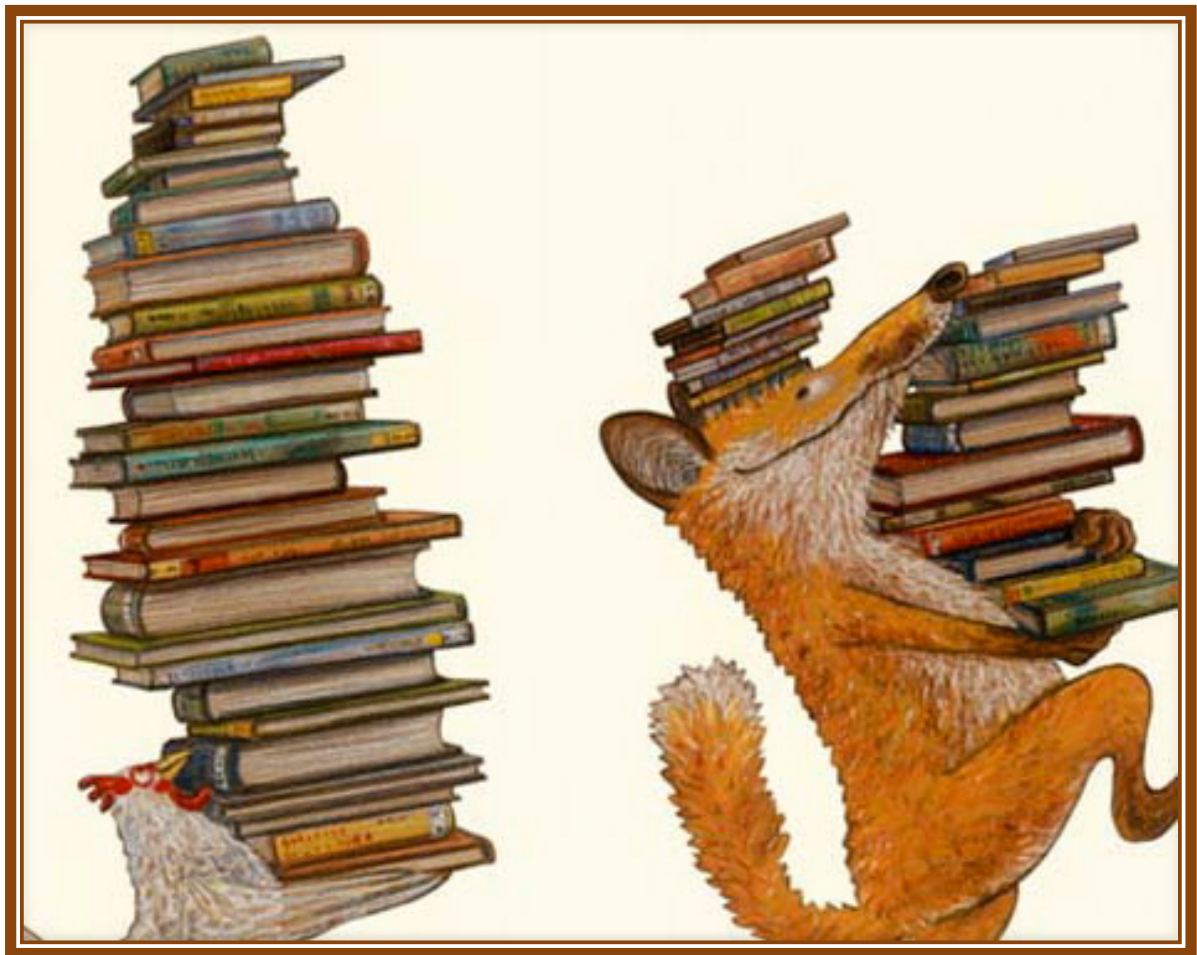


Lesesozialisation im altersdurchmischten Lernen



Kienberg, 1.12.2014

Sibylle Salib-Fricke

Abstract

An unserer Schule gibt es, vom Kindergarten bis zur dritten Klasse, sieben Kinder, die den DaZ-Unterricht besuchen. All diese Kinder wollte ich gleichzeitig und altersdurchmischt unterrichten. Der spezielle Fokus galt dabei der Lesesozialisation, insbesondere der Anschlusskommunikation.

Wir haben uns intensiv mit Geschichten aus verschiedenen Bilderbüchern befasst und uns anschliessend darüber ausgetauscht. Es war mir wichtig, dass am Ende der Einheit alle Kinder alleine eine Bilderbuchgeschichte präsentieren und die Anschlusskommunikation darüber selbständig leiten konnten.

Fortschritte in den verschiedenen Kompetenzen habe ich in einem Protokollbogen festgehalten. Die grössten Fortschritte erzielten die Kinder in der Dialogfähigkeit und in der Qualität der Redebeiträge.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
2	Theoriebezug	4
2.1	<i>Altersdurchmischtes Lernen</i>	4
2.2	<i>Lesesozialisation</i>	7
2.2.1	Lesen	8
2.2.2	Sozialisation	9
3	Ziele/Kompetenzen	11
4	Umsetzung	12
4.1	<i>Ablauf und Aufbau der Einheit</i>	12
4.2	<i>Anschlusskommunikation</i>	14
5	Evaluation	15
6	Reflexion und Schlussfolgerungen	17
7	Literatur- und Quellenverzeichnis	19
8	Anhang	22

1 Einleitung

Unsere Primarschule ist eine kleine Schule in einer sehr ländlichen Umgebung. Bereits seit drei Jahren werden wir Lehrpersonen von einem Coach im altersdurchmischten Lernen (AdL) begleitet. Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) wird mehrheitlich integriert in der jeweiligen AdL-Klasse unterrichtet. Gerne möchte ich diese Unterrichtsform auch im DaZ einsetzen und das Potential, das diese Unterrichtsform in sich birgt, für die Lesesozialisation nutzen.

