



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Deutsch – Lesen und Schreiben

LITERACY-SCHWERPUNKT IM ERSTLESE- UND -SCHREIBUNTERRICHT

ID 1141

Natanya Tinnefeld, MA

VS St. Elisabeth Platz 8

Wien, Juni 2014

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Literacy – eine Begriffsannäherung	4
1.2 Der soziokulturelle Aspekt des Lesenlernens	5
1.3 Ausgangssituation	6
1.3.1 Persönlicher Zugang	6
1.3.2 Informationen über Schule und Klasse	8
2 INHALTE UND METHODEN	9
2.1 Ziele des Projekts auf SchülerInnenebene	9
2.2 Ziele des Projekts auf LehrerInnenebene: Das “Literacy Continuum nach Fountas & Pinell”	10
2.3 Individuelles Lesen und Schreiben lernen nach Johanna Juna	11
2.3.1 Bezug zu den Bildungsstandards.....	11
2.4 Wort * Welt * wir-Konzept nach Ute Andresen.....	12
2.4.1 Die Goldenen Bücher.....	12
2.5 Weitere eingesetzte Materialien	12
2.6 Zu untersuchende Aspekte	13
3 DER PROJEKTVERLAUF	14
3.1 September/Oktober	14
3.2 November/ Dezember.....	19
3.3 Jänner/ Februar.....	22
3.4 März/ April.....	26
3.5 Mai/ Juni	29
4 GENDERSENSIBLE LESEFÖRDERUNG	30
5 EVALUATION	32
6 LITERATUR	35
7 EINGESETZTE KINDERLITERATUR	38
ANHANG	40

ABSTRACT

Die erste Klasse wurde mit einem Literacy-Schwerpunkt im Erstlese- und –schreibunterricht geführt, für dessen Umsetzung u.a. eine zusätzliche Unterrichtsstunde in Form einer Unverbindlichen Übung pro Woche genutzt werden konnte.

Als Grundlage des Literacy Curriculums dienen Literacy-Programme und -Praktiken des englischsprachigen Raums, welche unter Rücksichtnahme des österreichischen Lehrplans adaptiert wurden, sowie Aspekte individueller Lese-(Recht-)Schreib-Konzepte des deutschsprachigen Raums (z.B. Andresen, Juna, etc.).

Die Kinder setzen sich von Anfang an mit "echter" Literatur auseinander, sprechen miteinander über Texte und erlernen parallel zum Buchstabenkanon den Erwerb metakognitiver Kompetenzen. Sie erleben Literatur gemeinsam, erfahren dabei auch viel voneinander. Sie lernen unterschiedliche Textsorten, aber auch Textmuster kennen, befassen sich mit den Elementen einer Geschichte – Hauptperson, Handlung, Umfeld, Problem & Lösung – und erhalten modellierte Lektionen in Lesestrategien, die von Anfang an die Qualität des Lesens verbessern.

Schulstufe: 1. Schulstufe
Fächer: Deutsch
Kontaktperson: Natanya Tinnefeld, MA
Kontaktadresse: 1040 Wien, VS St. Elisabeth Platz 8
natanyas.klasse@gmail.com

1 EINLEITUNG

In einer Gesellschaft, in der effektives Nutzen von Wissen einen immer höheren Stellenwert einnimmt, in der aber gleichzeitig PISA- und PIAAC-Studien besorgniserregende Statistiken über funktionalen Analphabetismus von Jugendlichen und Erwachsenen in Österreich (PIAAC 2011/12) liefern, stellt sich die Frage nach den Ursachen dieser Diskrepanz. Die Ansprüche an das Verstehen von Texten sind in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen und die Anforderungen der „Lesekompetenz am Arbeitsplatz“ (*workplace literacy*) entsprechen denen der Oberstufe (Mikulecky & Drew 1991, zit. nach Mosenthal & Pearson, S. 669 ff). Jugendliche müssen also am Ende ihrer Pflichtschulzeit ein entsprechendes Niveau an Lesekompetenz erreicht haben, um in eine Ausbildung oder ins Berufsleben einsteigen zu können.

Eine Verbesserung der Lesekompetenz ist zur bildungspolitischen Priorität geworden und „literacy in reading“ zählt zu den *Key Skills* der *Five Education Benchmarks for Europe* des Europarats (Europa 2003). Für uns PädagogInnen stellt sich die konkrete Frage nach methodisch-didaktischen Möglichkeiten, um dem status quo entgegenzuwirken und den anspruchsvollen Vorgaben der Politik und der Gesellschaft Rechnung zu tragen.

1.1 Literacy – eine Begriffsannäherung

Während es im Englischen weit reichende Definitionen von Literacy gibt, wird der Begriff im Deutschen gemeinläufig als „Lese- und Schreibfähigkeit“ beschrieben, bzw. mit Literalität gleichgesetzt. Literalität betrifft allerdings ganz spezifisch die Kenntnis der Buchstaben im Sinne von grafischen Zeichen, wohingegen Literacy eine „ästhetische Dimension der Ideen und Imaginationen mit ein[bezieht]“. (Nickel, 2007, S. 87). Für Elfert & Rabkin beinhaltet der Begriff Literacy „Kompetenzen [...] wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, die Vertrautheit mit Büchern oder die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken.“ (Elfert & Rabkin, 2009, S. 108)

Noch wird also um eine klarere Übersetzung bzw. Deutung des Begriffes gerungen, aber „auch im deutschen Sprachraum entwickelt sich Literacy, vorerst [...] verstanden als Umgang mit einer Erzähl-, Lese-, Schreib- und Buchkultur, zu einem zentralen Thema der elementarpädagogischen Arbeit.“ (Nickel, 2008, S. 5). Luke (1993, S. 6) beschreibt Literacy als „means for access to cultural knowledge and social power“ – also als Mittel, um Zugang zu kulturellem Wissen und sozialer Macht zu erlangen. Er betont weiters, dass es die richtige Unterrichtsmethodik und die Einbeziehung der kindlichen Erfahrungswelt erfordert, um es den SchülerInnen zu ermöglichen, den „Literacy-Forderungen des

formalen Lernens“ folgen zu können (ebd., S. 4). Gee (1990, S. 28) weist schließlich darauf hin, dass die jeweiligen familiären Literacy-Praktiken und –Erfahrungen der Kinder einige von ihnen über andere privilegiert in Bezug auf die Fähigkeiten zu denken, zu handeln, zu lesen, zu schreiben und zu sprechen sowohl in der Schule als auch später am Arbeitsplatz. Die bildungspolitische Wichtigkeit des Themas Literacy im Sinne der Allgemeinbildung als auch der Chancengleichheit ist klar erkennbar.

1.2 Der soziokulturelle Aspekt des Lesenlernens

In der Fachliteratur über den Prozess des Schriftspracherwerbs ist primär die Rede von der Aneignung diverser Vorläuferkompetenzen, von phonologischer Bewusstheit und wie diese geschult werden kann (vgl. Klicpera, 2013, S. 23 ff). Allzu oft wird dabei aber der immense Einfluss des soziokulturellen Aspektes des Lesenlernens ignoriert. Aus einer soziokulturellen Perspektive ist Literacy nicht die Aneignung einer Anzahl einzelner Fertigkeiten, sondern ein sozial vermittelter Prozess, der nicht von den kulturellen Praktiken abstrahiert werden kann, in die er eingebettet ist (vgl. Razfar & Gutiérrez, 2002, S. 34).

Der biografischen Leseforschung zufolge kommen Kinder bereits mit unterschiedlichem Vorwissen über Sprache und Schrift und mit unterschiedlichsten innerfamiliären Praktiken damit in die Schule. Die „primäre literarische Initiation“ (Graf 1995, zit. nach Schulz 2012, S. 15) findet in der frühen Kindheit vor dem Schuleintritt statt und legt die kognitive, emotionale und motivationale Basis für die folgende Lesesozialisation. Der russische Psychologe Lev Vygotsky (1978) nimmt ebenfalls eine soziokulturelle Perspektive von Literacy ein und verweist in Bezug auf die Entwicklung von Literacy insbesondere auf den sozialen Ursprung aller geistiger Funktionen: „Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level.“ (Vygotsky, 1978, S. 57, zit. nach Warschauer 1997).

Ein soziokultureller Zugang zum Lesenlernen betont also die Fülle an qualitativ wie quantitativ unterschiedlichsten Vorerfahrungen der Kinder mit der gesprochenen und geschriebenen Sprache vor Schuleintritt. Daraus resultiert ein ungleiches Zugangsvermögen zu den Bildungsangeboten und betont gleichzeitig die Wichtigkeit eines vielfältigen Literacy-Programms in der Grundschule.

1.3 Ausgangssituation

1.3.1 Persönlicher Zugang

Noch vor Beginn meines Studiums an der Pädagogischen Akademie zu Beginn der 1990er Jahre habe ich in den USA meine Montessori-Ausbildung gemacht. Da diese ausgesprochen progressiv war, beinhaltete sie neben den klassischen Inhalten auch Einblicke in unterschiedliche didaktische Modelle des angloamerikanischen Raums. Dies führte zu meiner Beschäftigung mit und der Begeisterung für englischsprachige pädagogische Fachliteratur. Nachdem ich das Volksschul-Lehramt erlangt hatte, begann ich im ersten Jahr als *Native Speaker Teacher* im damals noch neuen VBS-Modell (= Vienna Bilingual School) zu arbeiten, wo ich englisch-sprachige Kinder alphabetisieren musste – eine Aufgabe, die ich ohne mein Vorwissen wohl nicht erfolgreich hätte bewältigen können.

Durch das Studium der entsprechenden Lehrbücher wurde ich auf die doch recht unterschiedliche Herangehensweise und das zugrunde liegende Paradigma aufmerksam. So gibt es einerseits in den USA keine Aufteilung des Sprachunterrichts in die Teilbereiche Sprechen, Lesen, Schreiben, Verfassen von Texten, Rechtschreiben und Sprachbetrachtung (Lehrplan der Volksschule 2012, S. 105). Stattdessen gibt es nur noch *Common Core English Language Arts (ELA) Standards* (Common Core State Standards Initiative 2010), die den österreichischen Bildungsstandards ähneln. Schuldistrikte entscheiden autonom über den Einsatz von unterschiedlichen Curricula, die allerdings eines gemeinsam haben: Der Sprachunterricht nimmt in vielen Volksschulen den gesamten Vormittagsunterricht ein und umfasst zumindest 3 Stunden **täglich**. ELA wird grob in Lesen und Schreiben unterteilt und neben dem umfassenden Leseprogramm findet ein **täglicher** *Writers' Workshop* und/oder eine *Writers' Conference* statt. Für das Verfassen von Texten gibt es einen standardisierten Ablauf, der das angesprochene andere Paradigma gut darstellt:

Grade 1: Writing Strategies—The Writing Process

- **Prewriting:** With partners or as a class, first grade students discuss the purpose for writing and generate ideas through brainstorming, drawing, and other activities. Students organize their ideas for both self-selected topics and assigned tasks by using simple diagrams, maps, or lists.
- **Drafting:** Students write a draft suitable to the topic, audience, and purpose. In drafting, first grade students strive to maintain focus on a single idea and organize supporting details into a logical sequence that has a beginning, middle, and end.
- **Revising:** First graders will revise selected drafts for varied purposes, including to achieve a sense of audience, precise word choices, and vivid images. Students will also revise and refine their drafts for clarity and effectiveness, and cross out repetitive text.
- **Editing:** Students edit and correct the draft for standard language conventions as appropriate for their grade level.
- **Publishing:** Students produce, illustrate, and share a variety of compositions.

Der Leseunterricht ist ebenfalls umfang- und facettenreich. Nach jahrzehntelangen politischen wie pädagogischen „Lesekriegen“ (Reyhner, 2008) zwischen Befürwortern eines „Phonics“- und jenen eines „Whole Language“-Zugangs (also *synthetische vs. analytische* Methode) hat sich eine integrative Herangehensweise des „Balanced Literacy“ entwickelt, die beiden Aspekten Rechnung trägt.

Obwohl sich die exakte Schwerpunktsetzung von Curriculum zu Curriculum leicht unterscheidet, kann das folgende Modell der *Daily Five™* (Boushey & Moser, 2006) exemplarisch als Beschreibung herangezogen werden, aus welchen Aspekten der mehrstündige Sprachunterricht besteht:

1. **Read to Self:** Stilles Lesen als Basis, um Kinder zu unabhängigen LeserInnen und SchreiberInnen zu machen.
2. **Read to Someone:** Die SchülerInnen lesen mit einem Partner, wobei ein Kind das Lesen und ein Kind die Aufgabe des Überprüfens übernimmt und das Vorgelesene nacherzählen muss. Die Forschung zeigt, dass diese Art des abwechselnden und gegenseitigen Lesens das Lesengagement, die Aufmerksamkeit und die Fähigkeit zum Zusammenarbeiten erhöht (ebd., S. 60)
3. **Work on Writing:** Ein *Daily Five* Tagebuch bietet tägliche Übung im Schreiben, entweder nach Vorgabe oder in Bezug auf ein selbst gewähltes Thema.
4. **Listen to Reading:** Die SchülerInnen bekommen eine Geschichte vorgelesen – entweder von einer Person oder an einer „Hör-Station“.
5. **Word Work:** Die Kinder arbeiten an Wörtern (z.B. mit Plastilin oder Muggelsteinen), sortieren Wörter nach dem Alphabet oder nach Wortarten und erhalten Aufgaben zur Vokabular Erweiterung.

