IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben, Lesen, Literatur – kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert.

PERSÖNLICHKEITS- UND IDENTITÄTS-FÖRDERNDE KINDERLITERATUR

MÖGLICHKEITEN DER KOMPETENZFÖRDERUNG DURCH INDIVIDUALISIERUNG UND DIFFERENZIERUNG

ID 1704

Dipl. Päd[in] Corina Konrad-Lustig, MA, BEd.

Mag[a] Sabine Rathmayr, BEd.

Volksschule I, Prießnitzgasse 1/I, 1210 Wien

Wien, Juni 2016

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT **3**

1 AUSGANGSSITUATION **4**

1.1 Rahmenbedingungen 5

1.2 Projektziel 6

2 PROJEKTBESCHREIBUNG **7**

2.1 Grundlegende Informationen zur Projektdurchführung 7

2.2 Verwendete Kinderbücher und ihre Umsetzung im Unterricht 8

2.2.1 „Ein großer Freund“ von Babak Sabieri 8

2.2.2 „Anna und die Wut“ von Christine Nöstlinger 9

2.2.3 „Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär“ von Heinz Janisch 10

2.2.4 „Die Tagebuchbande“ von Elfriede Wimmer 11

3 EVALUATION **14**

3.1 Evaluation aus Sicht übergeordneter IMST Ziele - Gender und Diversity 14

3.2 Evaluation des Projektes aus Sicht der 4. Klasse 17

3.3 Evaluation des Projektes aus Sicht der 2. Klasse 22

4 REFLEXION **27**

5 FAZIT **29**

6 LITERATUR **31**

ABSTRACT

Persönlichkeits- und Identitätsförderung erlangt im Primarstufenbereich immer mehr an Bedeutung, besonders im Ballungsraum Wien, wo der Zuzug durch Kinder mit Migrationshintergrund die alltägliche Arbeitsgrundlage für viele Lehrende darstellt.

Basierend auf den Vorerfahrungen des Projektes 1402 im Schuljahr 2014/15, wo persönlichkeitsbezogene Schreibanlässe im Mittelpunkt des kompetenzorientierten Deutschunterrichts der beiden Volksschulklassen aus Wien Floridsdorf standen, liegt bei diesem Folgeprojekt der Schwerpunkt auf der Arbeit mit persönlichkeits- und identitätsfördernder Kinderliteratur.

Auch bei diesem Projekt zeigen die Ergebnisse, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit die Basis für eine differenzierte Ausdrucksweise der Kinder bildet. Durch die Reflexion über Themen aus der unmittelbaren Erfahrungs- und Gefühlswelt der SchülerInnen gelingt es ihnen ihr sprachliches Können auf eine komplexere Ebene zu bringen.

Schulstufe:	2. und 4.Klasse VS
Fächer:	D
Kontaktperson:	Corina Konrad-Lustig, Sabine Rathmayr
Kontaktadresse:	corina_konrad@hotmail.com, sabine@rathmayr.org

1 AUSGANGSSITUATION

Mit Beginn des Projektjahres 2015/16 umfasst die Volksschule I der Prießnitzgasse 13 Klassen auf vier Schulstufen einschließlich einer Vorschulklasse. Die durchschnittliche Schülerzahl liegt zwischen 23 und 25 Kindern pro Klasse. Unser Standort im Norden Wiens, genauer gesagt im 21. Bezirk spiegelt eine typische Situation einer Wiener Pflichtschule wieder: Wir besitzen eine gute Mischung zwischen bildungsnahen und bildungsfernen Elternhäusern genauso wie einen Durchschnitt von etwa 60% Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Diese kommen aus verschiedenen Kulturen und sprechen unterschiedliche Sprachen. Am häufigsten unter den Kindern mit Migrationshintergrund sind jene aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien, Tschetschenien, Türkei, Afghanistan und dem gesamten arabischen Raum. Aus aktuellem Anlass auch aus Syrien.

Den Lehrenden an unserer Schule ist es ein großes Anliegen, den unterschiedlichen Anforderungen, die unsere SchülerInnen mit sich bringen, auf kindgerechte Art und Weise zu entsprechen. So gelingt es uns trotz unterschiedlichster Lernvoraussetzungen und –hintergründe ein gemeinsames, angenehmes Miteinander zu schaffen, wo alle Kinder eine persönliche Weiterentwicklung erleben.

Fr. Rathmayrs Beobachtungen der SchülerInnen der teilnehmenden 4. Klasse von der 1. Klasse an regte sie zu dem Vorgängerprojekt (ID 1408) an. Ihr Anliegen, die kulturelle Identität der Kinder mit Migrationshintergrund durch persönlichkeitsbezogene Schreibanlässe zu fördern, wurde in Zusammenarbeit mit der 2. Klasse von Fr. Konrad-Lustig teilweise kollaborativ umgesetzt.

Im Zuge des vorangegangenen Projektes erstellten die Kinder beider Klassen eigene Texte, in denen ihre eigene Persönlichekeit im Vordergrund stand. Diese im Unterricht initiierten Schreibanlässe wurden in der sogenannten „ICH-Mappe“ gesammelt. Die Kinder der damaligen 3.Klasse teilten dabei ihre Mappe bereits in einen „öffentlichen“ und einen „privaten“ Teil, wohingegen die ErstklässlerInnen zum Teil noch zeichnerisch die mangelnde Schreibkompetenz ausglichen.

Des Weiteren entstand während dieser Zusammenarbeit eine gemeinsame Wandzeitung im Gang vor beiden (benachbarten) Klassen, wo die Kinder selbst entscheiden durften, welche „Neuigkeiten“ sie dort von sich präsentieren konnten. Diese Wandzeitung erfreut sich wie auch die ICH-Mappe immer noch großer Beliebtheit, sodass von beiden Klassenlehrerinnen beschlossen wurde, diese erneut in das Projekt einzubinden.

Aus dem überraschend positiven Effekt auf die Entwicklung der Kinder aus dem vorangegangenen Projekt und dem Austausch mit einer „IMST-Kollegin“ aus der benachbarten AHS, entstand die Idee, die Thematik auch in diesem Jahr weiterzuführen, jedoch ein größeres Augenmerk darauf zu legen, wie Kinderliteratur – seien es Bücher oder auch Gedichte - ebenfalls einen Beitrag zur Identitätsförderung beitragen kann.

Ausschlaggebend dafür war darüber hinaus die Beobachtung, dass die SchülerInnen nach dem Vorlesen von Kinderbüchern, die ihre Erfahrungswelt ansprachen, besonders motiviert waren im Anschluss eigene Texte zu verfassen. Die beiden während des letzten Projektes gelesenen Bücher "He Duda (Jon Blake)" und die "Die große Wörterfabrik (Agnès de Lestrade)", boten ohne vorherige Intention vielfältige Möglichkeiten für Anschlusskommunikation (Zeichnungen, Rollenspiele, freie Texte für die ICH-Mappe). Die Kinder vertieften sich von sich aus in diese Inhalte und setzten sich damit intensiver mit der Thematik auseinander.

Hinzu kam der Vorschlag von Fr. Prof. Dagmar Höfferer aus dem benachbarten GRG21 Franklinstraße 21, etwas für die "Nahtstellenkommunikation" zu tun und die Zusammenarbeit der beiden Schulen zu fördern. In intensiven Vorabgesprächen entschieden wir uns zwei getrennte IMST-Projekte einzureichen, die im Prinzip autonom sind, aber doch eine Verlinkung miteinander haben.

Gestärkt aus den Vorerfahrungen der persönlichkeitsfördernden Schreibanlässe galt es nun für das Projekt Kinderbücher und Texte zu finden, die den Kindern Anreize bieten, sich selbst und ihr Tun in Bezug zum Protagonisten oder der Protagonistin des Textes zu setzen und sich durch verschiedene

Formen der Anschlusskommunikation dem Thema der Identitätsförderung zu widmen und ihre Kompetenzen dahingehend auch zu erweitern.

Wie auch schon im vorangegangenen Jahr steht wiederum im Vordergrund, KollegInnen, Kindern aber auch Eltern zu zeigen, wie einerseits eine klassenübergreifende Zusammenarbeit wie auch die Auseinandersetzung mit ausgewählter Kinderliteratur das Selbstvertrauen der Kinder stärken und dahingehend unterstützen kann, ihren Platz in unserer Gesellschaft zu finden. Mit diesem Projekt wollen wir nun neue Akzente in der Schule setzen und verstärkt Kinderliteratur, die die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder in den Vordergrund rückt, nicht nur in unseren Unterricht integrieren, sondern auch für KollegInnen im Haus aufbereiten.

1.1 Rahmenbedingungen

Situative Bedingungen 2. Klasse

Zu Beginn der 2. Klasse im Schuljahr 2015/16 waren 25 Kinder, davon 12 Buben und 13 Mädchen in der Klasse. Gegenüber dem Vorjahr kam ein syrisches Flüchtlingsmädchen ohne Deutsch- und Englischkenntnisse gleich im September dazu, sowie ein gut begabter Junge mit Asperger Autismusspektrumsstörung. Im Herbst übersiedelte ein Mädchen, im Jänner wurde eines in die erste Klasse zurückgestellt, sodass 23 Kinder bis Semester die Klasse besuchten. Im zweiten Semester verließ ein afghanischer Bub die Klasse, ein afghanischer Bub kam im April und ein serbischer Bub Mitte April dazu. Letztere haben keine, beziehungsweise nur sehr geringe Deutschkenntnisse.

In dieser Klasse befinden sich 14 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aus neun verschiedenen Ländern (Afghanistan, Bosnien, Serbien, Türkei, Ägypten, Syrien, Bulgarien, Tschetschenien und Albanien). Bis auf das syrische Mädchen, das bereits enorme Fortschritte gemacht hat, können alle Kinder dem Unterricht sprachlich gut folgen.

Die Herausforderung bei diesem Projekt war auch der vorgegebene Wortschatz durch die Literatur. Jedoch wurden die SchülerInnen seit der ersten Klasse dazu angehalten, sofort bei unbekannten Wörtern nachzufragen. Trotzdem machten besonders die unterschiedlichen Sprachentwicklungsstände Schwierigkeiten bei der Reflexion.

Alle Kinder dieser Klasse verfügen über eine ausgesprochen hohe soziale Kompetenz, so sind Kinder, wie der autistische Junge oder lernschwächere Kinder problemlos in der Klasse integriert. Seit der ersten Klasse befindet sich auch ein Kind, das ausschließlich mit seiner Mutter spricht (partieller Mutist) in der Klasse, der aber am Unterricht, wenn auch primär nur durch Geschriebenes oder Gesten teilnimmt. Auch dieses Kind wird vom Klassenverband mitgetragen.

Situative Bedingungen 4. Klasse

Die 4. Klasse setzt sich aus 25 Kindern, davon 14 Mädchen und 11 Buben zusammen. Die SchülerInnen haben ihren Lebensmittelpunkt in Wien, sprechen ausreichend Deutsch und kommunizieren in der Schule gerne in der deutschen Sprache. Daheim sprechen 20 Kinder jedoch eine andere Muttersprache als Deutsch. Folgende Muttersprachen sind in der Klasse vertreten: 4 Kinder Bosnisch/Serbisch/Kroatisch, 3 Kinder Tschetschenisch, 4 Kinder Rumänisch, 2 Kinder Ungarisch, je 1 Kind Türkisch, Albanisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Afghanisch und Englisch.

In den letzten drei Jahren haben sich die SchülerInnen der 4. Klasse zu selbstbewussten, reflektierten und entscheidungswilligen jungen Menschen entwickelt, die ihre weitere Schullaufbahn, egal ob Gymnasium oder Mittelschule, gut meistern werden. Der Schwerpunkt in den letzten Jahren lag stark auf der individuellen Förderung der Kinder hin zu selbständigen Lernenden, die Verantwortung für ihr Lernen und Tun übernehmen.

Das IMST-Projekt im Schuljahr 2015/16 schließt an dieser Entwicklung an und es wird Kinderliteratur in Hinblick auf Persönlichkeits- und Identitätsförderung untersucht und die Auswirkungen auf die Kinder genauer beleuchtet.

In einem ersten Schritt wurde nach geeigneter identitätsfördernder Kinderliteratur gesucht, mit dem zusätzlichen Anspruch vor allem neu erschienene Werke heranzuziehen. Die Internetrecherche erwies sich zu Beginn als schwierig, weil die geeignete Literatur nicht so schnell gefunden wurde wie erhofft. Nach einiger Zeit fand sich jedoch die Internetseite der Kinderbuch-Couch (www.kinderbuch-couch.de), die sich als Online-Magazin für Kinderliteratur versteht und für die Altersstufe 0-12 Jahre Informationen über Kinderbücher weitergibt. Die Aktualität der Kinderliteratur ist als besonders positiv hervorzuheben und die übersichtliche Ordnung nach Themen und Buchtypen macht die Internetrecherche sehr benutzerfreundlich. Unter der thematischen Unterteilung „kindliche Gefühlswelt" findet sich der Unterpunkt „Identität". Hier wurde das erste identitätsfördernde Kinderbuch gefunden, das für den Unterricht Verwendung finden sollte, die Tagebuchbande von Elfriede Wimmer. Es handelt von zwei Buben, vier Mädchen, einem Versteck im Schulgarten und einem geheimen Plan. Die Kinder im Buch schreiben ihre lustigsten, schaurigsten, mutigsten und schönsten Erlebnisse in Tagebücher und lesen sie einander vor. Die Tagebuchbande erwies sich als Glücksgriff und erfüllte alle Erwartungen.

