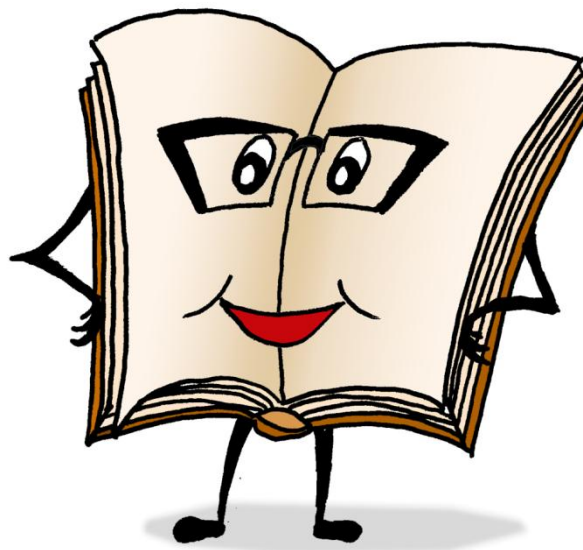


Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Förderung der Lesemotivation

Leseanimation mittels des Lesemotivationsportfolios „Mein LESEFREUND“



Studentin: Isabelle Wyss
Betreuer: Efrem Kuonen

Dank

An dieser Stelle danke ich allen Personen, welche mir bei der Entstehung der Diplomarbeit geholfen und mich unterstützt haben. Ein besonderer Dank gilt Herrn Efre Kuonen, der mich während des gesamten Entstehungsprozesses dieser Arbeit betreut hat. Weiter gebührt ein grosser Dank meinen Interviewpartnern, Frau Evi Tannast, Frau Nicole Venetz und Herrn Beat Walpen, die zum Gelingen dieser Arbeit beigesteuert haben. Des Weiteren danke ich meiner Familie und meinen Freunden für ihre moralische Unterstützung. Schliesslich danke ich Herrn Paul Willis für das Lektorat der Arbeit.

Zusammenfassung

Das Hauptthema dieser Diplomarbeit befasst sich mit der Förderung der Lesemotivation von Schülerinnen und Schülern. Die Leseförderung im Sinne der Leseanimation wird der Zielebene „Gern Lesen“ zugeordnet. Sie soll den Leser zum Lesen motivieren, damit sich bei ihm nachhaltig eine stabile Lesehaltung einstellt (vgl. Kruse, 2007, S. 177f.).

Das Konzept „Leseanimation“ ist nur teilweise im offiziellen Deutschlehrmittel des Kantons Wallis für die Primarstufe „Die Sprachstarken“ sowie in der dazugehörigen Jahresplanung vertreten (vgl. Lindauer & Senn, 2010). Primarlehrpersonen verfügen folglich über kein kompaktes Instrument, welches im Bereich „Leseanimation“ eingesetzt werden kann. Der eben aufgeführte Grund ist der ausschlaggebende Punkt gewesen, im Rahmen dieser Diplomarbeit ein derartiges Instrument zu entwickeln. Das Lern- bzw. Entwicklungsportfolio stellt dabei eine gute Form dar, ein Lehrmittel im Bereich der Leseanimation hervorzubringen (vgl. Raker & Stascheit, 2007, S. 20). Schmidinger (2010, S. 340) hat bereits ein Leseportfolio für die Primar- sowie die Orientierungsschule zu den Lesebildungsstandards des österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) erstellt. Dieses verfolgt in erster Linie das Ziel, Schulkinder beim Erwerb von Lesekompetenzen zu begleiten. Folglich existiert bis anhin noch kein Portfolio, welches sich insbesondere und vertieft mit der Förderung der Lesemotivation befasst.

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit ist auf der Basis von theoretischen Grundlagen hinsichtlich der Leseförderung ein Lesemotivationsportfolio unter dem Namen „Mein LESEFREUND“ erarbeitet worden. Dieses Lehrmittel wird von der 4. bis zur 6. Primarstufe eingesetzt und besteht aus einem Schüler- und Kommentarband. Es wird innerhalb des Leseunterrichts insbesondere dem Konzept der Leseanimation zugeordnet. Das Ziel des Lehrmittels besteht darin, die Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu motivieren, damit sich bei ihnen nachhaltig eine stabile Lesehaltung einstellt (vgl. Kruse, 2007, S. 177f.). Die Schulkinder entwickeln ihre Lesegewohnheiten sowie ihre ganz persönlichen Leseinteressen. Dadurch erfahren sie, dass Lesen viel Spass macht (vgl. Junge, 2009, S. 17). Zudem bietet das Lesemotivationsportfolio eine Möglichkeit das verändernde Leseverhalten und die Lesemotivation der Lernenden zu erfassen.

Das Lesemotivationsportfolio ist von drei Lehrpersonen, welche bereits mehrere Jahre in den oberen Klassen der Primarschule unterrichten, hauptsächlich im Hinblick auf seine Praxistauglichkeit überprüft und beurteilt worden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden anhand von halb- oder teilstrukturierten Interviews gewonnen. Aus den erhobenen Daten sowie der Auswertung und der Interpretation der Ergebnisse lässt sich schliessen, dass das Lesemotivationsportfolio grundsätzlich so konzipiert ist, damit es die Anforderungen des Konzepts „Leseanimation“ nach Bertschi-Kaufmann (2004, S. 6f.) und Kruse (2007, S. 177f.) sowie das Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“ des Lehrplans Deutsch für die Primarstufe des Kantons Wallis erfüllt (vgl. Kommission Deutsch der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [IEDK], 1998, S. 19ff.). Zusätzlich kann es in der 4. bis 6. Primarklasse innerhalb des Leseunterrichts im Bereich „Leseanimation“ eingesetzt werden. Schliesslich können aus der Präsentation und Interpretation der Ergebnisse Optimierungsvorschläge des Lehrmittels entnommen werden, welche in einer neuen Version umgesetzt werden. Demgemäss ist dieses Lesemotivationsportfolio für den Einsatz auf der 4. bis 6. Primarstufe geeignet und empfehlenswert.

Schlüsselbegriffe:

Leseanimation – Förderung der Lesemotivation – intrinsische, extrinsische und soziale Lesemotivation – Leseverhalten – Lesetagebuch – Leseprojekte

Entwicklungsportfolio – Lesemotivationsportfolio für die 4. bis 6. Primarstufe

Inhalt

1. Einleitung	6
1.1. Persönliche Motivation	6
1.2. Zielsetzung der Diplomarbeit	6
2. Problemstellung der Untersuchung.....	7
2.1. Forschungsbefunde und Forschungslücken zum Untersuchungsgegenstand	7
2.2. Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit	9
3. Theoretischer Bezugsrahmen	10
3.1. Lesesozialisation	10
3.1.1. Lesesozialisation und Leseförderung in der Familie und deren Einfluss auf die Lesemotivation und das Leseverhalten.....	10
3.1.2. Lesesozialisation in der Schule und deren Einfluss auf die Lesemotivation und das Leseverhalten	11
3.1.3. Lesesozialisation durch Bibliotheken und deren Zusammenarbeit mit der Schule ..	11
3.2. Lesemotivation	12
3.2.1. Intrinsische Lesemotivation	12
3.2.2. Extrinsische Lesemotivation	13
3.2.3. Soziale Lesemotivation	13
3.2.4. Leseknick	13
3.2.4.1. Der erste Leseknick in der Unterstufe	13
3.2.4.2. Der zweite Leseknick auf der Sekundarstufe	14
3.3. Leseverhalten.....	14
3.3.1. Geschlecht	14
3.3.2. Alter	15
3.3.3. Schicht.....	15
3.3.4. Muttersprache	15
3.3.5. Lesefertigkeit	15
3.4. Konzepte bezüglich des Leseunterrichts	16
3.4.1. Konzept „Lesetraining“ – Lesekompetenz aneignen.....	16
3.4.2. Konzept „Literarische Bildung“	16
3.4.3. Konzept „Leseanimation“	17
3.5. Portfolio	17
3.5.1. Herkunft und Bedeutung	17
3.5.2. Begriffserklärung	18
3.5.3. Vielfältigkeit des Portfoliobegriffs	18
3.5.3.1. Das Lern- bzw. Entwicklungsportfolio.....	20
3.5.4. Das Leseportfolio	20
3.5.4.1. Definition und Funktion.....	20
3.5.4.2. Aufbau.....	21
3.6. Lesetagebuch.....	21
3.6.1. Begriffsdefinitionen vom Tagebuch und Lesetagebuch	21
3.6.2. Lesen und Schreiben integrativ verbinden.....	23
3.6.3. Bedeutung des Lesetagebuchs.....	23
3.6.3.1. Bedeutung für Schülerinnen und Schüler.....	23
3.6.3.2. Bedeutung für Lehrpersonen.....	24
3.6.4. Folgen	24
3.6.5. Führung eines Lesetagebuchs.....	24

4. Fragestellungen für die wissenschaftliche Arbeit	25
5. Lesemotivationsportfolio der 4. bis 6. Klasse: „Mein LESEFREUND“	26
5.1. Ziel	26
5.2. Aufbau und Inhalt	26
5.2.1. Die drei Bereiche des Lesemotivationsportfolios „Mein LESEFREUND“	27
5.2.1.1. Mein persönliches Lesetagebuch mit Bücherlisten	27
5.2.1.2. Meine Leseprojekte	28
5.2.1.3. Mein Leseverhalten und meine Lesemotivation	28
6. Methodisches Vorgehen	29
6.1. Design-Based Research-Ansatz (DBR)	29
6.2. Mündliche Befragung	30
6.2.1. Kennzeichnung eines wissenschaftlichen Interviews	30
6.2.2. Halb- oder teilstrukturiertes Interview	31
6.2.2.1. Leitfadeninterview	31
6.2.2.2. Fokussiertes Interview	32
6.2.2.3. Experteninterview	32
6.2.3. Organisation und Durchführung des Interviews	32
6.3. Zusammenfassende Inhaltsanalyse	32
7. Auswertung der Ergebnisse	34
7.1. Interviewpartnerin 1: Lehrperson der 6. Primarklasse	34
7.2. Interviewpartner 2: Lehrperson der 5. Primarklasse	36
7.3. Interviewpartnerin 3: Lehrperson der 4. Primarklasse	38
8. Interpretation und Schlussfolgerung	40
8.1. Interpretation der Daten	40
8.2. Schlussfolgerung	43
9. Kritische Distanz	44
10. Verzeichnisse	45
10.1. Literaturverzeichnis	45
10.2. Abbildungsverzeichnis	49
10.3. Tabellenverzeichnis	49
11. Verzeichnis der Anhänge	50
11.1. Ausschnitte aus dem Kommentarband „Mein LESEFREUND“	50
11.2. Ausschnitte aus dem Schülerband „Mein LESEFREUND“	50
11.3. Interviewleitfaden	50
11.4. Ehrenwörtliche Erklärung	50

1. Einleitung

1.1. Persönliche Motivation

Von meiner eigenen Primarschulzeit blieb der Deutschunterricht mir vor allem im Gedächtnis haften. In Bezug auf den Leseunterricht führten wir oftmals Lesetrainings durch. Diese setzte ich jedoch stets mit Stress in Verbindung, da wir jederzeit geprüft werden konnten. Zudem besuchten wir einmal wöchentlich die interne Schulbibliothek. Dort mussten wir jede Woche innerhalb von fünfzehn Minuten ein neues Buch auswählen, welches wir zu Hause lesen sollten. Mir ist die Schulbibliothek leider nicht in schöner Erinnerung geblieben, da sie mir eher wie eine Abstellkammer vorkam. Weder ich noch meine Schulkameraden hielten sich gerne an diesem Ort auf. Ausserdem führten wir während meiner Primarschulzeit keine Leseprojekte durch. Durch die Erfahrungen, die ich in der Schule und vor allem in der Schulbibliothek gemacht hatte, konnte ich keine positive Lesehaltung entwickeln. Vor allem während der Orientierungsschulzeit sank meine Lesemotivation auf den Nullpunkt ab.

Meines Erachtens ist die Leseförderung in der Primarschulzeit wesentlich, damit die Kinder nachhaltig motiviert werden zu lesen. Daher sollte man in dieser Zeit die Leseförderung in Bezug auf die Lesemotivationssteigerung nicht ausser Acht lassen. Aus diesem Grunde dürfen Leseprojekte, Lesetagebücher, etc. nicht vernachlässigt werden oder gar fehlen.

Meine Absicht bestand von Anfang darin meine Diplomarbeit im Fach „Deutsch“ zu verfassen. Ich bekundete jedoch lange Mühe, mich für einen Bereich innerhalb des Faches zu entscheiden. Schlussendlich brachte mich die Erinnerung an meine eigene Kindheit auf das Thema meiner Diplomarbeit. Mir ist es wichtig die Lesemotivation der Lernenden zu wecken, aufrecht zu erhalten oder sogar zu steigern, damit sie eine positive und stabile Lesehaltung aufbauen können.

1.2. Zielsetzung der Diplomarbeit

Das Hauptanliegen besteht darin, Fördermassnahmen zu entwickeln, welche sich nachhaltig positiv auf die Lesemotivation der Lernenden auswirken. Um dieses Ziel zu erreichen, soll ein Instrument entwickelt werden, welches die Kinder von der 4. bis zur 6. Primarstufe begleiten wird. Dieses Instrument nimmt die Form eines Leseportfolios im Bereich der Leseanimation an unter dem Namen „Mein LESEFREUND“. Der Name ist bewusst so gewählt, dass die Kinder mit diesem eine positive Beziehung eingehen. Das Lesemotivationsportfolio wird in drei Bereiche gegliedert:

- persönliches Lesetagebuch mit individueller Bücherliste
(*Was habe ich bereits gelesen?Welche Bücher möchte ich in Zukunft noch lesen?*)
und Klassenbücherliste (*Was wird in meiner Klasse gelesen?*)
- Leseprojekte
- Leseverhalten und Lesemotivation
(*Informationen und Feedback über derzeitiges Leseverhalten und der -motivation*).

Dieses Portfolio würde sich, wie bereits erwähnt, über drei Jahre erstrecken. Es soll einen Weg aufzeigen, die Lesemotivation der Kinder zu erfassen. Bevor jedoch getestet werden kann, wie sich das Lesemotivationsportfolio auf die Lesemotivation der Schulkinder auswirkt, muss herausgefunden werden, ob es den Anforderungen des Konzepts „Leseanimation“ nach Bertschi-Kaufmann (2004, S. 6f.) und Kruse (2007, S. 177f.) entspricht und ob es in der 4. – 6. Primarklasse im Leseunterricht eingesetzt werden kann. Folglich besteht das Ziel dieser Diplomarbeit darin, ein praxistaugliches Lehrmittel zu erstellen, welches die Ansprüche des Konzepts „Leseanimation“ (ebd.) sowie das Grobziel 5.3 „*Lesen aus eigener Initiative*“ des Lehrplans Deutsch für die Primarstufe des Kantons Wallis erfüllt (vgl. IEDK, 1998, S. 19ff.).

2. Problemstellung der Untersuchung

2.1. Forschungsbefunde und Forschungslücken zum Untersuchungsgegenstand

Wie aus den Zielsetzungen bereits hervorgeht, befasst sich diese Diplomarbeit mit dem Thema „Leseförderung der Lesemotivation“ bzw. „Leseanimation“. In diesem Kapitel wird aufgezeigt, dass in Bezug auf die Leseförderung, insbesondere im Bereich Leseanimation, noch viel Entwicklungspotenzial liegt.

Die Leseförderung gewinnt heutzutage immer mehr an Bedeutung im Deutschunterricht. Dies ist vor allem Bettina Hurrelmann (2007, S. 25f.) zu verdanken, welche gefordert hat das Lesen als kulturelle Praxis zu etablieren. Wir sind jedoch noch weit davon entfernt diese Forderung im schulischen Alltag unterrichtstauglich umzusetzen. Leseförderung besteht nicht lediglich aus Lesetrainings, in welchen die Lesefähigkeiten wie Lesefertigkeiten, -geläufigkeit oder -strategien verbessert werden. Leseförderung in der Schule beinhaltet weitaus mehr, nämlich die literarische Bildung sowie die Leseanimation. Letztgenannte bezweckt die Förderung einer stabilen Lesehaltung. Neben kognitiven Fähigkeiten werden somit ebenfalls die emotionalen und motivationalen Kompetenzen gefördert (vgl. Nickel-Bacon & Wrobel, 2012, S. 5).

Die PISA¹-Studie aus dem Jahr 2000 hat gezeigt, dass Mädchen nicht nur in der Schweiz, sondern in allen Ländern, die an PISA teilnehmen, durchschnittlich besser lesen als die Knaben. Grosse Unterschiede werden im Bereich „Analyse literarischer Texte“ verzeichnet. Im Bereich „Sachtexte“ variieren die Leistungen zwischen den Geschlechtern nicht enorm. Ein möglicher Grund dafür könnte das Interesse am Lesen sein. Den Knaben fehlt es an der nötigen Motivation zu lesen. Laut PISA-Daten ist jedoch genau die Motivation ausschlaggebend für die Lesekompetenz. Es zeigt sich, dass sich die Leistungsunterschiede zwischen den beiden Geschlechtern insbesondere bei Sachtexten ausgleichen, wenn man die Lernenden mit ähnlich ausgebildeten Leseinteressen vergleicht (vgl. Stanat & Kunter, 2003, S. 218, zit. nach Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2007, S. 12ff.).

Auch die Studie „Lesen in Deutschland 2008“ der Stiftung Lesen belegt, dass jede vierte Person in Deutschland niemals ein Buch liest. Diese beiden Studien zeigen, dass im Bereich Leseförderung im Sinne der Leseanimation noch ein grosses Entwicklungspotenzial vorhanden ist (vgl. Stiftung Lesen, 2008).

Im Lehrmittel „Die Sprachstarken“ ist die Leseförderung intensiv vertreten. Es bietet zahlreiche Kapitel an, in welchen insbesondere die Lesekompetenzen und -fähigkeiten spezifisch gefördert werden. Neben den eigentlichen Leseübungen begegnet man in jedem Arbeitsheft einem separaten Kapitel, in welchem die Schülerinnen und Schüler ihre Lesefertigkeiten trainieren können. Das Lehrmittel bietet somit genügend Material im Bereich „Lesetraining“ an (vgl. Lindauer & Senn, 2009a, 2009b).

In Bezug auf die Leseanimation und die literarische Bildung trifft man in jedem Sprachbuch auf einen bekannten Kinder- oder Jugendauteuren. Diese Art von Autorenbegegnung bezweckt den Ausbau der eigenen Lesekultur. „Die Sprachstarken“ haben zudem ein Beobachtungsblatt, welches die Lesemotivation, die Leseemotionen sowie die Lesegewohnheiten aufzeigt. Der Lernende setzt sich so mit wesentlichen Aspekten seines Lesens auseinander und kann seine Lernprozesse bewusst steuern (vgl. Lindauer & Senn, 2009a, 2009b, 2010). Aus den Jahresplanungen, welche das Lehrmittel ebenfalls zur Verfügung stellt, geht hervor, dass für weitere Vorhaben wie Lektüre, Leseprojekte, Schreibprojekte usw. circa 27 Lektionen zur Verfügung stehen (vgl. Lindauer & Senn, 2010). Im Oberwallis sind es ungefähr 60 Lektionen, da wir in der

¹ PISA: Programme for International Student Assessment

Woche drei bis vier Deutschlektionen mehr zur Verfügung haben als die anderen deutschsprachigen Kantone. Der Bereich „Leseanimation“ ist somit nur teilweise im Lehrmittel und in der dazugehörenden Jahresplanung vertreten. Diese Tatsache stellt ein Problem dar, weil die Jahresplanung nicht bis ins Detail geplant ist und da die Lehrperson über kein Instrument verfügt, das im Bereich „Leseanimation“ eingesetzt werden kann. Im Lehrmittel sind beispielsweise keine lesemotivationsförderlichen Materialien wie ein Lesetagebuch oder eine individuelle Bücherliste vertreten. Zudem fehlt auch der Bereich, in welchem die Schülerinnen und Schüler über ihre Leseprojekte berichten oder reflektieren können. Aus diesem Grund wird ein Instrument erstellt, in welchem alle oben aufgezählten Punkte integriert sind. Die beste Form, diese in einem Instrument zu vereinen, stellt für die Autorin das Portfolio, genauer gesagt das Lern- bzw. Entwicklungsportfolio dar (vgl. Raker & Stascheit, 2007, S. 20).

„Portfolios wurden im Bildungsbereich in den 80er Jahren als Alternative zu den damals in den USA bereits weit verbreiteten und immer häufiger kritisierten Testungen der Schülerleistungen entwickelt“ (Schmidinger, 2007b). Nach und nach fand das Portfolio auch im deutschsprachigen Raum vermehrt Anklang (vgl. Häcker, 2007, S. 120). Portfolios werden unter anderem auf der Primarstufe und auch schon im Kindergarten eingesetzt. Es hat sich eine Vielzahl von „Portfolio-Begriffen“ (ebd., S. 131) und „Portfoliokonzepten“ (Raker & Stascheit, 2007, S. 19) entwickelt.

In diesem Sinne entwickelte Elfriede Schmidinger (2010, S. 340) in Zusammenarbeit mit zwei Lehrergruppen ein Leseportfolio für die Primar- sowie die Orientierungsschule zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen des österreichischen BMUKK. Dieses verfolgt in erster Linie das Ziel, Schulkinder beim Erwerb von Lesekompetenzen zu begleiten. Ferner wird dank des prozessorientierten Ansatzes dieses Portfolios ihre Lernkompetenzen sowie ihr Leselernprozess gefördert. Auch lese schwache Schülerinnen und Schüler können dadurch ihre Leseleistung optimieren. Dies wird unter anderem mit Hilfe der regelmässigen verlangten Selbstreflexionen bewirkt (vgl. Schmidinger, 2007a, S. 16).

Die Lesebildungsstandards des BMUKK sind mit den Grobzielen 5.1 - 5.4 „Lesen/Umgang mit Medien“ des Lehrplans Deutsch des Kantons Wallis vergleichbar (vgl. IEDK, 1998, S. 14ff.).

Im Hinblick auf das Konzept der Leseanimation und der dazugehörenden Zielebene „Gern lesen“ befasst sich lediglich der erste Bereich „Das bin ich“ des Leseportfolios konkret damit, die Leserinnen und Leser zum Lesen zu motivieren, so dass sich bei ihnen nachhaltig eine stabile Lesehaltung einstellen kann (vgl. Kruse, 2007, S. 177f.). In diesem Teil des Portfolios stellt sich das Kind Jahr für Jahr als Leser vor. Dabei beschreibt es seine Lieblingsbücher, Lieblingsleseorte, usw. Ferner gibt es seine momentanen Lesevorhaben, -vorlieben, -gewohnheiten und seine Lesemotivation bekannt. Es wird vor allem auf die individuelle Entwicklung der Lesepersönlichkeit eingegangen (vgl. Schmidinger, 2010, S. 340). Der letzte Bereich besteht aus einer persönlichen Leseliste. Es wird jedoch in Zusammenhang mit der Leseanimation nicht erläutert, zu welchem Zweck diese geführt wird (vgl. Schmidinger, 2010, S. 341).

Folglich existiert bis anhin noch kein Portfolio, welches sich insbesondere und vertieft mit dem Konzept „Leseanimation“ befasst.

2.2. Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit

Die familiäre Lesesozialisation stellt einen wesentlichen Punkt dar, welcher einen grossen Einfluss auf das Leseverhalten und die Lesemotivation des Kindes nehmen kann (siehe Kapitel 3.1.1. „Lesesozialisation und Leseförderung in der Familie und deren Einfluss auf die Lesemotivation und das Leseverhalten“).

Die Vorlesestudie 2011 der Stiftung Lesen belegt die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern. Vorlesen fördert unter anderem kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen. Im Zusammenhang mit der Leseförderung ist zu erwähnen, dass das Vorlesen in der Kindheit zudem den Spass am Lesen fördert sowie den Leseknick in der Pubertät verhindert (vgl. Stiftung Lesen, 2011). Der so genannte „Leseknick“ beschreibt „den plötzlichen, starken Rückgang des Lesens zu einem bestimmten Zeitpunkt“ (Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 49).

Diese Studie unterstreicht den enormen Einfluss der Familie auf das Leseverhalten und die Lesemotivation des Kindes. Die Eltern sollten daher rechtzeitig hinsichtlich dieses zentralen Themas sensibilisiert werden. Da der „LESEFREUND“ erst in der 4. bis zur 6. Primarklasse eingesetzt wird, kann im Rahmen dieser Diplomarbeit diesem Problem nicht Rechnung getragen werden. Dies könnte Bestandteil einer Diplomarbeit sein, welche sich mit der familialen Lesesozialisation befasst.

Des Weiteren betont Bertschi-Kaufmann (2004, S. 6), dass Lesekompetenz (Gut Lesen) und Leselust (Gern Lesen) wichtige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Leseentwicklung seien. Zugleich weisen sie einen grossen Zusammenhang auf, weil sie voneinander abhängig seien. Kinder, welche gut lesen, lesen oftmals viel und gerne. Kinder, welche Mühe mit dem Lesen haben, sind oftmals weniger motiviert zu lesen.

Vor allem in der Zeit, in welcher die Kinder das Lesen erlernen, existiert eine enge Wechselbeziehung zwischen Lesefertigkeit und Lesemotivation. Bei Kindern, welche in Familien aufwachsen, bei der das Medium „Fernsehen“ eine zentrale Rolle einnimmt, kann diese Wechselwirkung das jeweilige Kind negativ beeinflussen. Wenn nun das Kind Mühe hat zu lesen, nimmt seine Lesemotivation ab. Dies wiederum führt dazu, dass es weniger liest und sich vermehrt dem Fernseher widmet. Folglich entwickelt das Kind seine Lesekompetenz nicht weiter (vgl. Bucher, 2004, S. 47).

Trotz dieser Erkenntnis konzentriert sich diese Arbeit auf den Bereich „Leseanimation“, da die Verbindung von Lesekompetenz (Lesefähigkeit) und Lesemotivation den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würden.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Grundlagen in Bezug auf die Schwerpunkte der Arbeit dargelegt. Dabei werden zentrale Begriffe und Konzepte rund um das Thema „Förderung der Lesemotivation“ strukturiert und miteinander in Beziehung gesetzt.

