

Qualität angeleiteter Bilderbuchrezeption

Eine videobasierte Studie zu Lehraktivitäten beim literarischen Lernen und Verstehen in Vorlesesituationen der ersten Klasse

Iris Kruse, Gabriele Faust, Frank Lipowsky,
Katrin Gabriel, Claudia Kastens & Miriam Lotz

Iris.Kruse@uni-hamburg.de



1. Einleitung

Für vorschulische und schulische Prozesse literarischen Lernens hat das **Vorlesen** eine entscheidende Funktion. Mit seinen **Begleit- und Anschlusshandlungen** besitzt es hohes Potenzial für die Anregung und **Förderung literarischer Kompetenzen**. Ob das Vorlesen lernförderlich wirkt, hängt wesentlich ab vom konkreten Vorlesehandeln im Unterricht: Gegenstands- und zieladäquates Vorlesen braucht entsprechende Lehrkompetenz auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer.

Auf der Basis von **Unterrichtsvideos** aus 37 ersten Klassen nimmt die Studie das **Vorlesehandeln im Grundschulunterricht** in den Blick und liefert somit einen Beitrag zum Feld der fachdidaktisch ausgerichteten Lehrkompetenz von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern.

2. Fragestellungen und Ziel

Literaturdidaktisch bedeutsame **Fragen** zum Vorlesehandeln:

- Wie gestalten Grundschullehrerinnen und -lehrer diesen so unauffällig bedeutsamen Prozess?
- Inwiefern nutzen oder verschenken sie das für literarische Lernprozesse relevante Potenzial des literarischen Textes?
- Wird die insbesondere für den Anfangsunterricht bedeutsame Verbindung literatur- und schreibdidaktischer Implikationen in sinnvoller Weise realisiert?

Die Studie soll das literarische Lehren von Grundschullehrerinnen und -lehrern beschreiben und erfassen. Damit wird in diesem Bereich literarisches Lehren und Lernen empirisch greifbar gemacht. Insbesondere wird dadurch die Untersuchung kurz- und längerfristiger Auswirkungen möglich. Die Ergebnisse sollen für die Lehreraus- und -fortbildung genutzt werden.

3. Fachdidaktische Rahmung

1. Implikationen des Gegenstands. Hier: das **fantastische Bilderbuch** *Lucy rettet Mama Kroko* von Sharon Arms Doucet und Anne Wilsdorf, Hamburg: Oetinger 2005 (z.B. Tabbert 2006, Haas 2006)
2. Modellierungen **literarischer Rezeptionskompetenz** (z.B. Abraham 2005, Spinner 2006, Rank/Bräuer 2008)
3. Konzepte der ‚**visual literacy**‘ (z.B. Schmitz 2004, Dehn 2007)
4. Bedingungen erfolgreicher **Lesesozialisation** (z.B. Wieler 1997, Eggert/Garbe 2003, Hurrelmann 2004)
5. Konzepte für **literarische Anschlusshandlungen** (z.B. Sutter 2002, Hurrelmann 2002, Haas 2004)

4. Datengrundlage

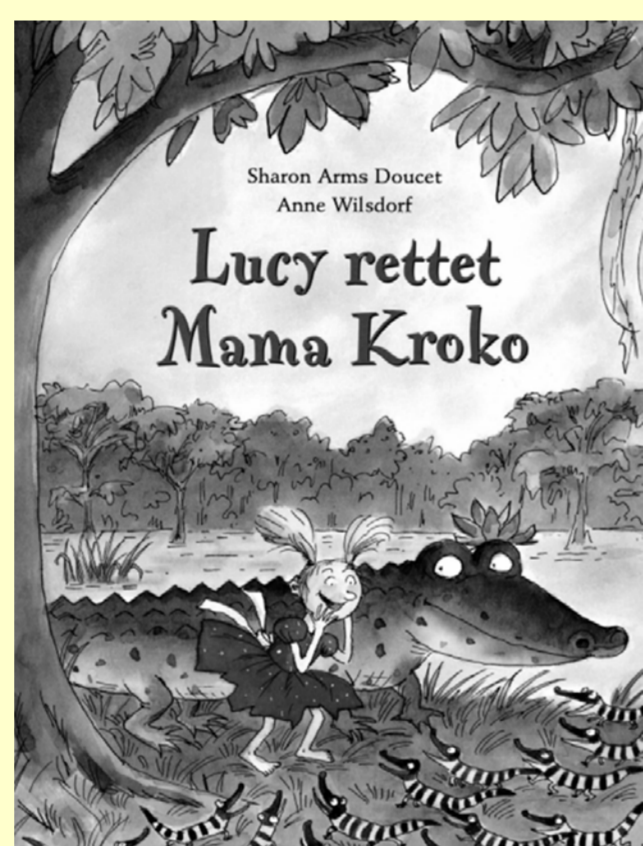
Projekt PERLE: **P**ersönlichkeits- und **L**ernentwicklung von Grundschulkindern (vgl. Greb, Lipowsky & Faust, 2009)

