

Besser lesen lernen oder: Wie man Lesen lieben lernt

Forschungsergebnisse aus dem Freiburger Projekt „LiFuS – Lesen in Familie und Schule“

Caroline Villiger und Alois Niggli

Abstract

Der vorliegende Kurzbericht bezieht sich auf ein umfangreiches Forschungsprojekt, das im Zeitraum von 2006-2010 im Kanton Freiburg durchgeführt worden war. Im Zentrum stand die Konzipierung, Durchführung und Auswertung eines Leseprogramms in vierten Grundschulklassen, das auf einer Zusammenarbeit von Familie und Schule basiert. Ein Hauptanliegen des Programms war die Verknüpfung von kognitiven und motivationalen Kriterien der Leseförderung, um der beginnenden Motivationsabnahme während der Grundschulzeit entgegen zu wirken. Die Wirksamkeit des Leseprogramms wurde mittels einer quasi-experimentellen prä-post-Untersuchung an einer Stichprobe von insgesamt 469 Schülerinnen und Schülern überprüft. In diesem Beitrag werden ausschnitthaft die wichtigsten Ergebnisse berichtet. Ein Hauptbefund ist die differenzielle Wirkung des Programms hinsichtlich der Motivation und des Leseverständnisses: Die Lesemotivation konnte innerhalb des Interventionszeitraums gefördert werden, allerdings waren die Effekte fünf Monate später kaum mehr nachzuweisen. Hinsichtlich des Leseverständnisses waren die Effekte gegenläufig: Unterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigten sich erst verzögert fünf Monate nach der Intervention. Insgesamt ist auf die Bedeutung der Kontinuität motivationaler Förderung hinzuweisen. Das Elternhaus birgt diesbezüglich ein Potential, das noch weiter ausgeschöpft werden könnte.

Schlüsselwörter

Leseförderung, Lesemotivation, Leseleistung, schulisch-familiäre Zusammenarbeit, Interventionsstudie

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

AutorInnen

Caroline Villiger

Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Freiburg

Korrespondenzadresse: Rosdorfer Weg 24, D- 37073 Göttingen

villigerc@eduf.fr.ch

Alois Niggli

Pädagogische Hochschule Freiburg, Murtengasse 36, 1700 Freiburg

niggli@eduf.fr.ch

Besser lesen lernen oder: Wie man Lesen lieben lernt

Forschungsergebnisse aus dem Freiburger Projekt „LiFuS – Lesen in Familie und Schule“

Die Förderung der Lesekompetenz ist ein zentrales Anliegen der schulischen Bildung, das mit dem erfolgreichen Erwerb basaler Lesefertigkeiten in den ersten Schuljahren längst nicht erfüllt ist. Die im Laufe der Schulzeit sich ändernden Ansprüche an das Lesen erfordern eine kontinuierliche, auf die jeweils aktuellen Herausforderungen abgestimmte Förderung. Dieser Beitrag fokussiert auf die Leseförderung in vierten Primarschulklassen und berichtet Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt, das in der Zeit von 2006 bis 2008 im deutschsprachigen Teil des Kantons Freiburg durchgeführt worden war¹.

1. Anforderungen an den Leseunterricht in der vierten Primarschule

Die mittlere Primarschulstufe stellt eine entscheidende Phase dar hinsichtlich der Entwicklung von Lesekompetenz. Zu diesem Zeitpunkt ist der Aufbau basaler Lesefertigkeiten in der Regel abgeschlossen (Schneider, 1989). Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, einen Text mehr oder weniger flüssig zu lesen. Die Ansprüche an das Textverstehen werden aber zunehmend höher – es geht nicht mehr lediglich um das Lesen lernen, sondern um das Lesen um zu Lernen (Chall, 1983). Damit einher gehen Anforderungen an einen erweiterten Wortschatz aufgrund des vermehrten Lesens von Sachtexten. Des Weiteren verlangt der Umgang mit zunehmend grösseren Texteinheiten nach neuen Kompetenzen im Hinblick auf kurzfristige Behaltensleistungen und längerfristige Integration neuer Wissensinhalte in bestehendes Wissen. Damit der Sprung zu einem verstehenden Lesen und einem kompetenten Umgang mit allen möglichen Arten von Texten gelingen kann, sind Schülerinnen und Schüler dieser Schulstufe auf spezifische Förderung angewiesen. Diese Förderung muss vielschichtig sein und darf sich nicht mit der Anwendung von Einzelmethoden begnügen. Das Einüben von Lesestrategien und Trainings zur Steigerung der Leseflüssigkeit, beide auf die Förderung des Textverständnisses ausgerichtet, können die Bewältigung dieser neuen Anforderungen unterstützen (Rosebrock & Nix, 2008). Beide Ansätze sind gleichermaßen bedeutsam und können sich hervorragend ergänzen.

