

Venn-Brinkmann, Ursula

Lesekonferenzen in der Grundschule. Bericht aus einem Forschungsprojekt

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 138, S. 49-53



Quellenangabe/ Citation:

Venn-Brinkmann, Ursula: Lesekonferenzen in der Grundschule. Bericht aus einem Forschungsprojekt - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2017) 138, S. 49-53 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234861 - DOI: 10.25656/01:23486

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234861>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23486>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Grundschule aktuell

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 138



Landkarten des Lernens



Tagebuch

S. 2 Arme Kinder – arme Schulen (M. Lassek)

Thema: Landkarten des Lernens

- S. 3 Einsicht, Durchblick, Übersicht (U. Hecker)
- S. 5 Kinder dokumentieren ihr Lernen (C. Wenzel / M. Pieler)
- S. 9 Fächer oder Themen? (H. Bartnitzky)
- S. 13 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung (P. Hiebl / J. Heißler)
- S. 17 Bildnerisch arbeiten im Studium? (Ch. Jantzen)

Praxis: Lernlandkarten

- S. 21 Ein Instrument zur Selbststeuerung und Lerndokumentation (G. Gravelaar)
- S. 25 Mit Seekarten und Schatzkisten auf Kurs (J. Dombrowski / B. Rupp-Uhlig)
- S. 30 Lernlandkarten als Entwicklungsaufgabe (C. Leipold / C. Tröbitz)
- S. 34 Kinder am Mathematikunterricht beteiligen (K. Rödler)
- S. 38 Feedback im Klassenraum (P. Hiebl / J. Heißler)
- S. 41 An einer Sache arbeiten und »Handschrift« integrieren (L. Kindler)
- S. 45 Transparenz schafft Vertrauen (T. Pätzold)

Aus der Forschung

S. 49 Lesekonferenzen (U. Venn-Brinkmann)

Rundschau

- S. 54 Vernetzung, Kooperation und Perspektiven (K. Merz-Atalik)
- S. 56 Grundschulverband und Verband Sonderpädagogik
- S. 57 buddY-Grundschulprogramm (E. Stroetmann)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 58 Bayern: Positionspapier zu neuen Zeugnisformen
- S. 59 Baden-Württemberg: Kontroversen
- S. 61 Berlin: Neue Schulen für Berlin
- S. 62 Hamburg: Volksbegehren GUTE Inklusion

[www. grundschule-aktuell.info](http://www.grundschule-aktuell.info)

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell« sowie Zusatzmaterialien zu den Beiträgen in der Print-Ausgabe der Zeitschrift des Grundschulverbandes.

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gendersensibler« (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

Landkarten des Lernens

Die Frage »Was sollen Kinder lernen?« in den Dialog mit Kindern und Eltern einzubringen hat Konsequenzen für die pädagogische Arbeit: Lerngegenstände, Kompetenzerwartungen und Leistungsanforderungen müssen transparent gemacht, miteinander geklärt und vereinbart werden. Aus dem »Lehrplan« werden Lernpläne und Lernvereinbarungen.

»Landkarten des Lernens« können hilfreiche Werkzeuge bei der Veranschaulichung und Strukturierung individuellen Lernens sein und auch den Zusammenhang von individuellem und gemeinsamem Lernen »einsichtig« machen.

In diesem Heft finden sich Praxisbeiträge von Kolleginnen und Kollegen, die ihre Arbeit mit Fotos und Dokumenten anschaulich machen – und um die Anschaulichkeit gerade bei diesem Thema nicht zu kürzen (Sie, liebe Leserinnen und Leser, sollen die Dokumente ja auch sehen und lesen können!), konnten wir ausnahmsweise den Umfang deutlich erweitern. So ist ein pralles Heft mit – so hoffen wir – vielen kreativen Anregungen und nützlichen Ideen entstanden.