1.2 Projektziel

Eine der Grundideen hinter diesem Projekt war ursprünglich die Fortführung der Zusammenarbeit der zweiten und vierten Klassen als Bereicherung und Abwechslung zum Schulalltag. Diese sollte in diesem Jahr basierend auf der Analyse von Kinderliteratur aus verschiedenen Blickwinkeln erfolgen. In der 4. Klasse wurde das Projekt zusätzlich durch die schulartenübergreifenden Kollaboration mit dem Gymnasium Franklinstraße 21, Kollegin Dagmar Höfferer, bereichert und damit die "Nahtstellenkommunikation" verbessert.

Anhand der genaueren Betrachtungsweise der Hauptpersonen der behandelten Bucher sollten die Kinder ihre persönliche Einstellung lernen zu reflektieren. Durch die eigenständige Auseinandersetzung anhand unterschiedlicher nachfolgenden Tätigkeiten, wurden diese gefestigt. Dadurch sollen die Kinder einen persönlichen "Profit" für ihre individuelle Entwicklung erhalten.

Vorrangiges Ziel dieses Projektes ist es, dass die Kinder durch die intensive Auseinandersetzung mit Kinderbüchern eine positive Einstellung zu diesen bekommen und/oder bewahren.

Des Weiteren soll dadurch auch ein besseres Kennenlernen und Verstehen der Kinder untereinander auch in soziokultureller Hinsicht erfolgen.

Nicht zuletzt wird das Ziel verfolgt, die von den Bildungsstandards festgeschriebenen Kompetenzen im Fachbereich Deutsch mit dem Fokus auf die Teilbereiche Lesen, Verfassen von Texten und Sprechen/Hören durch die Lektüre der Texte und deren Anschlusskommunikationsformen vielfältig und differenziert zu üben.

Interessant sind für das Projektteam primär Einblicke in das Denken und Partizipieren der Kinder an den Geschichten zu erhalten und ob diese tatsächlich Inhalte daraus auf sich beziehen und sich damit selbst identifizieren können.

Ein weiterer Aspekt, der innerhalb dieses Projekts sicherlich interessant ist, ist der Genderaspekt.

Daraus entwickelten sich zwei Untersuchungsfragen:

1. Kann persönlichkeitsbezogene Kinderliteratur dazu beitragen, das eigene Tun/die eigene Einstellung zu einer Thematik zu reflektieren und so die eigene Persönlichkeit zu stärken?
2. Gibt es Unterschiede in den Haltungen/Einstellungen zu den behandelten Texten zwischen Buben und Mädchen?

Diese beiden Untersuchungsfragen sollen anhand von Fragebögen erhoben werden.

2 PROJEKTBESCHREIBUNG

2.1 Grundlegende Informationen zur Projektdurchführung

Zu Beginn im September 2015 wurde das Projekt planmäßig gestartet. Da jedoch die 4. Klasse mit zwei Projekten, nämlich dem hier vorliegenden und jenem in Kooperation mit der AHS und der üblichen Schularbeitsvorbereitung zeitlich eingeschränkt war, waren die Phasen der tatsächlichen Zusammenarbeit nicht so zahlreich wie erwartet.

Hinzu kamen teilweise neue Klassensituationen durch Flüchtlingskinder und Kinder mit besonderem Förderbedarf. Trotzdem ließ sich das Projektteam nicht entmutigen und plante den Projektverlauf schlichtweg um.

Das Konzept sah etwa vier Kinderbücher vor, die gemeinsam mit beiden Klassen kollaborativ durchgenommen werden sollten. Aufgrund des schwierigen Zeitmanagements wurden dann jedoch die Bücher autonom in den jeweiligen Klassen durchgenommen und erst dann in einer gemeinsamen Reflexionsphase besprochen.

Während sich die 4. Klasse primär auf das Buch „Die Tagebuchbande“ stürzte, fokussierte sich die 2. Klasse auf drei Kinderbücher, deren Umfang und Wortschatz auch gut zu dem Alter passten.

Mit Dezember kam ein neuer Aspekt unerwartet zum Projekt hinzu: Es ergab sich eine spontane Zusammenarbeit mit Samsung, die einen Klassensatz Tablets im Zeitraum von Dezember bis März zu Verfügung stellten. Somit wurden auch Apps und Möglichkeiten der Nachbehandlung der Buchinhalte mit den Tablets eingebunden.

Durch unterschiedliche Leseaktivitäten wie das „Lesekarussell“[1] an der Schule konnte von Seiten des Projektteams beobachtet werden, dass das Vorlesen den Kindern egal welchen Alters viel Freude bereitet. Böck (2007, S. 90) unterstreicht diesen Gedanken und fügt eine wesentliche Bedingung hinzu: „Voraussetzung ist, dass man als Vorlesender Texte lebendig machen kann.“

Während des Vorlesens lässt sich auch leicht die Aufmerksamkeit der SchülerInnen erkennen. Unklare Textpassagen, die besonders Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Probleme bereiten und die sie vielleicht beim eigenständigen Lesen „überlesen“ würden, erkennt man nun an den Gesichtern, oder durch kurze Zwischenfragen.

Daher wurden die folgenden drei Bücher teilweise der 2. Klasse vorgelesen, um so „[…]gerade schwächeren Lesern und Leserinnen den Einstieg zu erleichtern.“ (ebd., S. 90)

Im nachfolgenden Kapitel sollen nun im Einzelnen die Bücher und deren Umsetzung im Unterricht vorgestellt werden.

[1] Für den Zeitraum einer Schulwoche durften sich alle SchülerInnen der Schule aussuchen, welches Buch sie vorgelesen bekommen wollten. In der Zeit von 8:15-8:45 wurden sämtliche Klassenstrukturen aufgelöst und die Kinder fanden sich bei dem entsprechenden Lehrer/der entsprechenden Lehrerin ein.

2.2 Verwendete Kinderbücher und ihre Umsetzung im Unterricht

2.2.1 „Ein großer Freund“ von Babak Sabieri

Dieses Buch, gemeinsam gelesen via Beamer und PC stammt von der interaktiven Bilderbuchplattform „onilo.de“[2] und bildete den Einstieg in die Thematik des Projektes für die 2. Klasse.

Nach den Sommerferien war die neue SchülerInnenzusammensetzung ein guter Anlass, anhand dieses Buches das Thema „Freundschaft“ zu besprechen. In diesem Buch geht es um ein Rabenmädchen, das in einem Elefanten ihren Freund findet und ihn ihrer Mutter vorstellt. Diese ist davon nicht begeistert und argumentiert im Sinne der Erwachsenen, wie die passenden Freunde für ein Rabenmädchen zu sein haben. Darin spiegeln sich auch die Ängste und Vorurteile der Mutter wieder.

Das Rabenmädchen jedoch kontert schlagfertig auf die Argumente der Mutter und kann sie so überzeugen.

Diese Geschichte wurde zunächst einmal gemeinsam gelesen. In einem anschließenden Sitzkreis wurde dann das Thema Freundschaft aufgegriffen. Dazu erhielten die Kinder zunächst die Möglichkeit über ihre besten Freunde oder Freundinnen zu berichten. Dabei stellte sich heraus, dass die Freundschaften der Kinder meist im gemeinsamen Kindergarten oder Sportverein ihren Ursprung haben. In einer weiteren Gesprächsrunde wurden die Kinder dann gefragt, was für sie Kriterien für eine gute Freundschaft sind. Allen voran steht hier das gemeinsame Interesse an einer Sache, dass sie sich auf den anderen verlassen können und die Möglichkeit, Hilfe von ihm in Anspruch zu nehmen. Aussehen, Nationalität und Herkunft sind für die Kinder überhaupt nicht von Relevanz. Dies zeigt sich auch in der Klasse selbst, da die Kinder aus neun Nationen stammen und alle ohne Vorbehalte miteinander umgehen.

Trotzdem wurden die Kinder danach gebeten, sich in einer weiteren Gesprächsrunde zu überlegen, wie dies aus Elternsicht aussehen könnte und ob sie damit bereits Erfahrung gemacht haben, dass die Eltern eben nicht mit ihren Freunden einverstanden sind.

Glücklicherweise machte in der Klasse keines der Kinder solche Erfahrungen. Trotzdem bemerkten zwei Kinder, dass es dann, wenn sie groß sind, schon zu Problemen kommen könnte, wenn sie als Partner jemanden aus einer anderen Nation wählen würden. Dabei unterschieden sie aber schon zwischen Freundschaft und Partnerschaft.

Im Gesprächskreis wurde sehr deutlich, dass ein Großteil der Kinder sich klar dafür aussprach, das Aussehen und Herkunft nicht relevant für eine Freundschaft sind.

Nach dem Gesprächskreis erhielten die Kinder die Möglichkeit, für die Klassenpinnwand beziehungsweise ICH-Mappe eine Seite zu ihrem besten Freund, ihrer besten Freundin zu gestalten. Die gestalteten Seiten zeigten deutlich, dass ein Großteil der besten Freunde gleichzeitig auch Mitschüler und MitSchülerInnen der Klasse waren.

In weiterer Folge wurde das Thema Freundschaft immer wieder aufgegriffen, besonders, um den Kindern zu zeigen, dass mein bester Freund meine beste Freundin für dich ganz anders sein kann und es trotzdem möglich ist, dies zu akzeptieren, um ein Miteinander zu ermöglichen. Gerade in der 2. Klasse war auffällig, dass einige Kinder begannen, ihre bisherigen Freunde zu meiden, nur weil sie auch mit

---

[2] https://www.onilo.de/boardstories/ansicht/boardstory/ein_grosser_freund/?tx_enetboardstory-webstore_presentation[listPid]=49&tx_enetboardstorywebstore_presentation[action]=showPresentation&tx_enetboardstorywebstore_presentation[controller]=Product&cHash=e7d860fcf15463dd38d5520a1e0bed80 [abgefragt am: 05.02.2016]

jemand anderem befreundet waren, den das Kind nicht wollte. Basierend auf der Thematik dieses Buches, wurde den Kindern nun immer wieder gezeigt, dass Sichtweisen unterschiedlich sein können und auch sollen.

2.2.2 „Anna und die Wut“ von Christine Nöstlinger

Dieses Buch von Christine Nöstlinger wurde ausgewählt, um den Kindern zu zeigen, dass man Gefühle durchaus zulassen darf, man jedoch nie jemanden anderen dadurch verletzen soll.

Die Person der Anna gefiel allen Kindern sehr, da sie sich leicht mit ihr identifizieren konnten. Die im Buch beschriebenen Situationen kannten die Kinder aus dem Alltag und auch Annas Reaktion war ihnen nicht fremd. Im Rahmen einer Deutschstunde wurde das Buch zunächst vorgelesen und besprochen. Danach wurde es in die Klassenbibliothek eingeordnet. Ein interessanter Aspekt in diesem Zusammenhang war, dass im Anschluss sehr oft genau dieses Buch von den Kindern in der Pause gelesen wurde.

Als ich die Kinder dazu befragte, weshalb sie gerade dieses Buch immer wieder ausborgten, meinten sie, dass ihnen die Person der Anna so gut gefällt, weil sie entweder auch oft wütend sind oder jemanden kennen, der sich so verhält.

Bei der Nachbesprechung dieses Buches im Sitzkreis merkte man deutlich einen gefühlsmäßigen Zwiespalt der Kinder: Einerseits, konnten sie sich sehr gut mit der Hauptperson identifizieren. Andererseits reagierten sie so wie „Erwachsene“ und Verurteilten sehr heftig das Verhalten von Anna, wenn sie wütend war.

Somit wurde als Nachfrage gestellt, was sie selbst in Wut versetzt und was sie dagegen tun. Hierzu wurde mit einer Gesprächsrunde begonnen, in der alle Kinder sich äußern sollten, denn jeder war schon einmal wütend.

Dabei konnte beobachtet werden, dass bei allen Kindern stets äußere Faktoren wutauslösend waren. In erster Linie waren es Freunde oder besonders die Geschwister, sofern es welche gab. Unterschiede zwischen Buben und Mädchen gab es bei den auslösenden Faktoren nicht. Beide äußerten sich gleichermaßen. Interessanterweise, vielleicht durch das Alter begründet, waren Erwachsene wie Eltern oder Lehrende kein Grund für Wutausbrüche der Kinder.

Zwei Mädchen und ein Junge der Klasse konnten zunächst keine Wutanlässe für sich nennen. In weiteren Gesprächen stellte sich heraus, dass diese Kinder sehr wohl Wut verspürten, aber diese nicht, so wie die Protagonistin des Buches, nach außen äußerten. Genau diese Kinder waren es auch, die die Wutausbrüche von Anna verurteilten und auch ihren Umgang mit der Wut (indem sie trommelte) für nicht in Ordnung fanden.

Ein Großteil der Klasse fand die Möglichkeit wie Anna mit ihrer Wut umging lustig. Sie selbst wären von sich aus nicht auf diese Idee gekommen, gaben sie später zu. Viele Kinder, etwa die Hälfte, meinten, dass ihnen erst durch das Buch klar wurde, dass man mit Wut umgehen muss und sie nicht einfach nur zulassen sollte, indem man tobt oder herumschreit. Die andere Hälfte der Klasse hatte unterschiedliche Strategien, die am ehesten mit dem Begriff „schmollen“ zu bezeichnen wären.