Eine weitere Herausforderung stellt in dieser Altersphase die Ausbildung von inhaltlichen Interessen und Textpräferenzen dar, die nicht selten geschlechtsspezifisch geprägt sind (Garbe, 2007). Auch entwickeln sich Lesegeschwindigkeiten unterschiedlich schnell. Während die Einen bereits mühelos ein Buch nach dem anderen verschlingen, tun sich Andere noch schwer damit, ein Buch überhaupt zu Ende zu lesen. Mehrere Forschungsstudien haben zeigen können, dass das Ende der Grundschulzeit von einer generellen Abnahme der Lesemotivation gekennzeichnet ist, die sich auch über die weitere Schulzeit erstreckt (Gambrell, Codling & Palmer, 1996; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001). Es handelt sich selbstverständlich um eine allgemeine Tendenz, die im individuellen Fall nicht immer zutreffen muss. Gerade diese individuellen Unterschiede bedürfen insgesamt einer besonderen Berücksichtigung und verlangen nach individualisierter Förderung.

Wie kann die Lehrperson diesen Anforderungen gerecht werden? Die obigen Ausführungen weisen alle direkt oder indirekt auf die Notwendigkeit, kognitive Förderabsichten (z.B. Förderung des Textverständnisses durch Lesestrategien und Flüssigkeitstrainings) besser mit motivationalen Kriterien abzustimmen. Die Berücksichtigung der Motivation ist insofern wichtig, als damit Bedingungen zur bestmöglichen Lesebereitschaft geschaffen werden. Die Forschung hat in der Tat zeigen können, dass Leseförderung die in einem motivierenden Kontext geschieht, besser wirkt (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Die Schule kann aber nicht alles leisten. Aufgrund ihrer emotionalen und motivationalen Unterstützungsfunktion können Eltern gerade in diesem Bereich komplementär zur Schule wirken (Neuenschwander et al., 2005). Die Familie bietet zudem die Möglichkeit einer Eins-zu-Eins-Gesprächssituation (Interaktion zwischen Elternteil und Kind) für textbezogene Anschlusskommunikation mit der Möglichkeit direkten Feedbacks.

¹Das Projekt wurde mit Mitteln des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Projekt Nr. 13DPD3-114174) sowie der Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg unterstützt.

2. Leseförderung in motivierenden Lernumwelten: das Beispiel LiFuS

Ziel des Leseprojekts LiFuS² war es, Leseleistung und Lesemotivation gleichermaßen zu fördern. Dem Programm lag deshalb das Bestreben zu Grunde, Ansätze zur Förderung des Textverständnisses in einen motivierenden Rahmen einzubetten. Die drei motivationalen Eckpfeiler des Förderungsprogramms, die die Förderung der Lesegeschwindigkeit und die Anwendung von Lesestrategien umrahmten, bezogen sich im Wesentlichen auf Annahmen der Selbstbestimmungstheorie zur Förderung intrinsischer Motivation (Deci & Ryan, 2002): 1. Soziale Eingebundenheit durch kooperative Lesesettings (Lesetheater; Gruppen-Quiz); 2. Kompetenzerfahrung (flüssiges und expressives Lesen von kurzen, im Voraus geübten Texteinheiten → Lesetheater; Punkteverteilung beim Gruppen-Quiz; Punktegewinnchancen für alle); 3. Autonomieförderung (Autonome Lesezeiten mit freier Textwahl (Genre, Länge) bei selbst gewähltem Lesetempo).