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt / Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos und Grafiken: Claudia Tröbitz (Grafik Titel, S. 3); Bert Butzke (Titel, S. 10, S. 11), Michael Fuchs (S. 23), Dr. Peter Wachtel (S. 56), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Grundschulverband, Tel. 0 69 / 77 60 06, info@grundschulverband.de

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6079**

Beilagen: Projekt »Eine Welt in der Schule« und Friedrich Verlag GmbH

Ursula Venn-Brinkmann

Lesekonferenzen in der Grundschule

Bericht aus einem Forschungsprojekt

Lesen heißt Denken, Reflektieren, Vorstellungen entwickeln, erweitern, verändern, verwerfen, neu entwickeln, sich auseinandersetzen mit anderen, u. U. konkurrierenden Vorstellungen, Verknüpfen und Verdichten von Informationen und Wissen. Lesen als *aktiver Konstruktionsprozess* (Neisser 1967, Baumert u. a. 2001) ist nicht nur Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation allgemein, sondern auch Grundlage für politisches Handeln.

Wer liest, denkt und sich kritisch auseinandersetzt, erfüllt damit notwendige Voraussetzungen, um sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden, sich gedanklich mit kontroversen Positionen zu beschäftigen und mit Worten um friedliche Lösungen konstruktiv zu streiten. Erschreckenderweise belegen aber die Ergebnisse aus Grotlüschen Leo-Studie (Grotlüschen 2011¹) erstmals, was der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG) schon lange vermutet: Die Zahl der funktionalen Analphabet_innen in Deutschland ist trotz Schulpflicht erheblich: 7,5 Millionen Menschen² können nicht ausreichend lesen (und schreiben). Ihre Lesekompetenz reicht für die an sie herangetragenen privaten und beruflichen Anforderungen nicht aus. Damit bleibt den Betroffenen die gesellschaftliche Partizipation in erheblichem Umfang verschlossen (→ Videos mit Berichten Betroffener unter www.alphabetisierung.de). Bei den Jüngeren unter den Testpersonen im Alter von 18 bis 64 Jahren vermutet Grotlüschen erhebliche Lesekompetenzdefizite schon während deren Schulzeit. Anders als PISA (Baumert u. a. 2001) bezieht Leo dabei Kompetenzen nicht nur auf der Textebene, sondern auch auf hierarchieniedrigeren Stufen ein und stellt unterschiedliche Versagens Ebenen (auch unterhalb der Textebene) fest. Grotlüschen's Vermutung wird durch meine eigene Untersuchung der Lesekompetenz Jugendlicher bestätigt (Venn-Brinkmann 2012): Von den 1400 am Ende ihrer Regelschulzeit getesteten Schüler_innen hatten 4,1 % beim Lesen schon auf der Wortebene große Probleme. Von den besonders schwachen

Textleser_innen (8,3 % der Gesamtgruppe) schnitten je nach Art des Testschwerpunkts 67,2 % bzw. 74,1 % auch auf der Satzebene besonders schwach ab. Das waren 5,6 % bzw. 6,2 % der Gesamtgruppe.

Forschungslücken nach PISA und IGLU

Trotz in der Folge von PISA zahlreich entwickelter Interventionsprogramme bestehen in der Forschung bis heute zwei wesentliche Lücken:

1. Die in Reaktion auf die PISA- und IGLU-Ergebnisse entwickelten Interventionsprogramme fokussieren eine Förderung auf der Text(lese)ebene, da auch nur in diesem Bereich getestet wurde. Studien von Grotlüschen (2011) (mit einer mehrdimensionalen Testung erwachsener funktionaler Analphabet_innen) und Venn-Brinkmann (2012) (mit einer mehrdimensionalen Testung von Jugendlichen am Ende ihrer Regelschulzeit) zeigen allerdings, dass der Leseerwerbsprozess (also der Erwerb basaler Lesefertigkeiten, das Wortlesen und das Satzlesen) keineswegs (wie in den Bildungsplänen der Länder festgeschrieben) bei allen Schüler_innen am Ende der zweiten Klasse abgeschlossen ist, lt. IGLU offensichtlich auch nicht am Ende der Grundschulzeit (Bos u. a. 2003). Und nach Venn-Brinkmann (2012) gibt es auch am Ende der Regelschulzeit Jugendliche, die auf den hierarchieniedrigen Ebenen nicht erfolgreich lesen. Heterogen sind Defizität, Klientel und Kausalität. Eine erfolgreiche Intervention mit dem Ziel verbesserter Lesekompetenzen setzt demnach regelmäßige Diagnosen auf allen drei Ebenen und För-

dermaßnahmen im Wort-, Satz- und Textlesen in allen Klassenstufen der Regelschulzeit voraus. Dazu kann ein (individuelles) leser_innenorientiertes Lesekompetenz(-erwerbs-)Modell zu Grunde gelegt werden (Venn-Brinkmann 2012, 264 ff.).