Nachdem es von Anfang an klar war, dass es mir nicht möglich sein wird, ein derart umfangreiches tägliches Programm umzusetzen, machte ich mich auf die Suche nach einem Modell, das weniger auf exakten Aufgabenstellungen basiert, sondern stattdessen ein methodisches, konzeptuelles Curriculum anbietet. Dieses habe ich im *Literacy Continuum* der Professoren Fountas und Pinnell (2011) gefunden und es zum Fundament meines Literacy-Unterrichts gemacht. Ich habe es dem österreichischen Lehr- und Stundenplan angepasst und umgesetzt.

Meine Erwartung war, den Kindern, die mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnissen in meine Klasse kommen, Bücher – und die Beschäftigung mit der Sprache – von Anfang ihrer Schulkarriere an schmackhaft zu machen und damit eine hohe Lese- und Schreibmotivation zu erhalten oder anzubahnen. Richter (2007) definiert die Grundschule als einen Ort der Anregung literar-ästhetischer Prozesse. Das Interesse der Kinder kann nach ihrer Sicht nur mit an-

spruchsvollen Texten geweckt werden. Es gilt den Kindern „komplexe literarische Welten aufzuschließen.“ (ebd., S. 21). Genau das möchte ich in meinem Unterricht tun.

1.3.2 Informationen über Schule und Klasse

Die Elisabethschule ist eine „Begabungssiegel“-Schule und als solche der Begabten- und Begabungsförderung im besonderen Maße verpflichtet. Das bedeutet unter anderem, dass ein überdurchschnittlich großer Anteil an „bildungsnaher Elternschaft“ seine Kinder bei uns einschreibt, was sich wiederum in der Zusammensetzung der einzelnen Klassen widerspiegelt. Obwohl sich Kinder mit acht verschiedenen Muttersprachen in der Klasse befinden, sprechen alle sehr gut Deutsch (GeR Kompetenzstufe > B2), wobei sich im Laufe der ersten Schulwochen herausstellt, dass im Bereich des Vokabulars die nicht-deutschen Kinder einige Defizite aufzeigen.

Die Klasse wird als GEPS-Klasse („Global Education Primary School) geführt. Das bedeutet, dass täglich ein *English Native Speaker Teacher* für eine Stunde in der Klasse kommt und gemeinsam mit mir auf Englisch unterrichtet. Da wir beiden Lehrerinnen die Liebe zu guter Kinderliteratur teilen, beginnen die meisten GEPS-Stunden mit dem Vorlesen eines englischen Bilderbuches. Die Kinder erhalten also auch auf Englisch vielfältigen Input in Bezug auf Sprache und Literatur.

2 INHALTE UND METHODEN

Das Literacy-Projekt orientiert sich stark an Lese- und Schreibprogrammen des englischsprachigen Raums, insbesondere am „Literacy Continuum“-Programm von Dr. Irene Fountas (Lesley University, Cambridge, USA) und Dr. Gay Su Pinnell (Ohio State University, Columbus, USA) (Fountas & Pinnell 2011). Ihr weitreichendes Sprachunterrichtskonzept betont die Sprachentwicklung und das Sprechen, beinhaltet Übungen zur phonologischen Bewusstheit und in weiterer Folge der Rechtschreibung, fördert die Wortschatzentwicklung, vermittelt Lesestrategien und das alles mittels eines vielfältigen und lustbetonten Einsatzes von qualitativer Kinderliteratur. Die Konzeptentwicklung meinerseits besteht hierbei in der Adaptierung des Programms an die deutsche Sprache, an das deutschsprachige Kinderliteratur-Angebot und schließlich die Berücksichtigung des österreichischen Lehrplans. Neben dem *Literacy Continuum* finden auch Aspekte deutschsprachiger individueller Lese-(Recht-) Schreib-Konzepte wie jenes von Ute Andresen (2002) und Johanna Juna (ILSL, o.J.) Anwendung.

Als Lehrerin muss ich das entsprechende Angebot entwickeln und bereitstellen sowie den Umgang mit den Texten und Materialien täglich modellieren. Wichtig sind mir die kontinuierliche Beobachtung der Kinder, das Dokumentieren ihrer Fortschritte und das Anbieten individueller Förderung - insbesondere auch einer gendersensiblen Leseförderung von Buben.

2.1 Ziele des Projekts auf SchülerInnenebene

Die Kinder sollen sich von Anfang an mit "echter" Literatur auseinandersetzen, miteinander über Texte sprechen (lernen), zu den unterschiedlichsten Themen Stellung nehmen und Bezug zu ihrem individuellen Erfahrungen herstellen können. Ihr kritisches Denken und ihre Problemlösungsfertigkeiten sollen geschult werden und zudem sollen die Kinder zum inhaltsgestützten Argumentieren befähigt werden. Sie sollen in ihrer neuen (Lern-)Gemeinschaft miteinander Literatur kennen und sich damit auseinandersetzen lernen.

Durch Geschichten, aber auch durch Sachtexte, lernen die Kinder Themen, Kulturen, Situationen, Probleme, etc. kennen, mit denen sie sich individuell auseinandersetzen und diese in Beziehung mit ihrem Lebens- und Erfahrungsbereich setzen können. Dabei lernen und erfahren sie gleichzeitig auch viel voneinander. Durch die Selbstreflexion sowie der Auseinandersetzung mit Fremdbiografien können die Kinder von Anbeginn ihres schulischen Lernens auch Aspekte des biografischen Lernens erfahren. Besonders beim interaktiven Vorlesen, bei dem Fragen über eigene Erfahrungen und Diskussionen zwischen den Kindern stattfinden, werden die Biografien der Kinder angesprochen, bzw.

erhalten sie Einsichten in jene ihrer MitschülerInnen. Dies führt zu jener „differenzierteren Kenntnis und mehr Akzeptanz anderer Lebensarten, anderer Identitäten“ und jenem Perspektivenwechsel „in der Auseinandersetzung zwischen Fremden und Vertrautem [...], der die eigene Wahrnehmung erweitert“, wie Selke (2008, S. 82) das biografische Lernen als Teil interkultureller Lernprozesse beschreibt.

Bei der Auswahl der Literatur sollen insbesondere auch Gender- und Diversitätsaspekten Rechnung getragen werden. Die Geschichten sollen beispielhafte Situationen beinhalten, die soziales Lernen und den Erwerb von sozialen Kompetenzen bedingen bzw. ermöglichen sowie Aspekte der personalen Kompetenz (z.B. Selbstwertgefühl, positives Selbstkonzept) darstellen. Gerade hierin liegt das enorme Potential von Literatur: die Eröffnung neuer Welten, das Kennenlernen von unbekanntem Konfliktszenarien und das kreative/heroische/witzige Lösen des Problems. Durch anschließend gestellte Aufgaben zu den Texten können sich die Kinder vertiefend mit der Geschichte auseinandersetzen und damit in ihrem Autonomie- und Kompetenzerleben gestärkt werden.

2.2 Ziele auf LehrerInnenebene: Das "Literacy Continuum" nach Fountas & Pinnell

Das "Continuum of Literacy Learning" (Fountas & Pinnell, 2011) beinhaltet folgende Komponenten:

- a) **Interaktives Lesen und Literatur-Diskussion:** Die SchülerInnen diskutieren miteinander und mit der Lehrkraft über Texte, welche ihnen zunächst vorgelesen werden / die sie zunehmend selbst lesen, um ihr Textverständnis zu vertiefen.
- b) **Gemeinsames (Vor)Lesen:** Die SchülerInnen lesen miteinander oder übernehmen Rollen beim Lesen eines gemeinsamen Textes. Sie geben dem Sinn durch den entsprechenden Einsatz ihrer Stimme Ausdruck.
- c) **Schreiben zu Gelesenem:** Die SchülerInnen erweitern ihr Verständnis durch das Schreiben (und Illustrieren) unterschiedlicher Textsorten.
- d) **Schreiben:** Die SchülerInnen verfassen Texte für unterschiedliche AdressatInnen und Anlässe.
- e) **Orale und visuelle Kommunikation:** Die SchülerInnen präsentieren ihre Ideen durch Diskussion und Präsentation.
- f) **Phonem-Graphem-Zuordnung, Rechtschreibung:** Die SchülerInnen erlernen die Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben als Unterstützung beim Lesen und Rechtschreiben. (Anm.: Die Umsetzung dieses Bereichs geschieht angesichts der großen orthografischen Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch mithilfe der Karibu-Fibel (Berg, Zoltan u. a. 2012), welche auf dem Silbenansatz des Kieler Leseaufbaus beruht.
- g) **Angeleitetes Lesen:** Die SchülerInnen lesen Texte in Kleingruppen, wobei die Lehrkraft Unterstützung gibt, zunehmend schwierigere Texte mit gutem Lesefluss und Verständnis lesen zu lernen.

2.3 Individuelles Lesen und Schreiben lernen nach Johanna Juna

In den späten 1980er Jahren entwickelte Johanna Juna in Anlehnung an Marion Bergks „Rechtschreibenlernen von Anfang an“ (1987) die Methode des "Individuellen Lesen- und Schreibenlernens" (ILSL, o.J.). Diese wurde in einigen Klassen in Wien erprobt und von mehreren PädagogInnen weiterentwickelt.

Beim ILSL arbeiten die Kinder bereits ab der ersten Schulwoche an Lernwörtern. Diese werden in einzelne Buchstaben zerschnitten, wieder zusammengesetzt und geübt. Anschließend schreiben die Kinder individuelle Sätze, indem sie zunächst das noch fehlende Vokabular dazu zeichnen. Wenn ein Kind ein besonders „wichtiges“ Wort unbedingt schon schreiben möchte, fragt es die Lehrerin und bekommt von ihr das Wort auf eine Karteikarte aufgeschrieben. So kann jedes Kind im Rahmen seiner individuellen Fähigkeiten Erfahrungen aus seiner eigenen Erlebniswelt aufschreiben.

Die SchülerInnen lesen sich schließlich noch gegenseitig – einem Partner, einer Kleingruppe oder der ganzen Klasse – ihre Sätze und Geschichten vor. So integriert diese Arbeit das Schreiben, Rechtschreiben, Texte Verfassen, Lesen und durch die anschließenden Gespräche über Qualität und Inhalt, Gelungenes und Verbesserungswürdiges auch gleich das Befassen mit Texten.

Gleichzeitig mit der Erarbeitung im Heft wird mit den Lernwörtern eine Lernkartei angelegt. Diese wird in weiterer Folge auch für Sprachbetrachtungsübungen eingesetzt.

2.3.1 Bezug zu den Bildungsstandards

Die Prinzipien der Methode decken sich mit den Deutsch-Standards (<http://www.ilsl.at/standards.php>):

- Selbständiges Verschriftlichen von Gedanken
- Sinnerfassendes Lesen
- Bewusstes Arbeiten an der Rechtschreibung
- Entwickeln von Sprachgefühl (Satzbau, Ausdruck,....)
- Freude an der Arbeit
- Kreativität in der Arbeit
- Motivation zur Selbstverantwortlichkeit
- Aufbau des Selbstbewusstseins des Kindes
- Schwerpunktarbeit „Wortstamm“ ab der 1. Klasse

2.4 Wort * Welt * wir-Konzept nach Ute Andresen

Das "Wort*Welt*wir-Konzept" von Ute Andresen (2002) ist ein Lehrgang, der gemeinsamen Unterricht und individuelle Freiarbeit miteinander kombiniert. Es ist ein „fibelfreies“ Konzept, das aber mit eigenen Arbeitsbüchern und Materialien arbeitet. Wie auch bei Juna schreiben die Kinder von Anfang an Texte und „erfahren [...], dass es beim Schriftspracherwerb um sie selbst, um ihre Erlebnisse, Erfahrungen, Interessen und ihre Sprache geht und dass sie etwas können und beständig dazulernen.“ (Andresen, o.J.a, o. S.)

Andresen ist es mit ihrem Konzept ein Anliegen, „dass mit dem offenen Leseanfang Lernhaltungen und Lerngewohnheiten entwickelt werden können“ (Andresen, o.J.b, o. S.) und bietet ganz besonders im Bereich des Lesens vielfältiges Erstlesematerial an. Neben einer Vielzahl an Lesespielen sollen hier besonders die „Goldenen Bücher“ genannt werden, die ein Grundpfeiler der Lesedidaktik in meiner Klasse wurden.

2.4.1 Die Goldenen Bücher

Diese sind eine Sammlung von kurzen Geschichten, die meistens nur aus einem Satz pro Seite bestehen. Die Bücher haben allesamt gelb-goldene Umschläge und sind mit goldenen Nummerierungen versehen und werden bei mir in einer Schatzkiste aufbewahrt. Dadurch erhält der „Leseschatz“ von Anfang an eine hohe Wertigkeit und wird von den Kindern auch entsprechend wertgeschätzt.