Basierend auf den Gesprächen, wurde ein Eintrag in die „Ich-Mappe“, wo persönlichkeitsbezogene Schreibanlässe gesammelt wurden von jedem Kind verfasst. Ausgangsposition war das Satzfragment: Ich werde wütend, wenn…

Dazu wurden auch sehr kunstvolle Zeichnungen angefertigt, die zum Thema passend waren.

Das Thema Gefühle war dann auch Ausgangspunkt für eine genauere Analyse im Sachunterricht. An dieser Stelle kamen auch kurz Tablets als Medien ins Spiel. Die Kinder wurden aufgefordert, ihre Gesichtsausdrücke in verschiedensten Stimmungen zu fotografieren und danach damit eine Collage mit der App „Pic Collage“anzufertigen.

2.2.3 „Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär“ von Heinz Janisch

In diesem Buch ist ein Bär auf der Suche nach Hilfe. Doch überall, wo er um Hilfe bittet kommt er nur zum Beginn seines Satzes „Ich hab da ein Problem…“ .Dazu spricht er einen Erfinder, einen Schneider, einen Hutmacher, einen Arzt, einen Straßenhändler, eine Optikerin, eine Geschäftsfrau und eine Schuhverkäuferin an. Doch bei niemanden hat er wirklich die Möglichkeit, sein Problem zu nennen, da ihn alle unterbrechen und ihm dann als „Lösung“ des Problems ein Geschenk aus ihrem Bereich machen, da sie denken, dass dies das eigentliche Problem des Bären ist.

So erhält der Bär unter anderem Flügel, einen Kronenhut, eine Brille, Stiefel, Lufthonig sowie bunte Tabletten, aber keine Hilfe zu seinem Problem. Erst als er traurig am Hügel sitzt und seine Geschenke ablegt, kommt die Fliege geflogen. Diese spricht ihn an und hört dem Bären zu, der nun schildert, wie sehr er sich im Dunkeln allein in seiner Höhle fürchtet.

Die Fliege, die ihrerseits ohnehin eine Unterkunft sucht, bietet sich als Gefährtin für den Bären an und beide ziehen in die Höhle.

Dieses sehr nette Kinderbuch spricht den meisten Kindern wahrlich aus der Seele, da sie die Situation des Nicht–Ausreden-Dürfens gut kennen. Von diesem Buch wurden sechs Exemplare angekauft. Da es eher ein Bilderbuch ist, bot es sich in der 2. Klasse an, von Kleingruppen gemeinsam gelesen zu werden. Die Kinder arbeiteten somit das Buch in ihrer Gruppe (etwa 4-6 Kinder) allein durch.

Dabei kam es schon während des Lesens durch die ansprechenden Illustrationen zu Gesprächen. Die Kinder merkten jedoch erst gegen Ende des Buches, dass der Bär eigentlich nie zu Wort kam. Sie fanden es toll, dass der Bär so viel Hilfe bekam und alle nett zu ihm waren, dennoch bemerkten sie nicht, dass der Bär eigentlich etwas ganz anderes wollte.

Ein weiteres „Aha- Erlebnis“ beim Durcharbeiten des Buches war, dass die Kinder ganz erstaunt waren, dass ein großes Tier wie der Bär auch Angst vor dem Alleinsein haben kann. Dies war ein geeigneter Anlass darüber zu sprechen, dass Macht und Größe nicht vor allen Dingen schützen und man letztendlich doch ein Mensch beziehungsweise ein Tier mit normalen Bedürfnissen bleibt.

Was jedoch alle Kinder gleich erkannten war die Parallele zu ihnen in der Erwachsenenwelt. Bei der Frage: Wer von euch fühlte ich schon einmal so wie der Bär? - waren alle Hände oben. Hier war der Auslösefaktor aber nicht, wie bei der Wut, ein anderes Kind/Jugendlicher, sondern ganz klar die Eltern. Und hier beide Geschlechter - Mutter wie Vater.

Bei der Durcharbeitung dieses Buches bot sich nach den intensiven Gesprächen auch ein Rollenspiel an, dass von den Kindern innerhalb der Gruppe geprobt und vorgeführt wurde. Die Identifizierung mit der Hauptperson war von den Kindern derart hoch, dass alle bis auf vier schüchterne Kinder den Bären spielen wollten. Auf die Frage, weshalb sie nicht diese Figur darstellten, meinten sie, dass sie nicht so viel mitspielen wollen. Nachdem das Einstudieren in kürzester Zeit (eine Stunde) abgeschlossen war, konnten innerhalb der Gruppe die Rollen mehrmals gewechselt werden, sodass tatsächlich alle Kinder, die wollten den Bären spielen durften.

Nach dem Rollenspiel wurde erneut eine Reflexionsrunde durchgeführt. Diesmal durften die Kinder erzählen, wie sie sich in der Rolle der „Helfer“ gefühlt hatten und was die Gründe sein können, dass man jemanden nicht ausreden lässt.

Dabei beschrieb ein Großteil der „helfenden“ Mädchen, dass sie einfach zu beschäftigt waren und keine Zeit hatten, aber trotzdem etwas Gutes tun wollten und den Bären nicht ohne etwas weggehen

lassen wollten. Drei Mädchen meinten sogar sie hatten ein schlechtes Gewissen dabei, aber eben keine Zeit, weil sie in ihrer „Arbeit“ so beschäftigt waren.

Bei den Buben zeigte sich keinerlei schlechtes Gewissen. Sie fühlten sich durchwegs gut oder gleichgültig, da sie ja dem Bären geholfen hatten. Auf die Nachfrage, ob das wirkliche Hilfe war meinten sie, der Bär habe ohnehin ein Geschenk von ihnen bekommen und mit seinem Problem hätten sie ihm gar nicht helfen können. In der Nachbetrachtung machten die Buben einen oberflächlich-nüchternen Eindruck, obwohl sie schon auch Mitleid mit dem Bären empfanden.

Nach Abschluss des Projektes war dieses Buch für die Klassenlehrerin der 2. Klasse das in der Reflexion interessanteste, da dies nicht nur eine aktuelle kindbezogene Thematik aufweist, sondern hier wirklich deutlich wird, wie Kinder schon mit 7 oder 8 Jahren Verhaltens**schemata von Erwachsenen (u.a. Helfen, um das Gewissen zu beruhigen) widerspiegeln.**

2.2.4 „Die Tagebuchbande“ von Elfriede Wimmer

Einstiegsphase

Die Tagebuchbande wurde in Klassenstärke angeschafft und als Klassenlektüre im November gelesen. Bevor die Kinder jedoch ihr eigenes Buch in Händen halten durften, wurde das erste Kapitel, die Einleitung und Erklärung zur Geschichte, von der Klassenlehrerin vorgelesen. Vorteil daran war, dass nicht nur im Buch die Handlung zu laufen begann, sondern auch in der Klasse.

In der Geschichte finden sich zu Beginn Kinder zu einer Tagebuchbande zusammen und es wird von den Kindern überlegt, welche Stärken jeder und jede in die Gemeinschaft einbringen kann und welche Aufgaben jedes Kind für das gemeinsame Buch übernehmen kann. Auch die 4. Klasse wurde aufgefordert Tagebuchbanden zu gründen und über die Aufgabenverteilung zu diskutieren. Nachdem die Klassengemeinschaft sehr gut ist und bereits das vierte Jahr besteht, war diese Aufgabenstellung aus Sicht der Lehrkraft kein Problem für die Kinder.

Zusätzlich gab es für jedes Kind ein Lesezeichen, das ovale Kreise und eine Linie vorgab. Hier malten die Kinder die Köpfe der Mitglieder ihrer Tagebuchbande. Das Lesezeichen erhielt eine Doppelfunktion und wurde im Laufe des Projekts als Orientierungshilfe zur Gruppenfindung und als klassisches Lesezeichen verwendet.

Beobachtungen in der Einstiegsphase

Es konnte beobachtet werden, dass sich jene SchülerInnen zu einer Tagebuchbande zusammenfanden, die bereits befreundet waren. Die Kinder wählten ihre Partner im Vorfeld nicht wie im Buch nach den Stärken aus, sondern entschieden sich für jene, mit denen sich bereits eine Freundschaft entwickelt hatte. Den Kindern war bewusst, dass sie die Aufgaben innerhalb der Gruppe sinnvoll verteilen sollten und wahrscheinlich führte gerade das freundschaftliche Verhältnis der Kinder zu einer schnellen und friedfertigen Aufgabenverteilung. In den meisten Gruppen war auch zu beobachten, dass jeweils ein Kind die Gruppe leitete und ganz bewusst die Stärken der Kinder ansprach.

„Du bist so wie die Magdalena im Buch gut im Zeichen. Du kannst zeichnen!?“ (Larissa, 4. Klasse)

Es war interessant, dass sich nur reine Mädchen bzw. Bubengruppen fanden, obwohl die Tagebuchbande in der Literatur aus beiden Geschlechtern zusammengesetzt ist.

Bereits in dieser Einstiegsphase zeigte sich sehr deutlich, dass die SchülerInnen bereits ein sehr gutes Gefühl für die eigene Persönlichkeit und auch die eigenen Stärken entwickelt haben und dass auch innerhalb der Klassengemeinschaft auf eine sehr wertschätzende Art die Stärken und Schwächen der einzelnen Kinder Beachtung finden. Wie bereits das Vorjahresprojekt zeigte, sind die Fragen zur eigenen Identität weniger geworden, die Antworten dafür mehr. (vgl. Konrad-Lustig und Rathmayr, 2015/16) Es ist davon auszugehen, dass der Erfolg in der Einstiegsphase durch die meist vorhandene Reife der Kinder und der Vorarbeit der letzten Jahre entstanden ist.

Hauptphase

Die Arbeit mit der Tagebuchbande wurde bewusst auf Montag, erste Stunde gelegt. Zu einem findet hier normalerweise immer der Austausch über die Wochenenderlebnisse statt, zum anderen haben die SchülerInnen danach immer eine individuelle Lesephase. Im Sitzkreis wurden die Bücher von den Kindern bereits mit Spannung und verbalisierter Ungeduld erwartet, obwohl bereits eine Woche vergangen war, seit die Kinder ihre eigenen Tagebuchbanden gegründet hatten. Das Buch wurde von freiwilligen Vorlesern vorgelesen, wobei sich die meisten Kinder meldeten, um auch ein Stückchen vorlesen zu dürfen. Die Kinder hatten offensichtlich auch keine Probleme mit dem Wortschatz, was bei einer Klasse mit vielen Kindern mit nicht deutscher Muttersprache nicht vorauszusetzen ist. Außerdem ist zu erwähnen, dass die SchülerInnen sehr aufmerksam mitlasen bzw. zuhörten, was auf das Interesse der Kinder am Buch schließen lässt. Erstaunlich war, dass sich die Kinder bereits während des Vorlesens meldeten und passend zu den Geschichten der Kinder im Buch sofort über ähnliche Erlebnisse in ihrem eigenen Leben berichten wollten. Das war gut, denn in der anschließenden Phase, sollten die Kinder sich nun wieder in ihrer Tagebuchbande besprechen und über ihre individuellen Angstgeschichten berichten. Die SchülerInnen zogen sich in der Klasse und am Gang in Ecken zurück und es war ein Getuschel und Gelächter zu beobachten, das ganz im Gegensatz zu den oft lautstarken Diskussionen bei Gruppenarbeiten stand. Die Atmosphäre in der Klasse war auf eine positive Art gespannt und nervös. Ich konnte beobachten, dass die Kinder einander staunend zuhörten und das meistens besonders jene Kinder die Aufmerksamkeit genossen, die gerne im Mittelpunkt stehen und sich gerne verbalisieren. Es schien aber auch den eher schüchterneren Kindern mit ihrer Rolle als Zuhörer nicht schlecht zu gehen. Als Lesehausübung sollten die Kinder die nachfolgenden zwei Geschichten bis zum nächsten Montag lesen.

In der folgenden Woche ging es darum, das gelesene zu wiederholen und dabei herauszufiltern, was die Kinder verstanden und sich gemerkt hatten. Wie bereits in der Vorwoche konnte beobachtet werden, dass die Kinder sofort Rückschlüsse auf ihr eigenes Leben zogen. „Ah, das ist wie bei mir“, stellte immer wieder ein Kind fest. Dieses Mal wurde die Dynamik der Klassengemeinschaft genutzt und offen über die Erlebnisse einzelner Kinder berichtet. Die Erlebnisse der Kinder waren meist Abenteuer aus der Freizeit, bei denen sich etwas Ungewöhnliches oder Überraschendes ereignet hatte. Diese Erlebnisse handelten von Familie und Freunden, waren meistens in den Ferien in den Herkunftsländern der Eltern passiert und handelten auch von Tieren. Für mich als Klassenlehrerin war es eine Ehre die persönlichen Geschichten der Kinder hören zu dürfen und es erlaubte mir einen Einblick in das Leben der Kinder, den ich so zuvor noch nie hatte. Die Fähigkeit der Kinder auf der vierten Schulstufe ihre Erlebnisse sprachlich treffend und emotional authentisch zu erzählen war eine Folge der positiven sprachlichen Entwicklung der Kinder in der dritten Klasse. Es ist auch anzudenken, ob den Erlebnisaufsätzen in meiner nächsten Klasse mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, weil sie in einem engen Zusammenhang mit der Persönlichkeits- und Identitätsförderung stehen. Für die folgende Woche sollten die Kinder wieder zwei Geschichten weiterlesen.