2. Untersuchungen, die den Prozess des Lesenlernens als aktiven Konstruktionsprozess von Beginn an im konkreten Unterricht an Schulen beforschen, liegen bislang nicht vor. Der Zusammenhang zwischen Unterrichtskonzept, tatsächlicher Unterrichtspraxis und Lesekompetenzentwicklung ist nach wie vor unbeforscht.

Die vorliegende Untersuchung geht von den o. g. Forschungslücken aus und hinterfragt deshalb den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Lesekompetenz und dem didaktischen Konzept der Lesekonferenzen. Unter der Prämisse »Wir dürfen kein Kind verlieren« (Schulverband Blick über den Zaun 2007, 23) wird in der Untersuchung mit Grundschulkindern folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Inwiefern eignen sich Lesekonferenzen als lesedidaktisches Konzept im Leseunterricht der Grundschule für die Entwicklung der Lesekompetenz von Grundschüler_innen?

Der methodische Zugang

Gewählt wurde ein methodischer Zugang, der geeignet ist, ein vertieftes Verständnis für die individuellen Leseleistungen der einzelnen Schüler_innen zu erhalten: Beobachten statt Testen. Die Kinder werden nicht getestet, sondern bei ihrer Arbeit beobachtet und beäugt. Zur Beobachtung der Entwicklung der Lesekompetenz wurden Lesekonferenzen³ durchgeführt.

Die Vorstellung von Lesen als einem aktiven und konstruktiven Prozess, der sich fortlaufend weiterentwickelt, wird der hier dargestellten Forschung zu Grunde gelegt. Reichen betitelt sein

Grundlagenwerk mit dem schönen Bild vom *Lesen als Kino im Kopf* (Reichen 2004). Erwartet wird im Verlauf der Untersuchung, dass sich bei den beteiligten Kindern die entstehenden Bilder im Kopf immer weiter schärfen, immer weiter differenzieren, dass sie immer umfangreicher werden. Der vermutete Nutzen von *Lesekonferenzen* als Form des Austauschs über Gelesenes mit anderen steht hier mit Blick auf die Einzelprogressionen der untersuchten Kinder im Fokus.

In der Pilotstudie wurden dazu *Lesekonferenzen* auf der Textebene in drei Phasen durchgeführt. Über zwei Schuljahre hinweg arbeiteten die Kinder einer dritten, später vierten Grundschulklasse in Dreier-Teams zusammen:

1. In der ersten Phase gab es für alle Teams ein gemeinsames Thema. Alle Kinder lasen das gleiche Buch. Und alle Teams hatten dasselbe Projektziel.
2. In der zweiten Phase gab es wiederum ein gemeinsames Thema für alle Kinder. Allerdings konnte jedes Kind aus einer Literaturliste ein Buch für sich auswählen. Alle Kinder lasen also unterschiedliche Texte. Die Teams hatten aber wiederum das gleiche Projektziel.
3. In der dritten Phase gab es lediglich ein gemeinsames Projektziel. Die Themen konnten sich die Teams selbst wählen. Jedes Kind las ein anderes Buch oder eine andere Zeitschrift oder andere Literatur.

Ein Gesamt-Arbeitsplan (vgl. Tab. 1) für die jeweils mehrwöchigen Projekte stand als Wandplakat und als Handexemplar für jedes Kind zur Orientierung und Dokumentation der Arbeit zur Verfügung.