3.1. Lesesozialisation

Der Begriff „Lesesozialisation“ wird gebraucht, wenn sich ein Individuum aktiv in eine Kultur integriert, in der gelesen wird. Dabei wird es von sozialen Instanzen unterstützt (vgl. Groeben, Hurrelmann, Eggert & Garbe, 1999, S. 1ff., zit. nach Groeben & Hurrelmann, 2004, S. 16).

3.1.1. Lesesozialisation und Leseförderung in der Familie und deren Einfluss auf die Lesemotivation und das Leseverhalten

Die Leseentwicklung steht in Verbindung mit der Sprachentwicklung und nimmt ihren Anfang bereits vor der Aneignung der eigenen Lesefähigkeiten. Jedes Gespräch mit einem Kind wirkt sich positiv auf das Lesen aus. Demnach ist beispielsweise das Erzählen, das Liedersingen usw. von grosser Bedeutung. Eine der wirksamsten Methoden, bei den Kindern Lesemotivation zu wecken und ihnen den Spass am Lesen zu vermitteln, ist das Vorlesen (vgl. Bucher, 2004, S. 48). Kinder, welche in Familien aufwachsen, die nicht im Besitz vieler Bücher sind und deren Eltern nur ungern lesen, kommen nur selten in den Genuss des Vorlesens. Diese Eltern fühlen sich zwar dazu verpflichtet ihren Kindern vorzulesen, sie haben aber keine Freude daran (vgl. Hurrelmann, 1993, S. 38, zit. nach Bucher, 2004, S. 48). Das Vorlesen hat jedoch nur dann einen positiven Effekt auf das Leseverhalten eines Kindes, wenn es das Gefühl hat, dass seine Eltern das Vorlesen nicht als Pflicht auffassen, sondern dass sie selbst gerne Geschichten lesen (vgl. Bucher, 2004, S. 32). Bettina Hurrelmann hat bereits 1993 darauf hingewiesen, „dass die *Leserfahrung* und nicht die *Qualität des Gelesenen* massgebend für das spätere Leseverhalten Heranwachsender ist“ (Hurrelmann, 1993, S. 170, zit. nach Bucher, 2004, S. 46).

Eine familiäre Lesesozialisation erfolgt, wenn die Eltern oftmals und gerne lesen und wenn das Buch in ihrem Alltagsleben Bestand hat. So sehen und erleben die Kinder, dass Lesen lustvoll sein kann und dass Bücher wichtig sind (vgl. Bucher, 2004, S. 48).

Leseförderung im Elternhaus wird erzielt, indem die Eltern beispielsweise selbst Bücher lesen und darüber mit ihren Kindern sprechen oder auch, wenn sie in den Urlaub etwas zum Lesen mitnehmen. Weiter können Eltern eine gemütliche Leseecke in der Wohnung einrichten oder dem Kind einen schönen Platz für seine Bücher überlassen (vgl. Müller, 2007, S. 11).

Das Medium „Buch“ muss jedoch nicht zwingend gegen die elektronischen Medien wie das Fernsehgerät ankämpfen. Wenn Zuhause alle Medien umfassend ihre Verwendung finden, wirkt sich dies nicht negativ auf das Leseverhalten des Kindes aus. Das Kind kann sich durchaus zu einer konstanten Leserin bzw. zu einem konstanten Leser entwickeln. Ratsam ist es, wenn daheim in den eigenen vier Wänden die Nutzung des Buches und somit das Lesen an sich eine ganz gewöhnliche (Freizeit-) Beschäftigung darstellt (vgl. Bonfadelli & Fritz, 1993, S. 68, zit. nach Bucher, 2004, S. 48).

Schliesslich ist zu erwähnen, dass die Studie „Die Erfolge von Lehrpersonen im Vergleich“ nach Aeberli (2002) herausgefunden hat, dass geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Lesefertigkeiten sowie die Lesemotivation „hausgemacht“ sind. Lesen wird von klein auf mit Frauen oder Müttern in Verbindung gebracht, indem man das Bild vor Augen hat, wie eine Frau oder Mutter einem Kind eine Geschichte vorliest. Auch noch in den ersten Schuljahren wird das Lesen meist von Frauen beigebracht. Deshalb identifizieren sich Mädchen eher mit dem Lesen als Knaben. Für Knaben ist das Lesen

somit eine „Frauensache“. Dieser Einstellung kann man jedoch in der Familie entgegenwirken. Wenn Kinder bereits in jungen Jahren gute Erfahrungen mit dem Lesen machen, entwickeln sie eine positive Einstellung zum Lesen. Daher ist es wichtig, dass auch Männer oft Kindern vorlesen.

3.1.2. Lesesozialisation in der Schule und deren Einfluss auf die Lesemotivation und das Leseverhalten

Bei Kindern, in deren Familien das Buch keine zentrale Rolle spielt, und in denen die Lesesozialisation nicht erfolgt ist, nimmt vor allem die Schule eine kompensatorische Funktion ein (vgl. Hurrelmann, 1993, S. 222, zit. nach Bucher, 2004, S. 51).

Für Lehrpersonen stellt das Lesen im Unterricht insofern eine besondere Herausforderung dar, als einerseits ein klarer gesellschaftlicher Auftrag (Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenz) vorhanden ist, andererseits auch eine individuelle Ausgestaltung des Unterrichts durch den Lehrer möglich ist. Zudem bezieht sich das Engagement von Lehrpersonen (im Gegensatz zu Eltern) immer auf eine ganze Schulklasse, so dass individuellen Interessen und Fähigkeiten des einzelnen Schülers nicht die gleiche Aufmerksamkeit entgegengebracht werden kann wie im familiären Umfeld (Bucher, 2004, S. 51.)

Wie innerhalb der Familie sollte auch in der Schule die Freude am Lesen vorgelebt werden. Kinder orientieren sich an erwachsenen Vorbildern und benötigen eine ansprechende Leseumwelt, damit in ihnen eine innere Verbundenheit zum Lesen entstehen kann (vgl. ebd., S. 50). Sie brauchen einen Ort, an welchen sie sich mit ihren Büchern zurückziehen können. Dabei muss die Leseatmosphäre für sie stimmen. Daher ist es wichtig, dass die Lehrperson gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern die Schulräume dementsprechend einrichtet und gestaltet. Eine solche Leseumwelt im Klassenzimmer kann geschaffen werden, indem die Lehrperson in Zusammenarbeit mit den Lernenden eine Lesecke einrichtet, die zum Bleiben einlädt. Sie müssen sich in ihrer Leseumgebung wohl fühlen und Ruhe finden. So werden sie zum Lesen animiert (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007b, S. 173).

3.1.3. Lesesozialisation durch Bibliotheken und deren Zusammenarbeit mit der Schule

Bibliotheken wird in Bezug auf die Lesesozialisation folgende Bedeutung zugesprochen:

„Nebst dem Erwerb von inhaltlichen, beziehungsweise fachlichen Kenntnissen werden durch eine habituelle Nutzung von Bibliotheken sicher auch Schlüsselqualifikationen wie zielgerichtete Selektion, Organisation des Lernens und Bereitschaft zur Weiterbildung gefördert. Bibliotheken können demnach als Institutionen des lebenslangen Lernens bezeichnet werden“ (Bucher, 2004, S. 52).

Manche Kinder treten im Sinne der familiären Lesesozialisation bereits vor ihrer Schulzeit mit Bibliotheken in Kontakt. Andere wiederum haben davor weder eine Bibliothek betreten noch etwas davon gehört. Aus diesem Grund gehört es zur Aufgabe der Schule, Kinder mit Bibliotheken vertraut zu machen (vgl. ebd., S. 53).

„Schule und Bibliotheken sind daher aufgefordert, einzeln und auch in Kooperation über verschiedene Prozesse zur Leseförderung beizutragen, welche sich gemäss Bonfadelli mit den Stichworten *ermöglichen*, *erleichtern*, *befähigen* und *motivieren* zusammenfassen lassen“ (Bonfadelli, 1997, S. 26, zit. nach Bucher, 2004, S. 53). Mit „ermöglichen“ ist gemeint, dass genügend Bücher zur Verfügung gestellt werden sowie Rückzugsmöglichkeiten vorhanden sind, um diese Bücher zu lesen. Der Ausdruck „erleichtern“ meint in diesem Zusammenhang, dass das Bücherangebot gross und ansprechend ist, dass die Leseumgebung einladend wirkt und dass die Öffnungszeiten angemessen sind. Der dritte Begriff „befähigen“ hängt stark zusammen mit der Lesemotivation und somit mit dem vierten Begriff „motivieren“. Damit ein Buch von einem Kind gelesen werden kann, muss dieses gewisse Lesefertigkeiten beherrschen.

Die Aufgabe jeder Lehrperson besteht darin, den Kindern zu diesen Lesefertigkeiten zu verhelfen. Wem nun das Lesen leicht fällt, der ist auch motiviert zu lesen. Wie bereits im Kapitel 2.2. „Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit“ erwähnt worden ist, besteht eine Wechselwirkung zwischen Lesekompetenz und Lesemotivation. Folglich soll man die Kinder dazu befähigen zu lesen, damit sie motiviert sind Bücher zu lesen (vgl. Bonfadelli, 1997, S. 26, zit. nach Bucher, 2004, S. 53).

3.2. Lesemotivation

Nach Rheinberg (2008) lässt sich der Begriff „Motivation“ zunächst allgemein festlegen als eine „[...] aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (S. 16). Die Motivation ist ein weitläufiger Begriff und weist verschiedene Formen auf, so auch die Lesemotivation (vgl. Wigfield, 1997, zit. nach Philipp, 2011, S. 33). Die Lesemotivationsforschung hat viele theoretische und empirische Zugänge studiert (vgl. Philipp, 2011, S. 33). Dieses Kapitel baut vor allem auf den theoretischen Zugängen auf.

Wigfield (1997) stellt die These auf, dass bei der Lesemotivation von einem mehrdimensionalen Konstrukt die Rede sei. Dieses enthalte soziale, intrinsische, extrinsische sowie weitere Gesichtspunkte wie das Erleben von Kompetenzen oder das Involviertsein (vgl. Wigfield, 1997, zit. nach Philipp, 2011, S. 33). Dieses komplexe Konstrukt lässt sich auf verschiedene Arten systematisieren: nach dem angestrebten Zweck, der Textart, dem Kontext, der Dauer bzw. dem Vorkommen, dem Anreiz des Lesens, der personalen Quelle des Leseantriebs und der Funktionalität für das Leseverstehen. In der untenstehenden Tabelle werden sieben Paare von Lesemotiven bzw. Formen der Lesemotivation gegenübergestellt (vgl. Philipp, 2011, S. 33f.).

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

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Lesemotiven bzw. Varianten der Lesemotivation, (Quelle: Philipp, 2011, S. 34)

3.2.1. Intrinsische Lesemotivation

Die intrinsische Lesemotivation bezeichnet die „Bereitschaft, eine Lektüre um ihrer selbst willen durchzuführen“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 95). „Wer um des Lesens willens liest, weist eine tätigkeitsspezifische intrinsische Lesemotivation auf. Lockt der Inhalt des Textes und ist dieser Anlass der Lektüre, spricht man von der gegenstandsspezifischen intrinsischen Lesemotivation“ (Philipp, 2011, S. 36). Wenn also jemand ein Buch liest, weil es ihn interessiert und weil er es aus Freude am Thema liest, ist dieser intrinsisch motiviert zu lesen (vgl. Junge, 2009, S. 5).

3.2.2. Extrinsische Lesemotivation

Die extrinsische Lesemotivation bezeichnet die „Bereitschaft, eine Lektüre aufgrund von positiven Folgen aufzunehmen“ (Rosebrock & Nix, 2012, S. 95). „Liegen die Gründe der Lektüre außerhalb des Lesens und des Textes, handelt es sich um eine extrinsische Lesemotivation. Es geht um antizipierte Folgen des Lesens, die entweder angestrebt (z. B. Anerkennung in Form eines Lobes durch den Deutschlehrer) oder (etwa in Form einer schlechten Note) vermieden werden“ (Philipp, 2011, S. 36). Man hat demnach diejenigen Ziele und Folgen vor Augen, welche mit dem Lesen verbunden sind (vgl. Junge, 2009, S. 5).

Schliesslich kann jemand extrinsisch motiviert sein zu lesen, um sich mit anderen zu vergleichen und somit mit diesen zu konkurrieren, wer über das grössere Expertenwissen verfügt (vgl. Möller & Schiefele, 2004, zit. nach Philipp, 2011, S. 36).

3.2.3. Soziale Lesemotivation

Im Sinne der sozialen Lesemotivation wendet sich der Leser vom einsamen Lesen (Isolation) ab um an der Gemeinschaft teilzunehmen, indem er sich mit anderen über das Gelesene unterhält (vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 37). Anhand dieses (Mit-)Redens über Bücher oder allgemein Lektüre wird dieser darin bestärkt, das Gelesene zu vertiefen und dessen Inhalt folglich zu „erwerben“. Ferner setzt der Leser das angeeignete Wissen mit seinem eigenen Leben in Verbindung und wendet dieses bei Gelegenheit an (vgl. Rupp, Heyer & Bonholt, 2004, S. 96, zit. nach Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 37). Anhand dieses Austausches wird er dazu motiviert weitere Literatur zu konsumieren (vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 37).

3.2.4. Leseknick

Pfaff-Rüdiger (2011) beschreibt den Begriff „Leseknick“ als „den plötzlichen, starken Rückgang des Lesens zu einem bestimmten Zeitpunkt. Kinder und Jugendliche hören entweder ganz auf zu lesen oder ihre Motivation verändert sich, so dass sie weniger lesen“ (S. 49). Eine Studie der Bertelsmann Stiftung weist diesen Leseknick nach (vgl. Belz, Follmer, Harmgarth, Hess & Menno, 1997, S. 29ff.). Sträuli Arslan und Neugebauer (2005, S. 15f.) sprechen in ihrem Buch „Leseknick – Lesekick“ sogar von zwei Leseknicken. Diese beiden werden untenstehend erläutert:

3.2.4.1. Der erste Leseknick in der Unterstufe

Die Leseneigung in der Freizeit ist im ersten und zweiten Primarschuljahr sehr ausgeprägt. Fast vier Fünftel aller Schülerinnen und Schüler lesen gerne in ihrer Freizeit. Im dritten bis sechsten Primarschuljahr sinkt der Anteil Kinder, welche gerne lesen, auf ein Drittel (vgl. Belz et al., 1997, S. 30). Das Lesen fällt somit vielen Kindern irgendwann nach der Alphabetisierung ausgesprochen schwer. Bereits Schülerinnen bzw. Schüler, welche gute Voraussetzungen bezüglich des Leselernens mit sich bringen, müssen sich sechs bis neun Monate gedulden, bis sie sich vom ersten Buchstabieren bis zur Lektüre einer ganzen Geschichte weiterentwickeln. Die langsame Geschwindigkeit des Buchstabierprozesses verringert ihren Wissensdrang auf den Inhalt der Geschichte (vgl. Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005, S. 15). „Der Leseeinstieg gelingt dann, wenn das Kind den Inhalt verstehen kann, bevor ihm das Entschlüsseln von Wörtern und Sätzen verleidet ist“ (ebd.). Kinder, welche über wenig Vorwissen oder einfaches Vokabular verfügen, erlernen zwar die Lesetechnik, fallen jedoch im Verlaufe des zweiten Schuljahres in ein Leseloch. In dieser Zeit durchleben sie den ersten Leseknick. Diese Kinder können immerhin in der Lage sein, einen Text oder eine Geschichte richtig und flüssig vorzulesen. Allerdings verstehen sie den Inhalt nicht. Dies kann zur Folge haben, dass ihre vorherrschenden Lesefähigkeiten überschätzt werden. Kinder, welche diesen ersten Leseknick erleiden ohne gefördert zu werden, geraten in einen Teufelskreis.

Denn durch das Lesen eignet man sich neues Wissen an und wer sich nicht im Lesen übt, kann sich auch nicht darin verbessern. Weiter kann sich der erste Leseknick vor allem dann einstellen, wenn in der Familie nicht gelesen wird, denn dort entwickelt sich die Lesekompetenz und findet eine umfassende Lesesozialisation statt (vgl. Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005, S. 15).

3.2.4.2. Der zweite Leseknick auf der Sekundarstufe

Der zweite Leseknick erfolgt zwischen elf und dreizehn Lebensjahren, in der Übergangszeit vom Kindsein zur Pubertät (vgl. Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005, S. 15). Laut der Studie der Bertelsmann Stiftung bricht ein Viertel der befragten Schülerinnen und Schüler ab der siebten Klasse sein Leseverhalten ab und wird daher als „Nicht-Leser“ betitelt (vgl. Belz et al., 1997, S. 30). Für Jugendliche in der Sekundarschule stehen stattdessen Peergroup und elektronische Medien im Vordergrund (vgl. Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005, S. 15). „Insgesamt kann vermutet werden, dass sich die Bedürfnisse der Kinder mit dem Übergang in die Pubertät stark verändern und die bisherigen Leseerfahrungen diesen neuen Bedürfnissen nicht mehr gerecht werden“ (Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 50f.).

In der Sekundarstufe widmet sich die Lehrperson viel weniger der Leseförderung als in der Primarstufe. Weiter werden ausreichende Lesekompetenzen vorausgesetzt, obwohl diese bei vielen Sekundarschülerinnen bzw. -schülern noch zu wenig ausgebildet sind. Hinzu kommt, dass Jugendliche in diesem Alter darum bemüht sind, ihre mangelnden Fähigkeiten geheim zu halten, weil sie sich dafür schämen (vgl. Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005, S. 15f.).

Als Folge des zweiten Leseknicks sind die Unterschiede in den Lesekompetenzen nach dem neunten Schuljahr noch grösser als nach dem sechsten. Die Schere kann sich auch darum so weit öffnen, weil eine kontinuierliche Beobachtung und Beurteilung der Lesekompetenzen von Jugendlichen nicht verbreitet ist (ebd., S. 16).

3.3. Leseverhalten

Bucher (2004) hat in seiner Studie: „Leseverhalten und Leseförderung – Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender“ das Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen untersucht. Ihre Ergebnisse werden untenstehend zusammenfassend dargestellt.

3.3.1. Geschlecht

Bezüglich des Leseverhaltens herrschen geschlechterspezifische Unterschiede vor. Das Buchleseverhalten ist im Allgemeinen bei den Mädchen intensiver als bei den Knaben (vgl. Bucher, 2004, S. 248). Mädchen jeden Alters sind ausdauernde Leserinnen und lesen öfters und lieber als Knaben. Ihre innere Verbundenheit zum Medium „Buch“ ist ausgeprägter als die der Jungs (vgl. ebd., S. 142). Ferner reichen ihre ausserschulischen Leseerfahrungen aus, um eine Beziehung zu diesem aufzubauen (vgl. ebd. S. 259).

Ebenfalls weisen die beiden Geschlechter unterschiedliche Lesevorlieben auf: Mädchen bevorzugen Liebes- und Schicksalsromane. Knaben hingegen lesen gerne Abenteuer- oder Science-Fiction-Bücher. Trotz der vielen Unterschiede haben sie eine Lesevorliebe gemeinsam, nämlich den Krimi. Auch in Bezug auf Sachbücher existieren geschlechterspezifische Unterschiede. Mädchen mögen es, sich in erster Linie über die Themen Psychologie, Gesundheit und fremde Kulturen zu informieren. Im Gegensatz dazu interessieren sich Knaben vor allem für das Thema Sport (vgl. ebd., S. 142).

3.3.2. Alter

Ab dem 12. Lebensjahr (Ende Primarschule) und dem 15. Lebensjahr (Ende der obligatorischen Schulzeit) nimmt die Leseintensität sowie die Lesefreude bei beiden Geschlechtern stark ab (vgl. Bucher, 2004, S. 248ff.). Der Rückgang der Lesehäufigkeit bei Jugendlichen im Alter von 15 Jahren ist damit zu begründen, dass diesen im Vergleich zu Primarschulkindern mehr Freizeitaktivitäten vorliegen. Zudem lassen sie diesen sowie ihren Kolleginnen und Kollegen mehr Bedeutung zukommen (vgl. ebd., S. 142). „Ein weiterer Grund für den Leseknick kann im Lesen selbst gesucht werden: Ist für die Jüngeren das Lesen noch eine relativ neue Errungenschaft, die Spass macht, so wird in der Pubertät ein neuer Zugang zum Lesen nötig [...]“ (ebd.).

Im Unterkapitel 3.2.4. „Leseknick“ wurde bereits vertieft auf die Ursachen des verändernden Leseverhaltens eingegangen.

3.3.3. Schicht

„Nicht in allen Familien hat das Lesen von Büchern (oder der Wert des Buches überhaupt) den gleichen Stellenwert“ (Bucher, 2004, S. 143). Eltern, welche einen bildungsfernen Hintergrund aufweisen, haben Lesen als lustvolles Erlebnis nie erfahren. Auch wenn diese ihre Kinder dazu auffordern zu lesen, weil sie dies für ihren schulischen Erfolg als wichtig erachten, bleibt den Kindern gleichwohl das Vorbild eines Erwachsenen aus, der gerne sowie viel liest und das Lesen in sein alltägliches Leben einbezieht (vgl. ebd.). „Kinder werden also in der Regel eher dann zu Lesern, wenn sie in einem buchfreundlichen Umfeld aufwachsen“ (ebd.). Weitere Informationen zum Einfluss der Familie auf das Leseverhalten des Kindes sind im Unterkapitel 3.1.1. „Lesesozialisation und Leseförderung in der Familie und deren Einfluss auf die Lesemotivation und das Leseverhalten“ zu finden.

3.3.4. Muttersprache

Heranwachsende mit einer anderen Muttersprache als Deutsch haben es schwieriger, eine positive Beziehung zum Lesen aufzubauen, weil sie sich beim Prozess des Leselernens wie alle Schüler die Lesetechnik aneignen, aber gleichzeitig die Struktur, den Aufbau und die inhaltliche Bedeutung von Worten einer anderen Sprache lernen müssen (Bucher, 2004, S. 248).

Ausserdem steht die Muttersprache in Verbindung mit dem Schichthintergrund. Oftmals wachsen immigrierte Kinder in einem bildungs- und lesefernen familiären Umfeld auf (vgl. ebd., S. 143f.).

3.3.5. Lesefertigkeit

Wie im Unterkapitel 2.2. „Eingrenzung des Themenbereichs der Diplomarbeit“ bereits erwähnt wurde, weisen die Lesekompetenz (Gut Lesen) und die Leselust (Gern Lesen) einen grossen Zusammenhang auf, weil sie voneinander abhängig sind. Kinder, welche gut lesen, lesen oftmals viel und gerne. Kinder, welche Mühe mit dem Lesen haben, sind manchmal weniger motiviert zu lesen und lesen folglich weniger (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 6). Vor allem in der Zeit, in welcher die Kinder gerade das Lesen erlernen, herrscht eine enge Wechselbeziehung zwischen Lesefertigkeit und Lesemotivation und folglich auch dem Leseverhalten (vgl. Bucher, 2004, S. 47).

3.4. Konzepte bezüglich des Leseunterrichts

Heutzutage besteht der Lese- und Literaturunterricht aus drei Hauptkonzepten: Lesetraining, literarische Bildung und Leseanimation. Diese weisen besondere Kompetenzbereiche und charakteristische Schwerpunkte auf. Innerhalb dieser Konzepte werden die beiden Zielebenen „Gern Lesen“ oder „Gut Lesen“ angestrebt. Die Konzepte „Lesetraining“ und „Literarische Bildung“ werden der Zielebene „Gut Lesen“ zugeordnet, gehen aber auf verschiedene Merkmale der einen Zielebene ein. Das Konzept „Leseanimation“ ist der Zielebene „Gern Lesen“ anzusiedeln (vgl. Kruse, 2007, S. 177ff.).

3.4.1. Konzept „Lesetraining“ – Lesekompetenz aneignen

Wie der Name bereits sagt, werden in diesem Konzept das Lesen und somit die Lesefähigkeiten trainiert. Das Lesetraining bezweckt den Aufbau und den Ausbau von technischen Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und strategischen Leseverstehensfähigkeiten durch gezielte und systematische Übungen (vgl. Kruse, 2007, S.178ff.). Mittels dieser Übungen soll der Umgang mit Wörtern, Sätzen und ganzen Texten nach und nach erleichtert werden. Ein Grundsatz dabei lautet, dass das Lesetraining einem aufbauenden Programm in einzelnen Stufen folgt, welche jedes Kind in seinem individuellen Tempo durchlaufen kann (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 8). Zusätzlich sind zwei weitere Aspekte von Bedeutung, nämlich der erweiterte Textbegriff und das instrumentelle Verständnis von Lesen (vgl. Kruse, 2007, S.178ff.).

In Anbetracht der neuen Sichtweise eines erweiterten Textbegriffs haben Schnotz und Dutke den Begriff „Lesekompetenz“ wie folgt definiert:

Die bislang übliche Einschränkung des Begriffs der Lesekompetenz auf die Fähigkeit, schriftliche Texte zu verstehen, ist zu eng. Lesekompetenz ist vielmehr als Fähigkeit anzusehen, schriftliche Dokumente zu verstehen, in denen sowohl verbale Informationen in Form von Schriftzeichen (graphemisch) als auch pikturale Informationen in Form von Bildzeichen (graphisch) enthalten sind. Lesekompetenz entspricht also der Fähigkeit zum Verstehen von multiplen Darstellungen in schriftlichen Dokumenten, die Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen oder andere Arten externer Repräsentationen enthalten können (Schnotz & Dutke, 2004, S. 63, zit. nach Kruse, 2007, S. 179).

3.4.2. Konzept „Literarische Bildung“

Die Literarische Bildung startet in der so genannten „einfachen“ Kinderliteratur (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 7). Sie besteht aus dem Lese- und Literaturunterricht, welcher das angeleitete und anspruchsvolle Lesen beleuchtet. Einerseits werden die Leser durch eine durchdachte Auswahl der Klassenlektüre in die literarische Kultur eingewiesen sowie über diese informiert. Zudem entwickeln sie eine literarische Rezeptionskompetenz, da sie Literatur analysieren sowie diese gegeneinander abwägen (vgl. Kruse, 2007, S. 178). Diese Kompetenz verhilft dem Leser zu dem ästhetischen Erleben eines Textes (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 30). An dieser Stelle ist anzufügen, dass Bertschi-Kaufmann (2004) betont, dass es auf der Primarstufe weniger darum gehe, die literarischen Spielformen zu analysieren. Viel wichtiger sei es, diese kennenzulernen und sich an diesen zu erfreuen.