Zu den Büchern erhält jedes Kind eine kleine Mappe (Plastikkuvert mit Druckknopf-Verschluss) sowie einen LesePASS. Sie nehmen sich ein Buch mit nach Hause und wenn sie dieses gut lesen können, bringen Sie es wieder in die Schule mit und lesen es einer Lehrerin oder einem Kind aus der benachbarten 4. Klasse vor. Wenn die ZuhörerInnen zufrieden sind mit der Leseleistung, darf das Kind das Buch im LesePASS als gelesen markieren und sich ein neues Buch aus der Schatzkiste holen. Mittlerweile sind alle Kinder der Klasse bereits so gute Leser, dass sie sich die Bücher gegenseitig vorlesen und die Qualität des Vorlesens ihrer Partner beurteilen können.

2.5 Weitere eingesetzte Materialien

Um eine Vielzahl an Lesegelegenheiten zu gewährleisten, kamen unterschiedlichste Materialien zum Einsatz. Mehrere Stunden in der Woche hatten die Kinder die Gelegenheit, sich mit Lesestoff der verschiedensten Art auseinander zu setzen. Diese wurden in den Regalen nach Arbeit an Buchsta-

ben/ Silben, Wörtern und Sätzen eingeteilt und farblich gekennzeichnet. So konnten die Kinder sehr schnell in der Freiarbeit die für sie geeigneten Lesematerialien finden.

Neben den zahlreichen Lesespielen von Andresen gab es mehrere Lese-/Klammerkarteien für die unterschiedlichen Lesestufen, sowie viele selbst gebastelten Spiele. Ein wichtiger Bestandteil wurden die „Tobi-Blätter“ (*Lese-Mal-Blätter zum sinnerfassenden Lesen*, Metze et al. 2008) sowie die „Tobi-Bücher“ der Tobi-Lese-Kiste (Metze et al. 2008) – zwei exzellente Erstlese-Materialien zum sinnerfassenden Lesen.

2.6 Zu untersuchende Aspekte

Die Motivation für die Umsetzung und Weiterentwicklung des Literacy Continuum Konzeptes war der persönliche Anspruch, dass keines meiner Schulkinder das Lesen als mühsam und unbefriedigend wahrnehmen sollte. Die Kinder sollten das Lesen – so wie in ihrer Vergangenheit das Vorlesen – als lustvoll, erstrebenswert und erlernbar erfahren. Das Augenmerk lag auf einer hohen Lese- und Schreibmotivation sowie einer hohen Lese- und Schreibkompetenz, welche ich mir erhoffte, durch die Umsetzung des Fountas/Pinnell-Programms zu erreichen.

Folgende Fragestellungen ergaben sich daraus:

1. Wie lassen sich die Teilbereiche des *Literacy Continuums* umsetzen?
2. Lässt sich mithilfe dieses andersgearteten Erstlese- und –schreibunterrichts die Lese- und Schreibmotivation und –kompetenz verbessern?

Obwohl es für das von mir umgesetzte Literacy-Projekt keine Vergleichsgruppe im eigentlichen Sinne gibt, lässt sich bis zum Ende des 1. Schuljahres doch einiges beobachten. Im Punkt 5 Evaluation werden Einschätzungen dazu abgegeben und durch Auszüge aus dem Forschungstagebuch belegt.

3 DER PROJEKTVERLAUF

3.1 September/Oktober

Bereits am zweiten Schultag wurde mit projektbezogenen Aktivitäten begonnen. Anhand des ersten vorgelesenen Buches „*Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*“ (Baltscheit, 2012) lernten die Kinder ein erstes Fachvokabular kennen: Wörter wie „Umschlag, Titel, AutorIn, IllustratorIn, Klappentext und Verlag“ finden bei den Gesprächen über die zahlreichen Bücher in unserer Klasse wie selbstverständlich Anwendung.

Folgende Aktivitäten von Fountas & Pinnell fanden seit den ersten Wochen statt:

ad a) Interaktives Lesen und Literatur-Diskussion: Wie sich im Laufe des Schuljahres herausgestellt, ist das interaktive Vorlesen der beliebteste und wichtigste Bereich des Literacy-Programms und dient immer wieder als Ausgangspunkt für weitere Aktivitäten. Das gemütliche Beisammensitzen und gemeinsame Erleben von Geschichten setzt einen lustbetonten Tenor, wie es die Gehirnforschung schon lange als unabdingbare Basis für Lernen beschrieben hat.

In den ersten Wochen lese ich täglich ein Buch vor (in weitere Folge immer noch mehrmals wöchentlich). Noch bevor ich das Buch aufschlage, gibt es zum Umschlag eine Menge zu besprechen. Neben dem zu erlernenden Fachvokabular (AutorIn, Illustratorin, Verlag, Buchrücken, Klappentext, etc.), das sukzessive eingeführt wird, sehen wir uns den Umschlag ganz genau an. Die Klasse versucht zunächst, den Titel zu „er“lesen und nimmt dann das Bild ganz genau unter die Lupe. Was sagt es uns? Welche Informationen können wir daraus entnehmen? Wie passt es zum Titel? Und schließlich: Worum glaubst DU, dass es in diesem Buch geht? All das sind erste „Techniken“, die jeder erfahrene Leser automatisch verwendet; hier lernen die Kinder diese explizit kennen.

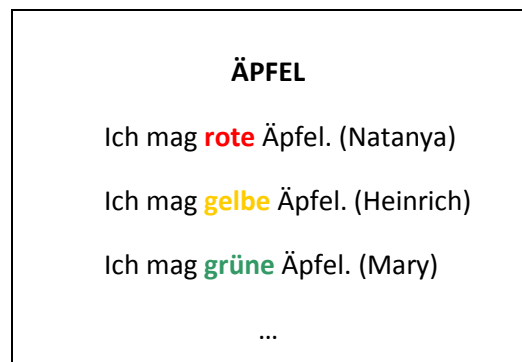
Auch während des Vorlesens unterbreche ich immer wieder, um Inhalt und Aussage der Geschichten zu klären und auch darüber zu diskutieren. Ausgangspunkt sind dabei vor allem Fragen, die ich stelle:

- Was meinst du, wie es [dem Protagonisten/ der Protagonistin] geht in dieser Situation?
- Hast du schon einmal so etwas erlebt? Wie ist es dir dabei gegangen?
- Was meinst du, wie es weitergeht?
- Welche Lösung würde dir einfallen/ würdest du empfehlen?

Auch Dilemma-Diskussionen anhand des Buches „Der Löwe und der Hase“ (Latimer 2013) haben bereits in der 4. Schulwoche stattgefunden: Ist es in Ordnung zu lügen / zu schummeln, wenn damit jemandem geholfen wird?

Damit alle Kinder zum Sprechen kommen, kommt die Methode des „*Turn and Talk*“ zum Einsatz. Wenn ich eine Geschichte unterbreche, um eine Frage zu stellen, lasse ich die Kinder zunächst in Partnerarbeit (und zwar mit dem Nachbarkind, das gerade am nächsten sitzt) darüber sprechen, bevor ich im Plenum jemanden befrage. So wird nicht nur gewährleistet, dass jedes Kind tatsächlich spricht, durch die gemeinsame Reflexion wagen das dann auch Kinder, denen spontan nichts eingefallen wäre, sich in der großen Gruppe zu melden und ihre Meinung – oder zumindest die des Gesprächspartners – kundzutun.

ad b) Gemeinsames (Vor)Lesen: Da bis auf einen Schüler noch kein Kind in der Klasse Wörter lesen kann, habe ich mit *Predictable Charts* (Hall 2001) begonnen. Diese „voraussehbaren Texte“ bestehen aus einfachen Analogiesätzen und grafischen Unterstützungen, um die Kinder möglichst von Anfang an „lesen“ zu lassen. Unser erster Text kam in der Woche mit dem SU-Thema „Obst und Gemüse“ statt:



Wir schrieben den Text gemeinsam, d.h. die jeweiligen Kinder durften am Flipchart ihren Namen schreiben, ein weiteres Kind konnte die Lernwörter „Ich mag“ notieren. Alle zusammen bemühten wir uns, die Laute aus dem Farbwort herauszuhören, das ich für die Kinder notierte, und das Wort „Äpfel“ konnten wir schließlich von der Überschrift abschreiben. Im Anschluss an das Schreiben durften dann einzelne SchülerInnen im Laufe der Woche immer wieder an das Flipchart kommen und mithilfe eines Lesestabes (zur Auswahl standen ein Xylophonschlägel, ein Zauberstab und eine alte Radioantenne) die Sätze vorlesen.

Allwöchentlich bzw. zusätzlich anlassbezogen wartete an der Tafel ein Morgenbrief für die Kinder. Dieser wird immer gemeinsam gelesen, wobei die SchülerInnen entweder versuchen anhand der Thematik die Wörter zu erraten oder aber sie finden Buchstaben, Wörter oder Wortgruppen, die sie

bereits lesen können (z.B. „ich“ als Wort, aber auch in Wörtern, z.B. herzl“ich“). Der Brief dient auch gleich der Sprachbetrachtung. So wurden Satzzeichen, Großschreibung am Satzanfang und bei Nomen von Anfang an thematisiert und werden für die Kinder bereits zu einer gewissen Selbstverständlichkeit.

Ein wichtiges Material für das gemeinsame (Vor)Lesen sind „*Big Books*“. Da es diese überdimensionierten Ausgaben von Kinderbüchern für den Schulgebrauch im deutschsprachigen Raum nicht gibt, musste ich mir selber welche basteln. Dazu habe ich Bücher im A3-Format farbkopiert, den Text so groß wie möglich geschrieben, eingeklebt, foliert und spiralgebunden.

Die Auswahl der ersten Bücher geschah nach sprachlichen Aspekten, und zwar wählte ich solche Texte aus, die den Kindern das "Prinzip der Organisation“, d.h. des Baumusters eines Textes näher bringen können. Wir hatten schon „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (Carle 1981) sowie im GEPS-Unterricht (s. Kap.1.2.3) Eric Carles Buch „*Today Is Monday*“ (1993) gelesen und deren Text-Organisation kennen gelernt. Mit unserem *Big Book* „Lilli, machst du Quatsch?“ (Kuhn 2006) lernten die Kinder eine weitere Form kennen, da jede Szene mit der Frage: „Lilli, machst du Quatsch?“ und Lillis Antwort: „Nei-hein!“ samt Bild, welches das Gegenteil beweist, endet.

Weitere Bücher, die ich aufgrund ihrer Text-Organisation gewählt habe:

Mira Lobe: Komm, sagte die Katze (2011)

Saskia Hula: Komme gleich (2009)

(Diese und ähnliche Geschichten mit markanten Mustern werden wir im nächsten Jahr als Ideen-Vorlage für unsere Schreibwerkstatt wieder zur Hand nehmen.)

Diese großen Bücher eignen sich nicht nur perfekt zum Vorlesen, sondern sie fanden anschließend großen Anklang während der Freiarbeit, wenn die Kinder gemeinsam mit einem Partner/der Partnerin und einem unserer beliebten Lesestäbe die Bücher an der Staffelei lesen durften. Dadurch, dass wir sie zuvor gemeinsam (vor)gelesen hatten und auch die Schwächeren die Textstruktur verinnerlicht hatten, konnten sich alle Kinder an den Büchern erfreuen und das Wörter-Lesen (durch Antupfen der Wörter mit dem Lesestab) üben.

Die *Big Books* werden auch in den folgenden Klassen Anwendung finden, da sie sich aufgrund ihrer Größe sowohl ausgezeichnet für gemeinsames (Vor)Lesen, aber auch für das Aufgreifen diverser Themen eignen, die dann in der Klassengruppe besprochen, hinterfragt und in Bezug zur eigenen Erfahrungswelt gesetzt werden können. In weiterer Folge werden sie auch im Bereich „Sprachbetrachtung“ eingesetzt werden, z.B. wenn die Kinder die Bücher mit den Wortarten-Symbolen nach Montessori markieren oder sie als Vorlage für die Bestimmung von Satzgliedern verwenden.

ad c) Schreiben zu Gelesenem: „Lilli, machst du Quatsch?“ diente uns auch als erstes Buch, zu dem die Klasse etwas schreiben sollte. Nachdem Lilly das ganze Buch hindurch Quatsch angestellt hatte, sind sich die Eltern auf der vorletzten Seite sicher, dass sie nun schlafen würde. An dieser Stelle unterbrach ich mein Vorlesen und fragte die Kinder wie gewohnt nach ihrer Meinung: Schläft Lilly tatsächlich? Oder stellt sie wieder irgendeinen Quatsch an? Und, wenn ja, welchen? Allerdings wollte ich dieses Mal nicht, dass sie es mir oder einem Partner/einer Partnerin erzählen, sondern sie sollten sich zunächst überlegen, wie wohl das Ende der Geschichte sein könnte, dieses dann zeichnen und schließlich – mit Hilfe einer Lehrerin – noch ein oder zwei Sätze dazu schreiben.

Nachdem wir Anfang Oktober Andersens Geschichte „Die kleine Meerjungfrau“ gelesen und das Theaterstück angeschaut hatten, haben wir im Anschluss daran erstmals gemeinsam eine Nacherzählung verfasst.

