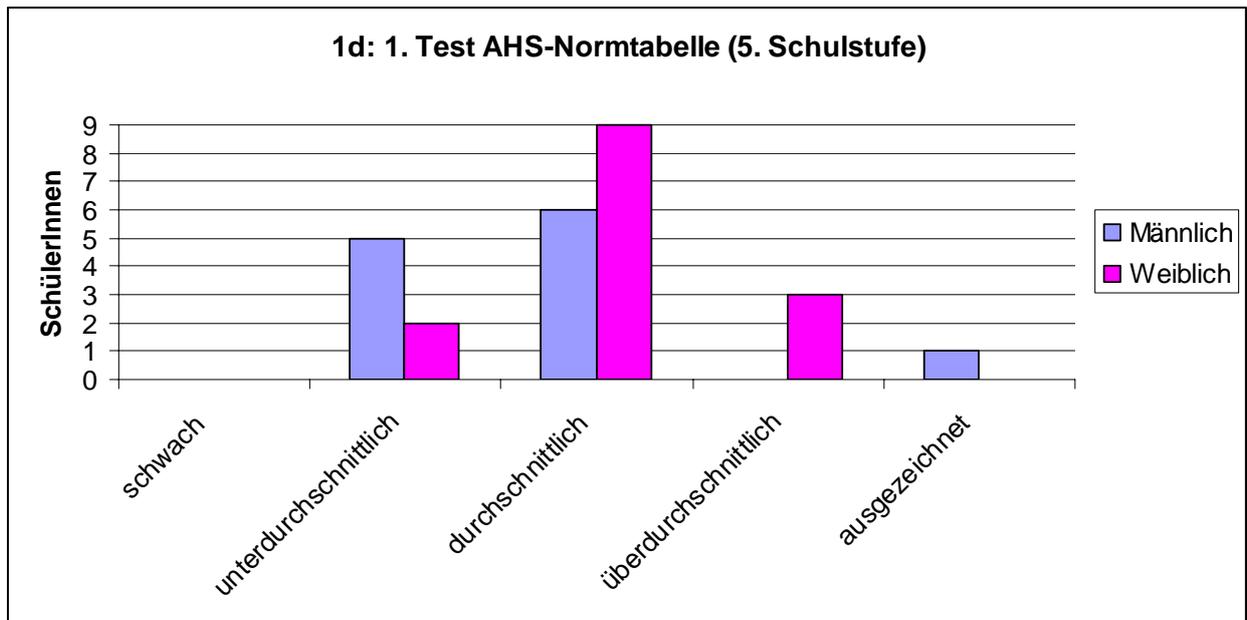
- ausgezeichnet
- überdurchschnittlich
- durchschnittlich
- unterdurchschnittlich
- schwach

Diskussion der Ergebnisse

Am Mittelwert ist eindeutig zu erkennen, dass sich der Durchschnittswert des Lesequotienten im Laufe dieses Jahres verbessert hat. Weiters ist bei der Auswertung auffällig, dass beim 2. Test in der 1.C nicht mehr diese Spitzenwerte, wie beim 1. Test erreicht wurden. Dies könnte auf äußere Umstände (viele Schüler und Schülerinnen sind so kurz vor den Ferien schon ziemlich erschöpft) zurückgeführt werden. Deshalb wäre es interessant diesen Test am Beginn des nächsten Schuljahres, nachdem sich die Kinder in den Ferien erholt haben, nochmals durchzuführen.

Auswertung der Salzburger Lesescreenings mit Augenmerk auf die Genderfrage

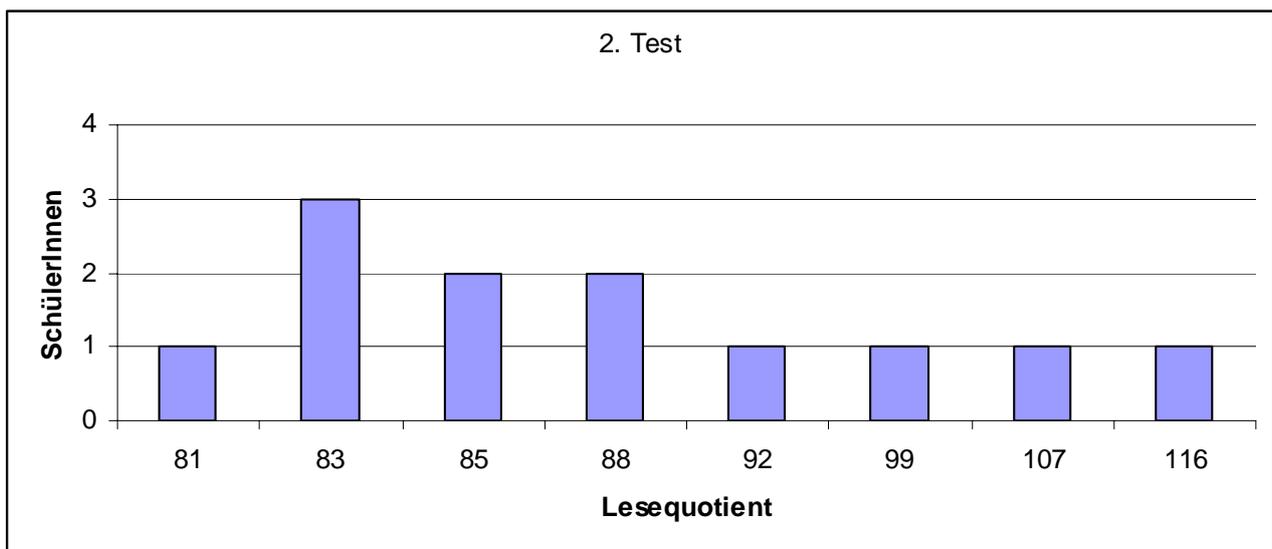
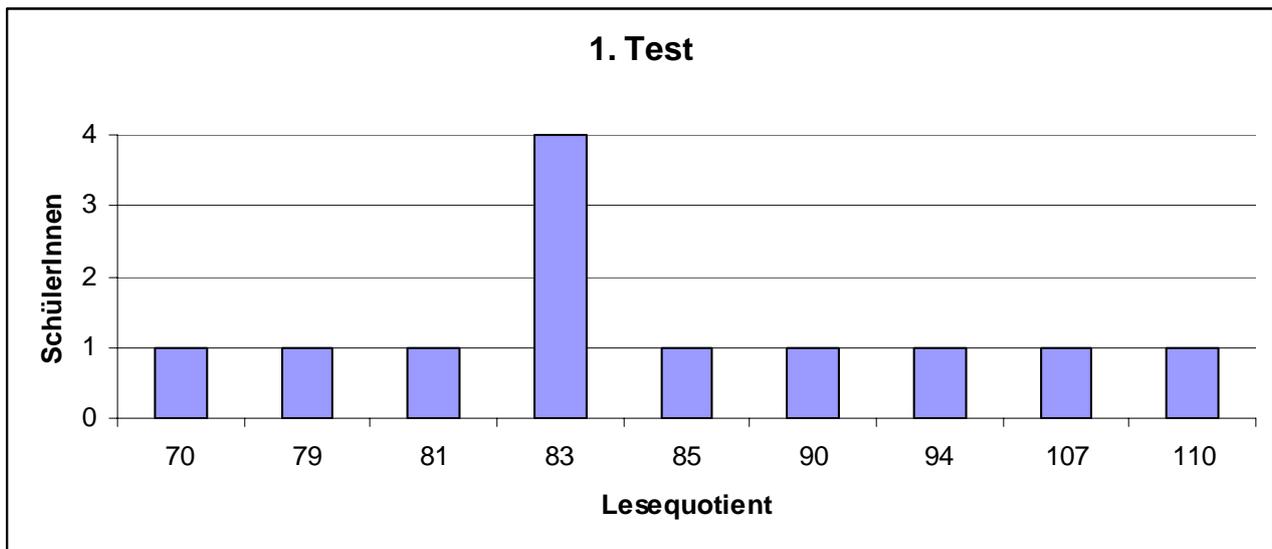