Schlussphase:

In der Schlussphase wurden mehrere Aspekte des bisherigen Schuljahres miteinander verknüpft. Es kam zur Zusammenarbeit mit der 2. Klasse und die Tagebuchbanden wurden somit um einige jüngere Kinder erweitert. Die Erfahrungen aus der Arbeit im Rahmen der Theaterpädagogik, die die Kinder bisher sammeln durften, wurden deutlich in der Umsetzung sichtbar. (IMST-Projekt 2015/16, Nr. 1408) und die Tablets, als Werkzeug zum Filmen, konnten diese Arbeit wertvoll unterstützen und die Medienkompetenz der Kinder erweitern.

Die jeweiligen gegründeten Tagebuchbanden und die neuen jüngeren Mitglieder zogen sich zum klärenden Gespräch in geheime Ecken zurück. Dort stellten die älteren Kinder den jüngeren Kindern ihre spannendste Geschichte vor, die sie nun im szenischen Spiel darstellen sollten. Die Kinder waren voller Eifer bei der Sache und verteilten selbständig die Rollen untereinander und suchten nach passenden

Requisiten. Dann ging es an die Probenphase, die bereits mit den Tablets festgehalten wurde. Die Kinder überprüften die Ergebnisse bereits selbständig auf den Bildschirmen und überarbeiteten ihre Szenen einige Male.

Aus Sicht der Lehrkräfte funktionierte die Arbeit der Kinder auf eine sehr harmonische und selbständige Weise. Das war darauf zurückzuführen, dass die Kinder der 2. und 4. Klasse sich bereits kannten, das Gelesene und der mündliche Austausch zur Tagebuchbande noch frisch in den Köpfen der Kinder war, ebenso die Arbeit mit der Theaterpädagogin Dagmar Höfferer und der Umgang mit den Tablets aus dem Vorjahr noch gut gefestigt war.

Lediglich in zwei Gruppen hatten die Kinder miteinander persönliche Probleme, die sich von den Lehrkräften auch nicht unmittelbar beheben lassen konnten. Für jene Kinder standen verständlicherweise die persönlichen Probleme in der Gruppe und nicht die Arbeit im Vordergrund.

Nachdem die Kinder ihre Szenen fertig verfilmt hatten, gab jede Gruppe noch eine Vorstellung für die restlichen Kinder und Lehrerinnen in der Aula. Die Themen der dargestellten Szenen waren das Überwinden von Angst mit Hilfe von Freunden (z.B. gemeinsam eine Schlucht überwinden) und Erlebnisse, die eine Gruppe noch enger zusammen bringen (z.B. ein Fußballmatch).

Die Kinder waren sichtlich stolz auf ihre Ergebnisse und auch die Zuschauer fühlten sich gut unterhalten.

Die Verknüpfung der vielen Komponenten führte zu einem positiven Abschluss des Projektes und sowohl Theaterpädagogik, als auch Medienpädagogik, können die Arbeit an persönlichkeits- Und identitätsfördernder Kinderliteratur zusätzlich sinnvoll unterstützen.

3 EVALUATION

3.1 Evaluation aus Sicht übergeordneter IMST Ziele - Gender und Diversity

Der Genderaspekt war bereit im Vorfeld des Projektes, nach Abschluss des letzten Projektjahres, in dem es um persönlichkeitsfördernde Schreibanlässe ging für die Projektnehmerinnen von großem Interesse.
Obwohl in den Projektklassen grundsätzlich auf die geschlechtersensible Auswahl der Kinder- und Jugendliteratur Rücksicht genommen wird, achtete das Team bei der Auswahl an Projektliteratur, dass entweder die Hauptpersonen beiderlei Geschlechts, wie bei der „Tagebuchbande“ oder Tiere, wie bei „Mein großer Freund“ und „Ich hab da ein Problem, sagte der Bär“ sind. Lediglich im Buch „Anna und die Wut“ war die Hauptdarstellerin ein Mädchen. Böck (2007, S. 94) legt nahe darauf zu achten, “ welche Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit in den einzelnen Texten konstruiert und wie diese dargestellt werden.“ Dabei ist es auch wertvoll, dass durch die Texte nicht nur Bücher mit ausgewählten Rollenbildern der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur sondern auch traditionelle Rollenverständnisse vorkommen (vgl. ebd., S. 94). Während die Tagebuchbande zum Beispiel die modernen Rollenbilder zeigt, verhält sich die Rabenmutter im Buch „Mein großer Freund“ entsprechend der klassischen Rollenbild.

In den anschließenden Gesprächen über dieses Buch wurde aber rasch deutlich, dass sich auch Buben mit der Situation identifizieren konnten und das Geschlecht der Hauptperson keinerlei Rolle spielte.

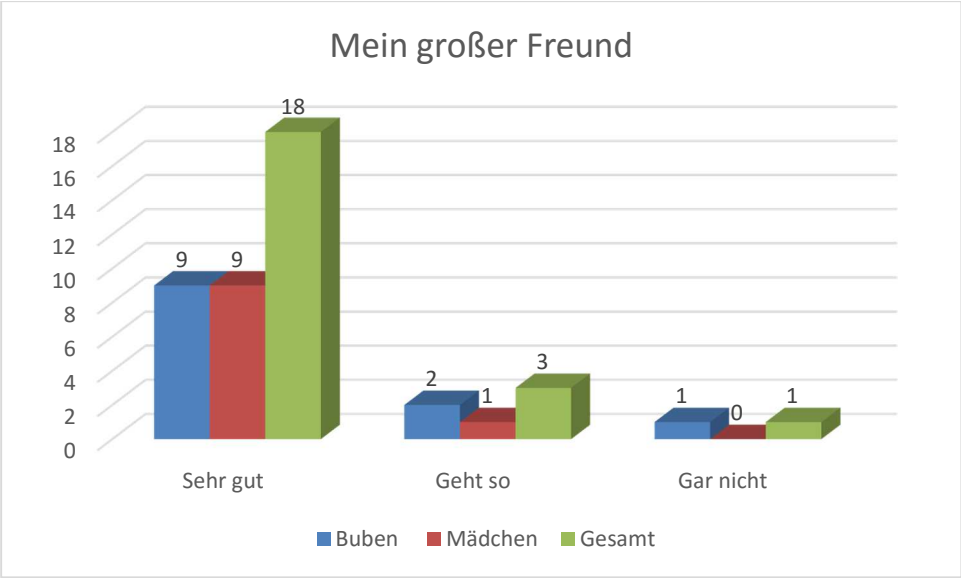
Die Forschungsfrage - Gibt es Unterschiede in den Haltungen/Einstellungen zu den behandelten Texten zwischen Buben und Mädchen? - soll an dieser Stelle exemplarisch anhand grafischer Darstellungen analysiert werden.

Die Erhebung wurde in der 2. Klasse für die während des Projektes bearbeiteten Bücher (ausgenommen „Die Tagebuchbande“) durchgeführt. Es nahmen dabei 12 Buben und zehn Mädchen teil. Die Kinder sollten sich nach Abschluss des Projektes in einer Reflexionsphase entscheiden, wie ihnen das Buch gefallen hat. Dazu wurde ein Raster mit Smileys (lachend, gerader Mund, trauriges Gesicht) angefertigt und die Kinder trugen sich darin ein.

Das Ergebnis spiegelt die Beobachtung von Seiten der Lehrkraft wieder.

Das erste behandelte Buch „Mein großer Freund“ wurde von 18 der 22 Befragten als sehr ansprechend eingestuft. Lediglich vier Kinder waren davon nicht begeistert.

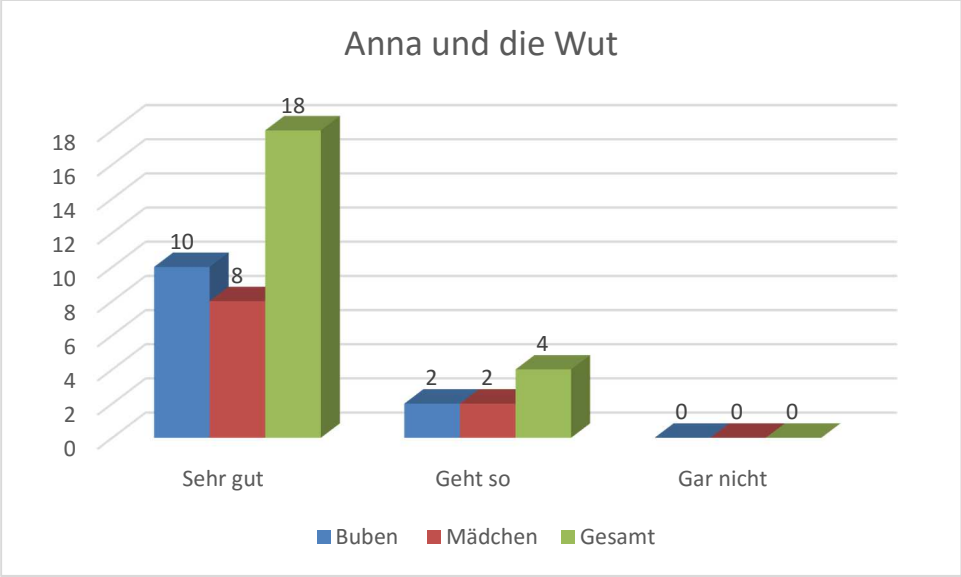
Betrachtet man die Aufteilung Buben/Mädchen so merkt man lediglich bei der Entscheidung „Geht so“ und „Gefällt mir gar nicht“, dass bei Erstgenannten zwei Buben und nur ein Mädchen gestimmt hatten. Gar nicht gefällt das Buch einem Buben. Da jedoch insgesamt zwei Buben mehr als Mädchen befragt wurden, ist dieser Wert wieder in Relation zu sehen.



Das Ergebnis fiel bei dem Buch Anna und die Wut ähnlich aus. Auch hier sprachen sich 18 der Befragten 22 SchülerInnen für das Buch aus. Interessanterweise waren es hier zwei Buben mehr, was jedoch wiederum auf die ungleiche Vergleichsgröße von 12 Buben zu 10 Mädchen zurückzuführen ist.

Bei diesem Buch entschieden sich jeweils zwei Buben und zwei Mädchen für „Geht so“. Keinem Kind gefiel das Buch gar nicht.

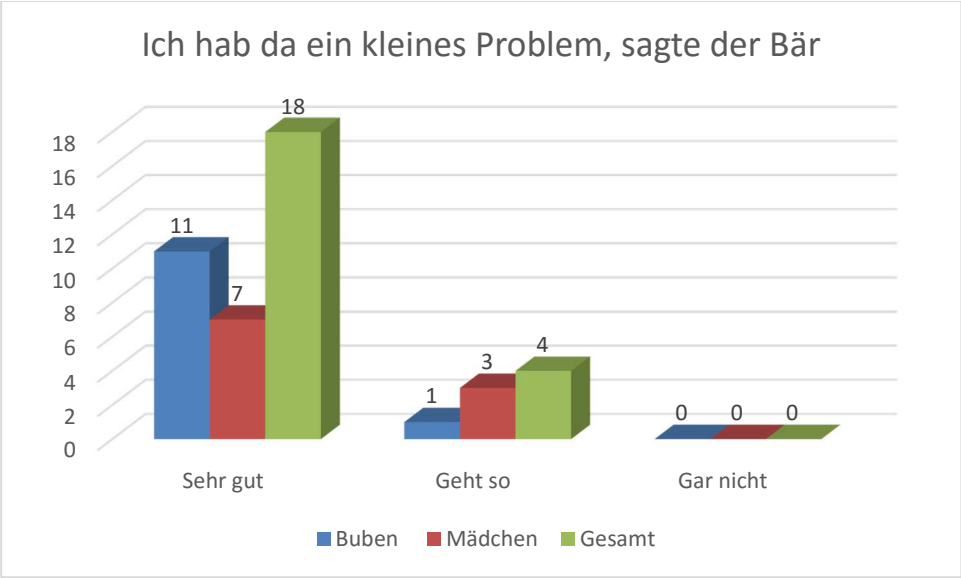
Dies lässt den Rückschluss zu, dass auch Kinderbücher in denen die Hauptperson ein Mädchen ist, Buben anspricht, wenn das Geschlecht nicht die primäre Thematik ist, sondern wie in diesem Fall Annas Wutausbrüche und ihr Umgang damit. Begründen lässt sich dies dass das Thema „Gefühle“ aus der Erfahrungswelt der Kinder und somit von Interesse ist.



Die Geschichte über den Bären, dem niemand zuhören wollte gefiel wie die beiden Bücher zuvor 18 von 22 Kindern. Es erfreute sich bei den Buben von allen Büchern jedoch der größten Beliebtheit. 11 der 12 Buben fanden das Buch „Sehr gut“. Nur ein Bub entschied sich für „Geht so“.

Bei den Mädchen schnitt dieses Buch bei den „Sehr gut“ Bewertungen am schlechtesten ab. Nur sieben der 10 befragten Mädchen gefiel das Buch „Sehr gut“. Drei Mädchen fanden es dennoch akzeptabel.

Keinem Kind gefiel das Buch gar nicht.



