



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Leseanimation mit Ganzschriften

Wie muss ein Hilfsmittel für den Literaturunterricht mit Ganzschriften in der 5. und 6. Klasse geschaffen sein, damit die Bedürfnisse aller Schüler/innen befriedigt werden und der Literaturunterricht abwechslungsreicher und motivierender für die Schüler/innen ist?

Eingereicht von: Carol Grand

Betreut durch: Efrem Kuonen

Ort und Datum des Einreichens:

Brig, 17. Februar 2014

Dank

Mehreren Personen, welche mir während des ganzen Entstehungsprozesses der Diplomarbeit zur Seite standen, bin ich zu Dank verpflichtet.

Ein grosses Dankeschön geht an meinen Diplomarbeitbetreuer Efreim Kuonen. Während fast einem Jahr stand er mir mit Rat und Tat zur Seite und unterstützte mich geduldig in allen Phasen des Diplomarbeitprojektes.

Besonderer Dank geht auch an die von der PH-VS angestellte Fachberaterin Evi Tannast und an die Lehrperson Stefan Bayard. Ohne die bereitwillige Unterstützung dieser beiden Fachpersonen hätte ich auf viele wertvolle Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge verzichten müssen.

Schliesslich möchte ich meiner Familie, meinem Partner und meinen Freunden für ihre stete Unterstützung und die aufwendige Korrekturarbeit danken.

Zusammenfassung und Schlüsselwörter

Es wurde festgestellt, dass in der Primarschule die Klassenlektüre zwar häufig zum Einsatz kommt, jedoch der Literaturunterricht mit Klassenlektüren oftmals wenig bedürfnisorientiert, sehr einseitig und somit alles andere als motivierend für die Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen Leistungsdispositionen gestaltet wird. In der vorliegenden Diplomarbeit geht es darum, wie man das Erlesen einer Ganzschrift in fünften und sechsten Klassen bedürfnisorientierter und abwechslungsreicher gestalten kann, mit dem Ziel, die Lesemotivation der Schüler/innen zu steigern. Damit die Kinder gute Lesekompetenzen entwickeln können, gehört laut Kruse (2007) zum heutigen Lese- und Literaturunterricht nämlich nicht nur das „gut Lesen“, sondern auch das „gern Lesen“ (vgl. S. 177f.). Denn nur wer sich für Bücher interessiert und gerne liest, hat die Aussicht, ein guter Leser oder eine gute Leserin zu werden (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2006, S. 6). Zum Bereich „gern Lesen“ gehören alle leseanimierenden Bemühungen, welche unternommen werden, um den Lernenden positive Leseerfahrungen mit Ganzschriften zu ermöglichen, die zu einer stabilen Lesehaltung bzw. zu einer habituellen Lesemotivation führen. Es geht darum, den Lernenden mit offenen und somit individualisierten Unterrichtsformen einen erlebnisorientierten Unterricht mit Elementen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (kurz HAPROLI) zu bieten. Dies soll die Kreativität und Fantasie der Kinder ansprechen und sie vermehrt emotionale Momente beim Lesen erleben lassen. Ein traditioneller, kognitiv ausgerichteter Literaturunterricht mit Ganzschriften muss somit ersetzt oder ergänzt werden (vgl. Kruse, 2007, S. 177f.).

Die Forschungsfrage dieser Entwicklungsarbeit lautet demnach: Wie muss ein Hilfsmittel für den Literaturunterricht mit Ganzschriften in der 5. und 6. Klasse geschaffen sein, damit die Bedürfnisse aller Schüler/innen befriedigt werden und der Literaturunterricht abwechslungsreicher und motivierender für die Schüler/innen ist?

Um diese Frage zu beantworten, wurde ein Hilfsmittel entwickelt, welches aus der HAPROLI-Ideensammlung und dem dazugehörigen didaktischen Kommentar besteht. Der didaktische Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung ist die Grundlage des entwickelten Hilfsmittels. In diesem zehneitigen Dokument wird das ganze Konzept zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht mit teilweiser Individualisierung ausführlich dargestellt und erklärt. In diesem Konzept geht es grundsätzlich darum, dass die Schüler/innen im Literaturunterricht neben dem Lesen, das in verschiedenen Gruppen mit unterschiedlichen Büchern stattfindet, handlungs- und produktionsorientiert mit ihrem Buch arbeiten. Dazu steht den Lernenden die HAPROLI-Ideensammlung mit 28 Karteikarten zur Verfügung. Jede Karteikarte enthält eine Idee (neues Buchcover gestalten, Brief an den Autoren oder die Autorin schreiben, Rätsel erstellen, Rollenspiel einüben, Fotoroman gestalten, Titelsong erfinden, etc.) zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht.

Das entwickelte Hilfsmittel wurde anschliessend von zwei Fachpersonen unter die Lupe genommen. Hierbei handelt es sich um die Fachberaterin des Kantons Wallis für das Fach Deutsch auf Primarschulstufe und um eine erfahrene Lehrperson dieser Stufe. Diese Fachpersonen füllten einen schriftlichen Fragebogen mit offenen Fragen zum Hilfsmittel aus. Die beiden ausgefüllten Fragebogen dienten dazu, die HAPROLI-Ideensammlung sowie den dazugehörigen didaktischen Kommentar auf ihre Anwendbarkeit und den möglichen Nutzen zu prüfen. Auch wenn beide Fachpersonen Verbesserungsvorschläge gaben, zeigte die Auswertung, dass sie das entwickelte Hilfsmittel durchaus positiv bewerteten. Sie finden, dass der Literaturunterricht mit Ganzschriften mit Hilfe des entwickelten Instrumentes bedürfnisorientierter sowie abwechslungsreicher und dadurch motivierender gestaltet werden kann.

Schlüsselwörter: Teilweise individualisierte Klassenlektüre, handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Lesemotivation, Leseanimation

Inhalt

1. Einführung.....	6
2. Problemstellung.....	6
2.1. Kontext.....	7
2.2. Forschungsbefunde.....	7
3. Theoretischer Bezugsrahmen	8
3.1. Lesen und Lesekompetenz	8
3.2. Lesekompetenzmodelle	9
3.3. Lesedidaktische Konzepte.....	10
3.3.1. Gern Lesen.....	10
3.3.2. Gut Lesen.....	10
3.4. Lesen im Lehrplan.....	11
3.5. Lesesozialisation.....	11
3.5.1. Familie.....	12
3.5.2. Schule	12
3.5.3. Peers	12
3.6. Lesemotivation.....	12
3.7. Leseknick	13
3.8. Leseanimation.....	14
3.9. Klassenlektüre.....	14
3.10. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht	15
4. Wissenschaftliche Fragestellung.....	16
5. Beschreibung des Hilfsmittels	18
5.1. Formale Aspekte	18
5.1.1. Didaktischer Kommentar der HAPROLI-Ideensammlung.....	18
5.1.2. HAPROLI-Ideensammlung.....	18
5.2. Inhaltliche Aspekte	19

6. Methodisches Vorgehen	20
6.1. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung	20
6.2. Schriftliche Befragung	22
7. Präsentation der Ergebnisse	23
7.1. Zusammenfassung Fragebogen Fachberaterin	24
7.2. Zusammenfassung Fragebogen erfahrene Lehrperson	25
8. Interpretation der Ergebnisse	27
8.1. Interpretation Fragebogen Fachberaterin	27
8.2. Interpretation Fragebogen erfahrene Lehrperson	28
9. Schlussfolgerung	30
10. Kritische Distanz	32
11. Vorschläge für weiterführende Arbeiten	32
12. Literaturverzeichnis	33
13. Verzeichnis der Darstellungen	35
14. Verzeichnis der Anhänge sowie alle Anhänge	35
15. Ehrenwörtliche Erklärung	53

1. Einführung

In all meinen bisherigen Praktika in der Primarschule kam die Klassenlektüre im Deutschunterricht mindestens einmal pro Semester zum Einsatz. In manchen Praktika hatte ich die Möglichkeit, den Unterricht, in welchem eine Klassenlektüre gelesen und behandelt wurde, zu beobachten. Dieser lief stets gleich ab. Alle Schüler/innen lasen dasselbe Buch, welches von der Lehrperson gewählt wurde, im selben Rhythmus. Ein Lernender las laut vor, während die anderen Schüler/innen leise mitlasen und dem Leser oder der Leserin dabei zuhörten. In jeder Leselektion kam also das sogenannte Reihum-Lesen zum Einsatz. Zudem mussten die Kinder als Hausaufgabe immer noch eine gewisse Anzahl Seiten zu Hause lesen. Auch in meiner Primarschulzeit war es nicht anders. Ich kann mich noch gut an die monotonen und eintönigen Leselektionen erinnern. Während die schwachen Leser/innen Mühe hatten, dem Tempo der restlichen Klasse zu folgen, wurde den guten verboten, das Buch selbstständig weiterzulesen. Folge davon waren unzufriedene und unmotivierte Leser/innen.

Ich kann nicht verstehen, wie man einen solchen Unterricht, in dem den individuellen Bedürfnissen der Kinder so wenig Beachtung geschenkt wird, gutheissen kann, während das Erlesen eines Buches so viele interessante und vielseitige Möglichkeiten bietet, welche die Lesemotivation fördern und die Schüler/innen zum Lesen animieren könnten.

Im Rahmen meiner Entwicklungsarbeit möchte ich aus diesem Grund herausfinden, welche Möglichkeiten es gibt, den Unterricht mit Ganzschriften differenzierter sowie abwechslungsreicher und somit motivierender für alle Schüler/innen zu gestalten. Mein Ziel ist es, ein Hilfsmittel für Lehrpersonen, die mit Klassenlektüren arbeiten, zu schaffen. Dieses Hilfsmittel soll unabhängig der Klassenlektüre eingesetzt werden können und sowohl auf die Bedürfnisse starker sowie schwacher Leser/innen eingehen, wobei die Steigerung der Lesemotivation im Zentrum steht.

Um das gesetzte Ziel zu erreichen, sind mehrere Schritte nötig. Zuerst geht es darum, die Problemstellung zu schreiben. Auch Forschungsbefunde spielen hier eine wichtige Rolle. Anschliessend werden zentrale Begriffe zur Thematik definiert und miteinander in Bezug gebracht. Aus der Problemstellung und dem theoretischen Bezugsrahmen ergibt sich die wissenschaftliche Fragestellung. Als nächster Schritt soll das entwickelte Hilfsmittel beschrieben werden. Dann geht es darum, das angewandte methodische Vorgehen aufzuzeigen. Nachdem alle gewonnenen Daten dargestellt und interpretiert wurden, schliesst die Diplomarbeit mit einer Schlussfolgerung ab.

2. Problemstellung

„Wer Interesse an Texten und Büchern aufgebaut hat, hat alle Chancen eine gute Leserin, ein guter Leser zu werden [...]“ (Bertschi-Kaufmann, 2006, S. 6). Wenn man das Lesen aber stets als mühsam erlebt, ist die Gefahr gross, keine langfristige Lesemotivation zu entwickeln. In diesem Zusammenhang spielt nicht nur das „gut Lesen“, sondern besonders das „gern Lesen“ eine wichtige Rolle (vgl. ebd.).

Niemals würden wir als erwachsene Person ein bestimmtes Buch lesen, nur weil uns jemand die Anweisung dazu gibt. Auch würden wir ein für uns langweiliges Buch ohne Zögern weglegen, falls es uns nicht gefällt und uns nicht interessiert. Doch genau diese und andere Freiheiten lassen Lehrpersonen ihren Lernenden selten bis nie, wenn sie mit ihnen an einer Klassenlektüre arbeiten. Allen Lernenden wird dasselbe, von der Lehrperson ausgewählte, Buch aufgezwungen, auch wenn es das Buch, das einer ganzen Klasse gefällt, wohl kaum gibt und die Lektüre primär Freude bereiten sollte und als etwas Schönes und Interessantes erlebt werden muss, damit die Kinder gern lesen und eine möglichst lebenslange Lesemotivation entwickeln (vgl. Metzger, 2010, S. 52).

Des Weiteren findet man das Reihum-Lesen oft im Literaturunterricht mit Klassenlektüren. Diese Form des Lesens ist aber sowohl für schwache wie auch für leistungsstarke Leser/innen wenig dienlich. Das vorlesende Kind hat Mühe, den Inhalt des Textes zu verstehen, da es sich stark auf das möglichst fehlerfreie Vorlesen konzentrieren muss. Liest das Kind dann noch stockend und mit vielen Fehlern und Unterbrüchen vor, ist die Gefahr gross, dass auch zuhörende Schüler/innen den Inhalt des Vorgelesenen nicht richtig oder nicht vollständig verstehen. Auch dies kann dazu führen, dass die Kinder die Lust am Lesen verlieren. Die unterschiedlichen Lesetempi der Kinder und die alltagspraktische Nützlichkeit sind Gründe, warum man vor allem in der 5. und 6. Klasse nicht das laute, sondern das stille Lesen in der Schule bevorzugen sollte (vgl. Metzger, 2010, S. 19). Ein weiteres Problem ist die „Verschulung“ von Lektüren. Beim Erlesen einer Klassenlektüre soll es nur um das Lesen selbst gehen. Ständige intensive Analysen, Vorlesenoten und Textverständnisse sind schädlich für die Lesefreude (vgl. ebd., S. 52f.).

Die oben aufgeführten Probleme sprechen für eine differenziertere Angehensweise im Umgang mit Klassenlektüren. Denn:

Ein gleichschrittiger Leseunterricht, der alle Schülerinnen und Schüler auf dieselben Lektüren, auf dieselben Leseweisen und auf ein einheitliches Lesetempo verpflichtet, verfehlt bei vielen sein wichtigstes Ziel: bei den Heranwachsenden die Neugierde auf Texte nachhaltig zu wecken und das Lesen als Verhalten zu stabilisieren, so dass es auch nach der Schulzeit anhält (Bertschi-Kaufmann, 2001, S. 18).

Da genau ein solcher gleichschrittiger Literaturunterricht in vielen 5. und 6. Klassen stattfindet, und dieser schädlich für eine langfristige Lesemotivation ist, herrscht Handlungsbedarf.

2.1. Kontext

Durch die oben aufgeführten Gründe wird ersichtlich, dass ein Hilfsmittel für einen bedürfnisorientierten und abwechslungsreichen Literaturunterricht mit Ganzschriften für Lehrpersonen durchaus hilfreich und sinnvoll ist. Dieses Hilfsmittel soll primär helfen, die Lesemotivation der Schüler/innen zu fördern.

Wie bereits erwähnt, richtet sich das Hilfsmittel an 5. und 6 Primarklassen. Im Rahmen dieser Diplomarbeit geht es darum, das Instrument zu entwickeln und es auf seine Anwendbarkeit und den möglichen Nutzen testen zu lassen. Es wird also noch nicht in Klassen eingesetzt, sondern lediglich von Fachpersonen überprüft. Die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge von mindestens zwei Fachpersonen werden genutzt, um das Hilfsmittel zu optimieren und es möglichst praxistauglich zu machen.

2.2. Forschungsbefunde

Im Jahre 2000 hat die OECD im Rahmen der PISA-Studien die Leistungsfähigkeit von Lernenden verschiedener Länder verglichen. Ein Schwerpunkt wurde dabei auf die Lesekompetenz gelegt, was verdeutlicht, dass das Lesen-Lernen auch in der heutigen Mediengesellschaft immer noch einer der wichtigsten Aufträge der Schule ist. Die Resultate der Studien fielen weder für Deutschland noch für die Schweiz positiv aus und wiesen auf auffällige Mängel in der Lesekompetenz hin (vgl. Hurrelmann, 2007, S. 19). Wenn man die Leistungen der 15-jährigen Schweizer/innen im Rahmen der PISA-Studien 2000 genauer analysiert, fallen einige Merkmale besonders auf. Rund 20% der teilnehmenden Leser/innen sind schwache und sehr schwache Leser/innen. Die Folge dieser mangelnden Lesekompetenz ist, dass diese Schüler/innen Mühe beim selbstständigen Lernen und somit auch mit der weiteren schulischen sowie beruflichen Laufbahn haben werden. Des Weiteren ist aus den Ergebnissen der Studie zu

entnehmen, dass die Lesekompetenz stark mit der sozialen Herkunft zusammenhängt. In der Schweiz funktioniert es weniger gut, Schüler/innen aus sozial benachteiligten Familien zu fördern, als in vielen anderen Ländern. Die Lesekompetenz von Kindern aus sozial schwachen Familien ist auch dann niedriger, wenn sie mit Schüler/innen gleicher Intelligenz verglichen werden. Auch die ausländischen fremdsprachigen Jugendlichen liegen weiter hinter den Einheimischen zurück, als es in den meisten anderen Ländern der Fall ist (vgl. Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen & Erziehungsdirektoren des Kantons Bern, 2004, S. 4).

Eine weitere Studie wurde im Jahre 1990 mit Zehn- und Dreizehnjährigen aus aller Welt betreffend Lesemotivation durchgeführt. Dabei fand man drei verschiedene Gründe heraus, warum Kinder/Jugendliche lesen. Zum einen wurde die Nützlichkeit für die Schule und für den späteren Beruf genannt. Zweitens lesen die Schüler/innen aus Freude, zur Unterhaltung und weil es Zugänge zu neuen Welten schafft. Als dritten Grund gaben die Kinder an, zu lesen, um aus langweiligen und belastenden Situationen zu flüchten. Grob kann man also zwischen dem Lesen aus informatorischen Gründen sowie dem Lesen für Unterhaltungszwecke unterscheiden. Auch in der Schule und aus didaktischer Sicht ist es sinnvoll, zwischen diesen Arten des Lesens zu differenzieren (vgl. Greaney & Neumann, 1990, S. 172-195, zit. nach Philipp, 2011, S. 34).

Mit Hilfe dieser Entwicklungsarbeit will man versuchen, dass Lesen für Unterhaltungszwecke zu fördern, damit die Schüler/innen das Lesen als etwas Schönes und Lustvolles erleben und ihre Lesemotivation steigt.

Im Jahre 2008 fand man in einer Studie zum Lesestoff von Kindern und Jugendlichen zudem heraus, dass von 1600 Zwölf- und Dreizehnjährigen nur zwei Drittel das gern lesen, was ihnen in der Schule von ihren Lehrpersonen empfohlen wird. Von zehn Lesestoffen stimmten die Empfehlungen der Lehrpersonen nur bei Comics und Zeitungen mit den Interessen der Schüler/innen überein (vgl. Clark, Osborne & Akermann, 2008, zit. nach Philipp, 2011, S. 109f.).

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Nachdem die Problemsituation erklärt und Forschungsbefunde dargestellt wurden, sollen nun Konzepte und Schlüsselbegriffe erläutert werden. Dies soll zu einem besseren Verständnis beitragen und als Grundlage für das zu entwickelnde Hilfsmittel dienen.

3.1. Lesen und Lesekompetenz

Das erwachsene Lesen, welches als Ziel der Lesesozialisation und so auch aller Bemühungen der Schule genannt werden kann, umfasst ein von Leichtigkeit und Interesse geprägtes Lesen von vielseitigen Texten mit verschiedenen Lesezielen. Dies soll auch für Texte gelten, die nicht leicht verständlich und nicht besonders interessant sind. Dieses Lesen dient nicht nur dem Vergnügen, sondern auch dem Lernen (vgl. Philipp, 2011, S. 66f.). Somit ist Lesen in unserer Kultur eine konkrete Voraussetzung und „[...] Schlüsselkompetenz für ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt“ (Hurrelmann, 2002, S. 6-18, zit. nach Philipp, 2011, S. 67). Auch die Aufgaben in der schulischen Bildung bestehen zu einem grossen Teil aus Schrift, weshalb Lesen und Schreiben zu den Hauptaufgaben von Lernenden gezählt werden können (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 5).

Zudem muss man sich bewusst sein, dass das Lesen aus vielen verschiedenen kognitiven Vorgängen besteht und grosse Anforderungen an den Leser und die Leserin stellt. Bertschi-Kaufmann (2007) ist der Meinung, dass es sich beim Lesen nicht nur um eine einzige Kompetenz handelt, sondern um folgende Teilkompetenzen:

- Schriftzeichen, Wörter und Sätze verbinden
- Den einzelnen Textteilen Sinn abgewinnen
- Textteile in einer sach- und textlogischen Folge erfassen
- Den Text mit eigenen Erfahrungen vergleichen
- Verstandene Textstellen nutzen, um Verständnislücken zu schliessen
- Zahlen und Wörter in nichtlinearen Texten mit Bildern, Grafiken und Tabellen in Verbindung bringen
- Mit einer reflektierenden Haltung lesen, um das Gelesene zu beurteilen
- Sich das Gelesene merken und mit anderer Lektüre vergleichen können (vgl. S. 12f.)