Diskussion der Ergebnisse

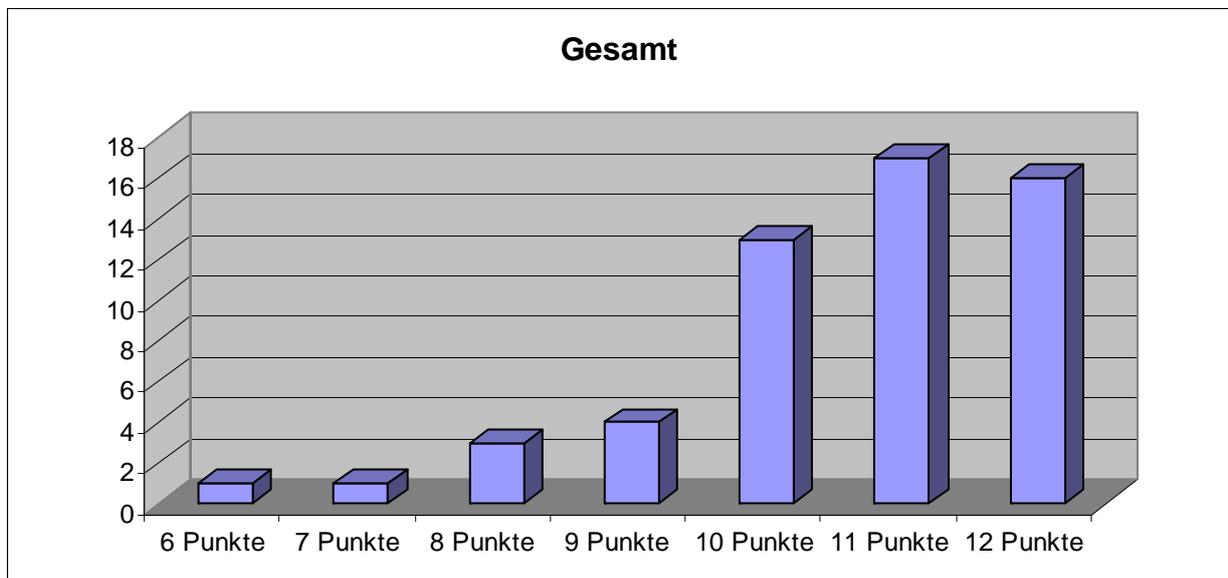
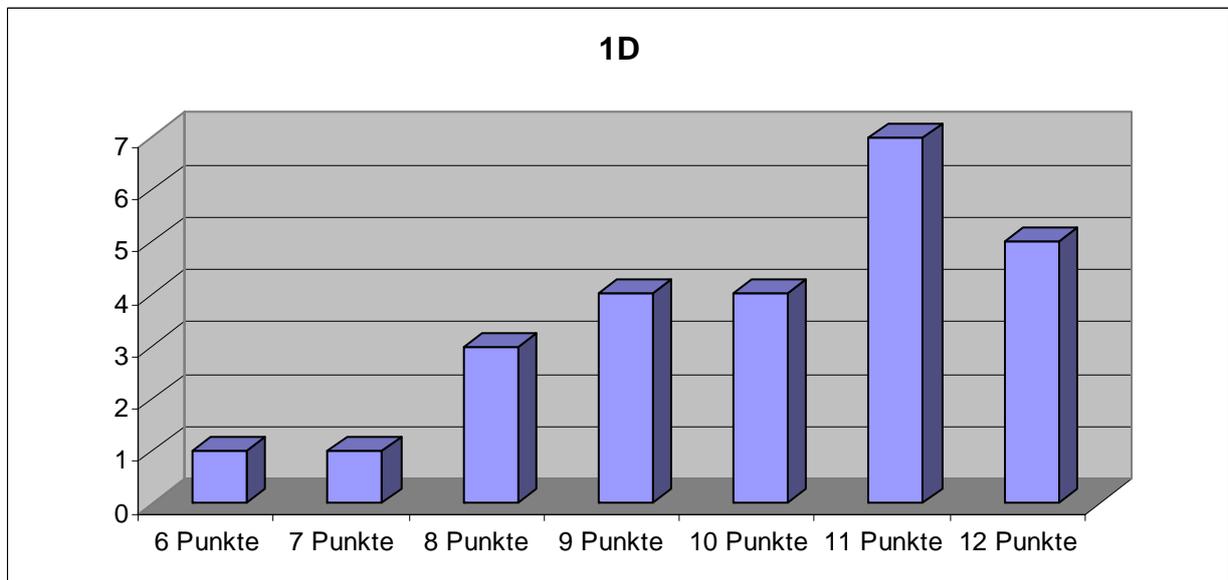
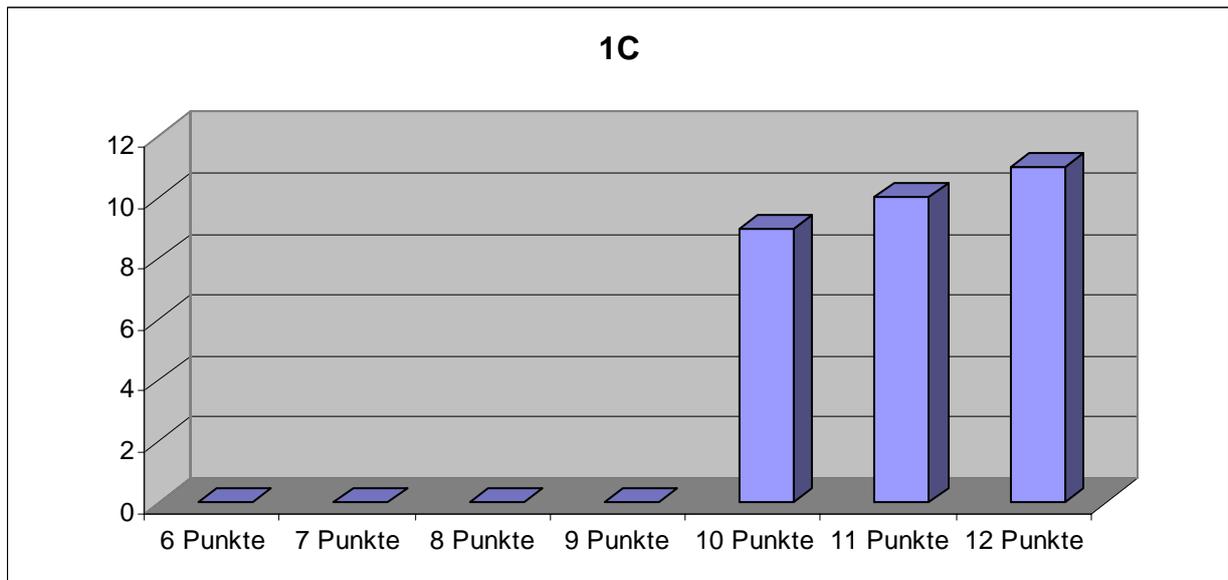
In der 1c sieht man sehr deutlich, dass ein Großteil der Kinder, die einen Lesequotienten im ausgezeichneten Bereich haben, weiblich ist, während schwache und unterdurchschnittliche Leser nur männlich sind. Auch in der 1d lässt sich dieser Trend erkennen – abgesehen von einem Jungen, der bei beiden Lesetests immer einen Lesequotienten von 142 erreichte. Hier überwiegen die Mädchen im überdurchschnittlichen und durchschnittlichen Bereich, während die Burschen im unterdurchschnittlichen Bereich stärker vertreten sind.