Videostudie im Fach Deutsch

- in 37 Klassen
- im Frühjahr des ersten Schuljahres (März 2007)
- quasi-experimentell (Vorgaben an bet. Lehrkräfte)
- 90minütige Doppelstunde

Vorgaben zur Gestaltung der Stunde:

- a) Verstehensorientierte Vorstellung des Bilderbuchs „Lucy rettet Mama Kroko“.
- b) Initiierung der Anschlussaufgabe: Schreiben eines Briefs aus der Perspektive ‚Lucys‘ an ‚Mama Kroko‘.
- c) Leseübung
- d) Wortschatzübung (fakultativ)



Genauere Vorgabe für die Phase der Begegnung mit dem literarischen Text:

„Das Bilderbuch soll bis zur ersten Seite des Kapitels 2 von den Kindern verstanden werden. Sie dürfen die Sprache des Buches in verschiedener Weise vereinfachen, z.B. frei erzählen, auszugsweise vorlesen oder anderes.“

Genauere Vorgabe zur Anschlussaufgabe:

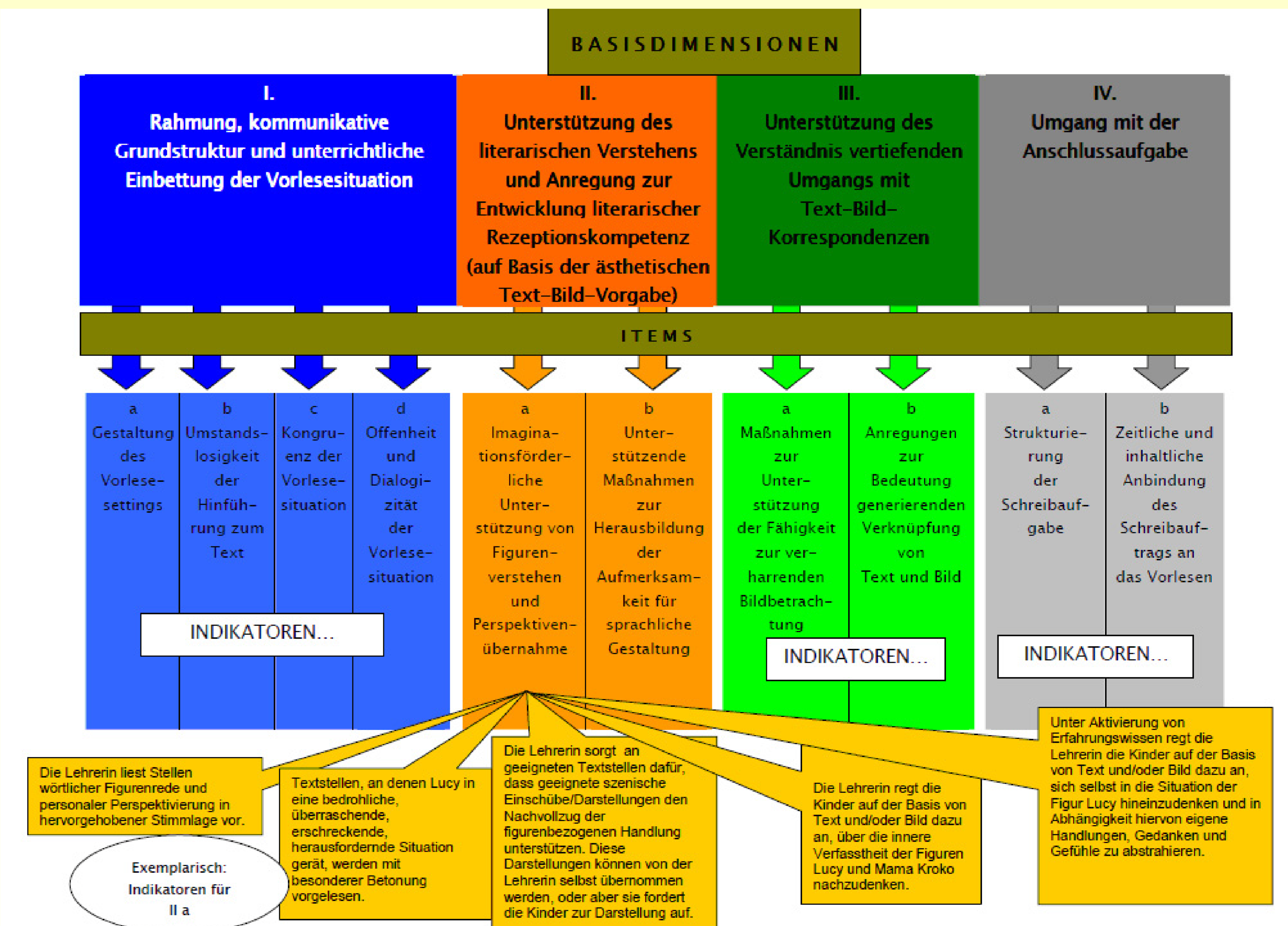
„Die Kinder sollen einen Brief an Mama Kroko schreiben, den Lucy für Mama Kroko geschrieben hat, bevor sie die Krokodilsfamilie verließ.“