Wie die anschließenden Rückmeldungen der Klassen zeigen werden, gelang es den Lehrkräften Bücher zu finden, die die Vorlieben beiderlei Geschlechter ansprechen und womit sich Mädchen und Buben identifizieren können.

Die gewählten Themen „Freundschaft“ und „Gefühle“ wurden derart aufbereitet, sodass keine Rollenklischees aufgeworfen wurden beziehungsweise wurden diese, wie bei „Mein großer Freund“ sehr behutsam thematisiert.

Nachdem in der 2. Klasse viele Kinder unterschiedlicher Kulturen und Nationalitäten sind, ist das Thema eines „andersgearteten“ Freundes - sei es durch eine andere Kultur oder eine andere Hautfarbe natürlich präsent. In dieser Klasse befinden sich jedoch sehr offene und tolerante Familien, wo zumindest die Kinder bis jetzt nicht das Gefühl hätten, sie dürften nicht mit jedem befreundet sein. Nur zwei Kinder äußerten Bedenken bei einer späteren Ehe. Dabei unterschieden jedoch bereits die Kinder zwischen Freundschaft und Partnerschaft.

Nimmt man aufgrund dieser Daten Bezug zu den von Böck (2009, S. 364) skizzierten Kriterien für Lesestoffe, die Buben bevorzugen, so lässt sich folgendes festhalten:

Wissenschaftlich fundiert ist die Aussage, dass Buben eher alltag- bzw. realitätsferne Kontexte bei Erzählungen inhaltlich bevorzugen. Die im Rahmen des Projektes gelesenen Bücher sind grundsätzlich in ihrer Thematik alltagsnah, soziale Beziehungen stehen bei allen drei Büchern im Vordergrund. Die Befragung der Buben der Klasse ergab jedoch, dass obwohl die Bücher alltagsnahe Themen beinhalteten, sie trotzdem diese sehr positiv bewerteten.

3.2 Evaluation des Projektes aus Sicht der 4. Klasse

Für die Evaluation wurden einerseits Beobachtungen des Unterrichts unmittelbar in ein Forschungstagebuch eingetragen und herangezogen, andererseits wurden die Kinder der 4. Klasse mittels Fragebogen zur Arbeit mit der persönlichkeits- und identitätsfördernden Literatur befragt.

Der Fragebogen wurde bewusst erst drei Monate nach der Durchführung an die Kinder ausgeteilt. Es sollte sichergestellt werden, dass nicht die unmittelbaren Eindrücke festgehalten werden, sondern jene, die sich tief im Inneren des Kindes verfestigt haben und somit für die Identitätsarbeit von größerer Bedeutung sind. Der Fragebogen besteht aus fünf Fragen, für deren Beantwortung die Kinder zirka 20 Minuten Zeit benötigten. Die Fragen lauten wie folgt:

1. Hat dir das Buch „Die Tagebuchbande“ gefallen? Wenn ja, warum hat es dir gefallen?
2. Welche Geschichte hat dich am meisten berührt und warum?
3. Wie war es für dich eine eigene Tagebuchbande zu gründen? Was habt ihr erlebt?
4. Würdest du gerne einen persönlichen Text für ein Klassenbuch zur Verfügung stellen? Wenn nein, warum nicht?
5. Wie war die Erfahrung eine Szene aus euren Geschichten nachzuspielen und mit dem Tablet zu filmen? Erzähle!

Obwohl sich die sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen in der Aufsatzarbeit deutlich verbessert haben, können diese komplexeren Gedankengänge oft noch nicht auseichend zu Papier bringen. Deshalb wurde anschließend an die Beantwortung der Fragebögen eine Reflexionsrunde abgehalten, die den Kindern eine zusätzliche Möglichkeit bot, Gedanken zu äußern und der Lehrkraft die Möglichkeit gab direkt nachzufragen.

Auswertung Frage 1:
Hat dir das Buch „Die Tagebuchbande“ gefallen?
Wenn ja, warum hat es dir gefallen?

Die größte Herausforderung war es, im Vorfeld ein persönlichkeits- und identitätsförderndes Kinderbuch auszuwählen, das den größten Teil der SchülerInnen anspricht und für beide Geschlechter von Interesse sein kann. Das Ergebnis des Fragebogens ist erfreulich, denn 15 von 22 Kindern geben an, dass ihnen das Buch gut gefallen habe.

Die Gründe der SchülerInnen sind nicht so vielfältig wie erwartet. 10 von 22 SchülerInnen der 4. Klasse geben als Grund an, dass das Buch spannend sei. „Spannend“ ist hier nicht zu verstehen, wie bei einem Kriminalroman, der am Schluss den Mörder verrät. Spannend sind viel mehr die Probleme der Kinder im Buch und das individuelle Umgehen mit diesen, um zu einer Lösung zu gelangen.

„Ja, weil es sehr spannend war und sie ihre Angst überwinden.“ (Rudi, 4. Klasse)

„Weil es spannend und lustig war und außerdem hat auch jedes Kind etwas beschrieben, was es erlebt hat.“ (Nicolas, 4. Klasse)

„Ja, weil sie Freunde waren und gemeinsam.“ (Tina, 4. Klasse)

Die Antworten der SchülerInnen zeigen die positiven Merkmale des Kinderbuches „Die Tagebuchbande“. Es ist spannend aufgebaut, weil die Geschichten der Kinder sich immer um das geheime Treffen im Schulgarten drehen und es die jeweiligen Hauptdarsteller große Überwindung kostet, ihre persönlichen Geschichten zu erzählen. Nachdem sie sich jedoch überwinden, sind alle umso erleichterter und sehr stolz auf sich selbst. Das Lob der anderen Kinder bleibt dann nicht lange aus. Gekonnt wird

nach und nach in jedem Kapitel neue Spannung aufgebaut und jede Geschichte erhält die gleiche Wertschätzung. Für den Spannungseffekt scheint es egal zu sein, ob das Buch wöchentlich gelesen wird oder täglich vorgetragen wird. Die Kontrollgruppe, der täglich vorgelesen wurde, war ebenso gespannt, wie die Versuchsgruppe, die sich einmal wöchentlich mit dem Buch auseinandersetzte.

Der Anspruch, der in diesem Projekt im Vorfeld an die ausgewählte persönlichkeits- und identitätsfördernde Kinderliteratur gestellt wurde, dass sie die Kinder so sehr interessiert, dass sie gerne damit arbeiten und es zur Persönlichkeits- und Identitätsbildung kommt, wurde erfüllt.

Auswertung Frage 2:
Welche Geschichte hat dich am meisten berührt und warum?

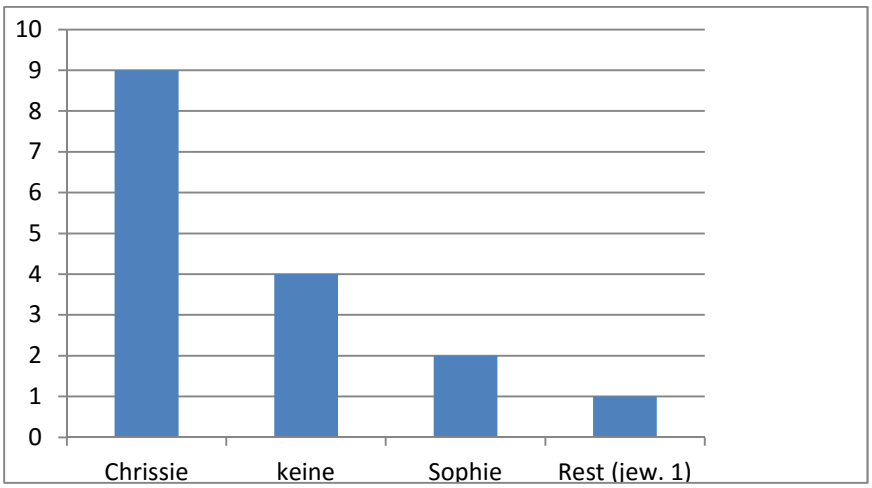
Der positive Zusammenhang von Lesen, Emotionen und die Auswirkungen auf das Gehirn sind wissenschaftlich belegt. Beim Lesen können eigene Gedanken und Einsichten hinzugefügt werden und es kommt zu einem tieferen Denken. (vgl. Wolf) Genau diese Faktoren müssen für das Lernen und hier speziell für das Lesen genutzt werden. Deshalb ist die Frage nach der Geschichte, die die SchülerInnen am meisten bewegt hat von großer Bedeutung. Denn nur jene Inhalte, die einen Menschen bewegen und interessieren, können ihn als Persönlichkeit in Bewegung bringen und somit etwas bewirken.

Von den SchülerInnen der 4. Klasse erhält Chrissies Geschichte die meisten Nennungen. 9 von 22 Kindern geben an, dass sie Chrissies Geschichte am meisten bewegt. 6 der SchülerInnen erklären zusätzlich zu bewundern, dass das Mädchen im Buch ihre Angst überwunden hat.

„Chrissies Geschichte hat mir gefallen, sie hat ihre Höhenangst überwunden und war sehr mutig." (Anita, 4. Klasse)

„Chrissie, weil sie sich zuerst nicht getraut hat, es dann aber doch versucht." (Martin, 4. Klasse)

Weitere 9 Stimmen verteilen sich gleichmäßig auf die restlichen Geschichten und vier SchülerInnen geben an, dass sie keine Geschichte interessant finden.



Die Auswertung zeigt eindeutig, dass Chrissies Geschichte die SchülerInnen am meisten bewegt hat. Diese Geschichte wurde in der mittleren Hauptphase durchgenommen und es ist auffällig, dass es gerade jene Geschichte ist, die von der Lehrkraft vorgelesen wurde. Aus dem Forschungstagebuch geht hervor, dass in der Klasse an jenem Tag große Aufmerksamkeit herrschte und die Kinder viele Fragen zu Chrissies Höhenangst stellten. Sie fieberten sichtlich mit der Darstellerin mit und als die Lehrkraft

erklärte, dass sie selbst an Höhenangst leide und ihre Angst immer wieder versuche zu überwinden, stieg die Aufmerksamkeit der SchülerInnen zusätzlich. Auch ein gemeinsamer Ausflug in der dritten Klasse auf den Donauturm fiel den Kindern wieder ein.

Das Ergebnis untermauert den wissenschaftlichen Beleg, dass gerade das Vorlesen für die kindliche Entwicklung von großer Bedeutung ist, nicht nur im Kleinkindalter, sondern auch noch in der Volksschule.

Auswertung Frage 3:
„Wie war es für dich eine eigene Tagebuchbande zu gründen?
Was habt ihr erlebt?“

Die dritte Frage im Fragebogen beschäftigt sich mit der Unterrichtsarbeit, die im Rahmen des IMST-Projekts durchgeführt wurde. Diese Unterrichtstätigkeit orientiert sich stark an der Individualisierung und dem selbstgesteuerten Lernen. Die Kinder waren selbst im höchsten Maße für die Zusammenarbeit und den gemeinschaftlichen Austausch in ihren Tagebuchbanden zuständig.

„Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse. Wenn auch das Ausmaß eigener Steuerung und Kontrolle je nach Lernsituation variiert, so ist doch kein Lernen ohne jegliche Selbststeuerung denkbar.“ (Salner-Gridling, S. 17)

Für 15 von 22 SchülerInnen der 4. Klasse war es eine positive Erfahrung sich im Rahmen der eigenen Tagebuchbande auszutauschen. Das bedeutet, dass die meisten Kinder die Arbeit als Gewinn betrachteten.

„Es war toll, eine Tagebuchbande zu gründen. Wir haben viele lustige Sachen erlebt. Bsp: Als wir die Videos am Ende angeschaut haben, haben wir immer gelacht. Als wir uns beim Filmen angeschaut haben, haben wir gelacht.“ (Anita, 4. Klasse)

„Gut und wir haben uns gegenseitig erzählt, was unser Problem war oder wie wir das geschafft haben.“ (Martina, 4. Klasse)

„Ich fand es toll, weil ich die Sachen erzählen konnte, ohne mich dabei schlecht zu fühlen.“ (Astrid, 4. Klasse)

„Ich habe die Ängste von anderen Kindern erfahren.“ (Barbara, 4. Klasse)

Die SchülerInnen nutzten nach den jeweiligen Lesephasen den intimen Rahmen der eigenen Tagebuchbande, um über eigene Gefühle, Erlebnisse und Erfahrungen zu sprechen bzw. zu schreiben. Hier steht für viele Kinder das Erzählen der eigenen Ängste im Vordergrund. Das Aufschreiben von eigenen Geschichten wird zwar zwei Mal genannt, es steht für die Kinder jedoch das mündliche Mitteilen eindeutig im Vordergrund. In diesem Rahmen fiel es den SchülerInnen leichter aus sich herauszugehen und auch jene persönlichen Geschichten zu erzählen, für die sich normalerweise keine Zeit in der Schule und oftmals auch in der Familie findet. Das bestätigt die Forschungsfrage, dass persönlichkeits- und identitätsfördernde Kinderliteratur die eigene Persönlichkeit der SchülerInnen stärkt, vorausgesetzt sie findet im Rahmen der Individualisierung und in einem lockeren und lustvollen Lernumfeld statt.