An unserer Schule sind es nur gerade sieben Kinder, für die DaZ-Lektionen gesprochen sind. Nun möchte ich diese sieben Kinder – vom Kindergarten bis zur 3. Klasse – gleichzeitig und altersdurchmischt im Bereich der Lesesozialisation fördern. Dabei sollen folgende Fragestellungen im Vordergrund stehen:

- Wie soll eine Unterrichtseinheit mit dem Fokus auf der Lesesozialisation aufgebaut sein und welche Formen des gemeinschaftlichen Lernens eignen sich für ein förderliches Lernklima?
- Wie können dabei sowohl die lesenden, wie auch die nichtalphabetisierten Kinder gleichermaßen gefordert werden?
- Wie können dabei das Potenzial der unterschiedlichen Erfahrungsstände und die Kompetenzen der Kinder genutzt werden?

Für die Umsetzung habe ich mir einen Rahmen von einer Lektion pro Woche über einen Zeitraum von vier bis sechs Wochen vorgestellt. Sollten wir dabei gute Erfahrungen machen, so könnte dieses Projekt zu einem späteren Zeitpunkt auch wieder aufgegriffen und fortgeführt werden.

Worum es bei der Lesesozialisation und im altersdurchmischten Lernen eigentlich geht, möchte ich im folgenden Theorieteil klären.

2 Theoriebezug

2.1 *Altersdurchmisches Lernen*

Auf das altersdurchmischte Lernen bin ich bereits 2008 gestossen. Ich besuchte damals im CAS 4-8 ein Modul bei Edwin Achermann, der uns einen Einblick in sein noch unveröffentlichtes Buchprojekt gewährte. Zunächst schreibt Achermann (2009) dort von einer Pädagogik der Vielfalt in der das altersdurchmischte Lernen, wie auch die integrative Schulung, eine Organisations- beziehungsweise Kulturform darstellen. «Eine Pädagogik der Vielfalt gesteht jedem Kind das Recht zu, sich ohne Etikettierung nach seinen Möglichkeiten in einer hetero-

genen Gemeinschaft zu entwickeln und dabei von den Lehrpersonen und anderen Kindern unterstützt zu werden. Jedes Kind hat so die Chance, seine persönlichen Möglichkeiten auszuschöpfen und die für eine pluralistische, demokratische Gesellschaft notwendigen Kompetenzen zu entwickeln.» (S.11) Gerade für Kinder mit einer anderen Muttersprache als Deutsch scheint mir dieser Ansatz für das Unterrichten wichtig: Jeder nach seinen Möglichkeiten, ohne Etikettierung und unterstützt durch Peers und Lehrpersonen.

Altersdurchmisches Lernen wird aber auch als pädagogischer Ansatz verstanden (vgl. Achermann, 2011, S. 23), der den natürlichen Begebenheiten einer Klassengemeinschaft Rechnung trägt. «Wenn es normal ist, verschieden zu sein, braucht es auch keine Anstrengung, alle Kinder gleichzuschalten.» (S. 24)

Bei meinem Vorhaben ist der Sozialansatz des altersdurchmischten Lernens zentral. «Mit dem Sozialansatz nutzt die Lehrperson die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler für das Lernen. Sie gestaltet den Unterricht und das Zusammenleben so, dass die Kinder über die einzelnen Klassen hinaus miteinander und voneinander lernen, dass die Grossen Verantwortung übernehmen und die Kleinen in die Gemeinschaft einführen, dass altersunabhängige lernstandsheterogene und –ähnliche Gruppen zusammenarbeiten, dass alle Kinder möglichst oft gemeinsam an der gleichen Sache lernen, dass Kinder lehren, dass Lehrpersonen die AdL-Klassengemeinschaft und die Schulgemeinschaft gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gestalten.»

Miteinander und voneinander lernen, das gefällt mir sehr gut. Ich kann jeden Tag in unserem Schulhaus erleben, wie Kinder einander etwas erklären, wie sie bei anderen Kindern Hilfe holen, einer Mitschülerin zuschauen, wie sie etwas erledigt, oder wie ein Schüler den Banknachbarn ermahnt, dass gerade nicht der Zeitpunkt zum Schwatzen sei. Manchmal fühlt es sich an wie in einer grossen Familie. Die älteren Kinder übernehmen Verantwortung für die jüngeren, helfen und sind Vorbilder. Die jüngeren Kinder schauen, wie es die grossen machen und wollen auch das erreichen, was diese können. Sie sehen, wie ältere Kinder Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und wollen es ihnen gleichtun. In den drei Jahren, die ich nun bereits altersdurchmischt unterrichte, konnte ich erleben, dass die Ideen, die Achermann (2011) in seinem Buch vertritt, in meiner Klasse und in unserem Schulhaus funktionieren. So haben wir bisher schon einige Gesamtschulanlässe durchgeführt, bei denen wir alle Kinder vom Kindergarten bis zur 5. Klasse durchmischt unterrichteten. In allen Klassen wird ein Forum abgehalten, in dem Erfolge gefeiert werden, Austausch über das Lernen stattfindet oder Fragen des Zusammenlebens diskutiert werden. Der in allen Klassen praktizierte Morgenkreis ist eine Form des Forums und ein Bestandteil der Wochenstruktur. Auch die

Versammlung ist ein Baustein des Zusammenlebens und wird in unserer Schule gerade eingeführt. In der Versammlung treffen sich alle Schülerinnen und Schüler, sowie die Lehrpersonen, jeder hat eine Stimme und kann so mitbestimmen. Das Zusammenleben, Lernen und Arbeiten wird so gemeinschaftlich geregelt. Die Versammlung wird von einzelnen Schülerinnen und Schülern geleitet. Es können Anträge gestellt werden, diese werden in Gesprächsgruppen behandelt und die Ergebnisse im Plenum vorgestellt. Anschliessend werden Abstimmungen durchgeführt. (vgl. S.147 – 165)

Eine grosse Herausforderung im altersdurchmischten Lernen ist die Wochenstruktur. Dabei gilt es, Lektionen- und Fächerdenken über Bord zu werfen und ganz neue Wege in der Unterrichtsgestaltung zu gehen. Achermann (2009, 2011) unterscheidet folgende vier Unterrichtsbausteine:

- Thema
- Freie Tätigkeit
- Kurs
- Plan

Im Baustein Thema geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler einzeln oder in Interessensgruppen an einem gemeinsamen Thema arbeiten. Hier wird fächerverbindendes Lernen angeboten, das die Kinder ihrem Erfahrungs- und Lernstand entsprechend mitgestalten können, es bearbeiten also nicht alle Kinder die gleichen Aufgaben. Die Erkenntnisse und das Wissen, das die Schülerinnen und Schüler aus so einer Einheit erlangen, sind deshalb sehr individuell und werden im Idealfall in irgendeiner Form einzelnen Mitschülern und Mitschülerinnen, der Klasse, der Schule oder auch den Eltern präsentiert. Im Baustein Thema arbeite ich oft mit Spiel- und Lernumgebungen (vgl. Sörensen, 2005) oder Ateliers (vgl. Riss, Maria 2014, Teil 2).