Eilig versuchte Lucy alles zu lernen, was Mama Kroko ihr beibrachte, doch nicht fast so die rechte. Ihre Geschwister konnten sich mit ihrem kräftigen gezackten Schwanz mühelos durch das Wasser bewegen, während Lucy gar keinen Schwanz hatte! Sie hatte auch keine Schwimmbläute zwischen den Fingern und Zehen und keine so langen, spitzen Zähne wie die Champ und die anderen häuselten sie jeden Tag von Sonnenanfang bis Sonnenuntergang, aber Mama Kroko schimpfte sie dann aus: „Lass Lucy in Ruhe. Sie ist, wie sie ist.“

5. Methodisches Vorgehen bei der Videoanalyse: Beurteilung der Qualität von Vorleseprozessen

Zur **qualitativen Einschätzung** der relevanten Unterrichtsabschnitte wurde ein **hoch inferentes Ratingsystem** entwickelt. Hoch inferente Ratings erfordern von geschulten Beobachtern komplexe Urteile; eine besondere Herausforderung liegt daher in der Sicherung von Objektivität und Reliabilität (für Unterrichtsqualitätsmerkmale im Mathematikunterricht vgl. Clausen, Reusser & Klieme, 2003). Auf fachdidaktischer Grundlage wurden vier Basisdimensionen ausgewählt und jeweils in mehrere Merkmale des Vorleseunterrichts („items“, vgl. Hugener et al. 2006) ausdifferenziert. Jedes Item wird in seiner Grundidee beschrieben („Itembeschreibung“) und durch verhaltensnahe Indikatoren operationalisiert. Die Einschätzung wird mit Hilfe einer vierstufigen Antwortskala vorgenommen, wobei „1“ eine sehr geringe und „4“ eine sehr hohe Ausprägung des jeweiligen Merkmals bedeutet.



6. Ausblick auf das weitere methodische Vorgehen

Auf Basis des entwickelten Manuals erfolgt im Anschluss eine Schulung von zwei Raterinnen zur Abstimmung der Bewertungskategorien (Kobarg & Seidel 2003). Hierfür werden die Raterinnen mit dem Manual vertraut gemacht; anhand entsprechender Ankerbeispiele werden die einzelnen Items und ihre Indikatoren vorgestellt. Unter sorgfältiger Prüfung von Objektivität und Reliabilität der Bewertungen folgt etappenweise das Rating aller Unterrichtsstunden. Bei mangelnder Beobachterübereinstimmung einzelner Basisdimensionen oder Items erfolgen Nachschulungen. Nach 25%, 50% und 100% der Videos wird die Übereinstimmung mit Hilfe des Programms GT (Ysewijn 1997) berechnet.

7. Ausgewählte Literaturhinweise

Clausen, M./ Reusser, K./Klieme, E. (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hoch inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), S. 122-141.
 Dehn, M. (2007): Unsichtbare Bilder. Überlegungen zum Verhältnis von Text und Bild. *Didaktik Deutsch* 22, S. 25-50.
 Greb, K./Lipowsky, F./Faust, G. (2009): Nina und Michael, Mir und ein Nussknacker! Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern. *Die Grundschulzeitschrift* (228/229), S. 18-21.
 Haas, G. (2006): Funktionen von Fantastik. In: Knobloch, J./Stenzel, G. (Hgg.): *Zauberland und Tintenwelt. Beiträge Jugendliteratur und Medien*, 17. Beiheft. Weinheim/München: Juventa.
 Kobarg, M./Seidel, T. (2003): Prozessorientierte Lernbegleitung im Physikunterricht. In: Seidel, T./Prenzel, M./Duit, R./Lehrke, M. (Hgg.): *Technischer Bericht zur Videostudie 'Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht'*. Kiel: IPN, S. 151-200.
 Spinner, K.H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
 Sutter, T. (2002): Anschlusskommunikation und die kommunikative Verarbeitung von Medienangeboten. In: Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa S. 119-128.
 Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim/München: Juventa.
 Ysewijn, P. (1997): GT - Programm für Generalisierbarkeitsstudien. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique. Verfügbar unter: <http://www.irdp.ch/methodo/generali.htm> [Stand: 25.08.2010]

Eine vollständige Literaturliste zum Poster ist abrufbar unter <http://www.epb.uni-hamburg.de/personen/kruse>

