



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



ELTERN: EMPOWERMENT

LESEN

TEAMWORK

ERMUTIGUNG

😊 ORIENTIERUNG

NETZWERKE

ID 1226

Gabriele Leidl

Franziska Bechler

VS Kindermannngasse, 1170 Wien

Wien, Juni 2014

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.
1	AUSGANGSSITUATION 6
1.1	Theoretische Hintergründe..... 7
1.1.1	Mehrebenenmodell des Lesens 8
2	FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DES PROJEKTS 10
2.1	Ziele auf SchülerInnenebene 10
2.2	Ziele auf LehrerInnenebene 10
3	VERLAUF 12
3.1	Ursprüngliche Planung..... 12
3.2	Durchgeführte Aktivitäten 12
3.2.1	Partnerlesen 12
3.2.2	Erweiterung des Buchbestandes..... 12
3.2.3	Ausbau der Deutschkompetenz von Müttern 12
3.2.4	Überprüfung der Lesefähigkeit 12
3.2.5	Sichtbarmachung der Lieblingsbücher 13
3.2.6	Lesetrainingsplan..... 13
3.2.7	Fragebögen..... 13
3.2.8	1. Elternabend 13
3.2.9	Buchausstellung..... 16
3.2.10	Projekt "Buchliebling" 16
3.2.11	Rätselrallye 17
3.2.12	Mehrsprachige Lesung 17
3.2.13	Leseausstellung 17
3.2.14	2. Elternabend 18
3.2.15	Projekt "Mädchen lesen für Mädchen – Buben lesen für Buben" 18
4	PROJEKTABSCHLUSS 19
5	EVALUATION UND REFLEXION 20
5.1	1. Befragung der Eltern..... 20
5.2	2. Befragung der Eltern..... 22
5.3	1. Befragung der Kinder..... 23
5.4	2. Befragung der Kinder..... 28
5.5	Salzburger Lesescreening (SLS) 30
5.6	Auswertung des Lesetrainingsplans 32

5.6.1	Ergebnisse SLS und Lesetrainingsplan. Vier Beispiele.....	33
5.7	Antolin.....	36
5.8	Gedanken und Erkenntnisse zu den Auswertungen.....	37
6	GENDERASPEKT.....	38
6.1	Leseverhalten.....	38
6.2	Lesekompetenz.....	38
7	FAZIT UND AUSBLICK.....	39
8	LITERATUR	40

ABSTRACT

An unserer Schule spielen die Eltern der SchülerInnen eine wichtige Rolle. Durch ihr Mitwirken gelingt vieles besser. Das veranlasste uns, sie in den Leseprozess intensiv einzubeziehen. Die theoretischen Grundlagen lieferten Hattie, Bertschi-Kaufmann und Rosebrock/Nix. Der Schwerpunkt lag auf Informationsweitergabe an die Eltern und gemeinsamen Eltern-Kind-Aktionen. Unser Ziel lag darin, den Eltern bewusst zu machen, wie wichtig sie für ihr Kind beim Erwerb der Lesekompetenz und der Lesefreude sind. Welche Auswirkungen die Einbeziehung der Eltern auf die Leseleistung und –motivation der Kinder hatte, evaluierten wir mit Hilfe des Salzburger Lesescreenings, mit Fragebögen für Eltern und Kinder, einem Lesetrainingsplan und der Statistik von Antolin. Bei der Auswertung konnten positive Einflüsse wahrgenommen werden. Diese traten verstärkt bei den Buben zu Tage.

Schulstufe: 2
Fächer: Deutsch
Kontaktperson: Gabriele Leidl
Kontaktadresse: VS Kindermannngasse 1
1170 Wien

1 AUSGANGSSITUATION

An unserer Schule wird die Zusammenarbeit mit den Eltern groß geschrieben. Bei diversen schulinternen Veranstaltungen sind sie sehr interessiert und unterstützen auch tatkräftig. Das Spektrum reicht von der wöchentlichen „Gesunden Jause“ in einzelnen Klassen, die sie organisieren, bis hin zu multimedialen Diensten bei Großveranstaltungen.

In verschiedensten Situationen ist dem LehrerInnenteam aufgefallen, dass durch die Mitwirkung der Eltern bessere Ergebnisse erzielt werden. Sei es nun im sozialen Bereich, wo sie schlichtend einwirken können, wenn es zwischen Kindern zu Reibereien durch unterschiedliche Sichtweisen einer Situation und sich daraus ergebenden Empfindungen kommt, im organisatorischen Bereich, wo sie ihren Kindern Hilfestellungen zu geben, wie sie zu einer äußeren Ordnung gelangen können zum Beispiel in den Schultensilien und bei der Reihenfolge von Arbeitsschritten, oder im Bereich des Lernens, indem sie die Kinder beim Training von Erlerntem unterstützen.

Das Lernziel Lesen spielt in unserer Schule schon seit Jahren eine große Rolle. Einen wichtigen Beitrag zum erfolgreichen Verlauf der Lesekarrieren von Kindern leisten nach Hurrelmann deren Eltern (vgl. Hurrelmann, 2004a, S. 3-60, 2004b, S. 169-201). Auch deshalb lag die Überlegung nahe, diese in den Prozess der Leseförderung ihrer Kinder mit einzubeziehen. Das Team, das an der Planung des Vorhabens beteiligt war und jetzt an seiner Umsetzung arbeitet, besteht aus den Klassen- und TeamlehrerInnen der Klassen 2a und 2c. Hauptverantwortlich sind Kollegin Franziska Bechler und ich.

Ich bringe Erfahrungen aus dem „100-Stunden-Lesetraining“ ein. Dies sah vor, dass Kinder ihre Lesezeit zu Hause in einem Heft dokumentierten. In Kreisen, die in Viertel eingeteilt waren, malten sie für jede Viertelstunde lesen ein Viertel rot an. Die Eltern bestätigten die Lesezeit mit ihrer Unterschrift. Von den meisten Kindern und Eltern wurde diese Form des Lesetagebuchs positiv angenommen. Es wurde allerdings nicht evaluiert, welche Auswirkungen es hatte; was die SchülerInnen dazulernten, blieb undokumentiert.

Unser Projekt heißt: „**ELTERN: Empowerment, Lesen, Teamwork, Ermutigung, Orientierung, Netzwerke**“. Die Arbeit mit den Kindern zum Leseschwerpunkt soll verstärkt mit Aktivitäten der Eltern verknüpft werden. Da diese, neben den Kindern, eine zentrale Rolle im Projekt spielen, haben wir zu den Buchstaben des Wortes „Eltern“ markante Begriffe gesucht, die unser Vorhaben beschreiben. Für dieses Akrostichon haben wir folgende Nomen verwendet: Empowerment steht für die Unterstützung, die von Seiten der Schule den Eltern angeboten wird. Lesen ist der inhaltliche Schwerpunkt und gleichzeitig auch der wichtigste Förderbereich. Teamwork steht für die aktive Zusammenarbeit der SchulpartnerInnen. Ermutigung ist für alle Lernschritte förderlich - in jedem Alter. ☺ Rientierung heißt, dass das Lesen viele neue Möglichkeiten eröffnet. Hier haben wir den zweiten Buchstaben genommen und statt des O ein Smiley eingesetzt, was die gute Stimmung in unserem Schulhaus widerspiegeln soll. Netzwerke werden gebildet, indem auch mit außerschulischen Institutionen kooperiert wird.

Die Familien unserer Kinder kommen aus unterschiedlichen Ländern. In der 2a findet man 13 Buben und 8 Mädchen, 9 Buben und 4 Mädchen mit Migrationshintergrund. Drei Familien kommen aus Bosnien, zwei aus der Türkei, je eine aus Serbien, Kroatien, Polen und Rumänien. Ein Kind hat eine rumänische Mutter und einen österreichischen Vater, eines eine österreichische Mutter und einen serbischen Vater, eines eine österreichische Mutter und einen arabischen Vater und eines eine bosnische Mutter und einen serbischen Vater.

Die 2c besuchen 21 Kinder. Von den 12 Mädchen haben 8 einen Migrationshintergrund, von den 9 Buben 3. Drei Kinder haben türkische Eltern, zwei serbische und jeweils eines hat chinesische, bosni-

sche, russische, indische und singalesische Eltern. Von einem Kind ist die Mutter Österreicherin und der Vater aus Afrika.

1.1 Theoretische Hintergründe

Lesen und Schreiben gelten nach Bertschi-Kaufmann als Grundkompetenzen. Sie sind Voraussetzung für das Lernen der Kinder, es hängt ganz wesentlich von ihnen ab, wie erfolgreich Kinder die Schule abschließen können und wie sie später ihr Leben gestalten werden. Die Schule hat verhältnismäßig wenig Einfluss darauf, wie sich Menschen als LeserInnen / als SchreiberInnen verhalten (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2010, S. 18).

Das erste Lernen eines Kindes erfolgt normalerweise in der Familie. Die Eltern haben große Vorbildwirkung. Daher gehen wir davon aus, dass eine positive Einstellung zum Lesen und eine Lesekultur der Eltern Einfluss auf das Leseverhalten, die Lesemotivation und die Lesefertigkeit der Kinder haben. Die Sprachkenntnisse und die schulische Bildung der Eltern spielen dabei eine große Rolle. Neben diesen persönlichen Kenntnissen der Eltern ist es für die Kinder von Vorteil, wenn diese hohe Erwartungen und Hoffnungen in sie setzen (vgl. Hattie, 2013, S. 40).

Diese Voraussetzungen im sozialen Bereich des Kindes haben Auswirkungen auf seine Persönlichkeit. Von seiner Motivation hängt es ab, wie gut der Prozess des Leseerwerbs erfolgen kann. Hat es die basalen Lesefertigkeiten erworben, kommt sein Vorwissen zum Tragen. Texte können besser erschlossen und reflektiert werden, wenn auf Bekanntes zurückgegriffen neues damit verknüpft werden kann (vgl. Rosebrock/Nix, 2012, S. 16).

Wir wissen von der Bedeutung des familiären Hintergrundes für das erfolgreiche Lesen und halten den Austausch mit den Eltern unserer SchülerInnen für unverzichtbar. Schule und Elternhaus müssen bei der Leseförderung eng zusammenwirken. Bertschi-Kaufmann rät uns LehrerInnen das Gespräch mit den Eltern behutsam anzubahnen und appelliert an unser Einfühlungsvermögen. Sie hält das Gespräch mit jenen Eltern, denen Lesen selbst wenig bedeutet, für schwierig. Gelingt es, ihnen zu zeigen, wie in der Schule mit Büchern und Texten umgegangen wird, ist viel gewonnen. „Elternabende, an denen Lesen auf vielfältige Weise thematisiert, dargestellt und gelebt wird“ (Bertschi-Kaufmann 2010, S. 53), tragen dazu bei.

Dass an die SchülerInnen beim Lesen vielfältige Anforderungen gestellt werden, verdeutlicht das Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix. Es zeigt die unterschiedlichen Ebenen des Leseprozesses auf, die als Gesamtpaket betrachtet werden müssen. Jede nimmt Einfluss auf die anderen, daher ist keine getrennt zu sehen.

Rosebrock und Nix wählten als Darstellungsform einen kegelförmigen Ausschnitt aus drei konzentrischen Kreisen. Im Zentrum steht die Prozessebene. Diese umfasst die kognitiven Leistungen, die überprüfbar sind. Gut aktiviert werden können diese aber nur, wenn die LeserInnen als Subjekt emotional und intellektuell beteiligt sind. Durch die soziale Komponente findet eine Auseinandersetzung mit den Texten statt. Die Leseaktivitäten müssen vom Umfeld unterstützt werden, um Früchte tragen zu können (vgl. Rosebrock/Nix, 2012, S. 9-12).

1.1.1 Mehrebenenmodell des Lesens

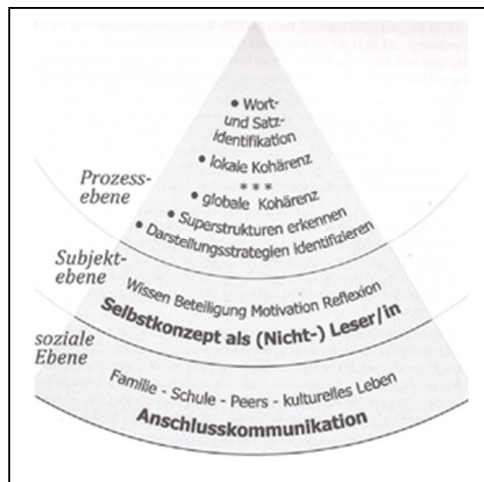


Abbildung 1: Mehrebenenmodell des Lesens, (Quelle: Rosebrock/Nix, 2012, S. 11)

1.1.1.1 Die Prozessebene

Das Lesenlernen ist ein fünfstufiger Prozess. Die Kinder durchlaufen ihn in der Volksschule und er kann sehr langwierig sein.

Die erste Stufe ist das Erkennen von Buchstaben, Wörtern und Sätzen. Dabei ist es nicht nur wichtig, die Wörter erlesen zu können, sondern auch deren Bedeutung zu verstehen, sie im eigenen Wortschatz gespeichert zu haben. Dadurch können sie im Kontext eines Satzes besser verstanden werden. Dieser „Wortüberlegenheitseffekt“ führt auch zu einem besseren Verstehen des Textes. Werden Wörter im Text erkannt, gehen die LeserInnen mit bestimmten Erwartungen an das Geschriebene heran; für die Leseleistung ist das von Vorteil.

Unter lokaler Kohärenz (Zusammenhang) versteht man das Verknüpfen von Satzfolgen zu einem Sinnzusammenhang. Auch auf dieser zweiten Stufe spielt das Sprach- und Weltwissen des/der Einzelnen eine immense Rolle. Für LeseanfängerInnen ist das Erlesen der Wörter eine große Herausforderung. Dieses Lautieren kann so viel Energie verbrauchen, dass für das Verständnis des Inhalts keine Ressourcen verbleiben.