Um die wichtigsten Aspekte der Geschichte bestimmen zu können, besprechen die Kinder bei diesem Verfahren ihre Sätze/ Ideen zunächst untereinander und erzählen sie mir. Ich sitze neben dem Flipchart und schreibe auf, was sie mir ansagen. Nachdem sie mir wiederholt dabei zuhören, wie ich das von ihnen Erzählte so „übersetze“, dass es aufgeschrieben werden kann, gelingt es ihnen schon recht bald, den Stil und die Zeitform des Präteritums zu erkennen, und sie bemühen sich, diese zu übernehmen und gute, vollständige Sätze zu formen.

ad d) Schreiben: Jeden Mittwoch, nachdem wir am Dienstag unseren „Buchstabentag“ gehabt haben, lese ich den Kindern zunächst eine Geschichte vor oder erzähle ihnen ein Erlebnis, welche/s mich schließlich zu unserem wöchentlichen Lernwort führt. Dieses beginnt oft mit dem gleichen Buchstaben, an dem die Mehrzahl der Kinder gerade arbeitet, oder ich wähle es, weil es zum aktuellen Sachunterrichtsthema gut passt und daher für die Kinder von Interesse ist. Sehr hilfreich sind hierbei auch die Ideen, Fragen und Vorlagen von Marlene Walter "Für alle gleich - für jeden anders" (2009), eine Kartei, die eine Vielzahl an Lernwörtern für das ganze erste Schuljahr enthält.

Geschrieben werden die Lernwörter und die Geschichten, die sich mit den Lernwörtern erzählen lassen, in ein wunderschönes Buch. Das ist kein Heft, sondern ein gebundenes Schreibbuch in A4-Format mit 96 Seiten. Die großen ungläubigen Augen, die die Tafelklässler machten, als ich ihnen in der ersten Schulwoche erklärte, dass SIE dieses BUCH mit Geschriebenen füllen würden, sind mittlerweile vergessen, wenn sie mehrere Male in der Woche ihr Wissen und ihre Erlebnisse hineinschreiben. Bis zum Schulschluss der 1. Klasse wird dieses Buch gut zur Hälfte mit ersten Wörtern bis hin zu Wochenend-Erzählungen, Bildern und Fotos gefüllt sein. (In der zweiten Klasse wird uns das

Buch weiterhin begleiten und dann hoffentlich ein tolles Erinnerungsbuch der ersten schriftlichen Aufzeichnungen für die Kinder sein.)

Mit der Karibu-Fibel, welche das Schreiben der Buchstaben sukzessive einführt, und mit der wöchentlichen Arbeit an Wörtern und ersten Texten konnte auch im Erstschreibunterricht die Integration von synthetischer und analytischer Methode stattfinden.

ad e) Orale und visuelle Kommunikation: Bei diesem Aspekt des Literacy Continuums geht es um alle Formen der nicht-schriftlichen Kommunikation – das Sprechen, das Zuhören, die soziale Interaktion, der Diskussion sowie um den Inhalt der Mitteilungen. Durch die zahlreichen Vorlese-Einheiten, aber auch durch die gemeinsamen Leserunden im Rahmen unserer Morgenkreise und nicht zuletzt durch die vielfältigen Diskussionsanlässe konnten die Kinder von Anfang an ihre Kompetenzen in diesen wichtigen Bereichen der Kommunikation verbessern.

Dazu gehört natürlich auch das Aufstellen von Regeln für die Klasse(ngemeinschaft) und das Modellieren von richtigem Verhalten und von Konventionen in den unterschiedlichen sozialen Begegnungs- und Arbeitsformen. Besonders die montägliche Wochenend-Erzählrunde bietet immer wieder Gelegenheit, soziale und kommunikative Kompetenzen zu stärken. So erzählte ich z.B. manchmal meine Wochenenderlebnisse absichtlich sehr lückenhaft oder stotterte dabei herum oder sprach in unvollständigen Sätzen, um schließlich mit Hilfe der Kinder meine Erzählung so zu gestalten, dass die ZuhörerInnen mir gerne zuhörten und sie meinem Bericht gut folgen konnten.

Erste Erfahrungen mit Mini-Präsentationen konnten die Kinder dann machen, wenn sie von ihrem Wochenende etwas mitgebracht hatten, das sie herzeigen wollten. Dann durften sie aufstehen (ansonsten sitzen die Kinder am Boden im Kreis und erhalten reihum die „Erzählmuschel“), sich neben mich stellen und ihr Mitbringsel vorstellen. Diese Situationen nutzten wir um gutes Präsentieren einzuüben und die Kinder lernten schnell, deutlich zu sprechen, ihre „Schätze“ so zu zeigen, dass alle sie sehen konnten, eine kurze passende Geschichte dazu zu erzählen sowie Fragen zu stellen und entsprechende Antworten zu formulieren.

ad f) Phonem-Graphem-Zuordnung, Rechtschreibung: Hier ist bei Fountas & Pinnell der gesamte Bereich des Rechtschreib-Trainings gemeint, welcher in meinem Fall durch den Einsatz der Karibu-Fibel sowie durch Aspekte der Rechtschreibdidaktik von Horst Fröhler (2006) abgedeckt und daher nicht Teil der *Literacy-Continuum*-Arbeit ist. Hier möchte ich eine der Möglichkeiten erwähnen, auch in diesem Bereich mit Texten zu arbeiten.

Unsere Fibel beginnt mit der Vermittlung aller Vokale, da in jeder Silbe ein Vokal vorkommen muss und Vokale damit die Rolle der „Piloten“ haben. Als wir nach 5 Wochen alle Piloten kennen gelernt hatten, war gerade Herbstbeginn und die Kinder lernten ein erstes „Herbstgedicht“ kennen. Wir lernten gemeinsam die erste Strophe auswendig.

Am nächsten Tag wartete ein Plakat zum Herbstgedicht auf die Kinder – allerdings fehlten alle Vokale. Jetzt mussten wir gemeinsam unser Wissen um die Piloten einsetzen, um die erste Strophe des Gedichts lesbar zu machen.

Ein weiteres Mal hatten wir ein Gedicht über einen wilden Wassermann (in der Woche, in welcher der Buchstabe „W“ vorgestellt wurde). Ich vergrößerte den Text der ersten Strophe und ließ die Kinder die „Piloten“ mit Farbe markieren. Und siehe da: Sie konnten nur mithilfe der Selbstlaute die meisten Wörter „erlesen“.



ad g) Angeleitetes Lesen: Dieser Punkt sei hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Zu Beginn des Schuljahrs gab es noch kein angeleitetes Lesen in Kleingruppen. Dieses folgte erst im zweiten Semester (siehe Mai/Juni).

3.2 November/ Dezember

Nachdem die Kinder aufgrund des vielfältigen Sprach- und Schriftangebots, des täglichen Vorlesens, der Silbenmethode und des systematischen Aufbaus der Fibel sehr rasch beim Lesenlernen vorankamen, konnten schon im November die Goldenen Bücher zum Einsatz kommen. Obwohl die meisten Kinder noch weit davon entfernt waren, alle Buchstaben zu kennen, war es für keines von ihnen ein Problem, die Geschichten mithilfe ihrer Eltern zu erlesen und zu üben, bis sie diese gut vorlesen konnten.

Ich stellte ihnen unseren Bücher“schatz“ vor und führte die Handhabung des Ausleihsystems ein. Die Kinder sollten das von ihnen gewählte Buch zuhause lesen, bis sie es gut konnten und es mir dann in der Schule vorlesen. Allerdings hatte ich nicht mit dem Enthusiasmus gerechnet, mit dem die Schülerinnen sich auf diese zusätzliche „Hausübung“ stürzten, und konnte schon innerhalb weniger Tage dem Ansturm der Vorlese-Willigen nicht standhalten. Also wurde die Nachbarklasse zum Zuhören herangezogen und die hilfsbereiten Viertklässler waren von da an jeden Morgen in unserer Klasse, um sich vorlesen zu lassen. Rund um Ostern beschloss ich schließlich das Paar-Lesen zurück in unsere

Klassengemeinschaft zu holen. Seit der Zeit lesen die Kinder einander die Geschichten vor, und zwar nicht nur in der Frühe vor dem Unterricht, sondern auch während der Pausen und in der Freiarbeit.

Ein wichtiges Material, das den Kindern großen Spaß macht, mir hingegen als kontinuierliches Assessment für sinnerfassendes Lesen dient, sind die „Tobi-Blätter“ (Metze et al, 2008), nachdem ich der Klasse die erste Hälfte der „Tobi Fibel“ (Metze et al, 2008) vorgelesen hatte. Die Lese-Mal-Blätter der Tobi Fibel sind ideal für differenzierenden offenen Unterricht und werden von mir im Rahmen der Freiarbeit eingesetzt.

Der Literacy-Schwerpunkt wurde schließlich auch zu einem Schwerpunkt im BE-Unterricht. Sowohl auf Deutsch als auch auf Englisch im Rahmen der GEPS-Stunden wurden Bücher und deren Illustrationen als Vorlage bzw. als Ideenpool für eigene Kunstwerke genutzt.

Unser erstes Kunstprojekt führten wir nicht zu einem bestimmten Buch durch, sondern zu einem Autor/Illustrator: zu Eric Carle: der mit seinen Illustrationen bei den Kindern einen unglaublich hohen Wiedererkennungswert hat. Seine Arbeit diente uns als Vorlage für unsere erste eigene Papier-Collage. Wir (meine GEPS-Kollegin und ich) hatten den SchülerInnen zunächst „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (Carle 1981) und kurz darauf „From Head to Toe“ (Carle 1997) vorgelesen. Als wir ihnen dann kurze Zeit darauf das Buch „Today is Monday“ (Carle 1993) wortlos hinhielten, erkannten die Kinder sofort den Stil und damit den Künstler wieder. Wir besprachen daraufhin das Medium der Papierkunst und der Collage und fertigten eine gerissene Collage von einer Obstschüssel zu unserem SU-Thema Obst und Gemüse an.

Jane Cabrera's „Cat's Colors“ (2000) war das Buch, mit dem den Kindern die Farben auf literarische Art näher gebracht wurden und das als Auftakt für den ersten Einsatz des Malkastens in der Schule diente. Es handelt von einem Kätzchen, das den Leser nach seiner Lieblingsfarbe fragt und schließlich zu jeder Farbe ein Beispiel gibt. Nach dem Vorlesen und einer ausgiebigen Diskussion über Lieblingsfarben malten die Kinder eine Katze (es war die Woche des Tierschutztages und wir hatten gerade über Tiere und ihre Bedürfnisse gearbeitet) mit Malfarben und Deckweiß.

Im Laufe des Schuljahres sollten noch viele Kunstprojekte dieser Art folgen, nachdem ich begonnen hatte, Bücher nicht nur nach deren Inhalt und Aussage, sondern eben auch nach der Qualität und Eignung ihrer Illustrationen bzw. der Art des Mediums auszuwählen.

Ein Aspekt des Literacy Schwerpunkts sind diverse *Mini Lessons* – also kurze Lektionen – zu diversen Themen. Sie demonstrieren erste metakognitive Strategien von erfahrenen LeserInnen. Die erste Lektion lautete: „Was tun gute Leser VOR dem Lesen“. Gute LeserInnen planen ihr Lesen, indem sie:

- den Titel und den Autor / die Autorin des Buches (und wenn/sobald sie das schon können: den Klappen- oder Rückseitentext) lesen

- sich das Titelbild gut sowie weitere Illustrationen oder Fotos im Buch genau ansehen
- im Buch blättern und nach Überschriften, Inhaltsangaben, etc. suchen.

Die zweite Lektion lautete: „Was tun gute Leser WÄHREND des Lesens?“ Zunächst machten wir uns Gedanken darüber, wozu wir überhaupt lesen, und einigten uns auf drei Leseziele: zum Lernen, zur Unterhaltung oder um uns zu informieren.

In der folgenden Diskussion kamen die Kinder (mit ein wenig Unterstützung) auf viele tolle Ideen, die ich vor ihren Augen als schnelle **Notiz** mit **Stichwörtern** notierte. So modellierte ich einerseits die Methode des Stichwörter-Notierens und gleichzeitig lernten sie neues Fachvokabular kennen. In einer weiteren Stunde, als Wiederholung/Festigung sozusagen, brachte ich die Aussagen ausgedruckt wieder und wir arrangierten sie auf einem Flipchart-Plakat, das anschließend einen fixen Platz in der Nähe der Lesecke erhielt. Wiederholte Male griffen wir in Gesprächen darauf zurück und erinnerten uns an „gutes Lese-Verhalten“.



Nachdem die Kinder in den ersten Wochen und Monaten ihres SchülerInnendaseins sich bereits viel mit Büchern – Geschichten und Sachtexten – auseinandergesetzt hatten, lernten sie nun sukzessive weitere Textsorten kennen. Briefe kannten sie schon von meinen Wochenbriefen an der Tafel; den längeren Krankenstand zweier Kinder mit Windpocken nutzte ich als Gelegenheit, nun gemeinsam mit der Klasse einen ersten Brief zu verfassen.

Ich begann, indem ich die Wörter „Liebe Lilly, lieber Paco!“ auf das Flipchart schrieb und die Kinder anschließend fragte, WAS ich da wohl schreiben würde. Es dauerte eine Weile, bis sie auf die Antwort „Brief“ kamen, aber der Weg dorthin gab uns ausreichend Gelegenheit über diverse Textsorten und schließlich über den besten Inhalt für unseren Brief zu diskutieren. Beim Schreiben konnten wir die vier Regeln wiederholen, die wir bereits gelernt

hatten: Einen Großbuchstaben am Satzanfang, Namenwörter groß schreiben, Abstand zwischen den einzelnen Wörtern lassen, am Satzende ein Satzzeichen setzen.