Somit ist nicht nur das Entschlüsseln von Wörtern, Sätzen und Satzverknüpfungen wichtig, sondern auch, dass man dem Text einen Sinn abgewinnen kann, ihn mit eigenem Wissen in Bezug bringt und somit über das Geschriebene hinausdenken kann (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 12f.).

3.2. Lesekompetenzmodelle

Was in der Schule gefördert werden muss, wenn von Lesekompetenz gesprochen wird, lässt sich am einfachsten in einem Lesekompetenzmodell darstellen. In der Fachliteratur ist derzeit vorwiegend von zwei verschiedenen Lesekompetenzmodellen die Rede. Neben dem kognitionstheoretisch orientierten Modell der PISA-Studie gibt es das kulturwissenschaftlich orientierte Modell aus der Lesesozialisationsforschung. Die beiden Modelle unterscheiden sich hauptsächlich darin, dass das Modell der PISA-Studie ein forschungspraktisches Instrument zur Messung der Leseleistung ist, wobei die Lesesozialisationsforschung ihren Schwerpunkt auf die Entwicklung eines Modells setzte, welches die Strukturen und Prozesse aufzeigt, die bei der Sozialisation von „Lesekompetenz“ eine Rolle spielen (vgl. Hurrelmann, 2007, S. 18ff.).

Während sich also bei PISA der Lesebegriff auf die korrekte „Informationsaufnahme“ aus Texten konzentriert, akzentuiert die Lesesozialisationsforschung stärker die aktive und konstruktive Leistung des Lesers. Sie hebt in ihrem Lesebegriff hervor, dass es sich beim Lesen um einen *konstruktiven Akt der Bedeutungszuweisung zu einem Text* handelt, der in einem Handlungszusammenhang steht, so dass auf Leserseite nicht nur Vorwissen und kognitive Fähigkeiten (samt Lesestrategien) gefragt sind, sondern auch motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive Bereitschaften und Fähigkeiten. Lesekompetenz ist damit definiert als Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis [...] (ebd., S. 24).

Da in der vorliegenden Diplomarbeit vor allem motivationale Aspekte wichtig sind, soll noch genauer auf das Modell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix eingegangen werden, welches sich an den Ansätzen der Lesesozialisation orientiert. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix teilen das Modell in drei unterschiedliche Ebenen ein, welche alle wichtig für den Erwerb von Lesekompetenz sind und deshalb allesamt in der Schule gefördert werden müssen (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 9f.).

- 1) Prozessebene: In diesem Bereich geht es um alle kognitiven Tätigkeiten, welche während des Leseprozesses aktiviert werden müssen. Dazu gehören die Wort- und Satzidentifikation, die Bildung der lokalen und globalen Kohärenz, das Erkennen der Superstrukturen und die Identifizierung der Darstellungsstrategien (vgl. ebd., S. 11ff.).
- 2) Subjektebene: Auch subjektbezogene Komponente (Selbstkonzept) sind für den Erwerb von Lesekompetenz unerlässlich. Aus diesem Grund gehören in diese Ebene das Wissen, die Beteiligung, die Motivation und die Reflexion des

Subjektes, d. h. des Lesers oder der Leserin. Ein Erwerb von Lesekompetenzen ist nicht möglich ohne Motivation und Engagement des Lernenden. Denn ohne Antrieb werden keine der kognitiven Tätigkeiten ausgeführt, die zum Lesen nötig sind (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 11ff.).

- 3) Soziale Ebene: In diesem Bereich des Kompetenzmodells spielt die Anschlusskommunikation in der Schule, aber auch mit der Familie oder mit Peers, eine zentrale Rolle. Die Anschlusskommunikation bietet die Möglichkeit, sich noch intensiver mit dem gelesenen Text auseinanderzusetzen. Des Weiteren erzeugt sie einen grösseren Leseanlass (vgl. ebd.).

3.3. Lesedidaktische Konzepte

Zum heutigen Lese- und Literaturunterricht gehören vor allem drei Konzepte mit jeweils anderen Schwerpunkten, die allesamt das Ziel haben, Lesekompetenz bei den Kindern zu entwickeln. Im Groben kann man die Konzepte den Bereichen „gern Lesen“ oder „gut Lesen“ zuteilen (vgl. Kruse, 2007, S. 176f.).

3.3.1. Gern Lesen

Leseanimation

In diesem Konzept ist das oberste Ziel, den Lernenden positive Leseerfahrungen zu ermöglichen, welche zu einer stabilen Lesehaltung beitragen. Leitsatz des Konzeptes ist, den Lernenden Lust aufs Lesen zu machen. Dies kann besonders gut mit offenen Unterrichtsformen erreicht werden, da diese grösseren Spielraum für individualisiertes und wenig gesteuertes Lesen lassen. Es geht darum, den Lernenden einen erlebnisorientierten Unterricht zu bieten, welcher Medien aus der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur einbezieht und handlungs- und produktionsorientierte Elemente aufweist. Das bedeutet, dass ein traditioneller, kognitiv ausgerichteter Leseunterricht ersetzt oder so ergänzt werden muss, dass die Kreativität und Fantasie der Kinder angesprochen werden und sie vermehrt emotionale Momente beim Lesen erleben (vgl. Kruse, 2007, S. 177f.).

3.3.2. Gut Lesen

Literarische Bildung

Dieser Ansatz hat seine Wurzeln schon Ende des 19. Jahrhunderts. Anders als bei der Leseförderung geht es in diesem Konzept um das angeleitete und anspruchsvolle Lesen kunstvoller Texte. Demzufolge spielt die Wahl der Klassenlektüre eine sehr zentrale Rolle. Durch literarische Bildung soll einerseits in die literarische Kultur eingeführt werden und andererseits Literaturanalyse und Literaturvergleich stattfinden. Literarische Bildung soll aber auch als personale Bildung verstanden werden, da die kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen zur Wertebildung und zur Persönlichkeitsentwicklung des Lesers und der Leserin beitragen soll (vgl. ebd., S. 178).

Lesetraining

Hauptziel dieses Konzeptes ist der gezielte Auf- und Ausbau von technischen und strategischen Lesefertigkeiten. Hierbei handelt es sich um isolierte und systematische Übungen, durch welche sich die Leseleistungen der Schüler/innen zunehmend verbessern sollen. Neben den Lesefertigkeiten, wie dem Dekodieren von Wörtern, Sätzen und ganzen Satzteilen, geht es in diesem Konzept auch um die Förderung der Lesegeläufigkeit. Als dritter Punkt zählt auch das Erlernen von Lesestrategien dazu, welche zu einer besseren Sinnkonstruktion beitragen (vgl. ebd., S. 178ff.).

Da motivational-emotionale Faktoren im Bereich „gern Lesen“ angesiedelt werden können, wird das vorliegende Diplomarbeitprojekt dieser Kategorie zugeteilt. Darum wird nachfolgend nicht genauer auf Elemente der literarischen Bildung und des Lesetrainings eingegangen, sondern im Bereich der Leseanimation weitergearbeitet.

3.4. Lesen im Lehrplan

Von sieben Richtzielen im aktuellen Lehrplan des Kantons Wallis für das Fach Deutsch befasst sich vor allem das Richtziel 5 „Lesen/Umgang mit Medien“ mit dem Lesen.

So soll der junge Mensch nach neun Jahren Deutschunterricht während der obligatorischen Schulzeit zur Bewältigung der aktuellen und zukünftigen Lebenssituation Bereitschaft zu folgenden Haltungen zeigen: [...] Er weiss um die grosse Bedeutung des Lesens in der Auseinandersetzung mit sich und seiner Umwelt und erkennt die einflussreiche Rolle der gedruckten und elektronischen Medien dabei. Er bemüht sich, seine Lesefähigkeit selbstständig zu verbessern; er verhält sich den Medien gegenüber und dem, was sie vermitteln,

- interessiert: er liest Zeitungen, Bücher, hört Radio usw.

- kritisch: er weiss um die Subjektivität jeder Mitteilung, um die Gefahr der Ermüdung und Überflutung beim Lesen, Hören, Schauen, um die Gefahr der Manipulation, des Verabsolutierens des Modischen, der Oberflächlichkeit, der Erstarrung (IEDK, 1998, S. 5).

Den Richtzielen untergeordnet sind die Grobziele zu finden. Diese werden immer für zwei Schuljahre zusammen definiert. Am Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“, welches die motivational-emotionalen Aspekte des Lesens beinhaltet, soll in allen Primarschulstufen gearbeitet werden, wobei jeweils ein anderer Schwerpunkt gesetzt wird. In der ersten und zweiten Klasse sollen die Kinder Freude am selbstständigen Lesen erfahren. In der dritten und vierten Klasse geht es darum, den Lernenden das Lesen als Vergnügen und Bereicherung näher zu bringen. Einen eigenen Lesegeschmack zu entwickeln, ist schlussendlich Ziel der fünften und sechsten Primarstufe (vgl. ebd., S. 11ff.). Diese Ziele sollen vor allem mit vielen Begegnungen und Erlebnissen mit Büchern und anderen Medien erreicht werden. Auch eine enge Zusammenarbeit mit Bibliotheken wird stets betont. Zudem wird im Kommentar und in den methodischen Hinweisen der Grobziele darauf hingewiesen, dass den Interessen der Kinder grosse Beachtung geschenkt werden soll und die Schüler/innen beim Suchen geeigneter Lektüre mithelfen sollen. Demgegenüber wird jedoch auch klar geschrieben, dass das Lesen aus eigener Initiative oft über das obligatorische Lesen eines Buches stattfindet (vgl. ebd., S. 34).

3.5. Lesesozialisation

„Lesesozialisation meint alle sozial und individuell bedingten Prozesse, die im Lauf des Lebens dazu führen, dass Menschen (nicht) die Fähigkeiten, Motivation und die Praxis entwickeln, schriftsprachliche fiktionale wie nicht-fiktionale Texte sowohl in gedruckter als auch digitaler Fassung zu rezipieren“ (Philipp, 2011, S. 29). Die Lesesozialisation gehört zur individuellen Bildungsbiografie, welche inn-, aber auch ausserhalb der Schule stattfindet. Dies hat zur Folge, dass verschiedene Voraussetzungen gegeben sind, welche sich unterschiedlich auf die Lesesozialisation des einzelnen auswirken. Faktoren wie das Geschlecht, die soziale Herkunft und Anregungen des sozialen Umfelds spielen hier beispielsweise eine zentrale Rolle. Daraus kann man schliessen, dass die Lesesozialisation nicht für alle Lernenden gleich abläuft und somit kein allgemeingültiges Model der Lesesozialisation aufgestellt werden kann. Besonderen Einfluss auf die Lesesozialisation haben folgende Instanzen (vgl. ebd., 16ff.):

3.5.1. Familie

Von allen Lesesozialisationsinstanzen ist die Familie die wichtigste, da sie schon sehr früh und somit auch am nachhaltigsten die Heranwachsenden beeinflusst. Dadurch dass Kinder gerade in den ersten Lebensjahren in einem relativ geschlossenen gesellschaftlichen Raum aufwachsen, entwickeln sie bestimmte Einstellungen und Haltungen (oder eben nicht), welche von der Familie vermittelt werden. Dieser sogenannte Habitus lässt sich, wenn er erst einmal entwickelt ist, sehr schwer ablegen. Auch die Einstellungen innerhalb der Familie ändern sich meist nicht schnell. Aus diesem Grund stehen bildungsferne Familien und Familien mit geringem sozioökonomischem Status vor grossen Problemen. Diese Familien entziehen sich grösstenteils ihrer Verantwortung und überlassen alle Aufgaben im Zusammenhang mit dem Lesen der Schule. Demgegenüber erziehen Familien aus der Mittelschicht ihre Kinder in einer anregenden Umgebung, welche spielerische Zugänge zum Lesen eröffnet. Wenn die Eltern zudem selbst lesen (Lesevorbild) und fähig sind, den Kindern in von Vertrautheit, Nähe und Dialogizität geprägten Situationen vorzulesen, erhöht das die Lesemotivation der Kinder in der frühen Kindheit (vgl. Philipp, 2011, S. 87ff.).

3.5.2. Schule

Besonders Kinder, welche zu Hause keinen Zugang zu Büchern und andere fürs Lesen relevante Medien haben, sind auf die Unterstützung der Schule angewiesen. Auch wenn die Instanz „Schule“ dem Einfluss der Familie nicht standhalten kann, zeigten Fallstudien, dass Lehrpersonen durch einen animierenden und bedürfnisorientierten Leseunterricht das Leseverhalten der Schüler/innen positiv und nachhaltig beeinflussen können (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007, S. 167). Der Grundsatz der schulischen Leseförderung, welcher zum Ziel hat, die Leseaktivität zu unterstützen und zu begünstigen, ist laut Autorin Bertschi-Kaufmann (2007) der folgende: „Den Schulklassen soll ein Arrangement geboten werden, das ähnliche Qualitäten hat wie jene Leseförderung, die den Kindern in den für das Lesen günstigen familiären Umgebungen zuteil wird und von denen wir wissen, dass sie die Leselaufbahn der Heranwachsenden entscheidend beeinflussen“ (S. 167). Dazu gehört, dass den Kindern in der Schule ein umfassendes und attraktives Angebot an Büchern, Zeitschriften und anderen Medien angeboten wird, mit welchem sie sich in freien Lesezeiten selbstständig beschäftigen können. Die Lehrperson soll den Lernenden falls nötig unterstützend zur Seite stehen und ansonsten als Lesevorbild dienen, indem sie selbst liest. Auch die Vorlesepraxis soll gefördert werden. Dies kann durch Vorlesen der Lehrperson oder durch wechselseitiges Vorlesen der Schüler/innen geschehen. Zusammen lesen fördert überdies die Anschlusskommunikation. Darüber hinaus soll der Leseunterricht in der Schule so gestaltet werden, dass das Lesen zu einem sinnlichen Erlebnis wird. Szenische Spiele und andere spielerische oder zeichnerische Umsetzungen sind hier sehr gut möglich. Durch das Einrichten von atmosphärischen Lesecken, Leseprojekten und Bibliotheksbesuchen soll das Lesen zudem zu einem besonderen Ereignis gemacht werden (vgl. ebd., S. 167f.).

3.5.3. Peers

Unter den Peers versteht man ebenbürtige Personen wie Freunde, Partner und Schulkameraden. Der Einfluss von dieser dritten Instanz ist noch wenig erforscht. Es ist jedoch erwiesen, dass Peers die Lesemotivation positiv beeinflussen können. Dies erfolgt über Gespräche über das Gelesene. Hier verhilft also die Anschlusskommunikation mit den Peers zu einer erhöhten Lesebereitschaft (vgl. Philipp, 2011, S. 129ff.).

3.6. Lesemotivation

Um den Begriff „Lesemotivation“ zu erläutern, soll zuerst „Motivation“ allgemein definiert werden. Von Motivation spricht man, wenn ein Individuum aktiv versucht, einen

bestimmten Zustand zu erreichen oder zu vermeiden. Ausschlaggebend dafür ist, dass der angestrebte Zustand für das Individuum erstrebenswert ist. Es gibt aber nicht nur eine einzige Art der Motivation, sondern zahlreiche motivationale Faktoren, welche in einem vielschichtigen Verhältnis zueinander stehen. Und so ist es auch bei der Lesemotivation (vgl. Philipp, 2011, S. 33). Maik Philipp (2011) fasst verschiedene Arten der Lesemotivation in einer Tabelle zusammen, betont aber, dass die Tabelle nicht abschliessenden Charakter hat (S. 34).

Unterscheidungsdimension	Gegenüberstellung der Begriffspaare	
angestrebter Zweck	Unterhaltung	Information
Textart	fiktional	non-fiktional
Kontext	Freizeit	Schule/Beruf
Dauer/Vorkommen	aktuell	habituell
Anreiz des Lesens	intrinsisch	extrinsisch
personale Quelle des Leseantriebs	eigene Person	fremde Person
Funktionalität für das Leseverstehen	funktional	dysfunktional

Darstellung 1: Verschiedene Arten der Lesemotivation nach Philipp (2011, S. 34)

Wichtig sind vor allem die Unterscheidungsdimensionen „Dauer/Vorkommen“ und „Anreiz des Lesens“. Langfristig soll für eine gute Lesekompetenz eine habituelle intrinsische Lesemotivation angestrebt und gefördert werden. Die habituelle Lesemotivation, bei welcher man situationsübergreifend die Absicht hat zu lesen, entwickelt sich, wenn ein Leser oder eine Leserin öfters aktuelle Lesemotivation verspürt. Was den Anreiz des Lesens angeht, kann man zwischen einer Lesemotivation unterscheiden, die ihren Antrieb innerhalb (intrinsisch) oder ausserhalb (extrinsisch) der Tätigkeit, hier also des Lesens und des Textes, hat. Die intrinsische sowie extrinsische Lesemotivation kann man wiederum unterteilen. Von einer tätigkeitsspezifischen intrinsischen Lesemotivation spricht man, wenn der Leser oder die Leserin um des Lesens willen liest. Wenn man jedoch liest, weil man sich für den Inhalt eines Textes interessiert, nennt man dies eine gegenstandsspezifische intrinsische Lesemotivation. Von extrinsischer Lesemotivation ist dagegen die Rede, wenn jemand liest, um antizipierte Folgen anzustreben oder zu vermeiden (z. B. Erhalten von Lob oder Vermeiden einer schlechten Note). Eine andere Art der extrinsischen Lesemotivation ist, wenn ein Individuum liest, um sich mit anderen Lesern und Leserinnen zu vergleichen und zu messen. Alle Resultate aus der Lernforschung weisen darauf hin, dass intrinsische Motivation für den Lernerfolg unerlässlich ist. Trotzdem gibt es auch extrinsische Motivationen, welche sich positiv auf die Leseleistungen auswirken. Nennenswert ist an dieser Stelle die soziale Lesemotivation (vgl. Philipp, 2011, S. 33ff.). Dieses extrinsisch motivierte Lesen, welches zum Ziel hat, nach der Lektüre mit anderen über das Gelesene zu sprechen, kann für die Leseförderung in der Schule von grosser Bedeutung sein „[...] bildet es doch eine Art Brücke von lehrkraftinduzierter und autonomer Lesemotivation [...], wenn es gelingt, dass das fremde und das eigene Lesen in einem aus Sicht der Heranwachsenden bedeutsamen Zusammenhang stehen“ (ebd., S. 42).

Zu den Geschlechtsunterschieden im Zusammenhang mit der Lesemotivation gibt es Folgendes zu sagen: Die Aussage, dass Mädchen lieber lesen als Jungen, stimmt. Jedoch sind die Unterschiede nicht extrem, sondern gering bis mittel. Grundsätzlich sind Mädchen gegenüber dem Lesen positiver gestimmt als Jungen. Dies gilt für das Lesen in der Schule sowie in der Freizeit. Auch haben die Mädchen in vielen Motivationen, welche für die Lesekompetenz wichtig sind, die Nase vorn (vgl. ebd., S. 42ff).

3.7. Leseknick

Zu Beginn der Primarschule sind die meisten Kinder sehr motiviert, das Lesen zu erlernen „[...] und fast vier Fünftel aller Kinder lesen im ersten und zweiten Schuljahr in ihrer

Freizeit gerne. In der dritten bis sechsten Klasse gilt dies nur noch für rund ein Drittel“ (Harmgarth, 1997, S. 30, zit. nach Sträuli Arslan, Mächer & Neugebauer, 2005, S. 15). Daraus kann man schliessen, dass das Lesen, nachdem man die Grundlagen gelernt hat, für viele Kinder zur Bürde wird und sie die Motivation fürs Lesen immer mehr verlieren. In diesem Zusammenhang spricht man von einem Leseknick, genauer gesagt vom ersten Leseknick. Das Problem, welches schlussendlich zum ersten Leseknick führt, ist, dass die Schüler/innen Wörter nur langsam entziffern können und dies ihre Neugierde auf eine Geschichte massgeblich bremst (vgl. Sträuli Arslan et al., 2005, S. 15). „Der Leseanstieg gelingt dann, wenn das Kind den Inhalt verstehen kann, bevor ihm das Entschlüsseln von Wörtern und Sätzen verleidet ist“ (ebd.). Wenn Kinder diesen ersten Leseknick erleben und ihnen nicht geholfen wird, reduzieren sie ihre Lektüre auf die obligatorische Lektüre in der Schule. Folge davon ist ein Teufelskreis. Denn wenn man nicht liest, kann man seine Lesekompetenzen auch nicht verbessern (vgl. ebd.).

Zwischen elf und dreizehn Jahren erleben viele Kinder den zweiten Leseknick. Statt Lesen werden den Kindern in diesem Alter die Peers und die neuen elektronischen Medien immer wichtiger. Zudem haben viele Schüler/innen auch in diesem Alter immer noch keine ausreichenden Lesekompetenzen. Da diese aber schlichtweg vorausgesetzt werden und die Betroffenen ihre Mankos aus Scham verstecken, bleiben ungenügende Lesekompetenzen oft unerkannt, was das Problem zusätzlich verschlimmert (vgl. ebd., S. 15f.).