Dies ist aber die Voraussetzung für die globale Kohärenz auf der dritten Stufe. Darunter versteht man die Entwicklung einer Vorstellung über Inhalt und Thema des gesamten Textes. Erst wenn die Kernaussagen herausgefiltert werden können, wenn Schlussfolgerungen gezogen werden, kann ein Text in seiner Gesamtheit verstanden werden.

Die vierte Stufe ist das Erkennen von Superstrukturen. Das sind die verschiedenen Textsorten. Erforderlich ist ein Wissen darüber, wie sie aufgebaut sind und welche Funktionen sie haben. Ein Sachtext weist andere Merkmale auf als ein Märchen.

Die rhetorischen, stilistischen und argumentativen Textbausteine zu entschlüsseln ist die fünfte Stufe des Texterschließens. Kann man diese Darstellungsstrategien identifizieren, begibt man sich in eine Metaebene (vgl. Rosebrock/Nix, 2012, S. 12-15).

1.1.1.2 Die Subjektebene

Die fünf Stufen der Prozessebene sind messbar und Voraussetzung für einen gelingenden Lesevorgang. Niemand würde diese kognitive Anstrengung auf sich nehmen ohne die entsprechende Motivation. Es ist ein umfassendes Engagement des Lesers/der Leserin erforderlich. Das bedeutet, es ist nicht nur die kognitive Komponente, sondern auch die affektive beteiligt. Durch das eingebrachte Weltwissen und die Fähigkeit eigene Erfahrungen und die anderer zu reflektieren entsteht eine innere Beteiligung. Eine Übertragung des Gelesenen auf die Lebenswelt findet statt. Es wird dann vom lesebezogenen Selbstkonzept gesprochen.

SchülerInnen sollen daher immer wieder angeregt werden, darüber nachzudenken, warum sie (nicht) gerne lesen, welche Themen und Textsorten für sie ein Gewinn sind und wie sie ihre aktuelle Lesemotivation entwickelt haben. Hier zeigt sich, wie wichtig die sozialen Hintergründe sind (vgl. Rosebrock/Nix, 2012, S. 15-17).

1.1.1.3 Die soziale Ebene

Die Auseinandersetzung mit einer Lektüre ist stark mit dem Bedürfnis gekoppelt, sich darüber mit seinem sozialen Umfeld zu unterhalten. Im Freizeitleseverhalten ist diese Auseinandersetzung von besonderer Bedeutung für die lebensgeschichtliche Entwicklung von Lesemotivation und Lesegewohnheiten. Anschlusskommunikation beginnt im Kleinkindalter, wenn mit dem Kind über das ihm Erzählte oder Vorgelesene gesprochen wird. Das literarische Gespräch ist noch immer von Bedeutung, wenn die Kinder bereits Selbstleser sind. Durch diesen Austausch nehmen sich die Kinder als Personen wahr und können zunehmend die Bedeutung ihrer Lebenswelt wahrnehmen (vgl. Rosebrock/Nix, 2012, S. 17-18).

2 FRAGESTELLUNGEN UND ZIELE DES PROJEKTS

Aus unseren bisherigen Beobachtungen in Bezug auf die Elternarbeit erwuchs in uns der Wunsch nach einer intensiveren Einbeziehung der Eltern in den Leseförderungsprozess. Ein besonderes Anliegen ist es uns, Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen. Wir gehen davon aus, dass das Modellverhalten der Eltern in Bezug auf das Lesen große Auswirkungen auf die Lesefreude, die Lesehäufigkeit und die Lesekompetenz der Kinder hat (vgl. Bonerad, 2012, S. 50). Daher liegt der Schwerpunkt unseres Projekts darauf, den Eltern bewusst zu machen, wie wichtig sie in diesem Prozess sind. Es soll erreicht werden, dass Lesen bei den SchülerInnen zu Hause einen wichtigen Stellenwert erhält.

Zwei Fragestellungen leiten unsere Untersuchung:

1. Wie sehr beeinflussen unsere schulischen Leseaktivitäten für Eltern und Kinder deren lese-relevanten Aktivitäten miteinander positiv?
2. Wie nimmt das erhoffte Mitwirken der Eltern auf die Lesekompetenz und Lesefreude der Kinder Einfluss?

2.1 Ziele auf SchülerInnenebene

Einstellung:

- Lesen als Methode der Welterschließung erfahren/erkennen
- Lesen als lebensbegleitende Tätigkeit wahrnehmen
- Lesefreude und der Lesemotivation entwickeln

Handlungen:

- Lesekonferenzen durchführen
- Büchereien besuchen
- An Lesungen und Lesefesten teilnehmen
- An besonderen Orten lesen
- Gemeinsame Leseaktivitäten mit Eltern anregen
- Eltern beim Lesen unterstützen
- Lesungen planen und durchführen (mehrsprachig)
- Eigene Bücher gestalten

Kompetenzen:

- "Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen"
 - "Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen"
 - "Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen"
 - "Das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen"
 - "Verschiedene Texte gestaltend oder handelnd umsetzen"
 - "Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkennen"
 - "Literarische Angebote und Medien aktiv nutzen"
- (BIFIE, 2009, S. 20-21)

2.2 Ziele auf LehrerInnenebene

Einstellung:

- Für Elternarbeit sensibel werden
- Teamfähigkeit steigern

- “Best-practise”- Beispielen austauschen
- Diagnosen sensible durchführen und auswerten

Handlungen:

- Aktivitäten zum bestehenden Leseschwerpunkt fortführen und erweitern
- Individuelle Leseprozesse fördern und begleiten
- Elternfördermaßnahmen koordinieren und begleiten
- Mit außerschulischen Institutionen (Bücherei, “Interface”, VHS, Nachbarschaftszentrum, Caritas) kooperieren

3 VERLAUF

3.1 Ursprüngliche Planung

Dieses Projekt war zu Beginn für die ganze Schule geplant. Es wurde dabei auch an eine große Anzahl von Aktivitäten gedacht. Es stellte sich sehr bald heraus, dass dieses Projekt die personellen Möglichkeiten und Ressourcen bei weitem überstieg. So entschlossen wir uns, es auf zwei zweite Klassen zu reduzieren und unsere Vorhaben dementsprechend anzupassen.

3.2 Durchgeführte Aktivitäten

Im Folgenden werden abgeschlossene Aktionen im Präteritum, weiter laufende im Präsens dargestellt.

3.2.1 Partnerlesen

Seit Schulbeginn begleiten zwei Lesepatinnen die 2a. Jede nimmt sich pro Woche zwei Stunden Zeit. Somit kommen die Kinder in den Genuss von vier Lesepatinnenstunden. Diese Damen kommen unentgeltlich, ihre Motivation liegt in der Freude mit Kindern zu arbeiten. Die SchülerInnen lesen ihnen vor. Dabei wird auf sinngestaltendes und sinnerfassendes Lesen geachtet. Unbekannte Wörter werden erklärt. Vorwiegend werden von den Lesepatinnen schwächere LeserInnen betreut, manchmal auch gute, die diesen sozialen Kontakt brauchen.

In der 2c findet „Peer-reading“ statt. Einmal pro Woche kommen Kinder der 4. Klassen für eine Stunde, um mit ZweitklassenschülerInnen zu lesen. Dabei machen sie es sich mit Decken gemütlich. Oft bauen sie sich „Lesehöhlen“. Die Kleinen lesen den Großen vorbereitete Texte oder Hausübungen vor. Danach spielen sie Lesespiele, die die Großen vorbereitet haben. Zum Schluss lesen die Viertklässler als Belohnung etwas vor.

3.2.2 Erweiterung des Buchbestandes

Der Vorschlag, statt Kuchen zum Geburtstag ein Buch für die Klasse mitzubringen, wurde von den Eltern mit Applaus begrüßt. Ich erstellte eine Liste mit gewünschten Büchern, aus der die Eltern auswählen können. Bisher wurde unsere Lesecke um 36 Bücher erweitert.

3.2.3 Ausbau der Deutschkompetenz von Müttern

Anfang Oktober befragten wir die Mütter mit nicht-deutscher Muttersprache, ob sie Interesse an einem Kurs „Mama lernt Deutsch“ hätten. Diese Umfrage erging an alle Klassen, da wir wussten, dass die Anmeldungen von nur zwei Klassen zu wenig sein würden. Es meldeten sich acht Frauen. Diese Anzahl war auch Voraussetzung für das Zustandekommen eines Kurses. Allerdings startet unser Kooperationspartner „Interface“ immer mit Schulbeginn, sodass diese Aktion auf das nächste Schuljahr verschoben wurde.

3.2.4 Überprüfung der Lesefähigkeit

Mitte Oktober legten wir mit der Durchführung des SLS (Salzburger Lesescreenings) eine Grundlage zur Erhebung der Lesefähigkeit der SchülerInnen. Um Veränderungen aufzeigen zu können, wiederholten wir dieses Ende April.

3.2.5 Sichtbarmachung der Lieblingsbücher

Im Oktober wurden die Kinder auch aufgefordert, ihr Lieblingsbuch in die Schule mitzunehmen. Dieses wurde fotografiert und dann klein ausgedruckt. Unter dem Motto „Ein Buch- ein Geschenk für jeden Anlass“ wurde in unserem Schaukasten ein „Lieblingsbücher Mosaik“ gestaltet.

3.2.6 Lesetrainingsplan

In der 2a starteten wir mit November, in der 2c mit Dezember einen Lesetrainingsplan. In diesem wird die tägliche Lesezeit der Kinder und die Vorlesezeit der Eltern eingetragen. Die drei „MeistleserInnen“ des Monats erhalten eine Urkunde.

3.2.7 Fragebögen

Um eventuelle Veränderungen im Leseverhalten und bei den Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern feststellen zu können, erstellten wir einen Fragebogen für die Eltern und einen für die Kinder. Die erste Befragung erfolgte Anfang Dezember, die zweite Ende April. Die SchülerInnen füllten diesen in der Schule aus, um Beeinflussungen seitens der Eltern zu vermeiden. Die Eltern hatten bei einem Elternabend die Möglichkeit ihn auszufüllen. Nicht anwesende Eltern erhielten ihn über die Mitteilungsmappe. Fast alle schickten ihn ausgefüllt zurück.

3.2.8 1. Elternabend

Bevor wir den Elternabend veranstalteten, erkundeten wir das Interesse der Eltern daran. Gleichzeitig konnten sie sich für den ersten Termin an- oder abmelden.

Wie aus dieser Grafik ersichtlich ist, war das Interesse der Eltern an Elternabenden sehr groß.

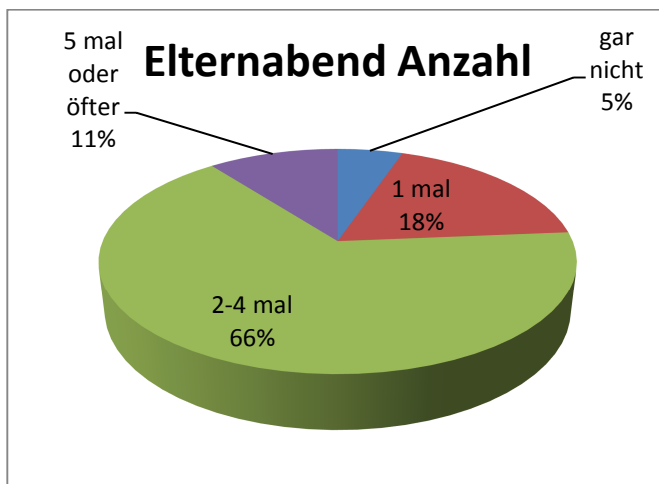


Abbildung 2: Erhebung über Anzahl der gewünschten Elternabende

Auch die Zusagen für den Elternabend am 9.12.2013 überstiegen unsere Erwartungen.

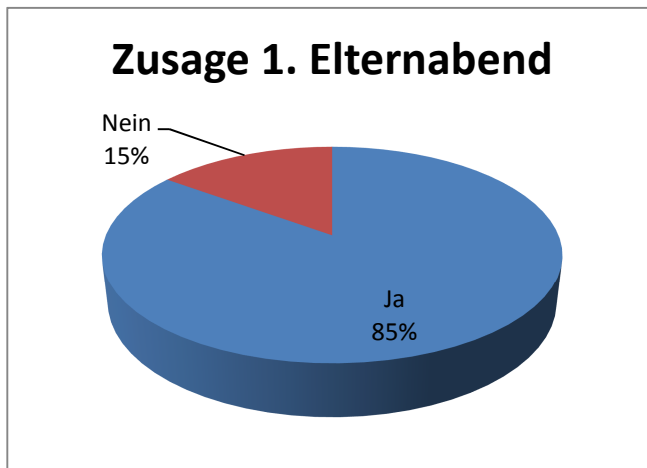


Abbildung 3: Zusagen zum 1. Elternabend

Wir stellten grundlegende Informationen für die Eltern zusammen. Diese wurden in ein Handout verpackt und den Eltern am Elternabend mitgegeben.

Leider erreichten unsere Informationen nur einen Bruchteil der Eltern, da die Zusagen mit dem tatsächlichen Erscheinen der Angemeldeten nicht übereinstimmte.

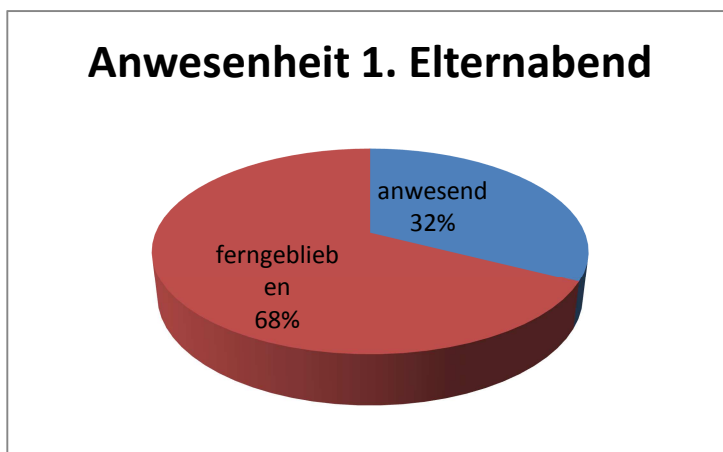


Abbildung 4: Anwesenheit der Eltern am 1. Elternabend

So zeigte sich, dass das angekündigte Interesse der Eltern nicht mit dem tatsächlichen übereinstimmt.