Genauer betrachtet besteht das Ziel der Literarischen Bildung aus der literarischen und personalen Bildung. Damit ist gemeint, dass ebenfalls die Wertebildung und die Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden im Zentrum steht und ausgebildet wird (vgl. Spinner, 2001, S. 96 ff., zit. nach Kruse, 2007, S. 178).

3.4.3. Konzept „Leseanimation“

Wie bereits erwähnt, wird die Leseförderung im Sinne der Leseanimation der Zielebene „Gern Lesen“ zugeordnet. Sie soll den Leser zum Lesen motivieren, damit sich bei ihm nachhaltig eine stabile Lesehaltung einstellt (vgl. Kruse, 2007, S. 177f.).

Im Sinne der Leseförderung sollte Lesen ein Verhalten sein, welches die Kinder nach und nach weiterentwickeln. Wichtig dabei ist es, dass sie sich in freudvollen Situationen selber als Leserinnen und Leser erleben und dass Lesen zu einer Alltagsbeschäftigung oder sogar zu einem Hobby wird. Das erste angestrebte Ziel der Leseförderung ist somit in den Kindern die Neugierde nach dem Lesen und das Interesse für Bücher zu wecken. Daher sollte am Anfang jedes Kind seine Lektüre nach seinem persönlichen Lesegeschmack frei wählen können. Wichtig dabei ist, dass dem Leser das Lesen der selbst ausgewählten Lektüre Spass macht und dass es sich für ihn lohnt diese zu lesen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 6f.).

Bertschi-Kaufmann (2004) hat die Intention der Leseförderung treffend formuliert: „Unter dem Aspekt der Leseförderung ist es wichtig, dass überhaupt gelesen wird, weniger wichtig ist hier, was gelesen wird“ (S. 7).

Die Leseförderung in der Schule hat jedoch mit dem Problem zu kämpfen, dass die Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter ihre eigenen Lesegeschmäcker und -vorlieben ausbilden. Diese weichen immer stärker vom schulischen Lesen ab. Daher sollte man als Lehrperson tolerant sein gegenüber dem Lesegeschmack der Kinder und Jugendlichen (vgl. Belz et al., 1997, S. 64ff.).

3.5. Portfolio

3.5.1. Herkunft und Bedeutung

Der Ausdruck „Portfolio“ leitet sich aus dem italienischen Wort „portafoglio“ ab. Er setzt sich aus dem Verb „portare“ (tragen) und dem Nomen „foglio“ (Blatt) zusammen. Seinen Ursprung hat er aus der Renaissance. Künstler und Architekten haben stets ein Portfolio bei sich getragen, wenn sie sich um einen Platz an Akademien oder um Bauaufträge bewarben. Gewöhnlich hat es aus verschiedenen Dokumenten bestanden, welche in einer Mappe gesammelt worden sind. Die Künstler und Architekten konnten mittels dieser Dokumente sowohl die Qualität ihrer Arbeit als auch ihren Entwicklungsprozess aufzeigen. Zudem wurden durch das Portfolio die persönlichen Arbeitstechniken und Arbeitsschritte ersichtlich. Später benannte man mit diesem Begriff Bewerbungs- sowie Ausstellungsmappen von Künstlern, Architekten und Fotografen (vgl. Häcker, 2006, S. 27f.).

Schliesslich wurde dieser Begriff in den Bildungsbereich übernommen. Portfolios, welche in der Schule eingesetzt werden, zeigen auf, was sein Autor bereits kann, über welche Arbeitsweise dieser verfügt und wie er sich weiterentwickelt hat. Ausserdem werden darin Dokumente gesammelt, welche die verschiedenen Kompetenzen des Autors darlegen, um diese zu unterschiedlichen Zwecken vorzuweisen (vgl. ebd., S. 28).

Portfolios machen sich vor allem einen Namen, weil sie mühelos zu transportieren sind. Für die Wahl des Begriffes der schulischen Portfolios sind diese Eigenschaften ausschlaggebend gewesen (vgl. ebd.). „Das Portfoliokonzept ist, seit dieser Begriff 1974 erstmals in Bibliografien nachgewiesen wird, einerseits mit den Gesichtspunkten des *Nachweises* bzw. der *Darstellung* und *Einschätzung* bzw. *Bewertung von Kompetenzen* und andererseits mit deren *Weiterentwicklung* (besonders im Bereich der *Lehre*) verbunden“ (Häcker, 2004, S. 76ff., zit. nach Häcker, 2006, S. 28).

3.5.2. Begriffserklärung

Der Begriff „Portfolio“ ist nur schwer zu definieren, da dieser im Deutschen wie auch im Englischen einen weiten Bedeutungshorizont aufweist. Dennoch haben viele versucht den Begriff zu definieren. So haben auch Paulson, Paulson und Meyer (1991) den Begriff „Portfolio“ charakterisiert und die Definition folgendermassen formuliert:

A portfolio is a purposeful collection of student work, that exhibits the student's efforts, progress, and achievements in one or more areas. The collection must include student participation in selecting contents, the criteria for selection, the criteria for judging merit, and evidence of student self-reflection (Paulson, Paulson & Meyer, 1991, S. 60ff., zit. nach Häcker, 2007, S. 127).

Die Übersetzung dieser Definition lautet gemäss Häcker (2007) folgendermassen:

Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen der/des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/des Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen [...] (S. 127).

Das Portfolio dient als Instrument, die Selbststeuerung zu fördern. Dies gewährt den Lernenden sowie den Lehrenden tiefe Einblicke in die Lernprozesse des Lernenden (vgl. ebd.).

3.5.3. Vielfältigkeit des Portfoliobegriffs

Die oben bereits angesprochene Definitionsproblematik des Wortes „Portfolio“ besteht, insofern diese im Deutschen wie im Englischen einen breiten Bedeutungshorizont aufweist. Die Arten und Formen des Portfolios, mit welchen im pädagogischen Bereich gearbeitet wird, sind sehr reichhaltig. Wie aus der untenstehenden Abbildung ersichtlich ist, kommen in der Portfolioliteratur viele Begriffe vor, deren Verhältnis untereinander bis jetzt noch nicht geklärt ist. Es existiert eine grosse Zahl an so genannten „Bindestrich“-Portfolios, welche eher zur Verwirrung als zu mehr Klarheit beiträgt (vgl. Häcker, 2007, S. 131f.).

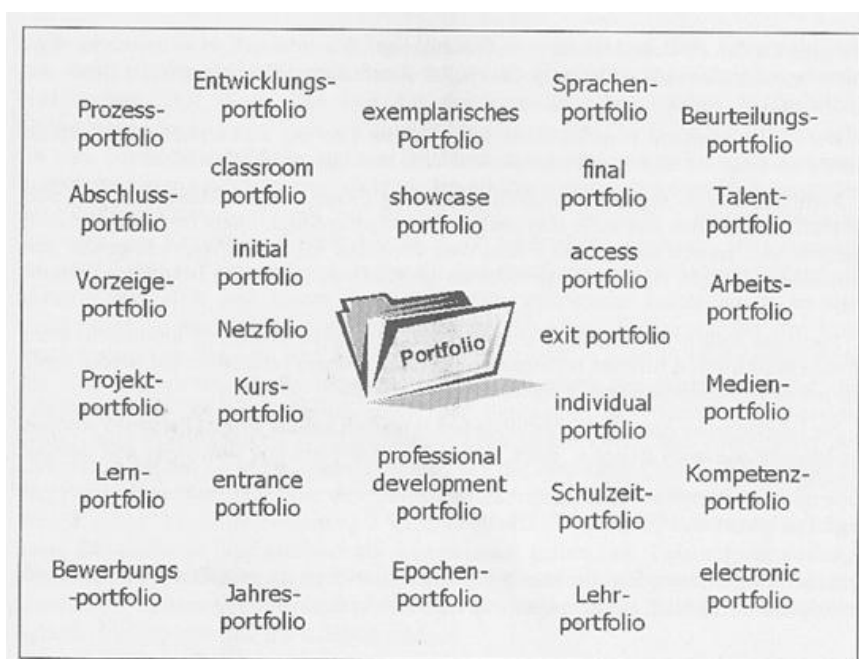


Abbildung 1: Portfolio-Begriffe (ungeordnete Auswahl). (Quelle: Häcker, 2007, S. 132)

Da die hinter den jeweiligen Begriffen stehenden Konzepte willkürlich sind, ist die begriffliche Unterscheidung kaum sinnvoll. Beispielsweise ist unklar, warum Portfolios, die der Diagnose von Lernprozessen dienlich sind, Arbeitsportfolios genannt werden (vgl. Lissmann, 2004, S. 219, zit. nach Häcker, 2007, S. 132).

Von den oben genannten Begriffen akzentuieren zwar einige verhältnismäßig erkennbar

- einen bestimmten *Zweck*, dem das Portfolio dient (Beurteilungsportfolio, Bewerbungsportfolio, Vorzeigepportfolio, access portfolio, Entwicklungsportfolio, professional development portfolio),
- bestimmte *Qualifikationen*, die mit seiner Hilfe nachgewiesen werden (Medienportfolio, Sprachenportfolio), bzw. dass bestimmte Qualifikationen nachgewiesen werden (Kompetenzportfolio),
- eine bestimmte Stelle in der *Chronologie* eines Bildungsganges, an der es zusammengestellt wird (entrance portfolio, exit portfolio),
- die Form des mit ihm verbundenen *Unterrichts* (Projekt-Portfolios) sowie
- das *Medium*, in dem das Portfolio erstellt wurde (electronic portfolio),
- den *Zeitraumen* über den ein Portfolio geführt wird (Epochenportfolio, Kursportfolio, Jahresportfolio, Schulzeitportfolio),

doch bleiben ebenso viele Bezeichnungen ohne genaue Erläuterungen unverständlich (Häcker, 2007, S. 132).

Raker und Stascheit (2007, S. 19f.) sehen in dieser Vielfalt der Portfoliokonzepte die Chance, in jeder Schulklasse das zweckmässigste Modell anhand der verschiedenen Konzepte zu entwickeln. Sie unterscheiden zwischen zwei Gruppen der Portfolioarbeit: prozessorientierte Portfolios und produkt- oder ergebnisorientierte Portfolios. Diese können sich zum Teil überschneiden oder ergänzen.

Die nachstehende Abbildung schafft einen Überblick über die gebräuchlichsten Portfoliokonzepte sowie welcher Gruppe diese zugeordnet werden. Ferner existieren noch verschiedene Mischformen (vgl. ebd, S. 19).

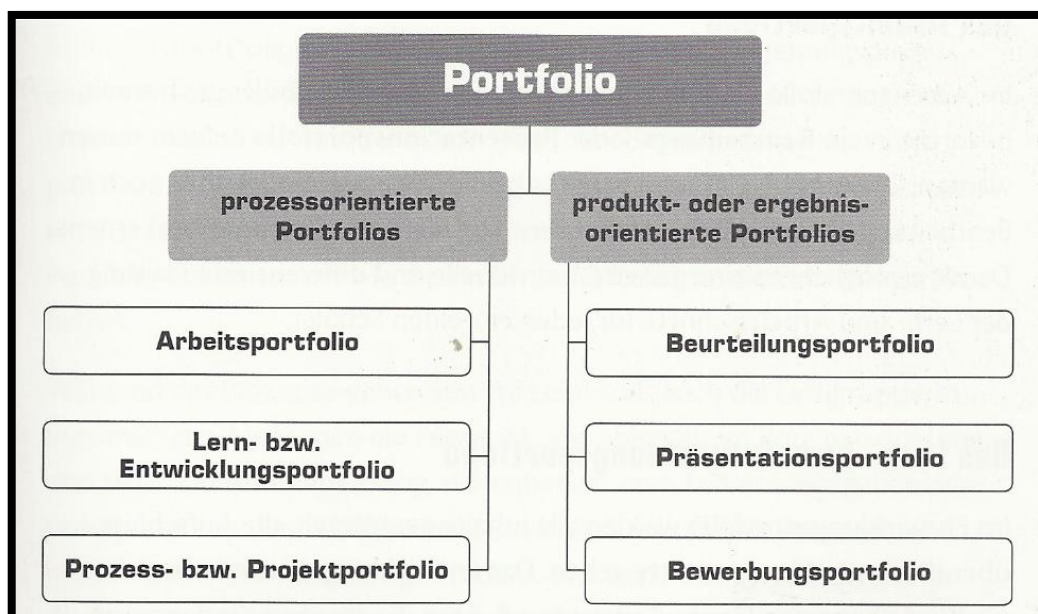


Abbildung 2: Die verschiedenen Portfoliokonzepte im Überblick, (Quelle: Raker & Stascheit, 2007, S. 19)

Raker und Stascheit (2007) definieren die Zugehörigkeit zu den beiden Gruppen folgendermassen:

Prozessorientierte Portfolios dokumentieren den Prozess des Lernens und damit die Lernentwicklung der Schüler. Je nach Konzept steht der Entstehungsprozess einzelner Ergebnisse im Vordergrund (z.B. eines Projektes) oder die gesamte Lernentwicklung über einen längeren Zeitraum. Im Unterschied zu rein produktorientierten Portfolios werden hier meistens alle wichtigen Teilschritte des Lernens dokumentiert, also nicht nur fertige Endergebnisse, sondern auch Arbeiten, die den Entstehungsprozesse eines Ergebnisses (S. 20).

Produkt- oder ergebnisorientierte Portfolios enthalten in der Regel eine Sammlung von besonders gelungenen Arbeiten, die den gegenwärtigen Leistungsstand des Schülers dokumentieren. Sie sollen vor allem die Stärken, Interessen, Neigungen und Fähigkeiten des Schülers aufzeigen (S. 23).

3.5.3.1. Das Lern- bzw. Entwicklungsportfolio

Das Portfoliokonzept „Lern- bzw. Entwicklungsportfolio“ wird in diesem Unterkapitel kurz erläutert, da das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ diesem Konzept angehört.

Im Entwicklungsportfolio bewahrt der Lernende alle Inhalte auf, welche Auskunft über seine einzelnen Entwicklungsschritte geben. Die Begleitung kann über einen sehr langen Zeitraum erfolgen, beispielsweise über die gesamte Primarschulzeit.

Bei diesem Portfoliokonzept stellt die Selbstreflexion einen wesentlichen Aspekt dar. Den Kindern wird durch das gemeinsame Betrachten und das gegenseitige Präsentieren der Portfolios ihre eigene Lernentwicklung ins Bewusstsein gerufen. Auch die Lernbegleiter wie die Lehrpersonen und die Eltern erhalten mit Hilfe des Entwicklungsportfolios einen Überblick über die Lernentwicklung der Kinder. Dabei besteht für die Lehrpersonen das wichtigste Ziel darin, Massnahmen für den weiteren Lernprozess zu treffen (vgl. Raker & Stascheit, 2007, S. 20f.):

- In welchen Bereichen besteht Förderbedarf?
- Wo liegen die Stärken des Schülers?
- Welche Lernmethoden kommen dem Schüler entgegen und welche Materialien kann ich ihm als Lernbegleiter anbieten, damit er die gemeinsam formulierten Ziele erreicht?

3.5.4. Das Leseportfolio

Elfriede Schmidinger (2010, S. 340) hat in Zusammenarbeit mit zwei Lehrergruppen ein Leseportfolio für die Primar- sowie die Orientierungsschule zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen des österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) entwickelt.

3.5.4.1. Definition und Funktion

Ein Leseportfolio ist eine zweck- und zielgerichtete Auswahl eigener Arbeiten einer Schülerin bzw. eines Schülers. Darin werden die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen im Bereich des Lesens dokumentiert und reflektiert.

Die Portfolioarbeit verstärkt einen schülerorientierten Unterricht, in dem die SchülerInnen stärkenorientiert (und nicht defizitorientiert) in einem hohen Ausmass selbstständig und selbstverantwortlich lernen dürfen und können. Dabei werden ihnen individuelle Lernwege ermöglicht, die auch zu individuellen Lernergebnissen und –produkten zu verbindlich vereinbarten gemeinsamen, aber auch zu zusätzlichen persönlichen Lernzielen führen (Schmidinger, 2007a, S. 16).

Das Leseportfolio ist in erster Linie darum bestrebt, die Schulkinder beim Erwerb von Lesekompetenzen zu begleiten. Ferner wird dank des prozessorientierten Ansatzes dieses Portfolios ihre Lernkompetenzen sowie ihr Leselernprozess gefördert. Auch leseschwache Schülerinnen und Schüler können dadurch ihre Leseleistung optimieren. Dies wird unter anderem mit Hilfe der regelmässig verlangten Selbstreflexionen bewirkt (vgl. Schmidinger, 2007a, S. 16).

3.5.4.2. Aufbau

Das Leseportfolio besteht aus einem Ordner mit Registerblättern, Selbstreflexions- und Rückmeldebögen. Hier legen die Kinder ausgewählte Arbeiten hinein, welche ihren Lernprozess insbesondere in Bezug auf ihre Lesefertigkeiten aufzeigen und beweisen. Dies bietet ihnen eine Orientierungshilfe hinsichtlich der Zielerreichung zu den Lesebildungsstandards (vgl. Schmidinger, 2010, S. 340).

„Zur Ordnung der Lernergebnisse bzw. Lesenachweise enthält das Leseportfolio verschiedene Registerblätter“ (ebd.). Das erste Registerblatt „Das bin ich“ dient dazu, dass sich das Kind Jahr für Jahr als Leser vorstellt. Dabei beschreibt es seine Lieblingsbücher, Lieblingsleseorte usw. Ferner gibt es seine momentanen Lesevorhaben, -vorlieben, -gewohnheiten und seine -motivation bekannt. Dieser Bereich geht auf die individuelle Entwicklung der Lesepersönlichkeit ein (vgl. ebd.).

Im Anschluss dazu sind die Registerblätter zu den Lesebildungsstandards des BMUKK im Leseportfolio beigelegt. Diese sind dem Alter der Schulkinder entsprechend formuliert worden und lauten folgendermassen: Lesefertigkeit, Texte unterscheiden, Texte verstehen, Medien nutzen und über Texte nachdenken. In jedem Bereich sind Hinweise und mögliche Ziele aufgelistet, die sowohl der Lehrperson als auch den Schülerinnen und Schülern als Anhaltspunkt dienen (vgl. ebd.).

Zum Registerblatt „Das bin ich“ sowie zu jedem Registerblatt der Lesestandards folgen Kopiervorlagen eines Selbstreflexions- und Rückmeldebogens. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, die Selbstreflexionsbögen auszufüllen sowie mit Hilfe des Rückmeldebogens jeweils ein Feedback von der Lehrperson, von Mitschüler(innen) oder von den Eltern einzuholen (vgl. ebd., S. 341f.).

Das letzte Registerblatt beinhaltet eine Leseliste. Diese zeigt den Leserinnen und Lesern, welche und wie viele Bücher sie bereits gelesen haben. In ihrer persönlichen Leseliste geben sie unter anderem den Buchtitel, den Autorennamen und das Erscheinungsjahr des Buches an. Zusätzlich können sie eine persönliche Bewertung zum jeweiligen Buch abgeben (vgl. ebd., S. 341).

3.6. Lesetagebuch

3.6.1. Begriffsdefinitionen vom Tagebuch und Lesetagebuch

Das Tagebuch besteht in der Regel aus einem Buch, in welchem persönliche intime Gedanken festgehalten werden. Daher ist dieses eigentlich nicht für die Öffentlichkeit bestimmt. Der Verfasser hält in seinem Tagebuch Ereignisse fest, welche er für bedeutend erachtet. Die einzelnen Einträge müssen nicht zwingend täglich vonstattengehen. Allerdings sollte zwischen den einzelnen Beiträgen nicht allzu viel Zeit vergehen. Oftmals werden diese in einem gewissen Zeitraum in regelmässigen Abständen getätigt. Zu Beginn jedes Eintrags steht gewöhnlich das jeweilige Datum geschrieben. Dadurch erhält das Tagebuch ein äusseres Gerüst. Ein Hauptmerkmal des Tagebuchs ist seine offene Form. Der Verfasser eines Tagebuchs ist inhaltlich wie formal völlig frei (vgl. Hintz, 2002, S. 86f.).

Nach Jurgensen (1979) lautet die Definition eines Tagebuchs folgendermassen:

Ein Tagebuch ist ein Buch, in dem die Begebenheiten eines Tages aufgezeichnet werden. Damit ist es zugleich ein Geschichtsbuch besonderer Art. Es bezeugt nicht nur autobiografisch die Geschichte eines Individuums; bewusst oder unbewusst ist es immer auch ein zeitgeschichtliches Dokument. Das Buch des Tages wird zum Buch der Zeit überhaupt. [...] Alles, was der Tag bringen kann, ist somit potentielles Tagebuchmaterial. Freiheit der Auswahl ist ein wesentlicher Grundzug solcher Ich-Literatur (Jurgensen, 1979, S. 11, zit. nach Hintz, 2002, S. 86).

Wie bereits erwähnt, sind Tagebucheinträge sehr persönlich und daher richten sich diese auch nicht an die breite Masse. Der Verfasser versucht vorerst seine intimen Notizen geheim zu halten, weil er zu dem Zeitpunkt nur für sich die erlebte Situation verarbeiten möchte (vgl. Görner, 1986, S. 11, zit. nach Hintz, 2002, S. 87). Es kann jedoch auch dazu kommen, dass der Schreiber nach dem anfänglichen Verlangen der Geheimhaltung sich erhofft, dass jemand seine Gedanken liest, damit er besser verstanden wird. Zudem dient ihm das Tagebuch als Gedächtnisstütze und Erinnerungshilfe. Schliesslich erörtert er damit seine eigene Stimmung und Befindlichkeit, seine Gefühle und Gedanken, seine Störungen oder Krisen (vgl. Fischer, 1997, S. 694, zit. nach Hintz, 2002, S. 87).

Ein Lesetagebuch ist ein Tagebuch, welches über ein Buch geführt wird. Anhand von diesem können Kinder über das, was sie gelesen haben, reflektieren. Es bezweckt, dass sie über ihre eigenen Leseerfahrungen und über ihren Lernprozess nachdenken. Jedes einzelne Kind lernt selbständig und ist dabei erfolgreich (vgl. Spinner, 2006, S. 28f.).

Andrea Bertschi-Kaufmann (2007a) versteht unter einem Lesetagebuch folgendes:

Das Lesetagebuch versammelt die persönlichen, freien Texte, welche Schülerinnen und Schüler im unmittelbaren Anschluss an ihre jeweiligen Lektüren verfassen und in denen sie sich die noch gegenwärtigen Leseerfahrungen erst einmal selber präsent halten oder diese auch bewerten. Lesetagebuchtexte sind somit auch häufig narrative Rekapitulationen des eben Gelesenen (viele Kinder und Jugendliche erzählen jene Stellen ausführlich, die ihnen gut gefallen haben und in die sie sich emotional haben einfinden können), dazwischen finden sich positive oder kritisch distanzierende Kommentare und je nachdem Skizzen, welche die Lektüreinhalte illustrieren, oder einfach schmückende Zeichnungen, mit denen das Lesetagebuch ausgestaltet wird (S. 105).

Die Leser und Schreiber verwahren ihre Leseerfahrungen und –eindrücke in ihrem persönlichen Lesetagebuch. Gerne werden sie zu einem späteren Zeitpunkt in ihren Lesetagebüchern lesen und so ihre Lesewege zur Kenntnis nehmen, welche sie bereits hinter sich gebracht haben. So nehmen sie beispielsweise ihre persönliche Weiterentwicklung in Bezug auf ihren wechselnden Büchergeschmack wahr (vgl. ebd., S. 106).

Im Gegensatz zum eigentlichen Tagebuch ist das Lesetagebuch nicht nur für den privaten Gebrauch gedacht. Vor allem die Lehrperson (und teilweise auch die Mitschülerinnen und Mitschüler) müssen einen Einblick in das Lesetagebuch erhalten, um den Entwicklungsprozess wahrzunehmen oder sich ein Urteil bilden zu können. Das Lesetagebuch gibt unter anderem Aufschluss darüber, ob oder wie der Leser das Buch verstanden hat. Die Lehrperson kann daher nur auf mögliche Probleme, Mängel, usw. adäquat reagieren, wenn es ihr gestattet ist, das Lesetagebuch anzusehen. Hierbei können jedoch Schwierigkeiten seitens der Schülerin bzw. des Schülers auftreten. Manche Kinder können gehemmt sein, das aufs Papier zu bringen, was sie wirklich denken. Denn das Lesetagebuch stellt für sie einen geschützten Bereich dar, in welchem sie Geheimes und Gewagtes preisgeben. Daher kann die Gefahr auftreten, dass manche ihre Texte so verfremden, damit sie diese einem potenziellen Leser bedenkenlos überreichen können. Folglich schreiben manche das Lesetagebuch nicht für sich selber, was die eigentliche Absicht des Lesetagebuchs ist, sondern für die Lehrperson, die Eltern oder Schulkameraden (vgl. Hintz, 2002, S. 91).

3.6.2. Lesen und Schreiben integrativ verbinden

Das Lesen übt einen grossen Einfluss auf das Schreiben aus. Der Schreibprozess wird durch das Lesen von Büchern oder anderen Lesestoffen in Gang gebracht. Durch die Leseerfahrungen wird umgehend das Verfassen eines Textes mitbestimmt. Zudem verändert sich während der Schreibphase die Wirkung des Gelesenen auf eine spezielle Art und Weise: Erst während des Schreibprozesses dringt vieles, was in der vorausgehenden Lese- und Schreibphase nicht wahrgenommen worden ist, ins Bewusstsein. Die Leseerfahrung und die Textproduktion stehen somit in enger Beziehung zueinander. In einem Lesetagebuch wird die Wechselwirkung zwischen ihnen deutlich aufgezeigt. Diese Wechselwirkung zwischen Lesen und Schreiben kann zu einer steigenden Motivation beider führen (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2000, S. 261ff.).

