



IMST – Innovationen machen Schulen Top

**Schreiben und Lesen**  
**kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert**  
**Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung**



# **FÖRDERUNG DER INDIVIDUELLEN LESEKOMPETENZ MIT DIGITALEN MEDIEN IN DER GRUNDSCHULE**

**DIDAKTISCHE SZENARIEN FÜR DEN EINSATZ DES COMPUTERS IN  
DER LESEERZIEHUNG**

**ID 0953**

**Dipl.Päd.<sup>in</sup> Corina Konrad-Lustig, MA, BEd.**

**VS I, Prießnitzgasse 1, 1210 Wien**

Wien, Mai, 2013

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>4</b>
<b>1</b> <b>AUSGANGSSITUATION</b> .....	<b>5</b>
1.1    Projektziel und Forschungsfrage .....	6
<b>2</b> <b>THEORETISCHER HINTERGRUND</b> .....	<b>8</b>
2.1    Lesestrategien in Zusammenhang mit Hypertexten .....	8
2.2    Lesemotivation .....	9
2.3    Geschlechtersensible Leseförderung .....	9
2.4    Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht .....	11
2.4.1  Voraussetzungen von Seiten der SchülerInnen.....	12
2.4.2  Voraussetzungen von Seiten der LehrerInnen .....	13
<b>3</b> <b>EINSATZMÖGLICHKEITEN VON DIGITALEN MEDIEN IM UNTERRICHT -</b> <b>PROJEKTBESCHREIBUNG</b> .....	<b>15</b>
3.1    Organisatorischer Rahmen .....	15
3.2    Beispiele für die Arbeit mit erzählenden Texten.....	15
3.2.1  Leseplattform "Antolin" (www.antolin.de) .....	15
3.2.2  Interaktive Boardstories (www.onilo.de) .....	16
3.2.3  ELFE 1-6 Trainingsprogramm und Lesetest .....	17
3.3    Beispiele für Internetrecherchen .....	18
3.3.1  Zeitung in der Schule .....	18
3.3.2  Geleitete Suchaufträge in Form von "Webquests" .....	18
3.4    Unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten in Bezug auf die erworbenen Kompetenzbereiche.....	19
3.4.1  Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen .....	19
3.4.2  Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen	20
3.4.3  Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen .....	21
3.4.4  Das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen .....	22
3.4.5  Verschiedene Texte gestaltend oder handelnd umsetzen .....	23
3.4.6  Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkennen .....	23
3.4.7  Literarische Angebote und Medien aktiv nutzen .....	23
<b>4</b> <b>EVALUATION</b> .....	<b>25</b>
4.1    Ergebnisse der SchülerInneninterviews .....	25
4.2    Ergebnisse des Elternfragebogen .....	30
4.3    Ergebnisse der Lesetests .....	33
<b>5</b> <b>REFLEXION UND AUSBLICK</b> .....	<b>36</b>

**6 LITERATUR ..... 37**

## ABSTRACT

*Lesekompetenz zu fördern ist eines der obersten Ziele in der Grundschulpädagogik. In den vier Jahren, die dafür zu Verfügung stehen erscheint gerade der Übergang zwischen Grundstufe I und II interessant, da der Erwerb der grundlegenden Lesefertigkeiten abgeschlossen ist und der Weg zum weiterführenden Lesen offen. Dieser Zeitpunkt erscheint mir als Chance Lesemotivation besonders zu stärken. Der Computer bzw. digitale Medien allgemein sind aus der menschlichen Erfahrungswelt nicht mehr wegzudenken. Sie besitzen für viele Kinder einen hohen Motivationsgrad. Daher ist es für einen modernen, kompetenzorientierten Leseunterricht sinnvoll, den Computer als zusätzliches Lesemedium mit ein zu beziehen. Dieses Projekt beschäftigt sich mit Möglichkeiten, wie digitale Medien im Unterricht ohne großen Mehraufwand mit Erfolg integriert werden können.*

Schulstufe: 3.  
Fächer: Deutsch, Sachunterricht  
Kontaktperson: Dipl. Päd.<sup>in</sup> Corina Konrad-Lustig, MA, BEd  
Kontaktadresse: VS I, Prießnitzgasse 1  
1210 Wien  
corina\_konrad@hotmail.com

# 1 AUSGANGSSITUATION

Ich absolvierte während meiner Karenzzeit 2010-2012 an der Donau-Universität Krems ein Studium im Bereich "eEducation". Im Rahmen der Forschung zu meiner Master Thesis "Hypertexte im Deutschunterricht der Grundschule – Der Einfluss des Internets auf die Lesekompetenz von Grundschulkindern" befasste ich mich intensiv mit der Erforschung und der Förderung von Lesekompetenz durch digitale Medien. Ein Teil meiner Forschungsarbeit erwuchs aus Unterrichtsbeobachtungen von Kindern an meiner Schule (nicht meiner Klasse) und einer Klasse der Übungsvolksschule der KPH Wien. Ziel dieser Untersuchung war herauszufinden, wie sich unterschiedliche unterrichtliche Settings auf den kindlichen Umgang mit dem Computer/Internet auswirkten. Nachdem meine Master Thesis auch praktische Unterrichts Anregungen und didaktische Konzepte enthielt, war es mein Ziel diese im Rahmen des hier vorgestellten Projektes mit meiner eigenen Klasse auszuprobieren und auf ihre Tauglichkeit zur Förderung der Lesekompetenz hin zu evaluieren.

Das Thema Lesekompetenz in Verbindung mit digitalen Medien ist vom derzeitigen Forschungsstandpunkt sehr spannend, da es dazu bislang im deutschsprachigen Raum kaum Forschungsergebnisse für die Altersstufe der 6 - 10-jährigen dazu gibt. Entweder zielen die Untersuchungen auf den Umgang mit dem Computer allgemein ab oder die Lesekompetenz wird untersucht, mit gedruckten Medien. Die aktuelle PIRLS befasst sich ebenfalls mit dem Lesen gedruckter Texte. Der Umgang mit Hypertexten im Speziellen erfordert jedoch die Etablierung von Lesestrategien, die mit der vernetzten Struktur dieser Texte im Zusammenhang zu sehen sind. Welche Strategien das sind, wie sie mit den SchülerInnen eingeübt werden usw., die Gelegenheit das zu untersuchen, sollte sich für mich im September 2012 ergeben, denn da übernahm ich eine dritte Klasse Volksschule von einer Kollegin, die in Pension ging.

In dieser Klasse befanden sich zum damaligen Zeitpunkt 20 Kinder (mittlerweile kamen zwei Knaben dazu). Heute sind es neun Mädchen und 13 Burschen. Drei SchülerInnen haben eine andere Muttersprache als Deutsch, wurden jedoch in Österreich geboren. Zwei haben überhaupt kein Problem dem Unterricht adäquat zu folgen.

Vorkenntnisse in der Nutzung der beiden Klassencomputer bzw. des Internets hatten die Kinder von schulischer Seite bis dahin kaum, da die Kollegin ihre unterrichtlichen Schwerpunkte mit anderen Medien sehr gut realisierte.

Als ich zu Beginn des Schuljahres den Eltern meiner SchülerInnen dieses IMST-Projekt vorstellte, waren sie derart begeistert, dass sie sich um zusätzliche Computer für den Unterricht bemühten. In kürzester Zeit hatten jeweils zwei Kinder die Möglichkeit, an einem Gerät zu arbeiten. Leider können jedoch nur die beiden Klassenrechner ins Internet. Ein erweiterter Anschluss wurde bereits beantragt und genehmigt. Bis dahin stelle ich gelegentlich meine eigene Telefonverbindung als "Hotspot" zur Verfügung, was jedoch nicht der schnellste und zufriedenstellendste Weg ist.