3.8. Leseanimation

Die Leseanimation dient dazu, eine Steigerung der Lesemotivation und der Lust am Lesen seitens der Schüler/innen zu erzielen. Durch verschiedene Verfahren und Praktiken können Kinder in der Schule langfristig zum Lesen verlockt werden (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 92). Das Ziel ist, „[...] Lektüre als anregende, genuss-, und gewinnreiche Freizeitaktivität und Lebenspraxis vorzuführen. Die Schüler(innen) sollen dabei erfahren, dass die Lektüre spezifische Interessen befriedigen und Genusserfahrungen bereithalten kann“ (ebd.). Es geht also um eine Förderung im Bereich der Subjektebene. Doch auch die Anschlusskommunikation kann leseanimierende Verfahren gezielt fördern (vgl. ebd., S. 93).

3.9. Klassenlektüre

Unter Klassenlektüre versteht man meistens, wenn die ganze Klasse dieselbe Ganzschrift zur selben Zeit liest. Im schulischen Kontext meint man mit einer Ganzschrift „[...] ein in sich geschlossenes literarisches Werk“ (Wikipedia, 2014). Anders als im Lesebuch soll die Lektüre vor allem kindsgerecht sein. Beim Lesen einer Ganzschrift müssen die Kinder lernen, den gesamten Inhalt zu verstehen, indem sie Informationen aus verschiedenen Kapiteln in Bezug zueinander bringen (vgl. Wikipedia, 2014). Alle Arten von Romanen in der Kinder- und Jugendliteratur können zu dieser Kategorie gezählt werden.

Lesen also alle Schüler/innen zur selben Zeit, im selben Tempo eine Ganzschrift, spricht man von der traditionellen Klassenlektüre. Daneben gibt es noch die Klassenlektüre mit teilweiser Individualisierung. Bei dieser Form lesen nicht alle Schüler/innen, sondern nur kleine Gruppen dieselbe Ganzschrift. Das bedeutet, dass die Schüler/innen zwischen vier bis sechs Ganzschriften wählen dürfen, welche sie lesen wollen. Als dritte Form wird die Klassenlektüre mit vollständiger Individualisierung genannt. Bei dieser Form lesen alle Schüler/innen eine andere Ganzschrift und machen dies nach ihrem eigenen Tempo (vgl. Kuonen, 2012, S. 1ff.). Alle drei Methoden der Klassenlektüre haben gewisse Vor- und Nachteile. Die verschiedenen Leseinteressen der Kinder sowie die unterschiedlichen Lesefähigkeiten und Lesetempi sprechen gegen eine gemeinsame gleichschrittige Lektüre eines einzigen Buches und somit für ein individualisiertes Lesen einer Ganzschrift, wobei jeder Lernende im eigenen Rhythmus ein Buch nach Wahl liest.

Demgegenüber sind die Möglichkeit einer Anschlusskommunikation und die Stärkung des „Wir-Gefühls“ durch einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund gute Gründe dafür, ein ausgewähltes Buch mit allen Kindern der Klasse gemeinsam zu erlesen, wie es bei der traditionellen Klassenlektüre der Fall ist (vgl. Brinkmann, 2006, S. 4f.).

Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten, zu Ganzschriften für den Literaturunterricht mit Klassenlektüren zu gelangen. Entweder nimmt die Lehrperson die Buchauswahl selbstständig vor oder sie überlässt diese Aufgabe ihren Lernenden. Fragt man die Schüler/innen, welche Vorgehensweise sie bevorzugen, ist die Antwort meist klar: Sie ziehen es vor, selbst zu entscheiden. Mehrere Gründe sprechen dafür, diese Vorgehensweise zu unterstützen. Zum einen ist die Chance so am grössten, dass die Lernenden zu einer Ganzschrift gelangen, welche ihre Lesebedürfnisse und -interessen befriedigt. Zum anderen haben sie die Gelegenheit, Verantwortung zu übernehmen und ein breites Spektrum an Kinder- und Jugendliteratur kennenzulernen. Auch das selbstbestimmte Lernen wird durch den aktiv mitgestalteten Auswahlprozess gefördert (vgl. Esser-Palm, 2012, S. 18f.).

3.10. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Wie oben bereits ausführlich geschildert, gehört zur Lesekompetenz nicht nur die Fähigkeit, Wörter und Sätze zu decodieren, sondern impliziert unter anderem auch die Ausbildung von habitueller Lesemotivation und Lesebereitschaft. Diese Haltungen können jedoch nur ausgebildet werden, wenn man den Lernenden in der Schule die Gelegenheit zum anregenden Lesen ohne jeglichen Leistungsdruck gewährt. Eine Methode hierfür ist der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht. Dieser hat zum Ziel, eine Textbegegnung zu schaffen, welche nicht nur für einzelne Schüler/innen interessant ist, sondern welche das Eigenleben und die Gefühle miteinbezieht und so vielseitige Zugänge zu einem Text schafft (vgl. Haas, 2011, S. 46). Haas (2011) fasst die Grundidee des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts folgendermassen zusammen:

Das ist, wie zu zeigen sein wird, der Kern eines umfassenden didaktisch-methodischen Programms: „Lesen als freie Operation“, das die verschiedensten Tätigkeiten einschliesst und das dem Leser entsprechend seiner geistig-emotionalen Situation die Wahl des Weges einer Annäherung an den Text oder die Beschäftigung mit dem jeweiligen Text weitgehend frei lässt. Damit ist zugleich die allgemeinste und grundlegendste Bestimmung für den Begriff „handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Texten“ gewonnen. Texte in andere Medien, Ausgangsformen und Situationen hinein übersetzen, sie variieren, modifizieren, ergänzen, verändern, ihnen widersprechen, sie spielen, aktualisieren, verfremden – alles in allem sie ohne falsche Ehrfurcht, aber mit wachsender Sensibilität als etwas Gemachtes und damit auch zumindest versuchs- und probeweise Veränderbares verstehen, produktiv und aktiv mit ihnen umgehen, ihnen nicht nur mit Gedanken, sondern auch mit Gefühlen begegnen, auf sie in jeder realisierbaren Form reagieren (S. 39f.).

Dies soll aber nicht heissen, dass ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ein traditionell analytischer Umgang mit Texten ausschliesst. Da aber analytische Prozesse oft ganz natürlich und somit völlig ungezwungen aus einem handelnden und produktiven Umgang mit Texten hervorgeht, soll ein solcher Umgang erst an zweiter Stelle stehen (vgl. ebd., S.47).

Vor allem zwei Vorteile sprechen für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht. Zum einen werden mit dieser Art des Literaturunterrichts nicht nur Kinder angesprochen, welche das „innere Tun“, also das Denken und Sprechen, bevorzugen, sondern es werden insbesondere auch Möglichkeiten geschaffen, wie Kinder, welche „äusseres Tun“ bevorzugen, einen Zugang zur Literatur finden können.

Äusseres Tun geht dabei stets mit einer Veränderung der Umwelt einher. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ist deshalb gerade auch für Knaben sehr motivierend. Als zweiter Vorteil kann das intentionale, zielgerichtete Verhalten genannt werden, das handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht beinhaltet. Die Ziele werden grösstenteils von den Lernenden selbst bestimmt, was dazu führt, dass sie der Aktivität grossen Sinn beimessen. Dies führt wiederum zu einer Steigerung der für die habituelle Lesehaltung wichtigen intrinsischen Lesemotivation (vgl. Böck, 2008, S. 61).

Des Weiteren fällt auf, dass in den PISA-Studien vor allem Länder erfolgreich sind, welche auf einen individualisierenden Unterrichtsstil setzen. In einem solchen Unterricht müssen die Schüler/innen selbst die Initiative ergreifen und selbstständig ihr aktives und kreatives Potential nutzen. Ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht wird den Anliegen eines individualisierenden Unterrichts gerecht und ist somit eine Möglichkeit, für einen Neuanfang im Literaturunterricht (vgl. Haas, 2011, S.13f.).

4. Wissenschaftliche Fragestellung

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, ein Hilfsmittel für Lehrpersonen von 5. und 6. Klassen zu entwickeln, welches hilft, den Literaturunterricht mit Ganzschriften angepasst an die Bedürfnisse aller Schüler/innen sowie abwechslungsreicher und somit motivierender zu gestalten. Von der Idee eines gleichschrittigen Literaturunterrichts mit traditioneller Klassenlektüre soll Abschied genommen werden.

Nachdem eine Problemstellung geschrieben wurde und für den theoretischen Bezugsrahmen eine intensive Auseinandersetzung mit relevanter Fachliteratur erfolgte, kristallisiert sich folgende zentrale Fragestellung heraus:

Wie muss ein Hilfsmittel für den Literaturunterricht mit Ganzschriften in der 5. und 6. Klasse geschaffen sein, damit die Bedürfnisse aller Schüler/innen befriedigt werden und der Literaturunterricht abwechslungsreicher und motivierender für die Schüler/innen ist?

Um Klarheit zu schaffen, ist es nötig, einige Begriffe zur Fragestellung genauer zu erläutern.

Wann ist ein Hilfsmittel für den Literaturunterricht mit Ganzschriften „gut“?

Damit ein Hilfsmittel für den Unterricht gut ist, ist es von grosser Bedeutung, dass es den didaktischen und pädagogischen Anforderungen entspricht und auf dem neusten Stand der Erkenntnisse ist. Dieses Ziel kann man nur erreichen, indem man Forschungsbefunde und Fachliteratur studiert und das Hilfsmittel auf diesen Erkenntnissen aufbaut. Des Weiteren besteht ein gutes Hilfsmittel für den Literaturunterricht mit Ganzschriften für die Verfasserin aus zwei Teilen. Ein Teil ist für die Schüler/innen. Hier erwartet sie etwas handfestes, ein Produkt. Der andere Teil ist eine Art Anleitung zu diesem Produkt. Diese Anleitung ist für die Lehrperson, welche mit dem Hilfsmittel arbeitet. Beide Teile des Hilfsmittels müssen über folgende Kriterien verfügen:

- Einsatzbereit: Alle Materialien, sowohl für die Schüler/innen als auch für die Lehrperson, müssen verfügbar sein und ohne grossen zusätzlichen Aufwand zu jeder Zeit eingesetzt werden können.
- Benutzerfreundlich: Alle Materialien müssen klar und strukturiert aufgebaut sein. Angaben und Erklärungen werden kurz und präzise gegeben und müssen dennoch ausführlich genug sein, um verstanden zu werden. Die Sprache ist klar, verständlich und adressatengerecht.
- Stufengerecht: Das Hilfsmittel muss in der angegebenen Stufe angewandt werden können. Es muss lehrplankompatibel sein und den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechen.

- Ansprechende Gestaltung: Die Aufmachung des Hilfsmittels soll zum Gebrauch anregen. Aus diesem Grund muss es ansprechend, originell und kreativ gestaltet werden.
- Nützlich: Die Arbeit mit dem Hilfsmittel muss einen Nutzen mit sich bringen. Nur so ist sein Einsatz gewinnbringend. Das Hilfsmittel ist für die Autorin dann nützlich, wenn es die Bedürfnisse aller Schüler/innen befriedigt und einen abwechslungsreichen und dadurch motivierenden Literaturunterricht mit Ganzschriften ermöglicht.

Wann befriedigt der Literaturunterricht mit Ganzschriften die Bedürfnisse aller Schüler/innen?

Die Bedürfnisse aller Schüler/innen werden für die Verfasserin unter folgenden Voraussetzungen erfüllt:

- Die Interessen und Fähigkeiten aller Schüler/innen werden bei der Buchauswahl berücksichtigt.
- Es gibt kein gleichschrittiges Vorgehen, an welches sich alle Schüler/innen anpassen müssen.
- Es gibt verschiedene Zugänge zum Buch (gestalterisch, musikalisch, schriftlich, etc.), um die individuelle Verarbeitung des Gelesenen zu fördern.

Wann ist Literaturunterricht mit Ganzschriften abwechslungsreich?

Laut Duden (2002) versteht man unter abwechslungsreich „nicht eintönig“ und „vielfältig“ (S. 69). Für den Literaturunterricht bedeutet das für die Autorin folgendes:

- Den Kindern werden mehrere Bücher zur Auswahl gestellt. Sie werden nicht gezwungen, alle dasselbe Buch zu lesen.
- Es geht nicht immer nur ums Lesen und Reden über das Gelesene, da sich die Schüler/innen während des Literaturunterrichts auf vielfältige Weise mit dem Buch auseinandersetzen können.

Wann ist Literaturunterricht motivierend?

Motivieren wird im Duden (2002) mit „zu etwas anregen, veranlassen“ definiert (S. 634). Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll die habituelle intrinsische Lesemotivation gefördert werden. In diesem Zusammenhang ist für die Verfasserin wichtig, dass die Schüler/innen sich auf den Literaturunterricht freuen und Interesse am Buch und den Arbeiten mit dem Buch zeigen.

Nachdem das entwickelte Hilfsmittel von der Fachberaterin des Kantons Wallis für das Fach Deutsch auf Primarschulstufe und einer erfahrenen Lehrperson dieser Stufe auf die Anwendbarkeit und den möglichen Nutzen geprüft wird, erhofft man sich, einige Fragen beantworten zu können:

- Ist das Hilfsmittel gut? Was ist positiv am Konzept, was negativ?
- Werden mit dem entwickelten Konzept die Bedürfnisse aller Schüler/innen befriedigt?
- Erlaubt das Konzept einen abwechslungsreichen und motivierenden Literaturunterricht mit Ganzschriften?

5. Beschreibung des Hilfsmittels

Wie es das Ziel war, wurde ein Hilfsmittel für Lehrpersonen von 5. und 6. Klassen entwickelt, welches hilft, den Literaturunterricht mit Ganzschriften angepasst an die Bedürfnisse aller Schüler/innen sowie abwechslungsreicher und somit motivierender für alle Kinder zu gestalten. Hierbei hat man sich auf Forschungsbefunde und theoretische Grundlagen gestützt. Das Hilfsmittel besteht aus der HAPROLI-Ideensammlung und dem dazugehörigen didaktischen Kommentar (siehe Anhang I: Fotos HAPROLI-Ideensammlung und didaktischer Kommentar). Das Kürzel „HAPROLI“ leitet sich von der Idee des **handlungs-** und **produktionsorientierten Literaturunterrichts** ab und wurde gewählt, weil das ganze Hilfsmittel auf dieser Art des Literaturunterrichts aufbaut.

Das Hilfsmittel kann als Konzept angesehen werden. Es zeigt einen vollständigen Weg auf, wie Lehrpersonen von 5. und 6. Klassen im Literaturunterricht differenzierter mit Ganzschriften arbeiten können. Wichtig war der Verfasserin, dass man das Hilfsmittel mit allen Ganzschriften einsetzen kann und es nicht an spezifische Bücher gebunden ist. Im Folgenden werden beide Bestandteile des Konzeptes genauer beschrieben und erklärt.

5.1. Formale Aspekte

5.1.1. Didaktischer Kommentar der HAPROLI-Ideensammlung

Der didaktische Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung ist die Grundlage des Konzeptes. In diesem zehneitigen Dokument wird das ganze Konzept ausführlich dargestellt und erklärt. Auch die HAPROLI-Ideensammlung wird im didaktischen Kommentar schon kurz vorgestellt und erläutert.

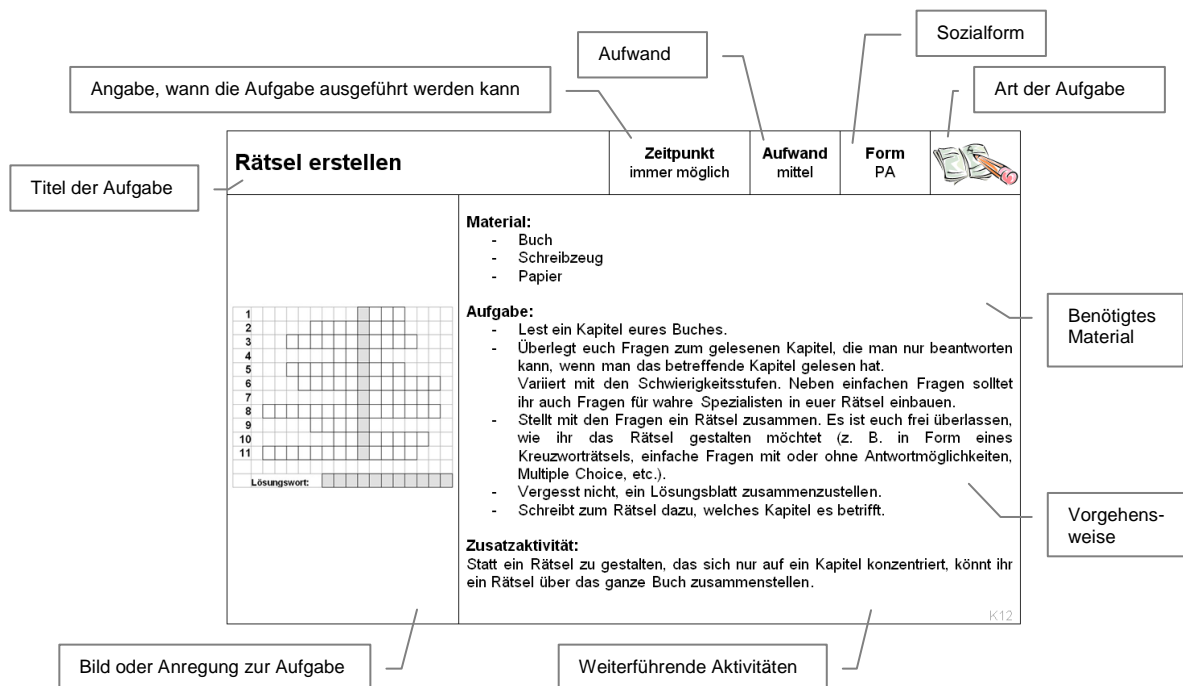
Am Anfang des Dokumentes befindet sich das Inhaltsverzeichnis, das einen Überblick schaffen soll und einen schnellen Zugriff auf bestimmte Informationen erlaubt (siehe Anhang II: Inhaltsverzeichnis didaktischer Kommentar). Der didaktische Kommentar ist folgendermassen gegliedert: Nach einer Einführung, in welcher der Sinn und Zweck des Projektes erklärt wird, werden einige allgemeinen Informationen zum Konzept gegeben. Hier spielen vor allem theoretische Aspekte eine wichtige Rolle. Dann werden nacheinander die drei Phasen des Konzeptes vorgestellt: die Vorbereitungsphase, die Erarbeitungsphase und die Abschlussphase. Es wird beschrieben, was die Lehrperson wissen muss, um das Konzept anzuwenden und was sie und die Lernenden in den jeweiligen Phasen für Aufgaben haben. Alle Erklärungen werden anhand von Fragestellungen und den jeweiligen Antworten gegeben (siehe Anhang III: Auszug aus dem didaktischen Kommentar). Zudem werden die Antworten falls nötig mit theoretischen Hintergrundinformationen und Begründungen ergänzt. Am Schluss folgen noch Literatur- und Abbildungsverzeichnis sowie der Anhang. Der didaktische Kommentar enthält eine CD, auf welcher das Material des gesamten entwickelten Hilfsmittels als PDF zu finden ist.

Der didaktische Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung ist, wie der Name es schon sagt, nur für die Lehrperson bestimmt.

5.1.2. HAPROLI-Ideensammlung

Die HAPROLI-Ideensammlung ist Teil des Konzeptes und enthält 28 Karteikarten mit je einer Idee zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht (siehe Anhang IV: Übersicht aller Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung und Anhang V: Beispiele von Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung). Die Karteikarten befinden sich in einer Buchbox und können in dieser zum Anschauen aufgestellt werden. Alle Karteikarten sind nach gleichem Muster aufgebaut. Der Aufbau einer solchen Karteikarte wird im didaktischen Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung genau gezeigt und

kommentiert. Im didaktischen Kommentar wird natürlich auch erklärt, wie man die Karteikarten im Rahmen des Konzeptes einsetzen soll. Auch an dieser Stelle soll der Aufbau einer solchen Karteikarte kurz erläutert werden.



Darstellung 2: Beschriftete Karteikarte der HAPROLI-Ideensammlung

Neben den 28 Karteikarten befindet sich in der Buchbox noch das Literatur- und Abbildungsverzeichnis aller Karteikarten.

Anders als der didaktische Kommentar ist die HAPROLI-Ideensammlung für die Schüler/innen gedacht und soll ihnen während der Erarbeitungsphase des Konzeptes stets zur Verfügung stehen.