Insgesamt integrierte das Vorhaben⁴ (1) den Gesamtarbeitsplan (Foto), (2) Leselesephasen in Einzelarbeit (Lehrerinnenbeobachtung/-tagebuch), die in begrenztem Umfang auch durch das Hören einer Text-CD oder durch Vorlesen ersetzt werden konnten, (3) Einträge ins Lesetagebuch in Einzelarbeit (Scans), (4) Lesekonferenzen in Dreier-Teams (Audiographie), (5) Einträge ins Konferenztagebuch in Einzelarbeit (Scans) sowie (6) die Erarbeitung einer Projektaufgabe in den o.g. Dreier-Teams, z.B. eines Exponats für eine Ausstellung, eine Zeitung sowie

Arbeitsaufträge			Erledigt? Dann: ✓
Lesezeit 1	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 2	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 1	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 1: Wie lautet das Thema?		Team	
Lesezeit 3	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 4	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 2	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 2: Überlegt, welche Beiträge Ihr für die Seite erarbeiten wollt.		Team	
Lesezeit 5	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 6	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 2	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 3: Verteilt die Aufgaben: Wer übernimmt was?		Team	
Lesezeit 7	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 8	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 3	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 4: Fertigt die Beiträge an.		Team	
Lesezeit 9	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 10	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 4	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 5: Ordnet die entstandenen Beiträge auf der Seite an.		Team	

Tab. 1: Gesamtarbeitsplan (Phase 1) für die Kinderhand zur Orientierung und Dokumentation des Gearbeiteten

eine Präsentation im Plenum (Fotos). Zusätzlich unterstützten regelmäßige Gesprächskreise mit der Gesamtgruppe die Arbeit des einzelnen Kindes und der Teams (Lehrerinnenbeobachtung/-tagebuch).

Die Dokumentation der Inhalte der Arbeitsphasen erfolgte über Fotos und Scans der Arbeitspläne, Scans der Einträge in Lese- und Konferenztagebüchern, Audiographie der Lesekonferenzen, Fotos der Arbeitsergebnisse der

Arbeitsaufträge		
Lesezeit	Einzelarbeit	Lies jedes Kapitel genau. (Du kannst auch ein Kapitel auf der CD hören oder Dir ein Kapitel vorlesen lassen.) Wenn Du ein Kapitel ganz gelesen hast, arbeite im Lesetagebuch weiter.
Lesetagebuch: Eintrag zur Lesezeit	Einzelarbeit	Wenn Du ein Kapitel gelesen hast, schreibe ins Lesetagebuch. Dort findest Du Arbeitsaufträge.
Lesekonferenz	Teamarbeit	Jedes Kind nimmt sein Lesetagebuch mit in die Lesekonferenz. Besprecht die Kapitel, die Ihr gelesen habt: 1. Erzählt abwechselnd, was Ihr in den Kapiteln gelesen habt. 2. Habt Ihr etwas nicht verstanden? Helft Euch gegenseitig, Antworten auf Fragen einzelner Kinder zu finden. 3. Wie haben Euch die gelesenen Kapitel gefallen? Jedes Kind sagt, was ihm besonders gefallen hat und/oder was ihm nicht so gut gefallen hat. 4. Worüber wollt Ihr bei den gelesenen Kapiteln sonst noch sprechen?
Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	Einzelarbeit	Wenn die Lesekonferenz beendet ist, halte im Lesetagebuch die Ergebnisse fest.
Werkstatt 1	Teamarbeit	Das Leseprojekt endet mit einer Ausstellung zu dem gelesenen Buch. Denkt darüber nach, wie Euer Beitrag zur Ausstellung aussehen könnte (z. B.: Schuhkartonszene, Brief, Figur aus dem Buch basteln, Collage, Fotobuch, Bild, Plakat, Sachtext, szenisches Spiel, ...). Eure eigenen fantasievollen Ideen sind gefragt! Denkt daran: Der Ausstellungsbeitrag soll möglichst gut zum Buch passen.
Werkstatt 2	Teamarbeit	Besprecht, wie Euer Ausstellungsstück genau aussehen soll. Welches Material wird benötigt (Liste erstellen)? Wer bringt was dazu mit? Was wird von den Lehrerinnen benötigt?
Werkstatt 3	Teamarbeit	Verteilt die Aufgaben: Wer übernimmt was, um das Ausstellungsstück herzustellen? Fangt mit der Arbeit an.
Werkstatt 4	Teamarbeit	Stellt Euer Ausstellungsstück fertig.
Werkstatt 5	Teamarbeit	Schaut Euch Euer fertiges Ausstellungsstück an. Findet einen passenden Titel. Und schreibt einen Minitext über seine Bedeutung im Zusammenhang des gelesenen Buches.