Die Kinder meldeten sich, um einzelne Wörter selber zu schreiben. Die Wörter „wir“, „freuen“ und „nicht“ hatten sie bereits als Lernwörter kennen gelernt – eine ideale Gelegenheit also, diese zu wiederholen.

In weiterer Folge schrieben wir auch noch einen Brief an ein „sehr unfreundliche Krokodil“ (Charles 2005), das wir in einer Geschichte kennen lernten (und das sich viele Schwierigkeiten hätte ersparen können, wenn es auf uns gehört hätte!). Die Idee, weitere Briefe z.B. an AutorInnen zu schreiben und sie nach ihren Ideen zu fragen oder ihre Meinung zu einer Figur in ihren Briefen einzuholen, werden wir auf das nächste Jahr verschieben, wenn die Kinder den Großteil des Schreibens bereits selber übernehmen können.

Als nächste Textsorte lernten wir die Liste kennen. Wir erinnerten uns an die „Stichwörter“, als wir gemeinsam eine Liste der Requisiten zusammenstellten, die wir für unser weihnachtliches Theaterstück brauchen würden. In den Wochen darauf brauchten wir noch mehr Listen, als wir unser Faschingsfest und kurz darauf unser „100sten-Schultag-Fest“ in Planung nahmen. Diese Listen mit Spielvorschlägen, Essenswünsche und Planungsideen konnten die SchülerInnen dann bereits in Kleingruppen selber zusammenstellen.

3.3 Jänner/ Februar

In der Weihnachtszeit besuchte die Klasse das erste Mal die Schulbibliothek. Nachdem ich die Kinder mit der Farbcodierung, der Nummerierung der Regale und der Einteilung in Sachbücher und Geschichtenbücher vertraut gemacht hatte, durften sie eine Weile schmökern und ihre Fähigkeit unter Beweis stellen, die ausgeliehenen Bücher wieder an ihren Platz zurückzustellen. Schließlich durften sie sich ihr erstes „Bankfachbuch“ ausborgen. Jedes Kind soll zu jeder Zeit ein von ihm gewähltes Buch im Bankfach haben, damit es im „Notfall“ immer etwas zum Lesen bei der Hand hatte.

Im Jänner begannen wir schließlich unsere monatlichen Besuche in der Städtischen Bücherei. Vor unserem Besuch lasen wir ein passendes Wolfsbuch – „Winston, der Bücherwolf“ (MacGee 2006). In dieser Geschichte frisst der Wolf für sein Leben gerne Bücher, weil er Wörter so lecker findet, und wird daher von der Bibliothekarin aus der Bücherei geworfen. Er findet erst wieder Zutritt, als er von einem kleinen Mädchen namens Rosie lesen gelernt hat und mit ihrer Hilfe, als Leseoma verkleidet, den Kindern dort vorlesen darf.

Das Buch gab uns ausgiebig Gelegenheit über den richtigen Umgang mit Büchern sowie über das korrekte Verhalten in einer Bücherei zu sprechen. Die zuständige Bibliothekarin führte uns in die entsprechenden Regeln ein und die Kinder stürzten sich auf die Bücher. Unterstützt von meiner Teamlehrerin und einer Mutter halfen wir den SchülerInnen die „richtigen“ Bücher auszuwählen, also nach Möglichkeit das passende Leseniveau auszusuchen. Ansonsten hatten die Kinder freie Hand bei der Auswahl; allerdings durften sie sich nur ein Comic ausleihen – eine Frage, die sich nur bei den Buben stellte, da keines der Mädchen Ambitionen in diese Richtung zeigte.

Lesen ist ein Zusammenspiel aus „herausgelesener“ Textinformation und „hineingelesenen“ Erwartungen, Konzepten und (Vor-)Wissen (vgl. Wolff 1990, zit nach Storch 1999, S. 119). Um den Kindern das „Hineinlesen“ oder „lesergeleitetes Verarbeiten von Vorwissen“ (Köster, o.J. [online]) näher zu bringen, gab ich ihnen Mini-Lektionen, in denen ich für sie den inneren Dialog zwischen "Heraus-" und "Hereingelesenem" im Kopf stattfindet, modellierte.

Für eine erste solche Lektion wählte ich das Buch „Frederick“ von Leo Lionni (2013). Der Eintrag dazu in meinem Forschungstagebuch lautet wie folgt:

Das Buch beinhaltet nicht viel mehr als ein oder zwei Sätze pro Seite. Anhand dieser kurzen Geschichten-Abschnitte wurde den Kindern die Idee des **Verknüpfens mit der eigenen Erlebniswelt/ dem eigenen Wissen** nahegebracht, für die ich ihnen ein Beispiel gab:

„Auf einer grünen Wiese stand eine alte Steinmauer...“

L: Kinder, wisst ihr, woran mich das erinnert? Wenn ich das lese, dann denke ich an meinen letzten Sommer, den ich in Vorarlberg verbracht habe. Ich war mit meiner Familie wandern, als wir plötzlich an einer ganz alten, verwitterten Steinmauer vorbeikamen. Die stand einfach so mitten auf einer Wiese. Ich frage mich, ob in der wohl auch eine Mäusefamilie gelebt hat?

„In dieser Mauer – nahe bei Scheuer und Kornspeicher – wohnte eine Familie schwatzhafter Feldmäuse.“

Zunächst Klärung der Begriffe „Scheuer“, „Kornspeicher“ (Verweis auf soeben gelernte zusammengesetzte Namenwörter) und „schwatzhaft“.

L: Kinder, wisst ihr woran ich dabei denke?

Isaak: Ja, ja!!! Ich glaube, du hast dabei an uns gedacht! Stimmt's?

„... Alle Mäuse arbeiteten Tag und Nacht. Alle – bis auf Frederick.“

L: Hast du so etwas auch schon einmal erlebt? Dass du ganz fleißig bei einer Aufgabe geholfen hast und jemand nicht mitgeholfen hat? (Großes Gemurmel beginnt.) Kinder, ich sehe, dazu habt ihr viele eigene Ideen. Erzähle deinem Partner/deiner Partnerin kurz von deinem Erlebnis (Turn and Talk!). Wie hast du dich dabei gefühlt?

In den folgenden Wochen legte ich besonderen Wert darauf, dass die Kinder beim Lesen ihre persönlichen Verbindungen knüpften, und motivierte sie, auch in den (stillen) Lese-Stunden zu mir zu kommen und mir von diesen zu berichten. (Im nächsten Jahr, wenn es strukturiertere Lese-Stunden geben wird, werde ich die Kinder auffordern, mit einem Post-It in ihrem Lesebuch zu notieren, wenn/wo sie eine Verknüpfung zu ihren Erlebnissen oder ihrem Vorwissen herstellen konnten.)

Nachdem wir Frederick intensiv durchgelesen hatten, stellte ich den SchülerInnen dessen Autor vor: Leo Lionni, ein jüdischer Italo-Amerikaner, der erst im Alter von 49 Jahren mit dem Schreiben von Kinderbüchern begann, als er auf einer Zugfahrt seinen gelangweilten Enkelkindern eine Geschichte hinkritzelte („Das kleine Blau und das kleine Gelb“ 1962). Wir beschäftigten uns mit seiner Biografie und ich stellte ihnen einige seiner Bücher vor. Etliche von ihnen hatte ich aus der Städtischen Bücherei ausgeborgt und stellte sie den Kindern in unserer Lesecke zur Verfügung.

An einem der folgenden Tage gab es wieder eine Mini-Lektion zum Thema "wichtigste Elemente einer Geschichte". Im Rahmen einer Diskussion über die Frage „Was ist gleich in JEDER Geschichte?“ kamen wir gemeinsam schließlich auf die Elemente „Hauptperson(en)“, „Handlung“, „Umfeld“, „Problem“ und „Lösung“. Wir besprachen kurz einige der kurz zuvor gelesenen Bücher und kamen zu der Schlussfolgerung, dass tatsächlich jede der Geschichten aus diesen Elementen besteht. Wir schrieben die Begriffe auf ein großes Plakat und damit begann unsere Beschäftigung mit vier weiteren Büchern von Leo Lionni: „Pezzettino“ (2001), „Swimmy“ (2013), „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ (1962) und „Seine eigene Farbe“ (2014).

Zusätzlich zu unserer gewohnten Art des interaktiven Lesens – mit vielen Möglichkeiten, um persönliche Verknüpfungen herzustellen und sprachliche Strukturen zu finden – arbeiteten wir auch gemeinsam an den Geschichten-Elementen auf unserer "Leo-Lionni-Tabelle". Innerhalb kürzester Zeit konnten die Kinder die Geschichten nach ihnen durchsuchen. Besonders lehrreich war die Auseinandersetzung über die Elemente "Problem" und "Lösung". Sie bemerkten, dass es in einer Geschichte auch mehrere kleine Probleme/Lösung-Szenarien geben kann, dass man aber auch EINEN großen Konflikt – ein übergreifendes Thema – in jedem Buch finden kann. Wir verbrachten viel Zeit mit Gesprächen über die Bücher, die Hauptpersonen, deren Intentionen und Anliegen und deren Art mit Problemen umzugehen. Wir besprachen weitere Möglichkeiten, wie die Geschichten hätten weiter-

gehen oder enden können und wir malten auch zu vielen Büchern Szenen oder abweichende Endungen. Zu „Swimmy“ machten die Kinder im Zeichenunterricht eine Wassermalfarben-Salztechnik-Collage.

Da sich bald herausstellte, dass jedes der Bücher von Leo Lionni das Thema „Freundschaft“ behandelte, begannen wir uns intensiv mit diesem Thema auseinander zu setzen. Einerseits arbeiteten wir am Lernwort „Freund“/„Freundin“, und die Kinder konnten damit wunderbare Geschichten schreiben, z.B. über die FreundInnen in der Klasse und darüber, was man mit seinen besten FreundInnen alles machen kann. Andererseits lasen wir vermehrt Bücher zu diesem Thema.

3.4 März/ April

Kurz nachdem wir „Swimmy“ gelesen hatten – ein Buch über einen mutigen Fisch, der zunächst all seine Freunde verliert und schließlich seine neuen Freunde vor dem sicheren Hai-Tod bewahrt – lasen wir ein weiteres Buch über einen Fisch und dessen Verständnis von Freundschaft: Markus Pfisters „Der Regenbogenfisch“ (2011). Bei unserem Gespräch über Inhalt und Aussage der Geschichte erwähnten die Kinder eine gewisse Ähnlichkeit zu Swimmy („Aber dann wieder doch nicht...“).

Am nächsten Tag warteten im Morgenkreis zwei Reifen aus dem Turnsaal, die sich überschneiden und damit ein Mengen- oder Venn-Diagramm darstellten. Daneben lag für jedes Kind eine geometrische Form – es gab Kreise, Dreiecke, Quadrate, Rechtecke – in unterschiedlichen Größen und Farben. Außerdem waren da Kärtchen mit „verschieden“, „gleich“, „verschieden“ sowie „rosa“, eckig“, „rund“, groß“, „klein“. Die Kinder probierten herum, diskutierten, besprachen, klärten und fanden sich schließlich gut mit dem Venn-Diagramm zurecht. In der nächsten Deutsch-Stunde erklärte ich Ihnen, dass wir nicht nur Formen, sondern auch Geschichten oder Hauptpersonen „vergleichen und gegenüberstellen“ können.



Anhand von Swimmy und dem Regenbogenfisch besprachen wir, welche Aspekte man dabei beachten kann: Handlungsstränge, Charaktereigenschaften der Protagonisten, Umstände, Problemsituationen etc. So fanden wir etliche Übereinstimmungen und einige Unterschiede. Das half den Kindern die Geschichten tiefer zu durchdringen und dabei ihre metakognitiven Kompetenzen zu schulen. Obwohl eine tiefer gehende Verschriftlichung wohl erst in den nächsten Schuljahren möglich sein wird, besprachen wir schon passende Wörter, die wir dazu verwenden können und hingen dann unser Plakat in unserer Geschichtenecke auf, damit

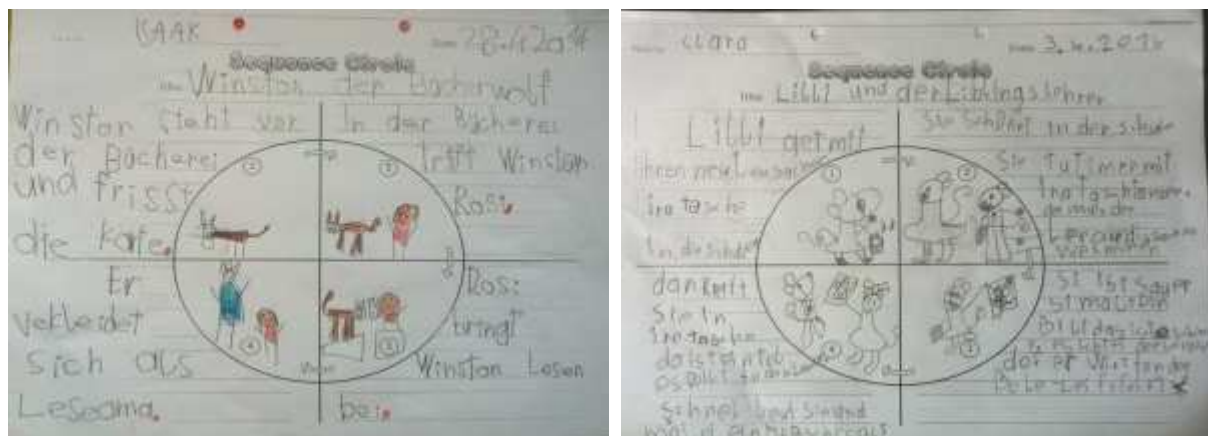
wir immer wieder darauf zurückgreifen können.

