

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Veranstaltung: Vertiefung zum Begleitseminar Praxissemester

Germanistik: Sprachliche Grundbildung V (G; G/ISP)

Belegnummer: 690211

Sommersemester 2015

Veranstalterin: Kristin Zurmühlen

**Lesekompetenzförderung anhand eines digitalen Mediums
im Rahmen einer literaturdidaktischen Unterrichtseinheit**
Veranschaulicht am Beispiel eines Testkindes einer 2.Klasse

Hausarbeit zur Verschriftlichung des Studienprojekts
im Fach sprachliche Grundbildung von:

Svenja Senger

Abgabedatum: 05. August 2015

Eidesstattliche Erklärung:

Hiermit erkläre ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte, fremde Hilfe angefertigt, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Bielefeld, den 05. August 2015

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	4
1. Einleitung	5
2. Zur Förderung und Entwicklung des Leseverständnisses unter Einbezug digitaler Medien	7
2.1. Das Leseverständnis als Teilkompetenz der Lesekompetenz.....	7
2.2. Digitale Medien/Learningapps	9
2.3. Leseförderung anhand digitaler Medien und Bilderbücher	10
3. Diagnose des Leseverständnisses anhand der Hamburger Leseprobe.....	12
3.1. Beschreibung der Hamburger Leseprobe	12
3.2. Datenerhebung	13
3.3. Vorgehen bei der Datenauswertung	14
4. Eine literaturdidaktische Unterrichtseinheit zur Förderung des Leseverständnisses.....	15
4.1. Beschreibung und Begründung des digitalen Mediums	15
4.2. Aufbau der literaturdidaktischen Unterrichtseinheit.....	16
4.3. Lernziele	17
4.4. Fördergruppe	18
5. Ergebnisse der Lesekompetenzförderung.....	19
5.1. Beschreibung des Testkindes.....	19
5.2. Portrait des ersten Messzeitpunktes (1)	20
5.3. Portrait des zweiten Messzeitpunktes (2)	22
6. Fazit und Ausblick.....	24
7. Schlussbemerkung	25
8. Literaturverzeichnis.....	27

Vorwort

Das neue Studienmodell 2011, welches von der Universität Bielefeld auf der Grundlage des Lehrerausbildungsgesetzes (2009) konzipiert wurde, beinhaltet für Lehramtsstudierende im 2. oder 3. Mastersemester ein fünfmonatiges Praxissemester. Dieses ist als Studienelement verantwortet und impliziert die Zusammenarbeit mit den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL), den Bezirksregierungen und den Schulvertretern. Module zur Vorbereitung (VPS), zur Begleitung, als auch zur Reflexion (RPS) dienen den Studierenden als Unterstützung und Beratung. Das Praxissemester wird vordergründig unter dem Leitbild des Forschenden Lernens von den Studierenden absolviert. Die Studierenden entfalten auf diese Weise eine zunehmende forschende Grundhaltung, fördern ihre Reflexivität und entwickeln ihren eigenen Professionalisierungsprozess weiter. In Anbetracht dessen konzipieren die Studierenden selbstständig zwei Studienprojekte, welche innerhalb der fünfmonatigen Praxisphase in der jeweiligen Schule durchgeführt werden. Der nachfolgende Bericht bezieht sich folglich auf eines dieser konzipierten Forschungsprojekte, welches ich gemeinsam mit Larissa Schlüter im Fachbereich der sprachlichen Grundbildung realisiert habe.

Das fünfmonatige Praxissemester habe ich vom 24. Februar bis zum 26. Juni 2015 an einer Grundschule absolviert. Dort bin ich bereits seit Mai 2013 als pädagogische Fachkraft in ein Klassenteam integriert.

Die rhythmisierte Ganztagsgrundschule verfolgt das Konzept des gemeinsamen Unterrichts. Insgesamt besuchen aktuell ca. 300 Schülerinnen und Schüler diese Grundschule, wovon 240 innerhalb einer Ganztagsklasse unterrichtet werden. Etwa 80% der Schülerschaft trägt einen Migrationshintergrund. Viele Schülerinnen und Schüler stammen aus sozialschwachen Familien, wodurch die Schule als Brennpunktschule deklariert wird. Insgesamt 50 Mitarbeiter aus zahlreichen beruflichen Zweigen tragen zum Gelingen des schulischen Alltags bei.

Mein Dank gilt nun all denjenigen, die mir stets unterstützend und begleitend während der Durchführung des Studienprojekts zur Seite standen und aus diesem Grund maßgeblich zum Gelingen des Projekts beigetragen haben.

1. Einleitung

Die fortschreitende Digitalisierung nimmt zunehmend Einfluss auf nahezu alle Lebensbereiche unserer Gesellschaft und prägt demnach das tägliche Leben. Der digitale Wandel macht sich für Kinder und Jugendliche vor allem in der Kommunikation und in den Freizeitaktivitäten bemerkbar. Smartphone, Tablet und WLAN gelten häufig schon als Selbstverständlichkeit in diesem Veränderungsprozess, wodurch eine Verschiebung der Interessenschwerpunkte der Kinder und Jugendlichen hin zu digitalen Medien bedingt ist. Um Medienkompetenz¹ zu vermitteln und dadurch die großen Potenziale des Medieneinsatzes nutzen zu können, gleichzeitig aber auch die Risiken der Nutzung deutlich zu machen, müssen diese Kompetenzen frühzeitig an die Schülerinnen und Schüler² herangetragen werden. Voraussetzung dessen ist ebenso eine ausreichend gebildete Lesekompetenz³. Erst die Lesekompetenz ermöglicht die gezielte Verarbeitung der digitalisierten Informationen und macht diese für den Verbraucher nutzbar. Die Benutzung von digitalisierten Programmen wie Facebook, Emails und Suchmaschinen setzt schließlich eine gut ausgebildete Lesekompetenz voraus. Das Lesen als wichtige Schlüsselkompetenz und Voraussetzung für Bildung und Beruf bedingt demzufolge eine erfolgreiche Teilhabe am digitalisierten gesellschaftlichen Leben.

„Über das Lesen werden nicht nur eine Vielzahl von Lebensbereichen erschlossen, sondern über die Schriftsprache werden neben Informationen und Fakten auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt. Lesefähigkeit stellt damit ein universelles Kulturwerkzeug dar, [...]“ (Artelt, McElvany, Chrstimann et. al 2007, online).

Trotz dieser großen Relevanz der Lesekompetenz im Allgemeinen, als auch zur Vermittlung von Medienkompetenzen zeigen laut einer IGLU-Studie mehr als ein Drittel der SuS einer Jahrgangsstufe schwache Leseleistungen auf. Werden diese nicht weiter gefördert, folgen „[...]Schwierigkeiten in der Erarbeitung neuer Lerngegenstände in allen Fächern [...]“ (ebd., online). Dass dies ebenso für die Medienkompetenz gilt, zeigt die *International Computer and Information Literacy Studie (ICILS)*, demnach weisen ungefähr ein Drittel der Achtklässler keine ausreichenden Fähigkeiten bei der Verwendung von digitalen Medien auf. Jene zeigen oft gleichzeitig schwache Leistungen innerhalb der Lesekompetenz, wodurch erneut der Zusammenhang dieser beiden Kompetenzformen deutlich und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erschwert wird (vgl. Stiftung Lesen 2014, online). Dieser Hintergrund hebt die enorme Notwendigkeit der Vermittlung von Medien- und Lesekompetenz hervor. Für die Vermittlung speziell der Lesekompetenzen kann die schulische Berücksichtigung der veränderten Schülerinteressen hin zu digitalen Medien den Unterricht nachhaltig positiv beeinflussen und diese Vermittlung erleichtern, wodurch ebenso gleichzeitig Grundkompetenzen der

¹ Medienkompetenz „[...] bezeichnet ein ganzes Bündel von Fähigkeiten, um Medien und ihre Inhalte zu begreifen, sie gekonnt, verantwortlich und selbstbestimmt zu nutzen“ (Medienkompetenz Portal NRW, online).

² Im Folgenden wird der Begriff Schülerinnen und Schüler durch die Abkürzung SuS ersetzt.

³ Die Definition von Lesekompetenz erfolgt im weiteren Verlauf der Arbeit.

Medienbildung entwickelt werden. Die durch persönliches Interesse hervorgerufene intrinsische Motivation wird gesteigert und impliziert dadurch gleichzeitig eine bessere Leistungsfähigkeit der SuS. Digitale Medien sollen die SuS für das Lesen begeistern, ihnen einen Zugang zur Literatur verschaffen und ihre Neugier wecken, sodass auf diese Weise die Lesekompetenzen gefördert werden und die Lesemotivation⁴ zunimmt. Diese Schlüsselkompetenz bildet schließlich die Grundlage für das weitere schulische Lernen und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Dieser Hintergrund begründet das für den Schulforschungsteil des Praxissemesters konzipierte Studienprojekt, welches sich fachspezifisch unter Variante 1 *Forschung über die eigene unterrichtspraktische Tätigkeit* konkretisieren lässt. Es handelt sich hierbei um eine Integrationsvariante, wodurch eine Verbindung einer Unterrichtseinheit mit einem Studienprojekt erfolgt. Aus diesem Anlass trägt die vorliegende Arbeit im Rahmen dieses Studienprojekts den Titel

**Lesekompetenzförderung anhand eines digitalen Mediums
im Rahmen einer literaturdidaktischen Unterrichtseinheit**
Veranschaulicht am Beispiel eines Testkindes einer 2.Klasse

konkretisiert durch folgende Fragestellung:

Wie wirkt sich eine Förderung anhand eines digitalen Mediums (Learningapp) im Rahmen einer literaturdidaktischen Unterrichtseinheit auf das Leseverständnis eines Testkindes aus?

Die literaturdidaktische Unterrichtseinheit thematisiert dabei das Bilderbuch *Irgendwie Anders*⁵. Insgesamt steht der Einsatz des digitalen Mediums in Form von eigens konzipierten Learningapps innerhalb der Förderung im Fokus dieser Arbeit. Zur Beantwortung der Fragestellung schließt sich dieser Einleitung ein Kapitel zur Entwicklung und Förderung des Leseverständnisses unter Einbezug digitaler Medien an. Dieses thematisiert zunächst kurz Lesekompetenzen im Allgemeinen und geht dabei anschließend näher auf den Teilbereich des Leseverständnisses ein. Zudem wird die Relevanz von digitalen Medien und Learningapps herausgestellt, bevor schließlich die Leseförderung anhand dieser digitalen Medien und aufgrund deren Einbettung in ein didaktisches Konzept anhand von Bilderbüchern näher erläutert wird, um auf diese Weise den theoretischen Rahmen dieser Arbeit darzustellen. Um aufzuzeigen, wie die Daten innerhalb des Studienprojekts erhoben und dadurch speziell das Leseverständnis diagnostiziert werden kann, gibt das nächste Kapitel einen Überblick über die Hamburger Leseprobe, als standardisiertes Messinstrument. An diese Erkenntnisse knüpft das vierte Kapitel an, welches eine literaturdidaktische Unterrichtseinheit unter Einbezug eines digitalen Mediums zur Förderung des Leseverständnisses zeigt und dadurch die inhaltlichen Ausführungen des Studienprojekts konkretisiert. Dafür wird zunächst das ver-

⁴ Lesemotivation wird „als ein Oberbegriff für eine Reihe von motivationalen, einstellungs- und verhaltensbezogenen Indikatoren in Bezug auf das Lesen gefasst“ (Klieme, Artelt, Hartig et. al. 2010, online).