Tab. 2: Arbeitsaufträge (Phase 1 der Untersuchung)

Teams sowie der Lehrerinnenbeobachtung im Lehrerinnentagebuch (s. Tab. 3).

Folgende Fragestellungen zu den einzelnen Arbeitsphasen in Tabelle 3 sollen Aufschluss über das Forschungsanliegen geben:

(zu 1) Inwieweit war der Gesamtarbeitsplan geeignet, jedes Kind hinsichtlich der Progression seiner Lesekompetenz zu unterstützen?

(zu 2) Inwieweit war jedes Kind in der Lage, das Lesepensum selbstständig zu bewältigen?

(zu 3) Inwiefern war jedes Kind in der Lage, die Arbeitsaufträge (s. Tab. 2) im Lesetagebuch zu erfüllen?

(zu 4) Inwiefern hat sich das Team an den Arbeitsaufträgen (s. Tab. 2) für die Konferenz orientiert? Wie ertragreich war der Austausch?

(zu 5) Inwiefern hat das einzelne Kind von der Konferenz für den eigenen Konstruktionsprozess profitiert?

(zu 6) Inwieweit bildet das im Team entwickelte Projekt den Konstruktionsprozess unter (3) bis (5) ab? Inwieweit ist das Projektergebnis Beleg für den Konstruktionsprozess des einzelnen Kindes?

(zu Gesprächskreise) Inwieweit bringen die Kinder eigene Arbeitsprobleme ins Kreisgespräch ein? Inwieweit profitieren die Kinder aus den Kreisgesprächen für die eigene Weiterarbeit? Was hat die Lehrerin dazu beobachtet?

(zu den Phasen 1 bis 3 siehe Tab. 4) Inwieweit profitiert das einzelne Kind in Phase 2 und Phase 3 aus der Arbeit in den jeweiligen Vorgängerphasen?

Abgebildet werden soll auf diese Weise die Progression jedes einzelnen Kindes (s. Tab. 4). Für jedes Kind ergibt sich nach Auswertung der Datenpools ein Entwicklungsprofil, das zeigen soll, inwieweit das einzelne Kind vom Austausch (über Gelesenes) mit anderen für die eigene Leseentwicklung profitiert hat. Die im Fokus der Untersuchung stehenden Aspekte sind hellgrau hinterlegt. Die dunkelgrau hinterlegten Felder beinhalten Tätigkeiten, in denen es ebenfalls um den Austausch mit anderen geht, die aber nicht im engeren Sinn zur Lesekonferenz gehören, von denen aber dennoch ein den Lesekonferenzen vergleichbarer Nutzen für die Entwicklung der Lesekompetenz erwartet wird.

Die Beobachtungen aus den einzelnen Teilarbeitsprozessen werden für jedes Kind in die mit * gekennzeichneten Felder der Tabelle 4 (s. S. 52) eingetragen. Dies geschieht in der Erwartung, dass erkennbar wird, inwieweit die Beobachtungen in den hellgrauen und den dunkelgrauen Feldern Einfluss haben auf die Arbeit in den ihnen folgenden Teilarbeitsprozessen, was sich in den Beobachtungen in den jeweils folgenden weißen, hellgrauen und dunkelgrauen Feldern niederschlagen dürfte. Über ein Pfeilsystem zwischen den ein-

Gesamtarbeitsplan (1)	Leiselesephasen (2)	Einträge ins Lesetagebuch (3)	Lesekonferenzen in Dreierteams (4)	Einträge ins Konferenztagebuch (5)	Erarbeitung einer Projektaufgabe im Dreierteam (6)	Gesprächskreise der Gesamtgruppe
→ Tab. 2		Arbeitsaufträge: → Tab. 1 und 2				