Innerhalb des Leseunterrichts sollten neben dem Konzept „Lesetraining“ auch die Konzepte „Literarische Bildung“ und „Leseanimation“ handlungs- und produktionsorientiert sein. Durch diesen produktiven Umgang mit der Literatur verbessert der Lernende seine Lesefertigkeiten und seine Lesekompetenz. Ausserdem wird die Lesebereitschaft weiterentwickelt und die Lesemotivation gesteigert (vgl. Hintz, 2002, S. 49). Die Lesende bzw. der Lesende sammelt positive Erfahrungen mit dem Lesen und so kommt in ihr bzw. ihm Lesefreude auf. Das Lesetagebuch stellt ein geeignetes Instrument dar, den Literaturunterricht handlungs- und produktionsorientiert zu gestalten.

Die Verbindung von Lesen und Schreiben ist eine bedeutende Erweiterung des Literatur- und Schreibunterrichts (vgl. Baumann & Müller, 1998, S. 16ff., zit. nach Hintz, 2002, S. 58).

Mit dieser Verbindung kann folgendes Problem gelöst werden: Der Verstehensprozess eines gelesenen Textes oder Buches spielt sich bekanntlich im Innern des Lesers bzw. der Leserin ab und ist für Aussenstehende nicht erkennbar. Auch hier bietet sich das Lesetagebuch hervorragend an, um diese Verstehensprozesse sichtbar werden zu lassen. Das Lesetagebuch bildet innerhalb des Deutschunterrichts ein inneres Band zwischen Lesen und Schreiben (vgl. Hintz, 2002, S. 59ff.). Die Begrenztheit des Aufsatzunterrichts wird so aufgehoben und dies ermöglicht es den Kindern eine grosse Bandbreite von Schreibansätzen auszuführen (vgl. ebd., S. 278).

3.6.3. Bedeutung des Lesetagebuchs

Das Lesetagebuch zeigt im Allgemeinen den Entwicklungsprozess zum autonomen Leser sowie Schreiber auf (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007a, S. 107).

3.6.3.1. Bedeutung für Schülerinnen und Schüler

Das Lesetagebuch begleitet die Schülerinnen und Schüler während ihren Leseerfahrungen und -prozessen. Sie übertragen ihre Gedanken aufs Papier. Dabei schreiben sie auf, was oder wer sie besonders beeindruckt, was ihnen gefällt oder was ihnen nicht unbedingt zusagt. Sie schreiben auf, was sie beim Lesen gefühlt und erfahren haben und wie sie das Gelesene beurteilen. Sie können aber auch bestimmte Stellen aus dem Buch ausschreiben, die sie gar verwirren, und diesbezüglich Fragen notieren (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007a, S. 107). Weiter können sie Textstellen, welche ihnen wichtig erscheinen, abschreiben, oder sie können einen alternativen Schluss oder sogar eine Buchkritik verfassen. Der Kreativität der Kinder sind dabei keine Grenzen gesetzt (vgl. Spinner, 2006, S. 28f.).

Die Kinder geben der Lehrperson ausserdem Auskunft darüber, für welche Lektüre sie sich entschieden haben, wie sie diese unter die Lupe genommen haben und wo sie Problemen begegnet sind oder Hilfe benötigt haben. Das Lesetagebuch wird somit stets zwischen Lehrperson und Kind hin- und hergereicht (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007a, S. 107).

Das Lesetagebuch zeigt im Allgemeinen den Entwicklungsprozess bis hin zum autonomen Leser sowie Schreiber auf (vgl. ebd.).

3.6.3.2. Bedeutung für Lehrpersonen

Lesetagebücher, welche über einen längeren Zeitraum geführt werden, geben der Lehrperson unter anderem Aufschluss über die Lesemotivationen, die Leseinteressen, die Lesemengen und Lesehäufigkeit, das Leseverständnis sowie die Fähigkeit, Texte zu beurteilen und zu reflektieren usw. (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2007a, S. 106).

Ausserdem gibt das Lesetagebuch ihr Auskunft darüber, wie intensiv die Klassenlektüre seitens der Lernenden genutzt wird, ob weitere Bücher im Klassenzimmer gelesen werden und schliesslich, ob in der Schulbibliothek oder in der öffentliche Bibliothek bereits Bücher ausgeliehen werden (vgl. ebd., S. 107).

Dank des Einblicks in ein Lesetagebuch ist es der Lehrperson möglich die Schülerinnen und Schüler adäquat zu beraten, ihnen bei Schwierigkeiten zu helfen und sich mit ihnen über die jeweiligen Eintragungen auszutauschen. Dies kann anhand von kurzen schriftlichen Kommentaren erfolgen oder in einem Gespräch (vgl. ebd.).

3.6.4. Folgen

Bertschi-Kaufmann (2007a, S. 106) spricht einen wichtigen Effekt des Lesetagebuchs an. Wenn Schulkinder regelmässig Tagebucheinträge tätigen, werden sie sicherer und selbstbewusster bezüglich des Schreibens und schreiben zunehmend flüssiger.

Fritz, Stumpf und Wegener (2007, S. 32) schreiben in ihrem Buch „Die ganze Schule liest: Praxismappe zur Leseförderung“ über die Erfahrungen, welche in der Arbeit mit Lesetagebüchern gesammelt wurden und über deren Wirkung auf die Leser.

Folgende Ergebnisse führen sie dabei auf:

- Das Geschehen wird individuell viel stärker reflektiert.
- Die Motive der Hauptpersonen und deren Handeln werden ganz unmittelbar herausgearbeitet.
- Interessante und persönliche Betrachtungsweisen werden in der Klasse vorgetragen, gehört und diskutiert.
- Es werden verschiedene Probleme erarbeitet, z.B. Erzählerperspektive, Argumentation, wörtliche Rede.
- Das Interpretationsvermögen wird im Verlauf der gesamten Unterrichtseinheit durch den intensiven Austausch sehr stark entwickelt und dadurch bieten sich auch viele Bewertungsmöglichkeiten.

3.6.5. Führung eines Lesetagebuchs

Ein Lesetagebuch kann ganz unterschiedlich geführt werden. Je offener der Inhalt und die Form des Lesetagebuchs geführt werden, umso mehr gleichen diese dem Prinzip des allgemeinen Tagebuchs. Wenn man als Lehrperson viele Vorgaben und Auflagen für die Erstellung eines Lesetagebuchs anordnet, entfernt man sich vom eigentlichen Gedanken eines Tagebuchs (vgl. Hintz, 2002, S. 92).

Es ist empfehlenswert, wenn die Lehrperson je nach Selbständigkeitsgrad innerhalb der jeweiligen Schulklasse für jede Schülerin bzw. jeden Schüler differenziert entscheidet, ob man die Vorgaben detaillierter oder offener gestaltet (vgl. Spinner, 2006, S. 28). Kinder, welche mit der selbständigen Arbeitsweise vertraut sind, benötigen keineswegs strikte Vorgaben bezüglich des Lesetagebuchschreibens. Dies kann sich für sie sogar kontraproduktiv auswirken, da sie durch die Vorgaben eingeschränkt werden und so nicht alle ihre Gedanken oder Ideen schriftlich festhalten. Bei Kindern, welche nicht gewohnt sind selbständig zu arbeiten oder Lernschwierigkeiten aufweisen, macht es jedoch durchaus Sinn, Vorgaben festzulegen. So wissen sie von Anfang an, welches Ziel verfolgt und was von ihnen erwartet wird (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 27).

Je offener die Form gewählt wird, umso mehr Freiraum haben die Kinder. Das Lesetagebuch kann von den Lesern individuell gestaltet werden und bietet ihnen daher viele Möglichkeiten, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen (vgl. Spinner, 2006, S. 28).

4. Fragestellungen für die wissenschaftliche Arbeit

Wie in der Problemstellung bereits erläutert wurde, ist das Konzept „Leseanimation“ nur teilweise im Lehrmittel „Die Sprachstarken“ sowie in der dazugehörigen Jahresplanung vertreten. Als Lehrperson verfügt man über kein kompaktes Instrument, welches im Bereich „Leseanimation“ eingesetzt werden kann. Das Ziel des Lesemotivationsportfolios „Mein LESEFREUND“ besteht demnach darin, diese Lücken zu füllen. Es muss daher auch die Anforderungen des Konzepts „Leseanimation“ erfüllen. Wie das Wort an sich schon sagt, besteht das Ziel der Leseanimation darin, die Kinder zum Lesen zu animieren. Bevor jedoch überprüft werden kann, ob das Lesemotivationsportfolio einen Einfluss auf die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler hat, muss untersucht werden, ob es praxistauglich ist.

Aus den eben aufgeführten Überlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

Fragestellung 1:

Wie muss das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ (Schüler- und Kommentarband) konzipiert sein, damit es den Anforderungen des Konzepts der „Leseanimation“ nach Bertschi-Kaufmann (2004, S. 6f.) und Kruse (2007, S. 177f.) und dem Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“ des Lehrplans Deutsch für die Primarstufe des Kantons Wallis entspricht (vgl. Kommission Deutsch der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [IEDK], 1998, S. 19ff.)?

Hypothese:

Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ entspricht den Anforderungen des Konzepts „Leseanimation“, wenn

- es in die Freizeit der Kinder, den Schulalltag und insbesondere in die freien Lesestunden integriert werden kann und zwar so, dass sich die Schülerinnen und Schüler in diesen Momenten selber als Leserinnen und Leser erleben und das Lesen zu einer Alltagsbeschäftigung wird (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 6f.).
- in den Kindern das Interesse für Bücher geweckt wird (vgl. ebd., S. 6).
- mit ihm das Grobziel 5.3 „*Lesen aus eigener Initiative*“ des Lehrplans Deutsch für die Primarstufe des Kantons Wallis abgedeckt wird (vgl. IEDK, 1998, S. 19ff.).

Fragestellung 2:

Inwiefern ist das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ (Schüler- und Kommentarband) praxistauglich? Kann es auf der 4. bis 6. Primarstufe innerhalb des Leseunterrichts im Bereich „Leseanimation“ eingesetzt werden?

Hypothese:

Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ ist praxistauglich, wenn

- es methodisch und didaktisch einfach in den Schulalltag integriert werden kann.
- der Kommentarband gut strukturiert ist und eine klare Gliederung aufweist.
- der Kommentarband alle notwendigen Informationen enthält, wie man das Portfolio im Unterricht umsetzen kann (Hinweise zur Durchführung und zum methodischen Vorgehen).
- die Erklärungen, Anweisungen und Arbeitsaufträge (Schüler- und Kommentarband) verständlich formuliert sind.
- die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbständig mit diesem arbeiten können.

5. Lesemotivationsportfolio der 4. bis 6. Klasse: „Mein LESEFREUND“

Das Lesemotivationsportfolio ist unter anderem auf der Basis der zuvor aufgezeigten theoretischen Grundlagen entwickelt worden. Nachfolgend werden das Ziel, der Aufbau und der Inhalt des Portfolios dargelegt.

5.1. Ziel

Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ wird insbesondere dem Konzept „Leseanimation“ zugeordnet. Das Ziel besteht demnach darin, die Leserin bzw. den Leser zum Lesen zu motivieren, damit sich bei ihr bzw. ihm nachhaltig eine stabile Lesehaltung einstellt (vgl. Kruse, 2007, S. 177f.). Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Lesegewohnheiten sowie ihre ganz persönlichen Leseinteressen. Dadurch erfahren sie, dass Lesen viel Spass macht (vgl. Junge, 2009, S. 17).

5.2. Aufbau und Inhalt

Das Lehrmittel „Mein LESEFREUND“ besteht aus einem Schülerband sowie einem Kommentarband für Lehrpersonen. Das Lesemotivationsportfolio ist nach dem Prinzip eines Ordners aufgebaut. Für jedes Schuljahr erhalten die Schülerinnen und Schüler einen andersfarbigen Ordner in den entsprechenden Farben des Lehrmittels „Die Sprachstarken“ (4. Primarstufe = rot, 5. Primarstufe = blau und 6. Primarstufe = grün). Die Ordner sind in drei Bereiche unterteilt. Jeder bezieht sich auf einen anderen Aspekt der Leseanimation. Der zweite Bereich, das „persönliche Lesetagebuch“, benötigt zusätzlich leere Heftchen, leere Bücher oder Ordnerblätter. Aus diesem Grund werden die Ordner zusammen mit den Lesetagebüchern in einer Kiste aufgehoben, welche von der Besitzerin bzw. vom Besitzer individuell gestaltet werden darf (siehe Anhang I: Bilder zum Lehrmittel „Mein LESEFREUND“). Weiter ist erwähnenswert, dass die Kinder von zwei Figuren, dem LESEFREUND und dem persönlichen Lesetagebuch, persönlich angesprochen werden (siehe Anhang II: Einleitung und Methodische Hinweise & Anhang XII: Titelblatt des ersten Bereichs „Mein persönliches Lesetagebuch“).

Weiter ist im Kommentarband am Schluss ein vierter Bereich mit dem Titel: „4. Allgemeine Hinweise und Anregungen zur Leseförderung“ angehängt (siehe Anhang IX: 4. Allgemeine Hinweise und Anregungen zur Leseförderung). Dieser soll lediglich der Lehrperson als eine Hilfe bezüglich der Leseförderung dienen. Hier werden der Lehrperson nützliche Hinweise und Ratschläge unterbreitet, wie sie die Kinder zum Lesen animieren kann. Zentrale Aspekte wie die Einrichtung von Leseräumen und -umgebungen, Merkmale guten Vorlesens, usw. werden in diesem Kapitel thematisiert. Schliesslich wird auf die Bedeutung des Elternkontakts und der Leseförderung im Elternhaus hingewiesen (siehe Anhang IX: 4. Allgemeine Hinweise und Anregungen zur Leseförderung).

5.2.1. Die drei Bereiche des Lesemotivationsportfolios „Mein LESEFREUND“

Nach einer kurzen Einleitung, welche im Schülerband die Figur „Mein LESEFREUND“ übernimmt, folgen die drei Bereiche des Lesemotivationsportfolios. In der Einleitung des Schüler- und Kommentarbandes werden die beteiligten Akteure darüber informiert, welchen Zweck das Lesemotivationsportfolio erfüllt und wie dieses aufgebaut ist (siehe Anhang II: Einleitung und Methodische Hinweise & Anhang XI: Einführung des LESEFREUNDS). Im Folgenden werden die drei Bereiche kurz beschrieben:

5.2.1.1. Mein persönliches Lesetagebuch mit Bücherlisten

In diesem Bereich des LESEFREUNDS werden die Kinder vom persönlichen Lesetagebuch, dem kleinen Bruder des LESEFREUNDS, darüber in Kenntnis gesetzt, wie ein Lesetagebuch definiert wird und wie mit diesem gearbeitet wird (siehe Anhang XIII: Ausschnitt aus der Einführung des persönlichen Lesetagebuchs). Der Kommentarband enthält dazu methodisch-didaktische Hinweise sowie Hinweise zur Führung eines Lesetagebuchs. Die Theorie aus dem Kapitel 3.6 „Lesetagebuch“ ist unter anderem ebenfalls im Kommentarband vertreten. Im Hinblick auf die Arbeit mit Lesetagebüchern wird der Lehrperson ebenfalls vorgeschlagen, wie sie eine Buchauswahl bewerkstelligen, ein Gruppenlesetagebuch durchführen kann usw. Schliesslich verfügt der Kommentarband über eine reichhaltige Palette an Kopiervorlagen, welche hauptsächlich als Unterstützungsmassnahme für Kinder, die spontan keine Idee für einen Lesetagebucheintrag finden, gedacht sind.

Meine Bücherliste

In der persönlichen Bücherliste halten die Schulkinder diejenigen Bücher fest, welche sie in diesem Jahr bereits gelesen haben sowie diejenigen Bücher, welche sie bis zum Ende des Schuljahres noch lesen möchten (siehe Anhang XIV: Persönliche Bücherliste der Kinder). Dabei tragen sie ein, bis zu welchem Monat sie das jeweilige Buch gelesen haben möchten. So überlegen sich die Leserinnen und Leser gut, welches Buch sie auswählen möchten. Zudem schätzen sie sich selbst ein, wie lange sie das jeweilige Buch zu lesen benötigen. Ausserdem übernehmen sie eine gewisse Eigenverantwortung, das jeweilige Buch bis zum Ablauftermin gelesen zu haben. Sie sollten jedoch keinesfalls bestraft werden, falls sie ihren Vorsatz nicht eingehalten haben. Dies würde sie demotivieren und sie könnten das Bücherlesen als Zwang empfinden. Im Gegensatz zu Strafmassnahmen sollte die Lehrperson die Leserinnen und Leser ermutigen ihren Vorsatz einzuhalten. Einen weiteren Ansporn kann eine Belohnung bieten, welche sie erhalten, falls sie ihren Vorsatz eingehalten haben. Diese kann je nach Lehrperson und Schulstufe sehr unterschiedlich ausfallen. So werden die Kinder angespornt vermehrt zu lesen. Dieser Ansporn kann aber auch in Form eines Lobes erfolgen.

Unsere Klassenbücherliste

In der Klassenbücherliste halten die Kinder ebenfalls diejenigen Bücher fest, welche sie bereits gelesen haben und welche sie im Verlauf des Schuljahres noch lesen möchten. Hierbei geht es nicht mehr um das Aufstellen und Einhalten von Vorsätzen. Diese Liste dient zur Information über den Bücherbestand und die Buchinteressen innerhalb der Schulklasse. Hier können sie alle Bücher eintragen, welche sie im Verlaufe des Schuljahres noch unbedingt lesen möchten (siehe Anhang VI: Unsere Klassenbücherliste). Falls beispielsweise zwei Kinder das gleiche Buch lesen möchten, können sie Abmachungen treffen betreffend gemeinsamen Lesens oder der Lesetagebuchführung. Sie können auch über bereits gelesene Bücher miteinander diskutieren. Die Klassenbücherliste spricht somit die soziale Ebene des Lesens an, weil eine soziale Interaktion stattfindet (vgl. Rosebrock & Nix, 2012, S. 11).

In Bezug auf die persönliche Bücherliste und die Klassenbücherliste beinhaltet der Kommentarband nützliche Hinweise zur Durchführung.

5.2.1.2. Meine Leseprojekte

In diesem Bereich erhalten die Leserinnen und Leser die Gelegenheit sich anhand des Arbeitsblattes „Meine Leseprojekte“ (siehe Anhang XV: Arbeitsblatt „Meine Leseprojekte“) eine schöne Erinnerung an ihre Leseprojekte zu schaffen. In diesem tragen die Kinder den Namen des Leseprojektes ein und was ihnen besonders gut daran gefallen hat. Ausserdem bleibt ihnen ein zusätzlicher Platz frei (Kästchen), um sich ein ganz persönliches Andenken zum jeweiligen Leseprojekt anzufertigen. Gestaltungsvorschläge und Tipps erhalten sie dabei vom LESEFREUND. Sie sind jedoch nicht dazu verpflichtet diese zu befolgen. Ihrer Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Mit Hilfe dieses Arbeitsblatts setzen sie sich erneut und vertieft mit dem Leseprojekt auseinander. Zudem reflektieren sie ihre persönlichen Erlebnisse und (Lese-) Erfahrungen. Durch die persönliche Gestaltung gehen sie eine engere Beziehung mit dem jeweiligen Leseprojekt ein und werden sich gewiss noch lange positiv daran erinnern.

Ausserdem werden im Kommentarband verschiedene Leseprojekte kurz beschrieben. Zu jedem Leseprojekt stehen wesentliche Informationen geschrieben mit passenden Internetlinks dazu (siehe Anhang VII: 2. Meine Leseprojekte). Die beiden Leseprojekte „Autorenbegegnung“ und „Lesenacht“ werden zudem näher erläutert. Dabei wird vor allem auf die Planung, Organisation und Durchführung eingegangen (siehe Anhang VIII: Beispiel eines Leseprojekts: Lesenacht).

5.2.1.3. Mein Leseverhalten und meine Lesemotivation

„Motivationale und emotionale Aspekte des Lesens lassen sich oft nicht direkt beobachten wie beispielsweise die Lesetechnik. Trotzdem spielen sie eine entscheidende Rolle in der Leseentwicklung“ (Lindauer & Senn, 2010, S. 160). Es ist daher wichtig, sich als Lehrperson ein Bild über die Lesemotivation und -emotionen der Schülerinnen und Schüler zu machen. Es ist jedoch auch für sie selbst förderlich, wenn sie über ihr Leseverhalten und ihre Lesemotivation nachdenken. So setzen sie sich bewusst mit dem Lesen auseinander (vgl. ebd.). „Sie setzen sich so mit wesentlichen Aspekten ihres Lesens auseinander und lernen dabei, die Leseprozesse bewusster zu steuern“ (ebd.). Mithilfe der Fragebögen, welche in einem zeitlichen Abstand von circa drei Monaten beantwortet werden, denken sie regelmässig über ihre Lesehäufigkeit/-menge und Lesemotivation nach. Diese Fragebögen sind im Schüler- und Kommentarband enthalten.

Unter dem Aspekt einer so genannten „offenen Leseförderung“ wird den Leserinnen und Lesern eine gewisse Unterrichtszeit zur Verfügung gestellt, die sie zu ihrer persönlichen Lektüre benutzen dürfen. Diese so genannte „freie Lesestunde“ trägt erheblich zur Festigung der Lesemotivation bei. Ausserdem können sie ihre Leseerfahrungen in ihrem Lesetagebuch dokumentieren. Neben den Fragebögen gewinnt die Lehrperson durch die Beobachtungen in dieser „freien Lesestunde“ sowie durch die Analyse der Lesetagebücher einen Einblick in das Leseverhalten und die –motivation der Lernenden. Zur zusätzlichen Unterstützung stellt das Lehrmittel „Die Sprachstarken“ ein Beobachtungsblatt für die Lehrperson zur Verfügung (vgl. ebd.). Dieses Beobachtungsblatt befindet sich unter den Kopiervorlagen des Lehrerkommentars.

Schliesslich wird anhand der im Verlauf des Schuljahres ausgefüllten Fragebögen ersichtlich, wie sich insbesondere das Leseverhalten, die Lesehäufigkeit/-menge und die Lesemotivation der Leserinnen und Lesern verändert haben. „Dieser Fragebogen bietet die Grundlage für ein Gespräch zwischen Lehrperson und Schülerin oder Schüler. Dabei können Selbsteinschätzung und Fremdbeobachtungen und –interpretationen ausgetauscht und miteinander verglichen werden“ (Lindauer & Senn, 2010, S. 160). In diesem Gespräch kann natürlich auch das gesamte Lesemotivationsportfolio besprochen werden. Im Gespräch sollte vor allem dem Kind auf den Zahn gefühlt werden, weshalb sich sein Leseverhalten und seine Lesemotivation entweder zum Positiven oder Negativen verändert hat oder warum sich keine Veränderung eingestellt hat. Anschliessend sollte das Kind angehalten werden Verbesserungsvorschläge oder nötige Massnahmen vorzuschlagen, die es im darauffolgenden Jahr versucht umzusetzen.

6. Methodisches Vorgehen

Das methodische Vorgehen, welches für diese Diplomarbeit von zentraler Bedeutung ist, wird im Folgenden zunächst aus theoretischer Sicht erforscht. In einem nächsten Schritt wird auf das konkrete methodische Vorgehen in der Praxis eingegangen.

6.1. Design-Based Research-Ansatz (DBR)

Reinmann (2005) definiert den Design-Based Research-Ansatz folgendermassen: „*Design-Based Research wird als ein Forschungsansatz vorgestellt, der besser als andere Forschungsansätze im Rahmen der Lehr-Lernforschung in der Lage ist, nachhaltige Innovationen im Bildungs- und Unterrichtsalltag hervorzubringen*“ (S. 52).

Einsiedler (2010) formuliert den Zweck des Design-Based Research-Ansatzes (DBR) so: „Der Design-Based-Ansatz in der angloamerikanischen Forschung zielt im Kern auf die Behebung einiger Mängel der Unterrichtsforschung, vor allem soll mit Klassenzimmerforschung und Lehrerbeteiligung der Transfer auf heterogene Kontexte verbessert werden“ (S. 12).

Im pädagogischen Kontext besteht die Grundidee des DBR-Ansatzes darin, Lernende und Lehrende in ihren natürlichen Umgebungen zu beobachten (vgl. Brown, 1992, zit. nach Fahrner & Unwin, 2007, S. 3).

„Durch den iterativ angewandten Erkenntnis- und Entwicklungsprozess von theoriegeleitetem Design, Implementation, Analyse, Re-Designs und schließlich durch die mit neuen Ideen angereicherten theoriegeleiteten Designs schließt sich ein Entwicklungszyklus“ (Fahrner & Unwin, 2007, S. 3). Die neuen verbesserten Praktiken und Theorien entstehen demnach mittels dieser implementierten theoriegeleiteten Lehrdesigns und deren Analyse (vgl. Brown, 1992, zit. nach Fahrner & Unwin, 2007, S. 3). Die untenstehende Abbildung zeigt diesen Entwicklungszyklus sowie den Innovationsprozess des DBR-Ansatzes auf.