3.2.8.1 Inhalte des 1. Elternabends

Viele Eltern fragen sich: „Wie motiviere ich mein Kind zum Lesen?“ In unserem Vortrag gingen wir daher auf fünf „goldene Regeln“ näher ein:

1. Eltern sind Vorbilder
2. Leseförderung beginnt gleich nach der Geburt
3. Lesen überall: Leben und Lesen unterscheiden sich nur durch einen Konsonanten
4. Lesen fördern durch Vorlesen
5. Lesen und darüber reden
(vgl. Arge Lesen in NÖ: Penzendorfer, Josef, Winkler, Eva-Maria, Buchmayr, Josef, Grabner, Barbara/Hellerschmid, Eva/ Hirmann, Helmut/Ledwinka, Sylvia/ Liebentritt, Gabriele/ Rosskopf Eva/ Rubey, Cornelia, 2013, S. 1-11).

Um aufzuzeigen, wie schwierig der Leseprozess ist, wenn Wörter noch nicht schnell und sinnerfassend verarbeitet werden können, erhielten die Eltern folgenden Text zum Lesen:

.nehetsrev zu resseb nenreleseL meib redniK, snu tflih txeT reseid
.nekrem tug thcin tlahlI ned snu riw nennök, nesel sknil hcan sthcer nov riw nneW
gnagroveseL med tim tsi nriheG resnU
.tbielb rhem tätizapaK eniek setxeT sed nessafrenniS muz ssad, tgitfähcseb os
.nenrelre tsre nesel sad eid, nredniK neresnu se thegre oS

Es folgten viele praktische Lesetipps und Spielanregungen, so z.B.:

- Lieder, Reime, Zungenbrecher
- Gehen Sie nie ohne Lesestoff aus dem Haus.
- Tauchen Sie tief in die Geschichte ein.
- Seien Sie geduldig
- Wählen Sie geeignete Bücher aus.
- Ich lese dir vor, du liest mir vor.
- Legen Sie eine Schreibschachtel an.
- Basteln Sie zusammen ein Buch.

3.2.8.2 Unsere Anliegen und Angebote an die Eltern

Wir legten den Focus an diesem Abend darauf, den Eltern zu vermitteln, wie wichtig es ist mit den Kindern zu lesen und über das Gelesene zu sprechen. Diese soziale Ebene intensiviert das Textverständnis. Eine angenehme Lese-Atmosphäre hebt auch die Motivation, sich mit Texten auseinanderzusetzen. Vorwissen kann von den Kindern eingebracht werden und neue Erkenntnisse können gewonnen werden. Auf dieser Subjeketebene geht es um die Bereitschaft der Lesenden sich auf die Inhalte einzulassen. Der Leseprozess selbst wird dadurch auch gestärkt (siehe Abb. 1, Mehrebenenmodell Rosebrock/Nix).

Um dem gemeinsamen Lesen mehr Anreiz zu verleihen, stellten wir den Lesetrainingsplan vor und erklärten seine Anwendung. Kinder und Eltern sollten so dazu animiert werden, die Lesezeit daheim ernst zu nehmen.

Die Leseplattform "Antolin" wurde vorgestellt und empfohlen. Den Zugangscode erhielten die Kinder schon einige Tage zuvor.

Als gemeinsame Höhepunkte kündigten wir die Leserallye und die mehrsprachige Lesung in der Öffentlichen Bücherei an.

3.2.8.3 Erkenntnisse aus dem 1. Elternabend

Die meisten SchülerInnen können bereits recht gut lesen. Vielleicht besteht daher für viele Eltern kein Handlungsbedarf, an einem themenbezogenen Elternabend teilzunehmen. Daher werden wir in Zukunft die Inhalte dieses 1. Elternabends bereits den Eltern von Schulneulingen beim allerersten Elternabend zukommen lassen. Erfahrungsgemäß sind die Eltern zu diesem Zeitpunkt noch sehr interessiert an schulischer Information. Es erscheinen bei diesem Treffen auch nahezu alle Eltern. Es ist uns einfach wichtig, dass Lesen in den Familien ein Thema ist.

Aufgefallen ist auch, dass hauptsächlich die Eltern anwesend waren, die den Kindern ohnehin ein Vorbild im Umgang mit Geschriebenem und Gedrucktem sind. Unser Bestreben, an die anderen Personen heranzukommen, ist hier noch nicht geglückt.

Da bei der Elternumfrage, ob und wie viele Elternabende gewünscht sind, dennoch eine große Zustimmung vorhanden war, wollten wir noch einen 2. Elternabend Anfang Mai veranstalten. Die Herausforderung wird sein, die Eltern zu mobilisieren. Ihre Anmeldungen müssen einen verbindlichen Charakter erhalten.

Um künftige Eltern auf unser Interesse an ihrer Mitarbeit vorzubereiten, werden wir dies auf unserer Homepage auch darstellen.

Die Themen sollen sein:

- Lesen beginnt VOR der Schule.
- Lesen braucht Vorbilder.
- Lesen bringt uns zusammen.
- Lesen und Leben sind nur durch einen Konsonanten getrennt.
- Vorlesen in der Muttersprache ist wichtig.

Diese Informationsschiene ist ab Juni 2014 geplant. Wir verlagern künftig den Start unseres Projekts „Eltern“ in die Zeit vor Schuleintritt.

3.2.9 Buchausstellung

Bereits zwei Tage vor dem 1. Elternsprechtag wurde mit einer Partnerbuchhandlung eine Buchausstellung organisiert. Jede Klasse erhielt die Möglichkeit, diese zu besuchen. Die Kinder schrieben sich ihre Buchwünsche auf und gaben diese an die Eltern weiter. Am Sprechtag konnten die Bücher dann bestellt werden. Die Lieferung erfolgte noch vor Weihnachten.

3.2.10 Projekt "Buchliebling"

Ab dem zweiten Semester starteten die Klassen mit dem Projekt „Buchliebling“. Da wir als NGS (Neue Grundschule) geführt sind, ist es klassenübergreifend mit der ersten Klasse angelegt. Ein Erforschen von Büchern und ein Gedankenaustausch über Bücher ist das Ziel. Dabei sollen die SchülerInnen der zweiten Klasse den Kindern der ersten Klasse hilfreich zur Seite stehen. Anhand der Bucheinbände sollen die wichtigsten Informationen über ein Buch herausgefunden werden, noch bevor es gelesen

wird. Dabei müssen auch Vermutungen über den Inhalt des Buches angestellt werden. Internetrecherche über den Autor/die Autorin ist auch erforderlich.

3.2.11 Rätselrallye

Diese fand im März statt. Sie war ein groß angelegtes Projekt, bei dem Eltern und Kinder am Nachmittag vielfältige Leseaktivitäten durchführten. Allen Teilnehmern wurde der Anfang des Buches "Die große Wörterfabrik" vorgelesen. Leider sind einige Seiten "verloren gegangen". Bei betreuten Leseaktionen erhielten die Kinder die restlichen Seiten. Sie mussten abwechselnd eine von Lehrerinnen betreute und eine nicht betreute Station absolvieren. Zweitere sollten einen Stau bei den Hauptstationen verhindern. Bei jeder Station wurde ein Hinweis gegeben, wohin die Kinder als nächstes gehen sollten. In kleinen Gruppen bewegten sie sich so mit den Eltern durch das ganze Schulhaus. Nach Erhalt der letzten 6 Seiten mussten sie diese ordnen. Die Eltern hatten die Aufgabe, dabei zu helfen und im Anschluss vorzulesen. Als Belohnung gab es eine kleine Nascherei bei der Verabschiedung.

Die Rallye war sehr gut besucht. Von der 2a kamen 15 Kinder, 8 mit Migrationshintergrund. 12 SchülerInnen nahmen aus der 2c teil, 6 davon mit Migrationshintergrund.

Die Rückmeldungen waren durchwegs positiv. Sowohl Eltern wie Kinder hatten großen Spaß an diesem Nachmittag.

3.2.12 Mehrsprachige Lesung

In Kooperation mit der öffentlichen Bücherei organisierte ich Anfang April eine mehrsprachige Lesung. Da es die räumlichen Gegebenheiten erforderten, erhielt jede Klasse einen eigenen Termin am Nachmittag.

Die für Schulen zuständige Bibliothekarin gestaltete diese Stunde. Sie las das Buch "Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte" sehr theatralisch vor. Obwohl die 2a das Buch schon kannte, waren alle mitgerissen. Danach folgten Rätsel, Witze und Reime. Dabei wurden auch die Kinder aufgefordert, ihnen bekannte Verse vorzutragen. Auch Eltern und unser Türkischlehrer, der beim Termin der 2a anwesend war, wurden einbezogen.

Einige Eltern bedankten sich sowohl für diesen Nachmittag als auch für die anderen besonderen Veranstaltungen in diesem Schuljahr.

Die Teilnahme war unterschiedlich. Aus der 2a waren 14 Kinder mit Eltern anwesend, 8 davon mit Migrationshintergrund, ein angemeldetets Kind erkrankte. Nur 6 SchülerInnen aus der 2c erschienen, obwohl sich 10 angemeldet hatten. Nicht-österreichische Wurzeln haben 2, diese sind singalesisch und chinesisch.

Vielleicht ist dieser Umstand auf unterschiedliche Einladungen zurückzuführen. Die Familien der 2a erhielten neben der Einladung der Bücherei auch einen Elternbrief mit der Bitte, sich verbindlich anzumelden. An einige Mütter trat ich persönlich heran. Ich machte Werbung damit, dass der Türkischlehrer anwesend sein werde.

3.2.13 Leseausstellung

Beim zweiten Elternsprechtag gab es eine „Leseausstellung“. Dabei präsentierten alle Klassen ihre Höhepunkte der Leseaktivitäten. Im Turnsaal konnten diese von den Eltern betrachtet werden. Am nächsten Tag hatten die Kinder die Möglichkeit dazu.

3.2.14 2. Elternabend

Beim 1. Elternabend waren 32 % Interessierte anwesend. Die Anmeldungen für den 2. Elternabend lagen weit darunter. Daher fand dieser nicht statt.

Die Informationen über das Lesen wurden nicht gerne angenommen. Die gemeinsamen Eltern-Kind-Aktivitäten hingegen fanden großen Anklang bei allen Beteiligten.

3.2.15 Projekt “Mädchen lesen für Mädchen – Buben lesen für Buben”

Diese Auseinandersetzung mit Literatur ist eine Weiterführung des “Buchliebling-Projekts”. Es startete Ende Mai und wird die Klassen bis zum Schulschluss beschäftigen.

Alle SchülerInnen erarbeiten ein Buch nach bestimmten Kriterien. In einer Schachtel werden von ihnen Gegenstände gesammelt, die zum Buch passen. Das Hauptaugenmerk liegt nicht in der Nacherzählung des Inhalts, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Text. Es soll dargelegt werden, was sie an dem Buch gut finden und was nicht. Anhand dieser Aufstellung und der Gegenstände stellen die Mädchen einander und die Buben einander die Bücher vor. Im Anschluss findet ein Gedankenaustausch der Geschlechter statt. Sie sollen erkunden, was die Mädchen, was die Buben mehr interessiert und wo sich die Interessen überschneiden.

4 PROJEKTABSCHLUSS

Als Anerkennung für die von den Kindern absolvierten Leseaktivitäten in diesem Schuljahr erhielten alle Kinder eine Urkunde, in der die individuellen Leistungen angeführt sind.

Den Abschluss des intensiven „Lesejahres“ und Schuljahres bildete die Aufführung eines Lesemusicals Ende Juni. Es wurde für die Eltern aufgeführt. „Die kleine Raupe Nimmersatt“ erhielt musikalische Untermalung und wurde von einigen Kindern vorgelesen. Alle anderen SchülerInnen bildeten den Chor oder spielten Instrumente. Mit einem gemütlichen Beisammensein ließen wir den Abend ausklingen.

5 EVALUATION UND REFLEXION

Zur Evaluation unseres Projektes verwendeten wir Fragebögen für Eltern und SchülerInnen, um das Ausmaß ihrer privaten leserelevanten Aktivitäten kennen zu lernen. Auch die Leseinteressen und die Einstellung zum Lesen sind daraus ersichtlich. Das SLS und die Statistik von Antolin gaben über die Leseleistungen Auskunft. Im Lesetrainingsplan wurden die Lesezeiten der Kinder und die Vorlesezeiten der Eltern dokumentiert.

5.1 1. Befragung der Eltern

Um die Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern zu erforschen, wurden im November/Dezember Fragebögen an die Eltern ausgegeben. Die erste Befragung lautete: Wie oft haben Sie oder hat eine andere Person bei Ihnen zu Hause die folgendes mit Ihrem Kind getan, auch schon bevor es in die Volksschule kam?

Es wurden 39 an uns retourniert. Diese unterteilen sich in 22 Bögen von Eltern von Söhnen und 17 von Eltern von Töchtern.