Auswertung der Salzburger Lesescreenings: Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen, die das Lesetraining besucht haben



Während die Ergebnisse dieser Schüler und Schülerinnen beim 1. Test zwischen 70 und 110 lagen, schneiden sie beim 2. Test deutlich besser ab. (81 – 116)

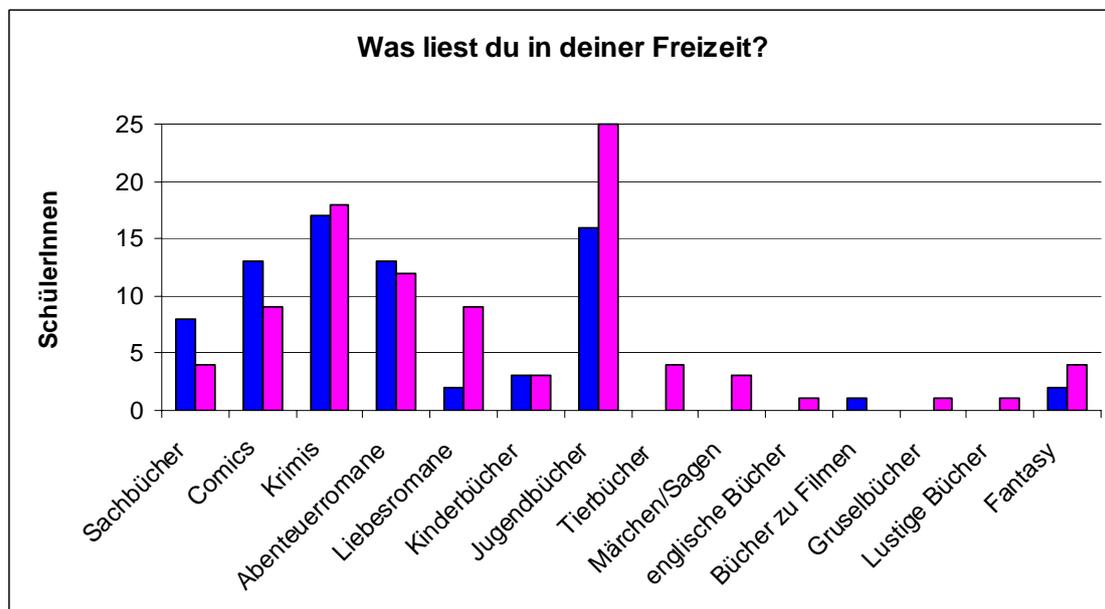
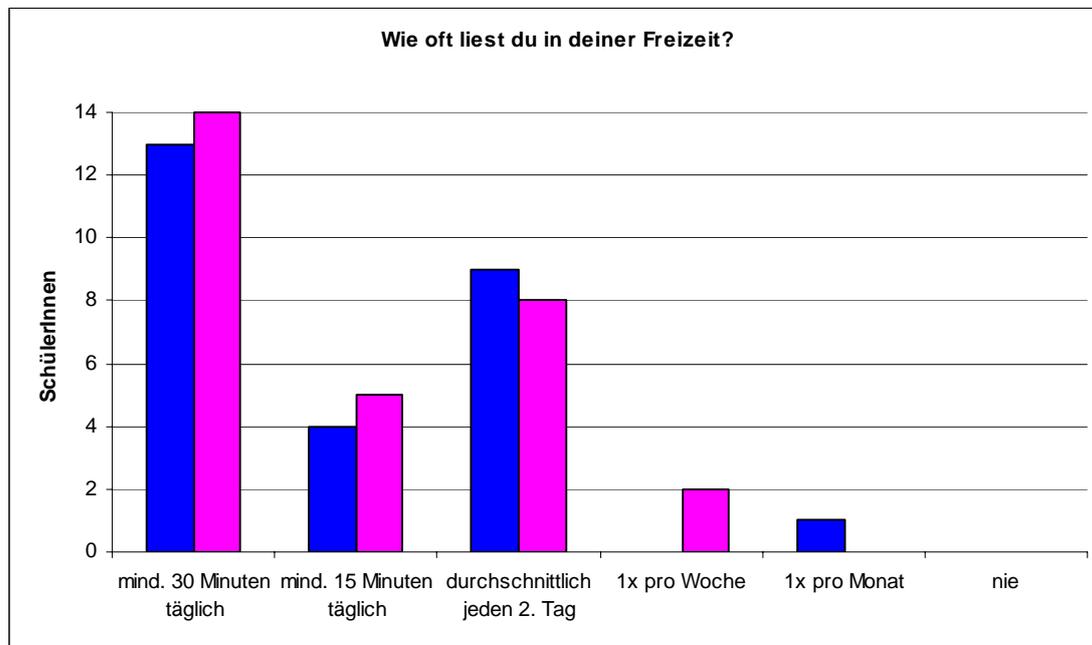
Auswertung des Leseverständnistests

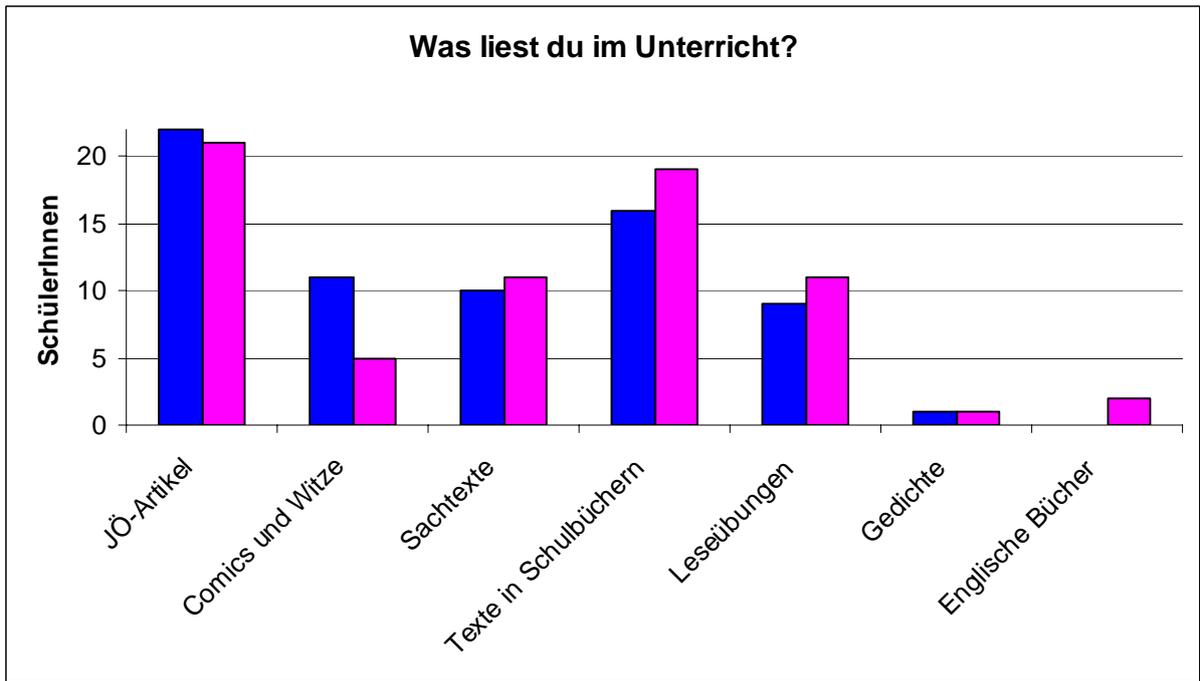
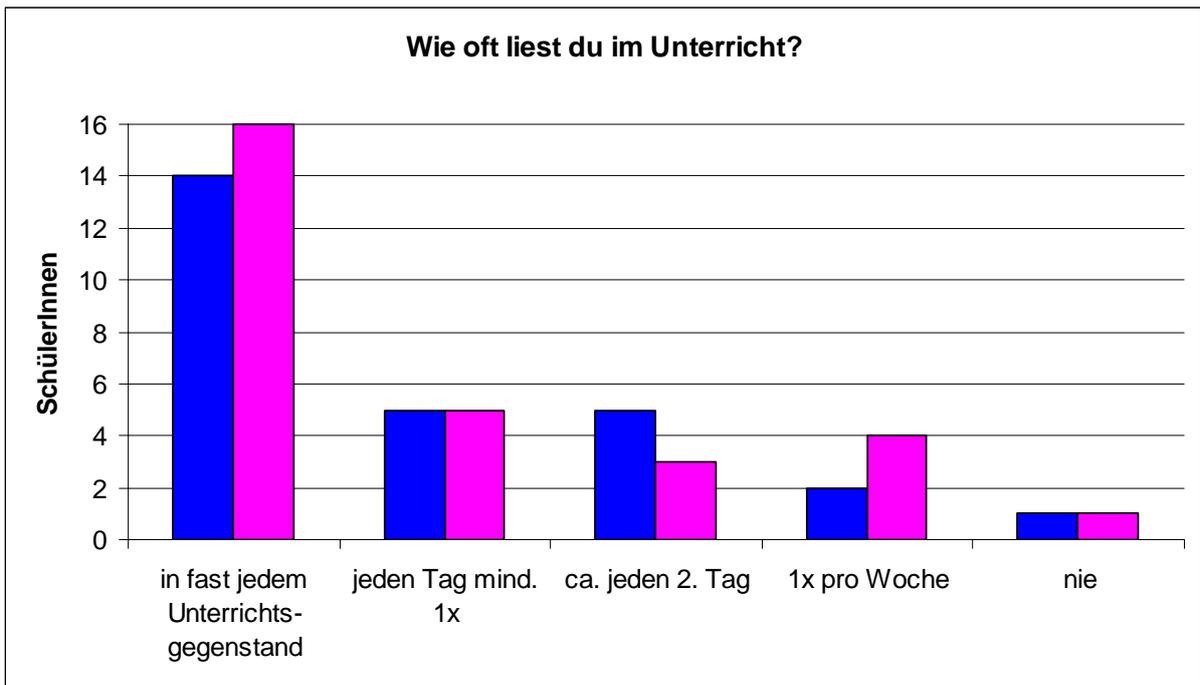