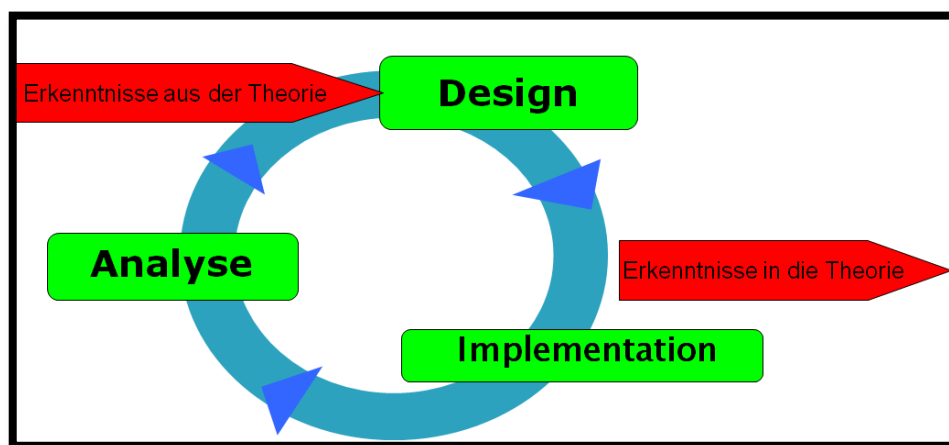


Abbildung 3: Schritt des Iterativen Innovationsprozesses des DBR-Ansatzes, (Quelle: Fahrner & Unwin, 2007, S. 3)

In diesem Zyklus findet nach Fahrner und Unwin (2007, S. 4) ein ständiger Fokuswechsel des Entwicklungsforschers zwischen Theorie und Praxis statt. Im Folgenden werden die einzelnen Begriffe des Prozesses, und wie diese in der Praxis aussehen, erläutert. Zudem wird der Zusammenhang zum entwickelten Instrument dieser Diplomarbeit, dem Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“, aufgezeigt:

- *Design*: Es wird ein theoretisches Konzept für eine Lernumgebung aufgrund theoretischer Modelle aus der Lehr-Lernforschung entworfen. Im ersten Iterationsschritt handelt es sich dabei um das „Design“ für ein reales Lehr-Lern-Szenario (vgl. Fahrner & Unwin, 2007, S. 4). Im Rahmen dieser Diplomarbeit stellt der erste Entwurf des Lesemotivationsportfolios das „Design“ dar (siehe Kapitel 5. „Lesemotivationsportfolio der 4. bis 6. Primarstufe: „Mein LESEFREUND““).
- *Implementation*: Das Design wird nun in der Praxis, d.h. in einem realen Lernszenario, umgesetzt und erprobt. Dazu wird die Lernumgebung entsprechend diesem theoretischen Konzept (Design) geschaffen. Dies hat zum Ziel, die theoretischen Ergebnisse in der Praxis zu prüfen (vgl. Fahrner & Unwin, 2007, S. 4). Da sich das Lesemotivationsportfolio über drei Schuljahre (4. bis 6 Primarstufe) erstreckt, würde das Erproben dieses Instruments in der Praxis den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen. Daher wird das Lesemotivationsportfolio (Kommentar- und Schülerband) kompetenten und erfahrenen Lehrpersonen übergeben, welche in der 4. bis 6. Primarklasse unterrichten. Diese beurteilen es anhand ihrer langjährigen Erfahrung auf der jeweiligen Schulstufe und im Hinblick auf die wissenschaftlichen Fragestellungen. Mithilfe von einem halb- oder teilstrukturierten Interview werden die Ergebnisse überprüft (vgl. Stadler Elmer, 2011, S. 178).
- *Analyse*: Bei der Analyse wird das Lehr-Lernsystem mit quantitativen und qualitativen Methoden empirisch untersucht (vgl. Joseph, 2004, zit. nach Fahrner & Unwin, 2007, S. 3). Dabei wird die praktische Umsetzung exakt analysiert. Ausserdem werden die theoretischen Überlegungen des Konzepts hinterfragt (vgl. Fahrner & Unwin, 2007, S. 4). Durch diese Analyse können Optimierungsmassnahmen für das Lernszenario getroffen werden und die Lernumgebung wird dadurch dementsprechend verbessert (vgl. Joseph, 2004, zit. nach Fahrner & Unwin, 2007, S. 3). In dieser Diplomarbeit werden die Interviews und die somit erhaltenen Rückmeldungen seitens der Lehrpersonen ausgewertet, analysiert und interpretiert.
- *Re-Design* (Design des zweiten Iterationsschrittes): In diesem Schritt wirken die Erkenntnisse der Analyse wieder mit den theoretischen Konzepten zusammen. Dies nimmt einen Einfluss auf die Theoriebildung (vgl. Fahrner & Unwin, 2007, S. 4). Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden die Resultate aus der Analyse mit den Erkenntnissen aus der Theorie in Verbindung gebracht. Daraus werden Entscheidungen getroffen, wie das Lesemotivationsportfolio modifiziert und somit optimiert werden kann.

6.2. Mündliche Befragung

Stadler Elmer (2011) definiert die mündliche Befragung wie folgt:

Die „mündliche Befragung“ ist ein Wortwechsel zwischen Personen, bei welchem die eine Person von einer anderen möglichst viel interessante oder relevante Information erhalten will. Die Begriffe „Interview“ und „mündliche Befragung“ werden bedeutungsgleich (synonym) verwendet. Das Ziel besteht darin, durch Fragen Information von einer oder mehreren Personen zu erhalten (S. 175).

6.2.1. Kennzeichnung eines wissenschaftlichen Interviews

Bevor ein wissenschaftliches Interview durchgeführt werden kann, muss Klarheit darüber geschaffen werden, welches Wissen ersucht wird, auf welche Art von Informationen man angewiesen ist und aus welchen Gründen man diese Informationen benötigt. In einem weiteren Schritt muss geklärt werden, ob ein Interview die zweckmässige Methode darstellt, um die erforderlichen Informationen zu erhalten. Sobald nun das Interview als wissenschaftliche Methode ausgewählt wurde, wird in einem dritten Schritt die Form der mündlichen Befragung bestimmt. Es gibt drei Formen des wissenschaftlichen Interviews:

das strukturierte Interview, aus welchem eher strukturierte Ergebnisse resultieren. Weiter existiert das wenig strukturierte Interview, welches eher einen offenen Zugang zu Informationen verschafft. Als letzte Form bietet sich das halb- oder teilstrukturierte Interview an, welches ein Mittelding der beiden ersten Formen darstellt. Schliesslich wird das Interview konkret geplant, organisiert und durchgeführt (vgl. Bell, 1999, zit. nach Stadler Elmer, 2011, S. 175f.).

Bei der Planung des methodischen Vorgehens dieser Diplomarbeit orientiere ich mich an diesem Ablaufschema. Dabei entscheide ich mich für die mündliche Befragung, weil ich durch gezielte Gespräche mit den Lehrpersonen Antwort auf die wissenschaftlichen Fragestellungen zu erhalten hoffe. Das Interview bietet sich nach Stadler Elmer (2011, S. 176) dafür geradezu an, weil es bei vielen Forschungsfragen angewendet werden kann und weil mit diesem emotionale und subjektive Erlebnisqualitäten ergründet werden können. Schlussendlich fällt meine Entscheidung innerhalb des Interviews zugunsten der Form des halb- oder teilstrukturiertes Interviews.

6.2.2. Halb- oder teilstrukturiertes Interview

Das halb- oder teilstrukturierte Interview wird in der Praxis am häufigsten angewandt. Bei dieser Form erfolgt die Vorbereitung des Verlaufs, der Themen und der Art des Fragens im Voraus. Dazu wird in der Regel ein Leitfaden erstellt, welcher der befragten Person bereits vor dem Interview ausgehändigt werden darf. Dieser wird jedoch während der Durchführung der eigentlichen mündlichen Befragung dem Interviewpartner und dem thematischen Gesprächsverlauf angepasst. Ausserdem werden keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben. Die Antwortkategorisierung wird zu einem späteren Zeitpunkt, nämlich bei der Datenauswertung und der Darstellung der Daten vorgenommen. Gemäss Stadler Elmer (2011, S. 178) ist zu erwähnen, dass dieser Interviewform viele Variationen wie etwa das fokussierte oder narrative Interview zugeordnet werden. Es können auch verschiedene Varianten kombiniert werden. Die Interviewvarianten, welche ich für mein methodisches Vorgehen wähle, werden im anschliessenden Unterkapitel kurz beschrieben.

Für meine Interviews werde ich einen Leitfaden für die Lehrpersonen erstellen. Damit bezwecke ich die wissenschaftlichen Fragestellungen zu klären und das Gespräch günstig zu steuern, wie Stadler Elmer (2011, S. 179) das vorschlägt. An den Beginn werde ich gemäss Atteslander und Cromm (2008) eine einleitende Frage setzen, welche einen allgemeinen Kontakt herstellen soll, bevor die inhaltlich wichtigen Fragen gestellt werden (vgl. Atteslander und Cromm, 2008, zit. nach Stadler Elmer, 2011, S. 179). Diese können den Gesprächseinstieg positiv beeinflussen. Allzu persönliche Fragen sollten jedoch nach Stigler und Felbinger (2005, S. 131) vermieden werden. Nachdem ich den Interviewleitfaden erstellt habe, werde ich zuerst die Fragen ausformulieren, diese dann ordnen und schliesslich die für die wissenschaftlichen Fragestellungen relevanten Fragen auswählen (vgl. Stadler Elmer, 2011, S. 179f.). Dabei ist wesentlich abzuwägen, ob diese Fragen für das Forschungsthema wirklich von Bedeutung sind (vgl. Stigler & Felbinger, 2005, S. 130). Dann werde ich die Fragen Teilbereichen zuordnen und diese mit passenden Oberbegriffen versehen. Als Ergebnis wird mein Interviewleitfaden eine geordnete Liste von Themenbereichen mit dazugehörenden Oberbegriffen sowie die entsprechenden Fragen enthalten, wie das Stadler Elmer (2011, S. 179f.) empfiehlt.

6.2.2.1. Leitfadeninterview

Der Begriff „Leitfadeninterview“ ist ein Überbegriff für eine bestimmte Art und Weise der Interviewführung. Da die Interviews für diese Arbeit gemäss einem Leitfaden geführt werden, handelt es sich hier um ein so genanntes „Leitfadeninterview“ (vgl. Heisteringer, 2006/2007, S. 6).

6.2.2.2. Fokussiertes Interview

Wie der Name „Fokussiertes Interview“ bereits sagt, fokussiert man sich im Voraus auf einen bestimmten Gesprächsgegenstand. Dieser Gegenstand kann beispielsweise ein Film sein, den die Interviewten gesehen oder ein bestimmtes Buch, welches sie gelesen haben (vgl. Heistinger, 2006/2007, S. 6). In den Interviews dieser Arbeit ist der Gesprächsgegenstand das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“.

6.2.2.3. Experteninterview

Im Experteninterview repräsentieren die Expertinnen und Experten die Handlungs- und Sichtweise einer bestimmten Expertengruppe. Der Interviewer sollte bereits gut ins Thema eingearbeitet sein, damit er gezielt Fragen stellen kann. Ausserdem sollte der Interviewleitfaden gut vorbereitet werden, so dass man den Gesprächsverlauf strukturieren und steuern kann (vgl. Heistinger, 2006/2007, S. 6). Die Lehrpersonen, welche ich befragen werde, verfügen bereits über langjährige Erfahrungen auf ihren Schulstufen (4. bis 6. Primarklasse) und können daher gleichsam als „Experten“ auf ihrem Gebiet bezeichnet werden.

6.2.3. Organisation und Durchführung des Interviews

Da ich mein Lesemotivationsportfolio nicht in einer Schulklasse testen, sondern von einigen Lehrpersonen beurteilen lassen werde, muss ich die Schulleitung nicht über mein Vorhaben informieren. Für das Interview werde ich die betreffenden Lehrpersonen definitiv telefonisch anfragen. Diese erklären sich gewiss dazu bereit, mich in dieser Angelegenheit zu unterstützen. Den Ort und Termin des Interviews werde ich mit ihnen ebenfalls telefonisch vereinbaren und ihnen danach den Interviewleitfaden sowie das Lesemotivationsportfolio (Kommentar- und Schülerband) per Mail bereits einige Wochen vor dem eigentlichen Interviewtermin zukommen lassen. So werden sie genügend Zeit haben, das Portfolio durchzulesen und sich auf die Fragen vorzubereiten.

Während den Interviews werde ich von den befragten Personen eine Audio-Aufnahme machen und gleichzeitig Notizen nehmen. Die Interviews werden in Schriftsprache geführt, damit die Aufarbeitung der Daten später einfacher bewerkstelligt werden kann.

6.3. Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Bei der anschliessenden Auswertung der erhobenen Daten orientiere ich mich am Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wie Mayring (2003) dieses vorgibt: „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (S. 58).

Mayring (2003, S. 59ff.) stellt hierzu einige Regeln auf:

1. Paraphrasierung (mit anderen Worten wiederholen) inhaltstragender Textstellen:

- Wiederholungen und Ausschmückungen streichen
- auf eine grammatikalische Kurzform umformen

2. Generalisierung (Verallgemeinerung von Aussagen):

- Paraphrasen auf einem zuvor fixierten Abstraktionsniveau allgemeiner formulieren: Die Paraphrasen werden so generalisiert, dass ein direkter Bezug auf die zu untersuchenden Auslegungen hergestellt werden kann.

3. Erste Reduktion:

- gleichbedeutende und nicht inhaltstragende Paraphrasen streichen
- lediglich wesentlich erscheinende Paraphrasen übernehmen

4. Zweite Reduktion:

- Paraphrasen mit identischer oder ähnlicher Bedeutung oder Aussage zusammenfassen, sodass ein höheres Abstraktionsniveau erreicht wird.
- bei Bedenken oder Ungewissheit theoretische Vorannahmen zu Hilfe ziehen

Am Ende der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird verifiziert, ob die Angaben der ersten Paraphrasierung in den nach der zweiten Reduktion neu konstruierten prägnanten Aussagen enthalten sind. Trifft dies nicht zu, so müssen gewisse Schritte erneut absolviert werden (vgl. Mayring, 2003, S. 61).

Bei der Auswertung der drei fokussierten Experteninterviews gehe ich unter Berücksichtigung des eben erläuterten Ablaufmodells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse folgendermassen vor:

Anfangs werde ich die einzelnen Antworten der Interviewpartner gemäss der Reihenfolge des Interviewleitfadens (siehe Anhang XVII: Interviewleitfaden) mit eigenen Worten wiederholen und fasse sie dann zusammen. Dabei werden auch wortgetreue Aussagen als Ankerbeispiele übernommen. In einem zweiten Schritt werde ich die paraphrasierten Aussagen der Interviewten verallgemeinern und danach bedeutungsgleiche und nicht inhaltstragende Paraphrasen streichen. Zudem werde ich ähnliche Paraphrasen oder Aussagen zusammenfassen. In einem letzten Schritt sollen diese den beiden wissenschaftlichen Fragestellungen und den dazugehörigen Hypothesen zugeordnet werden. Ein Text in Form eines Fazits wird dann die Ergebnisse der Untersuchung abschliessen.

7. Auswertung der Ergebnisse

Anschliessend werden die erhobenen Daten ausgewertet und dargestellt. Mit Hilfe des Modells der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003, S. 59ff.) werden die zentralen und relevanten Aussagen der drei Experteninterviews angesichts der beiden wissenschaftlichen Fragestellungen sowie den aufgestellten Hypothesen (siehe Kapitel 4. „Fragestellungen für die wissenschaftliche Arbeit“) dargelegt. Wortgetreue Aussagen stehen in Anführungszeichen.

7.1. Interviewpartnerin 1: Lehrperson der 6. Primarklasse

Fragestellung 1:

Alle Bereiche des Lesemotivationsportfolios haben im Sinne der Leseanimation ihre Berechtigung und sind nützlich. Daher stellt es eine gute Ergänzung zum Lehrmittel „Die Sprachstarken“ dar. Die Einbettung in die Ziele des Lehrplans (Hinweis auf das Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“) gewährleisten, dass die Bedingungen in Bezug auf den Lehrplan geklärt sind.

Im Hinblick auf das Konzept „Leseanimation“ ist aber nicht ausschliesslich das Instrument (der LESEFREUND) an und für sich entscheidend, sondern auch der Umgang der jeweiligen Lehrperson mit diesem. Das Lehrmittel schlägt ihr Differenzierungsmöglichkeiten vor, welche sie je nach Klassenbestand verschiedenartig umsetzen sollte. Ausserdem bietet der LESEFREUND ihr Hilfestellungen um ein geeignetes Buch zu finden. Von dieser Wahl ist die Leseförderung abhängig.

Zusätzlich wird von der Lehrperson und den Kindern Ausdauer und Disziplin gefordert. „Der Start ist meistens einfacher, durchhalten ist ein bisschen schwieriger“ (Originalzitat Interviewpartnerin 1). Durch die Kombination des LESEFREUNDS mit fixen freien Lesestunden wird Regelmässigkeit ins Lesen gebracht und es gibt den Kindern einen Anstoss über das Gelesene zu reflektieren. Anhand dieser Kombination stehen die Aussichten für dieses Instrument gut.

Der LESEFREUND ermöglicht der Lehrperson ihre Schulkinder bewusst individuell wahrzunehmen. Im Gespräch über das Lesetagebuch erhält sie die Gelegenheit, mit den Kindern über Persönliches zu sprechen und so lernt man sie von einer anderen Seite kennen, die man sonst in der Schule nicht zu erfahren vermag. Durch lineares Durchlesen des Lesetagebuchs sowie die periodisch eingesetzten Fragebögen zum Leseverhalten wird die Lesemotivation und –entwicklung jedes einzelnen Schülers sichtbar. Die Lehrperson ist dadurch in der Lage diese zu erfassen.

Durch den LESEFREUND können neben den lesefreudigen Kindern ebenfalls lernschwache Schülerinnen und Schüler neu motiviert werden. Im Zusammenhang dazu ist der Hinweis zum Gruppenlesetagebuch wesentlich, weil dadurch die Lernschwachen durch die Hilfe ihrer Gruppenmitglieder entlastet werden und ihnen geholfen werden kann.

Des Weiteren wird in den Kindern das Interesse an Büchern geweckt, da sie sich an der Bücherwahl beteiligen können. Auch der Eintrag in ihre persönliche Bücherliste animiert die Kinder zusätzlich zum Lesen. Ausserdem dient ihnen diese als Übersicht und Rückblick auf bereits Gelesenes. Der Klassenbücherliste fehlt aber noch eine notwendige Unterteilung z. B. in Knaben- bzw. Mädchenbücher. Die Führung mehrerer Listen zu gewissen Genres wie Krimi, Abenteuergeschichten, usw. würde ebenfalls durchaus Sinn machen.

Allgemein ist hervorzuheben, dass diese Bücherlisten, das persönliche Lesetagebuch und auch die Leseprojekte die Kinder dazu anregen, über Gelesenes zu sprechen. Die Lehrperson muss sich darum bemühen, dem gegenseitigen Austausch Raum zu geben beispielsweise mit Hilfe einer „Lesewand“. Lesen soll zum Gesprächsanlass werden.

Schliesslich ist in punkto Leseanimation und Leseförderung der Einbezug des Elternhauses bedeutend. Die Information über Lesemotivationsarbeit soll ein Standardpunkt im Elternabend sein.

Fragestellung 2:

Die methodisch-didaktischen Hinweise sind grösstenteils plausibel und nachvollziehbar. Aus diesem Grund kann es grundsätzlich einfach in den Schulalltag integriert werden. Wie bereits erwähnt wurde, bietet hierbei die Fixierung einer freien Lesestunde eine grosse Hilfe. Ebenfalls sollte die Lehrperson Mut zum offenen Unterricht haben. Angesichts der Integration des LESEFREUNDS sind die beiden im Kommentarband näher beschriebenen Leseprojekte wesentlich, weil sich so die Lehrperson eher dazu bereit erklärt ein Leseprojekt in Angriff zu nehmen.

Damit der LESEFREUND noch einfacher im Schulalltag eingesetzt werden kann, sollte der allgemeine Schülerband lediglich der 4. Primarstufe vollständig ausgehändigt werden. Für die 5. und 6. Klasse genügen ein leerer Schnellhefter (ohne Register) sowie wenige Merkblätter bzw. Checklisten aus dem LESEFREUND. Sie haben dadurch gleichwohl die Gelegenheit im roten Ordner den allgemeinen Schülerband mit allen Anweisungen und Hilfestellungen zu begutachten oder bei Bedarf nachzulesen. Sie würden ihr persönliches Lesetagebuch auf Ordnerblättern führen, diese betiteln sowie nummerieren und fortlaufend in den Schnellhefter einordnen. Die Arbeitsblätter zu den Leseprojekten werden auf farbigen Blättern kopiert, damit man deutlich erkennen kann, welche Blätter zum Lesetagebuch oder zu den Leseprojekten gehören.

Die einzelnen Bereiche des LESEFREUNDS werden mit dieser Variante aufgehoben. „Ordnung und Register machen die Schule mühsam, brauchen sehr viele Nerven“ (Originalzitat Interviewpartnerin 1).

Ferner nimmt durch Kopiervorlagen die Eigenaktivität der Kinder ab. Daher sollte die Nutzung der Kopiervorlagen auf der 5. und 6. Primarstufe stark reduziert oder gar ganz eingestellt werden, weil diese im Gegensatz zum „Aufruf zur Kreativität“ (Originalzitat Interviewpartnerin 1) stehen. Auf diesen Stufen kann die Lehrperson von den Kindern bereits erwarten, dass sie selbständiger arbeiten und viel selbst schreiben.

Lehrpersonen, welche den Kommentarband nicht gewissenhaft durchlesen, könnten dazu verleitet werden zu viele oder lediglich Kopiervorlagen im Unterricht einzusetzen. Es müsste daher für diese direkt ersichtlich gemacht werden, dass die Kopiervorlagen als Unterstützungsmassnahme für Kinder, die spontan keine Idee für einen Lesetagebucheintrag finden, genutzt werden.

Ausserdem sind vor allem für die 6. Klasse Zeichnungen in der Lesestunde nicht mehr angebracht. Im Gegenzug dazu können sie Skizzen anfertigen oder Fotocollagen erstellen.

Die Wahl der Figuren (LESEFREUND und persönliches Lesetagebuch) sind für den Einsatz auf der 4. Primarstufe sicherlich ideal. Auf den beiden höheren Stufen verlieren sie zunehmend an Attraktivität. Dies wirkt sich jedoch nicht störend auf die Arbeit aus. Dennoch müssten diese Figuren nicht zwingend in die 5. und 6. Primarklasse übernommen werden. Die Du-Anrede ist allgemein sehr passend.

Der Aufbau des Schüler- und Kommentarbands ist grundsätzlich klar strukturiert und logisch. Der Schülerband sollte mit einem vierten Bereich „Tipps für die Eltern“ erweitert werden, weil der Schülerband das Verbindungsstück zwischen Schule und dem Elternhaus darstellt.

Allgemein betrachtet macht der Lehrerkommentar einen guten Eindruck und es sollte davon auch nichts gestrichen werden. Dennoch können einzelne Aspekte optimiert werden:

Die methodischen Hinweise zur allgemeinen Einführung des Lesemotivationsportfolios (siehe Anhang II: Einleitung und Methodische Hinweise) sind irritierend, weil diese nicht zu Beginn des Kommentarbands zu erwarten sind. Daher sollte der Titel folgendermassen erweitert werden: „Methodische Hinweise zur Einführung bzw. zur ersten Begegnung“.

Zudem sollte vor diesem Titel eine Materialliste stehen, die mit den Bilder (siehe Anhang I: Bilder zum Lehrmittel „Mein LESEFREUND“) unterstützt wird.

Weiter sind die Begriffe „Beurteilung und Bewertung“ in Zusammenhang mit dem persönlichen Lesetagebuch verwirrend (siehe Anhang IV: Beurteilung und Bewertung des Lesetagebuchs). Daher sollte der Ausdruck „formative Evaluation“ verwendet werden.

Schliesslich müssen die beiden ersten Bereiche des LESEFREUNDS (Lesetagebuch und Leseprojekte) nicht zwingend voneinander getrennt werden, da Leseprojekte zum Lesetagebuch gehören und weil der zweite Bereich relativ leer bleiben könnte.

Alle Anweisungen, Arbeitsaufträge und Erklärungen im Schüler- und Kommentarband sind verständlich formuliert.

Schliesslich muss eine Einführung des Lesemotivationsportfolios in der 4. Primarklasse erfolgen. Im Anschluss dazu können die Kinder selbstständig daran arbeiten. Die Lehrperson nimmt weiterhin die Rolle des Begleiters ein. Sie erinnert ihre Schülerinnen und Schüler immer wieder an den LESEFREUND und ermuntert sie an diesem zu arbeiten.

Von der Interviewpartnerin 1 wurden zudem noch weitere Ratschläge zur Optimierung gemacht, von denen einige hier stichwortartig aufgelistet werden:

- konkrete Beispiele zu mehrsprachigen Büchern anfügen
- zu den Büchervorschlägen ebenfalls das entsprechende Hörbuch oder den Film angeben
- Bücher für leseschwache Leser vorschlagen.

7.2. Interviewpartner 2: Lehrperson der 5. Primarklasse

Fragestellung 1:

Das Lesemotivationsportfolio ist ein gutes Lehrmittel, „dass zur Leseförderung einen wesentlichen Beitrag leisten kann“ (Originalzitat Interviewpartner 2). Es bietet das Gegenstück zum offiziellen Deutschlehrmittel „Die Sprachstarken“. Zusammen ergibt sich aus diesen beiden ein sehr grosses Angebot in Bezug auf den Leseunterricht.

Der LESEFREUND weist eine reichhaltige Palette von Arbeitsmaterialien und Arbeitsideen auf, welche der Lehrperson eine enorme Hilfestellung gibt die Kinder zum Lesen zu animieren und sie zum Lesen aus eigener Initiative anzuregen. Daher erfüllt der LESEFREUND sein Ziel.

Durch dessen Vielfalt wird es die „Kunst der Lehrperson vor allem sein, sich aus Zeitgründen auf einige ausgewählte Punkte zu beschränken“ (Originalzitat Interviewpartner 2). Sie sollte daher vom Gedanken wegkommen, möglichst das ganze Angebot nutzen zu wollen. Der Fokus sollte auf die Bedürfnisse der jeweiligen Klasse sowie auf diejenigen der einzelnen Lernenden gelegt werden. Hinsichtlich der Differenzierung bzw. der Individualisierung macht somit die Reichhaltigkeit dieser Auswahl durchaus Sinn, weil nicht jeder Bereich jedes Kind gleichermassen anspricht und somit nicht alle in gleicher Weise zum Lesen motiviert.

Mit dem Lesemotivationsportfolio wird insbesondere bei leselustigen Schülerinnen und Schüler sowie bei den durchschnittlichen Leserinnen und Lesern das Interesse an Büchern geweckt. Hingegen können Kinder, welche eine Leseschwäche oder einen literaturfernen Hintergrund aufweisen, vor allem mit den relativ schreiblastigen Arbeitsaufträgen im Bereich des Lesetagebuchs auf Schwierigkeiten stossen. Dieser Problematik kann die Lehrperson aber entgegenwirken, je nachdem wie sie die Handhabung des Lesetagebuchs bestimmt. Ausserdem spielt die Beratung, Unterstützung und Ermunterung seitens der Lehrperson bei der Umsetzung dessen eine erhebliche Rolle.