⁵ Die Sachanalyse des Bilderbuches, welche den Bedeutungsgehalt des Bilderbuches herausstellt, als auch dessen Auswahl begründet, liegt bereits in der vorherigen Hausarbeit vom 15.02.2015 zum Thema „Ein exemplarischer Unterrichtsentwurf zum Bilderbuch „Irgendwie Anders“ vor.

wendete digitale Medium (Learningapps) beschrieben und dessen Auswahl begründet. Daran schließt der Aufbau der literaturdidaktischen Unterrichtseinheit an, woraus sich schließlich ebenso Lernziele ableiten, welche von den SuS während dieser Einheit erreicht werden sollen. Anschließend wird ein kurzer Überblick über die Zusammensetzung der Fördergruppe gegeben. Danach folgen die Ergebnisse dieser Lesekompetenzförderung eines ausgewählten Testkindes, welches zunächst beschrieben wird. Daran schließt sich jeweils ein Portrait über die Lesekompetenzen, speziell bezogen auf das Leseverständnis, des ersten bzw. zweiten Messpunktes an. Ein Fazit fasst die wesentlichen Ergebnisse zusammen und liefert einen kurzen Ausblick. Die Arbeit endet mit einer Schlussbemerkung, welche die Unterrichtseinheit sowie den eigenen Professionalisierungsprozess reflektiert.

2. Zur Förderung und Entwicklung des Leseverständnisses unter Einbezug digitaler Medien

Nachfolgend werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Arbeit ausgeführt. Neben einem kurzen Einblick in die Lesekompetenz im Allgemeinen stellt das Kapitel das Leseverständnis als Teilkompetenz jener dar. Darüber hinaus werden bereits existierende Forschungserkenntnisse zu digitalen Medien dargelegt. Abschließend wird die Leseförderung anhand digitaler Medien sowie anhand von Bilderbüchern erläutert. Diese Erkenntnisse dienen als Ausgangspunkt für die Konzeption der Unterrichtseinheit.

2.1. Das Leseverständnis als Teilkompetenz der Lesekompetenz

Als Lesekompetenz definiert PISA „die Fähigkeit, schriftliches Textmaterial zu verstehen, zu nutzen und darüber zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben“ (PISA 2005, online 18). Folglich handelt sich bei der Lesekompetenz um eine grundlegende Schlüsselkompetenz hinsichtlich des Wissenserwerb und der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft⁶. Für die weiteren Ausführungen der Arbeit ist es notwendig, zwischen Lesekompetenz und Leseverständnis zu unterscheiden. Die Lesekompetenz lässt sich durch die Einteilung in Teilkompetenzen differenzierter betrachten. Laut Kohlhasse (2007) umfasst der Begriff der Lesekompetenz die Teilbereiche der Leseintention, der Lesegewohnheit, der Leseflüssigkeit und des Leseverständnisses. Rost (2001) bezieht den Begriff des Leseverständnisses auf die Kompetenz des Rezipienten den Sinngehalt des Geschriebenen zu entnehmen und in diesem Kontext auch das Verarbeiten von ganzen Sätzen und Texte zu ermöglichen. Die gelesenen Wörter müssen demnach zu einer bedeutungsvollen Struktur zusammengesetzt

⁶ Das Konstrukt der Lesekompetenz und die damit verbundenen drei Dimensionen des Leseprozesses lassen sich nach Rosebrock und Nix (2010) in einem Mehrebenenmodell darstellen. Diese Ausführungen sind in der Hausarbeit vom 15.02.2015 nachzulesen. Im Folgenden wird der Fokus auf das Leseverständnis gelegt.

werden. IGLU bildet das Leseverständnis durch ein vierstufiges Modell ab. Die folgende Definition des Leseverständnisses dient dabei als Grundlage:

“Comprehension can be seen as the process of using one’s own prior experiences (reader context) and the writer’s cues (text context) to infer the author’s intended meaning. This process can involve understanding and selectively recalling ideas in individual sentences (microprocesses), inferring relationships between clauses and / or sentences (integrative processes), organizing ideas around summarizing ideas (macroprocesses), and making inferences not necessarily intended by the author (elaborative processes). These processes work together (interactive hypothesis) and can be controlled and adjusted by the reader as required by the reader’s goals (metacognitive processes) and the total situation in which comprehension is taking place (situational context)” (Irwin 1986, 9).

Das Modell beinhaltet vier verschiedene Stufen des Leseverständnisprozesses⁷, diese werden mit verschiedenen Leseintentionen kombiniert. Die ersten beiden Stufen erfordern dabei das Nutzen von inhärenten Textinformationen, während die dritte und vierte Stufe externes Wissen vom Rezipienten benötigen.

Die erste Stufe stellt das *Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen* dar. Die Anforderung der SuS besteht darin, die im Text genannten Informationen wiederzufinden und diese zu nennen. Eigene Interpretationen des Rezipienten sind auf dieser Stufe lediglich von geringer Bedeutung. Auch eine Variation des Schwierigkeitsgrades innerhalb dieser Stufe ist möglich, indem z.B. Mehrdeutigkeiten genutzt werden (vgl. Voss, Carstensens und Bos 2005, 21). Irwin (1986) bezeichnet diesen Leseverständnisprozess als Mikroprozess.

Auf der zweiten Stufe sind die Rezipienten in der Lage *einfache Schlussfolgerungen ziehen* zu können. Hier ist es erforderlich über das Geschriebene hinauszudenken. Der gesuchte Sachverhalt wird im Text nicht wörtlich genannt, dabei gilt es verschiedene Textabschnitte miteinander zu verknüpfen, um auf diese Weise einfache Schlussfolgerungen abzuleiten. Diese werden dabei größtenteils noch ohne Einbezug des eigenen Vorwissens, sondern lediglich auf Grundlage des Textes gezogen. Zudem impliziert diese Stufe weitere Aspekte wie z.B. das Erklären von einzelnen Wörtern oder das Erkennen von Gefühlen und das Benennen ihrer Ursachen. Unter Einbezug von Irwin handelt es sich hierbei um integrative Prozesse (vgl. ebd.).

Als nächste Stufe schließt sich der Prozess *komplexe Schlussfolgerungen ziehen und begründen: Interpretieren des Gelesenen* an. An dieser Stelle wird das Bilden von semantischen Makrostrukturen erforderlich, unter dessen Einbezug schließlich das Erfassen der Bedeutung des Textes auf einer globalen Ebene möglich wird. Dabei ist ein Rückgriff auf das eigene Vorwissen notwendig. Dieser mehrdimensionale Prozess erfordert z.B. das Erklären einer symbolischen Bedeutung einer Handlung oder die Bewertung von Handlungen unter

⁷ Im weiteren Verlauf werden die vier Stufen des Leseverständnisses auch als „Kompetenzstufen“ bezeichnet, wodurch die ursprüngliche, originale Bezeichnung beibehalten wird. Der Begriff „Kompetenzstufen“ bezieht sich dabei immer auf die vier Stufen des Leseverständnisprozesses.

Einbezug möglicher Konsequenzen durch den Rezipienten (vgl. Vos et. al. 2005, 22). Auch Irwin bezeichnet diesen Leseverständnisprozess als Makroprozess.

Als letzte, vierte Stufe ergibt sich das *Prüfen und Bewerten von Sprache und Inhalt*. Diese geforderte Meta-Ebene hat zur Folge, dass der Rezipient sich losgelöst vom Inhalt mit der Sprache, den Absichten oder auch der Form beschäftigt. Dabei geht es z.B. um das Erkennen von Gestaltungsmerkmalen oder das Prüfen der Handlung auf die Glaubwürdigkeit (vgl. ebd., 23). Nach Irwin handelt sich hierbei um elaborierte Prozesse.

Insgesamt besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Leseverständnis und der Leseintention der SuS. Aus diesem Grund unterscheidet das Modell die vier Stufen des Verstehensprozesses bezogen auf die Leseintention in das *Lesen literarischer Texte* und den *Erwerb von Informationen in Gebrauchstexten*. Dabei ist jedoch zu bemerken, dass sich die grundlegenden Prozesse nicht zwingend unterscheiden müssen (vgl. ebd., 25). In diesem Kontext hält Bertschi-Kaufmann (2000) eine Unterscheidung zwischen dem Lesen von literarischen Texten und dem Lesen von Sachtexten aus folgenden Gründen dennoch für nötig:

„Das literarische Lesen verlangt darüber hinaus Kreationen von nicht normierten Textbedeutungen; poetische Texte geben die adäquate Rezeptionsversion nicht vor, ihre ästhetische Funktion besteht gerade in der Vielfalt von Sinnkonstruktionen, in die sich die Lesenden hineinfinden müssen“ (ebd., 27).

Für die nachfolgende Arbeit gelangt die Intention des Lesens von literarischen Texten in den Vordergrund, da eine Verwendung von literarischen Texten innerhalb der Unterrichtseinheit erfolgt. Als nächstes gilt es nun, den theoretischen Rahmen der digitalen Medien zu klären, um die Relevanz der Kombination von digitalen Medien und literaturdidaktischer Unterrichtseinheit herauszustellen.

2.2. Digitale Medien/Learningapps

Medien werden verstanden „als Mittler, durch die in kommunikativen Zusammenhängen (potenzielle) Zeichen mit technischer Unterstützung gespeichert, wiedergegeben, angeordnet oder verarbeitet und in abbildhafter und/oder symbolischer Form präsentiert werden“ (Tulodziecki & Herzig 2002, 64f.). Dabei erfolgt ebenfalls eine Differenzierung der sogenannten neuen Medien, welche computerbasierte Angebote zusammenfassen. Aufgrund der Digitalisierung werden diese Formen der neuen Medien auch als digitale Medien klassifiziert (vgl. Herzig & Grafe 2015, online).