Mein ursprünglicher Projektgedanke, den Computer sowohl zur Leseförderung als auch als Medium zum kreativen Verfassen von Texten heranzuziehen wurde aufgrund der "Eingewöhnungsphase" und der Tatsache, dass ein Teil der Kinder den Umgang mit diesem Medium nicht gewöhnt war, verworfen. Jetzt beschränkt sich dieses Projekt von digitaler Seite her rein auf das zur Verfügung stellen von Leseanreizen. Die Komponente im Sinne des Verfassens von Texten mit Hilfe des Computers wurde aufgrund von der noch fehlenden Schreibfertigkeit mit dem 10-Finger-System am Computer weggelassen und auf das nächste Jahr verschoben. Da sich das veränderte Konzept nicht mehr auf ein Jahr sinnvoll beschränken lässt, möchte ich im kommenden Jahr ein "Fortsetzungsprojekt" durchführen. Über den Beobachtungszeitraum von dann zwei Jahren werde ich mit viel mehr Teilergebnissen bei den Lesetests ein besseres Gesamtbild der Entwicklung darstellen können. Trotzdem sollten beide Jahre in sich mit den jeweiligen Themenschwerpunkten "Lesen" und "kreatives Verfassen von Texten" ebenfalls abgeschlossen sein.

## 1.1 Projektziel und Forschungsfrage

Der Fokus dieses Projekts lag auf dem Teilbereich Lesen. Mein oberstes Projektziel war die Unterstützung und Förderung von Lesestrategien, die besonders im Umgang mit Hypertexten aufgrund deren Struktur von Bedeutung sind. *"Je mehr Lesestrategien man beherrscht, umso kompetenter kann man die Vielfalt schriftlicher Texte nutzen"* (Böck, 2007, S. 49)

In den letzten Jahren konnte ich mehrere Entwicklungen bei Schulkindern bzw. Lehrenden beobachten: Zum einen kommt es immer häufiger vor, dass Kinder den traditionellen (noch immer in vielen Klassen existierenden, gemeinsamen Leseunterricht) aufgrund der mangelnden Differenzierungsmöglichkeiten - ein Kind liest vor, alle lesen mit - ablehnen. Des Weiteren nimmt die Anzahl an Kindern mit unterschiedlichem Lesebackground (Migrationshintergrund, schwaches soziales Umfeld, Leseförderung zuhause, etc.) immer mehr zu. Daher werden Differenzierungsmaßnahmen notwendig, um jedes Kind dort abholen zu können wo es steht, um eine gezielte Förderung und Weiterentwicklung im Bereich der Lesekompetenz anbieten zu können. Gleichzeitig denke ich, dass das Thema Lesen - obwohl essenziell - zum "Reizwort" unter PädagogInnen geworden ist. Immer mehr Tests, Förderkonzepte, LesekoordinatorInnen an jeder Schule, Standardformulierungen und dergleichen geben für den Lehrenden im Grundschulbereich den Anschein, als wäre Lesen nunmehr der einzige Dreh- und Angelpunkt im schulischen Dasein. Ein "noch mehr" an guten Tipps führt nach meinen Beobachtungen zu einem Ablehnungsverhalten - jede/r GrundschullehrerIn ist bemüht, das Beste für die Kinder zu tun. Trotzdem lassen Ergebnisse diverser Tests, besonders in einem Ballungszentrum wie Wien keinerlei greifbaren Fortschritte erkennen. Dass die Ursachen daran vielfältig sind, ist bekannt, trotzdem beginnt eine Tendenz in Richtung Hilflosigkeit der LehrerInnen diesen Entwicklungen gegenüber sichtbar zu werden.

Es ist unbestritten, Lesen ist wichtig für jeden Menschen. Ohne eine ausreichende Lesekompetenz ist die Teilhabe an einem beruflichen, sozialen und kulturellen Leben nicht möglich. Der Computer bzw. digitale Medien (z.B. Smartphones, Tablet-PCs, eBooks, etc.) sind heute aus dem Berufs- und Alltagsleben kaum wegzudenken. Obwohl zahlreiche Informationen darauf ohne ausreichende Lesekompetenz einfach durch Anklicken von Bildsymbolen abgerufen werden können, ist das Lesen zur vertiefenden Informationsentnahme wichtig.

Durch dieses Projekt wollte ich den Kindern verschiedene Lesemedien (gedruckt, digital) und Textarten wie Sachtexte, erzählende Texte in unterschiedlichen Formen (Geschichten, Berichte, Artikel, etc.) näherbringen. Dabei war es mir wichtig, die Vor- und Nachteile der einzelnen Medien bei der Darstellung dieser Textarten herauszuarbeiten und miteinander zu vergleichen. Damit verfolgte ich das Ziel, den Schüler/innen die Vielfalt an Lesemöglichkeiten aufzuzeigen und damit ihr Interesse am Lesen unterschiedlicher Texte mit unterschiedlichen Medien zu fördern.

Im Zentrum stand die Verbesserung der individuellen Lesekompetenz bzw. die Steigerung der Lesemotivation mit Hilfe des Computers durch interessante, aktuelle Angebote aus der Erfahrungswelt der Kinder. So wurde unter anderem während dieses Projektes die Berichterstattung zum "Sprung aus dem All" von Felix Baumgartner analysiert und eine Betrachtung der unterschiedlichen Darstellungsweisen in Zeitung, Internet und Fernsehen durchgeführt.

Es war mir weiters ein Anliegen, KollegInnen zu zeigen, dass Leseförderung mit Unterstützung digitaler Medien keine erneute Zusatzaufgabe ist sondern, dass dadurch eine neue Form des Leseunterrichts entstehen kann, der ohne großen Mehraufwand, lediglich mit einer guten Implementierung sowohl Lernenden als auch Lehrenden Spaß macht.

***Aus diesen Überlegungen resultiert meine Forschungsfrage:***

Welche didaktischen Einsatzszenarien sind für die Schüler/innen geeignet, Lesekompetenz bzw. Lesemotivation mit Hilfe des Computers zu fördern?

*Diese Frage möchte ich anhand folgender Teilaspekte beantworten:*

- Welchen Aufforderungscharakter haben digitale Medien im Unterricht und inwieweit kann der Umgang damit ein Kind dazu bewegen mit Freude zu lesen?
- Welche Individualisierungsmöglichkeiten stehen im Rahmen eines computergestützten Leseunterrichts zur Verfügung?

## 2 THEORETISCHER HINTERGRUND

In dem folgenden Kapitel sollen wichtige Begriffe, die in direktem Zusammenhang mit dem vorliegenden Projekt stehen geklärt werden. Weiters werden wissenschaftliche Hintergründe aufgezeigt, die auf den Verlauf Einfluss genommen haben.

### 2.1 Lesestrategien in Zusammenhang mit Hypertexten

Grundsätzlich sind für das Lesen von Internetseiten (Hypertexten) dieselben Anforderungen kognitiver Art notwendig wie für das Lesen von Hypertexten. Darüber hinaus ist jedoch eine Fertigkeit von besonderer Wichtigkeit, die der Struktur von diesen Texten zugrunde liegt: die Auswahl der Lesereihenfolge der Textsegmente.

In der Forschung (Hellmich & Höntges, 2009; Salmeron, Kintsch, & Canas, 2006) konnte noch keine Einigung darüber erzielt werden, welche konkreten Lesestrategien in Hinblick auf das Leseverständnis beim Einsatz digitaler Medien angewandt werden. Die Gründe liegen unter anderem darin, dass eine Vielzahl an Strategien gleichzeitig verwendet wird und dass Kinder ihre angewandte Strategie im Nachhinein nicht benennen können, da sie sie unbewusst einsetzen.