Die persönliche Bücherliste könnte sich negativ auf die Lesemotivation leseschwacher Kinder oder solcher, die sich nur schwer zum Lesen motivieren lassen, auswirken. Dies ist damit zu begründen, weil sie nur wenige Bücher in ihre Liste eintragen können und demzufolge diese relativ leer bleibt. Folglich sollte ausschliesslich eine gemeinsame Klassenbücherliste geführt werden, in welcher alle Bücher, die von den Schulkindern gelesen oder teilweise sogar präsentiert worden sind, eingeschrieben werden dürfen. Dadurch wird die Lesepalette erweitert und gerade Kinder, die sich schwer zum Lesen motivieren lassen, finden leichter ein Buch, welches sie interessieren könnte, sodass sie animiert werden ein Buch zu lesen.

Schliesslich sind im Sinne der Leseanimation auch die Ratschläge zur Leseförderung für die Eltern bedeutsam. Es ist wichtig, „dass auch im Elternhaus eine Lesekultur gepflegt wird“ (Originalzitat Interviewpartner 2). Denn die Leseförderung ist nicht lediglich eine Aufgabe der Schule.

Fragestellung 2:

Angesichts der methodisch-didaktischen Eingliederung des LESEFREUNDS in den Schulalltag ist es nicht zwingend notwendig, dass jedes Schulkind in Besitz eines ganzen Schülerbands sein muss. Im Gegensatz dazu kann man nach der gemeinsamen Einführung des LESEFREUNDS im Klassenverband eine Auswahl bezüglich der umfangreichen Arbeitsaufträge (vor allem im Bereich Lesetagebuch) treffen und diese kurz und prägnant auf Merkblättern zusammenfassen. Diese können als Gedankenstütze im Schulzimmer an einem gut sichtbaren Ort aufgehängt werden und bzw. oder den Kindern ausgehändigt werden. Die gut durchdachte Auswahl und stichwortartige Zusammenfassung der Anweisungen auf Merkblättern kann ebenfalls vorgängig von der Lehrperson bewerkstelligt werden.

Im Hinblick auf die konsequente regelmässige Arbeit während des ganzen Schuljahres hindurch kann die Gefahr auftreten, dass das Lesemotivationsportfolio mit der Zeit in den Hintergrund oder sogar in Vergessenheit gerät.

Die beiden Figuren (LESEFREUND und persönliches Lesetagebuch) sind für die 5. und 6. Primarstufe weniger geeignet. Mit einem fiktiven Schülerpaar, beispielsweise einem Mädchen (Lese Freundin) und einem Jungen (Lese Freund) könnten sich die jeweiligen Schülerinnen und Schüler besser identifizieren.

Grundsätzlich ist der Aufbau des Lesemotivationsportfolios stichhaltig. Ausserdem ist der Kommentarband klar strukturiert.

Im weiteren gibt der Kommentarband nützliche Umsetzungsvorschläge. Alle darin enthaltenen Informationen sind wesentlich, weil sie ihre Berechtigung haben und je nach Situation hilfreich sein können. Besonders der erste Teil des Portfolios „Mein persönliches Lesetagebuch“ enthält brauchbare Hinweise zur Durchführung im Unterricht sowie notwendige Hintergrundinformationen. Ausserdem ist dieser wohl überlegt und komplett. Zusätzlich sind die Anregungen und Tipps zur Leseförderung vollständig, gehaltvoll und treffen dadurch „den Nagel auf den Kopf“ (Originalzitat Interviewpartner 2).

Ferner sind die Erklärungen, Anweisungen und Arbeitsaufträge dem Alter der Kinder entsprechend formuliert, aber sie sind, wie bereits erwähnt, sehr umfangreich. Aus diesem Grund könnte bei manchen Schulkindern die Gefahr auftreten, dass sie im Verlauf des Schuljahres nicht darin nachlesen, sobald sie Informationen benötigen. Eine gemeinsame Auswahl und Erarbeitung der Arbeitsaufträge macht daher durchaus Sinn.

Das Lesemotivationsportfolio sollte generell von der Lehrperson im Klassenverband eingeführt werden, bevor die Lernenden selbstständig damit arbeiten. Zudem sollten einige zu erfüllende Kriterien als Orientierungshilfe bestimmt werden. Anschliessend sind die meisten Schülerinnen und Schüler in der Lage, sich mit dem LESEFREUND selbstständig zu beschäftigen. Lern- bzw. leseschwache Kinder können als notwendige Massnahme mit Hilfe von Lesepartnerschaften unterstützt und begleitet werden, indem ihr Lesepartner ihnen den nötigen Halt gibt.

7.3. Interviewpartnerin 3: Lehrperson der 4. Primarklasse

Fragestellung 1:

Das Lesemotivationsportfolio deckt in Kombination mit den Sprachstarken das Konzept „Leseanimation“ ab. Aufgrund der Arbeit mit dem LESEFREUND liest nicht jedes Schulkind während des Leseunterrichts für sich individuell, sondern es darf verschiedene Leseprojekte erleben und es bietet sich ihm unter anderem die Möglichkeit in Gruppenarbeit ein Lesetagebuch zu führen. Diese spannende Abwechslung und Reichhaltigkeit an Aktivitäten animiert sie zu lesen. Zudem regt die Kinder ebenfalls die persönliche Bücherliste zum Lesen an. Das Interesse an Büchern wird in ihnen geweckt, weil die Bücherwahl offen gelassen wird oder zumindest gemeinsam im Klassenverband eine Auswahl getroffen wird. Folglich vermag der LESEFREUND lesebegeisterte, lesefaule sowie leseschwache Schülerinnen und Schüler zu begeistern, unter anderem auch, weil sie das Lesen üben ohne dies bewusst wahrzunehmen und es somit für sie „schön und motivierend verpackt ist“ (Originalzitat Interviewpartnerin 3).

Grundsätzlich ist das Lesemotivationsportfolio ein übersichtliches Lehrmittel, „um einen Einblick in die Lesemotivation zu bekommen“ (Originalzitat Interviewpartnerin 3). Ausserdem eignet es sich für Lehrpersonen um mit ihren Schulkindern im Bereich Lesemotivation zu arbeiten. Weil die Erfassung dessen generell äusserst schwierig ist, bietet insbesondere das persönliche Lesetagebuch hierbei eine grosse Hilfe. Die Lehrperson ist mit den Bereichen „Leseprojekte“ und „Leseverhalten“ ebenfalls in der Lage, die Lesemotivation und -entwicklung des jeweiligen Schulkindes zu überprüfen bzw. festzustellen. Dienlich sind an dieser Stelle vor allem die Fragebögen zum Leseverhalten, welche in einem zeitlichen Abstand von circa drei Monaten vom Lernenden ausgefüllt und anschliessend gemeinsam mit ihm besprochen und verglichen werden. So wird den Kindern der nötige Anstoss gegeben, über ihre Lesemotivation und ihr Leseverhalten nachzudenken.

Ferner gewährleistet dieses Lehrmittel im Sinne der Differenzierung eine individuelle Anpassung der Lesemenge an gute sowie schwächere Leser. So erlebt jedes Schulkind, unter anderem auch schwache Leserinnen und Leser, Erfolgserlebnisse, da ihm erlaubt wird in seinem eigenen Lesetempo zu lesen. Somit liest jedes Kind so viel, wie es in der Lage ist zu bewältigen. Ausserdem wird der Lehrperson anhand des LESEFREUNDS die Möglichkeit geboten, in verschiedenen Bereichen des Lesens individualisierend zu arbeiten. Besonders die persönliche Bücherliste ist hervorragend dazu geeignet zu differenzieren. Lesestarke Schülerinnen und Schüler können sich so auf schwierigere und etwas umfangreichere Bücher beschränken und leseschwache Schüler können einfachere Bücher mit kürzeren Geschichten auswählen.

Schliesslich spielen hinsichtlich der Leseanimation auch die Ratschläge zur Leseförderung für die Eltern eine bedeutende Rolle. Das Elternhaus muss ebenfalls in die Leseförderung ihrer Kinder einbezogen werden, weil ihre Sprösslinge über das ganze Jahr gesehen ungefähr 80% ihrer Zeit zu Hause bzw. nicht in der Schule verbringen. Aus diesem Grund ist zentral, dass die Eltern darauf hingewiesen werden, dass man daheim ebenfalls das Lesen fördern soll.

Fragestellung 2:

Das Lesemotivationsportfolio kann methodisch-didaktisch einfach in den Schulalltag integriert werden, weil der Kommentarband praxisnahe Ratschläge und Anweisungen beinhaltet, „die sehr offen gehalten werden“ (Originalzitat Interviewpartnerin 3). Diese eröffnen viele Möglichkeiten zur Umsetzung bzw. Durchführung seitens der Lehrperson aber auch seitens der einzelnen Kinder. Ausserdem sind darin viele nützliche Materialien und Kopiervorlagen enthalten. Diese erleichtern es der Lehrperson zusätzlich den LESEFREUND im Schulalltag einzusetzen. Besonders wertvoll und praktisch ist die Liste zu den Vorschlägen für Leseprojekte, da die Lehrperson nicht lange nach Leseprojektideen suchen muss und sich daher eher dazu entschliesst ein Projekt in

Angriff zu nehmen. Das gleiche gilt für die Anregungen zur Leseförderung. Einer Lehrperson fehlen oftmals Ideen, wie man Leseanimation betreiben kann und so kann der Leseunterricht schnell einseitig werden.

Im Weiteren entsprechen die beiden Figuren (LESEFREUND und persönliches Lesetagebuch) dem Alter der Primarschulkinder. Besonders Schülerinnen und Schüler der 4. Primarstufe werden durch diese sehr motiviert. Dies ist damit zu begründen, weil diese eine andere Wirkung auf sie haben, als wenn die Lehrperson die Rolle der Figuren übernehmen würde. Im Hinblick auf die 5. und 6. Klasse sprechen diese Figuren diese Altersgruppe ebenfalls an, weil diese von den Kindern nicht als kindisch aufgefasst werden.

Der Aufbau und die Reihenfolge des Kommentar- und Schülerbands sind sehr logisch und stimmig. Zudem kann man sich sehr einfach einen Überblick darüber verschaffen. Das Lehrmittel orientiert sich am Prinzip „vom Allgemeinen zum Konkreten, bzw. zum Detail“. Zuerst wird das Portfolio ganz allgemein vorgestellt mit seinen methodisch-didaktischen Hinweisen und anschliessend geht es auf die einzelnen Bereiche der Leseanimation ein. Diese Eigenschaften sind für Lehrpersonen sehr praktisch.

Der Umfang des Kommentarbands ist angemessen, weil man sich auf wenigen Seiten einen Überblick über die Ziele, die methodisch-didaktischen Hinweise und die Hinweise zur Durchführung verschaffen kann. Alle notwendigen bzw. wesentlichen Informationen sind darin enthalten und keine Inhalte sind überflüssig. Es sollten allgemein keine Änderungen am Kommentarband vorgenommen werden, weil dieser eine gute Basis bietet mit Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Die Art und Weise, wie die Ratschläge umgesetzt werden, kann je nach Lehrperson variieren.

Im Allgemeinen ist die Formulierung der Anweisungen, Erklärungen und Arbeitsaufträgen sehr klar und verständlich. Insbesondere der Schülerband ist einfach formuliert und enthält kurze Aufträge, die für die Schulkinder verständlich sind.

Schliesslich ist der Aufbau des Lesemotivationsportfolios grundlegend so konzipiert, dass die Kinder oftmals selbständig daran arbeiten können. Dennoch ist es für Viertklässler zentral und notwendig, dass die Einführung des LESEFREUNDS im Klassenverband erfolgt. Hierbei sollte die Lehrperson insbesondere die beiden Figuren sowie den Umgang mit dem persönlichen Lesetagebuch erläutern. Im Anschluss dazu sind bereits viele Schülerinnen und Schüler in der Lage, grösstenteils selbständig daran zu arbeiten. Bei der Begleitung und Beratung der Lernenden muss jedoch differenziert werden. Kinder, welche die pädagogische Schülerhilfe (PSH) beanspruchen oder einem reduzierten Programm folgen bedürfen mehr Hilfestellungen.

8. Interpretation und Schlussfolgerung

Im folgenden Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse der Interviews in Bezug auf die Theorie interpretiert und diskutiert. Dies führt zur Klärung der beiden Fragestellungen dieser wissenschaftlichen Arbeit. Schliesslich wird eine kurze Bilanz auf der Grundlage der Implementation und anschliessenden Analyse vorgenommen, welche Erkenntnisse sowie wesentliche Aspekte aufzeigt. Ausserdem werden Vorschläge für Verbesserungen und Weiterentwicklung des Lesemotivationsportfolios sowie Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen im betreffenden Bereich angeführt.

8.1. Interpretation der Daten

Konzept der Leseanimation

Ein Vergleich der drei Interviews zeigt, dass die Ansichten der Interviewpartner in den meisten Punkten übereinstimmen. Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ erfüllt die Anforderungen des Konzepts der „Leseanimation“ nach Bertschi-Kaufmann (2004, S. 6f.) und Kruse (2007, S. 177f.), unter anderem auch aufgrund des reichhaltigen und abwechslungsreichen Angebots an Differenzierungsmöglichkeiten, Arbeitsmaterialien und -ideen. Besonders animierend erachten zwei der Interviewten (Interviewpartnerinnen 1 & 3) die Beteiligung der Kinder an der Bücherwahl. Durch die freie Wahl nach ihrem persönlichen Lesegeschmack wird in ihnen das Interesse an Büchern geweckt (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 6f.). Weil die Lesegeschmäcker der Kinder und Jugendlichen immer stärker vom schulischen Lesen abweichen, sollte man als Lehrperson bei der Buchauswahl tolerant sein (vgl. Belz et al., 1997, S. 64ff.).

Die Interviewpartnerinnen 1 und 3 sind sich einig, dass dieses Lehrmittel im Sinne der Differenzierung eine individuelle Anpassung der Lesemenge an gute sowie schwächere Leser gewährleistet. So erlebt jedes Schulkind, unter anderem auch leseschwache Leserinnen und Leser, Erfolgserlebnisse und werden neu motiviert zu lesen. Der Interviewpartner 2 befürchtet jedoch, dass diese durch die umfangreichen Arbeitsaufträge und Anweisungen im Schülerband, insbesondere im persönlichen Lesetagebuch, auf Schwierigkeiten stossen könnten und daher demotiviert werden. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass manche Schülerinnen und Schüler diesbezüglich überfordert sein könnten. Nach längerem Zögern den Schülerband abzukürzen, beschloss die Autorin das Feedback ihrer Interviewpartner mit ihren Vorschlägen vorerst abzuwarten. Zudem findet sie die Idee des Interviewpartners 3, gemeinsam mit den Kindern eine Auswahl bezüglich der Arbeitsaufträge zu treffen und diese stichwortartig auf Merkblättern zusammenzufassen, sehr gut. So wird die Arbeit mit diesem Instrument und die Integration dessen in den Schulalltag vereinfacht.

Grundsätzlich ist hinsichtlich der Leseanimation nicht lediglich das Konzept des LESEFREUNDS entscheidend, sondern auch der Umgang und die Umsetzung der jeweiligen Lehrperson mit diesem. Massgebend ist, wie und in welchem Ausmass sie dieses Lehrmittel einsetzt. Dabei sollte sie den Fokus auf den Anspruch ihrer Klasse sowie auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Schulkindes legen. Zudem wird seitens der Lehrperson und den Kindern Ausdauer und Disziplin gefordert. Die Gefahr, dass das Lesemotivationsportfolio mit der Zeit in den Hintergrund oder sogar in Vergessenheit gerät, ist gross. Insbesondere sind die Interviewpartnerin 1 und die Autorin davon überzeugt, dass es in die fixierten freien Lesestunden integriert werden kann und so Regelmässigkeit ins Lesen gebracht wird. „Diese Stunde ist auf die Stärkung der Lesemotivation ausgerichtet“ (S. 160), betonen Lindauer & Senn (2010). Nach Ansicht der Autorin werden durch die freie Lesestunde und die dadurch entstehende Regelmässigkeit des Lesens viele Kinder dazu bewegt, den LESEFREUND auch in ihrer Freizeit einzusetzen und folglich kann für sie Lesen zu einer Alltagsbeschäftigung werden. Ausserdem ist bei der Organisation der freien Lesestunden zu beachten, dass auch gemeinsame Unterrichtsphasen eingeplant werden, in welchen die Kinder über ihre Leseerfahrungen sprechen können (vgl. Hintz, 2002, S. 270). Es ist auch im Sinne der

sozialen Lesemotivation, dass die Lehrperson dem gegenseitigen Austausch von Leseerlebnissen Raum gibt. Ein Gespräch über Gelesenes motiviert die Kinder dazu vermehrt in Büchern zu schmökern (vgl. Pfaff-Rüdiger, 2011, S. 37).

Ferner wird die Klassenbücherliste von allen Interviewpartnern angesichts der Leseanimation befürwortet (siehe Anhang VI: Unsere Klassenbücherliste). Durch diese wird die Lesepalette erweitert und gerade Kinder, welche sich nur schwer zum Lesen motivieren lassen, finden so eher ein Buch, welches sie interessieren könnte. Die Interviewpartnerin 1 ist aber der Ansicht, dass der Klassenbücherliste eine notwendige Unterteilung in Knaben- und Mädchenbücher fehlt. Die Führung mehrerer Listen, die nach einem gewissen Genre wie Krimi, Abenteuergeschichten usw. unterteilt sind, machen ebenfalls mehr Sinn als eine allgemeine Klassenbücherliste. Die Autorin befürwortet diese Idee, weil angesichts der Lesevorlieben beträchtliche geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Knaben liegen (vgl. Bucher, 2004, S. 142).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bezüglich der Leseanimation, welcher von allen Interviewpartnern thematisiert worden ist, ist die Leseförderung im Elternhaus. Die Ratschläge für die Eltern sind daher für alle drei bedeutsam, weil Leseförderung nicht lediglich eine Aufgabe der Schule ist (siehe Anhang IX: 4. Allgemeine Hinweise und Anregungen zur Leseförderung). Eine familiäre Lesesozialisation kann nur erfolgen, wenn eine positive Lesekultur gepflogen wird (vgl. ebd., S. 48).

Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“

Des Weiteren stellt das Lesemotivationsportfolio eine gute Ergänzung zum Lehrmittel „Die Sprachstarken“ dar. Auch das Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“ des Lehrplans Deutsch für die Primarstufe des Kantons Wallis wird durch den LESEFREUND abgedeckt (vgl. Kommission Deutsch der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [IEDK], 1998, S. 19ff.). Somit sind die Bedingungen in Bezug auf den Lehrplan erfüllt. Damit deckt sich ein wichtiger Aspekt des Lesemotivationsportfolios mit dem Grobziel 5.3 der IEDK.

Dank der Interpretation der Interviewergebnisse sowie der Berücksichtigung des theoretischen Bezugsrahmens lässt sich nun die erste Fragestellung beantworten: Das Konzept des Lesemotivationsportfolios (Grundgedanke, Aufbau und Zusammenstellung) entspricht dem Anspruch der Leseanimation und erfüllt das Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“ des Lehrplans Deutsch (vgl. ebd.).

Methodisch-didaktisch einfache Integration in den Schulalltag

Im Hinblick auf die zweite Fragestellung ist aus den Interviews zu entnehmen, dass sich die Interviewpartner wiederum mehrheitlich einig sind. Das Lesemotivationsportfolio kann einfach in den Schulalltag integriert werden, weil die methodisch-didaktischen Hinweise grösstenteils plausibel und nachvollziehbar sind sowie offen gehalten werden. Nichtsdestotrotz schlagen die Interviewpartner 1 und 2 Optimierungsmassnahmen vor. Überzeugt hat die Autorin die Idee der Interviewpartnerin 1, wonach der Schülerband lediglich in der 4. Primarklasse ausgehändigt wird. In den darauffolgenden Schulstufen würde dann mit Schnellheftern gearbeitet. Weil der LESEFREUND die Kinder über alle drei Schuljahre begleitet, hätten auch die 5.- und 6.-Klässler die Möglichkeit bei Bedarf im Schülerband nachzulesen. Ferner könnten Merkblätter als Erinnerungshilfe bzw. Gedankenstütze in den Schnellhefter übernommen werden.

Die Interviewpartnerin 1 machte ebenfalls auf die Problematik aufmerksam, dass manche Lehrpersonen durch das grosse Angebot an Kopiervorlagen dazu verleitet werden könnten, diese zu oft im Unterricht einzusetzen. Wie auch die Interviewpartnerin 3 findet sie, dass Kopiervorlagen als Unterstützungsmassnahmen hauptsächlich für Kinder der 4. Primarklasse, die spontan keine Idee für einen Lesetagebucheintrag finden würden, genutzt werden könnten. Da jedoch die Eigenaktivität und Kreativität durch Kopiervorlagen abnehme, solle vor allem deren Gebrauch auf der 5. und 6. Primarstufe stark reduziert oder gar nicht mehr verwendet werden. Weil nicht alle Lehrpersonen

gewissenhaft einen Lehrerkommentar durchlesen, schlägt die Interviewpartnerin 1 vor, diese wichtigen Informationen zu Beginn des Abschnitts der Kopiervorlagen erneut explizit zu erwähnen.

Was die beiden Figuren (LESEFREUND und persönliches Lesetagebuch) anbelangt, sind sich alle Interviewpartner einig, dass diese ideal für die 4. Primarstufe seien. Die Interviewpartnerinnen 1 und 3 denken, dass diese beiden in den höheren Stufen zwar an Attraktivität verlören, dass sich dies jedoch nicht störend auf die Arbeit auswirken sollte, weil die Figuren nicht kindisch seien. Der Interviewpartner 2 ist aber der Meinung, dass diese beiden Figuren nicht für die 5. und 6. Primarklasse geeignet seien. Die Autorin respektiert diese Meinung, möchte jedoch betonen, dass ihrer Ansicht nach die Figuren so gezeichnet worden seien, dass diese ohne Bedenken auch in der 6. Primarklasse eingesetzt werden könnten. Sie dürften auf dieser Stufe aber auch weggelassen werden.

Klare Gliederung des Kommentarbands

Beim Aufbau des Kommentarbands stimmen alle befragten Lehrpersonen überein, dass dieser klar und logisch strukturiert sei und eine nachvollziehbare Reihenfolge aufweise. In Bezug auf den Schülerband empfahl mir die Interviewpartnerin 1, diesen mit einem vierten Bereich „Ratschläge für Eltern“ zu erweitern, weil dieser das Verbindungstück zwischen Schule und Elternhaus darstelle. Ausserdem würden so der Lehrer- und der Schülerband noch besser übereinstimmen.

Notwendige Informationen des Kommentarbands

Laut Meinung der drei Lehrpersonen seien alle Inhalte des Kommentarbands notwendig und wesentlich, weil sie je nach Situation hilfreich sein könnten und dadurch ihre Berechtigung hätten. Lediglich die Interviewpartnerin 1 kritisierte bei den methodischen Hinweisen zur allgemeinen Einführung des Lesemotivationsportfolios (siehe Anhang II: Einleitung und Methodische Hinweise), dass die methodischen Hinweise nicht an dieser Stelle des Kommentarbands auftreten sollten. Sie schlug vor den Titel wie folgt zu erweitern: „Methodische Hinweise zur ersten Begegnung“. Zudem solle ihrer Ansicht nach davor eine Materialliste stehen. Diese würde mit den Bildern zum Lehrmittel unterstützt (siehe Anhang I: Bilder zum Lehrmittel „Mein LESEFREUND“), welche den Interviewten unabhängig vom Kommentarband ausgehändigt wurden. Eine erneute Begutachtung des Kommentarbands seitens der Autorin ergab, dass ihre Vorschläge sinnvoll bzw. sogar erforderlich seien. So könne sich die Lehrperson auf einen Blick ein Bild davon machen, wie das Lehrmittel aufgebaut sei. Des Weiteren verunsicherte die Interviewpartnerin 1 im Zusammenhang mit dem persönlichen Lesetagebuch der Titel „Beurteilung und Bewertung“ (siehe Anhang IV: Beurteilung und Bewertung des Lesetagebuchs). Ihres Erachtens solle der Ausdruck „formative Evaluation“ verwendet werden. Im Nachhinein ist diese Kritik verständlich. Weil das persönliche Lesetagebuch nicht in Form einer Note bewertet wird, ist der Ausdruck „formative Evaluation“ sicherlich besser geeignet. Aus diesem Grund wurde im Text bereits ausdrücklich erwähnt, dass die Lehrperson lediglich eine formative Evaluation durchführen solle. Ausserdem verwendet Hintz (2002, S. 276ff.) ebenfalls den Ausdruck „Beurteilung“. Angesichts dessen könnte die Autorin sich durchaus vorstellen den Titel auf den Begriff „Beurteilung“ zu beschränken.

Verständliche Formulierung der Erklärungen, Anweisungen und Arbeitsaufträge

Darüber hinaus sind alle drei befragten Lehrpersonen der Ansicht, dass die Anweisungen, Erklärungen und Arbeitsaufträge im Kommentar- sowie Schülerband klar und verständlich formuliert seien. Der Interviewpartner 3 ist der Meinung, dass die Anweisungen zwar altersgemäss formuliert, jedoch manche, wie bereits erwähnt, zu umfangreich seien.

Selbständiges Arbeiten am LESEFREUND

Auch im letzten Punkt sind sich alle Interviewpartner einig, dass das Lesemotivationsportfolio zuerst gemeinsam im Klassenverband eingeführt werden müsse, bevor die Lernenden selbständig daran arbeiten könnten. Bei der Begleitung und Beratung der Kinder seitens der Lehrperson müsse darauf geachtet werden, dass differenziert werde. Manche Kinder benötigten mehr Hilfestellungen als andere, insbesondere leseschwache Schülerinnen und Schüler, Kinder mit reduziertem Programm sowie diejenigen Schulkinder, welche die pädagogische Schülerhilfe beanspruchten. Ausserdem solle sie die Lernenden immer wieder an den LESEFREUND erinnern und sie dazu ermuntern an diesem zu arbeiten. Im Hinblick auf das weitgehende selbständige Arbeiten mit dem LESEFREUND bejaht auch die Autorin den Gedanken der inneren Differenzierung.

Jedes Kind ist anders und bedarf daher einer individuellen Begleitung und Unterstützung. Dies müssen sich Lehrpersonen stets vor Augen halten. Im Zusammenhang dazu muss man auch bedenken, dass Kinder, welche mit der selbständigen Arbeitsweise vertraut sind, keineswegs strikte Vorgaben bezüglich des Lesetagebuchschreibens benötigen. Dies könnte sich für sie sogar kontraproduktiv auswirken, da sie durch die Vorgaben eingeschränkt würden und so nicht alle ihre Gedanken oder Ideen schriftlich festhalten (vgl. Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 27).