Der besagte Anstieg des Medienkonsums wird ebenso in der KIM-Studie (2014) deutlich. Während 2012 36% (2010 26%) der SuS jeden bzw. fast jeden Tag das Internet nutzten, sind es 2014 bereits 40%. Weitere 44% der SuS halten sich 2014 einmal oder mehrmals wöchentlich online im Internet auf, wodurch sich die persönlichen Interesse und somit auch die Freizeitgestaltung immer mehr auf digitale Medien fokussieren. Dies lässt sich vor allem durch den allgemeinen Wandel der Gesellschaft begründen, der zeigt, dass auch im Beruf,

im Alltag und innerhalb der vielfältigen Freizeitaktivitäten zunehmend digitale Medien zum Einsatz kommen. Folglich ergibt sich für die SuS bereits früh eine erste Kontaktaufnahme mit diesen digitalen Medien. Die zunehmende Attraktivität sowie der wachsende Umgang mit diesen Medien, plädieren für dessen Einsatz im Unterricht, um in diesem Zusammenhang auch auf mögliche Risiken frühzeitig hinzuweisen. Während Vertreter wie Plötzner und Herder (2001) und Tergan (2002) einem Einbezug von digitalen Medien im Grundschulunterricht kritisch gegenüberstehen, da sie eine kognitive Überlastung befürchten und eine Abgrenzung von Freizeitaktivitäten und schulischen Lernprozessen als äußerst schwierig empfinden, befürworten vor allem Vertreter wie Aufenanger (2004) den Einsatz digitaler Medien. Die selbstständige Gestaltung des Lernprozesses und die damit verbundene Lernerzentrierung ermöglichen vielfältige Lernchancen für den täglichen Unterrichtsalltag. Dabei kann der Unterrichtsstoff im individuellen Tempo erarbeitet werden. Beide Vertretergruppen sind sich jedoch einig, dass eine Umgestaltung der Lernsituation für die Verwendung von digitalen Medien erforderlich ist. Demnach sollte der Einsatz dieser Medien vor allem mit einem didaktischen Konzept verbunden sein. Aus diesem Grund erfolgt innerhalb des Studienprojekts die Einbettung des digitalen Mediums in eine literaturdidaktische Unterrichtseinheit. Das enorme persönliche Interesse der SuS an diesen digitalen Medien veranlasst die besagte Ausführung einer intrinsisch motivierten Lernhandlung, welche dauerhaft zu einem erhöhten Wissenserwerb und einem dauerhaft erfolgreichen Lernerfolg führen kann.

Dabei wird als digitales Medium die Form der Learningapp ausgewählt. Die Funktionstüchtigkeit der Apps auf diversen Geräten, ebenso wie das schnelle und einfache Installieren sowie der zeitlich uneingeschränkte Zugriff auf jene, zeigen die besondere Alltagstauglichkeit und die große Bedeutung der entwickelten Lernsoftware auf (vgl. Krauthausen 2012, 1).

Weiter gilt es festzustellen, inwieweit eine Leseförderung speziell des Leseverständnisses anhand dieser digitalen Medien und aufgrund dessen Einbettung in ein didaktisches Konzept anhand von Bilderbüchern möglich ist.

2.3. Leseförderung anhand digitaler Medien und Bilderbücher

Traditionell galt der Begriff der Leseförderung speziell als Unterstützungsform leseschwacher SuS im schulischen Anfangsunterricht. Neueren Auffassungen zufolge bezieht sich heute die „Leseförderung auf alle Schüler aller Jahrgänge und aller Schultypen und keineswegs nur auf solche, die Schwierigkeiten mit der Lesetechnik oder Sinnentnahme haben“ (Sahr 2000, 1). Diese Auffassungen begründen schließlich den Einsatz einer Leseförderung im alltäglichen Unterrichtsgeschehen der Grundschule, da sie einen hohen Lernerfolg für alle SuS der heterogenen Lerngruppe erzielen können. Daraus eröffnet sich schließlich die Frage, inwieweit sich digitale Medien zur Förderung des Leseverständnisses im Grundschulunterricht eignen, die es nun zu erhellen gilt.

Hypertexte stehen im Gegensatz zu den herkömmlichen Printtexten. „Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass traditionelle Texte eine abgeschlossene Einheit darstellen und Hypertexte in alle Richtungen verzweigen“ (Kohlhase 2007, 62). Möller (2001) sagt aus, dass innerhalb von Hypertexten eine Visualisierung abstrakter Sachverhalte erfolgt, sodass ein Abruf der Informationen über mehrere Kanäle möglich ist. Darüber hinaus spricht sich ebenso Toman (2004) für die Förderung des Leseverständnisses anhand von Hypertextstrukturen aus. Der Lernende entscheidet selbstständig darüber, inwieweit der Text linear gelesen und inwieweit der Leseprozess durch das Anklicken von Bildern modifiziert wird, sodass auf diese Weise eine aktive Mitgestaltung des Lernprozesses erfolgen kann (vgl. Kohlhase 2007, 86). Um diese aufgeführten Potentiale der Learningapps zur Förderung des Leseverständnisses nutzen zu können, ist es notwendig, dass die SuS bereits über Basiskompetenzen im Bereich der Mediennutzung verfügen. Andernfalls besteht die Gefahr einer kognitiven Überlastung und einer Desorientierung (vgl. ebd., 90). Aus diesem Grund ist es für die Lehrkraft von besonderer Bedeutung diejenigen SuS zeitweise bei der Bedienung der Learningapps zu unterstützen, welche nicht über ausreichende Basisfähigkeiten verfügen, um den dargestellten Gefahren entgegen zu wirken.

Wie bereits anfänglich zum Ausdruck gebracht, kann eine Leseförderung für alle SuS der Lerngruppe profitabel sein. Dies wird ebenso in einer Studie von Kohlhase (2007) deutlich. Diese zeigt, dass eine Leseförderung anhand von Learningapps nicht nur für schwache Leser, sondern auch für SuS mit bereits gut entwickelten Lesekompetenzen gewinnbringend sein kann. Diese können an ihre individuellen Lesekompetenzen anknüpfen und diese selbstständig erweitern. Der Einsatz von digitalen Medien zur Förderung des Leseverständnisses ist demnach für alle SuS der Lerngruppe profitabel, wodurch sich der Einsatz im Unterricht begründen lässt.

Wie bereits aufgeführt, ist es jedoch für den Einsatz eines digitalen Mediums von großer Bedeutung, dieses in eine didaktische Struktur einzubetten, um dadurch die vielfältigen Lernchancen im Unterricht entfalten zu können. Aus diesem Grund erfolgt die Ausführung des digitalen Mediums im Rahmen einer literaturdidaktischen Unterrichtseinheit, welche zusätzlich anhand des Bilderbuches *Irgendwie Anders* ebenfalls die Förderung des Leseverständnisses als Ziel verfolgt.

In diesem Kontext gilt es kurz festzustellen, inwieweit eine Leseförderung auch anhand von Bilderbüchern als sinnvoll erscheint. Die thematisierten Inhalte der Bilderbücher entsprechen oft den alltäglichen Erfahrungen der SuS. Aus diesem Grund wird ein Lebensweltbezug hergestellt, wodurch die SuS subjektiv in die Thematik involviert sind. Dadurch zeigen Bilderbücher ein hohes Maß an Attraktivität, wodurch insgesamt das Interesse der SuS am weiteren Handlungsverlauf und ihre Lesemotivation gesteigert werden sollen. „Bilderbücher schaffen natürliche Sprechanlässe und einen gemeinsamen Handlungsrahmen für alle Beteiligten (sprachliche Aktivierung)“ (Riehemann 2006, 172), wodurch die Förderung des Lesever-

ständnisses besonders ermöglicht wird. Das Verstehen der Sprache wird durch die Arbeit mit einem Bilderbuch schließlich erleichtert. Die Förderung mit diesem ist für SuS der Grundschule besonders emotional. Die thematisierten Gedanken und Gefühle werden durch das Medium Buch besser und bewusster wahrgenommen. Der fiktionale Charakter des Bilderbuches ermöglicht es darüber hinaus, auch schwierige und anspruchsvolle Themen mit den SuS zu bearbeiten (vgl. Thiele 2003, 88). Insgesamt soll der wahrgenommene Lebensweltbezug der thematisierten Bilderbuchinhalte das Interesse und die Motivation der SuS steigern. Durch diese intrinsische Aktivierung kann eine bessere Behaltensleistung und ein höherer Lernerfolg erzielt werden, sodass das Leseverständnis schließlich nachhaltig gefördert wird. Nachdem die theoretischen Grundlagen zur Konzeption des Studienprojekts bekannt sind, ist es nun von Relevanz das Verfahren der Datenerhebung zu erläutern.

3. Diagnose des Leseverständnisses anhand der Hamburger Leseprobe

Im Rahmen des Studienprojektes wird das Leseverständnis anhand der Hamburger Leseprobe⁸ diagnostiziert, da jene hierfür besonders aufschlussreiche Informationen bietet. Diese Alltagsrelevanz sowie die Möglichkeit zu einer weiteren langfristigen Dokumentation der Entwicklungen der SuS über einen Zeitraum von vier Schuljahren durch ein einheitliches Rahmenkonzept begründen die Auswahl der HLP als Messinstrument für das aufgeführte Studienprojekt. Die erhobenen Ergebnisse können auf diese Weise langfristig von der Lehrkraft verwendet werden und zeigen dadurch eine hohe Effizienz. Das folgende Kapitel beschreibt zunächst das standardisierte Messinstrument, gibt danach Aufschluss über die Datenerhebung und erläutert schließlich das Vorgehen bei der Datenauswertung.

3.1. Beschreibung der Hamburger Leseprobe

Die 1992 konzipierte und normierte Hamburger Leseprobe erfasst die Lesekompetenzen von SuS der 1. bis 4. Jahrgangsstufe und dient darüber hinaus zur Analyse von Leseprozessen, indem diese unter alltagsnahen Bedingungen beobachtet werden. Zudem erfolgt eine Beurteilung leseschwacher SuS anhand gegebener Vergleichsmaßstäbe (vgl. May & Arntzen 2003, 2).

Die HLP beinhaltet insgesamt 12 verschiedene Kurztexte, die sich auf vier unterschiedliche Lesestufen (1-4) in jeweils drei Parallelförmigkeiten (a-c) verteilen. Die vier verschiedenen Lesestufen entsprechen dem Anforderungsniveau der jeweiligen Klassenstufe, welches bei einer regulären Leseentwicklung erreicht sein sollte. Die beinhalteten Texte der HLP sind emotional ansprechend und nach den Erfahrungen der SuS gestaltet. Innerhalb der Lesestufe 1 und 2 unterstützen zusätzlich Bilder die SuS beim Lesen der Kurztexte. Zeigen die Testkinder große Schwierigkeiten beim Lesen des vorgelegten Textes kommen passend zu jeder

⁸ Im Folgenden wird zeitweise die Abkürzung HLP für die Hamburger Leseprobe verwendet.