Ergebnisse der 1. Befragung:

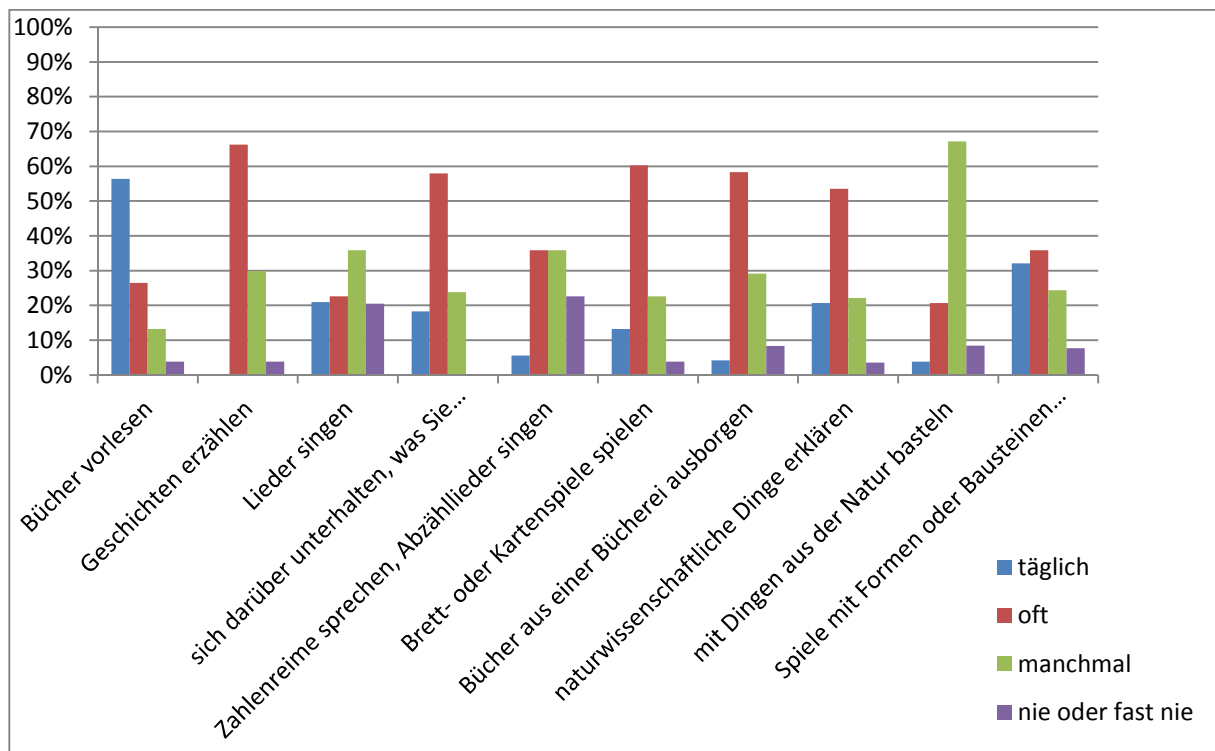


Abbildung 5: Ergebnis 1. Fragebogen der Eltern von Söhnen

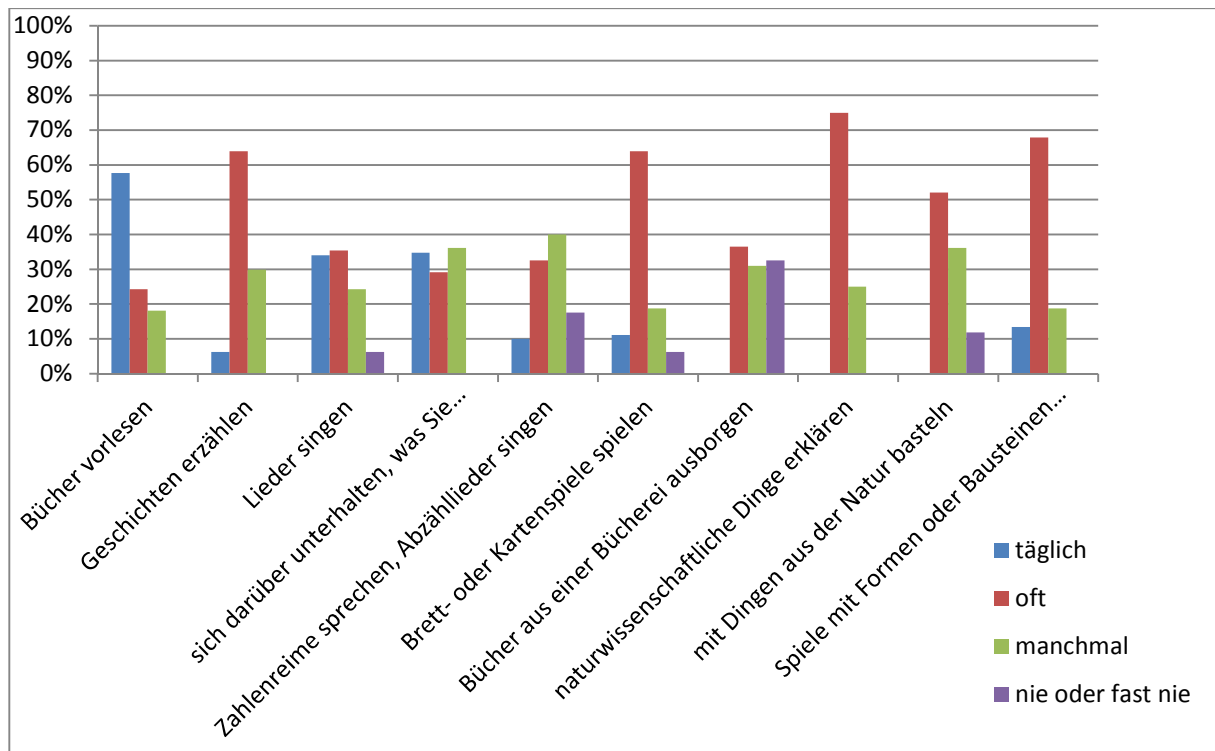


Abbildung 6: Ergebnis 1. Fragebogen der Eltern von Töchtern

<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Eltern von Söhnen:</p> <p>55% bekamen tägliche vorgelesen, 4,5% nie oder fast nie.</p> <p>0% wurde täglich eine Geschichte erzählt, 65% oft.</p> <p>23% wurde täglich vorgesungen, 23% oft, 18% nie.</p> <p>Das Gespräch über das Gelesene fand zu 17% täglich, zu 61% oft und zu 22% manchmal statt.</p> <p>Zu 4,5% wurden Bücher angeblich täglich, zu 87% oft oder manchmal ausgeborgt.</p> <p>Naturwissenschaftliche Dinge wurden Söhnen zu 21% täglich, zu 54% oft und zu 22% manchmal erklärt.</p> <p>Zu 4% wurde täglich, zu 21% oft und zu 68% manchmal mit Dingen aus der Natur gebastelt.</p> <p>Die Beschäftigung mit Formen und Bausteinen wurde zu 32% täglich, zu 36% oft, zu 24% manchmal angeboten.</p>	<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Eltern von Töchtern:</p> <p>59 % bekamen täglich vorgelesen. Es gibt kein einziges Mädchen, dem nie oder fast nie vorgelesen wurde.</p> <p>6% wurde täglich eine Geschichte erzählt, 65% oft.</p> <p>Die tägliche oder häufige Zeit des Singens betrug jeweils 35%. Nur 6% kam nicht in den Genuss des Singens.</p> <p>Das Gespräch über das Gelesene fand zu 35% täglich, zu 30% oft und zu 35 % manchmal statt.</p> <p>Mit Mädchen wurden nur zu 67% Bücher oft oder manchmal ausgeborgt. 33% machten diese Erfahrung gar nicht.</p> <p>Mädchen erhielten Erklärungen über naturwissenschaftliche Dinge zu 75% oft und zu 25% manchmal.</p> <p>Mit Dingen aus der Natur wurde zu 52% oft und zu 37% manchmal gebastelt.</p> <p>Die Beschäftigung mit Formen und Bausteinen wurde zu 13% täglich, zu 68% oft, zu 19% manchmal angeboten.</p>
--	--

Dass 4,5% der Buben täglich Bücher aus der Bücherei ausborgt haben, halte ich für unwahrscheinlich.

Beim ebenfalls erfragten Spielen von Brett- oder Kartenspielen gibt es kaum einen Unterschied zwischen Söhnen und Töchtern.

5.2 2. Befragung der Eltern

Die Fragestellung lautete: Wie oft haben Sie oder eine andere Person bei Ihnen zu Hause in diesem Schuljahr folgendes mit Ihrem Kind getan. Alle 42 Bögen wurden uns ausgefüllt übermittelt, 20 von Eltern mit Töchtern und 22 von Eltern mit Söhnen.

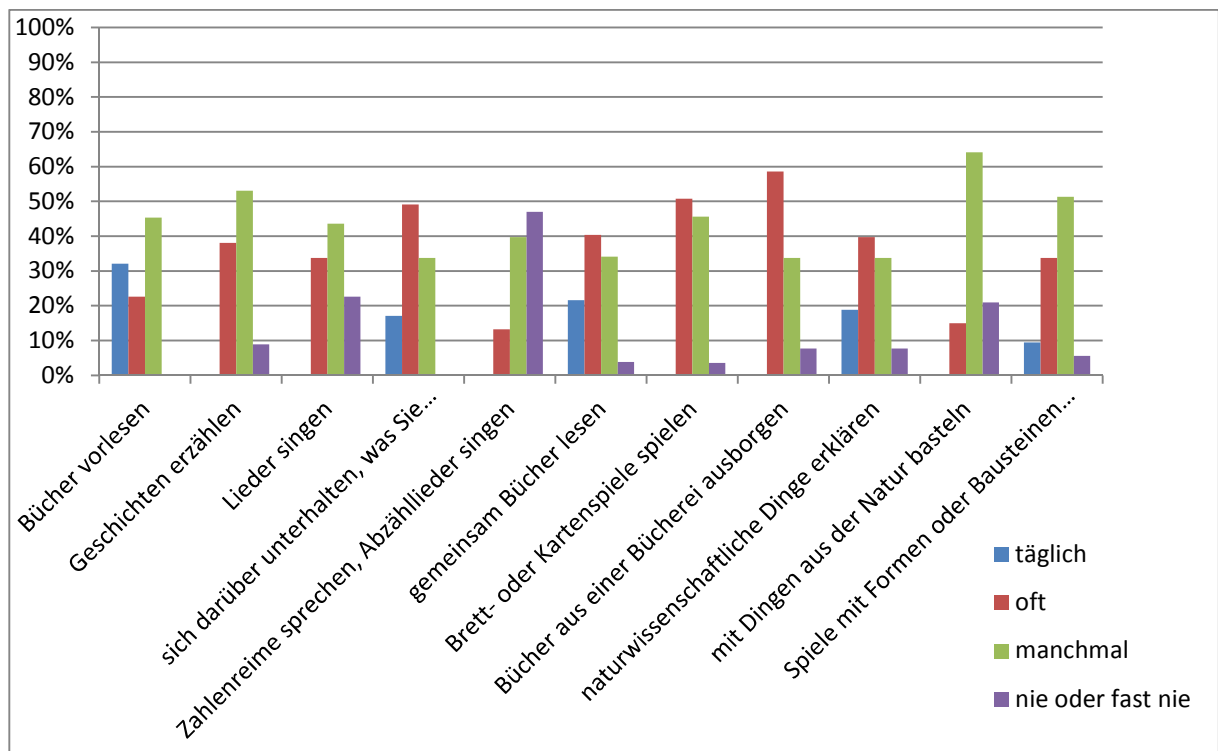


Abbildung 7: Ergebnis 2. Fragebogen der Eltern von Söhnen

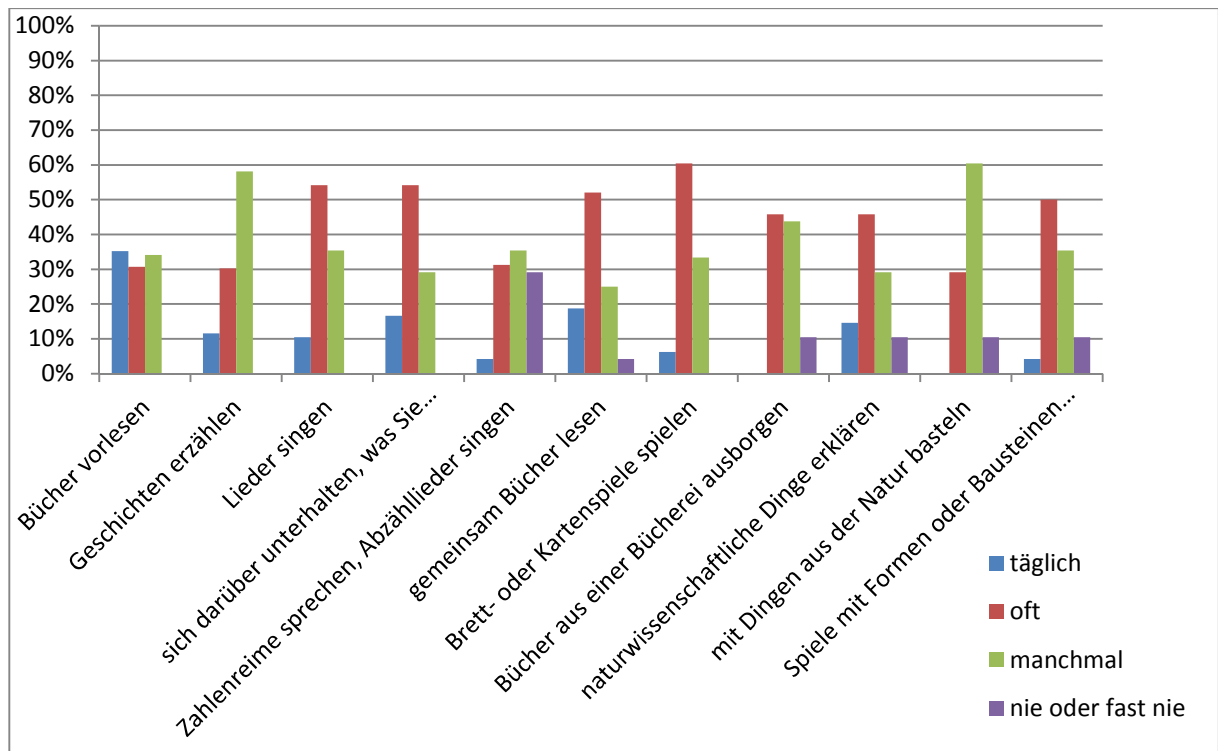


Abbildung 8: Ergebnis 2. Fragebogen der Eltern von Töchtern

Die täglichen Aktivitäten mit den Kindern sind bei allen Eltern weniger geworden.

Naturwissenschaftliche Dinge wurden den Töchtern im letzten Jahr öfter erklärt als zuvor. Die Bibliothek wurde mit ihnen auch häufiger aufgesucht. Das Gespräch über das Gelesene hat sich mit ihnen reduziert. Die Häufigkeit ist nun nahezu gleich wie bei den Söhnen.