Demzufolge lässt sich nun ebenfalls die zweite Fragestellung beantworten: Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ (Schüler- und Kommentarband) ist praxistauglich und kann auf der 4. bis 6. Primarstufe innerhalb des Leseunterrichts im Bereich „Leseanimation“ eingesetzt werden.

8.2. Schlussfolgerung

Durch die Interpretation der gewonnenen Ergebnisse konnten die beiden Fragestellungen dieser Arbeit positiv beantwortet werden. Zusätzlich konnte die Autorin eine erweiterte Blickweise auf das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ gewinnen, welche ihr so noch nicht bewusst gewesen war. Ihr erscheint es daher durchaus sinnvoll einige Optimierungsvorschläge der Interviewpartner umzusetzen, weil diese jahrelang Erfahrungen auf der 4. bis 6. Primarstufe gesammelt hatten und somit gleichsam „Experten“ auf diesem Gebiet sind. Konkret könnte hierbei unter anderem die Unterteilung der Klassenbücherliste in Mädchen- und Knabenbücher, der erweiterte vierte Bereich des Schülerbands „Ratschläge für Eltern“, die Arbeit mit Schnellheftern in der 5. und 6. Primarklasse sowie die Reduktion der Kopiervorlagen in diesen beiden Klassen ins Auge gefasst werden.

Nachdem anhand einer Fremdbeurteilung aufgezeigt wurde, dass das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ praxistauglich ist und dem Konzept der Leseanimation entspricht, könnte nun in der Praxis untersucht werden, ob dieses im Schulalltag eingesetzt werden kann. Damit wären auch weiterführende wissenschaftliche Untersuchungen mit der Wirkung dieses Portfolios auf die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler möglich. Da sich der LESEFREUND über drei Primarschuljahre erstreckt, könnte unter anderem untersucht werden, ob dieser die Kinder längerfristig animiert zu lesen.

9. Kritische Distanz

Abschliessend werden der Wert und die Grenzen dieser Diplomarbeit aufgezeigt und kritisch analysiert.

Aus Sicht der Forschung stellt man bei dieser Diplomarbeit bestimmte methodische Schwachpunkte fest. Der Umfang der Untersuchung ist einerseits relativ klein gehalten, weil die Beurteilung des Lesemotivationsportfolios anhand von drei Experten erfolgte. Demzufolge ist nicht auszuschliessen, dass bei anderen Lehrpersonen nicht dieselben Ergebnisse resultieren würden. Weiter hat keine Implementation in die Praxis, das heisst in Primarschulklassen, stattgefunden, zumal der zeitliche Rahmen dazu nicht ausgereicht hätte. Der LESEFREUND wird von der 4. bis zur 6. Primarstufe eingesetzt. Folglich müsste dieser über einen längeren Zeitraum in Schulklassen getestet werden. Schliesslich konnte bei der Implementation ausschliesslich eine Fremdbeurteilung durch erfahrene Lehrpersonen vollzogen werden. Anhand ihrer jahrelangen Erfahrung haben sie untersucht, ob der LESEFREUND auf der 4. bis 6. Primarstufe innerhalb des Leseunterrichts im Bereich „Leseanimation“ eingesetzt werden kann. Sie haben unter anderem auch überprüft, ob der Schülerband logisch strukturiert ist und die darin enthaltenen Erklärungen, Anweisungen und Arbeitsaufträge altersgemäss und verständlich formuliert sind. Zusätzlich wäre es durchaus sinnvoll, den Schülerband ebenfalls Schülerinnen und Schülern der 4. bis 6. Primarklasse zu übergeben um diesen von ihnen angesichts der aufgezählten Punkte begutachten zu lassen.

Ferner stösst diese Diplomarbeit in Zusammenhang mit der Wirkung des Lesemotivationsportfolios auf die Lesemotivation an Grenzen. Die Ermittlung hat sich darauf beschränkt, ob der LESEFREUND das Konzept „Leseanimation“ und das Grobziel 5.3 „Lesen aus eigenen Initiative“ erfüllt und ob dieser praxistauglich ist. Der Frage nach der positiven Wirkung des LESEFREUNDS auf die Lesemotivation und das Leseverhalten der Kinder konnte nicht explizit nachgegangen werden, da diese den zeitlichen Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte.

Neben den Grenzen besteht der Wert dieser Diplomarbeit vor allem darin, dass Lehrpersonen der 4. bis 6. Primarstufe nun ein kompaktes Instrument in Form eines Portfolios zu Verfügung steht, um mit den Kindern innerhalb des Leseunterrichts im Bereich der Leseanimation zu arbeiten. Mit diesem erhalten sie ein reichhaltiges Angebot an Arbeitsmaterialien und –ideen, Vorschläge für Leseprojekte sowie Ratschläge zur Leseförderung. Entscheidend ist jedoch auch die Bereitschaft der Lehrperson, diese Fördermittel hinsichtlich des Anspruches ihrer Klasse und den Bedürfnissen jedes einzelnen Schulkindes differenziert einzusetzen.

10. Verzeichnisse

10.1. Literaturverzeichnis

- Aeberli, C. (2002). *Die Erfolge von Lehrpersonen im Vergleich. Evaluation von 3. Primarschulklassen aus sechs Deutschschweizer Kantonen in den Fächern Deutsch und Mathematik*. Zürich: Avenir Suisse.
- Atteslander, P. & Cromm, J. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (12. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baumann, J. & Müller, A. (1998). Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. Ermutigung zu einem schreiber-differenzierten Unterricht. *Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 25 (149), 16-22.
- Bell, J. (1999). *Doing Your Research Project. A guide for first-time researchers in education and social science* (3. Aufl.). Maidenhead: Open University Press.
- Belz, J., Follmer, R., Harmgarth, F. (Hrsg.), Hess, D. & Menno, S. (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung von 1995/1996*. Gütersloh: Verl. Bertelsmann Stiftung.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und schreiben in einer Medioumgebung: Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2004). *Das Lesen anregen, fördern, begleiten* (2. Aufl.). Aarau: Sabe Verlag.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007a). Leseverhalten beobachten – Lesen und Schreiben in der Verbindung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenzen – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (1. Aufl.) (S. 96-108). Zug: Klett und Balmer.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2007b). Offene Formen der Leseförderung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenzen – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (1. Aufl.) (S. 165-175). Zug: Klett und Balmer.
- Bonfadelli, H. & Fritz, A. (1993). Lesen im Alltag von Jugendlichen. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Leseerfahrungen und Lesekarrieren (Lesesozialisation Bd. 2)* (S. 7-213). Gütersloh: Bertelsmann.
- Bonfadelli, H. (1997). Wie aus Kindern auch künftige Leserinnen und Leser werden. In Pestalozzi-Bibliothek Zürich & S. Biedermann (Hrsg.), *Festschrift zum 100. Jubiläum der Pestalozzi-Bibliothek Zürich* (S. 22-32). Zürich: Pestalozzi-Bibliothek.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments. Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.

- Bucher, P. (2004). *Leseverhalten und Leseförderung: Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Einsiedler, W. (2010). *Was ist Didaktische Entwicklungsforschung?* Zugriff am 24.09.2012 unter http://www.wolfgang-einsiedler.de/pdf/einsiedler_didaktische-entwicklungsforschung_2010.pdf
- Fahrner, U. & Unwin, A. (2007). *Adaptive Verfahren zur Analyse und Verbesserung realer Lehr-Lern-Systeme*. Augsburg: Universität Augsburg Institut für Mathematik.
- Fischer, D. (1997). Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 673-703). München: Juventa Verlag.
- Fritz, J., Stumpf, S. & Wegener, D. (2007). *Die ganze Schule liest: Die Praxismappe zur Leseförderung*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft [GWE] (2007, März). *Eine Schule für Mädchen und Jungen*. Frankfurt a. M.: GWE
- Görner, R. (1986). *Das Tagebuch*. Zürich: Artemis-Verlag.
- Groeben, N., Hurrelmann, B., Eggert, H. & Garbe, C. (1999). Das Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm* (IASL Sonderband 10; S. 1-26). Tübingen: Niemeyer.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Häcker, T. (2004). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1* (2. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Häcker, T. (2006). Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* (1. Aufl.). Seelze-Velber: Erhard Friedrich Verlag.
- Häcker, T. (2007). *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1* (2. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heisteringer, A. (2006/2007). *Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen*. Zugriff am 01.10.2012 unter http://www.univie.ac.at/igl.geschichte/kaller-dietrich/WS%2006-07/MEXEX_06/061102Durchf%FChrung%20von%20Interviews.pdf
- Hintz, I. (2002). *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hurrelmann, B. (Hrsg.) (1993). *Lesesozialisation Bd. 1. Leseklima in der Familie: eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenzen – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (1. Aufl.) (S. 18-28). Zug: Klett und Balmer.
- Joseph, D. (2004). The Practice of Design-Based Research: Uncovering the interplay between design, research, and the real-world context. *Educational Psychologist*, 39 (4), 235-242.
- Junge, S. (2009). *Die Förderung der Lesemotivation in der Grundschule: Praktische Maßnahmen zur Motivationsförderung und geschlechtsspezifische Motivationsprobleme* (1. Aufl.). München: GRIN Verlag.
- Jurgensen, M. (1979). *Das fiktionale Ich. Untersuchungen zum Tagebuch*. Bern: Francke Verlag.
- Kommission Deutsch der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz [IEDK] (1998). *Lehrplan Deutsch 1. bis 6. Schuljahr*. Ebikon: IEDK.
- Kruse, G. (2007). Das Lesen trainieren: Zu Konzepten von Leseunterricht und Leseübung. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenzen – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (1. Aufl.) (S. 176-188). Zug: Klett und Balmer.
- Lindauer, T. & Senn, W. (2009a). *Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule 6. Klasse. Sprachbuch*. Zug: Klett und Balmer.
- Lindauer, T. & Senn, W. (2009b). *Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule 6. Klasse. Arbeitsheft*. Zug: Klett und Balmer.
- Lindauer, T. & Senn, W. (2010). *Die Sprachstarken 6. Deutsch für die Primarschule 6. Klasse. Kommentarband mit CD-ROM*. Zug: Klett und Balmer.
- Lissmann, U. (2004). Beurteilung und Beurteilungsprobleme bei Portfolios. In S. J. Reinhold (Hrsg.), *Von der Beobachtung zur Notengebung. Ein Lehrbuch* (4. überarb. Aufl.) (S. 211-241). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, F. (2007). *Lesen und kreatives Schreiben: Die Freude am Wort wecken*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Nickel-Bacon, I. & Wrobel, D. (2012, Januar). Lesekultur. *Praxis Deutsch – Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 39 (231), 4-12.

- Paulson, F., Paulson, P. R. & Meyer, C. A. (1991). What Makes a Portfolio a Portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning. In *Educational Leadership* (48), issue 5, S. 60-63.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2011). *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. Münster: LIT Verlag.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Raker, K & Stascheit, W. (2007). *Was ist Portfolioarbeit?* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based-Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1). 52-69.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation. Grundriss der Psychologie* (7. aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rupp, G., Heyer, P. & Bonholt, H. (2004). Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* (S. 95-141). Weinheim: Juventa.
- Schmidinger, E. (2007a). Besser fördern. *Erziehung und Unterricht*, 157 (1-2), 11-18.
- Schmidinger, E. (2007b). Das Portfoliokonzept im Unterricht. Eine Einführung in den Themenschwerpunkt. *Erziehung und Unterricht*, 157 (5-6), 366-371.
- Schmidinger, E. (2010). Die Arbeit mit den Leseportfolios zu den Bildungsstandards Deutsch/Lesen. *Erziehung und Unterricht*, 160 (3-4), 339-347.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analyse im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinner, K. H. (2001). *Kreativer Deutschunterricht: Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2006). *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren: Grundlagen: Unterrichtsmodelle für die 1. – 4. Klasse*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Stadler Elmer, S. (2011). Mündliche Befragung. In J. Aeppli, L. Gasser, E. Gutzwiller & A. Tettenborn, *Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaft* (2. Aufl.) (S. 175-186). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Stanat, P. & Mareike, K. (2003). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 211-242). Opladen: Leske und Budrich Verlag.

Stiftung Lesen (Hrsg.). (2008). *Studie Lesen in Deutschland 2008*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Zugriff am 02.07.2012. unter <http://www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008>

Stiftung Lesen (Hrsg.). (2011). *Vorlesestudie 2011 – Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Zugriff am 02.07.2012. unter <http://www.stiftunglesen.de/vorlesestudie/>

Stigler, H. & Felbinger, G. (2005). Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 129-134). Wien: Studienverlag.

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

Wigfield, A. (1997). Reading Motivation: A Domain-Specific Approach to Motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59-68.

10.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Portfolio-Begriffe (ungeordnete Auswahl). (Quelle: Häcker, 2007, S. 132) ..18	
Abbildung 2: Die verschiedenen Portfoliokonzepte im Überblick, (Quelle: Raker & Stascheit, 2007, S. 19)	19
Abbildung 3: Schritt des Iterativen Innovationsprozesses des DBR-Ansatzes, (Quelle: Fahrner & Unwin, 2007, S. 3)	29
Titelbild: Figur „Mein LESEFREUND“, (Quelle: Isabelle Wyss).....	Titelblatt

10.3. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gegenüberstellung von Lesemotiven bzw. Varianten der Lesemotivation, (Quelle: Philipp, 2011, S. 34)	12
---	----

11. Verzeichnis der Anhänge

11.1. Ausschnitte aus dem Kommentarband „Mein LESEFREUND“

- Anhang I: Bilder zum Lehrmittel „Mein LESEFREUND“
- Anhang II: Einleitung und Methodische Hinweise
- Anhang III: Verschiedene Formen der Lesetagebucharbeit
- Anhang IV: Beurteilung und Bewertung des Lesetagebuchs
- Anhang V: Beispiel einer Kopiervorlage
- Anhang VI: Unsere Klassenbücherliste
- Anhang VII: 2. Meine Leseprojekte
- Anhang VIII: Beispiel eines Leseprojekts: Lesenacht
- Anhang IX: 4. Allgemeine Hinweise und Anregungen zur Leseförderung

11.2. Ausschnitte aus dem Schülerband „Mein LESEFREUND“

- Anhang X: Titelblatt „Mein LESEFREUND“
- Anhang XI: Einführung des LESEFREUNDS
- Anhang XII: Titelblatt des ersten Bereichs „Mein persönliches Lesetagebuch“
- Anhang XIII: Ausschnitt aus der Einführung des persönlichen Lesetagebuchs
- Anhang XIV: Persönliche Bücherliste der Kinder
- Anhang XV: Arbeitsblatt „Meine Leseprojekte“
- Anhang XVI: Einführung des dritten Bereichs
„Mein Leseverhalten und meine Lesemotivation“

11.3. Interviewleitfaden

- Anhang XVII: Interviewleitfaden

11.4. Ehrenwörtliche Erklärung

- Anhang XVIII: Ehrenwörtliche Erklärung

Anhang I: Bilder zum Lehrmittel „Mein LESEFREUND“

Anhang II: Einleitung und Methodische Hinweise

Einleitung

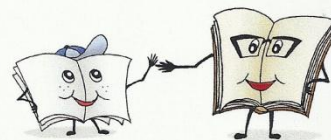
Der moderne Lese- und Literaturunterricht besteht aus drei Konzepten: *Lesetraining*, *literarische Bildung* und *Leseanimation* (Leseförderung). Innerhalb dieser drei Konzepte werden die beiden Zielebenen *Gern Lesen* und *Gut Lesen* unterschieden. Die Konzepte *Lesetraining* und *Literarische Bildung* werden der Zielebene *Gut Lesen* zugeordnet, gehen aber auf verschiedene Merkmale der einen Zielebene ein. Das Konzept *Leseanimation* ist der Zielebene *Gern Lesen* anzusiedeln (vgl. Kruse, 2007, S. 177ff.).

Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ wird insbesondere dem Konzept *Leseanimation* zugeordnet. Das Ziel besteht demnach darin, die Leserin bzw. den Leser zum Lesen zu motivieren, damit sich bei ihr bzw. ihm nachhaltig eine stabile Lesehaltung einstellt (vgl. ebd., S. 177f.). Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Lesegewohnheiten sowie ihre ganz persönlichen Leseinteressen. Dadurch erfahren sie, dass Lesen viel Spass macht (vgl. Junge, 2009, S. 17).

Aus der Jahresplanung des Lehrmittels „Die Sprachstarken“ geht hervor, dass für weitere Vorhaben wie Lektüre, Leseprojekte, Schreibprojekt usw. circa 27 Lektionen zur Verfügung stehen (vgl. Lindauer & Senn, 2010). Im Oberwallis sind es ungefähr 60 Lektionen, da wir in der Woche zwei bis drei Deutschlektionen mehr zur Verfügung haben als die anderen deutschsprachigen Kantone. Der Bereich *Leseanimation* ist folglich nur teilweise im Lehrmittel und in der dazugehörigen Jahresplanung vertreten. Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ ist somit als Ergänzung zum Lehrmittel „Die Sprachstarken 4-6“ gedacht. Schliesslich wird mit diesem Instrument das Grobziel 5.3 „Lesen aus eigener Initiative“ aus dem Lehrplan Deutsch vollumfänglich abgedeckt (siehe Lehrplan Deutsch 1. bis 6. Schuljahr, S. 19 & 25).

Aufbau des Kommentarbands

Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ besteht aus drei Bereichen. Zusätzlich ist im Kommentarband am Schluss ein vierter Bereich angehängt. Dieser soll lediglich der Lehrperson als eine Hilfe bezüglich der Leseförderung dienen. Die Kinder werden vom LESEFREUND sowie von seinem kleinen Bruder, dem Lesetagebuch, persönlich angesprochen.



Der erste Teil beginnt mit dem Portfolio. Dieser Bereich beinhaltet das Lesetagebuch mit einer persönlichen Bücherliste sowie einer Klassenbücherliste.

- Dieser Bereich gibt Hinweise zur Durchführung eines Lesetagebuchs. Dabei wird vor allem auf die drei Bereiche „Organisationsrahmen und Unterrichtsgestaltung“, „Beratung und Begleitung“ und „Beurteilung und Bewertung“ eingegangen.
- Ferner werden Sinn und Zweck der Bücherliste erläutert.

Der zweite Teil geht auf die Leseprojekte ein.

- Dieser Bereich gibt einen groben Überblick über einige Leseprojekte.
- Zwei Leseprojekte werden näher beschrieben und geben Hinweise zur Planung, Vorbereitung und Durchführung.

Der dritte Teil behandelt das Leseverhalten und die Lesemotivation der Lernenden.

- Er beinhaltet einen Fragebogen (für die Kinder) und einen Beobachtungsbogen (für die Lehrperson).
- Zusätzlich werden Hinweise über die Verwendung dieser Frage- und Beobachtungsbögen gegeben.

Im letzten Teil werden Anregungen und Hinweise zur Leseförderung vorgeschlagen:

- Diese Anregungen und Hinweise zur Leseförderung sind eine zusätzliche Ergänzung zum Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“.
- Sie sind als Vorschläge gedacht und müssen nicht zwingend angewendet werden.

Hinweis: In diesem Kommentarband sind viele Anregungen, Ratschläge und Unterrichtsmaterialien vorhanden. Ausserdem schlägt er viele Differenzierungsmöglichkeiten vor. Da sich das Portfolio über drei Jahre erstreckt, muss die Lehrperson selbst entscheiden, was und in welcher Weise sie von diesem grossen Angebot nutzen möchte.

Kleiner Tipp am Rande: Am besten orientiert man sich an dem Lern- und Wissensstand sowie an den Bedürfnissen jedes einzelnen Kindes.

Methodische Hinweise

Das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ kann unterschiedlich eingeführt werden.

Eine Einführungsmöglichkeit wird stichwortartig dargestellt:

- Kiste/Schachtel austeilen → kurzen Blick hineinwerfen lassen
- erste Seite gemeinsam durchlesen
→ Den Hinweis geben, dass die Kinder die einzelnen Bereiche im Verlauf des Jahres näher kennenlernen werden.
- Schachtel persönlich gestalten (malen, zeichnen, usw.)
- Die Einführung des *Lesetagebuchs* erfolgt in der freien Lesestunde (siehe Kapitel 1 „Mein persönliches Lesetagebuch“ → Didaktische Hinweise → 2. Beratung und Begleitung).
- Bereich *Meine Leseprojekte*: Arbeitsblatt nach dem ersten Leseprojekt austeilen und individuell bearbeiten (siehe Kapitel 2).
- Bereich *Mein Leseverhalten und meine Lesemotivation*: Sinn des Fragebogens erklären und diesen zu Beginn des Schuljahres ausfüllen lassen (siehe Kapitel 3).

Anhang III: Verschiedene Formen der Lesetagebucharbeit

Verschiedene Formen der Lesetagebucharbeit

Lesetagebuch als Gruppenarbeit

Wenn die Lehrperson das Lesetagebuch als Gruppenarbeit durchführen möchte, sollten die Schülerinnen und Schüler den Umgang mit diesem bereits kennen. Durch die Arbeit in Gruppen wird die Sozialkompetenz der Kinder verbessert und durch den ständigen Austausch über den Buchinhalt setzen sie sich vertieft mit diesem auseinander (vgl. Plamenig, 2001, S. 33). Folgende Ziele werden durch die Arbeit mit dem Lesetagebuch als Gruppenarbeit verfolgt:

- Ideen für die Gestaltung eines Lesetagebuches sammeln
- einen Arbeitsplan erstellen und einhalten
- in der Gruppe die Arbeitseinteilung diskutieren und ausführen
- das Lesetagebuch erstellen und ausführen
- das Lesetagebuch als Referat in der Gruppe präsentieren
- Feedback über die Zusammenarbeit geben
- über die eigene Leistung reflektieren (Plamenig, 2001, S. 33)

Der Gruppe sollten folgende Arbeitsaufträge erteilt werden:

- einen Gruppennamen finden (Dieser soll die Identifikation mit der Gruppe fördern.)
- Ideen für das Lesetagebuch sammeln
- Ideen auswählen (mindestens dreizehn Aufgabenstellungen als Vorgabe)
- einen Arbeitsplan erstellen (Wer macht was und bis zu welchem Termin?)
- einen Zeitplan erstellen (vgl. Plamenig, 2001, S. 33f.)

Jeder Gruppe sollte die Möglichkeit geboten werden, ihre Lesetagebücher den Schulkameraden vorzustellen. So wird ihre Arbeit nicht nur von der Lehrperson, sondern zusätzlich von der ganzen Schulklasse gewürdigt. Die Terminvorgabe für die Präsentation sollte baldmöglichst mitgeteilt werden, damit sich die Gruppe ihre Zeit gut einteilen kann (vgl. ebd., S. 34).

Arbeitsblätter

Auf den Arbeitsblättern sind verschiedene Fragen sowie Arbeitsaufträge formuliert. Diese Arbeitsblätter haben das DIN-A5-Format. So können die Kinder auf den Arbeitsblättern schreiben, diese anschliessend ausschneiden und sie in ihrem Lesetagebuch aufkleben. Die Arbeitsblätter müssen nicht zwingend zur Verfügung gestellt werden, weil das Lesetagebuch an sich bereits genügend Anregungen und nützliche Hinweise zur Verfügung stellt.



Anhang IV: Beurteilung und Bewertung des Lesetagebuchs

3. Beurteilung und Bewertung

Die Beurteilung von Lesetagebüchern stellt sich als äusserst schwierig heraus. Jedes Kind ist selbst dafür verantwortlich, wie intensiv es sich mit der Lektüre auseinandersetzt und was es davon in welcher Form im Lesetagebuch festhält. Schlussendlich ist für die Lehrperson lediglich das sichtbar, was sie auf dem Papier lesen kann. Daher sollte es die Lehrperson bei der Arbeit am Lesetagebuch mit der **formativen Evaluation** belassen, da es eine individuelle Erfolgs- und nicht eine Vergleichsbeurteilung sein sollte. Eine summative Bewertung, also in Form von einer Benotung, ist unvereinbar mit den aktuellen Grundsätzen der Leseförderung, welche die persönlichen Leseinteressen und -fähigkeiten der Lernenden fördert (vgl. Hintz, 2002, S. 276f.).

Da eine allgemeine Beurteilung eines Lesetagebuchs nicht angemessen ist, bietet es sich an, dass sich die Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern auf eine bestimmte Aufgabenstellung einigt, welche beurteilt wird. Grundsätzlich ist es ratsam, dass die Beurteilungskriterien bereits vor Beginn der Lesetagebucharbeit mit den Kindern besprochen und anschliessend festgelegt werden (vgl. ebd., S. 277f.).

Dass beim Lesetagebuch nicht das fertige Produkt, sondern die individuelle Weiterentwicklung des Lese- und Schreibprozesses im Vordergrund steht, ist ein zentraler Aspekt. Das Lesetagebuch führt insbesondere der Lehrperson vor Augen, in welcher Form und wie intensiv sich die Leserin bzw. der Leser mit seinem Buch auseinandergesetzt hat. Aus diesen Gründen wird weder die Orthografie noch die Grammatik beachtet (vgl. ebd., S. 276).

Es ist bestimmt für jede Lehrperson einleuchtend, dass eine Leistungswürdigung in Form eines ausführlichen Kommentars seitens der Lehrkraft selbstverständlich ist. Jedoch muss nicht jeder Tagebucheintrag kommentiert werden. Die Kommentare sollten nicht lediglich auf Schwächen oder Fehler der Kinder hinweisen, sondern auch auf das, was sie bereits gut meistern. Die Kritik kann beispielsweise in Form von positiv formulierten nützlichen Hinweisen erfolgen (vgl. Schulverlag plus, 2010a). „Grundsätzlich geht es beim Betrachten der Lesetagebücher um eine BE-GUT-ACHTUNG. Das heisst: Das Gute wird beachtet und der Arbeit wird Achtung entgegengebracht“ (Schulverlag plus, 2010a).

Beobachtungsfragen

In einem Lesetagebuch wird die Leseentwicklung der Schülerinnen und Schüler ersichtlich. Die Beobachtungsfragen unterstützen die Lehrperson, die Leseentwicklung über einen längeren Zeitraum zu beobachten (vgl. Schulverlag plus, 2010a).