Für das Sinnverständnis eines Hypertextes ist es notwendig, die vom Autor der Webseite intendierte Reihenfolge der Textsegmente einzuhalten, da sonst ein anderer Sinnzusammenhang entsteht. Für die Lehrenden bedeutet dies, dass man Grundschulkindern nicht "ins Blaue" recherchieren lassen sollte. Besonders bei erzählenden Texten wie sie im Internet ebenfalls vorkommen, sollte auf einen Lesepfad, einem "roten Faden" geachtet werden, damit eine logische Abfolge entsteht. Für Sachtexte wäre es empfehlenswert, die Kinder mit der Verwendung von Orientierungs- und Navigationshilfen vertraut zu machen.

Die für das Lesen von Hypertexten relevantesten Lesestrategien sind das "Scannen", die Kohärenzstrategie (Coherence Strategy) und die interessensgeleitete Strategie (Interest Strategy).

Das Scannen ist die bei Internetnutzern am weitesten verbreitete Strategie, da es darum geht möglichst schnell an die gewünschte Information zu gelangen. Storrer (2000) führte zu diesem Thema eine Studie durch und beschreibt diesen Vorgang wie folgt:

*"Die Nutzer suchen vielmehr den Text nach Kernaussagen und Schlüsselwörtern ab, die für ihren aktuellen Informationsbedarf relevant sind, eine Rezeptionsform, die als „Scannen“ bezeichnet wird. Dies sollte jedoch nicht vorschnell als eine zwangsläufig mit Hypertext verbundene Rezeptionshaltung angesehen und entsprechend kulturpessimistisch bewertet werden."* (Storrer, 2000, S. 234)

Salmeron, Kintsch, & Canas (2006) untersuchten bei ihren Forschungen die Kohärenz- und die interessensgeleitete Strategie. Bei ersterer werden neue Internetseiten bewusst aufgrund des bestehenden Vorwissens ausgewählt, um ein ganzheitliches Textverständnis zu erhalten. Diese Strategie wird von der Textstruktur bestimmt. Bei der interessensgeleiteten Strategie, wählt der/die Lesende die Textsegmente rein aus dem Eigeninteresse aus. Als Ergebnis dieser Studie kann festgehalten werden, dass bestehende Vorkenntnisse stets eine positive Auswirkung auf das Textverständnis haben. Sollten nur geringes Vorwissen vorherrschen, so profitieren die Lesenden mehr von einer strategischen Vorgehensweise. Umgesetzt auf den Unterricht bedeutet dies, dass für SchülerInnen komplett neue Inhalte im Internet am besten mit Hilfe einer Art Leitfaden oder Linkliste sinnvoll erarbeitet werden können. Etwas freiere Recherchen bieten sich für eine Vertiefung von Inhalten an.



## 2.2 Lesemotivation

Die Lesemotivation wird in der Literatur (Artelt, Naumann, & Schneider, 2010; Hurrelmann, 2006) in engem Zusammenhang mit der Lesekompetenz gesehen. Für Hurrelmann (2006) geht es bei der "Dimension der Motivationen" vorrangig um das Bedürfnis des Lesers/der Leserin, den Text zu verstehen und eine entsprechende Ausdauer mitzubringen. Doch spielt die "Dimension der Emotionen", also die durch das Lesen eines Textes hervorgerufene Gefühlswelt ebenfalls eine wichtige Rolle.

Artelt, Naumann & Schneider (2010) gehen davon aus, dass motiviert Lesende mehr lesen und dabei unterschiedliche Lesestrategien einsetzen. Das Beherrschen der Vielfalt von Lesestrategien verbessert, so die Forschenden, die Lesekompetenz. Von wissenschaftlicher Seite (Kölbl, Billmann-Mahecha, & Tiedemann, 2009; Möller & Schiefele, 2004) wird zwischen vier Formen der Lesemotivation unterschieden: Zum einen gibt es die Unterscheidung nach dem Beweggrund. Intrinsische Motivation herrscht vor, wenn man diesen Text aus Eigeninteresse auswählt und liest. Extrinsische Motivation ist fremdbestimmt. Der Beweggrund wird von außen vorgegeben sei es durch Anordnung (wie z.B. in der Schule durch den Lehrenden) oder durch eine Form von Belohnung, die in Aussicht gestellt wird (z.B. Lob, Anerkennung, eine gute Note, etc.). Wichtig ist dabei, dass das Lesen nicht freiwillig geschieht, weil der Lesende es möchte, sondern weil er muss. Zwei weitere Formen werden durch den Faktor Zeit bestimmt. Das sind zum einen die habituelle und zum anderen die aktuelle Lesemotivation. Erstere Form beschreibt das Lesen aus Gewohnheit. Von einer aktuellen Lesemotivation wird dann gesprochen, wenn der Text gerade jetzt von Interesse ist. (Kölbl u. a., 2009)

Um Lesekompetenz steigern zu können fanden Artelt, Naumann & Schneider (2010) heraus, muss bei der Entwicklung von pädagogischen Konzepten stets der Motivationsfaktor miteinbezogen werden. Lesemotivierte SchülerInnen lesen häufiger. Dies zeigt indirekte Auswirkungen auf die Lesefähigkeit. Erhalten SchülerInnen positive Rückmeldungen zu ihrer Lesekompetenz ist es möglich, sie dadurch weiter zu motivieren.

Dass lese motivierte SchülerInnen häufiger lesen, wirkt sich indirekt auf deren Lesefähigkeit aus. Im Gegenzug können SchülerInnen, deren Kompetenz durch Rückmeldungen bekräftigt wurde weiter motiviert werden. Stanovich (1986) stellt in seiner Beschreibung des "Matthäus-Effekts" zwei Aspekte und ihren Einfluss aufeinander gegenüber. Auf der einen Seite stehen der motivationale Aspekt des "Nicht-Lesens" und der kompetenzbasierende Aspekt des "Nicht-Lesen-Könnens" und auf der anderen Seite stehen die beiden positiven Pendanten. Stanovich (1986) kam aufgrund seiner Forschungen zu der Erkenntnis, dass lese unmotivierte Kinder in Folge auch über eine geringere Lesekompetenz verfügen. Motiviert LeserInnen verfügen über eine höhere Kompetenz, da sie durch die größere Textmenge einen größeren Wortschatz besitzen und über ein besseres Textverständnis verfügen. Dadurch entsteht eine Kluft zwischen guten und schwachen Lesenden, die immer größer werden kann. Dieser Entwicklung kann zum Beispiel dadurch entgegengewirkt werden, indem man Lesende mit niedriger Lesekompetenz zum Lesen animiert.

## 2.3 Geschlechtersensible Leseförderung

Zu Beginn dieses Projektes spielte der Genderaspekt eine noch untergeordnete Rolle. Erst durch die Auseinandersetzung mit der Literatur, unter anderem zum Beispiel die Broschüre des BMUKK über "Gender und Lesen", wurde bewusst versucht auf die unterschiedlichen Bedürfnisse von Burschen und Mädchen in Zusammenhang mit dem Lesen einzugehen und deren Entwicklung zu unterstützen.