Der zweite Baustein ist die Freie Tätigkeit, hier lernen die Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend. Sie vertiefen Gelerntes, entdecken Neues und lernen, Freiräume zu nutzen, indem sie eigene Lernziele definieren, ein geeignetes Vorgehen planen und anschliessend ihr Lernen überprüfen und reflektieren. Die Lehrperson gibt bei der Themenwahl den Rahmen vor, stellt ein Lernarrangement zur Verfügung oder hilft bei der Planung von individuellen Projekten. Womöglich möchte ein Kind das Schuhe Binden lernen, drei andere informieren sich in einem Sachbuch über die Kuh und bereiten einen Vortrag für die Klasse vor, während eine andere Gruppe mit der Bärenrolle übt, eine Länge im Gang zu fahren.

Im Kurs werden lernstandsähnliche, klassenorientierte oder fachorientierte Gruppen systematisch angeleitet. Die Lehrperson gibt in vorwiegend frontaler Weise den Schülerinnen und Schülern Instruktionen. Die Kinder werden so weit angeleitet, dass sie anschliessend eigenständig weiterarbeiten können. Im Kurs vermittele ich Wortschatz, eine Grammatikeinführung oder die Repetition einer Rechtschreibregel. Als DaZ-Lehrperson arbeite ich häufig mit einer lernstandsähnlichen Gruppe am Basiswissen.

Im Unterrichtsbaustein Plan arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig und systematisch an Basiszielen und an ihren persönlichen Lernzielen. Jedes Kind hat seinen individuellen Plan, den die Lehrpersonen zusammengestellt haben. So arbeiten die Kinder zwar am selben Thema, zum Beispiel den Adjektiven, einige haben aber mehr Aufgaben als andere und einige lösen schwierigere Aufgaben – je nach Lernstand des einzelnen Kindes. Als DaZ-Lehrperson unterstütze ich die Schülerinnen und Schüler in der Planarbeit, berate die Klassenlehrperson bei der Zusammenstellung der Pläne oder erstelle individuelle Pläne für einzelne Kinder. Kommen einzelne Schülerinnen und Schüler irgendwo nicht weiter, so kann ein Kurs eingeschoben werden, den die Klassenlehrperson, die Schulische Heilpädagogin oder die DaZ-Lehrperson übernehmen kann. (vgl. 2009, S.29 – 68 und 2011, S.70 – 109)

So viel zu den Strukturen, die meinem Unterricht den Rahmen geben, die Philosophie, sozusagen, die meinem Unterricht zu Grunde liegt. Nun möchte ich aber die nächsten Zeilen der inhaltlichen Absicht meines DaZ-Projektes, der Lesesozialisation, widmen.

2.2 Lesesozialisation

Das Thema Lesesozialisation hat mich im CAS in einer Sequenz mit Marie Riss (2014) von Anfang an interessiert und ich wusste gleich, dass ich da mit meiner Arbeit im DaZ anknüpfen wollte. Maria präsentierte uns eine Folie mit nachfolgender Grafik. Sie zeigt das Mehrebenenmodell des Lesens von Rosebrock und Nix (2008, S.15).

Die Thematik hat mich seither nicht mehr losgelassen und so habe ich mich mit dem Buch „Grundlagen der Lesedidaktik“ von Rosebrock und Nix vertieft auseinandergesetzt. Die drei Ebenen des Kompetenzmodelles –Prozessebene, Subjektebene und soziale Ebene– sind einander nicht unterstellt, vielmehr sind alle drei für das Lesen notwendig (vgl. S. 25). «Von diesen drei unterschiedlichen Perspektiven wissen wir, dass sie alle sehr bedeutend für den Erwerb von Lesekompetenz sind.» (S. 26) Für eine systematische Leseförderung ist es wichtig, unterscheiden zu können, welche Ebene mit einer Lesefördermassnahme überhaupt gefördert wird. (vgl. S.14)

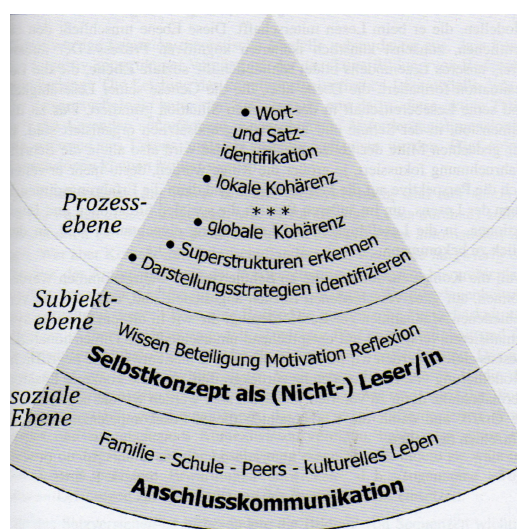


Abbildung 2: Mehrebenenmodell des Lesens
(Rosebrock/Nix, 2008, S.15)

In meinem DaZ-Projekt geht es um die soziale Ebene. Dazu ist es erst einmal wichtig, zu wissen, worum es dabei geht und was in der Lesesozialisationsforschung denn erforscht wird.

«Lesesozialisation meint alle sozial und individuell bedingten Prozesse, die im Lauf des Lebens dazu führen, dass Menschen (nicht) die Fähigkeiten, die Motivation und die Praxis entwickeln, schriftsprachliche fiktionale wie nicht-fiktionale Texte sowohl in gedruckter als auch in digitaler Fassung zu rezipieren. [...] Lesesozialisation lässt sich als Teil der Bildungsbiografie begreifen, die sich inner- und ausserhalb der Schule vollzieht.» (Philipp, 2011, S. 29)

In seinem Buch „Lesesozialisation in Kindheit und Jugend“ fasst Maik Philipp (2011) Ergebnisse und Erkenntnisse aus vielen Studien zusammen. Er gliedert seine Ausführungen in folgende zwei Hauptteile: Lesen und Sozialisation. Ich werde in den nachfolgenden Abschnitten seine Gliederung übernehmen und für mich wichtige Erkenntnisse zusammenfassen.