Lesestufe Wörterlisten mit zwei Schwierigkeitsstufen zum Einsatz. Diese bestehen ausschließlich aus Nomen, sind nicht in einen inhaltlichen Kontext eingebettet und vermeiden optisch ähnliche Wortstrukturen. Dadurch können die Strategien der SuS zum Entschlüsseln von Wörtern noch deutlicher beobachtet werden. Die Durchführung der HLP sollte in der ersten Klasse gegen Ende, in den übrigen Klassenstufen gegen Mitte bzw. Ende des Schuljahres stattfinden (vgl. ebd.).

3.2. Datenerhebung

Die Datenerhebung des Studienprojektes erfolgt zu zwei Messzeitpunkten. Zum einen unmittelbar vor (1), und zum anderen unmittelbar nach (2) der durchgeführten literaturdidaktischen Unterrichtseinheit, wodurch die Entwicklung der SuS deutlich werden soll. Das Verfahren der HLP wird als Einzelbeobachtung durchgeführt, aus diesem Grund nehmen die ausgewählten SuS der Fördergruppe einzeln am Testverfahren teil. Es ist darauf zu achten, dass jene in einer störungsfreien, alltagsnahen Atmosphäre das Testverfahren durchlaufen. Ein Aufnahmegerät dokumentiert die Durchführung der HLP und ermöglicht aus diesem Grund eine spätere Auswertung, sodass sich der Testleiter vollständig auf die Testsituation konzentrieren kann. Zu Beginn sollte offen gelegt werden, dass der durchgeführte Lesetest zur Feststellung der bisher erlernten Lesefähigkeiten dient und dass bei Schwierigkeiten jeder Zeit Hilfestellungen gegeben werden können. Das Geben von Hilfestellungen ermöglicht es dem Testleiter darüber hinaus festzustellen, inwieweit die besprochenen Hinweise in die eigene Lösungssuche der SuS eingebaut werden können. Der stetige Austausch zwischen Testleiter und dem jeweilige/n Schüler/in zielt darauf ab, eine begünstige psychologische Situation entstehen zu lassen, um sie auf diese Weise zu motivieren und ihnen die Angst vor einer Prüfungssituation zu nehmen.

Die SuS der Testgruppe bekommen zum ersten und zum zweiten Messzeitpunkt den Text G2b vorgelegt, da zunächst angenommen wird, dass die SuS der zweiten Klasse die zugehörige zweite Lesestufe beherrschen sollten. Durch die Verwendung desselben Testmaterials zu beiden Messzeitpunkten ist eine bessere Vergleichbarkeit und Objektivität der Ergebnisse dieser beiden Zeitpunkte möglich. Da sich beide Messzeitpunkte nahe dem Schulhalbjahr ansiedeln wird der Text b der zweiten Lesestufe ausgewählt, sodass im Laufe des Schuljahres eine Steigerung der Kompetenzen auf das Niveau c möglich ist. Der Text beinhaltet 24 Wörter, zeigt einen relativ offenen Zusammenhang von Text und Bild, teilweise lange Sätze und komplexe Wörter.

Zu Beginn der Testsituation betrachten die SuS zuerst das zugehörige Bild des Textes und beschreiben dieses kurz, sodass erste Vermutungen über den Inhalt der Kurzgeschichte entstehen können. Anschließend entscheiden diese selbstständig, ob sie den Text zunächst alleine oder direkt laut vorlesen möchten. Diese Wahlmöglichkeit berücksichtigt die individuellen Lesegewohnheiten der SuS.

Nachdem ein lautes Vorlesen des Textabschnittes erfolgt ist, wird das Leseverständnis überprüft. Dafür schließen sich ausgewählte Fragen über den Textinhalt an, welche Bezug auf die vier unterschiedlichen Dimensionen des Leseverständnisses nehmen (siehe Kapitel 2). Die Beantwortung dieser Fragen lässt den Testleiter erkennen, auf welcher Lesestufe sich das jeweilige Testkind befindet.

3.3. Vorgehen bei der Datenauswertung

Die HLP bietet die Möglichkeit zur quantitativen⁹ Auswertung der Leseleistung als auch zur qualitativen¹⁰ Analyse der Fähigkeiten im Bereich Lesen. Bei quantitativer Auswertung der HLP wird die Leseleistung des Testkinds mit den Leistungen anderer SuS in Deutschland verglichen. Dadurch erfolgt eine Einordnung der erzielten Einzelleistung. Die qualitative Auswertungsmethode ist vor allem für die anschließende Förderung von besonderer Bedeutung. Durch die genaue Beobachtung der Leseleistung können die individuellen Schwierigkeiten ermittelt und in der anschließenden Unterrichtseinheit berücksichtigt werden.

Die quantitative Auswertung findet über die Vergabe von Lesepunkten statt. Ein Protokollbogen gibt Aufschluss über die Punktevergabe. Für jedes vorgelesene Wort können bis zu drei Lesepunkte vergeben werden. Dabei wird unterschieden zwischen „+ sofort richtig gelesen – 3 Punkte“, „(+) mühsam erlesen, mit mehreren Teilprozessen, evtl. Selbstkorrektur, aber selbstständig, ohne Hilfen – 2 Punkte“, „(-) mit ein bis zwei Hilfen – 1 Punkt“ und „- mehr als zwei Hilfen oder gar nicht – 0 Punkte“ (May & Arntzen, 17). Nachdem alle gelesenen Wörter auf diese Weise ausgewertet wurden, erhält jede/r Schüler/in eine Gesamtzahl an Lesepunkten, welche einem vergleichenden Prozentrang zugeordnet werden kann. Dabei entspricht ein Prozentrang >75 einer überdurchschnittlichen (sicheren), zwischen 25 – 75 einer durchschnittlichen, <25 einer unterdurchschnittlichen (schwachen) und ≤ 5 einer sehr schwachen Leistung. Anschließend wird die Lesezeit mit Hilfe der Tonbandaufnahme gemessen und mit den Vergleichswerten der bundesweiten Normgruppe verglichen.

Für die qualitative Auswertung fasst ein Auswertungsbogen neben den Ergebnissen der quantitativen Auswertung Aussagen über Vorkenntnisse, Fertigkeiten und Teilfertigkeiten, Aussagen zum Leseergebnis in Bezug auf Wort- und Textverständnis, zum Vorgehen beim Erlesen von Wörtern, zum Lesefluss und zum überschauenden Lesen zusammen. Weiterführend werden Bemerkungen über weitere Beobachtungen zum Leseverhalten sowie eine Schlussbemerkung zur Sprachkompetenz gegeben, sodass eine ausführliche Dokumentation der Lesekompetenz für die Lehrkraft vorliegt.

⁹ Quantitative Daten werden numerisch dargestellt. Das bedeutet, dass die Ergebnisse der durchgeführten Messverfahren in Zahlen präsentiert werden. Dadurch werden die erzielten Ergebnisse statisch verarbeitet, wodurch ein Vergleich der Ergebnisse möglich wird (vgl. Bortz & Döring 2006, 296f.).

¹⁰ Für die qualitative Auswertung der Ergebnisse, wird das vorliegende Material nichtnumerisch dargestellt. Stattdessen werden die vorliegenden Texte (Ergebnisse) und ihre Begründungen inhaltlich genauer betrachtet. „Dieses qualitative Material scheint »reichhaltiger« zu sein; es enthält viel mehr Details als ein Messwert“ (ebd., 297). Zudem muss die Erhebung qualitativer Daten nicht standardisiert sein (vgl. ebd., 297).

4. Eine literaturdidaktische Unterrichtseinheit zur Förderung des Leseverständnisses

Nachdem der theoretische Rahmen sowie das Vorgehen der Datenerhebung innerhalb des konzipierten Studienprojekts dargelegt sind, beschreibt das nachfolgende Kapitel den inhaltlichen Aufbau dessen. Jenes beinhaltet die besagte literaturdidaktische Unterrichtseinheit zur Förderung des Leseverständnisses unter Einbezug eines digitalen Mediums (Learningapps). Die zuvor herausgestellten theoretischen Erkenntnisse sind bei dieser Konzeption berücksichtigt, ebenso ist diese auf die spezifischen Schülervoraussetzungen hin verändert und an den zeitlich zur Verfügung gestellten Rahmen angepasst. Der Fokus liegt dabei auf dem Einsatz des digitalen Mediums, um speziell dessen Wirkungsweise deutlich zu machen, wodurch die Relevanz dieser Verwendung im Grundschulunterricht hervorgehoben und begründet werden soll. Dafür folgen zunächst eine Beschreibung des Mediums sowie die Begründung für dessen Auswahl. Daran schließt sich der Aufbau der literaturdidaktischen Unterrichtseinheit an, woraus sich schließlich die zu erreichenden Lernziele ableiten. Abschließend wird ein kurzer Überblick über die Zusammensetzung der Fördergruppe gegeben.

4.1. Beschreibung und Begründung des digitalen Mediums¹¹

Die in der Unterrichtseinheit verwendeten eigens konzipierten Learningapps, tragen dazu bei, das Leseverständnis der SuS zu fördern. Dabei werden die thematisierten Inhalte des Bilderbuches reproduziert und gefestigt.

Insgesamt besteht die Learningapp aus fünf Einheiten, welche gleich strukturiert und an die fünf Sinnesabschnitte des Bilderbuches angepasst sind. Darüber hinaus beinhaltet jede Einheit drei Aufgabenformate. Die Schülerlösungen der ersten beiden Aufgabenformate werden direkt nach der Bearbeitung überprüft. Für das Lösen des dritten Aufgabenformats gibt die Lehrkraft individuelle Rückmeldung.

Das erste Aufgabenformat beinhaltet ein Multiple-Choice Quiz. Die Aufgabe der SuS ist es, einen unvollständigen Satz des Buches anhand dreier Auswahlmöglichkeiten zu ergänzen. Dieses Format nimmt dabei Bezug auf die erste Stufe des Leseverständnisses das *Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen*. Es gilt die genannten Informationen des Textes wiederzufinden, sodass die sinntragenden Einheiten eines Satzes verstanden werden. Das Verknüpfen der einzelnen Informationen eines Satzes fördert die lokale Kohärenzbildung.