Böck (2007) sieht aufgrund ihrer Forschungen den Ansatzpunkt der Leseförderung in der Lesesozialisation durch die Familie. Diese ist jedoch stark schicht- und bildungsspezifisch beeinflusst. Um Kindern aus lesefernen Familien das Lesen als sinnvolle und für das weitere Leben notwendige Tätigkeit klar zu machen, sind schulische Angebote wichtig. Dabei beschreibt Böck ein Phänomen, das vor allem beim Übertritt in die Sekundarstufe bemerkbar wird: den 1. Leseknick. Für Jugendliche, die bereits in ihrer selbstgestalteten Freizeit nicht gern lesen wird das Lesen, weil durch die Schule immer

stärker gefordert, zu einer Belastung. Daher gilt es zu untersuchen, welche Maßnahmen für den schulischen Bereich wichtig sind, um Lesemotivation zu steigern.

Untersuchungen (Böck & Wallner-Paschon, 2002, S. 36) zeigen, dass die "Lesehäufigkeit erzählender Literatur am stärksten mit der Lesekompetenz korreliert." Dies begründet zu Recht den verstärkten Einsatz von Büchern und traditionellen Textformen im Unterricht. Böck (2007) äußert jedoch Bedenken, dass diese mit "Pflicht" assoziierten Medien besonders später bei den zu fördernden Jugendlichen erfolgreich zur Förderung der Lesemotivation eingesetzt werden können. Lesemotivierte Kinder brauchen keine zusätzlichen Anreize (siehe Elternstatement bei der letzten Frage Kapitel 4.2), es geht vielmehr darum Kinder mit unterdurchschnittlicher Lesekompetenz zu unterstützen.

Böck (2007) beschreibt verschiedenste Aspekte, die bei einer geschlechtersensiblen Leseförderung zu beachten sind:

Die Lehrperson hat die Aufgabe, die Bedürfnisse und Erwartungen ihrer Schülerinnen in die Gestaltung des Unterrichts einzubeziehen. Dabei soll bestehendes Wissen hinterfragt, erweitert und auf Alltagssituationen transferierbar gemacht werden. Lesen soll für die Kinder als relevante Tätigkeit zur Bewältigung des Alltags erkannt werden. Den Lehrenden jedoch sollte bewusst sein, dass sie oft andere Erwartungen an das Lesen stellen als ihre Schützlinge.

Richter/Plath (2003) empfehlen aufgrund ihrer Forschungen bereits im Grundschulunterricht mit unterschiedlichen Texten zu arbeiten. Einfache Texte fördern verstärkt die Lesekompetenz, die Motivation jedoch wird eher durch komplexere Sachverhalte gesteigert. An dieser Stelle bekommt unter anderem das Vorlesen durch die Lehrpersonen und das Lesen von optisch ansprechenden Texten einen neuen Wert. Im vorliegenden Projekt wird dies durch eine Mischung verschiedener Medien erreicht. Das Vorlesen von Texten von Seiten der Lehrerin wurde von der Klasse z.B. bei den Geschichten von "Onilo" immer wieder gern angenommen. Zum Training der Lesekompetenz wurde während dieses Projektes auf digitale Leserätsel (ELFE 1-6) und erzählende Texte in erster Linie von gedruckten Medien zurückgegriffen. Wohingegen das Vertiefen in ein persönliches Thema vorwiegend mit Hilfe von Sachbüchern und Webseiten erfolgte.

Durch die Durchmischung der Lesemedien im Unterricht können Burschen und Mädchen leichter in ihren persönlichen Präferenzen erreicht werden. Ergebnisse der Lesebindung aus PISA zeigen, dass Mädchen Bücher bevorzugen, Buben jedoch mehrere Medien nutzen und verstärkt zu digitalen Medien tendieren. "Die "neuen", interaktiven Lesemedien sind nicht nur zentrale Lesemedien der Zukunft. Sie ermöglichen den LeserInnen, aktiv zu sein und Texte zu verändern und zu schreiben." (Böck, 2007, S. 94)

Böck (2007) empfiehlt für eine geschlechtersensible Leseförderung eine bewusste Auseinandersetzung mit der Umsetzung der Geschlechterrollen in den verschiedensten Texten. Die Kinder (Buben und Mädchen) sollten bei der Betrachtungsweise ihrer "Hauptakteure" in den Büchern durchaus kritisch das vermittelte Rollenbild hinterfragen. Dafür eignen sich zum Beispiel kleine Präsentationsrunden, wo jedes Kind seinen Lieblingsdarsteller aus seinem Buch beschreiben darf. In der Gruppe werden dann einander ähnelnde Rollenbilder zusammengefasst und gemeinsam analysiert.

Eine weitere Empfehlung von Böck (2007) ist die Wertschätzung der Lehrperson für die von den Kindern ausgewählten Lesestoffe. Lesen zur Unterhaltung bzw. das Lesen von weniger anspruchsvollen Texten (nach Meinung der Lehrenden) sollte in keinsten Weise schlecht gemacht werden. Das freie Entscheiden für einen Text wird durch die Möglichkeit von Schul- und Klassenbibliothek unterstützt. Auch die Möglichkeit Bücher von zuhause in die Schule mitzunehmen und sie der Klasse kurz vorzustellen kann Lesemotivation fördern. An dieser Stelle ist wiederum die Beobachtungsgabe des Lehrers/der Lehrerin gefragt. Kinder, die bevorzugt zu Unterhaltungsliteratur greifen, sollen immer wieder andere Literatur angeboten bekommen. Dabei gilt es bei schwierigen Texten zu unterstützen (z.B. durch eine/n LesepartnerIn)

Dass Mädchen erzählende und Burschen eher informationsorientierte Texte bevorzugen lässt im Unterricht die Möglichkeit zu, den Kindern immer wieder beide Textsorten anzubieten. Dabei wurden im Rahmen dieses Projektes immer wieder Visualisierungsmöglichkeiten zur Zusammenfassung (z.B. Mindmap, Plakate, Placemat-Methode) beim Lesen von informationsorientierten Texten angeboten. Dadurch erhielten besonders die Mädchen die Möglichkeit, informationsorientierte Texte in eine für sie vertrautere (lineare) Struktur zu bringen. Burschen wurde die Möglichkeit geboten, erzählende Texte verstärkt zu analysieren, z.B. vertiefendes Forschen zum Thema "Zorn/Wut" im Internet nach der gemeinsamen Lektüre der "feuerroten Friederike".

Durch den Einsatz des Internets in Form von Webquests zu Themen aus dem Sachunterricht werden die nach Böck (2007) beschriebenen Genrevorlieben von Burschen anerkannt. "Die für das spätere Berufsleben zentralen faktenorientierten Texte und die entsprechenden (selektiven) Lesestrategien" (Böck, 2007, S. 95) werden dadurch nicht vernachlässigt.

## 2.4 Der Einsatz von digitalen Medien im Unterricht

Der in den letzten Jahren ständig wachsende Markt an neuen, verschiedenen Medien seien es z.B. Hörbücher, Tablet-PCs, Smartphones und dergleichen, lassen den Bereich der literarischen Erziehung vielfältiger wachsen. Die Kinder lernen Literatur über verschiedenste Medien kennen. Dies spricht die Kinder insofern an als das von ihnen favorisierte Figuren oder Inhalte immer wieder auf unterschiedlichen Medien dargestellt werden können. Dieser Gedanke sollte von zeitgemäßem Deutschunterricht aufgegriffen werden, da das Buch als Medium durchaus durch Präsentationsformen anderer AV- oder digitaler Medien ergänzt werden können (Josting, 2008). Josting (2008, S. 6) fordert daher einen *"medienintegrativen Deutschunterricht"*.