Auswertung Frage 4:
„Würdest du gerne einen persönlichen Text für ein Klassenbuch zur Verfügung stellen? Wenn nein, warum nicht?“

Der Rahmen der Kleingruppe erwies sich für die Unterrichtsarbeit in Bezug auf persönlichkeits- und identitätsfördernde Kinderliteratur bereits als positiv. Bei der nächsten Frage soll erörtert werden, ob die Kinder ihre Geschichten auch in einem größeren Rahmen zur Verfügung stellen würden oder ob persönlichkeits- und identitätsfördernde Kinderliteratur auf einen persönlicheren Rahmen angewiesen ist?

Es geben 7 von 22 SchülerInnen der 4. Klasse an, dass sie einen persönlichen Text, der im Rahmen der Unterrichtstätigkeit entstanden ist, der Klasse zur Verfügung stellen würden, um daraus ein eigenes „Klassentagebuch" zu gestalten. Es ist erfreulich, dass auch ein Risikoschüler der Klasse das gerne tun würde.

Jedoch können sich neun von 22 SchülerInnen nicht vorstellen einen persönlichen Text zur Verfügung zu stellen. Die Begründungen der Kindern sind sehr selbstbewusst formuliert. Einige nennen, dass nicht alle wissen sollen, was sie erlebt haben, bzw. wird es auch als peinlich empfunden. Die Formulierungen und auch das Nachfragen in der Reflexionsrunde lassen jedoch spüren, dass ein „Klassentagebuch" ein zu öffentlicher Rahmen wäre, um beispielswiese über persönliche Ängste zu schreiben. Bereits im letzten Schuljahr hat die Verwaltung der persönlichkeits- und identitätsfördernden Aufsätze der Kinder in Form von Ich-Mappen, zu einer Einführung eines geheimen Trennblattes geführt, denn die SchülerInnen bestanden darauf, nicht alle ihre persönlichen Texte der „Öffentlichkeit" Preis zu geben. (siehe auch IMST Projektbericht 1408, Konrad-Lustig und Rathmayr) Ebenso scheint es individuell unterschiedlich zu sein, ob ein Kind seinen Text und somit seine persönlichen Erfahrungen Preis geben möchte.

„Nein, weil ich es nicht will." (Julian, 4. Klasse)

„Weil es peinlich ist und wieso muss ich nicht sagen." (Barbara, 4. Klasse)

„Nein, weil das privat ist." (Tom, 4. Klasse)

„Nein, weil ich nicht der Geschichtentyp bin." (Antonio, 4. Klasse)

„Nein, ich möchte nicht meine Erlebnisse verraten." (Natalie, 4. Klasse)

Die Ergebnisse müssen vorsichtig interpretiert werden, denn es ist keine eindeutige Tendenz der SchülerInnen zu erkennen. Es ist daher ratsam, es den SchülerInnen offen zu stellen, ob und welche Erlebnisse sie einer größeren Gruppe zur Verfügung stellen möchten. Würden die Kinder dazu angehalten werden, ihre Texte zu veröffentlichen, wäre wahrscheinlich davon auszugehen, dass sie keine weiteren persönlichen Texte verfassen würden. Das wäre kontraproduktiv und würde die Persönlichkeits- und Identitätsarbeit in der Schule behindern.

Die Auswertung zeigt, dass der Rahmen der Kleingruppe und der mündliche Austausch, dem schriftlichen Verfassen von Texten in diesem Fall vorzuziehen ist.

Auswertung Frage 5:
„Wie war die Erfahrung eine Szene aus euren Geschichten nachzuspielen und mit dem Tablet zu filmen? Erzähle!"

In einem letzten Schritt soll erhoben werden, wie die Kinder mit der Peer-learning Situation umgegangen sind. Welche Erfahrungen sie beim Umgang mit den Tablets gemacht haben und ob diese Erfahrungen einen Zugewinn in der Identitäts- und Persönlichkeitsbildung darstellen können.

Die Zufriedenheit der SchülerInnen der 4. Klasse war in Bezug auf die Abschlussphase gegeben. 13 von 22 Kindern fanden die Arbeit in der Gruppen sehr gut. Wieder standen als Begründung Spaß, Freude und Lachen im Vordergrund, vor allem weil beim Filmen mit den Tablets immer wieder Pannen passierten, die aufgenommen und immer wieder angesehen werden konnten.

„Es war sehr lustig immer wieder zu probieren Videos zu machen. Wo wir uns die Videos anschauten, lachten wir. Es hat sehr viel Spaß gemacht." (Heidi, 4. Klasse)

„Sehr lustig, wir haben gequietscht, gelacht und Spaß gehabt." (Natalie, 4. Klasse)

Die Unzufriedenheit der restlichen Kinder ist jedoch nicht minder interessant. Hier stehen vor allem negative Gruppenprozesse der positiven Entwicklung im Weg.

„Sehr schlecht, weil die Kinder aus der 2c genervt haben und nicht das getan haben, was ich eigentlich gesagt habe." (Astrid, 4. Klasse)

„Nicht gut, weil fast jeder nichts gemacht hat." (Anita, 4. Klasse)

„Es war ein bisschen komisch, weil die 2c-Kinder nicht alles verstanden haben. Aber sonst war alles gut." (Martina, 4. Klasse)

Es wäre sinnvoll gewesen während der Filmphase Feedbackgespräche anzubieten, um die negativen Erfahrungen, die sich in manchen Gruppen entwickelten zu relativieren und Unterstützung anzubieten, damit sich diese wieder in eine positive Richtung entwickeln.

„In Feedbackgesprächen können Lehrpersonen ihre Beobachtungen den betreffenden Gruppen mitteilen und mit ihnen gemeinsam überlegen, wie die Gruppe an Kooperationsqualität gewinnen kann." (Hofmann, S. 25)

Dieses Mittel erscheint sinnvoll, ist jedoch in der Schulpraxis aufgrund der Personalressourcen und des engen zeitlichen Rahmens, gerade wenn zwei Klassen zusammenarbeiten, sehr schwierig umzusetzen. Trotzdem ist das Feedbackgespräch auf jeden Fall eine sinnvolle Methode und hätte die Begeisterung von noch mehr SchülerInnen bewirken können.

Zusammenfassung der Evaluation aus Sicht der 4. Klasse

- Gut gewählte Kinderliteratur kann die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung beim Kind fördern und bietet im Schulalltag eine positive Abwechslung.
- Die Tagebuchbande wird von Kindern der 4. Klasse als spannend eingestuft und ist als persönlichkeits- und identitätsfördernde Kinderliteratur gut zu empfehlen. Sowohl Mädchen, als auch Buben zeigen großes Interesse am Lesen und bauen Emotionen gegenüber den Protagonisten im Buch auf.
- Besonders verankerte sich die Geschichte eines Mädchens das Höhenangst hat in den Köpfen der Kinder. Dabei handelt es sich um jene Geschichte, die von der Lehrkraft vorgelesen wurde und intensiv von der ganzen Klasse gemeinsam diskutiert wurde. Die positive Auswirkung des Vorlesens, auch bei Kindern der 4. Klasse kann bestätigt werden.
- Der mündliche Austausch in Kleingruppen ist dem Verfassen von Texten bei dieser Literatur vorzuziehen. Denn mündliche Erzählungen können nicht im Nachhinein wieder gelesen werden und verhindern, dass die Kinder ihre persönlichen Erfahrungen als peinlich einstufen. Das bestätigt das Ergebnis des IMST-Projektes im Schuljahr 2015/16, dass Kinder persönliche Geschichten nur dann Preis geben, wenn sie das Gefühl haben, dass damit wertschätzend umgegangen wird und die Möglichkeit besteht, sie geheim halten zu können.
- Demnach würden die Kinder der 4. Klasse ihre persönlichen Geschichten auch nicht als Texte für die Klasse zur Verfügung stellen. Die Einführung eines Trennblattes in einer Mappe (Ich-Mappe), das die intimen Texte von den öffentlichen Texten trennt, ist als sinnvoll einzustufen.
- Das filmen mit den Tablets hat den meisten Kindern viel Freude bereitet. Es war jedoch abhängig von den sozialen Stärken der Kinder in den jeweiligen Gruppen. Manche Gruppen waren sehr erfolgreich, während andere Gruppen schwerer miteinander klarkamen und die sozialen Probleme den Blick auf

die eigentliche Arbeit vernebelten. Die Unterschiede in Bezug auf die persönlichen Interessen bei Kindern der Grundstufe 1 und 2 waren teilweise zu spüren und verlangten sehr viel persönliches Einfühlungsvermögen aller Beteiligten. Die Verknüpfung der Medienkompetenz mit der Arbeit an persönlichkeits- und identitätsfördernder Kinderliteratur hat sich jedoch bewährt.

- Ebenso ist die Verknüpfung von Theaterpädagogik und persönlichkeits- und identitätsfördernder Kinderliteratur gerade in Hinblick auf die Kompetenzförderung innerhalb des Deutschunterrichts sinnvoll.

3.3 Evaluation des Projektes aus Sicht der 2. Klasse

Die 2. Klasse widmete sich primär den drei vorgestellten Kinderbüchern und arbeitete in der Schlussphase der „Tagebuchbande“ mit der 4. Klasse mit. Zur Evaluation wurden jedoch nur die drei Bücher herangezogen, die die Klasse allein bearbeitete, da sich besonders in der Zusammenarbeit mit der 4. Klasse herausstellte, dass die Tagebuchbande zwar inhaltlich verstanden wurde, jedoch die Thematik noch nicht im Erfahrungsbereich der Kinder angekommen ist. Cliquenbildung ist derzeit in dieser Klasse kein großes Thema. Alle Kinder arbeiten mit allen zusammen, auch die Pausengruppen variieren immer wieder.

Dieser Auswertung liegen zunächst Beobachtungen der Klassenlehrerin während der Durcharbeitung der Bücher zugrunde, die bereits in Kapitel 3.2 beschrieben wurden.

In weiterer Folge wurde ebenfalls wie bei der 4. Klasse ein Fragebogen angedacht. Dieser wurde erst etwa ein Monat nach Durcharbeitung des letzten Buches den Kindern mitgegeben. Sie sollten ihn in der Schule beginnen und zuhause fertig stellen. Dabei traten wesentliche Probleme auf die in weiterer Folge beschrieben werden sollen:

Die 2. Klasse hat einen Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache von etwa 60%, hinzu kamen während des Jahres zwei Schüler, einer mit Fluchterfahrung und keinen Deutschkenntnissen, ein Junge ohne Fluchterfahrung aber dennoch mit rudimentären sprachlichen Fähigkeiten.

Ein Großteil der Kinder ist durchaus in der Lage dem Unterricht zu folgen, sie verstanden die gewählten Kinderbücher. Bei der Tagebuchbande kam es dann aber doch schon bei etwa der Hälfte der Kinder zu erheblicheren sprachlichen Schwierigkeiten (auch aufgrund der Textlänge), daher wurde das Buch nicht komplett gelesen, sondern teilweise von der Lehrkraft nacherzählt.

Bei der Durchführung des Fragebogens war in der Vorbesprechung jedoch zu merken, dass bis auf etwa sechs Kinder die übrigen sich einerseits kaum mehr an den Inhalt der Geschichten erinnern konnten. Andererseits, als man wieder gemeinsam den Inhalt rekonstruierte und wieder alle Kinder das Buch präsent vor sich hatten, es ihnen schwerfiel, ein Statement dazu abzugeben.

Noch im Unterricht wurden die Kinder dabei unterstützt, Worte zu finden, die ihre Gefühle erklären konnten. Von den 21 ausgegebenen Fragebögen kamen nur 13 zurück. Bei der Analyse der Ergebnisse zeigte sich, dass die Kinder - vorwiegend jene mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, aber auch jene ohne Migrationshintergrund- eindeutig massive Probleme hatten, sich schriftlich sprachlich auszudrücken. Dies zeigte sich deutlich in Antworten mit ein bis zwei Wörtern. Nur insgesamt 6 Kinder schafften es, ein bis zwei Sätze zu jeder Frage zu formulieren. Dabei wurde aber auch deutlich, dass die Kinder nicht in der Lage waren, einen Transfer der Botschaft (obwohl diese im Unterricht klar herausgerabeitet wurde) herzustellen.

An dieser Stelle sollen exemplarisch einige Beispiele herausgegriffen werden, die zeigen, dass der Fragebogen als Auswertung nicht geeignet war:

Die Fragestellung lautete:

Was hat dir an dem Buch „Mein großer Freund“ besonders gut gefallen? Konntest du oder können andere Kinder davon etwas lernen?

Mädchen 1: „Man kann auch einen großen Freund haben."

Mädchen 2: „Es ist egal, ob man klein ist oder groß."

Mädchen 3: „Man kann (Anm. Kinder) kennen lernen. Es hat mir gefallen."

Was hat dir an dem Buch „Ich hab da ein Problem, sagte der Bär" besonders gut gefallen? Konntest du oder können andere Kinder davon etwas lernen?

Mädchen 1: „Der Bär war sehr dick, aber das Buch war sehr schön."

Bub 1: „Manchmal habe ich auch Probleme."

Bub 2: „Man kann gut zuhören."

Daher wurde eine Studentin der KPH Wien gebeten bei einem Gruppeninterview, wo ähnliche Fragen nochmals im Rahmen eines Sitzkreises gestellt wurden, mitzuschreiben. Diese Mitschrift ist nun Basis der vorliegenden Auswertung.

Folgende Fragen waren Ausgangspunkt der Gruppengespräche:

1. Was hat dir am Buch „Mein großer Freund" besonders gut gefallen und warum?
   Kannst du die Krähenmama verstehen, was würdest du ihr raten?