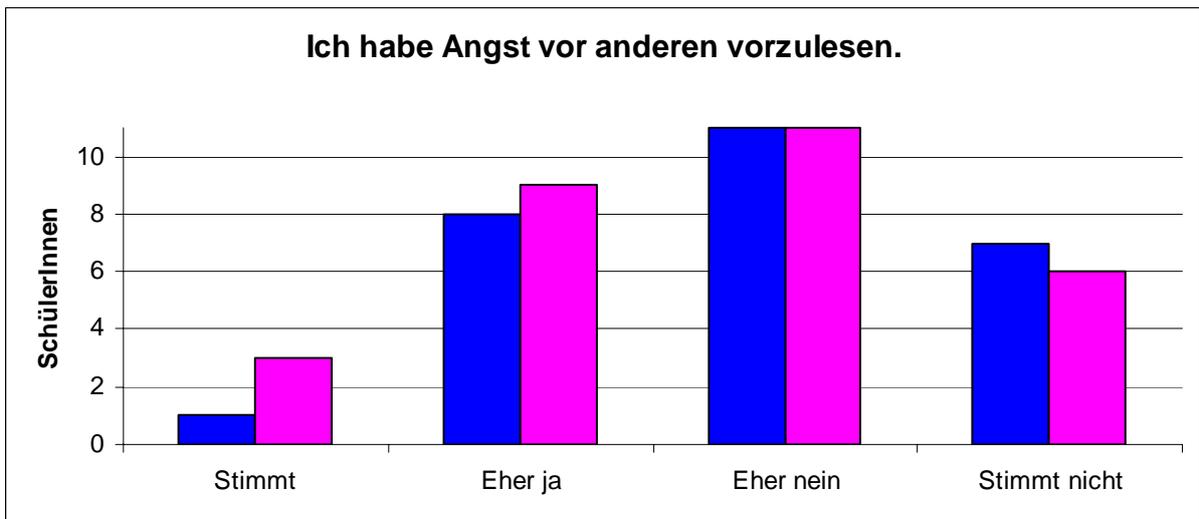
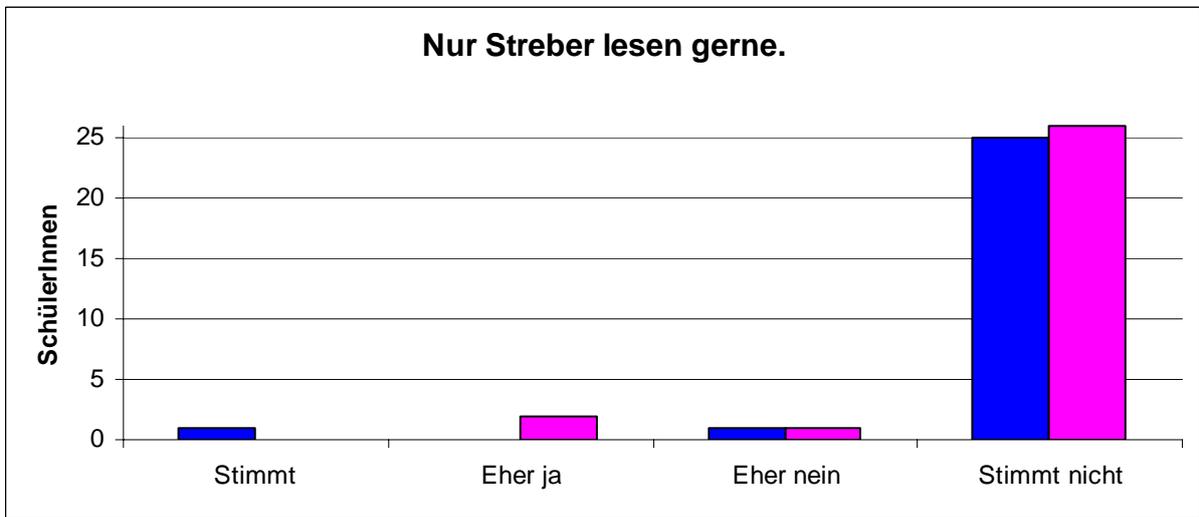
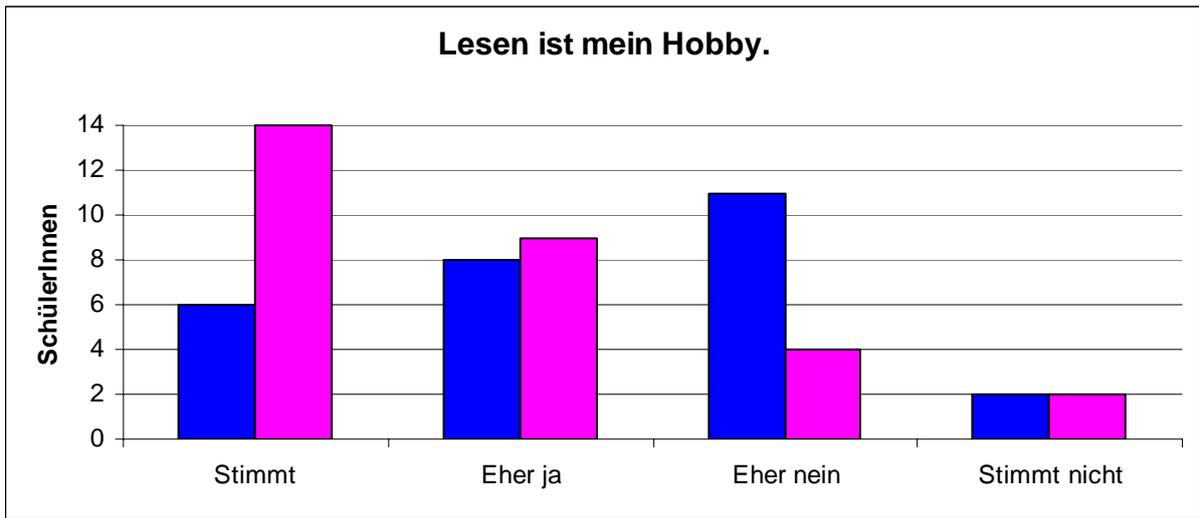
Während die Schüler und Schülerinnen der 1c bezüglich des Leseverständnisses kaum Probleme hatten, schafften einige SchülerInnen der 1d gerade noch die halbe Punkteanzahl. Beim Lesefördern sollte bei diesen Kindern also nicht nur zum schnellen Lesen gearbeitet werden, sondern auch zum genauen und verständlichen Lesen.