2.2.1 Lesen

Ein wichtiger Aspekt des Lesens ist die Lesemotivation, diese gilt es hoch und stabil zu halten. Für uns Lehrpersonen heisst das, heraus zu finden, was die Schülerinnen und Schüler gerne lesen und welche Interessen sie damit verfolgen. Wollen die Kinder ihr Wissen erweitern oder lesen sie zur Unterhaltung? Falls die Schülerinnen und Schüler freiwillig in ihrer Freizeit lesen, so sollte an dieser Lektüre angeknüpft werden. «In der Lernforschung besteht Einigkeit darüber, dass intrinsische Motivation bedeutsam für Lernerfolg ist (Lepper & Herderlong, 2000; Schiefele & Schreyer, 1994 Urahne, 2008) – auch im Lesen. Entsprechend ist die Förderung der intrinsischen Lesemotivation klar als wichtige Aufgabe der schulischen

Leseförderung benannt (Hidi & Harackiewicz, 2000; Streblow, 2004; Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004).» (Philipp, 2011, S. 36)

Bei den verschiedenen Studien war aber auch immer wieder eine Form der extrinsischen Motivation wichtig, nämlich ein soziales Lesemotiv. Das bedeutet, dass Menschen lesen, um sich mit anderen über das Gelesene auszutauschen. Auch hier ergibt sich für die Schule ein Anknüpfungspunkt, um die Lesemotivation hoch zu halten.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Lesekompetenz und das Leseverstehen. Diese sind keine angeborenen Fähigkeiten, sondern werden in einem sozialen Umfeld mit Hilfe von kompetenten Anderen erlernt. Bei der Lesekompetenz dominiert die Leistung, die beim Erlesen eines Textes erbracht wird. Hingegen ist beim Leseverstehen weniger die Leistung des Erlesens, als das Verstehen von Texten gemeint. «Das Verstehen beinhaltet drei Elemente: lesende Person, Text und Leseaktivität. Mit der *lesenden Person* sind alle Fähigkeiten, Erfahrungen, Motivationen und das Wissen gemeint, die eine Person an die Leseaktivität heranträgt. [...] Mit der *Leseaktivität* sind die Absichten, Prozesse und Folgen des Lesens angesprochen, wobei nicht nur dem Akt der Lektüre, sondern auch der Zeit davor und danach Betrachtung geschenkt wird.» (Philipp, 2011, S. 66) Beides, Lesekompetenz und Leseverstehen, sind wichtige Fähigkeiten und können nicht klar voneinander abgegrenzt werden.

2.2.2 Sozialisation

Frühe Sozialisation geschieht in den Familien. Den Kindern werden Geschichten vorgelesen, zusammen werden Lieder gesungen oder Kinderreime gesprochen. Dabei wird immer auch über „Literatur“ im weitesten Sinne gesprochen, Werte und Haltungen werden vermittelt. «In den persönlichen Interaktionen von Kindern und ihren Eltern wird so von Geburt an das kulturelle Kapital übertragen, wovon vor allem Mittelschichtkinder profitieren, [...] während Kinder aus prekären sozialen Lagen ‚habitus-arm‘ sind und damit ohne eigenes Verschulden und qua Geburt systematisch abgehängt werden.» (Philipp, 2011, S. 88/89)

Weiter berichtet Philipp, dass Mittelschichtseltern das Betrachten von Büchern und Vorlesen vergnüglich und positiv gestalten, während Unterschichtseltern das Lernen in den Vordergrund stellen. Dabei wurde festgestellt, dass Kinder, die angenehme Interaktionen beim Vorlesen erlebten, eine ausgeprägte Lesemotivation in den ersten Schuljahren zeigten.

Häufiges Vorlesen wird als günstig für das Leseverstehen gesehen, wobei der Ausgestaltung des Lesedialoges und der Qualität der Anschlusskommunikation eine hohe Bedeutung beigemessen wird.

Dass auch die Schule eine Rolle in der Lesesozialisation spielt, ist unbestritten, allerdings konnten die Zusammenhänge noch nicht befriedigend geklärt werden. Bei Befragungen haben Jugendliche aus prekären sozialen Lagen, oft ein in der Schule behandeltes Buch als Lieblingsbuch genannt. Ebenso hat Philipp festgestellt, dass Lehrkräfte, die einerseits das Lesen kognitiv vorentlasten oder andererseits die Schülerinnen und Schüler zur Beschäftigung mit Texten ermuntern, in mittelbarem Zusammenhang zu einer erhöhten Lesemenge stehen. «Derart stimulierte Heranwachsende nutzen mehr Lesestrategien und tauschen sich mit Peers häufiger über Gelesenes aus, was dann mit erhöhten Leseaktivitäten korrespondiert.» (Philipp, 2011, S. 109)

Wichtig ist die Vermittlung von Fertigkeiten und Strategien in authentischen Lese- und Schreibsituationen sowie ein reichhaltiges Leseangebot im Klassenzimmer, beziehungsweise der Lesecke. Ebenfalls positiv wirken sich angemessen hohe und erreichbare Erwartungen und Ermutigung zum Lesen aus.

Leider wurde auch beobachtet, dass Jugendliche in der Schule nur selten mit Büchern konfrontiert werden, die sie wirklich interessieren.

Die dritte Lesesozialisationsinstanz sind die Peers. «Bereits bei Grundschulkindern ist der Wunsch nach Gesprächen über Gelesenes mit ihren Freundinnen und Freunden ausgeprägt (Richter & Plath, 2005).» (Philipp, 2011, S. 134)

Der Einfluss der Peers ist noch sehr wenig erforscht, man nimmt jedoch an, dass die Lesemotivation ebenso positiv, wie auch negativ unterstützt werden kann, indem Interessantes ausgetauscht, wie auch eine ablehnende Lesehaltung in der Gruppe zementiert werden kann.