2. Was hat dir am Buch „Anna und die Wut" gefallen, was kann man daraus lernen? Welchen Tipp würdest du einem Kind wie Anna geben?

3. Was hat dir an dem Buch „Ich hab da ein Problem, sagte der Bär" besonders gut gefallen. Was können wir Menschen daraus lernen? Wenn du ein Erzähler wärst, wo würdest du in der Geschichte eingreifen.

Auswertung Frage 1:
Was hat dir am Buch „Mein großer Freund" besonders gut gefallen und warum?
Kannst du die Krähenmama verstehen, was würdest du ihr raten?

Bei der ersten Frage „Warum hat es dir gefallen?" kamen nur zwei Aussagen der Kinder als Antwort

„Weil ein Rabe mit einem Elefant befreundet ist", antworteten drei Kinder.

„Weil es lustig ist", antwortete zunächst ein Bub, dem sich dann der Großteil der SchülerInnen anschloss.

Auf die Nachfrage, was an diesem Buch so lustig sei, antworteten die Kinder zunächst einmal die Bilder und die lustigen Illustrationen/Animationen (wie z.B.der Elefant fiel von der Mauer) und dass der Rabe und der Elefant Witziges erleben.

Ein Mädchen meinte, es gefällt ihr das Buch, weil es um Freundschaft geht. Einem Buben gefiel der Größenunterschied zwischen den beiden Tieren.

Die zweite Frage, was man der Rabenmutter raten könnte, war für die Kinder zunächst schwierig zu verstehen. Nachdem die Lehrkraft genauer die Frage erläuterte kamen von den Kindern folgende Antworten:

„Die Mutter versteht nicht, dass der Elefant nicht die gleiche Größe wie der Rabe hat“, antwortete hier ein Mädchen.

„Der Elefant hat auch nicht die gleiche Sprache wie der Rabe“, meinte ein Bub.

„Die Mutter hat Angst, dass der Elefant den Raben verletzt und umgekehrt, der Elefant von der Mauer bei einem Flugversuch stürzen könnte“, sagten mehrere Buben.

Ein Bub stellte fest, dass die Rabenmutter wollte, dass das Kind einen Rabenfreund hat.

Als Ratschlag nannten die Kinder und hier in erster Linie ein Mädchen, dem noch weitere zustimmten, dass die Mutter keine Angst um ihr Kind haben soll. Ein Kind machte den Einwurf, es würde das Rabenmädchen sicher gut auf sich aufpassen.

„Die Mama kann ja mit kommen und den Elefanten kennen lernen“, sagte ein Bub.

Auf die anschließende Frage, wer Rabe und Elefant in der Menschenwelt sein könnten, nannten einige Kinder als erstes eine ältere und eine jüngere Person (z.B. Mutter-Kind, älteres Kind-jüngeres Kind), danach ein größeres und ein kleineres Kind. Ein Bub sagte zuletzt, wenn ein Kind aus einem anderen Land und ein Kind aus Wien käme, wäre dies ebenfalls ein geeigneter Vergleich. Von sich aus kamen die Kinder erst nach einiger Zeit auf die Idee, dass eventuell die Sprache eine Barriere sein könnte, die von Eltern als hinderlich für eine Freundschaft angesehen werden könnte. Auf die Nachfrage der Lehrkraft, ob tatsächlich Sprache eine Barriere sein könnte, verneinten alle Kinder dieser Klasse.

Nachdem in dieser Klasse binnen kurzer Zeit zwei Kinder ohne Deutschkenntnisse integriert wurden und in den Pausen ganz normal am Spiel mit den übrigen Kindern teilnahmen, aber auch mehr als die Hälfte der übrigen Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben ist eine gemeinsame Sprache keine Bedingung für eine funktionierende Freundschaft.

Ein Junge aus Ägypten erzählte dann, er habe einen Internetfreund in Spanien, der ihm immer wieder ein paar Wörter Spanisch beibringt. Er selbst spricht jedoch mit dem Buben aus Spanien Englisch.

Die abschließende frage an die Klasse lautete: „Wie wichtig ist dir, dass dein Freund die selbe Herkunft hat, die selbe Sprache spricht,…“ Hier stimmten fast alle Kinder der Klasse für „unwichtig“. Nur ein Kind, jenes das lange Zeit mit niemanden außer seiner Mutter sprach und imemr noch sehr schüchtern ist, enthielt sich der Meinung und wollte gar nichts dazu sagen. Ein Bub österreichischer Eltern meinte, es ist nicht zwingend notwendig, dass sein Freund die selbe Sprache spricht, aber gut wäre es schon.

Auswertung Frage 2:
Was hat dir am Buch „Anna und die Wut“ gefallen, was kann man daraus lernen?
Welchen Tipp würdest du einem Kind wie Anna geben?

In diesem Gruppengespräch waren die Antworten zu der ersten Teilfrage vielseitig.

„Mir hat gut gefallen, dass man mit der Trommel die Wut verscheuchen kann“, meinte ein Mädchen.

„Mir hat gut gefallen, dass man der Wut aus dem Weg gehen soll,“ meinte ein Bub.

„Man soll die Wut verscheuchen“, sagte ein weiterer Bub.

Auf die Nachfrage, ob man denn der Wut aus dem Weg gehen könne, antworteten alle Kinder einstimmig mit „Nein“.

Die zweite Teilfrage „Was machst du, wenn du wütend bist? Welchen Tipp könntest du Anna geben?“ zeigte verschiedene Problemlösungsstrategien der Kinder auf, die sich auch in ihrem normalen Verhal-

ten in der Klasse widerspiegeln. Ein sehr großer Teil der Kinder dieser Klasse haben eine ruhige Persönlichkeit. Streit und Konflikte gibt es kaum und wenn, dann sind meist dieselben zwei Buben darin involviert. So verwunderten die Antworten der Kinder die Klassenlehrerin kaum:

Einstimmig waren sich alle Kinder einig, dass sie bei einem Wutanfall nicht trommeln. Sie hatten für die Protagonistin des Buches andere Vorschläge:

„Ich atme ein- und aus und beruhige mich so“, sagte ein Mädchen.

„Ich gehe in mein Zimmer und ein paar Minuten später kommt man wieder raus“, meinten drei Buben.

Ein anderer ergänzte diesen Gedanken mit „Ich schmolle dann ein bisschen.“

Zwei Kinder der Klasse gaben jedoch an, zu einem Hilfsmittel zu greifen: Ein Mädchen hat einen Stressball, den sie immer dann knetet, wenn sie zornig wird. Ein anderes Mädchen malt bis sie wieder ruhig wird.

Ein Bub meinte, er geht von der Wut weg und beruhigt sich auf diese Weise.

Auswertung Frage 3:
Was hat dir an dem Buch „Ich hab da ein Problem, sagte der Bär“ besonders gut gefallen. Was können wir Menschen daraus lernen?
Wenn du ein Erzähler wärst, wo würdest du in der Geschichte eingreifen?

Auf die Frage hin, was den Kindern in diesem Buch besonders gut gefallen hat, kam von vier Kindern die Aussage, dass der Bär so witzige Geschenke bekommt.

Die Geschenke und die Charaktere, die der Bär um Hilfe bittet werden im Buch auch sehr lustig illustrirert und haben daher einen hohen ansprechenden Charakter auf die SchülerInnen.

Drei Mädchen brachten die Fliege ins Gespräch. Sie gefiel ihnen deshalb, weil sie nett zum Bären war. Dies warf eine weitere Diskussionsfrage auf: Waren denn die anderen nicht nett zum Bären?

Ein Großteil der Kinder, 10 Buben und 10 Mädchen waren überzeugt, dass alle Leute nett zu dem Bären waren. Als Zeichen, dafür gaben die Kinder an, dass der Bär auch viele Geschenke erhalten hat. Nur ein Mädchen war der Ansicht, dass die Leute nicht lieb zu dem Bären waren.

Zwei Mädchen meinten dann, dass die Leute zwar helfen wollten, aber sie geben dem Bären nur Geschenke und hören ihm nicht zu. Ein Großteil der Kinder war sich einig, dass der Bär jedoch die Dinge gar nicht brauchen kann.

Die Kinder erkannten sehr rasch, dass der Bär jedoch keine Geschenke haben, sondern seinen Satz nur zu Ende sprechen wollte. Die Sachen, die er bekommt helfen ihm nicht wirklich sein Problem zu lösen.

„Die Fliege ist die einzige, die ihm zuhört“, sagt ein Mädchen. Auf die Nachfrage der Lehrerin, ob sie dem Bär ein Geschenk macht, meint das Kind, dass sie sich selbst schenkt (Freundschaft schenkt).

Die Zwischenfrage „Stell dir vor, du wärst ein Erzähler, wo würdest du eingreifen?“ war für die Kinder zu Beginn etwas zu schwierig formuliert. Erst nach der Erklärung, was die Lehrkraft damit meinte, riefen zehn Kinder gleich zu Beginn der Rede des Erfinders „Stop“. Die übrigen kurz danach.

Auf die Frage: „Was würdest du nun als Sprecher dieser Person sagen?“

Ein Junge meinte: „Stop, der Bär will noch etwas sagen.“ Oder ein anderer Bub sagte: „Lass ihn doch ausreden!“ Ein dritter Bub gab zur Antwort: „Rede nicht zu schnell!“

Diese Aussagen wurden von allen Kindern einheitlich bekräftigt.

Interessant war die darauf folgende Zwischenfrage: „Würde der Erfinder dem Bären nun trotzdem sein Geschenk machen, wenn sie wüssten, welches Problem der Bär hat?“

Hier waren sich die Kinder einig, dass die Leute ihr Geschenk nicht hergeben würden, denn es würde dem Bären nichts helfen.

Ist dir das schon einmal passiert? Warst du schon einmal in so einer Situation wie der Bär?

Ein Mädchen schilderte hier eine Situation mit ihrer Schwester. Ein Bub berichtete über seine Muter, die ihm auf eine Frage gar keine Antwort gab, weil sie ihm nicht zuhörte und etwas anderes machte.

Einige Kinder erzählten an dieser Stelle auch den umgekehrten Fall, wo sie selbst jemanden anderen nicht zuhörten. So gab ein Mädchen an, ihrem Bruder statt dem gewünschten Spitzer einen Radiergummi gegeben zu haben. Ein anderes Mädchen erzählte, dass ihre Schwester sie die ganze Zeit um ihr Tablet bat während sie etwas machte und sie dann genervt meinte, sie solle ihr Handy (statt ihr Tablet) nehmen.

4 REFLEXION

Persönlichkeits- und identitätsfördernde Kinderliteratur im Unterricht zu verwenden, scheint selbstverständlich und auf den ersten Blick vielleicht nicht weiter wissenschaftlich untersuchenswert. Das Projekt der Volksschule Prießnitzgasse 1/1 hat jedoch gezeigt, wie viel Komplexität und Schwierigkeiten im schulischen Alltag bei einem auf den ersten Blick selbstverständlichen Unterrichtsinhalt eintreten können und welche positiven Ergebnisse erzielt werden, wenn Lehrkräfte gemeinsam mit den SchülerInnen konsequent arbeiten.

Das Thema der persönlichkeitsfördernden Kinderliteratur ist sicherlich im Rahmen des Deutschunterrichts sehr interessant. Im Zuge des Projektes kristallisierten sich für die 2. Klasse einige wesentliche Punkte verglichen zu den Ergebnissen des Vorjahres heraus, wo die Kinder eigene Geschichten zu ihrer Persönlichkeit für eine Ich-Mappe verfassten heraus:

Das Lesen von Kinderbüchern bedarf gerade in einer Klasse mit einem Großteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache einer ganz massiven Arbeit in Richtung Wortschatzerweiterung. Alltägliche Wörter, die für uns selbstverständlich sind, die auch während des Unterrichts kein Problem darstellen, da sie sich aus dem Kontext erklären, werden in gedruckter Form zur Schwierigkeit.

Im letzten Jahr wurden die Schreibimpulse mündlich gegeben und die Kinder verfassten ihrem Können entsprechende Texte, die zum Teil auch mit Zeichnungen gestaltet wurden. Bei diesem Projekt liegt jedoch der Schwerpunkt auf dem (eigenständig) Lesen und dem Ziehen von Rückschlüssen, dem Reflektieren.

Nachdem die Lesefertigkeit vieler Kinder auf der zweiten Schulstufe noch nicht derart gefestigt ist, dass sie längere Texte und sogar Bücher sinnerfassend eigenständig lesen, ist es notwendig auf verschiedene Differenzierungsmaßnahmen zurückzugreifen.

Letztendlich waren etwa die Hälfte der Kinder der Klasse in der Lage den Inhalt des Buches mit eigenen Worten mündlich wiederzugeben. Realistisch betrachtet war das Ziel, dass die SchülerInnen die Botschaft der Bücher nicht nur verstanden sondern auch auf ihr Leben transferieren konnten zu hoch gegriffen. Erst wenn die klare Botschaft durch die Lehrkraft zum Ausdruck gebracht wurde, gelang es einigen wenigen Kindern - aber da auch nur mündlich - einen Transfer herzustellen.