Die Beschäftigung im musikalisch-rhythmischen Bereich ist bei den Eltern von Söhnen noch stärker zurückgegangen als bei den Töchtern.

Mädchen kommen nach wie vor häufiger in den Genuss, Zeit mit ihren Eltern für die in den Diagrammen aufgelisteten Bereiche zu verbringen.

5.3 1. Befragung der Kinder

Von den Kindern interessierten uns ihre Einstellung zum Lesen und die Vorlieben bei der Literaturwahl.

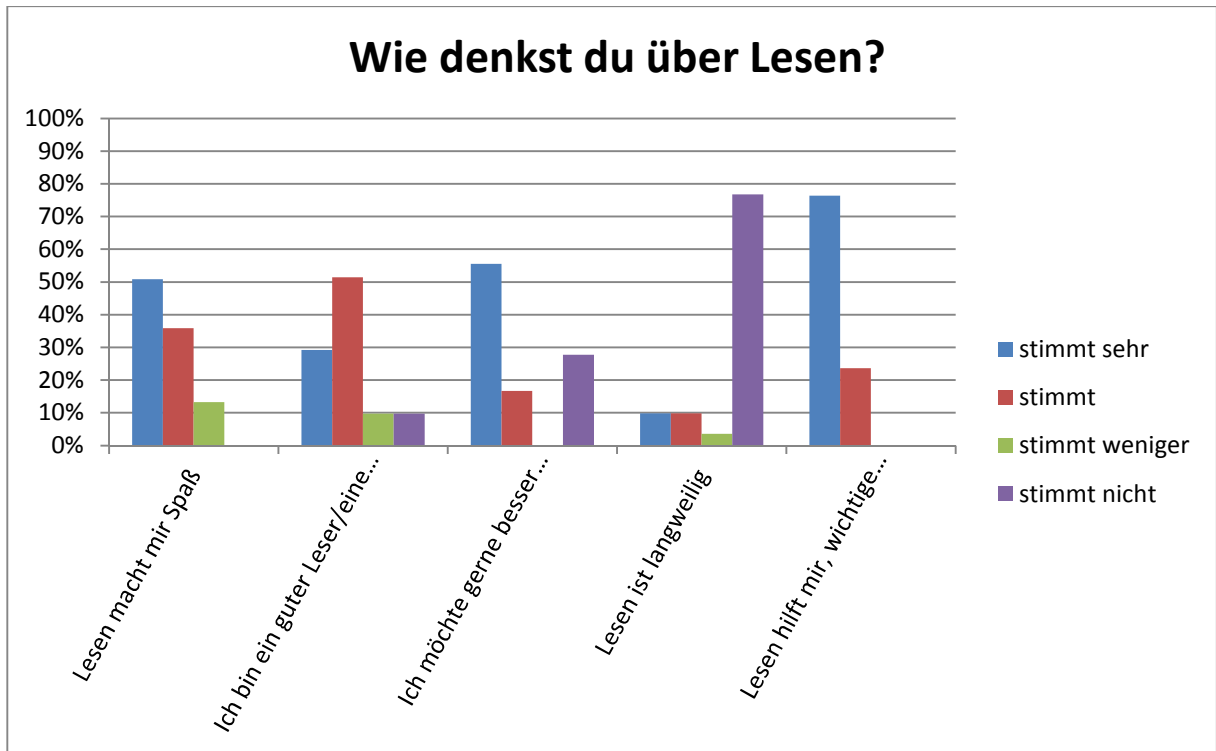


Abbildung 9: Ergebnis 1. Fragebogen der Buben

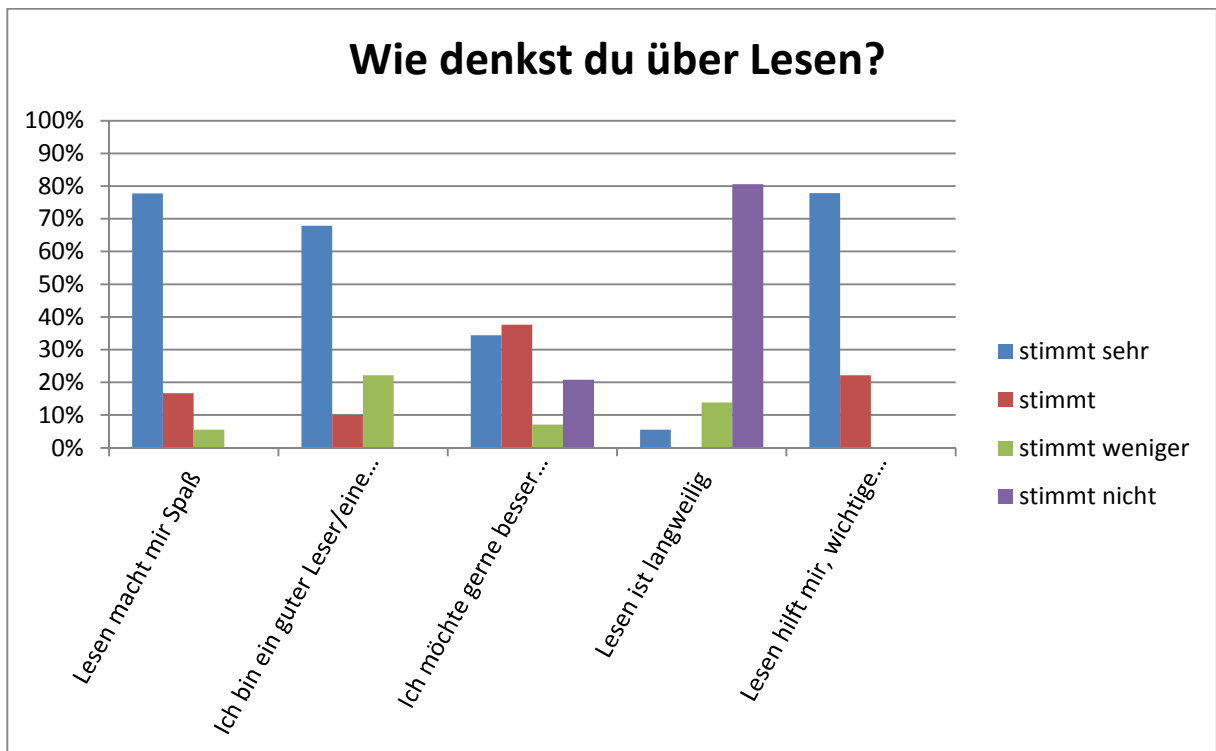


Abbildung 10: Ergebnis 1. Fragebogen der Mädchen

<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Buben:</p> <p>Etwa die Hälfte hat großen Spaß am Lesen.</p>	<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Mädchen:</p> <p>Bei den Mädchen liegt der Spaßfaktor deut-</p>
--	---

<p>Nur 29% sehen sich als sehr gute Leser, 51% als gute.</p> <p>Daher ist der Prozentsatz der Buben, die besser lesen können wollen, höher als bei den Mädchen – für 56% stimmt das sehr, für 17% stimmt es.</p> <p>Für 10% ist Lesen sehr langweilig, für weitere 10% langweilig.</p>	<p>lich höher, er liegt bei 78 %.</p> <p>68% zählen sich zu den sehr guten Leserinnen, 10% zu den guten.</p> <p>Für 34% der Mädchen stimmt das sehr, für 37% stimmt es.</p> <p>Nur für 5% ist Lesen langweilig.</p>
--	---

Bei beiden Geschlechtern liegt der Prozentsatz der Kinder, für die Lesen nicht langweilig ist, knapp unter 80%.

Es ist Mädchen und Buben gleichermaßen bewusst, dass ihnen Lesen dazu verhilft, wichtige Sachen zu erfahren.

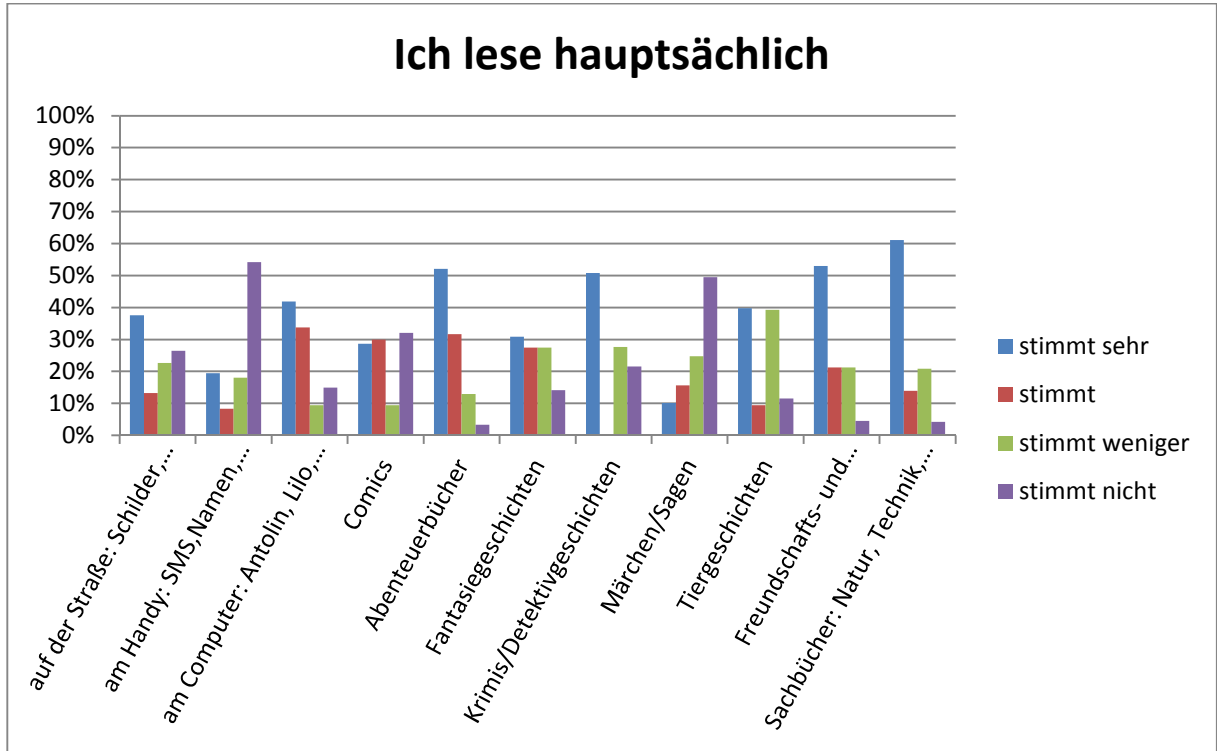


Abbildung 11: Ergebnis 1. Fragebogen der Buben

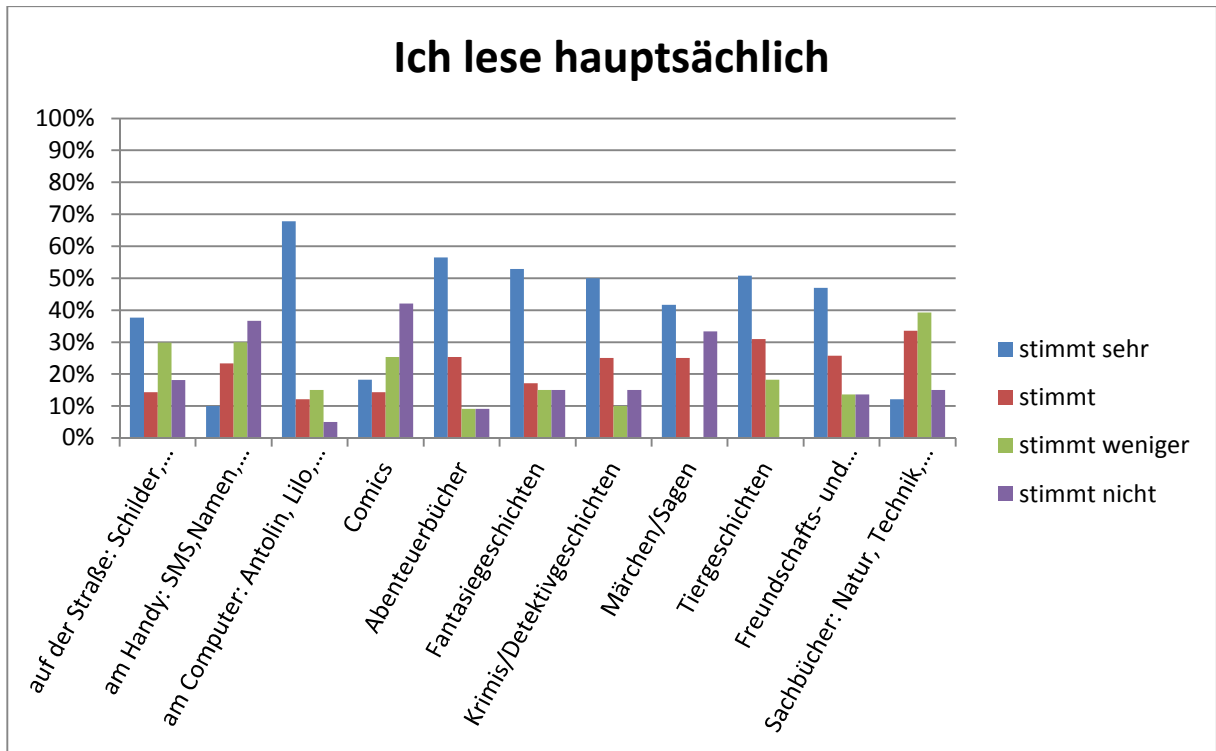


Abbildung 12: Ergebnis 1. Fragebogen der Mädchen

<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Buben:</p> <p>Sachbücher stehen bei Buben an erster Stelle, gefolgt von Freundschafts- und Familiengeschichten, Abenteuerbüchern und Krimis.</p> <p>Das Interesse an Sagen und Märchen ist gering.</p>		<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Mädchen:</p> <p>Mädchen beschäftigen sich am liebsten mit Leseprogrammen am Computer. Es folgen Abenteuerbücher, Fantasie- und Tiergeschichten.</p> <p>Natur und Technik ist nicht von Bedeutung.</p>
---	--	--

Auf der Straße lesen Buben und Mädchen nahezu gleich viel.