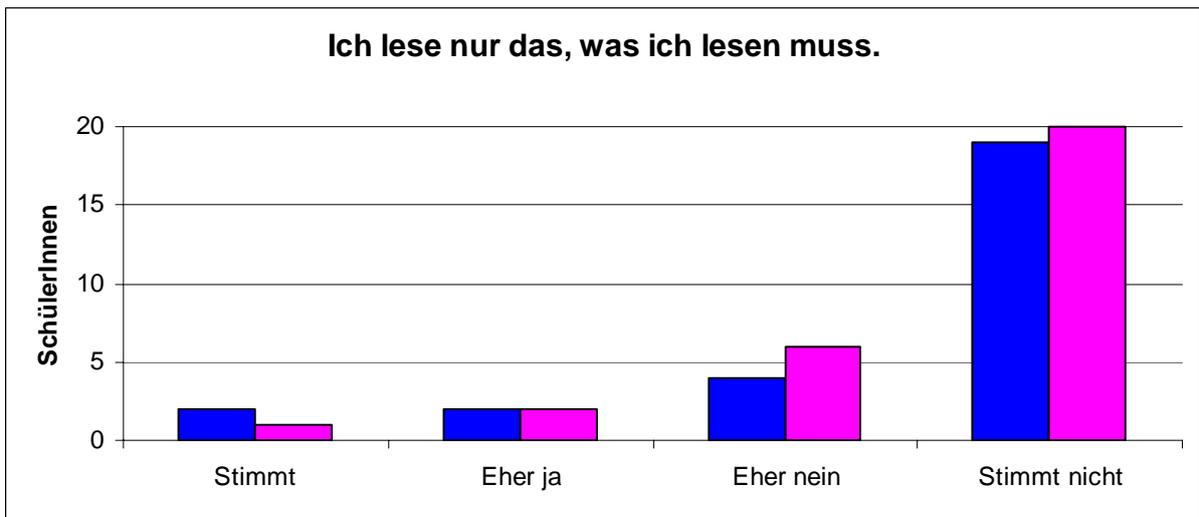
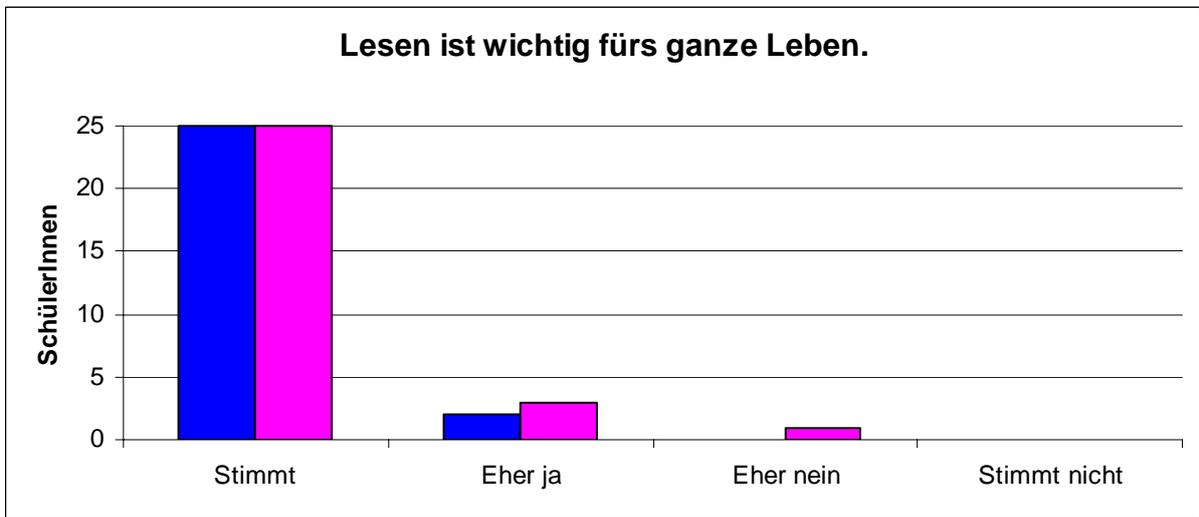
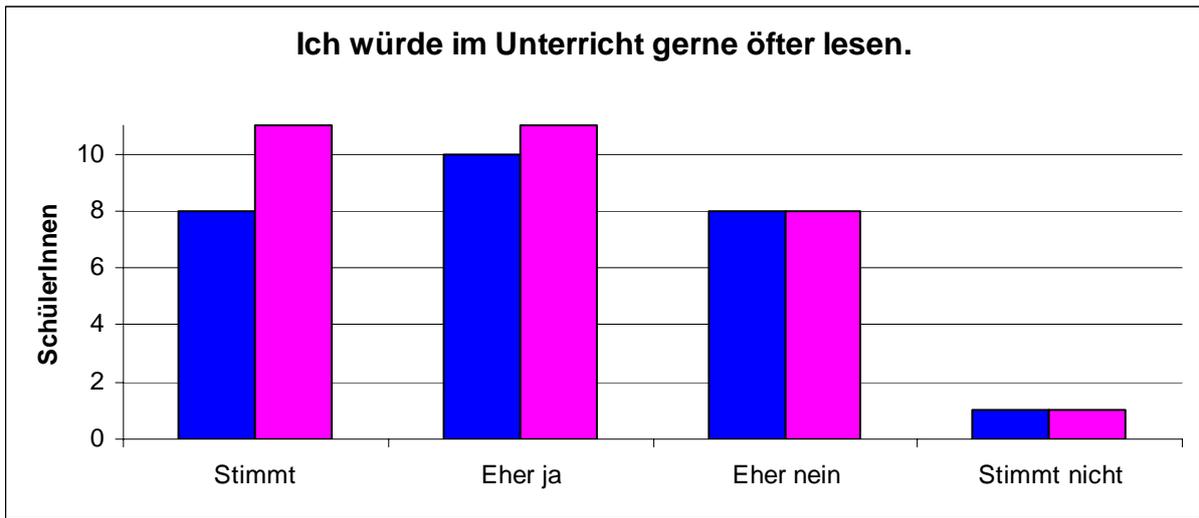
Auswertung des Fragebogens zum Lesen