Was die Lesesozialisation generell unterstützt, fasst Philipp (2011) in Anlehnung an Klauda wie folgt zusammen:

- **Stärken und bekräftigen**
- **Observierbar lesen/Lesemodell sein**
- **Zusammen lesen**
- **Involvieren in Auswahl**
- **Anschlusskommunikationen**
- **Lesegelegenheiten und –materialien offerieren**

«Anschlusskommunikation ist Teil der Lesekompetenz und meint die Verständigung mit anderen Leserinnen, die Verständigung über den Text und seine Bedeutungen.

Zum Lesen gehört die Fähigkeit, sich über das eigene konstruierte Textverständnis mit anderen auszutauschen, dabei das eigene Textverständnis zu erweitern, zu korrigieren, den Text auf diese Weise neu zu durchdringen. Weiter gehören auch soziale Fähigkeiten und Verhaltensweisen dazu: Toleranz gegenüber anderen Verstehensweisen und das gemeinsame Aushandeln von unterschiedlichen Interpretationen.» (Sturm, 2014)

3 Ziele/Kompetenzen

Ich habe meine Absichten für die Kinder und mich so festgelegt, dass ich jeweils für beide Schwerpunkte -das altersdurchmischte Lernen und die Lesesozialisation- Ziele formuliert habe. Auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler sind dies:

- Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, sich mit jüngeren, beziehungsweise älteren Kindern über Bücher und Texte auszutauschen.
- Die Schülerinnen und Schüler können für und mit anderen lesen/erzählen.
- Sie können beieinander Unterstützung holen und/oder einem anderen Kind helfen.

Mit Schülerinnen und Schüler sind alle Kinder gemeint, auch die Kindergartenkinder; ebenso meine ich alle beteiligten Kinder, wenn ich Kinder schreibe. Ich mache keine Unterscheidungen zwischen Kindergarten und den einzelnen Klassen und gehe einzig von den individuellen Lernständen der einzelnen Kinder aus. Meine vorrangigen Ziele habe ich wie folgt festgelegt:

- Ich kann meinen Unterricht so gestalten, dass jedes Kind seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert wird.
- Ich nutze dabei das Potenzial der unterschiedlichen Erfahrungen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im altersdurchmischten Lesesozialisationsprozess.
- Ich kann Erkenntnisse über die Lesesozialisation im Kindesalter in meinen Unterricht einfließen lassen.

Mit meiner Arbeit möchte ich erreichen, dass...

- wir in unserer Schule, bzw. unserem Team Ressourcen und Zeitgefässe nutzen können.
- ein erstes gemeinsames DaZ-Projekt den Anstoss zu regelmässiger stufenübergreifender Zusammenarbeit gibt.

4 Umsetzung

Da ich auch ein Kind aus dem kleinen Kindergarten in meiner DaZ-Gruppe habe, wollte ich ihm erst einmal Zeit lassen, sich im Kindergarten einzugewöhnen und habe beschlossen, mein Projekt erst nach den Herbstferien zu starten. Ich konnte auf die Flexibilität meiner Kolleginnen zählen und setzte sechs Termine à eine Lektion über drei Wochen verteilt. Da ich die Kinder in einer fachorientierten Gruppe anleiten möchte, sind die Lektionen im Baustein Kurs verortet. In einer ersten Phase sollen die älteren Kinder Verantwortung übernehmen und die jüngeren anleiten.

4.1 Ablauf und Aufbau der Einheit

1. Lektion: Montag, 13. Oktober 10.10 – 10.55 Uhr

Die Kinder aus den verschiedenen Klassen stellen sich vor. Anschliessend haben alle Kinder die Gelegenheit, sich in der Bibliothek umzuschauen und in den Büchern zu blättern. Mit der Wahl der Bibliothek als Unterrichtsort möchte ich die Kinder „gluschtig“ auf Bücher machen. In der Zwischenzeit befrage ich die Kinder einzeln zu ihren Lieblingsgeschichten und Lieblingsbüchern. Ich möchte auch wissen, wo es überall Text gibt und wer ihnen Geschichten vorliest. Der Bogen zur Vorbefragung befindet sich im Anhang.

Ich erzähle das Bilderbuch „Pippilothek“ von Lorenz Pauli. Ich habe dieses Buch gewählt, weil sich die Geschichte in einer Bibliothek zuträgt und neben der Geschichte auch gleich die Funktion einer Bibliothek erklärt wird. In der Geschichte möchte der Fuchs die Maus fressen, diese schafft es aber, den Fuchs mit Büchern abzulenken und ihn schliesslich so für Bücher zu interessieren, dass er kein Interesse mehr hat, die Maus zu fressen. Sogar das mitgebrachte Huhn verschont er, weil es ihm das Lesen beibringen kann.

Wir sprechen gemeinsam über den Text und die Bilder. Dabei führe ich gleich das Vorgehen bei der Anschlusskommunikation ein. Auf den Ablauf und die Hilfsmittel der Anschlusskommunikation gehe ich später ein.

2. Lektion: Donnerstag, 16. Okt. 9.05 – 9.50 Uhr

Im Voraus habe ich eine Bücherauswahl bereitgestellt. Es ist mir wichtig, dass die Kinder die Geschichten bereits auch durch die Bilder erfassen können. Die Texte in den ausgewählten Büchern sind kurz und in einfachen Sätzen geschrieben. Mittlerweile hat es auch eine kleine Anzahl textlich vorentlasteter Bücher in unserer Bibliothek, diese habe ich den Kindern auch zur Auswahl angeboten. So kann ich sicherstellen, dass die Kinder zwar auswählen können, aber nicht durch eine riesige Auswahl überfordert werden. Es ist mir wichtig, dass kein Kind

überfordert wird und die Lust an der Geschichte verliert, sondern, dass jedes Kind mit einem Erfolgserlebnis in seine Klasse zurückgehen kann.

Die Kinder schnuppern in der Bücherauswahl, in 3er Gruppen suchen sie sich ein Buch aus. Nun haben sie Gelegenheit, in der Gruppe das Buch anzuschauen und ein Kind, das bereits lesen kann, liest den Text vor. Die Gruppen habe ich so zusammengestellt, dass in jeder Gruppe ein alphabetisiertes Kind ist. Nun haben sie den Auftrag, das Buch vorzustellen, sie müssen abmachen, wer welchen Teil der Geschichte erzählt, und wer welche Bilder zeigt. Bedingung ist, dass jeder etwa gleichviel zu tun haben muss. Auf diese Weise können die Kinder innerhalb der Gruppe ihre Fähigkeiten einsetzen und einen Beitrag zum Gruppenresultat beitragen. Nach der Präsentation leite ich die Anschlusskommunikation. Die bearbeiteten Bücher werden im Kindergarten, zur freien Verfügung der Kinder, deponiert. Ich finde es wichtig, dass gerade die Kinder, die noch nicht lesen können, Bilderbücher zur Verfügung haben, die sie auch kennen und mit anderen Kinder anschauen und erzählen können.