Das Lesen am Handy spielt für beide eine untergeordnete Rolle. Die Ausprägung des Gebrauchs variiert nur ein wenig. Bei den Buben kann man das Interesse am Handy mit dem an Märchen und Sagen vergleichen, bei den Mädchen mit dem Interesse an Comics.

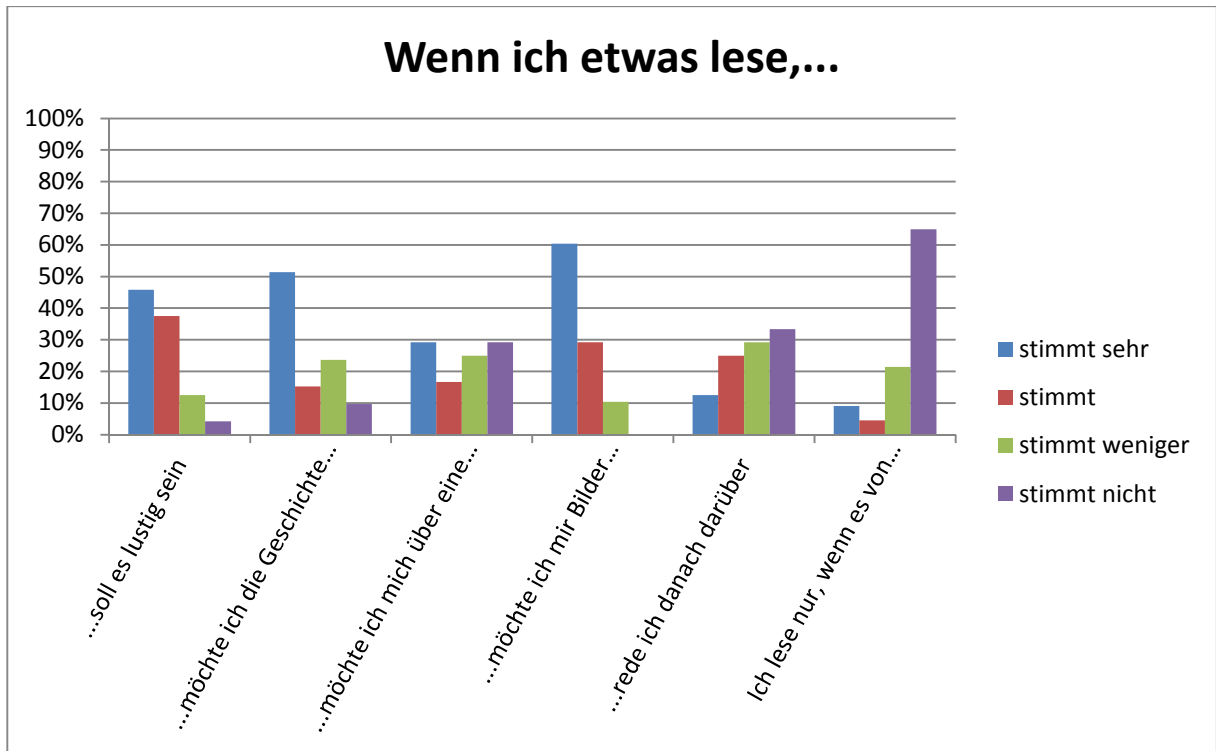


Abbildung 13: Ergebnis 1. Fragebogen der Buben

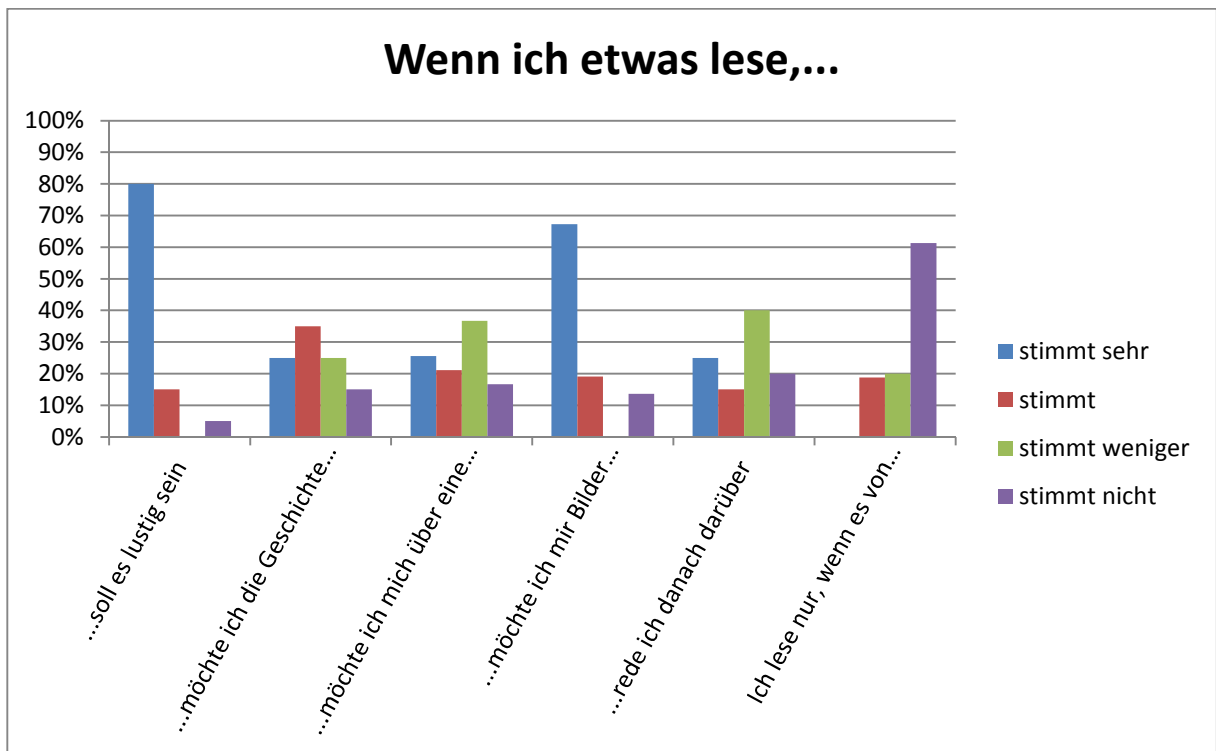


Abbildung 14: Ergebnis 1. Fragebogen der Mädchen

<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Buben:</p> <p>Buben möchten die Geschichte selbst miterleben – sie wollen ganz in der Geschichte</p>	<p>Auswertung der 1. Fragebögen der Mädchen:</p> <p>Für 80% ist es sehr wichtig, dass eine Ge-</p>
---	---

aufgehen.

schichte lustig ist.

Sich über eine Sache zu informieren, ist für alle Kinder beim Lesen nicht sehr wichtig.

Bilder anzuschauen hat einen hohen Stellenwert für sie.

Die Anschlusskommunikation ist bei beiden nicht hoch ausgeprägt. Für Mädchen ist sie eine Spur wichtiger als für die Buben.

Der Großteil der SchülerInnen greift freiwillig zur Lektüre.

5.4 2. Befragung der Kinder

Dafür wurde nur der erste Abschnitt des Fragebogens herangezogen. Dieser ist für unsere Fragestellungen unter Punkt 2 von Bedeutung. Wir gingen davon aus, dass sich die Bereiche "Ich lese hauptsächlich..." und "Wenn ich etwas lese, ..." durch unser Projekt kaum verändern würden.

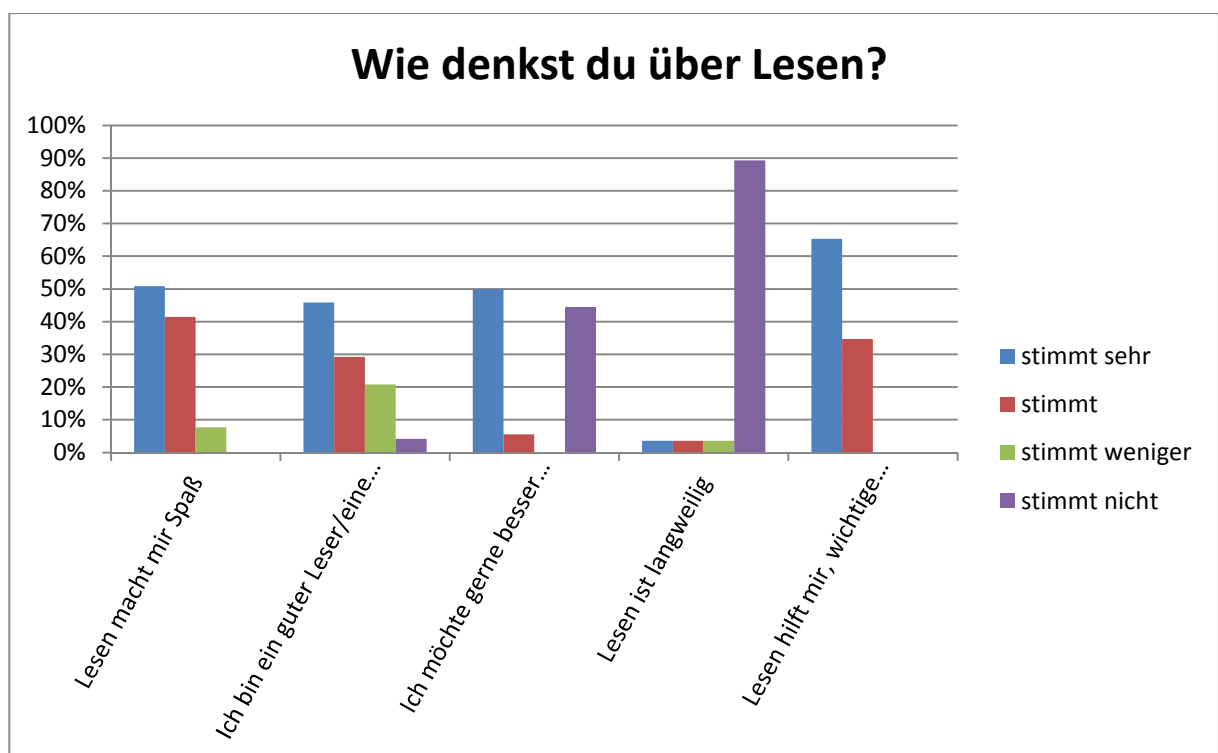


Abbildung 15: Ergebnis 2. Fragebogen der Buben

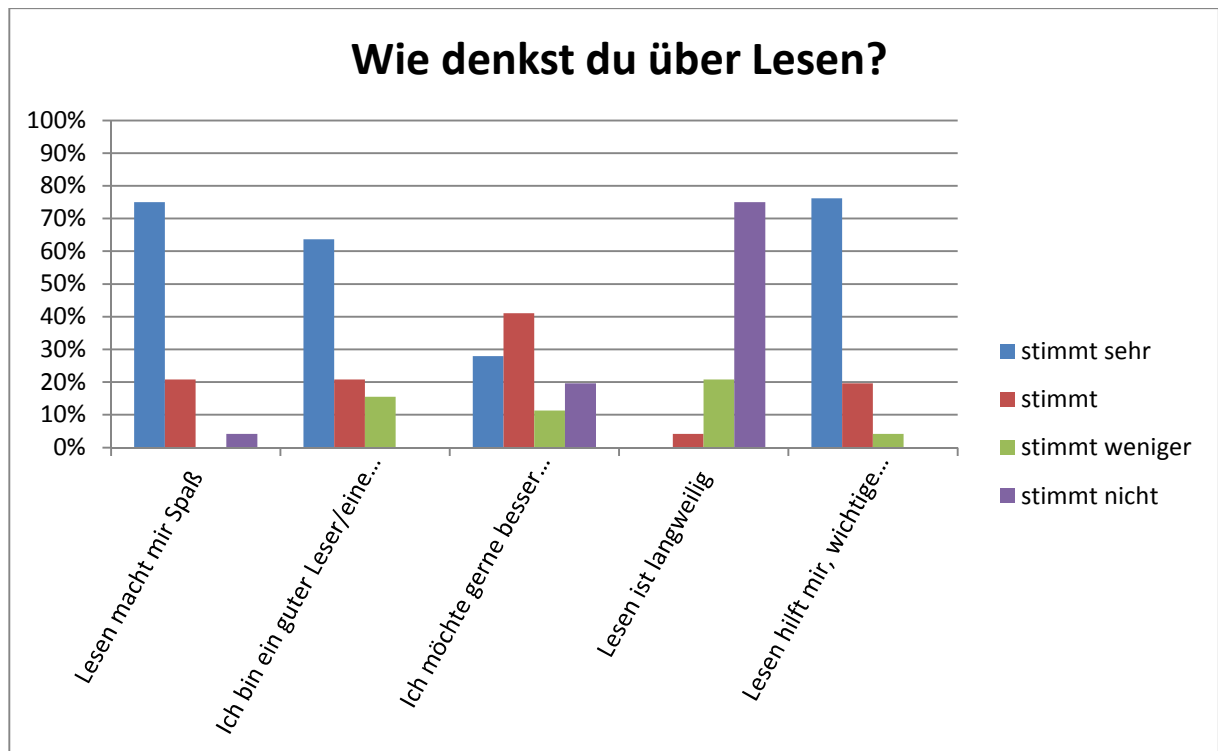


Abbildung 16: Ergebnis 2. Fragebogen der Mädchen

Es sticht hervor, dass sich die Buben bei der 2. Befragung in ihrer Leseleistung besser einschätzen als bei der ersten. Die Mädchen sind nach wie vor überzeugter von ihrer Lesefähigkeit als die Buben.

In den anderen Bereichen hat sich das Ergebnis nur geringfügig unterschieden.