Diese Ansicht sowie die intensive Beschäftigung mit dem Thema Lesen und Medien war Beweggrund bei diesem Projekt die Form des Leseunterrichts komplett umzustellen. Lesen ist nicht nur medien- sondern auch fächerübergreifend und fließt daher immer wieder in andere Fächer wie Sachunterricht, Mathematik, Musik und Zeichnen ein. An der Schule der Projektklasse gab es die Möglichkeit eine Stunde pro Woche die Schulbibliothek zu besuchen. Diese Stunde wurde als "Lesestunde" fix verankert und eingehalten. Selbstverständlich kam es dabei immer wieder zu flexiblen je nach Themenschwerpunkten zusätzlichen Einheiten, wo rein das Lesen von Texten im Vordergrund stand.

Im Folgenden soll die Form des medienintegrativen (Lese-)Unterrichts der Projektklasse in der Grobstruktur vorgestellt werden:

In der Klasse gab es grundsätzlich ein Set an Leseschulbüchern (Funkelsteine 3, Dorner Verlag), das jedem Kind jederzeit zur Verfügung stand bzw. für gemeinsame Lesesequenzen genutzt werden konnte. Das war jedoch nur gelegentlich der Fall.

Daneben gab es gemeinsame Klassenlektüre im Set, das heißt z.B. Die feuerrote Friederike ebenfalls in Klassenstärke. Bereits nach dem ersten Einsatz der gemeinsamen Lektüre wurde deutlich, dass manche Kinder bereits am liebsten sofort das Buch zu Ende gelesen hätten, wo sich andere noch mühsam von Seite zu Seite quälten. Ein kapitelweises Vorschreiten wäre demnach für viele demotivierend gewesen.

An dieser Stelle kam die Leseplattform "Antolin" ins Spiel, deren Bedeutung für den Unterricht und deren Handhabung in Kapitel 3.2.1 näher beleuchtet werden soll. Die Kinder bekamen nun den Auftrag in den Lesestunden oder als Leseübung zu Hause auf freiwilliger Basis die Klassenlektüre zu lesen und danach den dazu passenden Fragenkatalog bei Antolin zu beantworten. Es waren für das ganze Schuljahr sechs Bücher geplant, die verpflichtend von den Kindern gelesen mussten. Die darüber hinausgehende Wahl der persönlichen Lektüre blieb den SchülerInnen selbst überlassen.

Zudem erhielten die Kinder die Möglichkeit nach persönlichem Interesse Bücher aus der Schulbibliothek oder der Klassenbibliothek zu leihen. Diese konnten dann ebenfalls mit Hilfe von "Antolin" bearbeitet werden. Waren die gewählten Texte eher sachlicher Art, wurde zur Erweiterung des Themas

das Internet zu Rate gezogen. Mit Hilfe von speziellen Kinderseiten oder Linksammlungen konnte rasch und gezielt recherchiert werden.

Wenn jemand Abwechslung von literarischen oder sachlichen Texten suchte, bestand die Möglichkeit über das Trainingsprogramm "ELFE 1-6", Lesespiele am Computer zu lösen.

Im Vordergrund stand das Ziel, Lesen für die Kinder als interessante Beschäftigung noch schmackhafter zu machen und gemeinsam durchgenommene Lektüre nicht über den Einheitskamm des gemeinsamen Lesens zu scheren. Durch den Wechsel der Medien seien es eben Bücher, Zeitschriften, digitale Leserätsel, interaktive Boardstories oder Internetrecherchen, lernten die Kinder spielerisch die Vor- und Nachteile der einzelnen Medien kennen. Vorrangig war für mich in diesen Stunden, die die Kinder wirklich einforderten, dass egal mit welchem Medium und an welchem Ort gelesen wird.

### 2.4.1 Voraussetzungen von Seiten der SchülerInnen

An dieser Stelle sollen die Voraussetzungen geklärt werden, die für die Kinder im Umgang mit digitalen Medien wichtig sind. Da bei dem vorliegenden Projekt sehr viel mit Internettextrn gearbeitet wurde, beziehen sich diese Voraussetzungen auf den Umgang mit Hypertexten. Diese Voraussetzungen sollten den Lehrenden im Gedächtnis sein, wenn die Kinder mit dem Computer sinnvoll arbeiten sollen.

Guthrie, Wigfield & Perencevich (2004, S. 2) definieren vier Merkmale von engagiert lesenden SchülerInnen:

1. *Hohe kognitive Kompetenz:*  
*Die Schülerinnen und Schüler [...] sind in der Lage, Vorwissen zu aktivieren, Fragen zu formulieren und Informationen zu suchen.*
2. *Motivation:*  
*Der Wille zu lernen [...] motiviert engagierte Leserinnen und Leser derart, dass sie sich bemühen, schwierige Passagen so lange zu lesen, bis sie es verstanden haben.*
3. *Wissensdurst:*  
*Engagierte Lesende aktivieren ihr Vorwissen zu diesem Thema [...]. Neue Informationen [...], fügen sie immer wieder in diese Aufzeichnungen ein. Auf diese Weise entwickelt sich ihr Wissen weiter. Dafür ist der Einsatz zum Beispiel von e-Portfolios bereits im Grundschulbereich geeignet.*
4. *Soziale Interaktivität:*  
*Im Rahmen von Projekten interagieren sie (Anm. die engagierten LeserInnen) produktiv miteinander. Zwischenmenschliche Konflikte oder das Abschweifen auf andere Themen wurden selten beobachtet."*

Tapscott (2009) legte zwei in der Literatur weit verbreitete Standpunkte zur Beziehung von Kindern zu digitalen Medien dar: Einerseits gehören sie zu einer Gruppe, die vor den "Gefahren" des Internets bzw. der digitalen Medien (z.B. Suchtpotential, andere Freizeitgestaltung etc.) zu bewahren sind.

Andererseits, wie Schulmeister (2009) es nennt, gelten diese Kinder als Computer-Generation, da sie bereits mit diesem Medium aufwachsen. Diese "Netzkinder" verfügen über Eigenschaften wie eine besondere Multi-Tasking-Fähigkeit und eine kurze Aufmerksamkeitsspanne, da die dargebotenen Inhalte viel rascher wechseln. Diese Eigenschaften sind, so Schulmeister (2009) nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränkt und nicht nur durch den Umgang mit Internet und Co. begründet.

Für den didaktisch sinnvollen Einsatz von digitalen Medien im Unterricht bzw. für den Umgang mit Hypertexten müssen, nach Flender & Christmann (2002), folgende Fähigkeiten vorhanden sein:

### 1. Themenbezogene Vorkenntnisse

Es muss bereits bekanntes Wissen vorhanden sein, um es mit neuem Wissen verknüpfen zu können. Ansonsten kann es Probleme beim Wissenstransfer und beim kritischen Reflektieren des Textes geben. Diese Fähigkeiten sind an und für sich grundlegend wichtig, jedoch besonders beim Recherchieren im Internet, da die Inhalte von den Lesenden selbst ausgewählt werden und eine übergeordnete Sinnstruktur selbst geschaffen werden muss.

### 2. Lernstrategien

Hier heben Flender & Christman (2002) besonders Organisationsstrategien zur Sichtbarmachung der Struktur innerhalb von Hypertexten und affektiv-volitionale Strategien hervor. Letztere beziehen sich auf den Aufforderungscharakter von optisch ansprechenden Seiten bzw. medial eingebundenen Inputs. Diese könnten die SchülerInnen vom eigentlichen Thema ablenken. Nicht zuletzt ist es wichtig gerade im Grundschulbereich, bei leseschwächeren SchülerInnen im Umgang mit dem Internet unterstützend einzugreifen, da die Flut an Informationen leicht zur Überforderung führen kann.