3. Lektion: Montag, 20. Oktober 9.05 – 9.50 Uhr

Zu zweit wählen die Kinder heute ein Buch aus, schauen es zusammen an, lesen und präsentieren anschliessend ihr Buch den anderen. Wiederum habe ich die Gruppen zusammengesetzt und in jeder Gruppe ist ein Kind, das bereits lesen kann. Die Anschlusskommunikation übernimmt jede Gruppe mit Hilfe von Bildern selber.

Alle Bilderbücher, die die Kinder für ihre Präsentationen ausgewählt haben, sind im Anhang aufgeführt.

4. Lektion: Donnerstag, 23. Okt. 9.05 – 9.50 Uhr Elternbesuchstag!

Diese Lektion ist gleich gestaltet wie die vorhergehende, jedoch sind die Zweiergruppen anders zusammengesetzt. Mit jedem neuen Partner oder jeder neuen Partnerin erhalten die Kinder neue Eindrücke, Ansichten und Kommunikationsmöglichkeiten. Heute ist Elternbesuchstag und ich möchte die Eltern in die Lektion einbeziehen. Sie sollen sich zu der Gruppe ihres Kindes begeben und werden ermuntert, sich dort nach ihren Möglichkeiten einzugeben.

5. Lektion: Montag, 27. Oktober 10.10 – 10.55 Uhr

Jedes Kind wählt nun selber ein Buch aus, schaut es an oder liest und präsentiert es den anderen. Die Kinder dürfen einander natürlich helfen, wenn sie etwas nicht verstehen, auch mich kann man bei Unklarheiten fragen. Allerdings gebe ich mich, wie auch in den vorhergehenden Lektionen nicht aktiv ein, sondern lese in einem Buch. So bin auch ich ein «observierbares Lesemodell». (vgl. Philipp, 2011)

Die Anschlusskommunikation leitet das jeweilige Kind alleine, wenn es nötig wird, kann ein anderes Kind helfen.

6. Lektion: Donnerstag, 30. Okt. 10.10 – 10.55 Uhr

Wer beim letzten Mal noch nicht dran war, darf heute sein Buch vorstellen und die Anschlusskommunikation alleine leiten.

Die Rückmeldung zum Projekt machen die schreibenden Kinder selbstständig. Kinder, die noch nicht schreiben können, machen die Auswertung mit mir. Der Rückmeldebogen ist dem Anhang beigelegt.

4.2 Anschlusskommunikation

Die Anschlusskommunikation ist mir ein besonderes Anliegen. In der Schule oder im Kindergarten sprechen wir zwar oft über Bücher und Geschichten. Diese Gespräche führen aber wir Lehrpersonen. Ich wollte nun den Kindern einen Ablauf in die Hände geben, den sie auch zu Hause mit den Geschwistern oder den Eltern oder sogar in einem Rollenspiel mit ihren Plüschtieren anwenden können. Als Erstes stellt sich die Frage nach den wichtigen Figuren und Charakteren, um die Figuren zu analysieren und um ihrer Wichtigkeit in der Geschichte bewusst zu werden. Als zweiter Punkt kommt eine sehr persönliche Aussage zu dem, was einem am besten gefallen hat. Dies kann ein Bild, eine Textstelle oder eine Figur sein. Hier war es mir wichtig, dass die Kinder auch zu begründen versuchten, weshalb ihnen etwas gefallen hat. Dann, gerade auch im Hinblick auf die Fähigkeit eigene Texte zu erfinden und einzelne Elemente bewusst einzusetzen, die Frage nach der Lebenswirklichkeit. Also was war an dieser Geschichte nicht erfunden, was gibt es wirklich und warum weiss ich das? Und als Gegenpunkt dazu die vierte Frage zur Phantasie. Was gibt es nicht, was hat der Autor oder die Illustratorin erfunden?

Ich habe vier A4-Blätter laminiert, auf denen Bilder als Gedächtnisstützen zu den Diskussionspunkten abgebildet waren. Die Reihenfolge der Bilder war der Intensität der Farben nach, von hellgelb bis dunkelorange, geordnet. So konnten sich die Kinder an diesen Bildern orientieren. Ein ähnliches Vorgehen hatte uns Susanne Peter bei der Präsentation des Lehrmittels „Hoppla“ vorgestellt.

1. Wer in der Geschichte wichtig war und wie diese Figuren so sind.
(Figuren analysieren, Handlung erschliessen)



Abbildung 3: Junge mit Baby
Abbildung 4: Huhn

2. Was mir besonders gefallen hat.
(Persönliche Vorlieben formulieren)



Abbildung 5: Löwe

3. Das ist auch in Wirklichkeit so.
(Lebenspraktischer Bezug herstellen)



Abbildung 6: Weltkugel

4. Das gibt es nicht, ist erfunden.
(Phantasie wahrnehmen und aktivieren)



Abbildung 7: Denkblase

5 Evaluation

Durch die gezielte Einteilung der Kinder in die Kleingruppen oder Partnerarbeit konnten die Kinder ihr Potenzial sehr gut nutzen und ihre jeweiligen Erfahrungen und Kompetenzen einbringen. Jedes Kind konnte auf seine Ressourcen zurückgreifen. So haben sich die lesenden Kinder stark an den Text gehalten. Sie wollten wissen, was da steht. Beim Erzählen war es dann nicht so einfach, vom Text weg und zu eigenen Sätzen zu kommen. Die nichtalphabetisierten Kinder haben vor allem die Bilder beschrieben. War ihnen aber etwas unklar, so haben sie sofort nachgefragt und sich bei den älteren Kindern Hilfe geholt. Mich haben die Kinder erstaunlich wenig gebraucht. Ich wurde lediglich herbeigerufen, wenn kein Kind ein gesuchtes Wort erklären konnte.