5.5 Salzburger Lesescreening (SLS)

Lesescreening Jahrgang 2012-2016				
Auswertung	Lesequotient		Beurteilung	
Klasse	Beg 2.	Ende2.	Beg 2.	Ende2.
S 1	89	93	UD	D
S 2	0	78	keine D-Kenntnisse	SCH
S 3	111	101	ÜD	D
S 4	116	118	ÜD	ÜD
S 5	92	109	D	D
S 6	118	134	ÜD	S.G.
S 7	103	109	D	D
S 8	96	101	D	D
S 9	144	152	S.G.	S.G.
S 10	94	94	D	D
S 11	128	132	G	S.G.
S 12	82	87	UD	UD
S 13	127	123	G	G
S 14	142	150	S.G.	S.G.
S 15	113	119	ÜD	ÜD
S 16	137	131	S.G.	S.G.
S 17	105	105	D	D
S 18	90	110	D	ÜD
S 19	105	105	D	D
S 20	97	120	D	G
S 21	98	103	D	D
S 22	110	138	ÜD	S.G.
S 23	135	130	S.G.	S.G.
S 24	110	118	ÜD	ÜD
S 25	130	138	S.G.	S.G.
S 26	96	106	D	D
S 27	122	123	G	G
S 28	100	106	D	D
S 29	102	107	D	D
S 30	117	94	ÜD	D
S 31	142	147	S.G.	S.G.
S 32	110	112	ÜD	ÜD
S 33	102	103	D	D
S 34	102	97	D	D
S 35	86	78	UD	SCH
S 36	98	113	D	ÜD
S 37	71	78	SCH	SCH
S 38	88	101	UD	D
S 39	105	117	D	ÜD
S 40	78	76	SCH	SCH
S 41	117	127	ÜD	G
S 42		101		D

S.SCH sehr schwach
 SCH schwach
 UD unterdurchschnittlich
 D durchschnittlich
 ÜD überdurchschnittlich
 G gut
 S.G. sehr gut

gleichgeblieben

verschlechtert

verbessert

Buben S = SchülerIn

Mädchen

Im Oktober wurde das SLS zum ersten Mal durchgeführt. Um zu sehen, wie sich die Leseleistung der SchülerInnen verändert hat, wiederholten wir es Ende April.

Ein Drittel der Buben weist eine Verbesserung bei der Beurteilung auf. 9,09% davon weisen eine Optimierung um 2 Stufen auf. Nur ein Bub von 22 Buben verschlechterte sich.

Knapp ein Fünftel der Mädchen schnitt bei der 2. Testung besser ab als bei der ersten. Zwei (= 9,09%) konnten ihre Leistung nicht halten.

5.6 Auswertung des Lesetrainingsplans

Die private Lesezeit der Kinder und die Vorlesezeit der Eltern erfahren wir durch den Lesetrainingsplan.

	November		Dezember		Jänner		Februar		März		April	
	ELZ	VLZ	ELZ	VLZ	ELZ	VLZ	ELZ	VLZ	ELZ	VLZ	ELZ	VLZ
S 1	4,75	2,33	7,75	2,58	8,00	3,42	9,17	0,00	14,50	7,50	15,33	0,00
S 2	2,75	2,00	0,00	0,50	24,33	5,00	20,42	6,33	6,58	1,92	13,92	4,58
S 3	3,00	2,58	0,75	2,25	14,50	0,00	10,17	3,00	6,58	1,92	3,17	1,17
S 4	7,08	8,17	5,67	7,25	18,92	3,17	15,58	2,50	11,92	0,67	8,67	2,75
S 5	4,42	6,58	3,67	6,67	7,00	6,42	6,33	7,67	6,92	6,92	5,67	5,92
S 6	1,75	4,42	2,50	2,17	3,67	2,42	3,83	5,33	9,50	1,58	6,58	3,33
S 7	10,75	0,58	7,17	0,00	12,92	0,00	8,50	0,00	13,08	0,00	12,17	3,33
S 8	14,00	3,50	9,67	3,25	13,67	5,75	13,25	4,58	14,25	4,50	14,75	3,58
S 9	10,58	6,25	5,50	9,17	11,67	6,50	13,75	1,33	11,17	0,92	8,42	12,17
S 10	7,08	0,00	2,92	0,00	10,92	0,00	5,92	2,00	6,08	2,50	6,92	3,08
S 11	10,17	2,83	18,50	6,00	16,17	5,67	23,50	1,25	16,75	3,25	20,00	1,17
S 12	9,42	7,17	8,00	7,50	7,08	9,58	10,25	8,17	12,67	11,75	14,17	14,17
S 13	4,92	3,50	6,42	3,42	7,42	5,75	5,75	5,92	6,33	5,08	5,92	4,92
S 14	0,00	0,00	21,50	5,00	24,75	3,50	17,83	2,67	28,00	1,92	30,00	1,00
S 15	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
S 16	0,00	0,00	24,25	0,75	21,25	0,42	11,58	0,33	18,00	0,00	17,17	1,25
S 17	0,00	0,00	2,75	3,08	3,75	4,17	2,92	4,08	4,42	4,17	4,08	4,67
S 18	0,00	0,00	2,08	1,33	6,58	3,17	6,00	0,92	6,17	0,58	7,08	0,58
S 19	0,00	0,00	3,67	1,00	4,00	0,75	2,25	0,08	3,42	1,33	3,50	0,25
S 20	0,00	0,00	16,58	2,92	23,00	0,83	28,00	0,83	31,00	1,67	31,00	0,00
S 21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
S 22	0,00	0,00	30,00	0,00	30,00	0,00	30,00	0,00	30,00	0,00	30,00	0,00
S 23	2,25	3,25	14,33	4,33	23,00	0,00	23,25	0,00	29,42	1,67	24,33	0,00
S 24	6,00	1,08	7,33	3,00	18,08	1,75	15,50	0,08	21,33	0,83	26,08	0,00
S 25	4,83	0,50	7,58	0,25	2,92	1,25	0,75	0,67	0,17	0,00	1,50	0,58
S 26	8,92	4,58	0,00	0,00	15,50	16,58	21,83	17,67	18,00	16,83	19,75	18,92
S 27	4,83	1,75	19,00	2,42	16,33	5,92	12,33	3,25	14,00	7,25	17,75	6,50
S 28	10,00	0,58	4,17	0,92	12,00	0,08	9,00	0,00	10,25	4,25	6,17	3,75
S 29	7,83	10,00	6,17	6,58	3,92	6,00	3,92	5,58	4,08	6,33	5,92	5,83
S 30	10,17	16,25	12,25	14,33	6,67	0,00	8,33	1,58	14,83	16,42	5,58	4,75
S 31	0,00	0,00	1,67	1,50	13,50	0,00	13,92	3,92	17,08	4,17	23,17	4,75
S 32	0,00	0,00	5,58	2,00	6,25	1,00	7,50	1,58	7,83	1,00	6,67	0,83
S 33	0,00	0,00	0,00	1,08	5,58	1,50	2,83	0,00	1,92	0,00	3,08	0,08
S 34	0,00	0,00	2,67	3,58	3,42	6,67	3,92	5,58	3,83	6,33	5,83	6,42
S 35	0,00	0,00	1,92	1,17	7,83	2,00	3,42	2,58	3,08	2,33	2,42	3,75
S 36	0,00	0,00	7,75	1,25	6,08	8,33	6,00	2,83	6,67	3,33	6,33	5,08
S 37	0,00	0,00	1,58	0,00	0,75	0,00	4,08	0,17	3,42	0,00	4,17	0,00
S 38	0,00	0,00	4,42	8,08	8,42	11,58	15,08	21,33	7,25	19,75	5,50	11,50
S 39	0,00	0,00	4,25	1,67	3,00	2,25	2,75	2,00	2,33	1,92	4,08	2,50
S 40	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
S 41	0,00	0,00	8,83	8,67	6,92	8,83	6,00	6,42	6,17	4,67	6,00	7,25
S 42	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

ELZ = eigene Lesezeit der SchülerInnen in Stunden

VLZ = Vorlesezeit der Eltern in Stunden

Vier Kinder haben den Lesetrainingsplan nie abgegeben. Bei der Berechnung nach der durchschnittlichen Lese- und Vorlesezeit wurden diese SchülerInnen (S 15, S 21, S 40 und S 42) nicht berücksichtigt. Es kann nicht nachvollzogen werden, ob sie nicht gelesen haben oder den Plan bloß nicht abgegeben haben.

Die durchschnittliche Lesezeit pro SchülerIn und Monat betrug bei den Buben 10,84 Stunden und bei den Mädchen 7,69 Stunden.

Vorgelesen wurde den Söhnen durchschnittlich 3,04 Stunden und den Töchtern 3,96 Stunden lang.

5.6.1 Ergebnisse SLS und Lesetrainingsplan. Vier Beispiele

Stellt man obige Tabelle den Ergebnissen des Salzburger Lesescreenings gegenüber, so ist ein Einfluss der Lesezeit auf bessere Ergebnisse nicht zu erkennen. Es haben sich sowohl Kinder mit geringerer als auch Kinder mit mittlerer bis hoher Lesezeit verbessert bzw. verschlechtert.

Als Beispiele nahmen wir ein Kind (S 6) mit geringer Lesezeit und hoher Leistungssteigerung, ein Kind (S 11) mit hoher Lesezeit und Leistungssteigerung, ein Kind (S 30) mit mittlerer Lesezeit und Leistungsabfall sowie ein Kind (S 35) mit geringer Lesezeit und Leistungsabfall.

Linke vertikale Skalierung: gelesene Stunden pro Monat

Rechte vertikale Skalierung: Bewertungsschlüssel SLS

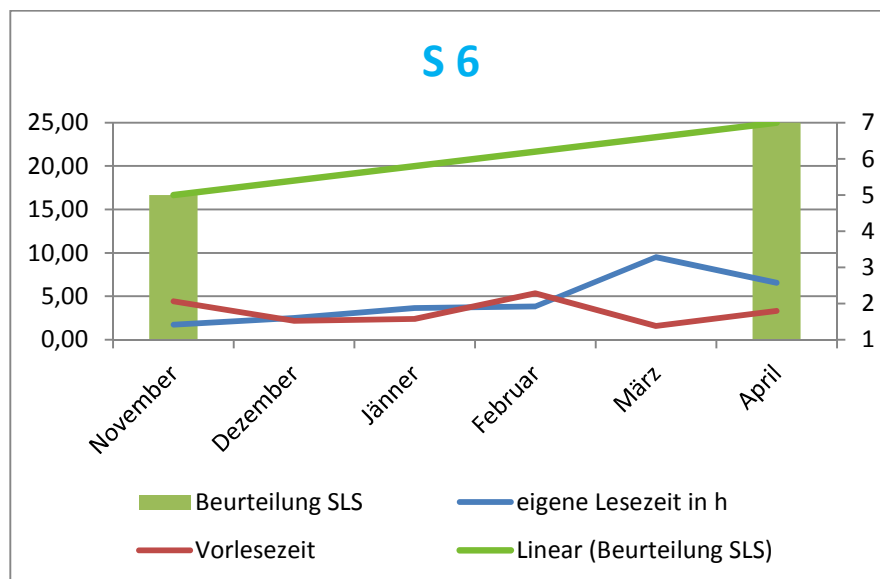


Abbildung 17: Verbesserung SLS trotz geringer Lesezeit

S 6 hat sich trotz geringer Lesezeit um 2 Stufen im SLS verbessert. Die Tendenz der eigenen Lesezeit ist steigend.

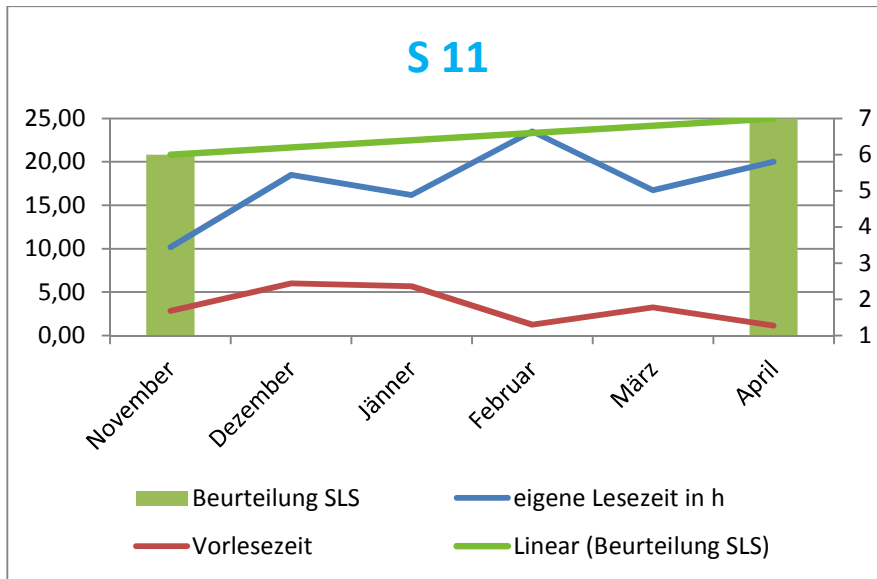


Abbildung 18: Verbesserung SLS bei hoher Lesezeit

Eine hohe Lesezeit weist S 11 auf. Die Verbesserung beim SLS beträgt eine Stufe. Auch hier ist ein Ansteigen der eigenen Lesezeit zu erkennen.

Auffallend sind bei diesen beiden Diagrammen (S 6 und S 11) die nahezu gegengleichen Kurven der Schülerlesezeiten zu den Vorlesezeiten der Eltern.