Das zweite Aufgabenformat beinhaltet einen Lückentext, welcher jeweils eine Textpassage aus dem Bilderbuch repräsentiert. Die SuS ergänzen dabei fehlende Wörter. Dieses Aufgabenformat überprüft die zweite Kompetenzstufe *einfache Schlussfolgerungen ziehen*. Es gilt die einzelnen Textabschnitte miteinander zu verknüpfen, wodurch die lokale Kohärenzbil-

¹¹ Eine detaillierte Beschreibung der App liegt in der Hausarbeit vom 15.02.2015 vor. Im Folgenden werden die Aufgabenformate den zuvor theoretisch aufgeführten Lesekompetenzstufen zugeordnet (Kapitel 2).

dung gefördert wird. Der Rezipient muss den Text genau lesen und ggf. bereits einfache Schlussfolgerungen zwischen zwei Sätzen ziehen. Das Ziel dieses Aufgabenformats ist es, ein genaues Lesen des Textinhalts zu fördern, sodass die SuS die Satzebene des Gelesenen verstehen und die einzelnen Wörter in den Lückentext reproduzieren können.

Das dritte Aufgabenformat stellt eine Übung zum freien Schreiben dar. Den SuS wird eine Frage gestellt, welche sie im vorhandenen Textfenster beantworten. Diese offene Aufgabenstellung differenziert die SuS anhand ihrer Fähigkeiten, sodass sie dieser entsprechend eine eigene Antwort formulieren. Innerhalb dieser Aufgabenstellung wird neben der lokalen ebenso die globale Kohärenzbildung gefördert. Die SuS müssen das Gelesene hinsichtlich des Gesamtkontextes interpretieren und schließlich durch eigene Formulierungen reproduzieren. Dieses Aufgabenformat bezieht sich auf die 3. (*komplexe Schlussfolgerungen ziehen und interpretieren*) bzw. auf die 4. (*prüfen und bewerten – Inhalt und Sprache*) Stufe des Leseverständnisses. Je nach Fragestellung ordnet sie sich mehr der 3. bzw. der 4. Stufe zu. Der Rezipient kombiniert für das Beantworten der Fragestellung sein eigenes Erfahrungswissen mit dem Textwissen. Folglich impliziert dieses Aufgabenformat das Gelesene miteinander zu verbinden, Schlussfolgerungen zu ziehen und schließlich auch anhand des eigenen Wissens Bewertungsprozesse vorzunehmen.

Insgesamt fördern die einzelnen Aufgabenformate unterschiedliche Stufen des Leseverständnisses. Während die ersten beiden Formate zur Förderung der lokalen Kohärenzbildung dienen, fördert das Dritte hingegen die lokale und die globale Kohärenzbildung. Darüber hinaus erfolgt eine Steigerung der Kompetenzstufen innerhalb der einzelnen Aufgabenstellungen. Die Einordnung der Aufgabenformate in diese verschiedenen Stufen ermöglicht es der Lehrkraft festzustellen, über welche Stufe des Leseverständnisses die SuS verfügen und verschafft auf diese Weise einen differenzierten Überblick. Die Wirkung dieser Learningapps entfaltet sich allerdings erst vollständig durch die Einbettung jener in eine passend konzipierte Unterrichtseinheit.

4.2. Aufbau der literaturdidaktischen Unterrichtseinheit¹²

Um das persönliche Interesse der SuS an digitalen Medien zu berücksichtigen, erfolgt die Einbindung des Mediums in den Unterricht, sodass jene besonders intrinsisch motiviert werden. Das benötigte didaktische Rahmenkonzept stellt eine literaturdidaktische Unterrichtseinheit.

Jene fokussiert sich dabei auf die Bearbeitung des Bilderbuchs *Irgendwie Anders*. Das Bilderbuch greift altersgerechte Erfahrungen der SuS auf. Folglich sind diese subjektiv in die Thematik involviert (vgl. Kapitel 2), wodurch eine nachhaltige, positive Beeinflussung des Lernprozesses erfolgt.

¹² Eine detaillierte inhaltliche Beschreibung der Unterrichtseinheit liegt in der vorherigen Hausarbeit vor.

Die Unterrichtseinheit erstreckt sich über einen vierwöchigen Zeitraum mit jeweils vier doppelstündigen Treffen, mittwochs in der ersten und zweiten Schulstunde. Zu Beginn als auch zum Ende dieser Unterrichtseinheit werden die Daten mit Hilfe der Hamburger Leseprobe erhoben, um die Entwicklung der Testkinder deutlich zu machen. Aufgrund der Erkenntnisse der Eingangsdagnostik erfolgt eine Anpassung bzw. Umstrukturierung der Unterrichtseinheit, um den speziellen Bedürfnissen der SuS gerecht zu werden. Bei der Konzeption dieser Einheit wird besonders der zuvor erstellte Entwicklungsplan des nachfolgenden Testkinds berücksichtigt, da innerhalb dieses Studienprojekts der Fokus auf diesem ausgewählten Testkind liegt. Die einzelnen Unterrichtsstunden gliedern sich jeweils in eine Einführungs- und Erarbeitungsphase unter Einbezug verschiedener Aufgabenformate. Innerhalb dieser Einführungsphase wird zu Beginn meist ein Sinnabschnitt des Bilderbuches gelesen, an diesen knüpft folgend die Erarbeitungsphase an. Abschließend werden die erbrachten Ergebnisse gesichert und gewürdigt. Aufgrund der Ganztagsbeschulung der SuS erfolgt der Einsatz des digitalen Mediums nicht als Hausaufgabe, sondern findet stattdessen am Ende jeder Unterrichtsstunde statt, wodurch eine Vertiefung der jeweiligen Inhalte angestrebt wird. Aus diesem Unterrichtskonzept lassen sich schließlich die zu erreichenden Lernziele ableiten.

4.3. Lernziele

Die nachfolgenden Lernziele gliedern sich in Grob- und Feinziele. Während die Grobziele übergeordnet darstellen, welche Absicht die Einheit erzielt, charakterisieren die Feinziele (eingeteilt in emotional, affektiv und psychomotorisch) das Bestreben der Einheit im Detail. Dabei beschränken sich im Folgenden die Feinziele lediglich auf die Förderung des Leseverständnisses¹³.

Grobziele

Das vorrangige Ziel der Unterrichtseinheit ist es, das Leseverständnis der SuS zu schulen und auszubauen. Schließlich ermöglicht erst ein vorhandenes Leseverständnis eine nachhaltige und bewusste Verarbeitung des Bedeutungsgehaltes des Bilderbuches, sodass jener verstanden und übertragen werden kann.

Um diesen Bedeutungsgehalt in seiner Gesamtheit zu berücksichtigen, erfolgt ebenso die Thematisierung der Andersartigkeit, wofür die SuS sensibilisiert werden sollen. Das Akzeptieren einer heterogenen Gesellschaft als auch das Erlernen von toleranten Verhaltensweisen stellen wichtige Meilensteine in der Entwicklung der SuS dar.

Der Umgang mit digitalen Medien schult darüber hinaus die Medienkompetenz der SuS und bildet diese weiter aus.

¹³ Die vorherige Hausarbeit stellt die umfassenden, vollständigen Lernziele dieser Unterrichtseinheit dar.

Feinziele

Die folgende Tabelle beinhaltet die wesentlichen Feinziele der konzipierten Unterrichtseinheit, welche auf die Förderung des Leseverständnisses abzielen.

Kognitive Lernziele	
- Inhaltliche Lernziele	Die SuS können die Gefühle eines Außenseiters wiedergeben, verstehen und nachvollziehen.
- Sprachliche Lernziele	Die SuS sind in der Lage sich verständlich an literarischen Gesprächen zu beteiligen. Die Lernenden können das Gelesene wiedergeben, in unterschiedlichen Formen präsentieren (z.B. bildnerische Gestaltung) und inhaltliche Fragen über das Handlungsgeschehen beantworten. Sie können eigene Gedanken und Gefühle sowohl im Gespräch als auch beim freien Schreiben ausformulieren sowie Geschichten selbstständig weiterschreiben. Die SuS lernen inhaltliche Bild- und Textinformationen miteinander zu verbinden. Die Lernenden erstellen Steckbriefe und führen dadurch erste Personenbeschreibungen aus. Sie sind in der Lage Lückentexte über das Handlungsgeschehen auszufüllen.
Affektiv-emotionale Lernziele	Die SuS zeigen Fremdverstehen, Empathiefähigkeit und sind dadurch in der Lage Perspektivwechsel vorzunehmen.
Psychomotorische Lernziele	Die SuS nutzen den Computer und die entwickelte Learningapp ordnungsgemäß.

Diese Ausführungen stellen erneut die Begründung und die Relevanz zur Ausführung der Unterrichtseinheit dar. Abschließend gilt es nun die Zusammensetzung der Fördergruppe zu klären.

4.4. Fördergruppe

Das vorliegende Studienprojekt und die damit konzipierte Unterrichtseinheit wird in einer zweiten Klasse der Grundschule durchgeführt. Es handelt sich hierbei um eine Ganztagsklasse mit 25 SuS (darunter zwei SuS mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen und ein Kind mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung), welche unter der Leitung von Jürgen G.¹⁴ und der erzieherischen Gruppenleitung Nina H.¹³ steht. Die Klasse gilt als lebendig und leistungsheterogen. Der Großteil der SuS dieser Klasse weist einen Migrationshintergrund auf, dabei zeigen sich innerhalb der Klasse viele verschiedene Nationalitäten. Aus diesem Grund erlernen viele SuS Deutsch als Zweitsprache, wodurch sich vielfältige sprachliche Differenzen ergeben, darunter ebenso oft mangelhaft ausgeprägte Lesekompetenzen. Aus gegebenem Anlass bietet sich aufgrund der bevorstehenden Versetzung in die dritte Klassenstufe die Durchführung einer zusätzlichen Einheit zur Förderung des Leseverständnisses besonders an.

Die Fördergruppe setzt sich insgesamt aus sechs SuS dieser zweiten Klasse zusammen. Darunter sind laut Einschätzungen von Jürgen G. zwei sehr schwache und zwei durch-

¹⁴ Name geändert

schnittliche Leser als auch zwei SuS mit gut ausgeprägten Lesekompetenzen, sodass auf diese Weise alle Leistungsbereiche berücksichtigt werden. Der Fokus liegt allerdings auf denjenigen SuS, die als leseschwach vom zuständigen Klassenlehrer eingeschätzt werden, um dadurch eine Möglichkeit zur zusätzlichen Leseförderung zu bieten und die Kompetenzen zu stärken bzw. zu erweitern.