Tab. 3: Gesamtarbeitsplan, Ablauf der Arbeitsphasen

zelen Feldern sollen derartige Beobachtungen kenntlich gemacht werden. Die eingetragenen Beobachtungen und die sich ergebende Dichte der Pfeile werden Aufschluss über den Nutzen des Austauschs über Gelesenes mit anderen für die Entwicklung der eigenen Lesekompetenz geben. Die Entwicklung der Lesekompetenz soll nicht parallel zum Arbeiten mit einschlägigen Diagnoseinstrumenten gemessen werden. Erwartet wird vielmehr, dass sie sich bei einer längsschnittlichen Betrachtung über einen längeren Zeitraum (idealerweise über die gesamte Grundschulzeit) aus dem Vergleich der Profile (s. Tab. 4) zu jedem einzelnen Projekt ergibt.

Erste Ergebnisse der Pilotstudie

Die Auswertungen der Datenpools sind noch nicht für alle Kinder abgeschlossen. Aus den bislang ausgewerteten Teilen der Untersuchung zeichnen sich folgende Tendenzen hinsichtlich der vorab formulierten Fragestellungen und Erwartungen ab:

(zu 1) Der Gesamtarbeitsplan war den bisher betrachteten Kindern eine Orientierungshilfe, indem er die eigenen Tätigkeiten abbildete und damit die Weiterarbeit im Projekt unterstützte. Die Kinder haben den Arbeitsplan sehr

sorgfältig verfolgt und ihre ausgeführten Tätigkeiten dort sorgfältig mit den zur Verfügung stehenden Aufklebern eingetragen (Fotos). Der Arbeitsplan bildete eine Grundlage für die Teams, ihre gemeinsamen Arbeitsphasen zu verabreden, und ermöglichte der Gesamtgruppe, den Prozess des gemeinsamen Projekts zu verfolgen. Bei jedem neuen Arbeitsbeginn führte die meisten Kinder der erste Weg zum Gesamtarbeitsplan. Was haben wir bisher gearbeitet? Was muss noch kommen? Was nehme ich/nehmen wir uns für heute vor? (Lehrerinnenbeobachtung/ -tagebuch).

(zu 2) Es gab in allen drei Projekten Kinder, die das Lesepensum in sehr kurzer Zeit bewältigt haben, aber auch Kinder, die beim Lesen Unterstützung durch CD-Hören oder Vorlesen in Anspruch genommen haben. Das unterschiedliche Arbeitstempo der Kinder belegt, dass die Kinder, die Lesehilfen in Anspruch genommen haben, diese auch wirklich benötigten (datumsscharfe Einträge in den Gesamtarbeitsplan; Foto). Die langsam lesenden Kinder in Phase 1 lasen auch in den beiden anderen Phasen langsam, haben aber unter Inanspruchnahme der ihnen gebotenen Hilfen das Lesepensum geschafft.

(zu 3) Alle bislang in der Datenauswertung berücksichtigten Kinder haben

in allen drei Projekten Eintragungen in ihr Lesetagebuch vorgenommen. Quantitäten und Qualitäten waren dabei in allen drei Projekten von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. Es gab Kinder, die mehr gemalt haben als zu schreiben. Es gab Kinder, die in einem Satz notiert haben, was ihnen in dem gelesenen Kapitel wichtig war bzw. was sie verstanden hatten. Erst in den Phasen 2 und 3 gab es auch häufiger Einträge mit gezielten Fragen an die Lesekonferenz. D. h., es gab Kinder, die den Nutzen der Konferenzen, in die sie ihre Lesetagebücher als Gesprächsgrundlage mitgenommen haben, erkannt und für sich nutzbar gemacht haben (Scans).

(zu 4) Die bislang betrachteten Teams haben sich in Phase 1 überwiegend sehr eng an den für die Konferenz formulierten Arbeitsaufträgen orientiert. Es gab aber auch Teams, die im Verlauf der Konferenzen weit über die Einträge in ihren Lesetagebüchern und über die Aufträge für die Konferenzen hinausgegangen sind. Es gab z. B. Gruppen, die Dissense über Gelesenes entdeckt, diese diskutiert und gezielt im Text nach Belegstellen für die eigene Argumentation gesucht haben. Dies geschah in den beobachteten Fällen vor allem mit Blick auf die gemeinsamen Projekte der Teams, die gewisse Konsense voraussetzten (Audiographie).