Die meisten Kinder verstanden danach zwar den Inhalt und die Botschaft, aber welchen Nutzen sie für sich oder man überhaupt daraus für sich gewinnen konnte blieb einem Teil der Kinder bis zuletzt verborgen. Trotzdem zeigten sich die Kinder der 2. Klasse sehr motiviert im Umgang mit den drei Kinderbüchern. Dies liegt zuletzt auch daran, dass die behandelten Bücher authentische Leseerlebnisse ermöglichten und für den Großteil der SchülerInnen persönlich bedeutsam (siehe Genderevaluation 3.1.) waren. (vgl. Böck, 2009, S. 356)

Böck (vgl. ebd., S. 360) verweist auch darauf dass die Akzeptanz von Texten bei Kindern damit verbunden ist, in wiefern sich die Kinder damit identifizieren können. In den Geschichten „Anna und die Wut“ sowie „Ich habe ein kleines Problem, sagte der Bär“ wurde bei den Evaluationsgesprächen mit den SchülerInnen und Schülern deutlich, dass die Protagonisten der Bücher dem Selbstbild vieler Kinder entspricht.

Im Nachhinein betrachtet war das Buch „Die Tagebuchbande“ von der Thematik her zwar interessant für die Kinder der 2. Klasse, aber aufgrund ihrer altersentsprechenden sozialen Reife - Cliquenbildung ist noch nicht ein primäres Thema, sie sind eher noch die Einzelgänger und Ich-bezogen einfach nicht aus ihrer Lebenswelt. Auch wenn das Buch nur von wenigen Kindern vollständig gelesen wurde, fanden es viele einfach nicht interessant. Hier erzielte die 4. Klasse deutlich bessere Erfolge. Dies erklärt meiner Ansicht nach auch das schlechte Feedback bei der Evaluation dieser Klasse zu dem Thema, denn die Kinder der 2. Klasse wussten nicht, waas sie mit diesen „Banden“ anfangen sollten

Die übrigen Bücher waren eher aus der Erfahrungswelt der Kinder der zweiten Schulstufe, hingegen für die Kinder der 4. Schulstufe vom Thema und von der Aufmachung her zu einfach. Bei diesen Büchern war die aktive Beteiligung der Kinder an den Gesprächen und den literaturbezogenen Aktivitäten deutlich höher.

Bei der abschließenden Projektevaluation wurde deutlich, dass ein Großteil der SchülerInnen der zweiten Schulstufe aufgrund noch fehlender sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten und den noch nicht derart entwickelten Fähigkeiten zur Reflexion von Kernaussagen nicht in der Lage sind, einen Transfer zu den in der Literatur vermittelten Botschaften herzustellen.

Um dennoch ein allgemeines Feedback der Klasse zum Projekt zu erhalten, wurde dies im Rahmen eines Gruppeninterviews erhoben. Hier zeigte sich, dass den Kindern jene Bücher, wo sich die Protagonisten entweder kindlich verhielten (Anna und die Wut) oder mit einer anderen Sichtweise der Erwachsenenwelt konfrontiert waren (Mein großer Freund und Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär) deutlich besser gefiel.

Somit kann von Seite der 2. Klasse das Projekt trotzdem als gelungen angesehen werden, da sich die Kinder auf dieser Schulstufe erstmals ernsthaft mit Kinderliteratur im Unterricht auseinandersetzten und auch versuchten Botschaften herauszufiltern. Hinzu kam ein deutlicher Zuwachs im Wortschatz der Kinder besonders, was die Gefühlswelt anbelangt, was in diesem Fall nicht empirisch erhoben wurde, sondern nur bei der Beobachtung durch die Lehrkraft auffiel.

Die zu Beginn des Projektes angestrebte intensive Zusammenarbeit der 2. und 4. Klasse ließ sich aus organisatorischen Gründen nicht durchführen und so müssen auch Lehrkräfte, die in einer halbtags geführten Volksschule unterrichten den eingeschränkten Zeitrahmen anerkennen. Die Durchführung in altershomogenen Gruppen hatte jedoch folgende Vorteile: Die Lehrkräfte konnten Kinderliteratur auswählen, die speziell auf die jeweilige Altersgruppe abzielte. Wie bereits erwähnt wurde, passt nicht jedes Kinderbuch für jede Altersstufe und gerade bei persönlichkeits- und identitätsfördernder Kinderliteratur ist es wichtig, dass die gewählte Literatur zumindest den größten Teil der Kinder einer Klasse ansprechen. Die Kinder der 4. Klasse haben sich großteils im Laufe des Schuljahres sehr stark körperlich und geistig entwickelt. Themen wie Liebe und Freunde waren in diesem Schuljahr ständig unter den Kindern präsent. Demnach war die Wahl der Tagebuchbande für diese Klasse sehr passend.

5 FAZIT

Es ist bereits der Gedanke der Aufklärung zur Mündigkeit zu erziehen, damit Menschen frei und selbstgestimmt leben können. (Adorno) Selbstbestimmtheit gehört zu den demokratischen Grundprinzipien und ist ohne Bildung der Identität und Selbststeuerung undenkbar.

Dieses alte Gedankengut findet sich auch in unserer modernen westlichen Welt wieder und die Bedeutung von gelebter Demokratie wird aktuell in Zusammenhang mit dem Weltgeschehen immer wieder in den Medien unterstrichen. (siehe unter anderem Beiträge aus der ZIB, Jänner bis Mai 2016)

Das kindliche Ich wandelt sich zu einer eigenen Identität und dies ist ein langer Prozess, der nicht nur, aber eben auch die gesamte Volksschulzeit betrifft. Demnach muss es auch Aufgabe der Volkschule sein, die Entwicklung der Identitätsbildung zu unterstützen. (vgl. Rogge, S. 32)

„Das Individuum ist an der Entwicklung seiner Identität aktiv beteiligt. Es aktiviert innere Kräfte, um sich weiterzuentwickeln und Probleme zu lösen. Dazu muss die Schule ein förderlicher Raum sein.“ (Rogge, S. 35)

Die Schule hat den großen Vorteil, dass sich dort alle schulpflichtigen Kinder, egal welcher Herkunft, befinden und sich Identität durch den Austausch mit der sozialen Umwelt entwickeln kann, denn nur durch Interaktion kann sich diese bilden. Schule kann diesen Vorteil und dadurch die Entwicklung der Identität fördern. (Callo, 2002, S. 9)

Kinderliteratur ist für die Identitätsbildung eine positive Unterstützung und auch als Kompetenzförderung im Rahmen des Deutschunterrichts der Volkschule leicht umsetzbar. Somit kann die Schule, der von Jan-Uwe Rogge geforderte Raum zur Identitätsentwicklung werden, ohne dass zusätzliche zeitliche Ressourcen nötig werden. Das wäre gerade im Rahmen des Förderunterrichtes 2.0 in Wien gut denkbar.

Gerade altershomogene Gruppen können mittels eines gut gewählten Kinderbuches, das der Erfahrungswelt der Kinder entspricht, leicht Rückschlüsse auf das eigene Leben ziehen und erlernen im selben Ausmaß eine präzise sprachliche Ausdrucksweise. Gerade hier werden LehrerInnen sprachliche Defizite der SchülerInnen nochmals bewusster, weil sprachliche Barrieren in der Reflexion meist größer sind, als im gut auf die SchülerInnen abgestimmten Deutschunterricht. Ziel ist es jedoch nicht, die sprachlichen Defizite der Kinder zu kaschieren, sondern durch Wortschatzarbeit und gezielte Steigerung der Lesefertigkeit und des sinnerfassenden Lesens, die Ausdrucksmöglichkeiten der SchülerInnen zu steigern. Das kann persönlichkeits-und identitätsfördernde Kinderliteratur besonders in der Grundstufe 1 in einem hohen Maß erfüllen.

In der Grundstufe 2 sind die sprachlichen Barrieren, bei einer bereits wie oben erwähnten Erarbeitung einer präzisen Ausdrucksweise und eines gesteigerten vorhandenen Wortschatzes nicht mehr so groß und Kinder können bewusster reflektieren und uns somit einen Einblick in ihre Gedanken- und Lebenswelt geben.

Während in der Grundstufe 1 besonders Bilderbücher, in denen Tiere die Hauptdarsteller sind oder auch Kinderbücher, die von Problemen von einzelnen Kindern berichten großen Zuspruch finden und deutlich zur Identitätsförderung beitragen, sind es in der Grundstufe 2 Themen wie Liebe, Gemeinschaft, Freunde und das Überwinden von Ängsten.

Während die Kinder in der Grundstufe 1 sehr damit beschäftigt sind, die Welt noch rein aus ihrer eigenen Gefühls- und Gedankenwelt zu verstehen, erkennen Kinder in der Grundstufe 2, dass mehr nötig ist, als nur die eigenen persönlichen Wünsche und Gedanken. Sie sind bereits interessierter daran, sich selbst in Kontext mit einer Gemeinschaft, das heißt anderen Menschen zu setzen. Sie haben sich im Laufe der Volksschulzeit weiterentwickelt und können bereits Probleme selber lösen.

Auch hier hat sich gezeigt, dass durch Kinderliteratur die zwei Komponenten Persönlichkeitsförderung und Sprachförderung im Rahmen der Kompetenzförderung erreicht werden können. Wichtige Voraussetzung hierfür ist persönlichkeitsfördernde Kinderliteratur, die tatsächlich den Anspruch der Persönlichkeitsförderung unterstützen. Die gewählte Literatur muss den größten Teil der Klasse, in der jeweiligen aktuellen Entwicklungsstufe unterstützen. Die Tagebuchbande kann aktuell für die Grundstufe 2 sehr empfohlen werden.

Im Rahmen dieses Projektes kamen die Projektnehmerinnen zu folgender Conclusio, die auch für die Praxis von Relevanz sind: Die Auseinandersetzung mit persönlichkeitsfördernder Kinderliteratur ist nur dann möglich, wenn man den individuellen Entwicklungsstand der Klasse beachtet. So ist eine Zusammenarbeit mit Klassen unterschiedlicher Grundstufen aufgrund der unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Kinder nicht zielführend. Wohingegen Kinder etwa gleicher geistiger und körperlicher Reife sehr wohl für die Persönlichkeitsentwicklung zielführenden reflexiven Austausch treten können. Daher ist es wichtig, im Voraus gründlich die passende Literatur auszuwählen und zu planen, dabei jedoch nicht auf das Fortschreiten der Entwicklung der Kinder während des Schuljahres zu vergessen. So können Thematiken, die im Vorjahr noch nicht von Interesse waren, während des Schuljahres durchaus an Aktualität gewinnen.

Ein besonders wichtiger weiterer Vorteil, der sich durch die Auseinandersetzung mit den Projektinhalten ergeben hat, ist der detaillierte Einblick der Lehrenden in Denk- und Verhaltensweisen der Kinder und ihr soziales Umfeld. Dadurch wurden Werte und Einstellungen, die innerhalb der Familie vertreten werden transparenter. Durch die anschließende Unterrichtsarbeit können hier Themen aufgegriffen und den Kindern bewusstgemacht werden. Auf diese Weise erhalten Lehrende ein besseres Bild über die Persönlichkeiten und Identitäten ihrer Kinder.

Aufgrund dieser Einblicke in die Persönlichkeit der Kinder ist es den Lehrkräften möglich, eine tiefere zwischenmenschlichere Beziehung aufzubauen, die im Laufe der Entwicklung zu einer verbesserten Kommunikation, präziseren Ausdrucksweise und größeren Reflexionsfähigkeit führt. Dies stellt unter anderem ein bedeutendes Ziel im Rahmen der Kompetenzförderung dar. Auf Seiten der Lehrkraft kann man so noch individueller auf die SchülerInnen eingehen. Eine Stärkung der Klassengemeinschaft wird dadurch noch weiter unterstützt.

Abschließend kann festgestellt werden, dass eine Kompetenzentwicklung durch die Identitätsförderung im Deutschunterricht einerseits durch persönlichkeitsfördernde Kinderliteratur, andererseits durch identitäts- und persönlichkeitsfördernde Schreibanlässe erreicht werden kann. Gerade durch diese Verknüpfung findet eine fundiertere Auseinandersetzung der Kinder mit sich selbst statt, die eine Reflexion über die eigene Identität und eine präzisere Mitteilungsfähigkeit, sowohl schriftlich, als auch mündlich, zur Folge hat.

6 LITERATUR

Böck, Margit (2007). *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe, Forschungsansätze*. Wien: BMUKK.

Böck, Margit (2009). *Praxismappe Lesen. Unterrichtsbeispiele für die Förderung der Lesemotivation von Mädchen und Buben in der 5.und 6. Schulstufe*. Wien: BMUKK.

Callo, Christian (2002). *Modelle des Erziehungsbegriffs.* München. Oldenburg Wissenschaftsverlag.

Hofmann, Franz (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für ehrer / innen und Studierende.* Wien. ÖZEPS. BMUKK

Janisch, Heinz (2007). *Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär.* Wien-München: Annette Betz Verlag/Überreuter.

Nöstlinger, Christine (1990). *Anna und die Wut*. Wien: Jugend und Volk.

Rogge, Jan-Uwe (2007). *Ängste machen Kinder stark.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Saberi, Babak (2015). *Ein grosser Freund*. Basel: Baobab.

Salner-Gridling (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien. ÖZEPS. BMUKK

Wimmer, Elfriede & Kranz, Sabine (2015). *Die Tagebuchbande: Lesezug Profi*. Wien: G & G Kinder- u. Jugendbuch.

Wolf, Maryanne (2009). *Das lesende Gehirn: Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt.* Springer Spektrum.