Einige Tage später verwendete ich erneut das Venn-Diagramm, um das Ausmaß des Transfers beobachten zu können. Ich las der Klasse das Buch „Der kultivierte Wolf“ (Bloom 2008) vor und sofort wurden Parallelen zu Winston, dem Bücherwolf gezogen. Obwohl wir diese Geschichte bereits vor längerer Zeit gelesen hatten, hatte das Buch Eingang in unsere Klassenbibliothek gefunden, weil die Kinder die Geschichte so sehr liebten und sich regelmäßig gegenseitig vorlasen. Wir wiederholten kurz das Konzept „Vergleichen und Gegenüberstellen“. Anschließend teilte sich die Klasse in Klein-

gruppen und versuchten, ein Venn-Diagramm selbständig auszufüllen. Anschließend traf sich die Klasse im Plenum vor der Tafel wieder und wir brachten die Ideen auf einem gemeinsamen Diagramm zusammen. (Eine genaue Vorbereitung zu dieser Stunde, welche ich im Rahmen meiner PraxislehrerInnen-Ausbildung vorführte, befindet sich im Anhang).

Das Element „Handlung“ hat nicht nur einen zentralen Stellenwert in Büchern, sondern natürlich auch in den Texten, welche die SchülerInnen in den nächsten Jahren schreiben werden. Es fiel einigen von ihnen zu Beginn durchaus schwer, die Abfolge von Szenen zu beachten und eine Geschichte korrekt wiederzugeben – sowohl nach meinem Vorlesen als auch in ihren Tobi- und anderen Geschichtenbüchern. Um sie beim Reflektieren der Handlung zu unterstützen, bekamen sie von mir ein Arbeitsblatt mit einem „Geschichten-Kreis“. Zunächst besprachen wir ausführlich die Abfolge einer Geschichte, dann sollten sich die Kinder in Kleingruppen überlegen, wie man die Handlung auf vier Szenarien oder Bilder reduzieren könnte. Dann zeichnete jedes Kind „seine“ vier Szenen und schrieb ein oder zwei Sätze dazu. Bei den abschließenden Präsentationen im Plenum konnten die Kinder noch einmal reflektieren, ob sie wirklich die wichtigsten Momente festgehalten hatten oder ob es bessere Varianten gab.

Diese Aufgabe machten wir im Laufe der Zeit mehrere Male und die Kinder bekamen ein gutes Gefühl für die Struktur von „Einleitung – Hauptteil – Schluss“ einer Geschichte.



Auch im Bereich der Sprachbetrachtung hatten wir im Laufe des Jahres bereits viel anhand von Texten gearbeitet. So nutzten wir die Lernwörter, die wir in einem Karteikasten gesammelt hatten, um sie wiederholt nach Wortarten zu sortieren und unser Wissen darüber zu wiederholen sowie Laufdiktate zu veranstalten.

Gleichfalls gab es beim Vorlesen von Geschichten Bücher, die ich bei einem wiederholten Lesen dazu nutzte, das Verständnis über Wortarten zu verbessern.

Hier einige Bücher, die sich ganz besonders für das Besprechen von Adjektiven eignen:

Eric Carle: *Der kleine Käfer Immerfrech*

Harriet Grundmann: *Das fünfte Schaf*

Kevin Henkes: *Lilli & der Lieblingslehrer*

Paul Hoppe: *Nachts im Wald*

Kai Lüftner: *Die weltbeste Lilli*

Eine ganz besondere Art des Einsatzes von Geschichten im Bereich der Sprachbetrachtung ist das Wortartenmärchen „In einem unsichtbaren Land über unserem Land“ von Eva Maria Schröer (zit. nach Kobl, 2013) Die Kinder lernen durch diese Geschichte die unterschiedlichen Wortarten durch personifizierte Rollenträger kennen: Prinz und Prinzessin Nomen, bestimmter und unbestimmter Artikel, Frau Verb und Professor Adjektiv.

Die Geschichte handelt vom Prinzenpaar Nomen, das so mächtig ist, dass man alles, was ihm gehört, groß schreibt: Menschen, Tiere, Pflanzen und Dinge. Weil sie nicht gerne allein sind, haben sie einen Begleiter namens Artikel. Dieser ist sehr bestimmend, wird aber manchmal von seinem Kollegen, dem unbestimmten Artikel vertreten (ebd., S. 7). Frau Verb, die rote Sonne, macht mit ihrer Energie alles lebendig und setzt es in Bewegung. (ebd., S. 28) Professor Adjektiv lässt die Welt des Prinzenpaares noch großartiger erscheinen. Er findet stets das passende Wort, um etwas genau zu beschreiben. (ebd., S. 39)

Das Märchen ermöglicht den Kindern einen emotionalen Zugang zu den doch recht abstrakten Lerninhalten und damit eine bessere Lernfähigkeit durch den begleitenden Einsatz von vielen Anschauungsmaterialien, Rollenspielen und handlungsaktiven Lernspielen.

Schließlich sei noch erwähnt, dass Geschichten auch in den Sachunterricht Eingang gefunden haben. Immer wieder habe ich mich bemüht, zu den unterschiedlichsten Themen die passenden Bücher zu finden, um diese einleitend den Kindern vorzulesen und auch hier das „emotionale Fundament“ für die bevorstehende Thematik zu legen.

Einige Beispiele von SU-Themen und entsprechender Kinderliteratur:

Thema „Licht und Schatten“: *Schwarzhase* (Leathers 2013)

Moonbear's Shadow (Asch 2000)

Thema „Zähne“: *Kariesalarm!* (Habersack 2012)

Pony Brushes His Teeth (Dahl 2010)

Thema „Tiere/Bauernhof“: *Freunde* (Heine 2013)

Komm, sagte die Katze (Lobe 2011)

3.5 Mai/ Juni

In den feiertagszersetzten letzten Schulwochen ist die 1b zu einer echten Lese-Klasse geworden. Bei regelmäßigen Besuchen in der Städtischen Bücherei und allwöchentlichen Besuchen in der Schulbibliothek begann ein reges Ausleihen, gepaart mit vielen Gesprächen und Buchempfehlungen untereinander. Wir konnten in der Klasse ein weiteres Bücherregal aufstellen, in dem wir Bücher aus der Schulbibliothek ausstellen konnten, und die SchülerInnen durften sich in eine Liste eintragen und auch diese Bücher mit nach Hause nehmen, damit sie ausreichenden Lesestoff hatten. Antolin – ein Online-Portal zur Leseförderung – wurde ein begehrtes Tool – sowohl zuhause als auch in den Freiarbeitsstunden und per 10.6. hatten die Kinder der 1b 527 Bücher gelesen, mit einem Durchschnitt von 20 Büchern pro Kind seit Jahresbeginn.

Die Goldenen Bücher wurden ausgelesen und die Liste der 50 gelesenen Bücher wurde stolz mit einem Riesen-Smiley versehen bei den Zeugnis- oder KDL-Gesprächen (= Kommentierte Direkte Leistungsvorlage) hergezeigt.

Die 36 Seiten der Tobi-Mal-Blätter waren fertig und die Kinder lasen eifrig in den Tobi-Büchern, die uns noch im nächsten Schuljahr begleiten werden.

Zum Schulschluss wollen die Kinder ein Theaterstück aufführen. Wir hatten im Winter im Rahmen unseres Freundschaftsthemas auch ein paar Lieder und einen Tanz von Detlef Jöckers Liederhörspiel „Der Regenbogenfisch“ (2001) kennen gelernt. Darauf griffen wir zurück und studierten das Theaterstück ein. In Halbgruppen lasen wir ein paar Mal mit unterschiedlicher Verteilung die verschiedenen Rollen vor, und Kinder, die gerne eine der größeren Rollen übernehmen wollten, durften sich melden. Einige SchülerInnen wollten von Anfang an „nur“ im Chor singen. Es gab etliche Lieder und Bewegungsabläufe einzustudieren, ein paar weitere pantomimische Rollen und natürlich für alle Kinder Fischkostüme zu basteln. Am Schluss halfen noch Kinder und Eltern zusammen, um die Requisiten zusammenzustellen und in der letzten Schulwoche führten die Kinder ihr Erste-Klasse-Abschluss-Theaterstück mit großem Erfolg auf.

4 GENDERSENSIBLE LESEFÖRDERUNG

„Seit der internationalen PISA-Studie 2000 wissen wir, dass Mädchen nicht nur anders und anderes, sondern auch besser lesen als Jungen – und zwar in allen 32 von der OECD getesteten Staaten.“ (Garbe 2003, S. 14) Diverse populäre Studien haben gezeigt, dass Buben sich immer mehr aus einer „feminisierten Lesekultur“ (Garbe 2011, S. 26) zurückziehen und weniger sowie schlechter lesen als Mädchen. Aus der lesebiographischen und psychoanalytischen Forschung weiß man, dass Lesen in der Kindheit und Pubertät vor allem dem Lustgewinn oder der Phantasiebefriedigung dient. Das heißt für die Schule, dass an diesen Punkten anzusetzen ist und das Lesen von den Kindern als eine lustgewährende Praxis erlebt werden muss. (vgl. Garbe 2003, S. 8)

Damit das Lesen als lustbetont erfahren werden kann, muss es auch zu einem hohen Grad selbstbestimmt sein. Bis auf einen kurzen Fibel-Text, den die Klasse am Montag in Kleingruppen gemeinsam liest, können sich die Kinder ihre Texte selber aussuchen. Von Anfang an besuchten wir die Schulbibliothek sowie die Städtische Bücherei, wo sich die Kinder ihre Bücher selber wählen können. Neben den klassischen Erstlesebüchern dürfen die Kinder sich auch Sachbücher oder ein Comic ausleihen. Letzteres wird tatsächlich ausnahmslos von Buben in Anspruch genommen. Auch bei der Klassenlektüre, die wir am Schulschluss lesen, gibt es drei Wahlmöglichkeiten: Eine Geschichte über einen Delfin, ein Piratenbuch und eine Pferdeerzählung. Zu den Büchern gibt es Arbeitsaufträge, Quiz-Fragen etc. Diese erledigen die Kinder in ihren Lese-Kleingruppen, da sie natürlich von Buch zu Buch variieren.

Da das lustorientierte Lesen von Kindern zunehmend durch andere Formen lustvoller Medienrezeption ersetzt wird und insbesondere bei den Buben Bildschirmmedien das Buch verdrängen oder ersetzen (Garbe, ebd., S. 18), gibt es auch in der Klasse Lese-Computerspiele und audio-digitale Lernspiele (tiptoi). Außerdem erfreut sich *Antolin* größter Beliebtheit. Dieses Online-Portal zur Leseförderung ist eine ideale Kombination von Lesen und Computer-Einsatz.

Besonders wichtig ist beim gendersensiblen Leseunterricht natürlich die Auswahl der Geschichten, die ich den Kindern vorgebe oder vorlese. Die 50 Goldenen Bücher bieten viele geschlechtsneutrale Geschichten an. So gibt es eine Figur namens Soni, die in einigen bilderlosen Büchern die Hauptperson ist von der man nicht erfährt, ob sie männlich oder weiblich ist. Außerdem ist Rudi, ein bauschbärtiger Mann, der Protagonist mehrerer witziger Bilderbücher.

Bei den Vorlesebüchern achte ich sowohl auf die Hauptfiguren, als auch in Bezug auf Inhalt und Aussage der Geschichten immer wieder auf Interesse und Vorlieben von Buben. Unser „literarisches Thema des Jahres“ war: Der Wolf in der Literatur. Der Schwerpunkt sollte ursprünglich nur für etwa einen Monat gelten, aber nachdem die Kinder – und ganz besondere die Buben – so darauf ansprachen und mir schließlich bei jedem Büchereibesuch weitere Wolfsbücher zum Vorlesen brachten, wurde daraus schließlich ein Jahresthema. Auch die zwei Autoren, mit denen wir uns in diesem Jahr beschäftigten – Eric Carle und Leo Lionni – schreiben Geschichten, in denen sich Buben wie Mädchen wiederfinden können, und die teilweise sogar ganz spezifisch zum Nachdenken über Geschlechterdenken Einsatz gefunden haben.

Einige der Bücher, die ich spezifisch für Gespräche über Geschlechterstereotype, bzw. „für die Buben“ vorgelesen habe:

Leo Lionni: Das kleine Blau und das kleine Gelb (1962)

Manuela Olten: Echte Kerle (2012)

Susann Opell-Götz: Ab heute sind wir cool (2007)

Meir Shalev: Papa nervt (1994)

Ein interessantes Beispiel aus unserem Tagebuch zum Thema „Bub und Mädchen“: Die Lernwörter standen in derselben Woche auf dem Programm, als die Geschichte „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ (Lionni 1962). In dieser wird nicht erwähnt, ob die beiden Protagonisten Buben oder Mädchen sind und die Klasse engagierte sich in einer sehr anregten Diskussion darüber, ob die beiden Farben nun männlich oder weiblich seien.