5.2. Inhaltliche Aspekte

Das Konzept beruht auf einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht mit teilweiser Individualisierung. Die Kinder spielen im gesamten Konzept eine sehr aktive Rolle. Schon die Buchauswahl, welche normalerweise grösstenteils von der Lehrperson vorgenommen wird, gehört in diesem Konzept zum Verantwortungsbereich der Lernenden. Zu zweit bekommen die Schüler/innen die Aufgabe, auf der Internetseite oder im Büchlein der Zentrale für Klassenlektüren nach einem spannenden Buch zu suchen und dieses der Klasse vorzustellen. Die Klasse stimmt dann über die vorgestellten Bücher ab und bestellt die besten. In Gruppen lesen die Schüler/innen anschliessend die bestellten Bücher und arbeiten gleichzeitig handlungs- und produktionsorientiert mit den Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung. Da es auf den Karteikarten Ideen in Zusammenhang mit verschiedenen Rubriken (Schreiben, Malen und Basteln, Multimedia, Recherche, Musik und szenische Umsetzung) hat, werden den Lernenden viele verschiedene Zugänge zum Buch eröffnet. Das Konzept mit der Grundlage eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts mit teilweiser Individualisierung hält zudem viele Differenzierungsmöglichkeiten bereit. So können schnellere Leser/innen zu jeder Zeit mit den Karteikarten arbeiten oder den schwächeren beispielsweise mit Zusammenfassungen und Vorlesen helfen. Schwächere Schüler/innen erhalten indes Hilfe von den guten Lesern und Leserinnen und werden so nicht gezwungen, das ganze Buch zu lesen. Das Projekt schliesst mit einem grossen Buchfest ab, an welchem alle Gruppen ihr gelesenes Buch mit Hilfe der entstandenen Produkte

vorstellen können. Um das Buchfest zu einem richtigen Erlebnis zu machen, können die Familien der Kinder oder andere Schulklassen dazu eingeladen werden.

6. Methodisches Vorgehen

In diesem Kapitel geht es darum, das angewandte methodische Vorgehen aufzuzeigen. Dies soll jeweils mit passender Theorie verknüpft werden.

6.1. Entwicklungsorientierte Bildungsforschung

Die entwicklungsorientierte Bildungsforschung, welche erst in den letzten 15 bis 20 Jahren an Wichtigkeit gewann, bezeichnet eine wissenschaftliche Forschungsrichtung zur Entwicklung und Erprobung von konkreten Lernangeboten für die Schule, wie beispielsweise Unterrichtskonzepte und Lehrmittel bis hin zu Lehr- und Lerntechnologien (vgl. Steiner, 2013, S. 4).

Der Schwerpunkt der entwicklungsorientierten Bildungsforschung ist, „Zukunftsentwürfe bzw. innovative Handlungskonzepte auf der Grundlage verfügbarer Erkenntnisse und Theorien zu *entwickeln* und *gestalten*“ (Euler, 2011, S. 523, zit. nach Steiner, 2013, S. 4). Anders als in einer Untersuchungsarbeit wird in diesem Ansatz nicht nach dem „ob“ und damit nach der Wirkung schon bestehender Interventionen gefragt, sondern nach dem „wie“. Es gilt, nach noch zu entwickelnden Interventionen zu suchen, welche in einem gegebenen Kontext zu einem bestimmten Ziel führen sollen. Das Ziel ist die Entwicklung und Erprobung einer neuen, aber relevanten Lösung für Probleme in der Praxis. Beim Entwickeln der Intervention stützt man sich auf theoretische Grundlagen. Gleichzeitig hat das Entwickeln und Erproben der Intervention aber auch ein vertieftes Verständnis der Theorie zur Folge. Im ganzen Entwicklungs- und Erprobungsprozess ist die Kollaboration mit erfahrenen Praktikern erwünscht. Im Gegensatz zu anderen Forschungsmethoden dürfen diese stets miteinbezogen werden (vgl. Euler, 2011, S. 530ff., zit. nach Steiner, 2013, S. 4f.).

Im Rahmen der entwicklungsorientierten Bildungsforschung gibt es einen Prozess aus drei Kernphasen, welcher als Zyklus verstanden werden kann und somit bis zur Entstehung des Endproduktes mehrmals durchlaufen wird. Die drei Phasen bilden zusammen eine flexible und interative Struktur. Flexibel ist sie deshalb, weil die allgemeine Richtung zwar vorgegeben ist, diese jedoch auf verschiedene Art und Weise begangen werden kann und interaktiv ist sie, weil jede Phase, inklusive ihrer Ergebnisse, die nächste beeinflusst (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 76ff., zit. nach Steiner, 2013, S. 9ff.). Es gilt zu erwähnen, dass im Rahmen dieser Entwicklungsarbeit nicht mehrere Zyklen, wie es normalerweise der Fall ist, durchlaufen wurden, sondern lediglich ein Zyklus.

Die drei Kernphasen des Prozesses der entwicklungsorientierten Bildungsforschung sind die Folgenden:

- 1) Analyse/Exploration: In dieser Phase beschäftigt man sich zuerst intensiv mit der Problemidentifikation und Problemdiagnose. Hier spielen theoretische Grundlagen und Gespräche mit Praktikern eine wichtige Rolle, da sie zu einem besseren Verständnis des Problems, des Kontexts und anderer wichtiger Aspekte beitragen. Ebenfalls entsteht durch die Beschäftigung mit Fachliteratur ein relevanter Zugang zur Untersuchung. Auch ähnliche Problemsituationen und Lösungsansätze können angeschaut werden. Ziel dieser Phase ist einerseits, ein klares und differenziertes Problemverständnis zu erlangen und andererseits, Anhaltspunkte und Ideen für die eigene Intervention zu erhalten (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 76ff., zit. nach Steiner, 2013, S. 9ff.).

Um ein Hilfsmittel für Lehrpersonen von 5. und 6. Klassen zu entwickeln, welches hilft, den Literaturunterricht mit Ganzschriften angepasst an die Bedürfnisse aller Schüler/innen sowie abwechslungsreicher und somit motivierender für alle Kinder zu gestalten, hat man sich zuerst intensiv mit einschlägiger Fachliteratur beschäftigt. Hier interessierte man sich besonders für Themen wie „Klassenlektüre“, „Lesemotivation“ und „handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht“. Daraus resultierte eine Problemstellung und ein theoretischer Bezugsrahmen, welche es bei der Konstruktion des Hilfsmittels zu beachten galt. Zudem erhielt man erste Ideen für die Konstruktion des Hilfsmittels.

- 2) Entwurf/Konstruktion: In dieser Phase steht nicht die Datensammlung im Vordergrund, sondern das Schöpferische. Verschiedene Lösungsideen werden begründet und verglichen. Dies kann nur geschehen, wenn man in der vorangegangenen Phase theoretische und praktische Vorüberlegungen gemacht hat. Aus guten Lösungsideen werden Prototypen entwickelt. Es ist klar, dass diese Prototypen nie beim ersten Mal perfekt sind und dass sie deshalb mehrfach überarbeitet und abgeändert werden müssen (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S. 76ff., zit. nach Steiner, 2013, S. 9ff.).

Aufgrund der theoretischen Grundlagen wurde das ganze Konzept, welches im didaktischen Kommentar dargestellt wird, entwickelt. Um Ideen für die HAPROLI-Ideensammlung zu finden, wurden Praxisbücher sowie das Internet beigezogen. Teilweise hat man Übungen übernommen oder sich von ihnen inspirieren lassen, um neue zu entwickeln. Das entwickelte Hilfsmittel besteht nun aus der HAPROLI-Ideensammlung und dem dazugehörigen didaktischen Kommentar. Genauere Informationen zum Hilfsmittel befinden sich unter Punkt 5 „Beschreibung des Hilfsmittels“.

- 3) Evaluation/Reflexion: Diese letzte Phase des Prozesses hat einen grossen empirischen Anteil. Ziel ist es, die Intervention zu prüfen. Hier können zahlreiche Methoden (Interview, Beobachtung, Befragung, usw.) eingesetzt werden. Was genau geprüft wird, kann je nach Intervention und je nach Entwicklungsphase (wie viele Male wurde der Zyklus schon durchlaufen) sehr unterschiedlich sein. Von der Durchführbarkeit bis zur langfristigen Wirkung ist alles möglich. Auch die Reflexion ist in dieser Phase der entwicklungsorientierten Bildungsforschung zentral. Diese Phase hat schlussendlich zum Ziel, Ideen und Schlussfolgerungen für die Anpassung der Intervention zu liefern, andererseits soll in dieser Phase zu einem breiteren theoretischen Wissen gelangt werden (vgl. ebd.).

Das Testen des entwickelten Hilfsmittels verfolgte primär zwei Ziele. Erstens wollte man herausfinden, ob es wirklich ein gutes Hilfsmittel für den Literaturunterricht in 5. und 6. Klassen ist, welches auf die Bedürfnisse aller Schüler/innen eingeht und den Literaturunterricht abwechslungsreicher und somit motivierender für die Schüler/innen gestaltet. Zweitens will man das Hilfsmittel noch verbessern und mögliche Mängel beseitigen.

Um Antworten auf die Forschungsfrage zu erhalten, wurde entschieden, das Diplomarbeitprojekt von zwei Fachpersonen auf die Anwendbarkeit und den möglichen Nutzen prüfen zu lassen, um verschiedene Meinungen zu erhalten. Einerseits wollte man es der von der Pädagogischen Hochschule Wallis angestellten Fachberaterin für das Fach Deutsch auf Primarschulniveau geben, welche der Verfasserin neben praktischen Tipps viele theoretische Hilfestellungen geben kann. Andererseits wollte man die Meinung einer erfahrenen Primarschullehrperson einholen, die durch ihre grosse Praxisnähe und ihr praktisches Wissen der Autorin weiterhelfen kann. So fragte man anfangs Oktober die Fachberaterin sowie den Klassenlehrer einer 3. – 6. Klasse im Oberwallis an. Beide zeigten grosses Interesse an dem Diplomarbeitprojekt und willigten sofort ein, das entwickelte Hilfsmittel anzuschauen und der Verfasserin anschliessend Rückmeldungen in Form eines schriftlichen Fragebogens zu geben. In einem persönlichen Gespräch Ende

Oktober wurde das Konzept und alle dazugehörigen Materialien beiden Fachpersonen vorgestellt. Es wurde ihnen zudem erklärt, dass es nicht darum geht, das entwickelte Hilfsmittel in der Klasse anzuwenden, sondern dass sie es lediglich intensiv anschauen müssen, um später Rückmeldungen und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge zur Anwendbarkeit und zum Nutzen geben zu können. Beiden überliess man eine HAPROLI-Ideensammlung sowie der dazugehörige didaktische Kommentar, damit sie während des Monats November alles in Ruhe anschauen konnten.

Die Art und Weise der Evaluation und das genaue Vorgehen werden im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

6.2. Schriftliche Befragung

„Eine schriftliche Befragung ist eine Methode der Datenerhebung, bei der sich die teilnehmenden Personen schriftlich zu dem zu untersuchenden Themenbereich äussern“ (Aeppli, Gasser, Gutzwiler & Tettenborn, 2011, S. 161). Sie ist in den Bildungs- und Sozialwissenschaften eine der wichtigsten Datenerhebungsmethoden und wird deshalb sehr häufig verwendet. Schriftliche Befragungen geben uns Auskunft über Verhalten, Erleben, Einstellungen und/oder Auffassungen bestimmter Personen. Angaben, welche man durch schriftliche Befragungen gewinnt, sind also immer subjektiv. Zudem können individuelle Merkmale sowie situative Umstände die Befragten und ihre Antworten beeinflussen (vgl. Mummendey, 2003, S. 19 & 49, zit. nach Aeppli et al., 2011, S. 161f.).

Um die Beobachtungen und Rückmeldungen zum entwickelten Hilfsmittel festzuhalten, erhielten beide Fachpersonen einen Fragebogen mit 26 Fragen zum entwickelten Hilfsmittel, welche sie schriftlich beantworten sollten. Man hat sich gegen eine mündliche und für eine schriftliche Befragung entschieden, da man das Gefühl hatte, dass es den beiden Fachpersonen einfacher fällt, die Fragen schon beim Studieren des Instrumentes vor sich zu haben, damit sie sich auf die von der Autorin gewünschten Bereiche konzentrieren konnten. Zudem konnten sie so direkt ihre Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge aufschreiben. Da 26 Fragen relativ viele sind, hätten sie vielleicht in einer mündlichen Befragung zu einem späteren Zeitpunkt nicht mehr alles ganz genau präsent gehabt.

Wenn man eine schriftliche Befragung durchführen will, lässt sich das Vorgehen grob in drei Teile einteilen. Zuerst plant man den Fragebogen, dann erstellt man ihn und zum Schluss führt man die Befragung durch (vgl. Aeppli et al., 2011, S. 162). In einem schriftlichen Fragebogen können grundsätzlich zwei verschiedene Arten von Fragen vorkommen. Sowohl offene wie auch geschlossene Fragen haben ihre Vor- und Nachteile, die es zu bedenken gilt. „Eine offene Frage überlässt die Antwortformulierung dem/der Befragten. Eine geschlossene Frage legt hingegen bestimmte Antwortalternativen nahe resp. gibt diese gleich vor“ (ebd., S. 165). Bei der Erstellung eines Fragebogens gilt für alle Fragen dasselbe. Fragebogen sollen möglichst kurz sein. Zudem sollen alle Fragen einfach, eindeutig, verständlich und auf keinen Fall suggestiv formuliert werden (vgl. ebd., S. 167).

Alle Fragen des konzipierten Fragebogens zum Hilfsmittel sind offene Fragen. Dies wurde bewusst so gewählt, da das persönliche Erleben und die persönliche Meinung sowie eigene Erfahrungen der befragten Personen wichtig für das Diplomarbeitprojekt sind und die Antworten nicht durch vorgegebene Antwortmöglichkeiten eingeschränkt werden sollen.

Wie vereinbart hatten die Fachberaterin und die Primarlehrperson den ganzen November Zeit, die HAPROLI-Ideensammlung und den dazugehörigen didaktischen Kommentar unter die Lupe zu nehmen und den Fragebogen auszufüllen. Anfangs Dezember traf die

Verfasserin beide Fachpersonen. Sie gaben ihr den ausgefüllten Fragebogen zurück, welchen sie zusammen kurz durchgingen und besprachen.

Da der schriftliche Fragebogen lediglich aus offenen Fragen besteht, kann die Analyse und Auswertung mit der eines Interviews verglichen werden. Der ausgefüllte Fragebogen stellt in diesem Fall das Transkript dar, welches inhaltsanalytisch ausgewertet wird. Es geht also um eine qualitative Auswertung, welche zum Ziel hat, die Informationen zusammenzufassen, zu erklären oder zu strukturieren (vgl. Aeppli et al., 2011, S. 186). Diese Art der Auswertung von Datenmaterial, welches durch Kommunikation oder Interaktion gewonnen wird, nennt man qualitative Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1993, S. 11; 2007, S. 468, zit. nach Aeppli et al., 2011, S. 238).

Es gibt drei verschiedene Analysetechniken. In allen wird unterschiedlich vorgegangen. Die Analysetechniken müssen nicht zwingend getrennt werden. Auch eine Kombination mehrerer Analysetechniken ist möglich. Im Folgenden werden die drei verschiedenen Analysetechniken dargestellt und erklärt (vgl. Aeppli et al., 2011, S. 240).

- 1) Zusammenfassende Inhaltsanalyse: Bei dieser Analysetechnik geht es darum, alle Daten zusammenzufassen, um so die Datenmenge zu reduzieren. Das Ziel ist, eine überschaubare Menge an Datenmaterial zu erhalten, um mit dieser weiterzuarbeiten. Die Paraphrasierung spielt bei der Datenreduktion eine zentrale Rolle. Paraphrasieren heisst in diesem Zusammenhang, Textteile zwar sinngemäss, aber kurz und bündig zusammenzufassen. Unwichtige Textelemente wie Füllwörter, Wiederholungen oder Ausschmückungen werden bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ganz weggelassen (vgl. Mayring, 1993, S. 54; 2007, S. 472, zit. nach Aeppli et al., 2011, S. 240).
- 2) Explizierende Inhaltsanalyse: Wie es der Name dieses Analysetypus schon verrät, liegt das Ziel der explizierenden Inhaltsanalyse in der Erklärung unklarer Textpassagen. Anders als in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird der Text also nicht gekürzt, sondern ergänzt. Unklare Aussagen können entweder durch andere Textstellen verständlich gemacht werden oder es muss zusätzliches Material gesucht werden, welches hilft, die unklare Textstelle zu erklären (vgl. ebd.).
- 3) Strukturierende Inhaltsanalyse: Diese Analysetechnik hat zum Ziel, bestimmte Aspekte aus der Datenmenge herauszunehmen und zusammenzutragen. Um dies zu machen, werden Kategorien gebildet sowie definiert und anschliessend mit Beispielen aus dem Datenmaterial erläutert. Manchmal werden zusätzlich noch Codierregeln formuliert, welche eine gewisse Objektivität garantieren (vgl. Mayring, 1993, S. 83; 2007, S. 472, zit. nach Aeppli et al., 2011, S. 242).

Um die beiden Fragebogen im Rahmen dieses Diplomarbeitprojektes auszuwerten, werden einerseits die zusammenfassende und andererseits die explizierende Inhaltsanalyse eingesetzt.

7. Präsentation der Ergebnisse

In diesem Teil der Diplomarbeit werden die Resultate der beiden schriftlichen Fragebogen präsentiert. Die ausgefüllten Fragebogen befinden sich im Anhang (Anhang VI: Ausgefüllter Fragebogen Fachberaterin und Anhang VII: Ausgefüllter Fragebogen erfahrene Lehrperson).

7.1. Zusammenfassung Fragebogen Fachberaterin

Aus dem Fragebogen, welcher von der Fachberaterin schriftlich beantwortet wurde, lässt sich folgendes entnehmen:

Die Idee des entwickelten Hilfsmittels kam bei der Fachberaterin sehr gut an, da sie findet, dass die Methode der traditionellen Klassenlektüren out ist und das Hilfsmittel einen guten alternativen Lösungsweg aufzeigt, wie man den Literaturunterricht mit Ganzschriften gestalten kann. Für sie ist es wegen den vielen Differenzierungsmöglichkeiten sogar schon fast eine Klassenlektüre mit vollständiger Individualisierung und nicht eine mit teilweiser Individualisierung. Die Fachberaterin gibt an, dass man das Hilfsmittel ohne Probleme in einer 5. und 6. Klasse anwenden kann und dass man es grundsätzlich auch in 3. und 4. Klassen einsetzen könnte. Dies würde allerdings verlangen, dass man manche Karteikarten anpasst oder weglässt, da es Aufgaben gibt, die für Kinder der 3. und 4. Klasse zu schwierig sein könnten. Sie gab an, dass sie das Hilfsmittel auf jeden Fall in ihrer Klasse einsetzen würde und die Karteikarten auch sonst für den Deutschunterricht benutzen wird.

Der didaktische Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung beschreibt die Fachberaterin als kurz und präzise, aber dennoch als gut durchdacht, da er Angaben zu vielen Aspekten und Details gibt. Den Aufbau des didaktischen Kommentars zur HAPROLI-Ideensammlung findet sie gut und übersichtlich. Einzig das Buchfest sollte ihrer Meinung nach früher erwähnt werden. Zudem riet sie, den Anhang 2 irgendwo im didaktischen Kommentar zu erwähnen. Sie denkt, dass der didaktische Kommentar ausreichend Informationen gibt und dass er das wichtigste enthält, aber dennoch erweitert werden könnte. Hier stellt sie sich besonders klarere Angaben vor, was mit den schwachen Lesern und Leserinnen gemacht werden soll. Die Fragestellungen mit den dazugehörigen Antworten findet sie eine gute Methode, um den Lehrpersonen alle nötigen Informationen zu vermitteln. Die Antworten auf die Fragen beschreibt sie als klar und verständlich. Zu den theoretischen Begründungen sagt sie, dass sie zwar auf ein Minimum beschränkt sind, diese Tatsache aber durchaus gut ist, da das Hilfsmittel für Praktiker konzipiert wurde und diese sich nicht mit Theorie herumschlagen wollen. Jedoch findet sie auch hier, dass mehr theoretische Hintergründe zum Umgang mit schwachen Lesern und Leserinnen gemacht werden könnten. Die Arbeitsblätter findet die Fachberaterin passend und einsetzbar. Sie erwähnt auch, dass es für sie positiv ist, dass zum Hilfsmittel nur zwei Arbeitsblätter dazugehören, weil so wirklich die Schüler/innen schreiben und arbeiten müssen. Für sie ist das im didaktischen Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung beschriebene Konzept durchführbar. Trotzdem gibt sie noch den Tipp, einen Entwurf zu einem möglichen Buchfest auszuarbeiten und beizulegen, damit man sich dieses Buchfest als Lehrperson besser vorstellen kann. Zudem ergänzt sie, dass sie den Einstieg in alle Lektionen, in welchen mit dem Hilfsmittel gearbeitet wird, mit der ganzen Klasse organisieren würde, da der gemeinsame Austausch noch gefördert werden könnte. Des Weiteren rät sie, das Arbeitsjournal der einzelnen Gruppen jeweils Ende Woche einzusammeln, um die Kontrolle über ihre Arbeiten immer zu bewahren. Die Aufmachung des didaktischen Kommentars zur HAPROLI-Ideensammlung findet sie etwas trocken, da er fast nur aus Text besteht. Einzig der Teil, in welchem die Karteikarten erklärt werden, lockert ein bisschen auf. Aus diesem Grund rät sie, den didaktischen Kommentar kreativer zu gestalten. Die zum didaktischen Kommentar beigelegte CD mit allen Materialien findet die Fachberaterin super.