Vor dem Projekt und in den letzten zwei Lektionen während des Projekts habe ich den Lernstand der Kinder in einem Protokollbogen festgehalten. Ich habe dafür aus der CD-ROM zum Einschätzungsraster (Bitterli Bättig, 2012) einzelne, für die Lesesozialisation wichtige, Indikatoren herausgenommen und zu einem eigenen Dokument zusammengefasst. Meine Beobachtungen habe ich in folgenden Bereichen gemacht:

Literales Interesse, Kommunikationsbereitschaft, Dialogfähigkeit, Redebeitrag, aktiver und produktiver Wortschatz, Zuhören im Gespräch, Hörverstehen bei Geschichten, Lesemotivation und Satz- und Textlesen.

Bereits beim Zusammenstellen des Protokollbogens hatte ich Bedenken, ob es überhaupt möglich sei, in so kurzer Zeit einen Lernzuwachs festzustellen. Da die Lesesozialisation bereits mit der Geburt beginnt, sind diese sechs Lektionen verschwindend wenig. In der Zeit zwischen den Sommer- und den Herbstferien nutzte ich die Gelegenheit, den Protokollbogen ein erstes Mal auszufüllen. Während der Einzelpräsentation und in den zwei folgenden Wo-

chen nach dem Projekt füllte ich den Bogen dann das zweite Mal aus. Ich war sehr erstaunt, zu sehen, dass fast alle Kinder in der Dialogfähigkeit Fortschritte erzielen konnten. Ich denke, dass das einerseits mit dem einfachen und klaren Ablauf der Anschlusskommunikation und andererseits mit den vielen Wiederholungen zusammenhängt. Sicher trug auch die altersdurchmischte Kinderzusammensetzung dazu bei, so eiferten die jüngeren Kinder den älteren nach. Umgekehrt wollten gerade die älteren Geschwister Vorbilder sein und zeigen, was sie können. Beim Redebeitrag konnte ich bei den älteren Kindern die grössten Fortschritte beobachten. Inhaltlich waren die Beiträge klarer aufgebaut und wichtige Informationen zum Verständnis des Textes wurden nun unaufgefordert genannt. Bei diesem Punkt denke ich, spielt die Altersdurchmischung eine noch grössere Rolle, so habe ich gemerkt, wie sich die älteren Kinder sehr viel Mühe gegeben haben, dass die jüngeren die Geschichte verstehen konnten. Hingegen konnte ich bei den jüngeren Kindern beobachten, dass sie die Bilderbücher im Kindergarten immer wieder hervorgenommen und auch anderen Kindern erzählt haben, hier konnte also das literale Interesse aktiviert werden.

Beim Wortschatz konnte ich nur bei zwei Kindern feststellen, dass sie neue Wörter spontan in ihre Erzählungen eingebaut haben.

In den anderen Bereichen, die ich auf dem Protokollbogen aufgeführt hatte, konnte ich keine beobachtbaren Veränderungen feststellen.

Bei der Vorbefragung mussten die Kinder doch recht lange überlegen, ob und welches Lieblingsbuch sie haben. Da wir in der Bibliothek waren, konnten sie zeigen, wie viele Bücher sie zu Hause haben. Ausser zwei Kindern gaben alle an, dass sie zwischen zwanzig und hundert Bücher zu Hause haben. „Meine Mama kauft nie Bücher“, erzählte mir eines der jüngsten Kinder.

Bei den Rückmeldungen zum Projekt gaben sechs von sieben Kindern an, dass es ihnen sehr gefallen hat, dass sie selber Geschichten erzählen durften. Vier erwähnten, dass es ihnen Spass gemacht hat, im Anschluss an die Geschichte mit den anderen darüber zu sprechen. Gefallen haben ihnen auch die vielen Geschichten, und dass ihre Geschwister oder Cousinen dabei waren.

Was mich sehr erstaunt hat, waren die Rückmeldungen der Kinder. Dass sie gerne Geschichten hören und es toll fanden, mit den Geschwistern zusammen ein Projekt zu machen, hatte ich bereits vermutet. Aber dass sechs von ihnen in der Auswertung erwähnten, dass es ihnen gefallen hat, über die Geschichten zu sprechen, finde ich äusserst erfreulich. Es zeigt mir, dass die Strukturierung und die Abläufe bei der Anschlusskommunikation für die Kinder nachvollziehbar waren und die Kinder dabei auch nicht unter- oder überfordert waren.

Mit der Frage nach ihrem Lieblingsbuch, bzw. dem Buch, das sie sich wünschen würden, wollte ich eruieren, welche Themen die Kinder interessieren. Es war mir wichtig, die Interessen bei der Auswahl meiner Bücher zu berücksichtigen. Zu meiner Frage, warum lesen wichtig sei, möchte ich zwei Antworten anführen:

„Wenn ned chasch läse, so chasch au ned hürote. Will denn chasch dine Chind kei Gschichte verzelle.“ Das Vorlesen oder Geschichten erzählen wurde nur von einem Kind nicht genannt.

„Wenn man Mathe macht, muss man zuerst lesen, auch bei Büchern und Anleitungen und beim Handy.“ Diese Sichtweisen zeigten bei den Antworten lediglich die 3. Klässler.

Bei der Rückmeldung gaben alle Kinder an, dass sie lieber noch länger mit dem Buchprojekt beschäftigt gewesen wären und nächstes Mal gerne wieder dabei wären. Eines hätte sich gewünscht, immer mit dem Bruder zusammen die Geschichten erzählt zu haben.

Meine Ziele auf der Ebene der Kinder und auch meine eigenen vorrangigen Ziele konnte ich durch den klaren Aufbau der Unterrichtseinheit erreichen. Dabei war auch wichtig, dass ich auf die Vorerfahrungen im altersdurchmischten Lernen, die die Kinder bereits gemacht hatten, aufgebaut habe.

Mit meinem DaZ-Projekt konnte ich das Interesse meiner DaZ-Kolleginnen und auch der Klassenlehrpersonen wecken. Leider war aus stundenplantechnischen Gründen ein gemeinsames Unterrichten nicht möglich. An einer Sitzung erhielt ich jedoch die Gelegenheit, über mein Projekt und die Bedeutung der Lesesozialisation zu berichten.