Auch die darauf folgenden Texte, welche die SchülerInnen zu dem Thema schrieben, waren für alle sehr interessant und wurden noch lange in den Lesestunden wieder hervorgeholt und diskutiert.



5 EVALUATION

Mein persönlicher Ansatz für das Projekt war einerseits einfach der Versuch einer Adaptierung und Umsetzung des *Literacy Continuum* Konzepts im Rahmen der zeitlichen und inhaltlichen Vorgaben des österreichischen Lehrplans. Daran geknüpft war die Erwartung, dass sich mithilfe dieses anderen Zugangs und unter Zuhilfenahme auch von Materialien und Methoden des deutschsprachigen Raums die Lese- und Schreibmotivation steigern lässt.

Es hat sich herausgestellt, dass sich die meisten Teilbereiche des Literacy Continuum tatsächlich sehr gut umsetzen lassen, wenn auch nicht in der Intensität und dem zeitlichen Ausmaß, welches konzeptionell vorgesehen ist. Eine große Erleichterung war hier die zusätzliche Unterrichtsstunde in Form einer Unverbindlichen Übung, die mir zur Verfügung gestellt wurde.

Durch das tägliche Vorlesen und baldige Mitlesen von bekannten Textpassagen, verknüpft mit dem Erlernen von Fachvokabular und ernsthaften Diskussionen und Reflexionen über das Gelesene, entwickeln die Kinder ein berechtigtes Gefühl der eigenen Kompetenz im Umgang mit Texten. Die ersten, in meinem Forschungstagebuch eingetragenen Aha-Erlebnisse von Kindern stammten vom Ende der dritten Schulwoche, als die Kinder zwar erst drei Buchstaben erlernt hatten, aber dennoch den ersten vorhersehbaren Text „lesen“ konnten und mit Begeisterung den Wörtern mit dem Zeigestabe folgten.

Besonders hervorzuheben sein hier noch einmal die Diskussionen im Rahmen des interaktiven (Vor-)Lesens – ein relativ einfach umzusetzender Aspekt, der in unserem Lehrparadigma nicht den Stellenwert besitzt, dass er systematisch (d.h. geplant und zielgerecht) eingesetzt würde. Nichts lässt die SchülerInnen auf so einfache Art und Weise ein Gefühl des Ernstgenommenwerdens und des Selbstwertes als Lernende vermitteln wie die Erkenntnis, dass sie über Geschichten sprechen können, sich „auskennen“, Zusammenhänge erkennen und eigentlich mit ihren Interpretationen, Gefühlen und Ideen nie falsch liegen können.

Besonders zu betonen sei hier erneut die Bedeutung der Bereitstellung von interessanten und auffordernden Lese-Lern-Spielen, aber insbesondere der baldige Einsatz der „Goldenen Bücher“ = „echte“ Bücher, welche die Kinder trotz geringer Buchstabenkenntnis ganzheitlich mit ihren Eltern sehr schnell erlernen, meistern und schließlich selber anderen vorlesen konnten.

Schließlich habe ich mich für die Evaluation meines Projektes dazu entschieden, das Salzburger Lesescreening (Mayringer & Wimmer 2002) mit der Klasse durchzuführen, das die basale Lesefähigkeit von SchülerInnen ab der 2. Klasse Volksschule misst. Da die Normwerte eben erst ab der folgenden Schulstufe existieren, war ich mir bei der Konzeption des Projekts nicht sicher, ob ich dieses Werkzeug zu Hilfe ziehen möchte. Einerseits wollte ich mir eine mögliche Enttäuschung ersparen, andererseits war und ist dieses Projekt per definitionem nicht auf „basale“ Lesefähigkeiten ausgerichtet. Die Inhalte, Methoden und vermittelten Fertigkeiten zielen vielmehr auf langfristige Grundhaltungen und Kompetenzen der SchülerInnen sowie auf deren Selbstverständnis als LeserInnen ab.

Nun, meine Sorge in Bezug auf Enttäuschung war unbegründet. Die im Folgenden dargestellten Werte, die sich eigentlich auf den Beginn der 2. Klasse beziehen (also ab drei Monate später) können sich sehen lassen. Alle Kinder können am Ende der ersten Klasse zumindest dem Durchschnitt des Herbstes der zweiten Klasse entsprechend lesen und der Klassendurchschnitt mit einem Lesequotient von 114 ist „überdurchschnittlich“.

Trotzdem war die Skepsis in Bezug auf die Aussagekraft dieses Tests durchaus berechtigt, da sie nichts über die Lesemotivation und damit die wohl wichtigste Voraussetzung für die Entwicklung von Lesekompetenz aussagt.

Die Zahlen sagen nichts darüber aus, dass die beiden Mädchen mit dem niedrigsten erreichten LQ (Lesequotienten) (Gr = 90, Li = 97) Bücher, das Malen und Schreiben zu Geschichten und die Tatsache, dass sie ihren jeweils jüngeren Brüdern vorlesen können „total cool“ finden und dass diese beiden jeder Art von „Wettbewerb“ (wie Rechenfrühstück oder eben dem SLS) absolut nichts abgewinnen können und immer langsam, aber beständig ihre Leistungen erbringen können. Beide sind ausgezeichnete sinnerfassende LeserInnen – was man an ihren Lese-Mal-Blättern, aber auch ihren Illustrationen zu Geschichten sehen kann.

Die Zahlen sagen auch nichts darüber aus, dass eines der Mädchen mit dem LQ 125 (Cla) vor ihrem Schuleintritt nicht einen einzigen Buchstaben kannte und konnte und mit legasthenen Schwierigkeiten zu kämpfen hat. Durch die reichhaltige schriftliche und literarische Umgebung, verbunden mit den – ihren intrapersonalen Stärken sehr stark entgegenkommenden – metakognitiven Aktivitäten und Durchdringungen von Geschichten konnte sie ihr Lesen und ihre Liebe für Bücher aber entwickeln.

Eine Aussage, welche man den Zahlen allerdings doch entnehmen kann, ist, dass es gelungen ist, alle Buben zu erreichen und ihre Lesekompetenz zu fördern. Bis auf einen (hochbegabten ADS-)Buben (Mo, LQ = 95), der Sachbücher verschlingt und jedes Mal beim Vorlesen in der ersten Reihe an meinen Lippen hängt, konnten alle Buben überdurchschnittliche Leseleistungen erbringen.

Name	Rohwert	LQ J	LQ M	LQ G
Al	30		115	117
An	20		99	100
Ch	23		104	105
Cle	34	125		123
Cla	35		123	125
Co	36	128		127
Ed	33	123		122
Fa	49	144		140
Fi	26	111		110
Fl	35	127		125
Gr	14		89	90
He	33	123		122
Is	30	118		117
Le	25	110		108
Li	18		95	97
Ly	38		128	130

Lesequotient (LQ)	Leistung
≥ 130	sehr gut
120-129	Gut
110-119	überdurchschnittlich
90-109	durchschnittlich
80-89	unterdurchschnittlich
70-79	schwach
≤ 69	sehr schwach

Ln	29		113	115
Ma	29		113	115
Mo	17	96		95
Pa	36	128		127
Ro	29		113	115
So	20		99	100
Su	28	115		117
Th	23	106		105
	29	120	108	114

6 FAZIT

Jede neue erste Klasse ist eine einzigartige Herausforderung, sowohl für die LehrerInnen, als auch für die SchülerInnen. So viel an Neuem gilt es zu lernen – nicht zuletzt über einander, damit dieser wichtige erste Schritt im formalen Bildungsprozess der Kinder erfolgreich und positiv gelingt.

Geschichten begleiten die Menschheit seit Anbeginn. Sie prägen uns, indem sie uns Neues kennen lernen und Bekanntes hinterfragen lassen. Wenn ich aus dem Projekt nur eines mitnehmen würde, dann wäre das die Erkenntnis, wie fundamental sich Bildung auf Geschichten und Büchern aufbauen lassen kann und aufgebaut werden sollte. Die Einflussnahme von Emotionen auf das Lernen ist mittlerweile unumstritten. Insbesondere die Motivation kann durch positive Emotionen aufrechterhalten werden, aber auch die Denkleistung im Allgemeinen. Durch den entsprechenden Einsatz von Lerninhalten/-methoden, z.B. durch Problemstellungen, mit denen sich die Kinder identifizieren können, kann diese positive Stimmung aktiv genutzt werden (vgl. Edlinger & Hascher 2008, S. 62 ff). Hüther (2010, S. 4) meint, dass „in jeder Lernsituation, wenn sie erfolgreich sein soll, eine emotionale Aktivierung stattfinden [muss]... Die schönste Aktivierung, die wir kennen, heißt »Begeisterung«.“

Neben der Öffnung des Unterrichts und dem methodischen Einbezug der multiplen Intelligenzen (Gardner, 2005) ist „literacy-based learning“ fixer Bestandteil meines pädagogischen Selbstverständnisses geworden. Die Planung des nächsten Schuljahres basiert bereits auf dem aktiven Bestreben, möglichst viele inhaltliche, aber auch methodische Themen auf Kinderliteratur aufzubauen.

Ich bin der Überzeugung, dass dieser Zugang in einer immer stärker von Leistung aber auch Technologie geprägten (Lern-)Welt ein Weg sein kann, um den uns anvertrauten Kindern so oft wie möglich begeistertes Lernen zu ermöglichen.

7 LITERATUR

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Vierte erw. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Andresen, Ute (2002). *Wort, Welt, wir. Leseanfang ohne Fibel*. München: Atelier für Unterricht.

Andresen Ute (o.J.a). *Wort, Welt, wir: Das Konzept*. Online unter (<http://www.atelier-fuer-unterricht.de/atelier.php?sid=46>) [2.3.2014].

Andresen Ute (o.J.b). *Prüfkriterien für Konzepte, Bücher und Materialien für den Schriftspracherwerb*. Online unter (<http://www.atelier-fuer-unterricht.de/download/pruefkriterien.pdf>) [2.3.2014].

Boushey, Gail & Moser Joan (2006). *The Daily 5. Fostering Literacy Independence in the Elementary Years*. Portland: Stenhouse Publishers.

Wolf, Willi (Hrsg.)(2005). *Lehrplan der Volksschule*. BGBl II Nr 303/2012 vom 13. September 2012. Online unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/lp_vs_gesamt.pdf [2.3.2014].

Common Core State Standards Initiative (2010). *Key Shifts in English Language Arts*. Online unter <http://www.corestandards.org/other-resources/key-shifts-in-english-language-arts/> [3.3.2014].

Edlinger, Heidrun & Hascher, Tina (2008). *Von der Stimmung- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten*. Unterrichtswissenschaft, 36, 55-70.

Elfert, Maren & Rabkin, Gabriele (2009). Family Literacy. In Sarah Fürstenau & Mechtild Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S.107-120).Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Europa (2002). *A coherent framework of indicators and benchmarks for monitoring the Lisbon objectives*. Online unter http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11099_en.htm [5.3.2014].

Fountas, Irene C. & Pinnell, Gay Su (2011). *The Continuum of Literacy Learning – Grades PreK - 2*. Portsmouth: Heinemann.

Fröhler, Horst (2006). *Neue Wege in der Rechtschreibdidaktik*. Wien: HF – Eigenverlag Horst Fröhler.

Garbe, Christine (2003). *Mädchen lesen ander(e)s*. In: JuLit 2/2003, S.14-29. München: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V.

Garbe, Christine (2011). „Richtige Jungs“ lesen nicht? In *Erziehung und Wissenschaft* 3/2011, S. 26-28. Frankfurt/Main: GEW.

Gardner, Howard (2005). *Abschied vom I.Q.: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gee, James Paul (1990). Social linguistics and literacies: Ideology in discourses. In Barratt-Pugh, C. and Rohl, M. eds. (2000). *Literacy Learning in the Early Years*. London: Open University Press

Graf, Werner (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebioografien der Fernsehgeneration. In: Cornelia Rosebrook (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim: Juventa, S. 97-125.

Hall, Dorothy (2001). *Predictable Charts, Grades K - 1: Shared Writing for Kindergarten and First Grade*. Greensboro: Carson-Dellosa Publishing.

Hüther, Gerald (2010). Lernen mit Begeisterung. Ein Gespräch mit Prof. Dr. Gerald Hüther. *TelevIZion* 23/2010/1, S.4 - 5.

Juna, Johanna (o.J.). *Individuelles Lesen und Schreiben lernen*. Online unter (www.ilsl.at) [4.5.2014].

Kobl, Karin (2013). *Wortarten – einfach märchenhaft*. Donauwörth: Auer Verlag.

Köster, Juliane (o.J.). *Herauslesen und Hineinlesen – Was Inferenzbildung für die Lesekompetenz bedeutet*. Online unter: <http://www.eule-thueringen.de/publikationen/tagungsbeitraege/download/koester> [27.5.2014].

Luke, Allan (1993). The social construction of literacy in the primary school. In Len Unsworth (Ed.), *Literacy learning and teaching* (pp. 3-53). Melbourne: Macmillan.

Mayringer, Heinz & Wimmer Heinz (2002). Salzburger Lesescreening. Online unter <http://www.literacy.at/index.php?id=131>[27.5.2014].

Metze, Wilfried, Jungreithmayr, Waltraud, Woldrich, Anette (2008). *Tobi Fibel. Lese-Mal-Blätter zum sinnerfassenden Lesen*. Wien: Veritas Verlag.