Phasen des Settings Lesekonferenz		Kind in den einzelnen Tätigkeiten						
→	Kind vor Phase 1	das still lesende Kind	das ins Lesetagebuch eintragende Kind	das konferierende Kind	das ins Konferenztagebuch eintragende Kind	das im Team am gemeinsamen Projekt arbeitende Kind	das präsentierende Kind	das den eigenen Prozess besprechende/ dokumentierende Kind
	*	*	*	*	*	*	*	*
→	Phase 2	das still lesende Kind	das ins Lesetagebuch eintragende Kind	das konferierende Kind	das ins Konferenztagebuch eintragende Kind	das im Team am gemeinsamen Projekt arbeitende Kind	das präsentierende Kind	das den eigenen Prozess besprechende/ dokumentierende Kind
	*	*	*	*	*	*	*	*
→	Phase 3	das still lesende Kind	das ins Lesetagebuch eintragende Kind	das konferierende Kind	das ins Konferenztagebuch eintragende Kind	das im Team am gemeinsamen Projekt arbeitende Kind	das präsentierende Kind	das den eigenen Prozess besprechende/ dokumentierende Kind
	*	*	*	*	*	*	*	*
→	Kind nach Phase 3							
	*							

Tab. 4: Wie verändern sich die Tätigkeiten des lesenden Kindes im Laufe der Arbeit? Welche Tätigkeiten können die Leseentwicklung des Kindes positiv beeinflussen? – Darstellung von Einzelprofilen

(zu 5) In allen bislang bearbeiteten Gesprächsmitschnitten kann verfolgt werden, wie Kinder vortragen, was sie in die Konferenz einbringen möchten, aber auch wie sie auf die Beiträge der anderen Kinder zur Konferenz reagieren. Fragen werden gestellt, Lesefehler identifiziert, über Bedeutungen wird gemeinsam nachgedacht (Audiographie). Insbesondere in Phase 1 bilden die Einträge ins Konferenztagebuch die Prozesse innerhalb der Konferenz aber nur wenig ab (Scans). Oft sind die Teams aus der Konferenz schnell in den Produktionsteil des Projekts gewechselt, haben die Erkenntnisgewinne aus der Konferenz nicht erst ausführlich verschriftet, sondern gleich in die Weiterarbeit an der Projektaufgabe eingebracht (Fotos, Lehrerinnentagebuch).

(zu 6) Die von den bisher betrachteten Teams entwickelten Projekte bilden besonders in Phase 1 die unterschiedliche Tiefe des Leseverständnisses bei den verschiedenen Teams ab. So hat ein Team z. B. lediglich das zentrale Wort des Reihentitels des gelesenen Buches im eigenen Projekt verarbeitet. Zwar wurde das Produkt bei der Präsentation sehr bewundert, weil es allein auf Grund seiner beeindruckenden Größe aus der Gesamtgruppe hervorstach. Allerdings hätte das Exponat auch zu



Dr. Ursula Venn-Brinkmann arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der germanistischen Sprachdidaktik an der Universität Oldenburg im Bereich der Deutsch-Lehrer_innenausbildung für die Grundschule sowie als Lehrerin an der privaten Grundschule Gut Spascher Sand in Wildeshausen.

jedem anderen Buch der Reihe gepasst (Foto).

(zu Gesprächskreise) Die Gesprächskreise fokussierten vor allem in Phase 1 sehr stark organisatorische Fragen. Wie muss mit dem Arbeitsplan gearbeitet werden? Wer muss wann welche Aufgabe erledigen? Wie funktioniert die Dokumentation der eigenen Arbeit? Wie findet der regelmäßige Übergang zwischen Einzelarbeit und Teamtätigkeiten statt usw. In den Phasen 2 und 3 nimmt der Anteil inhaltlicher Besprechungen

zu. Es gibt Teams, die Fragen ins Plenum tragen, die im Team nicht oder nicht zufriedenstellend geklärt werden konnten.