Zusätzlich wurde die familiäre Lernumwelt als Ort der Leseförderung einbezogen. Von den Eltern wurde erwartet, dass sie ihr Kind dreimal wöchentlich bei der Anwendung von Lesestrategien im Rahmen der Hausaufgaben unterstützen. Der gesprächsstrukturierende Leitfaden zur Anwendung der Strategien sollte eine symmetrische, textbasierte Anschlusskommunikation etablieren, was die Entwicklung von Lesemotivation im Idealfall unterstützen kann. Überwiegend instruktives Elternverhalten birgt allerdings die Gefahr von negativen Auswirkungen auf Leistung und Motivation (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007). Um dies zu verhindern, wurde den Eltern nahe gelegt, das Kind so viel wie möglich in seiner Autonomie zu unterstützen und Kontrolle und Einmischung zu vermeiden.

Das Förderungsprogramm wurde während eines ganzen Schuljahres durchgeführt (28 Wochen). Die beteiligten Lehrkräfte und Eltern wurden vorgängig mittels Trainings in ihre Aufgaben eingeführt. Die motivationalen Eckpfeiler des Programms wurden den Eltern anhand konkreter Beispiele aus der Hausaufgabensituation verdeutlicht (nähere Angaben siehe Villiger, Niggli & Wandeler, im Druck). Insgesamt 244 Schülerinnen und Schüler (13 Klassen) waren an diesem schulisch-familiären Programm beteiligt. Sie wurden mit einer Kontrollgruppe (N = 225, ebenfalls 13 Klassen) verglichen, die einen normalen Leseunterricht erlebte und sich in wichtigen Kriterien (sozialer Hintergrund, Leseleistung, Anfangsmotivation, etc.) nicht von der Interventionsgruppe unterschied.

Zur Erfassung der Lesemotivation wurde der von Bonerad und Möller (2005; auch Möller & Bonerad, 2007) entwickelte Fragebogen zur habituellen Lesemotivation verwendet. Den motivationstheoretischen Grundlagen der Intervention entsprechend wurden nur intrinsische Aspekte der Lesemotivation berücksichtigt. Die verwendete Skala Leselust betrifft die Freude am Lesen als Tätigkeit (z.B. „Es macht mir Spass, Bücher zu lesen“, 8 Items, Cronbachs $\alpha = .81, .83, .93$). Das Leseverständnis wurde mit dem Lesetest ELFE 1 – 6 von Lenhard und Schneider (2006) erhoben. Dieser Test misst das Leseverständnis auf Wortebene (Dekodieren, Synthese), auf Satzebene (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten) und auf Textebene (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken). Weitere Angaben wie der familiäre Hintergrund, Lesenote, kognitive Fähigkeiten und schülerperzipierte Unterrichtsqualität wurden als Kontrollvariablen erhoben; diese werden hier aber im Interesse einer Fokussierung auf die wichtigsten Ergebnisse nicht weiter verfolgt. Für die Ermittlung der Interventionseffekte wurden Regressionsanalysen verwendet bei gleichzeitiger Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur (Mehrebenenanalysen; vgl. Raudenbush & Bryk, 2002).

3. Projektergebnisse und Schlussfolgerungen für die schulische Praxis

Eines der zentralen Resultate ist, dass die LiFuS-Klassen am Ende des Schuljahres bei der Lesemotivation statistisch signifikant höhere Werte verzeichneten als die Kontrollklassen. Das Leseförderungsprogramm hatte verhindern können, dass die geförderten Kinder während der Projektzeit ebenso die Lust am Lesen verloren wie die Kinder der Kontrollgruppe. Fünf Monate nach Projektende war der Vorsprung der geförderten Kinder zwar noch da, aber viel weniger deutlich. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Kinder in die 5. Klasse gewechselt und wurden von einer neuen Lehrperson unterrichtet. Bei der Förderung des Leseverständnisses ergab sich ein gegenläufiges Bild: Zur Zeit des Projektendes unterschieden sich die LiFuS-Klassen nicht von den Kontrollklassen. Fünf Monate später aber verfügten die Projektklassen über ein si-

² LiFuS ist eine Abkürzung und steht für „Lesen in Familie und Schule“

gnifikant besseres Satzverständnis als die Kontrollklassen. Entsprechende Effekte für Wort- und Textverständnis konnten jedoch nicht nachgewiesen werden.