Die HAPROLI-Ideensammlung, welche aus Karteikarten besteht, beschreibt die Fachberaterin als sehr passend und motivierend, da die Karteikarten nur wenig Text enthalten und immer und überall eingesetzt werden können, ohne vorher grossen Aufwand zu betreiben. Besonders auch die Aufmachung der HAPROLI-Ideensammlung anhand einer Buchbox findet sie genial. Die Ideen auf den Karteikarten sind für die

Fachberaterin abwechslungsreich und originell. Jedoch ist sie der Meinung, dass es von jeder Kategorie (Schreiben, Multimedia, Musik, etc.) ca. gleich viele Karteikarten mit Ideen haben sollte. Alle Ideen auf den Karteikarten sind für sie in der 5. und 6. Klasse umsetzbar. Einzig die Karteikarten K9 und K26 findet sie etwas zu einfach. Vor allem die Idee mit dem Domino würde sie aber nicht weglassen, sondern schwieriger gestalten (mit Synonymen, Worterklärungen, etc.) Sie erwähnt, dass bei den Aufgaben im Bereich Multimedia auch die Lehrpersonen gefordert werden, aber dass diese Karteikarten immer noch weggelassen werden können, falls sich die Lehrperson im Umgang mit Technik nicht so sicher fühlt. Den Aufbau der Karteikarten findet sie, bis auf die Nummerierung, gut. Diese würde sie jedoch deutlicher hervorheben. Besonders gefallen ihr die Zusatzaufgaben, welche viele Differenzierungsmöglichkeiten schaffen. Auch der Bezug zu den Karteikarten der Sprachstarken bezeichnet sie als super, da es immer gut sei, ein solch offenes Projekt mit dem obligatorischen Lehrmittel in Verbindung zu bringen. Die Karteikarten findet die Fachberaterin klar und verständlich. Nur den Zeitungsartikel auf der Karteikarte K21 würde sie durch einen kindsgerechten Zeitungsartikel tauschen, da der momentane von den Kindern höchstwahrscheinlich nicht verstanden wird und so nicht als Beispiel genutzt werden kann. Die Fachberaterin gab zudem noch den Verbesserungsvorschlag, ein Blatt mit einer Übersichtstabelle über alle Karteikarten zu gestalten und dieses entweder der HAPROLI-Ideensammlung beizulegen oder allen Kindern zu geben, damit sie jeweils ankreuzen können, was sie schon gemacht haben und was sie noch machen werden. Darüber hinaus würde sie aus organisatorischen Gründen pro Klasse zwei HAPROLI-Ideensammlungen einsetzen.

Was den Nutzen des Hilfsmittels angeht, ist die Fachberaterin optimistisch. Sie ist der Meinung, dass die Schüler/innen mit diesem Konzept zum Lesen motiviert werden und vor allem eine grosse Startmotivation da sein wird. Für sie gibt es sowohl für starke als auch für schwache Leser/innen zahlreiche Möglichkeiten. Aus diesem Grund ist sie der Ansicht, dass es auf die Bedürfnisse aller Schüler/innen eingeht. In diesem Zusammenhang würde sie einzig vielleicht noch für die schwachen Schüler/innen eine Übersicht mit einfachen Karteikarten zusammenstellen, da diese Schüler/innen mit der grossen Auswahl an Karteikarten überfordert sein könnten. Die Fachberaterin findet, dass das Hilfsmittel für einen abwechslungsreichen Unterricht sorgt, besonders wenn es mit guten Büchern kombiniert wird. Sie ist zudem der Meinung, dass alles einsatzbereit ist. Abschliessend fügt sie noch an, dass es wichtig ist, alle Produkte und Präsentationen der Schüler/innen auf die Seite zu legen, da diese auch später noch gebraucht werden können, falls die Schüler/innen beispielsweise ein Buch einer anderen Gruppe lesen.

7.2. Zusammenfassung Fragebogen erfahrene Lehrperson

Aus dem von der erfahrenen Lehrperson ausgefüllten Fragebogen lassen sich folgende Informationen gewinnen:

Die Lehrperson bezeichnet das Konzept, welches im Hilfsmittel erklärt wird, als grossartig, durchdacht, praxisnah und ideenreich. Sie gibt an, dass sie begeistert von den vielen Ideen ist und findet, dass viele sinnvolle und pädagogische Gedanken bei der Entwicklung des Hilfsmittels gemacht wurden. Das spielerische und handelnd entdeckende Lernen, welches im Rahmen des entwickelten Konzeptes zum Einsatz kommt, bezeichnet die erfahrene Lehrperson als effektives und sinnvolles Lernen. Sie würde das Hilfsmittel auf jeden Fall gerne selbst ausprobieren. Die Lehrperson ist überzeugt, dass man das Hilfsmittel sehr gut in einer 5. und 6. Klasse einsetzen kann, dies nicht zuletzt, da es in vielen Punkten mit dem Lehrplan übereinstimmt. Sie ist aber auch der Meinung, dass es mit kleinen Anpassungen in 3. und 4. Klassen umsetzbar ist.

Den Aufbau des didaktischen Kommentars zur HAPROLI-Ideensammlung findet die erfahrene Lehrperson verständlich und gut nachvollziehbar. Sie schätzt es, dass der didaktische Kommentar mit passenden theoretischen Hintergründen und Beispielen

versehen ist. Die Frage-Antwort-Methode, welche im didaktischen Kommentar zum Einsatz kommt, findet die Lehrperson hilfreich, um den Aufbau des ganzen Konzeptes zu verdeutlichen. Für sie wird durch diese Methode alles gut ersichtlich und somit verständlicher. Der didaktische Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung antwortet für die Lehrperson auf alle nötigen Fragen und dies klar, einfach und unmissverständlich. Einzig möchte sie noch wissen, wie viele Wochen grundsätzlich an diesem Projekt gearbeitet werden sollte. Auch die theoretischen Begründungen findet die befragte Lehrperson passend. Sie denkt, dass theoretische Hinweise wünschenswert und notwendig sind und ist der Meinung, dass man noch mehr Theorie einbauen müsste. Was die Umsetzbarkeit des Konzeptes angeht, ist die Lehrperson voller Überzeugung, dass das Projekt umsetzbar ist und dass es nicht nur für die Schüler/innen, sondern auch für die Lehrperson, sehr interessant sein wird. Die Arbeitsblätter findet die Lehrperson passend und gut einsetzbar. In diesem Zusammenhang erwähnt die Lehrperson auch, dass es ihr super gefällt, dass das ganze Projekt ohne grossen Materialaufwand durchgeführt werden kann. Die Lehrperson macht im Fragebogen auch einige spezifische Angaben zum entwickelten Konzept. Die Idee, dass die Schüler/innen die Bücher selbst auswählen dürfen, findet die Lehrperson positiv. Sie würde jedoch mit den Lernenden eine Abmachung treffen, dass auch sie als Lehrperson Bücher vorschlagen kann und so die Möglichkeit hat, die Lektüre mit Themenbereichen von M&U zu verbinden. Ferner ist sie etwas skeptisch, was die vorgeschlagene Methode der Gruppenbildung betrifft. Sie befürchtet, dass es vorkommen könnte, dass eine Gruppe plötzlich nur aus starken oder schwachen Lesern und Leserinnen besteht, was es von der Lehrperson im Rahmen dieses Projektes zu vermeiden gilt. Besonders positiv am Konzept bewertet die Lehrperson einerseits die Tatsache, dass am Ende des Projektes ein Buchfest stattfindet und andererseits, dass die Bücher nach dem Projekt in die Klassenbibliothek aufgenommen werden sollen. Sie schlägt des Weiteren vor, dass man das Projekt während des Schuljahres zweimal durchführen könnte, wobei einmal beispielsweise die Kinder eines Nachbardorfs das Zielpublikum sind und einmal die Eltern der Kinder. Die Lehrperson ist der Meinung, dass dies den Vorteil hätte, dass die Schüler/innen beim zweiten Durchlauf das Projekt schon kennen würden und noch effektiver arbeiten könnten. Die Lehrperson gibt auch an, dass im didaktischen Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung zwar immer wieder verdeutlicht wird, dass es im Konzept darum geht, die Lesemotivation und die Lesefreude der Schüler/innen durch gemeinsames Erleben zu fördern. Sie ist dennoch der Meinung, dass eine summative Evaluation (Textverständnis, Hörverständnis) im Rahmen des Konzeptes Platz finden sollte, auch wenn dies bedeutet, dass die Lehrperson sechs verschiedene Prüfungen zusammenstellen muss.

Die HAPROLI-Ideensammlung mit den 28 Karteikarten gefällt der Lehrperson sehr gut. Sie findet das System aus Karteikarten sehr passend für dieses Konzept. Um den Überblick über die Karteikarten zu garantieren, würde sie den Lernenden noch einen Gesamtüberblick über alle Karteikarten zur Verfügung stellen. Auf diesem „Werkstattpass“ könnte die Lehrperson falls nötig auch obligatorische und fakultative Aufgaben festlegen. Auf die Frage, ob die Ideen auf den Karteikarten abwechslungsreich und originell sind, gibt die Lehrperson die Antwort, dass dieses Kriterium bei dieser Vielfalt von Ideen und originellen Arbeiten mehr als erreicht wird. Sie findet die Ideenvielfalt vorbildlich und schätzt es, dass noch genug Spielraum für die Ideen der Schüler/innen bleibt, da auch sie zusätzliche Karteikarten schreiben können. Zudem denkt die Lehrperson, dass die Ideen auf den Karteikarten angepasst an das Können und das Niveau eines Kindes der 5. oder 6. Klasse sind. Die Ideen auf den Karteikarten gefallen der Lehrperson eigentlich alle. Am ehesten findet sie die Karteikarte K13 weniger originell, da sie den „normalen“ Schulalltag darstellt. Die Aufmachung der HAPROLI-Ideensammlung kam bei der Lehrperson sehr gut an. Sie ist überzeugt, dass die Buchbox die Kinder einlädt, sich mit den Ideen auf den Karteikarten auseinanderzusetzen. Zudem findet sie die Illustrationen auf den Karteikarten liebevoll und passend. Auch dass verschiedene Sozialformen zum Einsatz kommen, gefällt ihr. Die erfahrene Lehrperson gibt jedoch die Rückmeldung, dass der

Aufbau der Karteikarten zwar logisch ist, aber dass dieser für die Kinder nicht klar ersichtlich ist. Hier rät sie, ein Infoblatt zu gestalten und der Buchbox beizulegen, welches alle Rubriken (Zeitpunkt, Aufwand, Form, etc.) auf der Karteikarte erklärt.

Die erfahrene Lehrperson ist der Ansicht, dass das Konzept auf jeden Fall motivierend für die Schüler/innen ist und diese mit grossem Engagement arbeiten werden. Sie erwähnt aber auch, dass die Vorbildrolle der Lehrperson ihrer Meinung nach eine entscheidende Bedeutung hat und dass die Kinder umso motivierter arbeiten werden, wenn die Lehrperson auch motiviert ist und versucht, ihnen das Lesen schmackhaft zu machen. Da es für alle Talente und Fähigkeiten der Kinder Ideen dabei hat, ist die Lehrperson zudem überzeugt, dass die Bedürfnisse aller Schüler/innen befriedigt werden. Sie findet des Weiteren, dass das Hilfsmittel sehr vielfältig, abwechslungsreich und einsetzbar ist.

8. Interpretation der Ergebnisse

Nachdem die gesamte Datenmenge analysiert und ausgewertet wurde, wird nun die Interpretation der Ergebnisse vorgenommen. Diese findet in Bezug zur Hauptfragestellung und den Hypothesen statt und wird mit passender Theorie verknüpft.

8.1. Interpretation Fragebogen Fachberaterin

Aus der schriftlichen Befragung mit der Fachberaterin der Pädagogischen Hochschule Wallis für den Bereich Deutsch lässt sich entnehmen, dass das entwickelte Hilfsmittel bei ihr durchaus gut angekommen ist und positiv bewertet wird. Wie bereits bekannt ist, war das Ziel dieser Diplomarbeit, ein Hilfsmittel für Lehrpersonen von 5. und 6. Klassen zu entwickeln, welches hilft, den Literaturunterricht mit Ganzschriften angepasst an die Bedürfnisse aller Schüler/innen sowie abwechslungsreicher und somit motivierender zu gestalten. Im Kapitel 4 wurde definiert, dass ein Hilfsmittel einsatzbereit, benutzerfreundlich, stufengerecht, ansprechend gestaltet und nützlich sein muss, damit es ein gutes Hilfsmittel ist. Die Fachberaterin sollte aus diesem Grund zu allen diesen Punkten ihre Meinung abgeben, welche im Folgenden nochmals kurz dargestellt wird.

- Einsatzbereit: Die Fachberaterin findet das ganze Material (HAPROLI-Ideensammlung, didaktischer Kommentar, Arbeitsblätter, etc.) einsatzbereit. Zudem findet sie die Karteikarten super, da sie immer und überall ohne zusätzlichen Aufwand eingesetzt werden können. Auch die zum didaktischen Kommentar beigelegte CD mit allen Materialien gefällt der Fachberaterin.
- Benutzerfreundlich: Die Fachberaterin findet grundsätzlich sowohl die HAPROLI-Ideensammlung als auch der dazugehörige didaktische Kommentar klar und strukturiert aufgebaut. An der HAPROLI-Ideensammlung gefallen ihr besonders die Zusatzaufgaben, welche viele Differenzierungsmöglichkeiten schaffen, und der Bezug zu den Karteikarten der Sprachstarken. Die Nummerierung auf den Karteikarten würde sie jedoch noch deutlicher hervorheben. Im didaktischen Kommentar würde sie das Buchfest früher erwähnen und einen Entwurf zu einem möglichen Buchfest ausarbeiten und beilegen, damit man sich dieses als Lehrperson besser vorstellen kann. Darüber hinaus würde sie im didaktischen Kommentar irgendwo auf den Anhang 2 verweisen. Beide Bestandteile des entwickelten Hilfsmittels findet sie kurz und präzise gehalten sowie klar und verständlich geschrieben. Einzig könnten für die Fachberaterin noch mehr Informationen und theoretische Hintergründe zu der Arbeit mit schwachen Lesern und Leserinnen aufgeführt werden. Sie erwähnt auch, dass es für sie positiv ist, dass zum Hilfsmittel nur zwei Arbeitsblätter dazugehören, damit wirklich die Schüler/innen arbeiten müssen. Des Weiteren würde sie aus organisatorischen Gründen pro Klasse zwei HAPROLI-Ideensammlungen einsetzen.

- Stufengerecht: Das entwickelte Konzept ist für die Fachberaterin lehrplankompatibel und in der angegebenen Stufe gut durchführbar. Auch die Ideen auf den Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung findet die Fachberaterin den Fähigkeiten und Bedürfnissen von Lernenden der 5. und 6. Klasse angepasst. Nur die Ideen auf zwei Karteikarten (K9 und K26) könnten ihrer Meinung nach noch schwieriger gestaltet werden.
- Ansprechende Gestaltung: Die Aufmachung der HAPROLI-Ideensammlung anhand einer Buchbox findet die Fachberaterin genial. Auch die Karteikarten findet sie passend und motivierend gestaltet. Einzig der didaktische Kommentar der HAPROLI-Ideensammlung gefällt ihr weniger, da die Fachberaterin diesen etwas trocken findet.
- Nützlich: Auf die Frage, ob das Hilfsmittel nützlich ist und die Schüler/innen zum Lesen motiviert werden, antwortet die Fachberaterin positiv. Sie ist der Meinung, dass der Literaturunterricht mit Hilfe des Hilfsmittels bedürfnisorientiert und abwechslungsreich ist und die Schüler/innen somit zum Lesen motiviert werden.

Aus der Befragung mit der Fachberaterin lässt sich entnehmen, dass sie findet, dass es sich im Rahmen des entwickelten Konzeptes um eine vollständig individualisierte Klassenlektüre handelt und nicht um eine mit teilweiser Individualisierung. Vergleicht man dies jedoch mit themenspezifischer Fachliteratur, wird schnell ersichtlich, dass es sich doch um eine teilweise individualisierte Herangehensweise handelt, da bei der vollständig individualisierten Klassenlektüre alle Schüler/innen eine andere Ganzschrift lesen, während im Rahmen eines teilweise individualisierten Ansatzes verschiedene Gruppen mit jeweils unterschiedlichen Ganzschriften gebildet werden (vgl. Kuonen, 2012, S. 1ff.). Der Nachteil einer vollständig individualisierten Klassenlektüre ist die fehlende Möglichkeit der Anschlusskommunikation und der Bildung des „Wir-Gefühls“ (vgl. Brinkmann, 2006, S. 4f.). Diese Nachteile werden mit einer teilweise individualisierten Klassenlektüre versucht zu umgehen. Und auch die Fachberaterin selbst erwähnte im Fragebogen mehrmals, dass sie den Austausch über das Gelesene wichtig findet und noch stärker fördern würde, indem sie zum Beispiel den Einstieg in die Leselektionen stets im Plenum machen würde.

Die Fachberaterin gab zudem die Rückmeldung, dass ihr der Überblick über die Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung fehlt und dass sie noch ein zusätzliches Blatt mit einer Übersichtstabelle über alle Karteikarten gestalten würde. Dieses könnte man dann entweder der HAPROLI-Ideensammlung beilegen oder aber allen Kindern geben, damit sie ankreuzen können, was sie schon gemacht haben und was sie noch machen wollen. Des Weiteren hat die Fachberaterin auch Bedenken, dass schwache Schüler/innen mit der grossen Auswahl an Karteikarten überfordert sein könnten und diese vielleicht eine Auswahl an einfachen Aufgaben bekommen sollten. Auch hier könnte ihrer Meinung nach eine separate Übersichtstabelle angefertigt werden.

Schlussendlich rät die Fachberaterin noch, das Arbeitsjournal der einzelnen Gruppen jeweils Ende Woche einzusammeln, um die Kontrolle über die Arbeiten aller Gruppen zu bewahren.

8.2. Interpretation Fragebogen erfahrene Lehrperson

Auch aus dem schriftlich beantworteten Fragebogen der erfahrenen Lehrperson lässt sich die Erkenntnis gewinnen, dass das entwickelte Hilfsmittel hier auf positiven Anklang gestossen ist und der Lehrperson grundsätzlich als anwendbar und nützlich erscheint. Im Kapitel 4 wurde definiert, dass ein Hilfsmittel einsatzbereit, benutzerfreundlich, stufengerecht, ansprechend gestaltet und nützlich sein muss, damit es ein gutes Hilfsmittel ist. Im Folgenden wird die Meinung der erfahrenen Lehrperson zum entwickelten Hilfsmittel gegliedert nach diesen Kriterien nochmals kurz dargestellt.