### 3. Theoretisches und praktisches Medienwissen

Learning by doing steht im Umgang mit Hypertexten nach Flender und Christmann (2002) im Vordergrund des Umgangs mit Hypertexten, um mit deren unterschiedlichen Navigationshilfen und -möglichkeiten vertraut zu werden.

## 2.4.2 Voraussetzungen von Seiten der LehrerInnen

Um den Computer, und in diesem Fall wird auf die in Wien übliche Klassenausstattung mit zwei internetfähigen PCs Bezug genommen, sinnvoll integrieren zu können ist es erforderlich, vom traditionellen lehrerzentrierten Unterricht hin zum lernbegleitenden, schülerzentrierten Unterricht zu wechseln.

Sind die SchülerInnen an Strukturen des selbständigen und selbsttätigen Lernens gewohnt, ist eine Integration des Computers zum Beispiel in einem Tages- oder Wochenplan bzw. in freie Lernphasen problemlos möglich.

Sutherland-Smith (2002) empfiehlt dringendst den unterrichtlichen Einsatz des Computers, da so Kinder, die zuhause keinen Zugang zu digitalen Medien haben von Entwicklungen in diesem Bereich nicht ausgeschlossen werden. Lehrenden muss verdeutlicht werden, besonders in Hinblick auf das lebenslange Lernen, dass SchülerInnen Kompetenzen im Umgang mit Hypertexten erwerben müssen. Dazu gehören neben einer ausreichenden Lesekompetenz auch Strategien zum Wissenstransfer. Diese sind essentiell, um - so Sutherland-Smith (2002, S. 662) - nicht "vom gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen zu werden".

Für die Förderung der Lesekompetenz allgemein und der Hypertextlesekompetenz im Speziellen wird nach der Auffassung von Cooper (2005) den Lehrpersonen eine besonders wichtige Aufgabe zuteil: Sie müssen über den aktuellen Lesestand des Kindes Bescheid wissen. Um darüber bessere Einblicke zu bekommen bietet es sich an, offene Lernphasen einzubauen, bei denen sich die Lehrkräfte jedem Kind einzeln widmen können. Auf diese Weise können die richtigen Texte sowohl in gedruckter als auch in elektronischer Form ausgewählt werden. Oft greifen Kinder zu Büchern, die sie interessieren jedoch vom Leseverständnis her nicht bewältigen können. Genauso ist es mit dem Umgang von Internettextrnen. Die SchülerInnen sollen Erfahrungen im freien Recherchieren machen, jedoch immer wieder unter Aufsicht der Lehrperson. Diese kann beratend zur Seite stehen und bei Schwierigkeiten helfend eingreifen und zum Beispiel andere Webseiten vorschlagen. Bei der Auswahl an Lernangeboten sollte gerade bei jüngeren Kindern der Grundstufe I der unterschiedliche Entwicklungsstand berücksichtigt werden. Manche Lernende haben Probleme mit der Konzentration oder können noch

nicht genauen Anweisungen folgen. In diesem Fall muss die Lehrkraft - so Cooper (2005) - das Angebot anpassen oder unterstützend eingreifen.

## **3 EINSATZMÖGLICHKEITEN VON DIGITALEN MEDIEN IM UNTERRICHT - PROJEKTDESCREIBUNG**

In diesem Kapitel sollen nun exemplarisch Einsatzmöglichkeiten des Computers im Deutsch- bzw. Sachunterricht mit dem Schwerpunkt Lesen beschrieben werden, die im Rahmen des Projektes umgesetzt wurden. Ziel ist es PädagogInnen zu zeigen, welche Möglichkeiten es geben kann, die als Impulse für einen medienvielfältigen Leseunterricht dienen können.

### **3.1 Organisatorischer Rahmen**

Die schulischen Voraussetzungen für die Umsetzung dieses Vorhabens waren in der Projektschule sehr gut gegeben: Es gibt eine Schulbibliothek. Diese steht jeder Klasse für eine Stunde pro Woche zum Schmökern und für andere Leseaktivitäten zur Verfügung. Zusätzlich wird monatlich eine Bibliothekspause angeboten. In dieser können die Kinder Bücher für einen Zeitraum von vier Wochen für zuhause entleihen. Darüber hinaus gibt es einen großen Pool an aktueller Kinderliteratur in Klassenstärke.

Des Weiteren wird pro Monat in jeder Klasse ein "Leseeuro" eingehoben, den der/die KlassenlehrerIn für die Anschaffung von Lesematerialien bzw. Bücher für die Bibliothek in der eigenen Klasse nutzen darf.

### **3.2 Beispiele für die Arbeit mit erzählenden Texten**

Der Einstieg in das Projekt wurde bewusst über erzählende Texte gewählt, da die SchülerInnen mit dieser Form in erster Linie durch Lesebuchtexte oder Bücher aus der Klassen- und Schulbibliothek im Unterricht vertraut waren.

In gedruckter Form sind erzählende Texte vorwiegend linear aufgebaut. Der Autor legt den "roten" Faden anhand dessen der logische Aufbau des Textes nachvollziehbar ist.

Im Folgenden werden nun die wesentlichsten Programme vorgestellt, die über den gesamten Projektverlauf von den Kindern nach einer kurzen Einführung selbständig genutzt wurden.

#### **3.2.1 Leseplattform "Antolin" ([www.antolin.de](http://www.antolin.de))**

##### **3.2.1.1 Beschreibung der Plattform**

Der Zugang zu dieser Leseplattform wurde vom Stadtschulrat für Wien seit dem Schuljahr 2012 /13 allen APS kostenlos ermöglicht. Dabei erhielt der/die KlassenlehrerIn die Möglichkeit, ihre Klasse anzulegen. Ansonsten ist die Klassen- bzw. Schullizenz kostenpflichtig: 39€ jährlich pro Klasse, 179€ jährlich pro Schule.

Mit Hilfe des von dem/der LehrerIn erstellten Zuganges loggt sich der/die SchülerIn selbst ein. Dies kann an jedem beliebigen Ort, wo Internet verfügbar ist, erfolgen. So können aber müssen die SchülerInnen nicht zwingend im Unterricht darauf zugreifen. Die Handhabung bleibt den Lehrenden überlassen.

Antolin ist eine Plattform, auf der von Usern erstellte Fragebögen zu mehreren tausend Kinder- und Jugendbüchern zur Verfügung stehen. Diese werden je nach Fragenumfang in zwei Schwierigkeitsgrade eingeteilt. Sollte es zu einem gelesenen Buch keinen Fragenkatalog geben, ist es möglich, dazu einen eigenen Katalog zu erstellen. Dies könnte sowohl von den Kindern selbst (-> Überprüfung des Sinnverständnisses, da Multiple-Choice-Antworten angegeben werden müssen) als auch von Eltern übernommen werden.

Lehrende erhalten bei "Antolin" stets Rückmeldungen über die Aktivitäten der Kinder. Einerseits in Form der Auflistung der vom Schüler/von der Schülerin gelesenen Bücher aber auch über das Abschneiden bei den Fragen. Über eine Postbox kann mit den SchülerInnen kommuniziert werden. So können zum Beispiel Fragensätze, bei denen der Computer abgestürzt ist oder wo wenige Punkte erreicht wurden zur nochmaligen Bearbeitung von der Lehrkraft freigegeben werden.