Diese Ergebnisse zeigen, dass das LiFuS-Leseprogramm sowohl kognitiv (in Bezug auf das Leseverständnis) als auch motivational wirksam war. Jedoch zeichnet sich hinsichtlich der Lesemotivation die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Förderung ab: Die Motiviertheit eines Kindes lässt sich offensichtlich nicht mit einem zeitlich begrenzten Leseprogramm stabilisieren. Es bedarf einer kontinuierlichen Berücksichtigung von Kriterien (z.B. Interesse, freie Textwahl, Bedeutung des Textinhalts, soziale Einbindung beim Lesen, ansprechende Textformate und Unterrichtssettings etc.), die die Freude beim Lesen aufrechterhalten. Die Förderung des Leseverständnisses trat im LiFuS-Projekt verzögert ein. Dass signifikante Verbesserungen des Leseverständnisses sich erst später bemerkbar machen, konnten andere Forscher ebenfalls feststellen (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Die Frage, ob diese „Schläfer-Effekte“ über die geförderte Motivation vermittelt worden waren, konnte durch entsprechende Analysen nicht bestätigt werden.

Aus den Ergebnissen lässt sich schliessen, dass ein Leseprogramm, das auf der Einbettung von vielseitigen kognitiven Fördermassnahmen in einer motivierenden Lernumwelt beruht, durchaus erfolgversprechend ist. Auch hat das Programm gezeigt, dass sich Eltern in eine Zusammenarbeit mit der Schule einbinden lassen. Das Elternhaus hat gegenüber der Schule den entscheidenden Vorteil, dass es eine relativ hohe Stabilität aufweist und nicht regulären Veränderungen unterliegt wie die Schule (z.B. Lehrerwechsel). Dieses Potential der kontinuierlichen Motivierung im Elternhaus könnte sicherlich noch weiter ausgeschöpft werden. Leseförderung kann nicht ohne Berücksichtigung der Motivation geschehen. Im mittleren Primarschulalter, wenn die Anforderungen an den Leseunterricht zunehmen, ist ein Passungsverhältnis zwischen kognitiven und motivationalen Förderkriterien besonders erstrebenswert.

Literaturverzeichnis

- Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005). *Ein Modell der Lesemotivation*. 67. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF), Salzburg.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press.
- Gambrell, L. B., Codling, R. M. & Palmer, B. M. (1996). *Elementary students' motivation to read (Research Rep. No. 52)*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Garbe, C. (2007). Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechtsdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In A. Bertsch-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 66-82). Zug: Klett, Kallmeyer.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 3-13.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C., Eds. (2004). *Motivating reading comprehension. Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Hirt, U., Ryser, H., Wartenweiler, H., Gasser-Dutoit, A. & Goltz, S. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt Verlag.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 1- 13.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schneider, W. (1989). *Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern*. Bern: Huber.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, C. (im Druck). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.

Zu den AutorInnen:

Caroline Villiger, lic. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und promoviert an der Universität Göttingen. Ihre Interessengebiete sind schulische und familiäre Leseförderung, Motivation im Unterricht, frühkindliche Bildung und Entwicklung.

Alois Niggli, Prof. Dr., ist Leiter der deutschsprachigen Dienststelle für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mentoring in der Ausbildung von Lehrpersonen, Effekte von Hausaufgaben, Passung von Instruktion und Selbstlernen sowie Effekte kooperativer Lernarrangements.

Faire aimer la lecture pour mieux lire?

Aperçu d'une recherche sur la promotion de la lecture

Caroline Villiger et Alois Niggli

Résumé

Cet article est un aperçu d'un vaste projet de recherche sur la promotion de la lecture réalisé entre 2006 et 2010 dans le Canton de Fribourg. Ce projet avait pour but la conception, la réalisation et l'évaluation d'un programme de lecture intégrant famille et école. L'idée principale était de conjuguer les objectifs cognitifs avec des critères de motivation afin de combattre la perte de motivation pour la lecture souvent observée au cours de l'école primaire. L'efficacité du programme a été testée par une enquête quasi-expérimentale sur un échantillon de 469 élèves. Un des principaux résultats consiste en la différence de conséquences du programme sur la motivation et sur la compréhension de textes : La conséquence sur la motivation était de courte durée tandis que celle sur la compréhension des textes apparaissait seulement quelques mois après la fin du programme. En somme, les résultats plaident pour une promotion de la lecture inscrite dans la durée. En outre, la famille représente un potentiel qui pourrait être exploité davantage.

Mots-clé

Promotion de la lecture, motivation, compétence, partenariat famille-école, intervention

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2010 von leseforum.ch veröffentlicht.