5. Ergebnisse der Lesekompetenzförderung

Um die Wirkungsweise der zusammenhängenden Förderung deutlich zu machen, zeigt das folgende Kapitel die erzielten Ergebnisse eines ausgewählten Testkindes auf, welches zunächst beschrieben wird. Anschließend erfolgt eine Darstellung seiner erzielten Ergebnisse der HLP beider Messzeitpunkte unter Einbezug weiterer Beobachtungen während der Unterrichtseinheit. Diese Ergebnisse werden im jeweiligen Kapitel gleichzeitig interpretiert und nehmen dabei Bezug auf die ausgeführten theoretischen Grundlagen, wodurch jene theoretisch analysiert und dessen Bedeutung hervorgehoben wird.

5.1. Beschreibung des Testkindes

Um die erzielten Ergebnissen differenziert und im Detail analysieren zu können, bezieht sich die nachfolgende Auswertung speziell auf ein Testkind. Hierfür wird Elias¹⁵ ausgewählt. Jene Ergebnisse erweisen sich aufgrund der nachfolgenden Ausführungen als besonders interessant.

Elias ist sieben Jahre alt und besucht die zweite Klasse der Grundschule. Geboren ist er in Griechenland. Nach Deutschland kommt Elias erst unmittelbar am Tag seiner Einschulung. Das Verlassen des Heimatlandes begründet seine Mutter vor allem mit dem Schutz des Kindes vor der Gewalt des Vaters. Elias stammt demnach aus schwierigen Familienverhältnissen. Aufgrund dieser Tatsache ist zum Zeitpunkt der Einschulung ein Sprachstand von 0 nachzuweisen, wodurch es Elias zu Beginn seiner Schulzeit schwer fällt, Anschluss zu seinen Klassenkameraden zu finden. Er wirkt dadurch zurückhaltend, verhält sich jedoch sozial unauffällig und freundlich. Da Elias' Mutter den Tag über arbeitet, wächst Elias bei den Großeltern auf, diese sprechen mit ihm ausschließlich griechisch.

Gegen Ende des zweiten Schuljahres hat sich seine Situation positiv verändert, sodass er nun seinen Sprachstand deutlich verbessern und einige Freunde finden konnte, wodurch sich Elias zunehmend wohler fühlt und selbstbewusster wird. Da Elias erst seit fast zwei Jahren die deutsche Sprache lernt, zeigen seine Sprach-, Schreib- und Lesekompetenzen trotzdem noch Schwierigkeiten auf. Sein Wortschatz ist nur eingeschränkt entwickelt, oft unterlaufen ihm grammatikalische und orthographische Fehler. Auch das korrekte Aussprechen von einigen Wörter fällt Elias schwer, ebenso die Unterscheidung von stimmhaften und

¹⁵ Name geändert

stimmlosen Plosiven (b-p) und Frikativen (w-f). Außerdem mangelt es ihm an sprachlicher Kreativität. Die Teilnahme an einer Förderung innerhalb einer Kleingruppe soll einen Beitrag dazu leisten, seine Lesekompetenz zu verbessern, um auf diese Weise eine Grundlage für den Erwerb von weiteren Fähigkeiten, auch in anderen Fächern, zu schaffen. Insgesamt ist Elias' Arbeitsverhalten eher als gering motiviert einzuschätzen, bei aufkommendem Interesse und Motivation kann er jedoch auch Anstrengungsbereitschaft zeigen. Diese Annahmen bestätigen sich ebenso durch die Beobachtungen innerhalb der Unterrichtseinheit. Elias arbeitet teilweise unordentlich, unkonzentriert und zeigt wenig Anstrengungsbereitschaft. Dennoch scheint er darüber hinaus auch neugierig gegenüber neuer Wissensinhalte und zeigt bei aufkommendem Interesse eine durchaus intelligente Kognition.

Elias' Leseerfahrungen sind bisher eher gering ausgeprägt. Auch wenn seine Mutter durchaus darauf bedacht ist, ihm das Lesen näher zu bringen, zeigt Elias nur geringes Interesse und liest deshalb im Vergleich zu seinen Mitschülern wenig. Diese Tatsache begründet ebenso die Auswahl Elias' zur Teilnahme an der Unterrichtseinheit, um auf diese Weise seine Neugier und sein Interesse für Literatur durch den Einbezug digitaler Medien zu wecken, sodass er nach Beendigung der Einheit positive Leseerfahrungen mitnehmen kann.

5.2. Portrait des ersten Messzeitpunktes (1)

Die Eingangsdagnostik des ersten Messzeitpunktes, welche am 04. März 2015 stattfindet, zeigt Elias' Lesekompetenzen vor der Durchführung der Leseförderung detailliert auf und ermöglicht dadurch die Konzeption einer spezifisch abgestimmten Förderung.

Vor Beginn der Förderung (1) erzielt Elias in der HLP 59 Lesepunkte. Diese sind einem Prozentrang von <25 zuzuordnen, wodurch seine Leistung in der quantitativen Auswertung als schwache Leseleistung deklariert wird. Für das Lesen der Kurzgeschichte benötigt er 33sek, welches einem Prozentrang zwischen 25 und 75 entspricht. Daraus lässt sich schließen, dass seine Lesezeit einem mittleren, durchschnittlichen Niveau entspricht. Die Ergebnisse der Wörterliste ordnen sich in diese Ergebnisse gleichermaßen ein.

Eine differenzierte Beurteilung dieser Leseleistung ist erst mit Hilfe der qualitativen Auswertung möglich. Diese zeigt, dass Elias mindestens drei Buchstaben/Laute zusammenziehen kann. Darüber hinaus ist er in der Lage kurze und häufig vorkommende Wörter wie „der, die, das, ein“ spontan zu lesen. Er liest die Buchstaben/Laute eines Wortes in der richtigen Reihenfolge und korrigiert gemachte Fehler selbstständig. Allerdings verwechselt Elias oft stimmhafte und stimmlose Plosive (z.B. biebst – piepst) und Frikative. Wörter mit Doppellauten liest Elias sehr langsam und verzehrt indem er z.B. für Spinne – Spine wiedergibt. Diese schwierigen Wörter wiederholt er mehrfach.

Von besonderer Relevanz sind jedoch die erzielten Leistungen hinsichtlich des Leseverständnisses. Um dieses zu überprüfen werden Fragen, zugehörig zu jeweils einer spezifischen Kompetenzstufe des Leseverständnisprozesses, gestellt. Die erste Frage „Was sagt

das Ei zum Koch?“, nimmt demnach Bezug auf die erste Kompetenzstufe (siehe Kapitel 2). Diese kann Elias nicht beantworten. Er wirkt verunsichert. Dadurch lässt sich annehmen, dass er nicht in der Lage ist Informationen aus dem Text wiederzufinden und zu nennen, wodurch die erste Kompetenzstufe nicht erfüllt wird. Dies kann auf anfängliche Unsicherheiten innerhalb der Testsituationen zurückgeführt werden. Allerdings kann ebenso seine bereits aufgezeigte Arbeitseinstellung und Anstrengungsbereitschaft hierfür eine Ursache sein. Folglich arbeitet er nicht zu jeder Zeit gleichermaßen konzentriert und angestrengt.

Die zweite Kompetenzstufe wird mit der Fragestellung „Was ist im Ei drin? Warum piepst das Ei?“ abgefragt, worauf Elias antwortet „ein Babyvogel“ und „weil das kein Ei zum Kochen ist“. Der gesuchte Sachverhalt wird im Text nicht wörtlich genannt, dennoch vermutet Elias, dass sich ein Küken im Ei befindet. Das Wort Küken ist ihm jedoch in diesem Kontext noch nicht geläufig und lässt deshalb seinen gering ausgeprägten Wortschatz erkennen. Es kann interpretiert werden, dass Elias teilweise in der Lage ist einfache Schlussfolgerungen aus dem Text zu ziehen, indem er einzelne Textabschnitte miteinander verknüpft und auf diese Weise eine Antwort findet (vgl. Voss et. al 2005). Allerdings leitet Elias noch keine ausreichende Konsequenz aus der Handlung ab und kann auch nicht erklären, dass das Küken nicht gebraten werden soll. Dadurch erfüllt er die zweite Kompetenzstufe nur partiell.

Die dritte Kompetenzstufe wird mit Hilfe den Fragen 1: „Was würde mit dem Ei ohne Piepsen werden?“ und 2: „Was macht der Koch wohl jetzt?“ abgefragt. Darauf antwortet Elias zu 1: „Da kommt man das kochen“ und zu 2: „Er fragt das Ei“. Die erste Frage beantwortet er angemessen, jedoch mit bekannten sprachlichen Schwierigkeiten, indes könnte er seine zweite Antwort noch weiter konkretisieren, welches den Rückgriff auf Vorwissen erfordert. Möglicherweise sind Elias weitere Überlegungen bewusst, allerdings aufgrund der sprachlichen Barrieren nicht abrufbar. Aus diesem Grund erfüllt Elias die dritte Kompetenzstufe nur zum Teil, wodurch er lediglich partiell in der Lage ist, die Bedeutung des Textes auf einer globalen Ebene zu erfassen. Es ist ihm möglich einfache Konsequenzen zu ziehen, dennoch können diese noch nicht in ausführlicher Form dargestellt und begründet werden (vgl. ebd.).

Schließlich wird mit der Frage „Findest du die Geschichte komisch/witzig? – Warum?“ Bezug auf die vierte Kompetenzstufe genommen, in der es die Sprache zu bewerten und zu prüfen gilt. Elias antwortet hier mit „Ja am Anfang, weil der Koch das Ei gefragt hat.“ Die sprachlichen Gestaltungsmerkmale werden von Elias dadurch teilweise erkannt, ihm ist bewusst, dass ein Ei eigentlich nicht sprechen kann und demnach einen fiktiven Charakter darstellt. Jedoch gelingt es ihm noch nicht, diese Erkenntnis konkret zu prüfen und zu hinterfragen, wodurch diese Stufe erneut nur zum Teil von ihm erfüllt wird (vgl. ebd.).

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass Elias keine der vier Kompetenzstufen sicher beherrscht und deshalb noch kein ausreichend ausgebildetes Leseverständnis entwickeln und somit keiner konkreten Kompetenzstufe zugeordnet werden kann.

Darüber hinaus hat Elias Schwierigkeiten in vollständigen Sätzen zu sprechen, oft zeigt sein sprachliches Repertoire nur wenig verfügbare Wörter auf, welche er zudem in einem falschen Zusammenhang verwendet z.B. „da kommt man das Ei kochen“. Elias' erheblichen sprachlichen Schwierigkeiten lassen annehmen, dass ebenso die mangelhafte Entwicklung des Leseverständnisses auf diese Schwierigkeiten zurückzuführen ist.

Auf der Grundlage dieser Erkenntnisse wird für Elias schließlich ein individueller Förderplan für den Bereich Sprache erstellt, welcher die spezifischen Lernziele für das Testkind darlegt. Für die Konzeption der literaturdidaktischen Unterrichtseinheit ist vor allem der Teilbereich Lesen von besonderer Bedeutung.