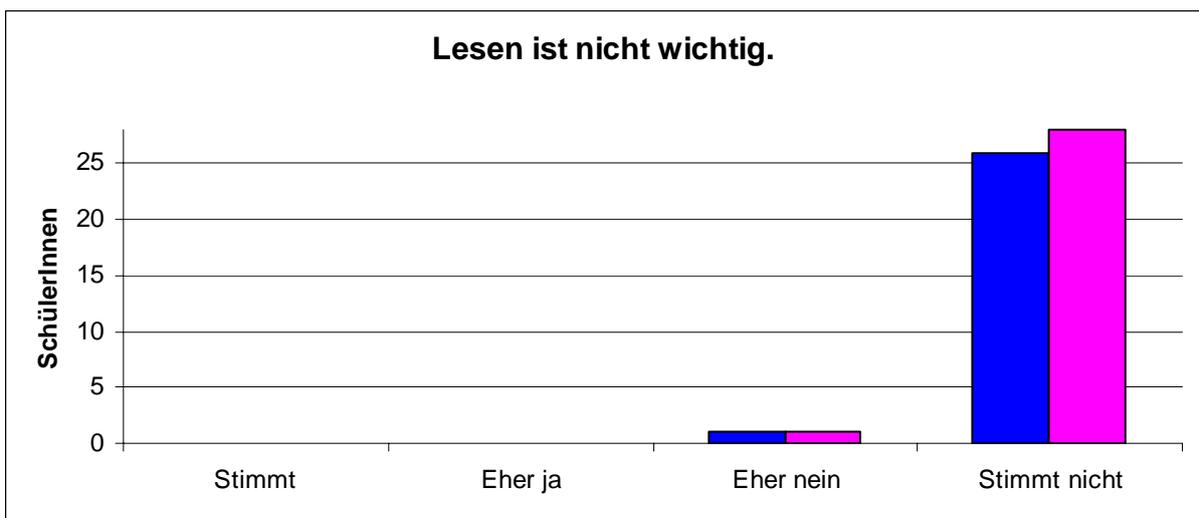
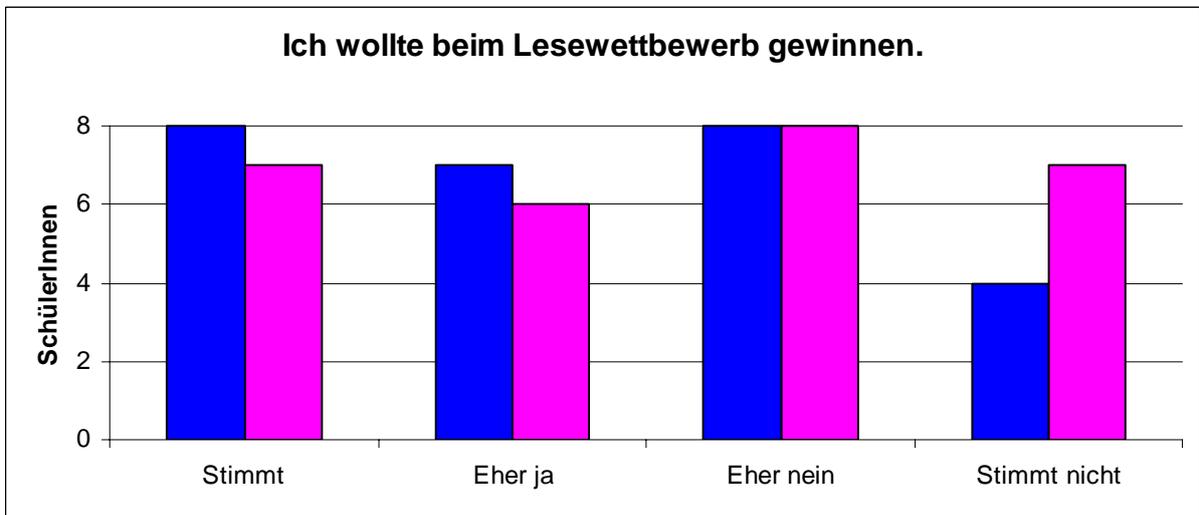
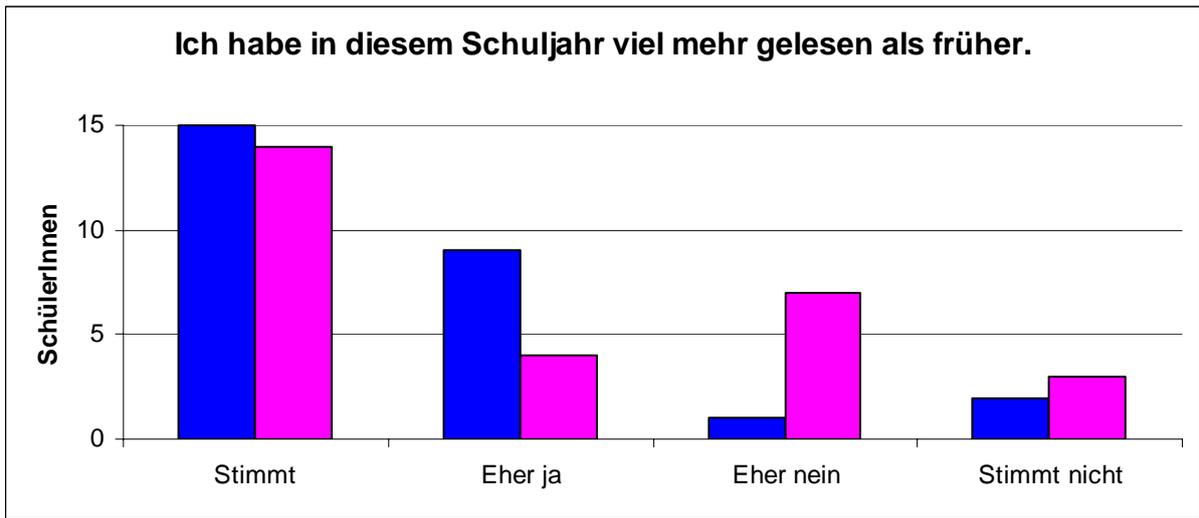
SchülerInnen: 56 (1c und 1d) / 29 Mädchen / 27 Buben