Anhang V: Beispiel einer Kopiervorlage


Mein Buch-Steckbrief

Titel: _____

Autor/Autorin: _____

Angaben zum Autor/zur Autorin: _____

Wichtige Personen im Buch (mit kurzer Beschreibung):



Kurze Inhaltsangabe: _____

Auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 10 (hervorragend) erhält das Buch von mir _____ Punkte, weil _____

Rückmeldebogen zum Buch

Du darfst bei jeder Frage einen bis fünf Punkte verteilen. Ein Punkt bedeutet eine sehr schlechte Note, Drei Punkte gibst du für eine mittelmäßige Note und fünf Punkte für eine sehr gute Note.

Wie fandest du das Buch?	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Würdest du das Buch deinen Freunden empfehlen?	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5
Möchtest du weitere Bücher vom Autoren des Buches kennenlernen?	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4	<input type="radio"/> 5

Trefft euch in einer Zufallsgruppe und stellt euch eure Rückmeldungen gegenseitig vor. Beginnt mit dem Satz:
Das Buch hat von mir _____ Punkte bekommen, weil _____

Anhang VI: Unsere Klassenbücherliste

Unsere Klassenbücherliste

	Name der Leserin bzw. des Lesers	Diese Bücher habe ich dieses Schuljahr bereits gelesen. (Buchtitel und Autor/in)		
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

49

Anhang VII: 2. Meine Leseprojekte

2. Meine Leseprojekte

Leseprojekte sind ein wichtiger Bestandteil der Leseförderung. Leseprojekte haben die Absicht die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu steigern und zu festigen. Im Lehrmittel „Die Sprachstarken“ sind in der eigentlichen Jahresplanung keine Leseprojekte eingeplant. In den Jahresplanungen der 4. - 6. Primarstufe ist jedoch vermerkt, dass für weitere Vorhaben wie Lektüre, Leseprojekte, Schreibprojekte usw. circa 27 Lektionen zur Verfügung stehen (vgl. Lindauer & Senn, 2010). Im Oberwallis sind es ungefähr 60 Lektionen, da wir in der Woche drei bis vier Deutschlektionen mehr zur Verfügung haben. Leseprojekte nehmen viel Vorbereitungs- und Organisationszeit in Anspruch. Daher muss man sich gründlich über diese informieren und frühzeitig mit der Planung beginnen.

In der untenstehenden Tabelle sind verschiedene Leseprojekte aufgelistet. In der rechten Spalte stehen zu jedem Leseprojekt wesentliche Informationen geschrieben mit passenden Internetlinks dazu. Die beiden Leseprojekte „Autorenbegegnung“ und „Lesenacht“ werden zudem näher beschrieben. Dabei wird vor allem auf die Planung, Organisation und Durchführung eingegangen.

Einige Leseprojekte im Überblick:

Leseprojekt	Informationen und Links zum Leseprojekt
Lesen im Park	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lesen in der Natur (Wiese, Park, Wald, usw.) ➤ Gemütlichkeit schaffen mit einer Decke ➤ Bücher, Schreibmaterial in Kisten/Rucksäcken mitbringen <p>Weitere Infos unter: http://www.jugendliteratur.net/lesenimpark.html</p>
Bibliotheksbesuch	<ul style="list-style-type: none"> ➤ gemeinsam mit einer Bibliothek einen Bibliotheksbesuch planen ➤ Bibliotheksbesuch je nach Zielgruppe anpassen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kinder, welche erstmals eine Bibliothek kennenlernen ○ Kinder, welche eine Bibliothek bereits kennen und nun dort erlebnisreiche Stunden verbringen wollen <p>Weitere Infos unter: http://web1.bertelsmann-stiftung.de/bst/en/media/lesen_foerdern.pdf → Buch: Lesen in der Welt von morgen, S. 33-46 Unter diesem Link findet man mehrere Beispiele zu einem Bibliotheksbesuch.</p>
Literarisches Café	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Erstellen einer literarischen Menükarte ➤ Getränke servieren
Orient Express	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Literatur und Kultur anderer Länder und Völker mitbringen ➤ passende Musik im Hintergrund laufen lassen <p>Weitere Infos unter: http://www.kjm-ostschweiz.ch/index.php?id=59,0,0,1,0,0</p>
Bücherflohmarkt	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Büchertausch-Anlass ➤ Die Kinder geben ihre eigene Bibliothek bekannt. ➤ über verschiedene Bücher miteinander sprechen und diese untereinander austauschen

Anhang VIII: Beispiel eines Leseprojekts: Lesenacht

3. Die Nachbereitung der Autorenbegegnung

Die Nachbereitung nimmt einen höheren Stellenwert ein als die Vorbereitung. In der Nachbereitung soll den Kindern die Gelegenheit geboten werden, über das Literaturerlebnis zu reflektieren und in Gesprächen über ihre Erlebnisse zu sprechen und so ihre Erfahrungen und Gedanken auszutauschen. Die Autorenbegegnung kann ebenfalls fächerübergreifend genutzt werden. So wird diese zusätzlich vertieft und verinnerlicht (vgl. Conrady & Wiemer, 2008, S. 57).

Die Nachbereitung im Unterricht kann sehr unterschiedlich ausfallen und ist abhängig von der Klassenstufe. Einige Vorschläge dazu für die Nachbereitung im Unterricht sollen hier angeführt werden (vgl. Conrady et. al., 2008, S. 69):

- Briefe an den Autor/die Autorin verfassen;
- Erstellung einer Website;
- Präsentation der Fotos oder Filme, die bei der Autorenbegegnung entstanden sind; [...]
- Wandzeitung, Schülerradio, Schreib-AG;
- Buchausstellungen (ebd.).

2. Lesenacht

Die Erfahrung einer Lesenacht in einer Bibliothek oder Mediathek bleibt manchen Schülerinnen und Schülern ein Leben lang in positiver Erinnerung. In der Lesenacht lernen sie die Medien sowie sonstige Angebote einer Bibliothek kennen. Sie werden mit den Bibliotheksräumen vertraut und machen die Erfahrung, dass sie in der Bibliothek das, was sie interessiert, nachlesen können und so ihr Wissensdurst gestillt werden kann. So nehmen sie das Lesen als etwas Positives wahr (vgl. Gincel-Reinhardt, 2000, S. 90).

Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung

Wie bei der Autorenbegegnung ist auch bei der Lesenacht eine sorgfältige Planung und Vorbereitung besonders wichtig. Im ersten Schritt tritt man mit einer Bibliotheksleitung in der Nähe in Kontakt um abzuklären, ob diese einverstanden ist, eine Lesenacht durchführen zu lassen. Weiter müssen freiwillige Mitarbeiter oder ein Lehrerteam eingespannt werden, die sich bereit erklären, bei der Vorbereitung und Durchführung der Lesenacht mitzuhelfen. Anschliessend wird gemeinsam nach Ideen zu einem oder mehreren Themen gesucht und wie man diese umsetzen kann. Erst jetzt sollte man die Schulleitung über das Vorhaben einer Lesenacht in Kenntnis setzen (vgl. ebd., S. 91). „Je umfangreicher und präziser das Angebot für die Schulen ist, desto eher ist mit einer positiven Rückmeldung zu rechnen“ (Gincel-Reinhardt, 2000, S. 91). Man muss sich zudem bewusst sein, dass man ebenfalls die Zusage der Eltern erhalten muss. Dazu eine kleine Anregung: Ein informativer Elternabend zur Lesenacht kann dazu führen, dass sie eher dazu bereit sind einzuwilligen und dass sie sich zunehmend für das Leseprojekt interessieren (vgl. ebd.).

Die wichtigsten Termine sollten bereits zu Beginn des Schuljahres mit der betreffenden Schulklasse bzw. mit den Schulklassen vereinbart werden, falls die Lesenacht als geschlossene Veranstaltung vorstattengeht. Die Lehrperson kann so die Schülerinnen und Schüler an der Ideenfindung und der Planung teilhaben lassen (vgl. ebd.).

Das Thema bzw. das Motto der Lesenacht sollte bereits, lange bevor diese stattfindet, in den Köpfen der Kinder präsent sein. Dies kann man mit Hilfe einer *Medienkiste* erreichen, welche inhaltlich auf das Thema abgestimmt ist. Man kann aber das Thema auch in den Unterricht integrieren, indem es in einem anderen Fach oder sogar fächerübergreifend behandelt wird.

Anhang IX: 4. Allgemeine Hinweise und Anregungen zur Leseförderung

4. Allgemeine Hinweise und Anregungen zur Leseförderung

Nach Bertschi-Kaufmann (2004) verfolgt die Leseförderung vor allem folgende Ziele:

- Sie soll in erster Linie das Interesse an Büchern und anderen Medien mit Schrift und Bild wecken.
- Sie soll den Umgang mit dem grossen Textangebot zur Gewohnheit machen und dafür auch Erleichterungen anbieten.
- Sie soll alle möglichen Zugänge zur Welt der Schrift öffnen und dafür auch Wege anbieten, auf denen sich Lesen mit andern Tätigkeiten verbindet. Insbesondere damit sind auch neue Leserinnen und Leser zu gewinnen (S. 14).

Mit der Leseförderung wird demnach eine enorme Bandbreite abgedeckt. Um all diese Ziele erreichen zu können, wird empfohlen mit Bibliotheken zusammenzuarbeiten, da dies viele Vorteile mit sich bringt (vgl. ebd.).

Anbei werden einige Hinweise und Anregungen zur Leseförderung in der Schule aufgeführt. Diese sind als Vorschläge gedacht und müssen nicht alle zwingend umgesetzt werden.

Leseräume einrichten

Klassen- und Schulzimmerbibliotheken sind sehr wichtig in Bezug auf die Leseförderung. Beste Voraussetzung ist, wenn die Bibliothek im eigenen Klassenzimmer steht, weil so die Bücher für die Kinder stets gegenwärtig und erreichbar sind. Einige Bücher sollten dabei ständig ausgetauscht werden, damit die Leserinnen und Leser immer wieder auf etwas Neues stossen oder nach einiger Zeit bekannte Bücher wieder entdecken. Ausserdem sollte der Bücherbestand die verschiedenen Interessen und Leseanforderungen der Lernenden berücksichtigen (vgl. ebd., S. 20).

Mit folgender Liste verfügt eine Bibliothek über ein breites Spektrum (vgl. ebd., S. 21f.):

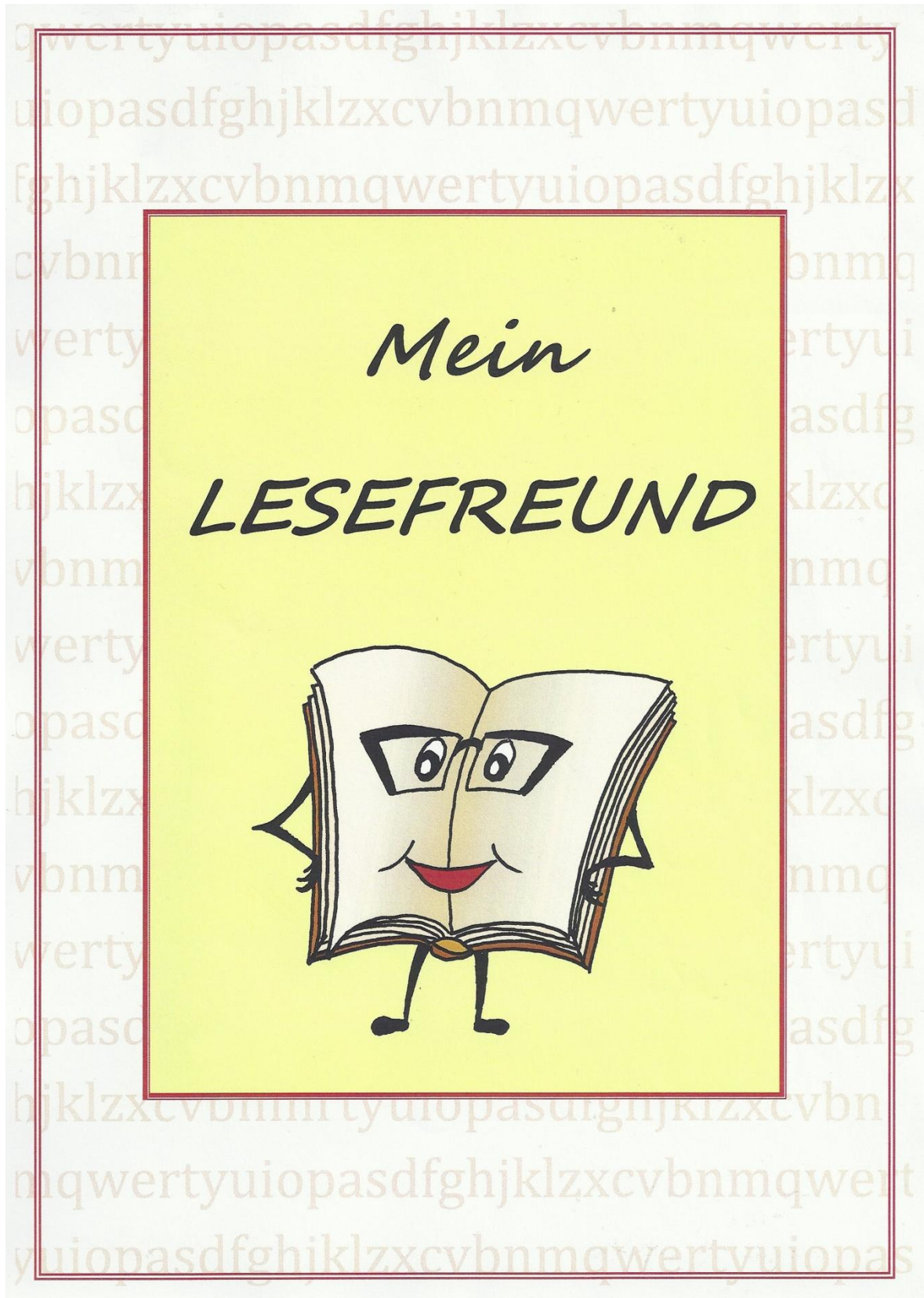
- | | |
|---|------------------------------|
| - Bilderbücher | - Comics |
| - Tiergeschichten | - Witzsammlungen |
| - Buchserien als Fortsetzungsgeschichten | - Kinderbuchklassiker |
| - Fantastische Erzählungen | - Bücher in anderen Sprachen |
| - Bücher für Jungen und Bücher für Mädchen | - Abenteuerliteratur |
| - Problemerkzählungen (Realistische Erzählungen) | - Krimis |
| - Texte, welche die Kinder selbst geschrieben haben und in der Bibliothek veröffentlichen | - Sachbücher |
| - Interactive Books mit CD-ROM (" <i>lebendige Bücher</i> ") | |

Kontakt mit Eltern aufnehmen

Im Bereich der Leseförderung ist es ratsam mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Daher sollte die Lehrperson die Eltern als Mitwirkende der Leseförderung ihres Kindes betrachten. „Regelmässige Elterninformationen zur Leseförderung sind wichtig“ (Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005, S. 137). In diesen gibt sie den Eltern unter anderem hilfreiche Tipps, wie sie ihr Kind zu Hause beim Lesen unterstützen können (vgl. ebd., S. 135f.).

Im Folgenden werden zehn solcher Ratschläge aufgelistet, welche Heide Niemann zusammengestellt hat (Niemann, 1997, S. 98f., zit. nach Bertschi-Kaufmann, 2004, S. 35):

- Ich lasse mein Kind in Ruhe Bücher anschauen und darin blättern.
- Ich verteufile nicht das Fernsehen, auch nicht den Computer.
- Ich geniesse das gemeinsame Lesen, die Atmosphäre dabei.
- Ich lasse mein Kind mitentscheiden, mitaussuchen.
- Ich nehme mir Zeit zum Zuhören beim Erzählen und Vorlesen.
- Ich richte mit meinem Kind eine Bücherecke / ein Bücherregal im Kinderzimmer ein.
- Mein Kind lasse ich auch in Büchern lesen, die mir nicht hundertprozentig gefallen.
- Mein Kind darf Bücher auch mit in den Garten oder in die Badeanstalt nehmen.
- Mein Kind soll selbst Bücher aussuchen lernen.
- Mein Kind und ich richten regelmässige Bücherstunden ein (zehn Minuten pro Tag sind auch schon viel.)

Anhang X: Titelblatt „Mein LESEFREUND“

Anhang XI: Einführung des LESEFREUNDS

Hallo, ich bin dein LESEFREUND!

Ich werde dich von nun an bis zum Ende deiner Primarschulzeit begleiten. Du fragst dich bestimmt, was wir miteinander erleben werden. Dies werde ich dir in den nächsten Zeilen verraten.

Ich bin da, um mit dir die Freude am Lesen zu entdecken, denn ich werde dir zeigen, wie viel Spass Lesen macht!

Ich bestehe aus drei Teilen:

1. Mein persönliches Lesetagebuch mit Bücherliste
2. Meine Leseprojekte
3. Mein Leseverhalten und meine Lesemotivation

In jedem Bereich erkläre ich dir die verschiedenen Aufgaben und gebe dir zusätzlich noch Ratschläge und Ideen. Deine Lehrerin bzw. dein Lehrer steht dir natürlich auch mit Rat und Tat zur Seite. Sie bzw. ihn kannst fragen, wenn du etwas nicht verstehst oder einfach nicht mehr weiter weisst.

Ich möchte dir noch nicht zu viel verraten. Lass dich einfach auf das Abenteuer mit mir ein!

Dein LESEFREUND!



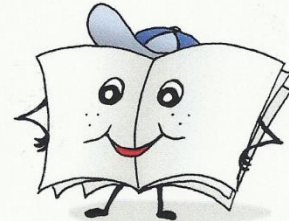
**Anhang XII: Titelblatt des ersten Bereichs
„Mein persönliches Lesetagebuch“**



Anhang XIII: Ausschnitt aus der Einführung des persönlichen Lesetagebuchs

Hallo, ich bin dein ganz persönliches Lesetagebuch!

Ich stelle mich kurz vor. Ich bin der kleine Bruder von deinem LESEFREUND und ich helfe ihm, in dir die Freude am Lesen aufkommen zu lassen. Bevor wir jedoch gemeinsam arbeiten werden, erkläre ich dir, wer ich bin und was du mit mir machen wirst.

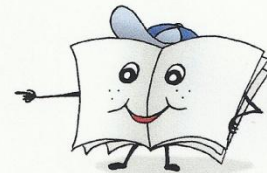


Dein Lesetagebuch - wer bin ich?

Ich bin ein Tagebuch, welches du über diejenigen Bücher, Zeitschriften, usw. führst, die du in der Schule oder in deiner Freizeit liest. Auf meinen leeren Seiten kannst du alles aufschreiben, was dich beschäftigt: deine Gedanken und Gefühle, Freude und Ärger, Zustimmung und Ablehnung, Begeisterung und Enttäuschung, Fragen und Meinungen. Ich begleite dich stets auf deinem Weg ein Buch zu lesen.

Ich helfe dir...

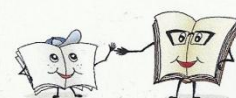
- dich intensiv mit dem Buch auseinanderzusetzen.
- über das Gelesene nachzudenken und es besser zu verstehen.
- Fragen zu besonderen Textstellen zu finden und zu formulieren.
- dich an einzelnen Stellen des Buchs „einzumischen“.
- dir eine eigene Meinung über das Buch zu bilden.
- dich später an den Inhalten und die Personen des Buches zu erinnern.



Wie du mit mir arbeitest:

- Du schreibst von jedem Buch, das du gelesen hast, den *Titel*, den *Autor* oder die *Autorin* und den *Verlag* auf.
- Wenn du ein Heft, eine Zeitschrift gelesen hat, schreibst du den *Titel* und die *Nummer* des Heftes auf.

In denjenigen Tagen, in welchen du ein paar Seiten deines Buches gelesen hast, fasst du deren Inhalt kurz zusammen. Zusätzlich kannst du deine persönlichen Gedanken oder deine Meinung zum Gelesenen festhalten. Es ist wichtig, dass du jeweils zu Beginn deines Tagebucheintrags das *Datum* und die *gelesenen Seiten* notierst.



Anhang XIV: Persönliche Bücherliste der Kinder

Name: _____

Meine Bücherliste

Diese Bücher habe ich bereits gelesen. (Titel und Autor/-in)	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	



Name: _____

	Diese Bücher nehme ich mir vor noch zu lesen... (Titel und Autor/-in)	... bis Anfang/Mitte/Ende des Monats...	Unterschrift der zuständigen Lehrperson
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			



Anhang XV: Arbeitsblatt „Meine Leseprojekte“

Name: _____ Datum: _____


Meine Leseprojekte

Name des Leseprojekts: _____

Schulklasse: _____

Dies hat mir besonders gut gefallen:

Hier hast du Platz um dir eine schöne Erinnerung an dein Leseprojekt entstehen zu lassen!

A small, friendly cartoon character of an open book with a face, arms, and legs, standing in the bottom right corner of the page.

Anhang XVI: Einführung des dritten Bereichs „Mein Leseverhalten und meine Lesemotivation“

Mein Leseverhalten und meine Lesemotivation

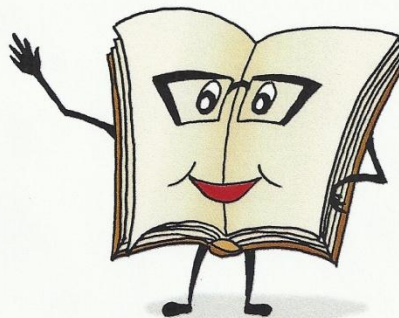


Im dritten und letzten Teil denkst du mit Hilfe eines Fragebogens darüber nach, *was* du liest und *wie* du es liest. Diesen Fragebogen findest du ebenfalls im Arbeitsheft „Die Sprachstarken“. Ich stelle dir zusätzliche Exemplare zur Verfügung. Damit verfolge ich folgende Absicht:

Deine Lehrerin bzw. dein Lehrer lässt dir circa 3 - 4 Mal im Laufe des Schuljahres Zeit den Fragebogen zu beantworten. Fülle diesen ganz nach deinem persönlichen Empfinden aus, ohne auf die zuvor ausgefüllten Fragebögen zu achten.

Am Ende des Schuljahres können du und deine Lehrerin bzw. dein Lehrer anhand der Fragebögen analysieren, wie sich dein Leseverhalten in Bezug auf deine „*Lesehäufigkeit/-menge*“ und „*Lesemotivation*“ sowie „*Über Bücher reden*“ und über dein „*Vorgehen*“ verändert hat.

Wichtig: Vergiss nicht das Datum (zumindest den Monat und das Jahr) auf dem Fragebogen zu vermerken.



Anhang XVII: Interviewleitfaden

Interview mit: _____

am: _____

Teilbereiche:**Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ (allgemein):**

1. Wie finden Sie das Lesemotivationsportfolio „Mein LESEFREUND“ ganz allgemein?
(*einleitende allgemeine Frage*)
2. Was halten Sie davon, dass ihre Schülerinnen und Schüler von diesen beiden Figuren direkt angesprochen werden? Entspricht dies ihrem Alter?
3. Inwiefern kann es mit Hilfe des Kommentarbands methodisch-didaktisch einfach in den Schulalltag integriert werden? (Hinweise zur Durchführung/Methodische Hinweise)
4. (Inwiefern) enthält der Kommentarband alle notwendigen Informationen, wie man das Portfolio im Unterricht umsetzen kann? Welche Informationen sind Ihrer Meinung nach am Wesentlichsten? Enthält der Kommentarband überflüssige Informationen? Falls ja, welche?
5. Weist für Sie der Kommentar- und Schülerband eine klare Gliederung auf? Nehmen Sie bitte Stellung dazu!
6. Sind die Erklärungen, Anweisungen und Arbeitsaufträge (Schüler- und Kommentarband) verständlich formuliert? Könnten Ihre Schülerinnen und Schüler ihrer Meinung nach damit weitgehend selbständig arbeiten?
7. Wird Ihres Erachtens mittels des LESEFREUNDS in den Kindern das Interesse an Büchern geweckt? Begründen Sie Ihre Meinung!
8. Inwiefern bietet der LESEFREUND der Lehrperson eine Hilfestellung, die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu erfassen?
9. Deckt Ihres Erachtens das Lesemotivationsportfolio in Kombination mit dem Lehrmittel „Die Sprachstarken“ (innerhalb des Leseunterrichts) das Konzept „Leseanimation“ ab? Welche Bereiche sind im Sinne des Konzepts „Leseanimation“ sinnvoll/nützlich?
10. Würden Sie das Lesemotivationsportfolio gerne in Ihren Deutschunterricht integrieren? Warum?

Mein persönliches Lesetagebuch und meine Bücherliste

11. Welche Inhalte im Kommentarband sind für Sie wesentlich? Gibt es Inhalte, welche Ihrer Meinung nach überflüssig sind?
12. Was könnte Ihrer Meinung nach optimiert werden? Wie lauten Ihre Verbesserungsvorschläge?
13. Was denken Sie über die persönliche Bücherliste und die Klassenbücherliste?
14. Würden Sie (im Sinne Ihrer Schülerinnen und Schüler) am Schülerband Änderungen vornehmen? Falls ja, welche?

Meine Leseprojekte

15. Welche Inhalte im Kommentarband sind für Sie wesentlich? Gibt es Inhalte, welche Ihrer Meinung nach überflüssig sind?
16. Was könnte Ihrer Meinung nach optimiert werden? Wie lauten Ihre Verbesserungsvorschläge?
17. Würden Sie am Schülerband Änderungen vornehmen? Falls ja, welche?

Meine Lesemotivation und mein Leseverhalten

18. Welche Inhalte im Kommentarband sind für Sie wesentlich? Gibt es Inhalte, welche Ihrer Meinung nach überflüssig sind?
19. Was könnte Ihrer Meinung nach optimiert werden? Wie lauten Ihre Verbesserungsvorschläge?
20. Würden Sie am Schülerband Änderungen vornehmen? Falls ja, welche?

Hinweise zur Leseförderung

21. Was halten Sie von den Anregungen und Hinweisen zur Leseförderung?
22. Was könnte Ihrer Meinung nach optimiert werden? Wie lauten Ihre Verbesserungsvorschläge?

Anhang XVIII: Ehrenwörtliche Erklärung

Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben.

Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken, u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Brig, 18. Februar 2013

Isabelle Wyss