- Einsatzbereit: Die erfahrene Lehrperson ist der Meinung, dass alles umsetzbar und einsatzbereit ist. In diesem Zusammenhang erwähnt die Lehrperson auch, dass sie es super findet, dass das ganze Projekt ohne grossen Materialaufwand durchgeführt werden kann.
- Benutzerfreundlich: Den Aufbau des didaktischen Kommentars zur HAPROLI-Ideensammlung findet die erfahrene Lehrperson logisch und strukturiert. Die Frage-Antwort-Methode hilft ihr, sich den Ablauf des ganzen Projektes besser vorzustellen. Zudem schätzt sie die Beispiele und die passenden theoretischen Hintergründe, welche ihrer Meinung nach aber zahlreicher und ausführlicher sein könnten. Alle Fragen werden für die Lehrperson klar, einfach und unmissverständlich beantwortet. Nur die Frage, wie viele Wochen total an diesem Projekt gearbeitet werden sollen, möchte sie noch beantwortet haben. Auch der Aufbau der Karteikarten gefällt der befragten Lehrperson gut. Jedoch ist sie der Meinung, dass für die Kinder ein Infoblatt, auf welchem alle Rubriken (Zeitpunkt, Aufwand, Form, etc.) der Karteikarten erklärt werden, hilfreich wäre. Die Arbeitsblätter findet die Lehrperson passend und gut einsetzbar.
- Stufengerecht: Wie bereits erwähnt, ist die erfahrene Lehrperson der Überzeugung, dass das Konzept in der angegebenen Stufe umsetzbar ist. Dies nicht zuletzt, weil es in vielen Punkten mit dem Lehrplan Deutsch übereinstimmt. Auch findet sie die Ideen auf den Karteikarten angepasst an das Können und das Niveau eines 5. und 6. Klässlers. Mit kleinen Anpassungen könnte sich die Lehrperson sogar vorstellen, das Projekt in 3. und 4. Klassen durchzuführen.
- Ansprechende Gestaltung: Die Aufmachung der HAPROLI-Ideensammlung, bestehend aus den 28 Karteikarten, und besonders die Buchbox kamen bei der Lehrperson äusserst gut an. Sie findet, dass die Buchbox für die Kinder eine zusätzliche motivierende Wirkung hat. Zudem gefällt der Lehrperson das System mit den Karteikarten, welche ihrer Meinung nach liebevoll und passend gestaltet sind.
- Nützlich: Die Lehrperson findet das Konzept, welches im Hilfsmittel erklärt wird grossartig, durchdacht, praxisnah und ideenreich. Sie gibt an, dass sie begeistert von den vielen originellen Ideen der HAPROLI-Ideensammlung ist und findet es schön, dass auch für die Ideen der Kinder Spielraum gelassen wurde. Da für alle Talente und Fähigkeiten der Kinder Ideen dabei sind, ist die Lehrperson zudem der Meinung, dass die Bedürfnisse aller Schüler/innen befriedigt werden können. Sie findet des Weiteren, dass das Hilfsmittel sehr vielfältig, abwechslungsreich und einsetzbar ist. Aus all diesen Gründen ist die erfahrene Lehrperson der Ansicht, dass das Konzept auf jeden Fall motivierend für die Schüler/innen und somit nützlich ist.

Beim Beantworten der Fragen gab die Lehrperson noch einige spezifische Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge zum entwickelten Hilfsmittel, welche es nun zu eruieren gilt.

So findet die Lehrperson den Vorschlag der Buchauswahl durch die Schüler/innen grundsätzlich gut. Allerdings schlägt sie vor, dass auch die Lehrperson beispielsweise zwei Bücher vorschlagen kann und so die Möglichkeit hat, gewisse Themen bewusst zu wählen, um z. B. überfachliche Angebote zu schaffen. Vergleicht man den Vorschlag der Lehrperson mit der Theorie, muss betont werden, dass viele Gründe dafür sprechen, die Schüler/innen selbst die Bücher für die Lektüre auszuwählen zu lassen. Zum einen ist so die Chance am grössten, dass die Schüler/innen Ganzschriften finden, welche ihre Interessen befriedigen. Zum anderen haben sie die Gelegenheit, durch den Auswahlprozess verschiedene Ganzschriften kennenzulernen, Verantwortung zu

übernehmen und sich im selbstbestimmten Lernen zu verbessern. (vgl. Esser-Palm, 2012, S. 18f.). Auch der Lehrplan Deutsch unterstützt die Ansicht, dass bei der Buchauswahl den Interessen der Kinder möglichst grosse Beachtung geschenkt werden soll und die Schüler/innen beim Suchen geeigneter Lektüre mithelfen sollen (vgl. IEDK, 1998, S. 34). Dennoch spricht nichts dagegen, wenn die Lehrperson ein oder höchstens zwei von sechs Büchern selbst bestimmt, da den Lernenden so immer noch genug Freiraum für ihre Ideen bleibt. Des Weiteren wäre es, wie im didaktischen Kommentar unter Kapitel 2.1 beschrieben, auch möglich, dass Lehrpersonen den Lernenden bei der Buchauswahl gewisse Vorschriften machen und beispielsweise Themen vorgeben.

Die Lehrperson befürchtet, dass es Probleme bei der vorgeschlagenen Art der Gruppenbildung geben könnte und manche Gruppen plötzlich nur aus starken oder schwachen Lesern und Leserinnen bestehen. Um das Projekt durchzuführen, werden aber heterogene Gruppen benötigt. Um dieser Tatsache entgegenzuwirken, müssen auf dem Arbeitsblatt zur Buchauswahl alle Schüler/innen zwei Bücher angeben, welche sie gerne Lesen würden. So hat die Lehrperson mehr Möglichkeiten bei der Gruppenbildung.

Besonders positiv am Konzept findet die Lehrperson die Tatsache, dass am Ende des Projektes ein Buchfest stattfindet. Auch findet sie es eine super Idee, die gelesenen Bücher in die Schulbibliothek aufzunehmen. In diesem Zusammenhang macht die Lehrperson den Vorschlag, das Projekt während des Schuljahres zweimal, aber mit unterschiedlichem Publikum, durchzuführen. Die Kinder würden beim zweiten Mal das Projekt schon kennen und noch effektiver arbeiten. Gegen diesen Vorschlag gibt es nichts einzuwenden, falls die Lehrperson während des Schuljahres genug Zeit findet, um das Projekt zweimal durchzuführen.

Die Lehrperson gibt auch an, dass sie, obwohl es im Projekt um die Lesemotivation und um die Lesefreude geht, eine summative Evaluation am Ende des Projektes durchführen würde. Von dem wird allerdings in der Fachliteratur abgeraten. Soll nämlich die habituelle Lesemotivation und Lesebereitschaft ausgebildet werden, müssen die Kinder auch in der Schule die Gelegenheit zu anregendem Lesen ohne jeglichen Leistungsdruck erhalten (vgl. Haas, 2011, S. 46). In diesem Sinne ist eine summative Evaluation im Rahmen des entwickelten Hilfsmittels weder nützlich noch wünschenswert.

Damit die Schüler/innen den Überblick über die Karteikarten haben, würde die erfahrene Lehrperson als letzten Verbesserungspunkt noch ein Blatt gestalten, welches als Überblick über alle Karteikarten dient. Sie ist der Meinung, dass die Lehrperson auf diesem „Pass“ falls nötig auch obligatorische und fakultative Aufgaben festlegen könnte.

9. Schlussfolgerung

Vergleicht man nun die Aussagen der beiden Fachpersonen mit den Definitionen, die im Kapitel 4 „Wissenschaftliche Fragestellung“ aufgestellt wurden, kommt man zum Schluss, dass sich vieles überschneidet. Die Fachpersonen beschrieben das entwickelte Hilfsmittel grösstenteils so, wie im Kapitel 4 ein gutes Hilfsmittel definiert wurde. So sind beide Fachpersonen der Meinung, dass alles verfügbar und ohne zusätzlichen Aufwand zu jeder Zeit einsatzbereit ist. Sie finden das Hilfsmittel grundsätzlich klar und strukturiert aufgebaut. Es ist laut ihnen kurz und präzise, aber dennoch klar und verständlich geschrieben. Zudem sind beide Fachpersonen überzeugt, dass das Konzept in der angegebenen Stufe angewandt werden kann, den Fähigkeiten und Bedürfnissen der Zielgruppe entspricht und lehrplankompatibel ist. Vor allem die Gestaltung der HAPROLI-Ideensammlung wurde gerühmt und als anregend beschrieben. Die Fachberaterin wünscht sich aber ein weniger trockener didaktischer Kommentar. Hier herrscht Verbesserungspotential. Was den Nutzen des Hilfsmittels angeht, sind sich beide Fachpersonen einig. Sie finden, dass das entwickelte Instrument hilft, die Bedürfnisse aller Schüler/innen zu befriedigen und den Literaturunterricht mit Ganzschriften

abwechslungsreicher zu gestalten. Die befragten Fachpersonen sind der Meinung, dass diese beiden Tatsachen dafür sorgen, dass die Schüler/innen fürs Lesen motiviert werden.

Im Kapitel 4 definierte die Verfasserin, was für sie „nützlich“ im Rahmen dieses Diplomarbeitprojektes bedeutet. Ein nützliches Hilfsmittel muss für sie wie folgt sein:

- Angepasst an die Bedürfnisse aller Schüler/innen:
 - Die Interessen und Fähigkeiten aller Schüler/innen werden bei der Buchauswahl berücksichtigt.
 - Es gibt kein gleichschrittiges Vorgehen, an welches sich alle Schüler/innen anpassen müssen.
 - Es gibt verschiedene Zugänge zum Buch (gestalterisch, musikalisch, schriftlich, etc.), um die individuelle Verarbeitung des Gelesenen zu fördern.
- Abwechslungsreich:
 - Den Kindern werden mehrere Bücher zur Auswahl gestellt. Sie werden nicht gezwungen, alle dasselbe Buch zu lesen.
 - Es geht nicht immer nur ums Lesen und Reden über das Gelesene, da sich die Schüler/innen während des Literaturunterrichts auf vielfältige Weise mit dem Buch auseinandersetzen können.
- Motivierend:
 - Die habituelle intrinsische Lesemotivation soll gefördert werden. In diesem Zusammenhang ist für die Autorin wichtig, dass die Schüler/innen sich auf den Literaturunterricht freuen und Interesse am Buch und den Arbeiten mit dem Buch zeigen.

Es war der Verfasserin wichtig, dass das Hilfsmittel aus zwei Bestandteilen besteht, wobei einer für die Schüler/innen und der andere für die Lehrperson ist. Zudem sollte das Hilfsmittel auf den neusten didaktischen und pädagogischen Erkenntnissen basieren. All diese Kriterien wurden bei der Entwicklung der HAPROLI-Ideensammlung und dem dazugehörigen didaktischen Kommentar berücksichtigt.

Aus all diesen Gründen kann man zum Schluss kommen, dass das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit, ein Hilfsmittel für Lehrpersonen von 5. und 6. Klassen zu entwickeln, welches hilft, den Literaturunterricht mit Ganzschriften angepasst an die Bedürfnisse aller Schüler/innen sowie abwechslungsreicher und somit motivierender zu gestalten, weitgehend erreicht wurde. Natürlich ist das entwickelte Hilfsmittel ein Prototyp und kann verbessert werden. Hier helfen der Verfasserin wiederum die analysierten Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der beiden befragten Fachpersonen, indem sie die für sie relevanten Vorschläge umsetzen wird. So findet sie es auch sinnvoll, eine Übersichtstabelle über alle Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung zu erstellen. Dies könnte wie ein Werkstattpass aussehen und würde die Kinder gewiss in ihrer Arbeitsorganisation unterstützen. Auch wird man der HAPROLI-Ideensammlung ein Infoblatt beilegen, auf welchem der Aufbau der Karteikarten für die Kinder erklärt wird. Die Verfasserin wird die Nummerierung der Karteikarten besser hervorheben und einige Karteikarten den Rückmeldungen und Verbesserungsvorschlägen der Fachpersonen anpassen. So wird beispielsweise die Karteikarte K26 schwieriger gestaltet und für die Karteikarte K21 ein passender Zeitungsartikel in einer Kinderzeitschrift gesucht. Auch die Bewertungstabelle, welche die befragte Lehrperson erstellt hat, wird der Verfasserin helfen, an einzelnen Karteikarten (K4, K22, etc.) Zeitpunkt, Aufwand oder Sozialform anzupassen (siehe Anhang VIII 2. Teil). Zudem wird sie am didaktischen Kommentar zur HAPROLI-Ideensammlung kleine Änderungen vornehmen. So wird man versuchen, schon am Anfang des didaktischen Kommentars einen Überblick über das ganze Konzept

zu gegen, damit das Buchfest nicht erst am Ende erwähnt wird. Ferner wird man darauf achten, alle zusätzlichen Materialien und alle Anhänge zu erwähnen. Das Konzept selbst wird nur in einem Punkt verändert. Der Einstieg in alle Lektionen, in welchen mit dem entwickelten Hilfsmittel gearbeitet wird, soll gemeinsam gestaltet werden.

Abschliessend muss noch erwähnt werden, dass sich bei der tatsächlichen Umsetzung des Projektes sicherlich noch weitere Stärken, Schwächen sowie Optimierungsmöglichkeiten zeigen werden.

10. Kritische Distanz

In diesem Kapitel sollen sowohl der Wert als auch die Grenzen der vorliegenden Diplomarbeit diskutiert werden.

Das Hauptziel einer Entwicklungsarbeit ist eine Entwicklung, welche auf identifizierte Bedürfnisse des Berufsfeldes antwortet. Der Wert einer jeden Entwicklungsarbeit sollte demnach darin liegen, dass tatsächlich eine Entwicklung gemacht wird, welche eine Lösung zu einem Problem im Berufsfeld liefert. Da mein entwickeltes Hilfsmittel von den beiden befragten Fachpersonen weitgehend positiv bewertet und als nützlich eingestuft wurde, bin ich der festen Überzeugung, dass ich im Rahmen meiner Entwicklungsarbeit ein wertvolles Hilfsmittel geschaffen habe und dadurch das Hauptziel von einer Entwicklungsarbeit erreicht habe. Natürlich weist meine Diplomarbeit auch Grenzen auf. Zum einen wurde mein entwickeltes Konzept noch nicht durchgeführt, sondern lediglich von zwei Fachpersonen auf die Anwendbarkeit und den möglichen Nutzen geprüft, indem sie es intensiv anschauten und in Form eines schriftlichen Fragebogens Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge gaben. Es kann also nicht ausgeschlossen werden, dass das Hilfsmittel trotz guter Bewertungen dem Praxistest in einer Klasse nicht standhalten würde. Auch der Nutzen des Hilfsmittels konnte von den beiden Fachpersonen durch die Tatsache, dass das Konzept noch nicht durchgeführt wurde, bloss auf hypothetischer Ebene eingeschätzt und beurteilt werden. Meine Entwicklung wurde, wie bereits erwähnt, nur von zwei Fachpersonen mit Hilfe eines schriftlich beantworteten Fragebogens mit offenen Fragen bewertet. Es ist klar, dass die durch diese Datenerhebungsmethode gewonnenen Daten subjektiv sind. Somit hätten die Resultate der Evaluation des Hilfsmittels viel anders aussehen können, hätte man andere Fachpersonen befragt. Um trotzdem eine möglichst grosse Meinungsvielfalt zu erhalten, habe ich das Hilfsmittel aber bewusst von der Fachberaterin fürs Fach Deutsch auf Primarschulniveau und von einer erfahrenen Primarlehrperson der passenden Stufe testen lassen.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass mein Hilfsmittel ein erster Versuch darstellt und auf alle Fälle noch perfektioniert werden kann. Hier werden die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der beiden Fachpersonen einen hohen Stellenwert haben. Trotzdem weist das Hilfsmittel schon sehr viele positive, nützliche und wertvolle Elemente auf. So konnte mit der gewählten Forschungsmethode nachgewiesen werden, dass das entwickelte Hilfsmittel weitgehend ein gutes Hilfsmittel für Lehrpersonen von 5. und 6. Klassen ist, da es sie darin unterstützt, den Literaturunterricht mit Ganzschriften angepasst an die Bedürfnisse aller Schüler/innen sowie abwechslungsreicher und somit motivierender zu gestalten.

11. Vorschläge für weiterführende Arbeiten

Gewiss steht hier an erster Stelle die Perfektionierung des entwickelten Hilfsmittels an. Dazu sollen die Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge der beiden Fachpersonen genutzt werden, welche für diese Diplomarbeit analysiert und interpretiert wurden. Ziel dieser Perfektionierung ist, die Praxistauglichkeit des Hilfsmittels zu erhöhen. Diese

weiterführende Arbeit möchte ich noch bis zur Präsentation meines Diplomarbeitprojekts vornehmen.

Ich würde mir wünschen, dass in einer weiteren Diplomarbeit der tatsächliche Nutzen des entwickelten Hilfsmittels untersucht wird. Dies würde, anders als diese Diplomarbeit, im Rahmen einer Untersuchungsarbeit stattfinden. Die grosse Frage wäre dann, ob der Literaturunterricht mit Ganzschriften in 5. und 6. Klassen durch den Einsatz des Hilfsmittels wirklich bedürfnisorientierter, abwechslungsreicher und somit motivierender gestaltet werden kann. Dazu wäre es nötig, das Hilfsmittel in einer oder mehreren Klassen einzusetzen und vorher sowie nachher die Schüler/innen zu ihrer Lesemotivation zu befragen. Eine andere Möglichkeit wäre, zwei Klassen auszuwählen, wobei eine Klasse im Rahmen meines entwickelten Konzeptes eine Ganzschrift lesen und die andere eine Klassenlektüre auf traditionelle Art und Weise erlesen würde. Auch hier müsste vor und nach der Lektüre eine Untersuchung durchgeführt werden, welche versucht, die Lesemotivation der Schüler/innen zu ermitteln. Zusätzlich zur Befragung der Schüler/innen könnte auch die Lehrperson zu ihrer Meinung und ihren Erfahrungen während der Lektüre befragt werden. Die gewonnenen Daten beider Gruppen könnten dann analysiert und verglichen werden.

12. Literaturverzeichnis

- Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiler, E. & Tettenborn, A. (2011). *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften* (2. Durchgesehene Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2001). Lässt sich Lust am Lesen lehren?. *Bildung Schweiz*, 2 (18), 18-19.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2006). *Das Lesen anregen, fördern, begleiten*. Velber: Kallmeyer bei Friedrich.
- Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.) (2007). *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Kallmeyer.
- Böck, M. (2008). *Förderung der Lesemotivation. Schulische Leseförderung im Anschluss an PISA 2000/2003. Neue Ansätze für eine Aufgabe im Spannungsfeld der Anforderungen der Schule und den Erwartungen der SchülerInnen*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Brinkmann, E. (2006). Klassenlektüre - klasse Lektüre?. *Grundschule Deutsch*, 3 (1), 4-5.
- Clark, C., Osborne, S. & Akerman, R. (2008). Young People's Self-Perceptions as Readers: An Investigation Including Family, Peer and School Influences, National Literacy Trust. Zugriff am 03. Februar 2014 unter: http://www.literacytrust.org.uk/Research/Self-perception_as_readers_report_2008.pdf
- Duden (2002). *Das Bedeutungswörterbuch* (3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Esser-Palm, R. (2012). Klassenjury. Ein Schülerorientiertes Modell zur Wahl der Klassenlektüre. *Praxis Deutsch*, 39 (1), 18-23.
- Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107. Band, (4) S. 520-542.

- Greaney, V. & Neumann, S. B. (1990). The Functions of Reading: A Cross-Cultural Perspective. *Reading Research Quarterly*, 25 (3), 172-195.
- Haas, G. (2011). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe* (9. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Harmgarth, F. (Hrsg.) (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung von 1995/96*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. *Praxis Deutsch*, 29 (6), 6-18.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18-28). Seelze: Kallmeyer.
- Kommission Deutsch der Innenschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK) (1998). *Lehrplan Deutsch. Für das 1.-6. Schuljahr*. Ebikon: Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen ZBS.
- Kommission für Lehrplan- und Lehrmittelfragen & Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (2004). *Leseförderung. Grundlagen, Ideen und Beispiele für alle Stufen der Volksschule*. Bern: Schulverlag blmv AG.
- Kruse, G. (2007). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 176-188). Seelze: Kallmeyer.
- Kuonen, E. (2012). *Lektüre ganzer Bücher*. [Skriptum der Lernveranstaltung 7.M1]. Brig: Pädagogische Hochschule.
- Mayring, P. (1993). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (4. Auflage). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage, S. 468-475). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- McKenney, S. & Reeves, Th. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Metzger, K. (2010). „Klassenlektüre“ – differenzierend und differenziert (Kinderbücher, 1.-4. Schuljahr). In K. H. Spinner (Hrsg.), *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen. Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse* (5. Auflage, S. 52-54). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mummendey, H. D. (2003). *Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkompetenzforschung* (4. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (5. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Steiner, E. (2013). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung – Educational Design Research*. [Skriptum der Lernveranstaltung 8.9]. Brig: Pädagogische Hochschule.