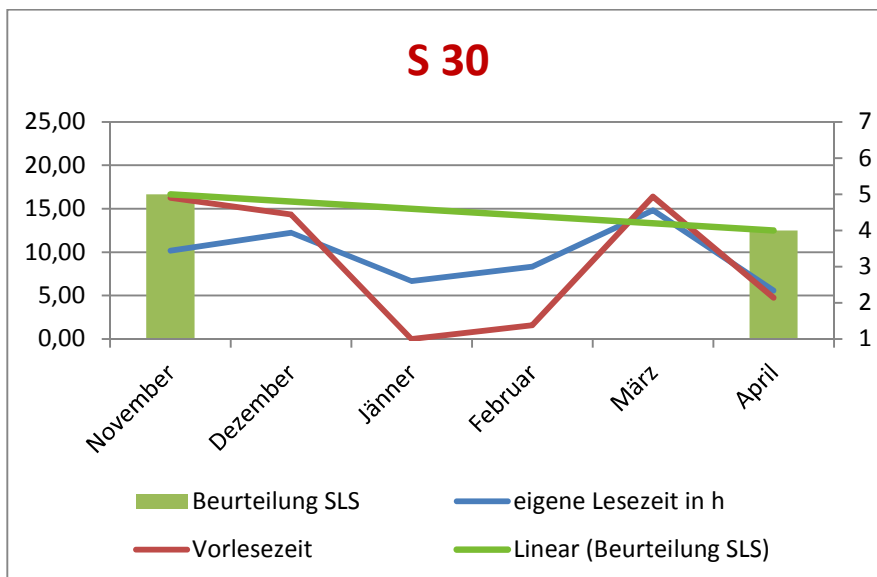


Abbildung 19: Verschlechterung SLS trotz mittlerer Lesezeit

Die eigene Lesezeit liegt bei S 30 im mittleren Bereich. Eine Verschlechterung um eine Stufe im SLS ist zu verzeichnen. Die Motivation, selbst zu lesen, sank, als auch die Vorlesezeit nachließ.

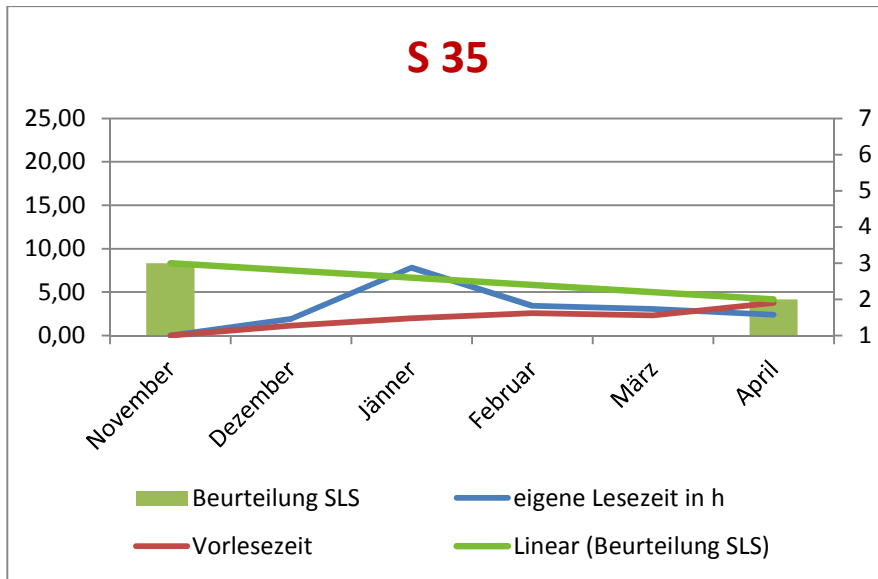


Abbildung 20: Verschlechterung SLS bei geringer Lesezeit

Beide Lesezeiten waren bei S 35 sehr niedrig. Eine Verschlechterung um eine Stufe ist abzulesen. Bis auf den Jänner verlaufen beide Linien fast parallel.

Zusammenfassend kann man sagen, dass bei den Fallbeispielen keine vergleichbaren Gründe für die Leistungsveränderungen erkennbar sind.

5.7 Antolin

Auch über Antolin erfragten wir Daten. Antolin ist eine Online-Leseplattform. Sie dient der Leseförderung. Zu Jugendbüchern werden Quizfragen angeboten. Die Antworten werden in einer Statistik ausgewertet. Diese bietet Informationen zur Leseleistung und dem Textverständnis der Kinder.

Antolin Statistik			
SchülerIn	Anzahl Bücher	Punkte	Leistung
S 1	1	-4	30%
S 2	0	0	0%
S 3	6	50	92%
S 4	12	347	66%
S 5	21	784	87%
S 6	3	110	85%
S 7	0	0	0%
S 8	0	0	0%
S 9	30	1113	88%
S 10	0	0	0%
S 11	19	737	88%
S 12	2	-5	14%
S 13	11	17	57%
S 14	39	616	88%
S 15	0	0	0%
S 16	15	233	71%
S 17	1	-45	9%
S 18	0	0	0%
S 19	7	50	58%
S 20	24	142	63%
S 21	0	0	0%
S 22	47	1341	91%
S 23	0	0	0%
S 24	30	856	97%
S 25	8	102	66%
S 26	0	0	0%
S 27	8	131	88%
S 28	0	0	0%
S 29	26	813	92%
S 30	12	32	51%
S 31	0	0	0%
S 32	10	5	54%
S 33	45	504	66%
S 34	20	645	95%
S 35	0	0	0%
S 36	5	107	60%
S 37	0	0	0%
S 38	10	39	55%
S 39	10	5	54%
S 40	0	0	0%
S 41	4	154	93%
S 42	0	0	0%

Antolin wurde hauptsächlich zu Hause bearbeitet. Die Kinder mit der Bewertung 0 haben keinen Zugang zum Internet.

5.8 Gedanken und Erkenntnisse zu den Auswertungen

Die Befragung beim 1. Elternfragebogen betraf den Zeitraum von der Geburt des Kindes bis zum Ende der 1. Klasse. Einige Eltern gaben an, in diesem Zeitraum die erfragten Aktivitäten intensiv mit den Kindern ausgeübt zu haben. Im letzten Jahr reduzierte sich deren zeitliche Ausprägung. Das ist zu einem großen Teil darauf zurückzuführen, dass die Kinder in diesem Alter selbständiger sind. Sie sind des Lesens mächtig und viele vertiefen sich eigenständig in Bücher und andere Tätigkeiten.

Die Buben schätzten sich bei der 1. Befragung in ihrer Leseleistung nicht so gut ein wie die Mädchen. Diese Eigenwahrnehmung stieg bis Ende April, erreichte aber nicht das Ausmaß der Klassenkolleginnen. Stellt man dies den Ergebnissen des SLS gegenüber, ist zu sehen, dass die Beurteilungen der Knaben bei der 1. Überprüfung besser ausfielen als bei den Mädchen. Bis zur 2. Durchführung des SLS steigerten sie ihre Leistung stärker als die Mädchen. Letztere sind hingegen von ihrem Können überzeugt. Die tatsächliche Leseleistung stimmt mit der selbst eingeschätzten nicht überein.

Beim Vergleich SLS, Lesetrainingsplan und Antolin stechen die Ergebnisse von S 3 hervor. Er verschlechterte sich um eine Stufe bei der Überprüfung, zeigt jedoch bei Antolin hervorragende Leistungen. Sein Textverständnis ist sehr gut, seine Lesezeit aber gering. Das dürfte Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit haben.

Die Leistung bei Antolin stimmt bei manchen Kindern nicht mit der Beurteilung des SLS überein. Die SchülerInnen S 4, S 13, S 17, S 25 und S 36 weisen eine geringere Leistung auf, S 5, S 29 und S 34 eine höhere.

Die Einbindung der Eltern in den Leseprozess und die Leseaktionen in diesem Schuljahr hatte bei den Buben einen signifikant höheren Einfluss auf die Steigerung der Leseleistung als bei den Mädchen. Die monatliche Urkunde für MeistleserInnen spornte sie laut Aussage einiger Eltern besonders an zu lesen.

6 GENDERASPEKT

6.1 Leseverhalten

Aus den Befragungen sind gendermäßige Aspekte abzulesen.

Die Fragebögen für SchülerInnen zeigen deren Einstellung zum Lesen, die Vorlieben bei den Textgattungen und die Anforderungen an den Text auf. Mädchen bewerten das Lesen deutlich positiver. Sie interessieren sich sehr stark für Leseprogramme am Computer. Bei Büchern bevorzugen sie erzählende Literatur. Dazu gehören Märchen, Sagen, Fantasiegeschichten und Tiergeschichten. Informierende Inhalte stehen bei den Knaben im Vordergrund. Spannende Schriften (Abenteuer- und Detektivgeschichten) sind für beide gleichermaßen von Bedeutung, ebenso Illustrationen in den Büchern. Buben wollen ganz in die Geschichte eintauchen. Für Mädchen ist der Spaß in der Geschichte wichtig.

Das Leseprojekt „Buchliebbling“ dient dazu, die Kinder herausfinden zu lassen, wo die Vorlieben der Mädchen und Buben liegen. Dabei soll transparent gemacht werden, dass es Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Das Folgeprojekt „Mädchen lesen für Mädchen – Buben für Buben“ vertiefte diese Erkenntnis.

6.2 Lesekompetenz

Laut PIRLS - Studie 2011 (PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study) unterscheiden sich österreichische Mädchen und Buben im sinnerfassenden Lesen in ihren Leistungen. Mädchen zeigen moderat bessere Leistungen (vgl. PIRLS & TIMSS, 2011, S.19).

Die Überprüfung durch das SLS ergab bei unseren SchülerInnen, sowohl bei der 1. als auch bei der 2. Durchführung, ein besseres Ergebnis bei den Buben. Sie lesen auch mehr als ihre Schulkolleginnen.

7 FAZIT UND AUSBLICK

Die von uns organisierten Eltern-Kind-Aktivitäten wurden zahlreich besucht und alle durchgeführten Aktivitäten wurden von Eltern und Kindern positiv bewertet. Die Leserallye und die mehrsprachige Lesung werden daher für die nächsten 2.Klassen auch angeboten. In diesem Jahr lagen diese beiden Termine sehr knapp beieinander. Im nächsten Jahr werde ich darauf achten, dass ein größerer Zeitabstand dazwischen liegt. Die Klassenaktivitäten werden weiter geführt.

Der Lesetrainingsplan bot für viele SchülerInnen Anreiz zum Lesen. Für einige war er eine organisatorische Herausforderung, da sie täglich damit arbeiten sollten, aber nicht immer daran gedacht haben. Das Einsammeln des Planes am Monatsende war schleppend. Daher werde ich im nächsten Schuljahr stattdessen Antolin forcieren.

Die Elternabende fanden keinen großen Anklang. Eltern mit Migrationshintergrund wurden hier kaum erreicht. Daher wurden die Informationen des 1.Elterabends in diesem Jahr bereits den Eltern der kommenden 1.Klassen beim ersten Zusammentreffen weitergegeben. Bei diesem Termin sind erfahrungsgemäß fast alle Eltern anwesend. Ab dem kommenden Jahr erhalten die Eltern leserelevante Informationen über einen Newsletter.

Um einen Bücheraustausch zu fördern, ist ein Bücherkasten bereits in Planung. Vor unserer Direktion wird ein Regal aufgestellt, das diesem Austausch dienen soll. Sein Name „BUBU – Das Lesemonster“ steht für „Bring mir ein Buch! Nimm dir ein Buch!“. Es ist allerdings nicht Pflicht immer ein Buch zu bringen. Ein Wegweiser wird die Lesewilligen vom Schuleingang zum Regal führen. Dieses wird grafisch ansprechend gestaltet. Im Vorfeld werden wir das LehrerInnenteam, die Eltern und SchülerInnen informieren, wie mit „BUBU“ umzugehen ist. Optimal wäre es, wenn Bücher in mehreren Sprachen darin enthalten wären. Für den Start können wir damit wahrscheinlich noch nicht dienen, da wir in unserer Bibliothek keine diesbezüglichen Bücher aussortieren können. Mit der öffentlichen Bibliothek wurde bereits Kontakt aufgenommen, dass wir Interesse an ihren aussortierten Büchern haben. Dort sind ziemlich sicher auch Bücher mit nicht-deutscher Sprache vorhanden.

Aus Rückmeldungen von Eltern geht hervor, dass es uns gelungen ist den Stellenwert des Lesens bei Eltern und Kindern zu heben. Mit den in diesem Abschnitt beschriebenen Maßnahmen und dem zusätzlichen Angebot hoffen wir, das Eltern Empowerment zu optimieren.

8 LITERATUR

BERTSCHI-KAUFMANN, Andrea (2010). *Das Lesen anregen · fördern · begleiten*. Seelze: Klett-Verlag.

BIFIE, Hrsg. (2009). *Praxishandbuch für „Deutsch, Lesen, Schreiben“*. 4. Schulstufe. Salzburg: Leykam.

BONERAD, Eva-Marie (2012). *Einflussfaktoren von Leseaktivitäten und Leseverständnis. Kausale Modelle für Erwachsene und Kinder*. Zürich: Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich vorgelegt von Eva-Marie Bonerad von Deutschland. Angenommen im Sommersemester 2005 auf Antrag von Herrn Prof. Dr. François Stoll, Zürich, 2012.

DEHN, Mechthild (2007). *Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten*. Stuttgart: Klett Verlag.

HACKL, Andrea (2012). *Lesetrainingsplan*. Online unter http://vsmaterial.wegerer.at/deutsch/d_lesen1.htm [23.10.2013].

HATTIE, John (2013). *Lernen sichtbar machen*. Hohengehren: Schneider Verlag.

HURRELMANN, Bettina (2004a). Sozialisation der Lesekompetenz. In: Ulrich Schiefele, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider & Petra Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. (S. 3-60). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

HURRELMANN, Bettina (2004b). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In: Norbert Groeben & Bettina Hurrelmann, (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. (S. 169-201). Weinheim und München: Juventa.

ROSEBROCK, Cornelia & NIX, Daniel (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Fünfte Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag.

SCHRÜNER-LENZEN, Agi (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. Dritte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BUCHMAYR, Josef, PENZENDORFER, Josef, WINKLER, Eva-Maria, GRABNER, Barbara, HELLERSCHMID, Eva, HIRMANN, Helmut, LEDWINKA, Sylvia, LIEBENTRITT, Gabriele, ROSSKOPF Eva & RUBEY, Cornelia (2013). *Lesen in der Familie*, S. 1-11.

SPIEWAK, Martin (2013). *HATTIE-STUDIE. Ich bin superwichtig!* Online unter <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> [14.1.2013].

STEFFENS, Ulrich & HÖFER, Dieter (2012): *Die Hattie-Studie*. Online unter http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf [27.8.2012].

SUCHAN, Birgit, WALLNER-PASCHON, Christina & SCHREINER, Claudia (Hrsg.) (2011). *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam 2012. Online unter https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/ErsteErgebnisse_PIRLSTIMSS2011_web.pdf [19.5.2014].