Was sehr erfreulich war, ist die Tatsache, dass der Anteil an Lektionen pro Kind bei gemeinsamen Projekten steigt. So kamen die Kinder zu zusätzlichen drei Lektionen DaZ innerhalb von drei Wochen.

6 Reflexion und Schlussfolgerungen

Mir persönlich hat das Lesesozialisationsprojekt sehr gefallen, vor allem die Atmosphäre war sehr harmonisch und familiär. Obwohl mich eine Mutter im Vorfeld gewarnt hatte, dass sich ihre zwei Kinder nicht vertragen würden und ständig zankten, verhielten sich alle Kinder sehr hilfsbereit und besonders die Geschwister oder Cousinsen und Cousins waren sehr stolz miteinander etwas präsentieren zu können.

Ganz entscheidend für den Erfolg waren auch die bereits gemachten Erfahrungen der Kinder im altersdurchmischten Lernen. Sie wussten, dass man sich an Gruppenarbeiten beteiligen muss und dass dabei alle einbezogen werden müssen. Das Bewusstsein, das eigene Lernen mitzuverantworten ist gerade auch für die 3. Klässler schon recht gross.

Was ich als eher schwierig empfand, war das Organisieren der Lektionen, obwohl es nur drei verschiedene AdL-Klassen betraf. So musste ich Rücksicht auf Turnstunden, Zahnprophylaxe, Geburtstagsfeiern und Chorproben für das Weihnachtsmusical nehmen und deshalb wurden aus den geplanten vier bis sechs Wochen à eine Lektion, schliesslich drei Wochen à zwei Lektionen. Dies war für die Lehrpersonen der 1. bis 3.Klassen nicht ganz einfach, weil die Kinder dann pro Woche zwei Lektionen in der Klasse fehlten und sie den Unterricht so planen mussten, dass die Kinder nicht allzu viel versäumten. Ich war sehr froh, dass ich so flexible Teamkolleginnen habe, die auch bereit sind, sich auf Neues einzulassen und mein Projekt unterstützt haben.

Andererseits war das Projekt für mich sehr kompakt und die Kinder konnten sich vom einen zum anderen Mal noch sehr genau erinnern, wie die Abläufe waren. Ich fand es sehr spannend, dass ich so den Elternbesuchstag gleich nutzen konnte, um die Eltern am Projekt teilhaben zu lassen. Die Eltern waren sehr interessiert und gesellten sich sofort zu den Gruppen dazu. Es war für mich sehr schön, zu sehen, wie stolz die Kinder die Bücher und Geschichten den Eltern präsentierten.

Ich hoffe und wünsche mir sehr, dass gerade in den Familien von diesen gemeinsamen Erfahrungen und Handlungsmustern profitiert werden kann. Es würde mich reizen, auch ältere Geschwister, die den DaZ-Unterricht nicht mehr besuchen, in ein ähnliches Projekt einzubinden und als Folgeprojekt sogar die Eltern zu motivieren mitzumachen.

7 Literatur- und Quellenverzeichnis

Achermann, Edwin (2009)

Der Vielfalt Raum und Struktur geben. Unterricht mit Kindern von 4 bis 8.

Bern: Schulverlag plus AG

Achermann, Edwin (2011)

Altersdurchmischtes Lernen. Auf dem Weg zur Individualisierenden Gemeinschaftsschule. Primarstufe.

Bern: Schulverlag plus AG

Bitterli Bättig, Franziska (2012)

Einschätzungsraster. Erstsprache Deutsch. Hinweise für Deutsch als Zweitsprache.

Bern: Schulverlag plus AG

Pauli, Lorenz; Schärer Kathrin (2011)

Pippilothek???

Zürich: Orell Füssli

Philipp, Maik (2011)

Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen.

Stuttgart: Kohlhammer

Riss, Maria (2014)

Textfähigkeiten - Schriftfertigkeiten.

Unveröffentlichtes Unterrichtsscript CAS IKB und DAZ.

IWB PH FHNW.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008)

Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Schwer, Christina (2011)

Entwicklung und Sozialisation von Lesekompetenz in der frühen Kindheit.

www.kindergartenpaedagogik.de/761.html (01.10.2014)

Sturm , Afra (2014)

Glossar

<http://www.schreiben.zentrumlesen.ch/glossar.cfm?pkyTermId=358&action=detail>

(08.10.2014)

Aarau/Brugg: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, IFE, Zentrum Lesen.

Sörensen, Barbara (2005)

Kinder erforschen die Schriftkultur. Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel- und Lernumgebungen für Kindergruppen von 4 bis 8.

Hölstein: Verlag KgCH

Bildnachweise

Titelbild: Fuchs und Hühner mit Büchern

<http://kathrinschaerer.ch/archive/project/pippilothek> (7.10.2014)

2. Bild: Mehrebenenmodell des Lesens

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008)

Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

3. Bild: Junge mit Baby

<http://www.artjourney.nl/artemio/36963-kind-met-baby.html> (7.10.2014)

4. Bild: Huhn

<http://www.malvorlagen1001.de/malvorlagen/huhn/> (7.10.2014)

5. Bild: Löwe

http://www.ivohaas.de/?page=shop/detail&style=ivohaas&ShopGrp=100,1000900&arid=5825&artikel=Belobigungsstempel%20Gut%20gemacht&ag=0&user_shop_country=DE&user_hop_country=CH (7.10.2014)

6. Bild: Weltkugel

<http://autoimmunbuch.de/?paged=11> (7.10.2014)

7. Bild: Denkblase

[http://www.clker.com/cliparts/a/a/c/6/1195421898160684656technoargia_Bulle_gauche_mon
tre_haut_1.svg](http://www.clker.com/cliparts/a/a/c/6/1195421898160684656technoargia_Bulle_gauche_mon
tre_haut_1.svg).hi.png (7.10.2014)

8 Anhang

1. Ablauf der Anschlusskommunikation
Bilder mit Text
2. Information für die Schulleitung und die Klassenlehrpersonen
3. Einschätzung des Lernstands der Lesesozialisation
Protokollbogen Lesesozialisation
4. Vorbefragung zur Lesesozialisation
5. Rückmeldebogen zum Lesesozialisationsprojekt
6. Bilderbücher, welche die Kinder für ihre Präsentationen gewählt haben