Mit der Projektklasse wurde folgende Vorgehensweise vereinbart:

Da die Einführung dieses Projektes für Eltern wie Kinder neu war, wurde zu Beginn des Jahres mit der Klassenelternvertreterin vereinbart, dass die Nutzung von "Antolin" nicht in die Beurteilung einfließt. Den Kindern stand offen, von wo aus sie "Antolin" nutzen wollten, in der Schule oder zuhause. Auf diese Weise sollte für mich als Lehrperson die Freiwilligkeit der Nutzung besser sichtbar werden. Der Umstand, dass die Eltern mit den Kindern zuhause die Fragen gemeinsam beantworten konnten, war gegeben. In diesem Fall stellte das kein Problem dar. Der wesentliche Anteil an einer positiven Leseförderung liegt zweifelsohne beim Elternhaus. Widmen also Eltern den Kindern Zeit, um gemeinsam zu lesen und mit "Antolin" Fragen zu beantworten, wirkt das motivierend.

Im Laufe des Jahres wurde den Kindern nahegelegt, die gemeinsame Klassenlektüre zu lesen und das dazugehörige Quiz zu machen. Diese Bücher wurden in einer Leseliste in "Antolin" von der Lehrperson angelegt. Kinder, die dies jedoch nicht machten, wurden später einfach mündlich über den Inhalt des Buches befragt. Die jeweiligen Fragenkataloge konnten auch als PDF abgerufen werden.

### **3.2.2 Interaktive Boardstories ([www.onilo.de](http://www.onilo.de))**

#### **3.2.2.1 Beschreibung der Webseite**

Diese interaktiven Boardstories eignen sich hervorragend für den Einsatz mit Smartboards/Whiteboards, sind aber ebenfalls problemlos nur mittels Beamer im Unterricht integrierbar.

Um diese Geschichten lesen zu können ist eine Internetverbindung sowie eine Registrierung erforderlich. Neben einer kleinen Testversion bzw. einzelnen Geschichten können Einzel- und Schullizenzen angekauft werden, die jeweils ein Kalenderjahr ab Abschlussdatum gültig sind. Wird eine Klassenlizenz angekauft, so erhält der/die LehrerIn die Möglichkeit zu jeder Geschichte einen Schülercode zu generieren, den die Kinder zuhause eingeben und so die Geschichte zuhause noch einmal lesen können. Dieser Code erlischt nach einer Woche.

Neben mehr als 100 verschiedenen Bilderbüchern gibt es eine Menge Sach- und anderssprachige Bücher (in Englisch und Türkisch). Die Bücher sind nach Themenbereichen geordnet, können jedoch auch nach Autor, Altersgruppe, Schlagwort, etc. gesucht werden. Seit kurzem gibt es Boardstories mit Ton, die sich vor allem für ein gemeinsames Leseerlebnis im Englischunterricht anbieten. Manche Boardstories sind in farbigen Sprechsilben für das leichtere Erlesen gestaltet.

Ebenfalls gibt es seit kurzem eine Editierfunktion<sup>1</sup>, die bei vielen Büchern von "Onilo" vorhanden ist. Diese bietet ganz neue Möglichkeiten für den Leseunterricht, da die LehrerInnen bereits im Vorfeld zuhause in der Geschichte Fragen und Arbeitsaufträge integrieren können. Diese erscheinen dann beim Abspielen der Geschichte auf der betreffenden Seite. Für die Arbeit mit Kindern mit einer anderen Muttersprache als Deutsch können auf diese Weise Begriffsklärungen oder besondere grammatikalische Strukturen hervorgehoben werden. Eine derart editierte Geschichte kann wiederum mittels Schülercode als Hausübung dienen (z.B. Verständnisfragen in ein Heft beantworten).

---

<sup>1</sup> Die Möglichkeiten der Editierfunktion kann anhand des Buches "Die große Wörterfabrik" auf onilo.de mit Hilfe des Schülercodes **27YPKUES** angesehen werden. Bei dieser Boardstory wurden Beispiele für Aufbereitungsmöglichkeiten eingefügt. <https://www.onilo.de/boardstories-aufbereiten/> [26.05.2013]



Da auf der 3. Schulstufe Bildgeschichten eine besondere Bedeutung beim Verfassen von Texten erlangen, gibt es bei diesen Büchern mit Editierfunktion die Möglichkeit, den Text völlig auszublenden. Dann haben die Kinder die Möglichkeit eigene Geschichten zu diesen Bildern zu verfassen.

Wählt man ein Bilderbuch aus, so erhält man eine Übersicht. Auf dieser Übersichtsseite gibt es erste Informationen zu der Dauer der gesamten Boardstory (bei automatischem Abspielen), Hinweise zur Altersgruppe, Tipps zu anderen Büchern aus demselben Themenkreis, Verlinkung zur gedruckten Version, eine Übersicht über die Unterrichtsmaterialien und die Möglichkeit eigene, zu diesem Buch erstellte Dokumente für die Community hochzuladen. Des Weiteren sind Rezensionen dazu abrufbar. Eine Empfehlung an KollegInnen oder andere Interessierte kann versandt werden.

Klickt man die Boardstory an, so läuft die Geschichte automatisch ab. Falls das Timing nicht stimmen sollte, da zu langsam oder zu schnell gelesen wird, besteht die Möglichkeit von Seite zu Seite selbst zu blättern. Die Geschichte kann an jeder beliebigen Stelle gestoppt werden, um Fragen zu klären, Diskussionen anzuregen, Bilder genauer zu betrachten usw.

"Onilo" sammelt Erfahrungsberichte von PädagogInnen und stellt diese frei zur Verfügung, dadurch kann man immer wieder neue Ideen zu Unterrichtsgestaltung von anderen KollegInnen aufgreifen. Der Verlag selbst bietet ebenfalls eine Reihe von praktischen Ideen zur Umsetzung an. Eine "klassische" Stunde, die exemplarisch für den Einsatz mit "Onilo" steht, gibt es nicht, da jede Geschichte, jede Klasse, jede Stunde den Umgang damit prägt. Der Vorteil am Einsatz dieses Tools ist es, dass die Integration in den Unterricht einfach und unkompliziert ist und keine große Vorbereitung notwendig ist. Die Handhabung der interaktiven Geschichten ist intuitiv und die Aufgabe des Navigierens bzw. Stoppens der Geschichte kann SchülerInnen ebenfalls überlassen werden. Damit ist "Onilo" jederzeit, sofern Internet verfügbar ist, einsetzbar. Die interaktiven Geschichten können als Station innerhalb einer freien Lernphase auf einem Computer in Partnerarbeit gelesen werden. Hier findet die Aufbereitungsfunktion ebenfalls eine sinnvolle Anwendung.

### **3.2.3 ELFE 1-6 Trainingsprogramm und Lesetest**

Der ELFE 1-6 ist ein Leseverständnistest, der für diese Projektklasse in digitaler Form angekauft wurde. Die Tests sind darüber hinaus in gedruckter Form käuflich erhältlich. Beim Computerprogramm durchlaufen die Kinder die einzelnen Testaufgaben selbständig. Hierbei ist keine Internetverbindung notwendig, sondern nur Kopfhörer für die Audioausgabe empfehlenswert. Ein Vorteil der digitalen Testversion ist die sofort danach abrufbare Auswertung, die dem/der Lehrenden einen guten Überblick über den Leistungsstand des Kindes gibt. Die durchschnittliche Testzeit beträgt in etwa 15 min. pro Kind.