Sträuli Arslan, B., Mächler, S. & Neugebauer, C. (2005). *Leseknick – Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Wikipedia (30. Januar 2014). Ganzschrift (Schule). Zugriff am 03. Februar 2014 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Ganzschrift_%28Schule%29

13. Verzeichnis der Darstellungen

Darstellung 1:	Verschiedene Arten der Lesemotivation nach Philipp (2011, S. 34)	S. 13
Darstellung 2:	Beschriftete Karteikarte der HAPROLI-Ideensammlung	S. 19

14. Verzeichnis der Anhänge sowie alle Anhänge

Anhang I:	Fotos HAPROLI-Ideensammlung und didaktischer Kommentar	S. 36
Anhang II:	Inhaltsverzeichnis didaktischer Kommentar.....	S. 37
Anhang III:	Auszug aus dem didaktischen Kommentar.....	S. 38
Anhang IV:	Übersicht aller Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung	S. 39
Anhang V:	Beispiele von Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung.....	S. 41
Anhang VI:	Ausgefüllter Fragebogen Fachberaterin	S. 42
Anhang VII:	Ausgefüllter Fragebogen erfahrene Lehrperson	S. 46

Anhang I: Fotos HAPROLI-Ideensammlung und didaktischer Kommentar



Foto 1: Geschlossene HAPROLI-Ideensammlung

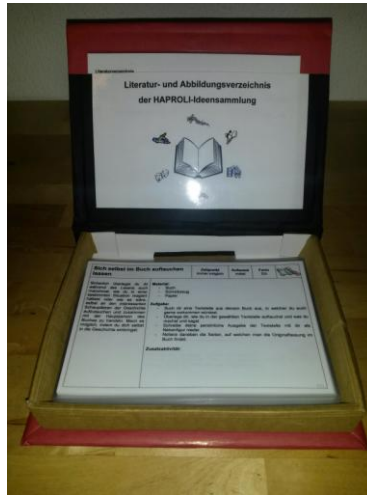


Foto 2: Offene HAPROLI-Ideensammlung mit Karteikarten



Foto 3: Offene HAPROLI-Ideensammlung mit Stützen für die Karteikarten



Foto 4: Stützen aufgestellt



Foto 5: Karteikarten auf Stützen

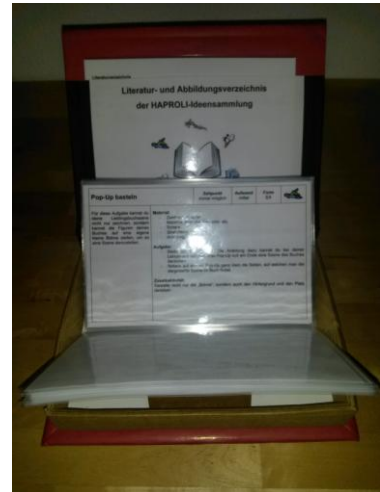


Foto 6: Karteikarten auf Stützen

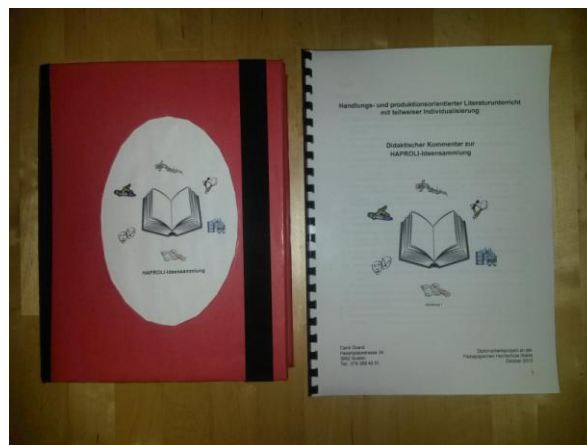


Foto 7: Geschlossene HAPROLI-Ideensammlung und dazugehöriger didaktischer Kommentar

Anhang II: Inhaltsverzeichnis didaktischer Kommentar

Inhalt

Einführung	3
1. Allgemeine Informationen zum Konzept	3
1.1. Warum eine Ganzschrift mit einer teilweisen Individualisierung lesen?.....	3
1.2. Warum ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz?	4
1.3. Wie ist die Rollenverteilung zwischen Schülern und Lehrperson während des ganzen Projekts?.....	4
2. Vorbereitungsphase	4
2.1. Wie werden die Bücher, welche den Kindern zum Lesen angeboten werden, ausgewählt?	4
2.2. Wie werden die Lesegruppen gebildet?	5
3. Erarbeitungsphase	5
3.1. Wie sieht die Erarbeitungsphase des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts mit teilweiser Individualisierung konkret aus?	5
3.2. Wie sehen die Karteikarten mit den Ideen zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht konkret aus?.....	6
3.3. Legende zu den Karteikarten mit den Ideen zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht.....	6
3.4. Können die Schüler selbst neue Ideen für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht einbringen?	7
3.5. Ist es nötig, dass alle Schüler das ganze Buch lesen?.....	7
3.6. Was tun, wenn einem Schüler das gewählte Buch plötzlich nicht mehr gefällt?	8
3.7. Arbeiten die Schüler nur in der Schule oder erhalten sie Hausaufgaben im Zusammenhang mit ihrer Lektüre?	8
3.8. Werden die schriftlichen Produkte des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts von der Lehrperson auf sprachformale Fehler korrigiert?.....	8
3.9. Wo arbeiten die Schüler?.....	9
3.10. Wie kann man als Lehrperson den Überblick über alle Gruppen und deren Arbeiten bewahren?	9
4. Abschlussphase	9
4.1. Wie wird das Buchfest organisiert?	9
4.2. Wie kann es nach dem Buchfest weitergehen?.....	9
5. Literaturverzeichnis	10
6. Abbildungsverzeichnis	10
7. Anhang	10

Anhang III: Auszug aus dem didaktischen Kommentar

1.2 Warum ein handlungs- und produktionsorientierter Ansatz?

Wichtig für die Bildung von habitueller Lesemotivation ist, dass die Kinder im Literaturunterricht nicht einen ständigen Leistungsdruck verspüren, welcher dadurch hervorgerufen wird, dass alles Gelesene zerredet und womöglich sogar geprüft wird. Viel mehr sollten die Schüler im Rahmen eines guten Literaturunterrichts zwischen unterschiedlichen Aufgabenstellungen wählen können, welche sich mit dem Buch befassen. Hier sind neben schriftlichen Aufgaben beispielsweise auch Aufgaben aus dem gestalterischen und musikalischen Bereich anzubieten. Die Schüler bekommen so das Gefühl, dass es keinen allgemein definierten Leistungsanspruch gibt, sondern dass auch ihr gewählter Zugang zum Buch gleichberechtigt neben dem der anderen ist (vgl. Niemann, 2006, S. 18f.). Dieser Grundsatz erfüllt ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, da es in einem solchen Unterricht nicht immer nur um das Lesen eines Buches geht, sondern auch um andere Aufgaben, welche sich auf eine gewisse Art und Weise mit dem Buch befassen und die Schüler zu einem produktiven und aktiven Umgang mit Büchern anregen (vgl. Haas, 2011, S. 39f.).

1.3 Wie ist die Rollenverteilung zwischen Schülern und Lehrperson während des ganzen Projekts?

Während die Schüler sehr aktiv arbeiten, verhält sich die Lehrperson vorwiegend passiv. Sie steht den Schülern in jeder Phase mit Rat und Tat zu Seite, aber vermeidet es, die Schüler konkret in eine Richtung zu lenken. In der Erarbeitungsphase rotiert die Lehrperson in den verschiedenen Gruppen. Benötigt keine Gruppe die Unterstützung der Lehrperson, soll sie als Lesevorbild dienen und selbst eines der sechs Bücher lesen.


Anhang IV: Übersicht aller Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung

		Zeitpunkt				Aufwand			Form			Art der Aufgabe					
		immer möglich	nach der Lektüre	ab Mitte Buch	laufend ergänzen	gering	mittel	gross	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit	Schreiben	Zeichnen, Malen, Basteln	Multimedia	Recherche	Musik	szenische Umsetzung
1	Neues Buchcover gestalten		X						X					X			
2	PowerPoint Präsentation gestalten	X				X				X							
3	Hörspiel aufnehmen	X					X			X			X				
4	Radioerbespot aufnehmen		X				X			X			X				
5	Rollenspiel einüben	X					X			X						X	
6	Fotoroman gestalten	X						X		X							
7	Plakat gestalten		X				X			X							
8	Besondere Szenen zeichnen	X							X								
9	Pop-Up basteln	X							X								
10	Im Internet über den Autoren oder die Autorin recherchieren	X				X				X				X			
11	Textstelle umschreiben	X					X			X							
12	Rätsel erstellen	X					X										
13	Kapitel zusammenfassen	X				X											
14	Steckbrief einer Person zusammenstellen			X													


Übersichtstabelle der HAPROLI-Ideensammlung

		Zeitpunkt				Aufwand			Form			Art der Aufgabe					
		immer möglich	nach der Lektüre	ab Mitte Buch	laufend ergänzen	gering	mittel	gross	Einzelarbeit	Partnerarbeit	Gruppenarbeit	Schreiben	Zeichnen, Malen, Basteln	Multimedia	Recherche	Musik	szenische Umsetzung
15	Brief an den Autoren oder die Autorin schreiben	X									X						
16	SMS-Unterhaltung zwischen zwei Figuren schreiben	X				X			X								
17	Tagebucheintrag einer Person schreiben	X					X		X								
18	Besondere Stelle herauschreiben	X				X			X								
19	Buchbewertung schreiben		X				X		X								
20	Geschichte weiterschreiben	X					X		X								
21	Textausschnitt als Zeitungsbericht wiedergeben	X					X		X								
22	Buchstabengitter erstellen			X		X			X								
23	Sich selbst im Buch auftauchen lassen	X					X		X								
24	Fiktives Interview mit einer Hauptfigur führen			X				X			X					X	
25	Memory herstellen			X				X			X						
26	Domino herstellen			X				X			X				X		
27	Titelsong erfinden			X				X								X	
28	Lesekiste gestalten				X											X	

Anhang V: Beispiele von Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung

Neues Buchcover gestalten	Zeitpunkt nach der Lektüre	Aufwand mittel	Form EA	
<p>Das Buchcover entscheidet massgeblich darüber, ob wir ein Buch schon vor der Lektüre interessant finden oder nicht. Ein gutes Buchcover sollte etwas über die Art, das Thema oder die Stimmung des Buches verraten und Interesse beim Leser wecken. Wie würdest du das Buchcover deines Buches gestalten?</p>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeichnungspapier - Malstifte, Filzstifte, Neocolor, Wasserfarben, etc. <p>Aufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Überlege dir, was auf ein Buchcover gehört. Dazu kannst du verschiedene Buchcovers anschauen. Muss das Buchcover etwas mit der Geschichte zu tun haben? Darf es schon etwas über die Geschichte verraten? Welche Eigenschaften sollte es haben? Welche Angaben findet man immer auf einem Buchcover? - Skizziere verschiedene mögliche Buchcovers. - Entscheide dich für eine Skizze und gestalte ein neues Buchcover für dein Buch. <p>Zusatzaktivität: Vielleicht findest du noch einen neuen passenden Titel zu deinem Buch.</p>			

K1

Fiktives Interview mit einer Hauptfigur führen	Zeitpunkt ab Mitte Buch	Aufwand gross	Form PA	
<p>Eine Hauptfigur aus einem Buch besser kennenzulernen, muss total spannend sein. Bereitet darum ein interessantes Interview mit ihr vor, welches dazu beiträgt, mehr über die Figur zu erfahren.</p>	<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buch - Schreibzeug - Papier <p>Aufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entscheidet euch, mit welcher Hauptfigur ihr das Interview durchführen wollt. - Stellt interessante Interviewfragen auf. - Überlegt euch, wie die gewählte Hauptfigur antworten würde und schreibt die Antworten auf. - Verteilt die Rollen (Interviewer und Hauptfigur). - Übt das Interview ein. - Führt das Interview am Buchfest vor. <p>Zusatzaktivität: Versucht, die Hauptfigur während des Interviews so gut wie möglich zu imitieren. Wählt passende Kleider, eine passende Frisur oder verstellt eure Stimmen. Eurer Kreativität sind keine Grenzen gesetzt.</p>			

K24

Anhang VI: Ausgefüllter Fragebogen Fachberaterin

Allgemeines

- 1) Wie findest du mein Konzept zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht mit teilweiser Individualisierung ganz allgemein?
 - *Eine Klassenlektüre auf traditionelle Art und Weise zu lesen (alle dasselbe Buch, Reihum-Lesen) ist out. Da das Konzept eine andere Möglichkeit aufzeigt, ist es schon mal super.*
 - *Da jedes Kind etwas anderes machen kann und viele Differenzierungsmöglichkeiten da sind, ist es für mich sogar schon Literaturunterricht mit vollständiger Individualisierung.*
 - *Die Anleitung ist kurz und präzise, aber es wurde an ganz viele Aspekte (auch „Details“) gedacht. So werden z. B. Angaben zu der Buchauswahl, den Hausaufgaben, usw. gemacht.*
- 2) Denkst du, dass ein solches Projekt in der 5. und 6. Primarstufe unter Berücksichtigung des Lehrplans umsetzbar ist (Organisation, Material, Zeit, usw.)?
 - *Ja, es ist sehr gut möglich.*
 - *Ich habe selbst schon ähnliche Projekte in meiner 6. Klasse ausprobiert. Hier arbeitete ich mit Medienkisten der Mediathek (Buchauswahl für alle Stufen der Primarschule). Die Schüler mussten dann eine Lesekiste zu ihrem Buch herstellen (vgl. K28). Vielleicht könntest du diese Medienkisten auch in deiner Arbeit erwähnen, da sie eine andere Möglichkeit für die Buchauswahl schaffen.*
- 3) Könnte man das Projekt deiner Meinung nach auch mit einer 3. und 4. Klasse durchführen?
 - *Ja, generell könnte man das.*
 - *Evt. müssten aber einige Karteikarten angepasst oder weggelassen werden, da manche Aufgaben für eine 3. oder 4. Klasse zu schwierig sind.*
 - *Auch für die 3. und 4. Klasse existieren in der Mediathek Medienkisten, welche die Buchauswahl vereinfachen könnten.*

Didaktischer Kommentar

- 4) Findest du den Aufbau des didaktischen Kommentars logisch?
 - *Der Aufbau ist gut und übersichtlich.*
 - *Das Buchfest könnte vielleicht früher erwähnt werden (wird erst bei 3.8 erwähnt). So hätte man schon zu Beginn einen Überblick über das ganze Projekt und kennt das Ziel.*
 - *Der Anhang 2 wird im didaktischen Kommentar nicht erwähnt.*
- 5) Helfen die Fragestellungen und die dazugehörigen Antworten in der Umsetzung des Konzepts?
 - *Ja.*
 - *Sehr viele Fragen wurden schon beantwortet. Jedoch könnte man die Was-tun-wenn-Fragen noch beliebig erweitern (z. B. Was soll man tun, wenn eine Gruppe das Buch fertig gelesen hat?).*

- 6) Gibt der didaktische Kommentar Auskunft zu allen nötigen Fragen und Angelegenheiten oder gibt es noch offene Fragen zur Umsetzung des Konzepts?
- *Wie bei Frage 5 erwähnt, könnte man die Liste der Fragen schon noch erweitern. Die wichtigsten Fragen sind aber geklärt.*
- 7) Sind die Antworten auf die Fragestellungen genau und ausführlich genug?
- *Grundsätzlich ja. Dennoch könnte man manchmal noch genauere Angaben zur Arbeit mit den schwachen Lesern machen.*
- 8) Sind die Antworten und Anweisungen klar und verständlich?
- *Auch wenn sie meist kurz gehalten sind, sind sie klar und verständlich.*
- 9) Sind die theoretischen Begründungen ausführlich genug?
- *Sie sind auf ein Minimum beschränkt. Dies ist allerdings nicht schlimm, da deine Arbeit für Praktiker gedacht ist.*
 - *Einzig zusätzliche Angaben zu den schwachen Lesern könnten noch ergänzt werden.*
- 10) Denkst du, dass ein Teil oder Teile des Konzepts nicht umsetzbar sind? Wie sind deine Verbesserungsvorschläge?
- *Ich denke, dass das Konzept durchführbar ist.*
 - *Verbesserungsvorschläge:*
 - *Zum besseren Verständnis des Buchfests könntest du noch einen Entwurf eines möglichen Buchfests ausarbeiten und beilegen.*
 - *Da der Austausch beim Lesen sehr wichtig ist, wäre es eine Möglichkeit, jeweils einen gemeinsamen Einstieg in jede Lektion, in welcher mit diesem Konzept gearbeitet wird, zu organisieren. Hier könnten die einzelnen Gruppen bereits gemachte Produkte ihren Mitschülern vorstellen oder sich gegenseitig vorlesen. Die Lehrperson könnte sich so einen Überblick über die Arbeit in den Gruppen verschaffen.*
- 11) Sind die Arbeitsblätter passend und einsetzbar?
- *Es hat ja „nur“ drei Arbeitsblätter. Diese sind passend und einsetzbar.*
 - *Ich finde es gut, dass es nur wenige Arbeitsblätter gibt. So müssen die Schüler selber schreiben und arbeiten.*
 - *Ich würde irgendwo noch erwähnen, dass du bewusst nur wenige Arbeitsblätter gemacht hast, da du willst, dass die Schüler eigenständig und in einer offenen Form arbeiten.*
- 12) Gefällt dir die Aufmachung/das Design des didaktischen Kommentars?
- *Er ist vielleicht etwas trocken, da er nur aus Text besteht.*
 - *Es lockert jedoch auf, dass die Karteikarten erklärt werden und dass man diese anschauen kann.*
 - *Hinweis: Vielleicht könntest du den Kommentar kreativer gestalten (Riesen-Leseleporello, Guckloch, Schaufenster, etc.)*
 - *Super finde ich die CD, die dabei ist und auf welcher alles nochmals gespeichert ist.*

HAPROLI-Ideensammlung

13) Findest du die HAPROLI-Ideensammlung in Form von Karteikarten passend?

- Ja.
- *Ich finde die Karteikarten sehr motivierend, da sie jeweils nur kleine Portionen von Text enthalten und über eine kurze, aber dennoch präzise Anleitung verfügen.*
- *Man kann die Karten zudem immer und überall einsetzen, ohne vorher etwas kopieren zu müssen.*

14) Sind die Ideen auf den Karteikarten abwechslungsreich und originell?

- *Ja. Es ist von allem etwas dabei.*
- *Mir ist aber aufgefallen, dass es zu manchen Kategorien viel mehr Ideen hat, als zu anderen (z. B. Schreiben 14, Recherche 1). Vielleicht könnte man hier noch einen Ausgleich schaffen.*

15) Sind die Karteikarten einfach, klar und verständlich geschrieben?

- Ja.
- *Besonders gefallen mir die Zusatzaufgaben, welche wieder eine Differenzierungsmöglichkeit schaffen.*
- *Zudem finde ich den Bezug zu den Karteikarten der Sprachstarken super. Es macht sich gut, wenn ein offenes Projekt trotz allem eine Verbindung mit dem obligatorischen Lehrmittel aufweist. Vielleicht könntest du die Karteikarten der Sprachstarken noch im Anhang beilegen.*
- *Einzig der Zeitungsartikel auf der Karteikarte K21 gefällt mir nicht. Probiere hier noch einen Artikel für Kinder (aus einer Kinderzeitschrift) zu finden.*

16) Sind die Ideen auf den Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung der Stufe (5. und 6. Klasse) angepasst?

- *Alle Ideen sind in der angegebenen Stufe machbar.*
- *K9 (Pop-Up) und K26 (Domino) sind aber vielleicht eher für 3. und 4. Klassen und nicht für 5. und 6. Klassen geeignet. Die Idee des Dominos finde ich aber generell gut. Du könntest diese Aufgabe mit Worterklärungen oder Synonymen etwas schwieriger gestalten. So müssten die Kinder auch bei dieser Aufgabe wieder lesen.*
- *Bei den Aufgaben zum Bereich Multimedia ist viel technisches Wissen und Material gefragt. Hier ist dann auch die Lehrperson gefordert. Notfalls können diese Karteikarten von der Lehrperson aber immer noch aussortiert werden.*

17) Gibt es Ideen, welche dir nicht gefallen? Falls ja, welche?

- *Grundsätzlich finde ich alle Ideen gut. Auch für mich waren neue Ideen dabei (K16, K22, K23, K24, K25), welche ich schon teilweise ausprobiert habe und welche bei den Kindern super ankamen.*

18) Wie gefällt dir der Aufbau der Karteikarten?

- *Ich finde ihn gut.*
- *Einzig die Nummerierung der Karteikarten würde ich deutlicher hervorheben. Ich habe sie erst sehr spät gesehen.*
- *Als zusätzliche Anregung: Mir fehlte irgendwie der Überblick über alle Karteikarten. Hier würde ich noch eine Tabelle erstellen und der Ideensammlung beilegen. Vielleicht könntest du sogar für die Schüler eine Übersichtstabelle erstellen, auf welcher sie sich dann immer eintragen können (an was arbeiten sie momentan, was wurde schon alles gemacht, etc.).*

19) Gefällt dir die Aufmachung/das Design der HAPROLI-Ideensammlung?

- *Die Buchbox ist genial. Sie sieht super aus und funktioniert einwandfrei.*
- *Die Buchbox musst du in deiner Präsentation unbedingt gut in Szene setzen.*

Nutzen des Konzepts

20) Denkst du, dass die Schüler/innen mit diesem Konzept zum Lesen motiviert werden können?