5.3. Portrait des zweiten Messzeitpunktes (2)

Um die Wirkungsweise des digitalen Mediums im Zusammenspiel mit der literaturdidaktischen Unterrichtseinheit bezogen auf das Leseverständnis ableiten zu können, sind die Erkenntnisse des zweiten Messzeitpunktes vom 25. März 2015 nach Beendigung dieser Einheit von besonderer Relevanz.

Innerhalb der quantitativen Auswertung lässt sich ein erster Erfolg vermerken. Elias erhält beim Lesen der Geschichte 2b nun 66 Lesepunkte, welche sich einem Prozentrang zwischen 25 und 75 zuordnen lassen. Dadurch erzielt Elias eine mittlere, durchschnittliche Leistung und kann sich somit in diesem Bereich verbessern. Seine benötigte Lesezeit halbiert sich zu diesem Messzeitpunkt auf nur noch 17 sek. Dies entspricht einem Prozentrang zwischen 25 und 75, einer mittleren Leistung. Allerdings ist an dieser Stelle zu vermerken, dass dieser Wert bereits an der Grenze zu einer sicheren Leistung steht. Elias zeigt deshalb deutliche Verbesserungen auf. Er ist in der Lage fließender und schneller zu lesen als vorher, jedoch fällt es ihm immer noch schwer eine Geschichte mit Betonung vorzulesen. Die erreichten Ergebnisse der Wörterliste entsprechen ebenso diesen erzielten Erkenntnissen.

Um diese Ergebnisse noch differenzierter betrachten zu können, gibt die qualitative Analyse Einsicht in die Details. Die unsichere Verwendung von stimmhaften und stimmlosen Plosiven als auch Frikativen hat sich zu diesem Zeitpunkt verbessert, sodass Elias jene innerhalb der HLP richtig gebraucht. Es erfolgt lediglich eine einmalige Verwechslung von den Vokalen a und u (Nadel – Nudel). Allerdings zeigt Elias weiterhin grammatische Fehler auf, indem er z.B. „gekochen“ statt „gekocht“ sagt. Dies lässt sich möglicherweise aber auch auf seine ungenaue Aussprache zurückführen. Während der Testsituation wirkt Elias diesmal ruhiger, konzentrierter und entspannter. Ihm scheint die Verbesserung seiner Fähigkeiten bewusst zu sein, wodurch er immer mehr Selbstvertrauen gewinnt.

Besonders interessant sind im Rahmen dieser Arbeit die erzielten Ergebnisse bezogen auf das Leseverständnis. Die auf die erste Kompetenzstufe bezogene Frage „Was sagt das Ei zum Koch?“ beantwortet Elias diesmal mit „Ich will nicht gekochen werden, ich will lieber ein Küken werden.“ Demnach ist er zu diesem Messzeitpunkt in der Lage die im Text genannten

Informationen wiederzufinden und zu nennen, wodurch diese Kompetenzstufe nun von ihm erfüllt wird (vgl. ebd.).

Die zweite Kompetenzstufe wird erneut über die Fragen 1: „Was ist im Ei drin?“ und 2: „Warum piepst das Ei?“ abgefragt, welche Elias mit 1: „Ein Babyvogel“ und 2: „weil das noch ein Baby ist“ angemessen beantwortet. Die zweite Antwort ist innerhalb der HLP nicht vorgesehen, erscheint jedoch trotzdem als sinnvoll, da ein kleines Vogelbaby schließlich durch Piepsen auf sich aufmerksam macht. Elias kann an dieser Stelle über das Gelesene hinausdenken, indem er verschiedene Testabschnitte miteinander verknüpft und dadurch einfache Schlussfolgerungen ableitet, wodurch Ursachen von ihm benannt werden (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum ersten Messzeitpunkt kann Elias nun (2) diese zweite Kompetenzstufe erfüllen. Die dritte Stufe wird mit den Fragen 1: „Was würde mit dem Ei ohne Piepsen passieren?“ und 2: „Was macht der Koch wohl jetzt?“ eingeleitet. Elias gibt mit 1: „Ein Spiegelei“ und 2: „Er kocht das Ei nicht“ angemessene Antworten. Diese könnten durchaus sprachlich ausführlicher gestaltet werden, wodurch erneut sein geringer sprachlicher Wortschatz und die fehlende sprachliche Kreativität deutlich werden. Dennoch kann Elias diese Stufe erfüllen. Er nimmt Bezug auf das eigene Vorwissen, wodurch die Bedeutung des Textes auf einer globalen Ebene möglich wird. Auf diese Weise ist es ihm möglich Konsequenzen für die Handlung abzuleiten und dadurch komplexe Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. ebd.). Ebenso nimmt er Bezug auf das im Text verwendete Vokabular, wodurch er seinen Wortschatz erweitern kann.

Die vierte Kompetenzstufe wird schließlich mit der Frage „Findest du die Geschichte witzig/komisch?“ überprüft. Elias antwortet „Ja, weil der Koch gesagt hat, willst du zu ein Spiegelei werden und das Ei hat gesagt ich will ein Küken werden.“ Elias erkennt bereits einige Gestaltungsmerkmale, jedoch gelingt es ihm noch nicht vollständig die Absichten sowie die Glaubwürdigkeit zu hinterfragen (vgl. ebd.). Diese Kompetenzstufe kann Elias deshalb nur teilweise erfüllen. Insgesamt ist jedoch eine deutliche Verbesserung des Leseverständnisses zu erkennen. Während er zum ersten Messzeitpunkt keine Stufe vollständig erfüllen konnte, kann Elias nun nahezu alle Stufen erfolgreich absolvieren.

Diese Erkenntnisse werden ebenso durch Beobachtungen Elias' beim Umgang mit den Learningapps innerhalb der Unterrichtseinheit bestätigt. Während es ihm innerhalb der ersten Unterrichtsstunden lediglich gelingt das erste Aufgabenformat zu bearbeiten, wodurch ausschließlich die erste Stufe des Leseverständnisses erreicht werden kann, wird er im Laufe der Unterrichtseinheit zunehmend sicherer. Innerhalb der letzten Unterrichtsstunden kann Elias alle Aufgabenformate der Learningapps erledigen. Dadurch wird sichtbar, dass sein Leseverständnis zunehmend weiterentwickelt und gefördert wird, sodass ebenso die zweite und dritte Stufe allmählich von ihm erfüllt werden können. Er ist mit viel Freude an der Arbeit, möchte bereits zu Beginn der Stunde mit den konzipierten Learningapps arbeiten. Diese Beobachtungen lassen erkennen, dass sich Elias Arbeitsverhalten als auch seine Leistungs-

fähigkeit deutlich durch den Einsatz der digitalen Learningapps verbessert haben. Er zeigt Interesse an der Handlung und ist neugierig, wodurch anzunehmen ist, dass die Learningapps ihn zum weiteren Lesen animieren und auf diese Weise einen Zugang zur Literatur schaffen. Die von Aufenanger angesprochene selbstständige Erarbeitung der Unterrichtsinhalte im eigenen persönlichen Tempo, scheint auch bei Elias wirkungsvoll zu sein. Die aktive Mitgestaltung des Lernprozesses durch den Lernenden zeigt Erfolg (vgl. Kohlhasse 2007).

Besonders für Elias, der zuvor ein lustorientiertes Arbeiten aufzeigt, ist der Einsatz dieser digitalen Learningapps ein Erfolg. Die Integration seiner persönlichen Interessen an diesen Medien ermöglichen schließlich ein konzentrierteres Arbeiten, eine intrinsische Lernmotivation (Lernfreude) sowie eine Leistungssteigerung in Bezug auf die erzielten Ergebnisse des Leseverständnisses.

Bezogen auf Elias' sprachliche Schwierigkeiten zeigt die HLP allerdings, dass diese weiterhin ein Problem darstellen. Langfristig ist deshalb eine intensive sprachliche Förderung notwendig.

6. Fazit und Ausblick

Abschließend gilt es nun, die eingangs gestellte Fragestellung, wie sich eine Förderung anhand eines digitalen Mediums im Rahmen einer literaturdidaktischen Unterrichtseinheit auf das Leseverständnis eines Testkindes auswirkt, zu beantworten.

Die Teilnahme an der Förderung hat sich für Elias deutlich bewährt. Während seine Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes zeigen, dass sein Leseverständnis nicht hinreichend entwickelt ist, ist innerhalb der Förderstunden eine deutlich positive Entwicklung seinerseits festzustellen.

Elias' lustorientiertes Arbeitsverhalten wird durch den Einsatz der Learningapps maßgeblich positiv beeinflusst. Nach anfänglicher Unsicherheit und Unkonzentriertheit steigt im Laufe der Unterrichtseinheit seine Motivation, angeregt durch den Einsatz der Learningapps. Elias zeigt große Freude beim Bearbeiten der Aufgabenformate innerhalb der Learningapp und wirkt dabei sehr konzentriert. Während es ihm zu Beginn schwer fällt, das zweite und dritte Aufgabenformat zu bearbeiten, verbessern sich diese Probleme zunehmend gegen Ende der Unterrichtseinheit, woraus sich schließen lässt, dass Elias mit Hilfe der Learningapps eine höhere Kompetenzstufe innerhalb des Leseverständnisprozesses entwickelt. Diese positiv beeinflusste Arbeitsweise wirkt sich auch auf die übrige Arbeitszeit der Unterrichtseinheit aus. Elias zeigt zunehmend Interesse am Bilderbuch, äußert sich in Gesprächen und bearbeitet meist gewissenhaft seine übrigen Aufgaben.

Der Einsatz der digitalen Medien hat Elias' Interesse angeregt, ihn motiviert und ihn schließlich dazu befähigt, gewissenhaft zu arbeiten. Es ist anzunehmen, dass Elias auf diese Weise einen ersten interessierten Zugang zur Literatur finden konnte. Der Einbezug seiner Interessen an digitalen Medien in die Unterrichtseinheit verleiht Elias ein Gefühl von Autonomie,

welches schließlich die Motivation als auch das Kompetenzerleben steigert, wodurch insgesamt eine bessere Behaltensleistung und ein höherer Wissenserwerb möglich werden. Es sollte jedoch beachtet werden, dass das digitale Medium Elias sichtbar positiv anregt, jedoch eine Verbesserung des Leseverständnisses erst durch die Einbettung dessen in ein didaktisches Rahmenkonzept, welche ein kontextgebundenes Lernen realisiert, und somit auf die gesamte Unterrichtseinheit und nicht ausschließlich auf das digitale Medium zurückzuführen ist.