Metze, Wilfried, Jungreithmayr, Waltraud, Woldrich, Anette (2008). *Tobi Fibel 1*. Wien: Veritas Verlag.

Mikulecky, L., & Drew, R. (1991). Basic literacy skills in the workplace. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 669–689). New York: Longman.

Nickel, Sven (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und im Grundschulunterricht. Hohengehren: Schneider*, 86-104.

Nickel, Sven (2008): Literacy. In: Jochen Hering & Sven Nickel (Hrsg.), *Hochschuldidaktische Handreichungen. Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich*. Bremen: Universität Bremen.

PIIAC Studie: Statistik Austria. Online unter http://www.statistik.at/web_de/presse/073353 [13.09.2013]

Razfar, Aria & Gutiérrez, Kris (2002). Reconceptualizing Early Childhood Literacy: The Sociocultural Influence. In Nigel Hall, Joanne Lason, Jackie Mash: *Handbook of Early Childhood Literacy* (p.34-42). London: Sage.

Reyhner, Jon (2008). *The Reading Wars - Phonics versus Whole Language*. Northern Arizona University. Online unter http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading_Wars.html [10.05.2014].

Richter, Karin (2007): *Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schulz, Gudrun (2012). *Lesen – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.

Selke, Sylvia (2008). Biografie-Arbeit in Tandems: Zur (Rück-)Gewinnung von Bildungsmöglichkeiten durch Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In Thomas Rihm (Hrsg.), *Teilhabe an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung* (S.79-92). Wiesbaden: GWV Fachverlage.

Walter, Marlene (2009). *Für alle gleich – für jeden anders*, Kartei für den Erstschreib- und Erstleseunterricht. Wien: Verlag Lernen mit Pfiff.

Warschauer, M. (1997). A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL. In K. Murphy-Judy & R. Sanders (Eds.), *Nexus: The convergence of research & teaching through new information technologies* (pp. 88-97). Durham: University of North Carolina.

8 EINGESETZTE KINDERLITERATUR

Asch, Frank (2000). *Moonbear's Shadow*. New York: Simon & Schuster.

Baltscheit, Martin (2012). *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*. Weinheim: Beltz & Gelberg.

*Bloom, Becky (2008). *Der kultivierte Wolf*. Oldenburg: Lappan.

Carle, Eric (1981). *Die kleine Raupe Nimmersatt*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Carle, Eric (1993). *Today Is Monday*. New York: Puffin.

Carle, Eric (1997). *From Head to Toe*. Harper Collins: New York.

Charles, Faustin (2005). *Das sehr unfreundliche Krokodil*. München: arsEdition.

Dahl, Michael (2010). *Pony Brushes His Teeth*. Mankato: Capstone.

*Gravett, Emily (2006). *Achtung, Wolf*. Düsseldorf: Sauerländer.

*Grundmann, Harriet (2008). *Das fünfte Schaf*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

*Grundmann, Harriet (2008). *Die Sache mit Nummer Acht*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

Habersack, Charlotte (2012). *Kariesalarm!* München: arsEdition.

Heine, Helme (2013). *Freunde*. Weinheim: Beltz & Gelberg.

Hula, Saskia (2006). *Komme gleich*. Düsseldorf: Sauerländer.

Jöcker, Detlef (2001). *Der Regenbogenfisch – ein Liederhörspiel*. Münster: Verlag Menschenkinder.

*Kempster, Christa (2006). *Liebes kleines Schaf*. Zürich: NordSüd Verlag.

Kuhn, Nina (2006). *Lilli, machst du Quatsch?* München: Residenz Verlag.

Latimer, Alex (2013). *Der Löwe und der Hase*. Köln: Bastei Lübbe

Leathers, Philippa (2013). *Schwarzhase*. Stuttgart: Gabriel Verlag.

Lionni, Leo (1962): *Das kleine Blau und das kleine Gelb*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

Lionni, Leo (2011): *Pezzettino*. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Lionni, Leo (2013): *Frederick und seine Mäusefreunde*. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Lionni, Leo (2013): *Swimmy*. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Lionni, Leo (2014): *Seine eigene Farbe*. Weinheim: Beltz und Gelberg.

Lobe, Mira (2011). *Komm, sagte die Katze*. Wien: G & G Verlag.

*MacGee, Marni (2006). *Winston der Bücherwolf*. Berlin: Berlin Verlag.

Olten, Manuela (2012). *Echte Kerle*. Weinheim: Beltz & Gelberg

Opell-Götz, Susann (2007). *Ab heute sind wir cool*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

Pfister, Markus (2011). *Der Regenbogenfisch*. Zürich. NordSüd Verlag.

*Ramos, Mario (2013). *Ich bin der Stärkste im ganzen Land!* Heilbronn: Moritz.

*Schärer, Kathrin (2009). *Johanna im Zug*. Zürich: Atlantis.

Shalev, Meir (1994). *Papa nervt*. Zürich: Diogenes.

*Vaugelade, Anais (2014). *Steinsuppe*. Heilbronn: Moritz.

ANHANG

Planung für das Tagesspraktikum (2., 3., 4. Semester)

im Rahmen der Ausbildung zum / zur PraxislehrerIn

1 Schriftliche Vorgaben der Praxislehrerin/des Praxislehrers

Unterrichtsgegenstand: Deutsch

Thema: Lesen – Begegnung mit literarischen Texten (Literacy-Schwerpunkt)

2 Didaktisch-methodische Auseinandersetzung

2.1 Klärung der Vorgegebenheiten für diese Unterrichtssequenz

Organisatorisch:

Die Klasse nimmt geschlossen an der Unverbindlichen Übung „Literacy-Schwerpunkt im Erstlese- und –schreibunterricht“ statt. Die SchülerInnen setzen sich regelmäßig mit Themen der (Kinder-)Literatur auseinander und werden von Anfang an auch an die korrekte Verwendung von Fachbegriffen herangeführt. Sie haben die „Elemente einer Geschichte“ – Hauptperson(en), Handlung, Umfeld, Problem – Lösung – im Rahmen einer Autoren-Studie über Leo Lionni kennen gelernt und gemeinsam in eine Tabelle eingetragen.

Inhaltlich:

Die SchülerInnen haben in der Vorwoche in Mathematik die Idee von Schnittmengen kennen gelernt und am Vortag auch schon mit einem Freund/einer Freundin Gemeinsamkeiten und Unterschiede in einem „Freundschafts-Venn-Diagramm“ eingetragen.

In dieser Stunde sollen die Kinder nun ihr Verständnis von Venn-Diagrammen anwenden, indem sie die Elemente zwei Geschichten in Form eines Venn-Diagramms miteinander vergleichen.

2.2 Thematische Analyse

Elemente einer Geschichte: Jede Geschichte hat fünf grundlegende Elemente, diese sind: Hauptperson(en), Handlung, das Umfeld, ein Konflikt/Problem und eine Lösung.

Hauptperson: Die Hauptperson(en) sind die Individuen, um die es in der Geschichte geht. Der Autor/die Autorin stellt die Hauptperson(en) vor, indem bestimmte Charaktereigenschaften beschrieben werden, die im Laufe der Geschichte zum Ausdruck kommen. Die Hauptperson bestimmt die Entwicklung der Handlung und ist meistens diejenige, die den Konflikt, um den sich die Geschichte dreht, lösen wird. Weitere Personen sind auch wichtig, da sie zusätzliche Details oder Erklärungen zur Handlung beitragen. Die Beziehungen zwischen Haupt- und Nebenpersonen ist ein wichtiger Bestandteil der Handlung.

Handlung: Die Handlung ist die eigentliche Geschichte, um die es in einem Buch geht. Die Handlung sollte einen klaren Aufbau haben – Anfang, Mitte, Ende – damit die Leser den Ablauf verstehen und ihm folgen können.

Umfeld: Das Umfeld ist die Umgebung, in der die Geschichte spielt. Dieses kann vom Autor, bei Bilderbüchern aber vor allem vom Illustrator beschrieben werden und helfen die Handlung zu visualisieren.

Problem: Jede Geschichte hat einen Konflikt, der gelöst werden muss. Die Handlung dreht sich um dieses Problem und wie die Hauptperson versucht, es zu lösen. Wenn die Geschichte am aufregendsten ist – meistens kurz vor der Lösung des Problems, so ist das der Höhepunkt.

Lösung: Die Lösung des Problems ist die Klärung der vorangegangenen Aktionen und sollte alle Bereiche des Konflikts (auf-)lösen.

„**Compare and Contrast**“ ist ein wichtiger Teil des Englisch-Unterrichts im anglo-amerikanischen Raum und ist ein Aspekt der *Benchmark Standards*¹:

Benchmark(s)/Standard(s) *What is the next benchmark(s) on my course timeline or FCIM calendar?*

LA.A.2.2.7

Recognizes the use of comparison and contrast in a text.

Definition

Comparison and contrast are ways of looking at objects and thinking about how they are similar and different.

Essential Question(s): *How do authors use compare/contrast to help readers understand information? How do readers use signal words to identify compare/contrast? How can a graphic organizer be used to compare and contrast text or objects?*

¹ <http://orange.ifas.ufl.edu/4h/pdffiles/SchoolPrograms/Tropicana%20Sunshine%20Standards.pdf>

Durch diese Art der Auseinandersetzung mit Geschichten lernen die SchülerInnen über Texte nachzudenken und sich auszudrücken. Compare and Contrast dient der Lehrperson weiters als Assessment für sinnerfassendes Lesen.

2.3 Bezug zum Lehrplan

Anbahnung selbstständiger Auseinandersetzung mit Texten verschiedener Art	Gespräche und Diskussionen zur Sinnverarbeitung, Stellungnahme, Vergleiche, Gegenüberstellungen, Veränderungen und fantasievolle Weiterführung, usw.
---	--

BMUKK (2011): Lehrplan der Volksschule. Graz: Leykam, S.42 ff.

2.4 Lernziele mit Zuordnung zu Kompetenzbereichen

LZ 1: Die SchülerInnen sollen mithilfe eines Venn-Diagramms Ähnlichkeiten und Unterschiede grafisch darstellen können (Methoden- und Sachkompetenz)

LZ 2: Die SchülerInnen sollen die Elemente einer Geschichte kennen. (Sachkompetenz)

LZ 3: Die SchülerInnen sollen miteinander über eine Geschichte diskutieren und Ideen austauschen können. (Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz)

LZ 4: Die SchülerInnen sollen in Gruppen Ideen sammeln und in ein Venn-Diagramm eintragen (Sach-, Sozial- und Methodenkompetenz)

LZ 5: Die SchülerInnen sollen ihre Ergebnisse im Plenum präsentieren und argumentieren können. (Sozial- und Selbstkompetenz)

2.5 Überlegungen zur Überprüfung der Zielerreichung

Die SchülerInnen können sich vielfach verbal einbringen. Sie erhalten außerdem die Gelegenheit ihre eigenen Gedanken zu notieren, diese aber auch mit denen der anderen Kinder zu vergleichen.

Das gemeinsame Ausfüllen eines Diagramms in der Gruppe dient ebenfalls als erstes Assessment. Die eigentliche Zielerreichung in Bezug auf den Einsatz von Venn-Diagrammen kommt in der nächsten SU- und Literacy-Stunde, wenn zunächst die Kinder und schließlich zwei neue Bücher miteinander verglichen werden sollen und die Kinder zeigen sollen, ob sie die Methodik anwenden können.

2.6 Maßnahmen zur Erreichung eines hohen Anteils echter Lernzeit

Durch den Einsatz von erprobten didaktischen Strategien wie Turn&Talk oder Think-Pair-Share bekommen die Kinder die Möglichkeit, sich möglichst oft in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.

2.7 Notwendige Differenzierungsmaßnahmen

Sollten SchülerInnen Probleme bei den Aufgabenstellungen haben, stehen die Partnerkinder zur Verfügung bzw. hilft die Gruppe oder helfen die Info-Plakate weiter.

2.8 Überlegungen zur Gestaltung der Beziehungsebene

Durch einen lustigen und bewegungsfreudigen Einstieg sowie durch die bekannten und beliebten Abläufe der *Story Time* ist der Rahmen für eine positive Stimmung gegeben. Beim Vorlesen gibt die Lehrerin nicht nur persönlichen Input, sondern auch individuelle Zuwendung beim Erzählen der Kinder.

3 Geplanter Verlauf unter Berücksichtigung des Differenzierungsaspekts

Phase/ Zeit Zielbezug	Lehr-/ Lerntätigkeiten	Unterrichtsmittel, Sozialformen
12:05 Einstieg LZ → 3	Movement Song Call to Story Time: (Nach-)Erzählen der Geschichte, Turn&Talk	Gebundener Unterricht (Gitarre) Buch
12:20 Erarbeitung LZ → 1 - 4	Erinnern an die Elemente einer Geschichte Wiederholen des Prinzips eines Venn-Diagramms Erläuterungen am Plakat vorstellen/ wiederholen Think-Pair-Share: Venn-Diagramm zu Geschichte	Einzel-/Partner-Arbeit: Leo-Lionni-Tabelle Vergleichen & Gegenüberstellen-Plakat
12:35 Ergebnissicherung LZ → 5	Gemeinsames Ausfüllen eines Klassen-Venn-Diagramms	Gebundener Unterricht: Venn-Diagramm