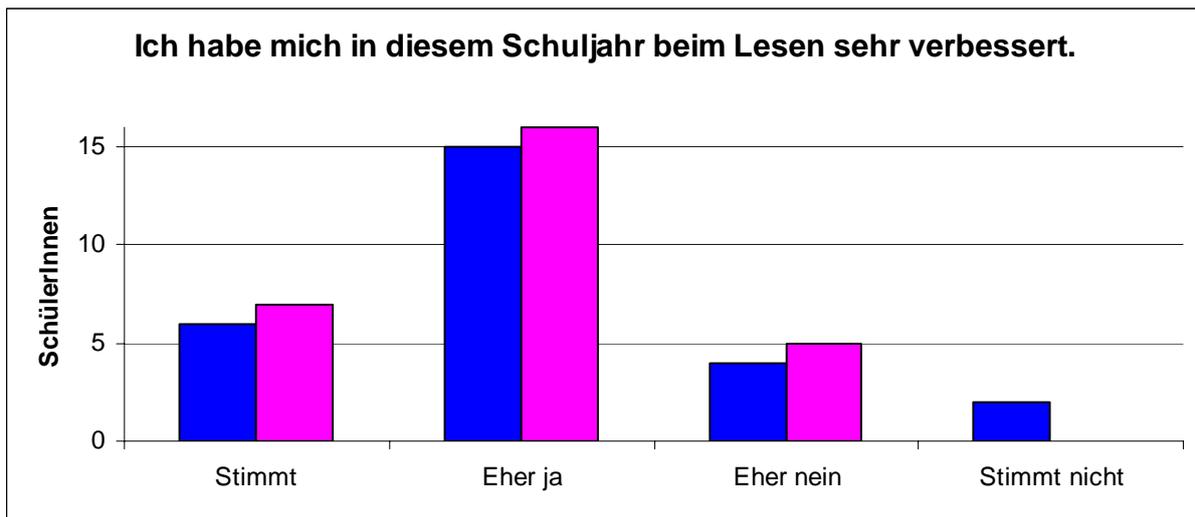












Möchtest du uns noch etwas zum Lesen oder zum Leseunterricht sagen?

- Lesen ist wichtig für die Bildung. Wer nicht so viel liest, wird nicht viel erreichen. der Leseunterricht ist cool.
- Ich selbst habe mich nicht verbessert und ich glaube, dass ich schon ziemlich gut lesen kann. Aber denen die nicht so gut lesen können hat der Unterricht wahrscheinlich sehr geholfen.
- Ich bitte euch, dass Lesen mehr in den Unterricht eingestrickt wird.
- Mehr lesen!
- Ich würde gerne öfter in der Schule LESEN.
- Ich finde es sehr lustig.
- Ich wollte nur sagen, dass ich finde, dass ich zu wenig lese. Das stört mich schon sehr.
- Liebe Frau Staringer, Frau Wappel und Frau Silldorff! Ich traue mich jetzt auch vor anderen Schülern zu lesen. Früher war es mir peinlich. Ich möchte mich bedanken für dieses tolle Projekt. Ich habe mich auch viel beim Lesen verbessert. Danke!
- Es gefällt mir sehr gut und ich finde es sollte weiter so geführt werden.
- Das JÖ ist ungefähr genausowas, was wir in der Volksschule bekamen. Nur ist es viel besser. Der Lesetest war super! Und ich freue mich schon auf das nächste Jahr.

10. Anhang

Siehe eigene Datei.