Die Ergebnisse des zweiten Messzeitpunktes der HLP bestätigen schließlich Elias' positive Entwicklung. Hingegen des ersten Messzeitpunktes hat Elias nun große Fortschritte gemacht und ein altersgerechtes Leseverständnis entwickelt. Um diesen Erfolg beizubehalten und weiterauszubauen, sollte Elias auch in Zukunft weiter gefördert werden, sodass ihm eine erfolgreiche Teilhabe in der digitalisierten Gesellschaft ermöglicht wird.

Darüber hinaus zeigt Elias noch eindeutige sprachliche Schwierigkeiten auf, sein Wortschatz und seine sprachliche Kreativität sind nicht ausreichend entwickelt. Aus diesem Grund ist es zwingend notwendig, Elias auch in diesem Bereich weiterhin intensiv zu fördern, sodass sich seine Sprachkompetenz erfolgreich entwickeln kann. Schließlich stellt dieses die Grundlage für die Entwicklung von Lesekompetenzen dar, welches ebenso die Entwicklung von Medienkompetenz impliziert.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Einsatz eines digitalen Mediums innerhalb einer literaturdidaktischen Unterrichtseinheit das Leseverständnis des Testkindes deutlich verbessern und die Lernhandlung positiv beeinflussen konnte. Eine weiterführende Förderung sollte an diesen Erfolg anknüpfen, sodass dieser beibehalten und weiter ausgebaut werden kann.

7. Schlussbemerkung

Zum Abschluss dieser Arbeit ergibt sich die persönliche Überlegung, inwieweit die Durchführung der zuvor konzipierten Lesekompetenzförderung anhand eines digitalen Mediums im Rahmen einer literaturdidaktischen Unterrichtseinheit als Erfolg gesehen werden kann. Weiter gilt es festzustellen, inwiefern dieses sowie die inhaltlichen Ausführungen dieser Arbeit bedeutsam für meinen weiteren beruflichen Werdegang sein werden.

Die erzielten Ergebnisse der Unterrichtseinheit hinsichtlich der Entwicklung des Leseverständnisses eines Testkindes bestätigen bereits den Erfolg der ausgeführten Förderung. Aufgrund dessen werde ich die verwendeten Materialien auch in meiner weiteren Unterrichtspraxis verwenden. Die aufgegriffene Problematik der Andersartigkeit innerhalb des verwendeten Bilderbuches sehe ich als überaus wichtig an. Das Plädoyer für mehr Toleranz gegenüber unseren Mitmenschen sollte den SuS bereits frühzeitig vermittelt werden, sodass ihre Entwicklung maßgeblich positiv beeinflusst wird.

Der Einsatz der HLP als Diagnoseinstrument erweist sich für mich als äußerst gewinnbringend, um auf diese Weise einen differenzierten Überblick über die Lesekompetenzen der SuS zu erhalten. Da dieses Verfahren allerdings als Einzeldiagnose durchgeführt wird, ist es fraglich, inwieweit sich dieses Instrument im Unterrichtsalltag für die gesamte Klasse integrieren kann. Für meine spätere Professur der Sonderpädagogin eignet sich dieser Einsatz allerdings zur Diagnose der Lesekompetenzen von ausgewählten SuS innerhalb einer Kleingruppe. Kritisch zu betrachten ist darüber hinaus die quantitative Vergleichstabelle. An dieser Stelle wäre es wünschenswert eine differenziertere Beurteilung vornehmen zu können, anstatt die SuS lediglich in Kategorien von schwach, über mittel bis hin zu sicher einzuteilen, wobei das Erzielen einer mittleren Leistung mit einem Prozentrang zwischen 25 und 75 sehr weit gefasst ist. Insgesamt liefert die HLP jedoch vor allem in Kombination mit der Hamburger Schreibprobe einen umfassenden Überblick über die sprachlichen Fähigkeiten ausgewählter SuS.

Für mich persönlich gilt es nun vielmehr, den Einsatz des digitalen Mediums kritisch zu hinterfragen, da jener im Fokus dieser Arbeit steht. Die SuS nehmen dessen Einsatz mit viel Freude entgegen. Die Verknüpfung von Schülerinteressen mit den üblichen Unterrichtsinhalten zeigt Abwechslung. Im Laufe der Unterrichtseinheit stellt sich dessen Einsatz allerdings als sehr zeitaufwendig heraus. Während das erste Aufgabenformat relativ zügig von allen SuS bearbeitet werden konnte, erwies sich vor allem das Aufgabenformat Lückentext, besonders für leseschwache SuS, als schwierig. Jene konnten aufgrund von mangelnden Sprachkompetenzen die erwarteten Lösungen nicht in der richtigen Schreibweise ergänzen, wodurch ein korrektes Abschließen der Aufgabe nicht möglich wurde. Dies ließ Frustration bei den SuS aufkommen. Für den zukünftigen Einsatz vor allem bei leseschwachen SuS empfiehlt sich eine Auswahl an Lösungswörtern pro Lücke, sodass jene lediglich das richtige Wort auswählen müssen. Dadurch könnte ebenso Zeit eingespart und das Ausführen der Aufgabe verbessert werden.

Trotz dieser kleinen Schwierigkeiten offenbart sich der Einsatz der Learningapp als Herzstück der Förderung. Die aufkommende Freude der SuS, die Begeisterung sowie die steigende Motivation plädieren für den weiteren Einsatz von digitalen Medien im Unterrichtsalltag. Das selbstbestimmte Lernen im eigenen, individuellen Tempo verschafft vielen SuS deutliche Lernfortschritte. Diese Beobachtungen bestätigen mich nun mehr, diese Erfahrungen auch innerhalb meiner kommenden Unterrichtsplanung zu berücksichtigen, um durch die frühzeitige Entwicklung von Medienkompetenz die Potentiale der Medien zu nutzen und dessen Risiken den SuS bewusst zu machen. In Kombination mit weiteren Unterrichtsgeständen stellt sich ein erfolgsversprechendes Gesamtkonzept heraus.

Besonders bedeutsam ist für mich persönlich ebenso die positive Entwicklung des Testkindes, die mich in meiner Planung und meinem Handeln bestätigt und mich zuversichtlich, insbesondere bezogen auf den Einsatz digitaler Medien, in die weitere Zukunft blicken lässt.

8. Literaturverzeichnis

- Artelt, Cordula; McElvany, Nele; Christmann, Ursula; Richter, Tobias; Groeben, Norbert; Köster, Juliane; Schneider, Wolfgang; Standat, Petra; Ostermeier, Christian; Schiefele, Ulrich; Valtin, Renate & Ring, Klaus (2007): *Expertise. Förderung von Lesekompetenzen*. URL: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_sieb-zehn.pdf [Stand: 02.07.2015].
- Aufenanger, Stefan (2004): Mediensozialisation. Aufwachsen in einer Medienwelt. In: *Computer + Unterricht*. (53), S. 6-9.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin.
- Irwin, Judith W. (1986): *Teaching reading comprehension processes*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Herzig, Bardo & Grafe, Silke (o. J.): *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmungen und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen*. URL: http://www2.unipaderborn.de/fileadmin/kw/instituteeinrichtungen/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/herzig/downloads/forschung/Studie_Digitale_Medien.pdf [Stand: 06.02.2015].
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): *Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3531/pdf/Artelt_et.Al_Lesemotivation_D_A.pdf [Stand: 02.07.2015].
- Kohlhase, Mascha (2007): *Empirische Studie zum Leseverständnis und Lernen mit hypermedialen Texten bei Grundschulkindern*. Mainz: Doktorarbeit.
- Krauthausen, Günter (2012): *Tablet-Apps - neuer Anlauf für digitale Medien in der Grundschule? Ein neuer Hype?* URL: http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/bzmu2012/files/BzMU12_0005_Krauthausen.pdf [Stand 13.02.2015].
- May, Peter & Arntzen, Helga (2003): *Hamburger Leseprobe Klasse 1 bis 4. Testverfahren zur Beobachtung der Leselementwicklung in der Grundschule*. 3. überarb. Aufl. Hamburg: Selbstverlag.
- Medienkompetenz Portal NRW (o.j.): *Mit Medien leben lernen*. URL: <http://www.medienkompetenzportal-nrw.de/medienkompetenz.html> [Stand: 02.07.2015].
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): *KIM-Studie 2014*. URL: <http://www.mpfs.de/?id=646> [Stand: 30.04.2015].
- Möller, Regina Dorothea (2001): Chancen und Perspektiven für den Computereinsatz im Mathematikunterricht der Grundschule. In: K. Richter & T. Trautmann (Hrsg.): *Kindsein in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Beltz, S. 201-209.
- Pisa (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [Stand: 20.07.2005].
- Plötzner, Rolf & Herder, Julia (2001): Unterstützung der Verarbeitung externer Repräsentation am Beispiel des Lernens mit Hypertexten. In: *Unterrichtswissenschaft*. 29 (4), S. 367-384.
- Riehemann, Stephanie (2006): Emotionale und (schrift-)sprachliche Förderung mit Bilderbüchern. In: R. Bahr & C. Iven: *Sprache, Emotion, Bewusstheit*. Idstein: Schulz-Kirchner-Verlag, S. 168-177.
- Rost, Detlef H. (2001): Leseverständnis. In: D. H. Rost (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 2., überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlagsunion, S. 449-456.
- Sahr, Michael (2000): *Leseförderung durch Kinderliteratur: Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule*. 2. Aufl. Baltmansweiler: Schneider.
- Stiftung Lesen (2014): *Stiftung Lesen Jahresbericht 2014. Berichtszeitraum 01.01.2014 - 31.12.2014*. URL: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=1538> [Stand: 02.07.2015].

- Tergan, Sigmar-Olaf (2002): Hypertext und Hypermedia: Konzeption, Lernmöglichkeiten, Lernprobleme und Perspektiven. In: L. J. Issing & P. Klimsa (Hrsg.): *Informationen und Lernen mit Multimedia und Internet*. 3. vollst. überarb. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 99-114.
- Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. In: J. Thiele & J. Steitz – Kallenbach (Hrsg.): *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg: Herder, S. 70-98.
- Toman, Hans (2004): Lesenlernen am PC. In: *Medien + Erziehung*. 48 (1), S. 25-32.
- Tulodziecki, Gerhard & Herzig, Bardo (2002): *Computer & Internet im Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Voss, Andreas; Carstensen, Claus H. & Bos, Wilfried (2005): Textgattungen und Verstehensaspekte. Analyse von Leseverständnis aus den Daten der IGLU-Studie. In: W. Bos; E.-M. Lankes; M. Prenzel; K. Schwippert; R. Valtin & G. Walther (Hrsg.): *IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann, S. 1-36.