(zu den Phasen 1 bis 3) Die ersten Versuche, Einzelprofile (s. Tab. 4) für die beforschten Kinder zu erstellen, belegen zumindest für einige der betrachteten Kinder qualitative und quantitative Veränderungen in den mit * gekennzeichneten Feldern. Dadurch ergibt sich auch ein allmählich dichteres Geflecht des Pfeilsystems. Insbesondere die Ausarbeitung dieses Pfeilsystems wird im Mittelpunkt der weiteren Betrachtung stehen um herauszustellen, inwieweit die hellgrauen Felder und mittelbar auch die dunkelgrauen auf den Gesamtprozess wirken und ob eine Verdichtung von Phase zu Phase erkennbar wird oder nicht, weil dadurch der Nutzen des Austauschs über Gelesenes mit anderen greifbar gemacht und anschaulich dargestellt werden soll.

In der Hauptuntersuchung soll die Vorgehensweise aus der Pilotstudie ausdifferenziert werden unter Berücksichtigung aller drei Dimensionen des Lesens, d. h., neben dem Konferieren im Zusammenhang des Textlesens sollen auch Lesekonferenzen im Kontext des Wort- und Satzlesens beleuchtet werden. □

Anmerkungen

- 1) Im Zusammenhang der aktuellen Dekade der Alphabetisierung ist eine weitere Studie in Arbeit, auf deren Ergebnisse, insbesondere was die Kompetenzen der Jüngeren unter den Getesteten angeht, man gespannt sein darf.
- 2) Damit sind nicht etwa ins deutsche Schulsystem quer eingestiegene Migrant_innen oder Flüchtlinge gemeint, sondern Menschen, die ihre Pflichtschulzeit in Deutschland absolviert haben.
- 3) Der Arbeitsdefinition *Lesekonferenz* liegen Vorstellungen von Lesen aus allgemeinspsychologisch-konstruktivistischer Sicht (Rost 2001) zu Grunde sowie aus fachdidaktischer bzw. unterrichtspraktischer Perspektive der von Graves (1983) und Spitta (1992, 1998, 2015) entwickelte Begriff der *Schreibkonferenzen*.
- 4) Dokumentationsmethode in Klammern

Quellen

Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Graves, D. (1983): *Writing. Teachers and Children at Work*. London: Heinemann.

Grotlüschen, A./ Riekmann (2011): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo-level-one-Studie*. Münster: Waxmann. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leofiles/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf> (25.03.2017)

Neisser, U. (1967): *Cognitive Psychology*. New York: ACC.

Reichen, J. (2004): *Hannah hat Kino im Kopf*. Hamburg: Heinevetter.

Rost, D. H. (2001): *Leseverständnis*. In: ders. (Hrsg.) (2001). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 449-456. Weinheim et al.: Beltz.

Scheerer-Neumann, G./ Hofmann, C. D. (2005): *Dimensionen der Lesekompetenz: Analysieren und Fördern*. In: A. Sasse/Valtin, R. (Hrsg.). *Lesen Lehren*. Berlin, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: 43 – 59.

Schulverbund Blick über den Zaun (Hrsg.)

(2007): *Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards*. <http://www.blickueberdenzaun.de/?p=377> (25.03.2017).

Spitta, G. (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten* Frankfurt a. M.: Cornelsen-Scriptor.

Spitta, G. (1998): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. Lengwil: Libelle.

Spitta, G. (2015): *Für das freie Schreiben begeistern: mit Schreibkonferenzen systematisch die Textkompetenz fördern*. Berlin: Cornelsen

Venn-Brinkmann, U. (2012): *Wörter – Sätze – Texte. Eine mehrdimensionale Untersuchung zur Lesekompetenz Jugendlicher am Ende ihrer Regelschulzeit*. Baltmannsweiler: Schneider.

Dank

Stellvertretend für alle Beteiligten danke ich den an der Pilotstudie beteiligten Kindern der Grundschule Kreyenbrück in Oldenburg und insbesondere meiner Kollegin Tina Serve.