- *Auf jeden Fall. Vor allem am Anfang wird eine grosse Startmotivation da sein.*
- *Wie bereits erwähnt, würde ich den Einstieg in alle Lektionen zusammen machen und die Schüler von ihren Bücher erzählen oder aus ihnen vorlesen lassen. Das motiviert die Schüler, später vielleicht noch ein Buch zu lesen.*

21) Werden die Bedürfnisse aller Schüler/innen im Rahmen des Konzepts berücksichtigt?

- *Ja.*
- *Stärkere Leser können viel mit den Karteikarten arbeiten oder den schwächeren helfen.*
- *Schwächere Leser werden von den stärkeren unterstützt und können einfache Karteikarten machen. Hier könntest du evt. noch eine Liste mit einer Auswahl von einfachen Karteikarten erstellen. So werden die schwachen Leser mit der grossen Auswahl an Karteikarten nicht überfordert.*

22) Ist das Konzept, welches auf einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht mit teilweiser Individualisierung aufbaut, abwechslungsreich?

- *Ja. Wenn es mit guten Büchern kombiniert wird und immer wieder ein Austausch stattfindet, ist das Konzept sehr wertvoll.*

23) Ist das Material einsatzbereit?

- *Ja, alles ist bereit. Es ist toll, dass die Karteikarten auch sonst im Deutschunterricht ohne Aufwand eingesetzt werden können.*
- *Tipp: Ich würde aus organisatorischen Gründen pro Klasse zwei Bücherkisten mit Karteikarten einsetzen.*

Abschluss

24) Was sind die Stärken des Konzepts? Was die Schwächen?

25) Könntest du dir vorstellen, das Konzept in deiner Klasse anzuwenden?

- *Ja, auf jeden Fall.*
- *Zudem werde ich die Karteikarten auch für die individuelle Lektüre und im sonstigen Deutschunterricht einsetzen ☺*
- *Wie bereits erwähnt, beruht das Konzept für mich schon auf einer vollständigen Individualisierung, was ich toll finde.*

26) Abschliessender Kommentar, weitere Bemerkungen, Empfehlungen, usw.?

- *Um als Lehrperson wirklich die Kontrolle über die Arbeiten der Schüler zu bewahren, würde ich das Arbeitsjournal der einzelnen Gruppen immer am Ende der Woche einsammeln und durchsehen.*
- *Alle Produkte und Präsentationen der Schüler irgendwie sammeln und festhalten.*
- *Gute Bücher stets im Klassenzimmer präsent haben. Das ist allgemein wichtig für den Aufbau der Lesemotivation. Ohne Angebot, keine Nachfrage.*

Anhang VII: Ausgefüllter Fragebogen erfahrene Lehrperson

Allgemeines

- 1) Wie findest du mein Konzept zu einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht mit teilweiser Individualisierung ganz allgemein?
Ich finde dein Konzept grossartig und bin begeistert von deinen Ideen. Ferner denke ich, dass du dir viele pädagogische und sinnvolle Gedanken gemacht hast, welche sich in den verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten gut umsetzen lassen. Dein Konzept ist also durchdacht und bestimmt lohnt es sich, es mit den Kindern umzusetzen. Ich würde es auf alle Fälle gerne tun.
- 2) Denkst du, dass ein solches Projekt in der 5. und 6. Primarstufe unter Berücksichtigung des Lehrplans umsetzbar ist (Organisation, Material, Zeit, usw.)?
Wie ich bereits angedeutet habe, würde ich es sehr gerne mit den Kindern ausprobieren. Ich bin überzeugt, dass es gut funktionieren würde und die Kinder davon nur profitieren könnten. Es lässt sich in vielen Punkten (Grobziele) mit dem Lehrplan verbinden. Ebenso ist es auf vielen Ebenen fächerübergreifend kombinierbar.
- 3) Könnte man das Projekt deiner Meinung nach auch mit einer 3. und 4. Klasse durchführen?
Ich bin überzeugt - im Moment unterrichte ich die dritte bis sechste Mehrjahrgangsklasse in Zeneggen - dass die Umsetzung dieses Projektes mit kleinen Anpassungen auch in der 3. und 4. Klasse gut umsetzbar ist. Ich sehe da keinen Grund, warum man diese sinnvollen und handlungsorientierten Posten nicht auch von diesen SuS erarbeiten lassen könnte.

Didaktischer Kommentar

- 4) Findest du den Aufbau des didaktischen Kommentars logisch?
Der didaktische Kommentar ist verständlich und gut nachvollziehbar. Er ist mit passenden Hinweisen zu aktuellem und theoretischem Hintergrund versehen. Ferner wird der Aufbau des Projektes auch immer wieder begründet und mit passenden Hinweisen sowie Beispielen ergänzt.
- 5) Helfen die Fragestellungen und die dazugehörigen Antworten in der Umsetzung des Konzepts?
Ich denke, dass die Fragen im didaktischen Kommentar für alle Lehrpersonen, die damit arbeiten wollen, hilfreich sind. Mit dieser Frage-Antwort-Methode wird der Aufbau von der Vorbereitungsphase über die Erarbeitungs- und Abschlussphase gut ersichtlich und das ganze Projekt wird dadurch verständlicher.
- 6) Gibt der didaktische Kommentar Auskunft zu allen nötigen Fragen und Angelegenheiten oder gibt es noch offene Fragen zur Umsetzung des Konzepts?
Ich denke, dass eine LP dieses Projekt durchaus so umsetzen kann. Bei der Umsetzung wird sich zeigen, was sich noch optimieren lässt. Ich denke, dass dies auch von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich bearbeitet werden wird. Der Vorbildrolle der Lehrperson kommt wohl eine entscheidende Bedeutung zu (Liest der Lehrer den Kindern auch ab und zu etwas vor? Wie wichtig findet die LP das Lesen und mit welcher Motivation versucht die LP den Kindern das Lesen schmackhaft zu machen?) Darum denke ich, dass je nach Motivation und Vorbildrolle der LP die

Umsetzung des Projektes besser oder weniger gut gelingen wird. Das Projekt schreibt 2-3 Lektionen pro Woche vor. Es stellt sich für mich noch die Frage, wie lange man grundsätzlich am Projekt arbeiten soll. Ich kann mir durchaus auch vorstellen, dass man das Projekt 2x während eines Schuljahres durchführen könnte. Beim ersten Mal sind vielleicht die Kinder des Nachbardorfes das Zielpublikum, beim zweiten Mal die Eltern der Kinder. Dies hätte den Vorteil, dass die Kinder das Projekt bereits kennen und beim zweiten Mal noch effektiver arbeiten könnten.

- 7) Sind die Antworten auf die Fragestellungen genau und ausführlich genug?

In den Antworten wird immer wieder ersichtlich, dass es in diesem Projekt um Lesemotivation, Freude am Lesen und um das gemeinsame Erleben geht. Das finde ich positiv. Auch das Buchfest am Ende finde ich ein toller und wünschenswerter Gedanke. An der einen oder anderen Stelle wird allerdings auch ersichtlich, dass eine summative Evaluation im Zusammenhang mit dem Projekt nicht erwünscht ist. Ich finde, wenn man wöchentlich 2-3 Lektionen in dieses Projekt investiert, dann muss auch eine Lernkontrolle (Textverständniskontrolle oder Hörverständniskontrolle) darin Platz finden. In welcher Form auch immer. Ich bin mir bewusst, dass dies für die LP heisst, dass sie 6 verschiedene Lernkontrollen vorbereiten muss. Dennoch würde ich dies sinnvoll finden, auch als Form einer Ergebnissicherung.

- 8) Sind die Antworten und Anweisungen klar und verständlich?

Ich finde, dass du dich klar und unmissverständlich ausgedrückt hast. Ich konnte mir beim Lesen des didaktischen Konzeptes das Vorgehen gut vorstellen, da es klar und einfach beschrieben ist.

- 9) Sind die theoretischen Begründungen ausführlich genug?

Du machst in deiner Arbeit immer wieder Querverbindungen zu einem theoretischen Hintergrund. Dies ist wünschenswert und notwendig, vor allem auch zu Beginn einer Lehrtätigkeit. Ich kenne den Mengenanspruch an Theorieinhalten seitens der PH-Dozenten nicht, dennoch denke ich, dass du vielleicht noch mehr Hinweise zur Theorie geben müsstest. Die angegebenen sind passend.

- 10) Denkst du, dass ein Teil oder Teile des Konzepts nicht umsetzbar sind? Wie sind deine Verbesserungsvorschläge?

In diesem Punkt bin ich voll überzeugt, dass das Projekt umsetzbar ist und es auch für die LP sehr interessant sein wird, obwohl diese während der Umsetzung in den Hintergrund rückt. Aber genau dieser Punkt ist auch wieder eine Stärke des Projektes. Die SuS stehen mit ihren Aktivitäten im Zentrum und erhalten Lernmotivation, indem sie handelnd entdecken und interessante und spannende Lerninhalte bearbeiten.

- 11) Sind die Arbeitsblätter passend und einsetzbar?

Die drei Arbeitsblätter finde ich passend und gut einsetzbar. Ich finde es ferner auch gut, dass die verschiedenen Posten mit wenig Materialaufwand umgesetzt werden können. Auch dies stellt eine Stärke des Projektes dar. Die LP muss sich nicht noch stundenlang um die Beschaffung irgendwelcher Materialien kümmern. Ferner finde ich es auch richtig, dass die Kinder mit einer Vorlage die Möglichkeit besitzen, eigene Postenaufträge zu kreieren.

- 12) Gefällt dir die Aufmachung/das Design des didaktischen Kommentars?

Das selbstgebastelte Buch lädt die Kinder ein, sich mit den darin liegenden Postenarbeiten auseinanderzusetzen. Die verschiedenen Karten der Haproli-Sammlung sind liebevoll und passend illustriert. Kompliment Carol, du hast dir sichtlich Mühe gegeben und ich wäre gern einer deiner Schüler, der dieses Projekt bearbeiten könnte. Die Ideenvielfalt ist vorbildlich und lässt noch Spielraum für die SuS.

HAPROLI-Ideensammlung

- 13) Findest du die HAPROLI-Ideensammlung in Form von Karteikarten passend?

Wie ich bereits erwähnt habe, gefällt mir das System mit Kärtchen als Postenarbeiten sehr gut. Ich arbeite in einer Mehrjahrgangsklasse und ich könnte mir die Umsetzung dieses Projektes sehr gut auch in meiner 3. - 6. Klasse vorstellen. Hier würde ich darauf achten, dass ich altersdurchmisches Lernen anwenden würde. Ferner würde ich den Kindern auch eine Gesamtübersicht aller Posten zur Verfügung stellen.

- 14) Sind die Ideen auf den Karteikarten abwechslungsreich und originell?

Genial. Dieses Kriterium ist bei dieser Vielfalt von Ideen und originellen Arbeiten mehr als erreicht. Bravo!

- 15) Sind die Karteikarten einfach, klar und verständlich geschrieben?

Siehe Feedback zu den einzelnen Kärtchen. Habe versucht mit einer Sternbewertung die verschiedenen Posten persönlich einzuschätzen. Hoffe, dass du damit vielleicht auch etwas anfangen kannst.

- 16) Sind die Ideen auf den Karteikarten der HAPROLI-Ideensammlung der Stufe (5. und 6. Klasse) angepasst?

Ich finde diese Kärtchen-Aufgaben sehr gut an das Können und das Niveau eines Kindes dieser Stufe angepasst.

- 17) Gibt es Ideen, welche dir nicht gefallen? Falls ja, welche?

Am ehesten das Kärtchen mit der Zusammenfassung, weil es weniger originell ist. Aber auch dieses Kärtchen kann durchaus seinen Platz in der Kartei haben. Es stellt am ehesten noch den „normalen“ Schulalltag dar.

- 18) Wie gefällt dir der Aufbau der Karteikarten?

Ich finde es sehr sinnvoll, dass du verschiedene und auch passende Sozialformen eingesetzt hast. Der Aufbau ist für die Kinder nicht ersichtlich. Ich würde für die Kinder noch ein Infoblatt gestalten, das ihnen einen besseren Überblick über die verschiedenen Posten und Sozialformen gibt. Ferner kann die LP auf diesem Werkstattpass auch obligatorische und fakultative Posten festlegen, sofern eine Lernkontrolle stattfinden soll.

- 19) Gefällt dir die Aufmachung/das Design der HAPROLI-Ideensammlung?

Siehe weiter vorne allgemein beurteilt.

Nutzen des Konzepts

- 20) Denkst du, dass die Schüler/innen mit diesem Konzept zum Lesen motiviert werden können?

Ich denke, dass es auf jeden Fall motivierend für die SuS sein wird, da für jedes Kind etwas dabei ist. Die grosse Auswahl und die abwechslungsreichen Posten sorgen dafür, dass die Kinder mit grossem Engagement arbeiten werden.

- 21) Werden die Bedürfnisse aller Schüler/innen im Rahmen des Konzepts berücksichtigt?

Die Vielfalt der verschiedenen Posten wird dafür sorgen.

- 22) Ist das Konzept, welches auf einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht mit teilweiser Individualisierung aufbaut, abwechslungsreich?

Jedes Kind wird seinen Bedürfnissen entsprechend einen interessanten Posten finden und bearbeiten können. Davon bin ich überzeugt.

- 23) Ist das Material einsatzbereit?

Ab 4. Klasse bestimmt einsetzbar.

Abschluss

- 24) Was sind die Stärken des Konzepts? Was die Schwächen?

Stärken: Spielerisches Lernen und handelnd entdeckendes Lernen ist effektives, sinnvolles Lernen. Positiv finde ich auch, dass mit dem Buchfest ein zusätzlicher Motivationsfaktor für die Kinder dazukommt. Die Idee, sämtliche Bücher für die eigene Schulbibliothek anzuschaffen, finde ich genial, da bestimmt einige Kinder durch die verschiedenen Präsentationen am Buchfest interessiert sein werden, auch die anderen 5 Bücher zu lesen. ;-) Ferner finde ich es positiv, dass die SuS die Bücher selber auswählen dürfen. Hier würde ich aber eine Abmachung mit den Lernenden treffen, so dass der Lehrer beispielsweise 2 Bücher auswählt und die restlichen 4 von den SuS ausgewählt werden können. Damit hätte die Lehrperson die Möglichkeit, auch Themenbereiche von M/U oder anderen Fächern mit den Inhalten der bestellten Klassenlesebücher zu verbinden.

Schwächen: Die Optimierung der Posten wird sich erst nach der ersten Durchführung des Projektes mit den SuS zeigen. Die Gruppenbildung finde ich etwas problematisch, da es Gruppen geben kann, die aus lauter schwacher oder starker Leserinnen und Leser bestehen. Es müsste von der LP darauf geachtet werden, dass das Stärkeverhältnis der verschiedenen Lesegruppen ausgewogen wäre.

- 25) Könntest du dir vorstellen, das Konzept in deiner Klasse anzuwenden?

Ganz klar ja. Darf ich die Posten für meine Klasse kopieren? Wäre sehr interessiert daran.

- 26) Abschliessender Kommentar, weitere Bemerkungen, Empfehlungen, usw.?

Bravo, Carol! Finde deine Arbeit sehr praxisnah und ideenreich. Kompliment, bin stolz auf dich und dankbar, dass ich dich ein kleines Stück meines Lebens als dein Lehrer begleiten durfte. Alles Liebe beruflich wie privat und viel Erfolg bei deinen Abschlussarbeiten an der PH.

Bewertung einzelne Karteikarten

Neues Buchcover gestalten	5 ¹	Tolle Gestaltungsidee! Leicht umsetzbar z. B. in BG, Sozialform EA, treffende Fragen zur Hilfe
PowerPoint Präsentation gestalten	4	Interessante Aufgabe. Kinder benötigen die entsprechenden ICT Kompetenzen.
Hörspiel aufnehmen	5	Geniale Gruppenarbeit; evt. könnte die Gruppe die ganze Geschichte zusammenfassen und dann darüber ein Hörspiel machen.
Radiowerbespot aufnehmen	4	Passende GA, deren Zeitaufwand ich bei „mittel“ einschätzen würde. Schöne Idee.
Rollenspiel einüben	5	Sehr gute Idee, allerdings zeitintensiv. Braucht intensive Unterstützung durch die LP.
Fotoroman gestalten	3	Interessant, es einmal auszuprobieren. Denke, dass Aufwand und Ertrag evt. weit auseinanderliegen werden.
Plakat gestalten	5	Spannende Aufgabe, die ich in EA durchführen würde. Die SuS gestalten dabei ein Buchplakat ihres Lieblingsbuches, ebenso auf die Klasselektüre anwendbar. Dekorationshilfe: Treppenhaus, Schulzimmer beim Buchfest
Besondere Szenen zeichnen	3	Schöne BG-Arbeit
Pop-Up basteln	3	Sehr zeitintensive Arbeit, eher für den TG-Bereich und evt. besser als GA
Internetrecherche über Autor/in	4	Passende EA, Fächerübergreifend ICT und DE mündl. Kommunikation/ Vortrag halten
Textstelle umschreiben	5	Super Schreibidee! Ist kreativ und passend zu einer Klassenlektüre.
Rätsel erstellen	4	Interessante Aufgabe, genial auch verknüpfbar mit Lernapp erstellen (www.lerningapps.org).

¹ Anmerkung der Autorin: 5 stellt die Maximalpunktzahl dar, 1 die Minimalpunktzahl.

Kapitel zusammenfassen	2	Manchmal gut, durchaus nötig, aber wenig originell
Steckbrief einer Person zusammenstellen	4	Sehr gut einsetzbar; Ich würde einen zusammenhängenden Text schreiben lassen, nicht nur einen Steckbrief.
Brief an die Autorin oder den Autoren schreiben	4	Tolle Schreibidee. Wir haben schon von Felizitas Hoppe Post erhalten, weil wir ihr geschrieben haben. Sie hat jedem einzelnen Kind zurückgeschrieben. Motivation pur!
SMS-Unterhaltung zwischen zwei Figuren schreiben	4	Interessante und motivierende Aufgabe; zeitgemäss und eine gute Idee, um das SMS-Schreiben mit seinen Vor- und Nachteilen mit den Lernenden zu thematisieren.
Tagebucheintrag einer Person schreiben	3	Anspruchsvolle, aber interessante Aufgabe. Ist sicher realisierbar.
Besondere Stelle herausschreiben	5	Wertvolle Aufgabe, in der ein Kind mehrfach gefordert wird (Auswahl, Begründung, BG).
Buchbewertung schreiben	5	Fördert das Bilden und Begründen einer persönlichen Meinung; evt. als Hilfe ein Kriterienraster zum Ankreuzen zur Verfügung stellen.
Geschichte weiterschreiben	4	Ähnelt der Aufgabe Textstelle umschreiben, ist aber zeitaufwendiger und müsste evt. vom Umfang her eingegrenzt werden.
Textausschnitt als Zeitungsbericht wiedergeben	3	Komplexe Aufgabe, die evt. ein lernschwaches Kind auch überfordern könnte. Würde zwei Aufträge daraus machen (Zeitungsbericht / Interview).
Buchstabengitter erstellen	4	Ich würde die Kinder ein Buchstabengitter erstellen lassen, nachdem sie das Buch gelesen haben. Mündl. könnten sie dann mit Hilfe der Lösungswörter die Geschichte wiederholen.
Sich selbst im Buch auftauchen lassen	5	Toller, origineller Schreibanlass, der den Kindern viele Entfaltungsmöglichkeiten bietet.
Fiktives Interview mit einer Hauptfigur führen	5	Wunderbare Idee, die den Kindern ebenfalls viel Spielraum lässt und verschiedene Talente und Begabungen der Kinder fördert.

Memory herstellen	4	Interessanter, aber sehr zeitaufwendiger Posten; vom spielerischen Ansatz her sicherlich ideal; lässt viel Freiraum für mündl. Kommunikation.
Domino herstellen	4	Arbeit für BG/TG (evt. mit Holz die Dominosteine herstellen)
Titelsong erfinden	5	Ein Musikauftrag in einer Deutschwerkstatt - Danke Carol!!! Find ich prima!
Lesekiste gestalten	5	Prima Auftrag! Sehr vielfältig und abwechslungsreich. Die Aufgabe ist noch ausbaubar (z. B. zweite Lesekiste in EA erstellen - Thema: Mein Lieblingsbuch).

Gratulation Carol! Deine Schreibaufträge sind originell und interessant. Sehr viele Bereiche der deutschen Sprache werden abgedeckt (Lesen, mündl./schriftl. Kommunikation, vers. Schreibformen, Sprache entdecken, mit Sprache gestalten, usw.). Ferner lassen sich viele der Aufträge fächerübergreifend bearbeiten (TG, BG, Musik). Ich denke, dass sie der 5. und 6. Klasse sehr gut angepasst sind. Klar, die Umsetzung in der Praxis wird dir zeigen, was du noch optimieren kannst, aber das ist bei jedem Lehrmittel so.

15. Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt.

Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken, u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Brig, 17. Februar 2014

Carol Grand