Dieser Test<sup>2</sup> zielt auf die Erfassung des Leseverständnisses ab, dabei werden folgende Bereiche überprüft:

1. Wortverständnis (Dekodieren und Synthese)
2. Lesegeschwindigkeit
3. Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten)
4. Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken)

Mit der Projektklasse wurde dieser Lesetest zwei Mal während des Projektjahres durchgeführt. Als "spielerisches" Üben zwischendurch bzw. wenn Kinder mit ihren Aufgaben im Unterricht fertig waren, wurde das ELFE-Lesetraining angeboten. Das Lesetraining basiert auf den Inhalten des Lesetests. Es sind darin 14 Lesespiele enthalten, die sich jeweils in drei Schwierigkeitsgrade unterteilen. Diese

---

<sup>2</sup> Genauere Informationen über den Testablauf und die abgefragten Inhalte sind unter <http://www.psychometrica.de/elfe1-6.html> zu finden [21.5.2013]

Spiele decken sämtliche beim Lesetest abgefragten Bereiche ab. Dabei besteht die Möglichkeit immer wieder den derzeitigen Stand abzuspeichern und später aufbauend weiter zu üben. Sollten Defizite in einem bestimmten Bereich festgestellt werden, können diese Aufgaben zur Übung herausgegriffen werden. Da die Übungen selbsterklärend sind bzw. von der Elfe (einer Figur, die durch das Programm führt) erklärt werden, können die SchülerInnen völlig selbstständig damit arbeiten.

### **3.3 Beispiele für Internetrecherchen**

Im Gegensatz zu den erzählenden Texten steht bei Internetrecherchen eine Fragestellung bzw. ein Kernthema, das erforscht werden soll im Mittelpunkt des Interesses.

#### **3.3.1 Zeitung in der Schule**

Die Aktion "Zeitung in der Schule"<sup>3</sup> ist ein vom Verband österreichischer Zeitungen unterstützter Verein, dessen Ziel es unter anderem ist, Kindern und Jugendlichen Einblicke in die Zeitungswelt zu geben, die Lust am Lesen zu fördern, Zeitungen als Informationsquellen zu nützen und sich in der Medienwelt zu orientieren, um sich eine eigene Meinung bilden zu können. Dazu werden Workshops angeboten, die von Schulen in Anspruch genommen werden können.

Dieser Projektklasse wurden für einen Zeitraum von zwei Wochen alle verfügbaren Tageszeitungen mit jeweils vier Exemplaren und alle verfügbaren Sport- bzw. Kinderzeitungen zur Verfügung gestellt. In dieser Zeit blätterten die Kinder je nach persönlichen Präferenzen die Zeitungen durch. Interessante Artikel bzw. Beiträge wurden genauer gelesen und mit der Berichterstattung der anderen Zeitungen verglichen. Wurde ein Bericht als für alle Kinder interessant eingestuft, so wurde dieser als Tagesausklang vorgelesen und darüber diskutiert. Am nächsten Tag bereicherten diese Diskussion Berichte aus anderen Medien bzw. Rückmeldungen von daheim. Dabei ließen sich sehr gut die Berichte von Internetseiten wie krone.at mit der Tageszeitung vergleichen und besprechen.

#### **3.3.2 Geleitete Suchaufträge in Form von "Webquests"**

Die meisten im Rahmen des Projektes durchgeführten Internetrecherchen basierten auf der Idee von "WebQuests". Da dieses Modell verbreitet und in seinem didaktischen Konzept umfangreich ist, wird an dieser Stelle eine Kurzdarstellung des Modells skizziert. (Moser, 2008) beschreibt das Web-Quest als entdeckungsorientierte Unterrichtsaktivität, bei der die gesuchte Information mit Hilfe verschiedenster Internetseiten aufgefunden werden soll. Ziel dieser Aktivität ist es, einen Rahmen herzustellen, der es Kindern ermöglicht, Informationen zu suchen und im Zuge einer Auswertung der Informationen ein Endprodukt wie zum Beispiel eine Präsentation zu erstellen. Die Aufgabe von Seiten der Lehrenden ist es, die Webseiten, die im Zuge der Aufgabe besucht werden sollen, vorzubereiten. So kann man besonders bei GrundschülerInnen, einem "Lost in Hyperspace"-Phänomen, also einem Orientierungsverlust, entgegenwirken. Außerdem wird durch die Vorgabe von Links das oft für Kinder zeitraubende Suchen von geeigneten Webseiten erleichtert. Die Vorselektion von Internetseiten durch die Lehrkraft ermöglicht zudem die Auswahl der Texte entsprechend dem Alter und der Lesekompetenz der SchülerInnen.

Bei einem WebQuest erhalten die Lernenden einen eindeutig formulierten Arbeitsauftrag, der neben einem Themenimpuls (Bild, kurze Geschichte, Beschreibung einer authentischen Situation etc.) eine Beschreibung der Aufgabenstellung enthält. Des Weiteren werden die für die Recherche benötigten Links und ein Hinweis wie an die Thematik herangegangen werden soll, angegeben. Am Ende steht noch eine Anmerkung, in welcher Form das Gelesene evaluiert und präsentiert werden soll. Wichtig bei der Gestaltung von WebQuests ist laut Moser (2008) die Authentizität der Arbeitsaufträge. Durch das Hineinversetzen in eine Person oder Situation werden Kinder persönlich involviert, was wieder-

---

<sup>3</sup> Die Aktion "Zeitung in der Schule" ist online abrufbar unter: <http://www.zis.at/index.aspx?id=1> [20.5.2013]

rum die Motivation steigert. Da WebQuests mit großem unterrichtlichem Zeitaufwand verbunden sind, empfiehlt Moser (2008) "MiniQuests", die sich leichter in den Grundschulunterricht integrieren lassen. Diese sind "vereinfacht und zeitlich weniger anspruchsvoll." (Moser, 2008, S. 223)

Es gibt drei Arten von MiniQuests:

- MiniQuests als Einstieg: Mit Hilfe von MiniQuests wird ein neues Thema begonnen. Es dient gleichsam als Impuls.
- MiniQuests zur Vertiefung der Inhalte: MiniQuests können zur Erforschung eines Unterrichtsthemas beitragen. Der Fokus liegt dabei auf einem Lernziel oder einem Konzept.
- MiniQuests zur Zusammenfassung des gelernten Unterrichtsstoffes: MiniQuests können zur Zusammenfassung einer Thematik herangezogen werden. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler ihr bereits erworbenes Wissen zur Beantwortung einer Frage heranziehen.

In Wien wird von "A1- Internet für alle" in Zusammenarbeit mit der Kinderuni Wien ein Workshop zum Thema "Recherche" unter dem Titel "Schnitzeljagd 2.0" angeboten. Dabei werden zunächst Begriffe und Vorgehensweisen, die für den Umgang mit dem Internet wichtig sind geklärt. Dazu zählen zum Beispiel das richtige Formulieren von Suchanfragen, die Nutzung der Adresszeile, und die Navigation zwischen den Seiten. Danach gibt es für jedes Zweierteam eine Schatzkarte mit Arbeitsaufträgen und Suchaufgaben. Diese Arbeitsaufträge beinhalten eine Frage, deren Lösungswort in einen Rätselraster eingetragen werden soll. Einzelne Buchstaben ergeben dann das endgültige Lösungswort. Solche Suchaufgaben quer durch das Internet empfehlen sich, aus Erfahrung, besonders zu Beginn von Internetrecherchen, da Kinder auf diese Weise zahlreiche interessante Kinderseiten und andere Suchmaschinen außer "google" kennen lernen.

Was zunächst ein "Wild durch das Netz"-Suchen also eine echte Schnitzeljagd ist, kann später ganz einfach auf Themenbereiche z.B. aus dem Sachunterricht eingeschränkt werden. Das gezielte Suchen von Informationen schult die Strategie des "Scannens", da konkret gestellte Fragen beantwortet werden müssen. Beim Recherchieren empfiehlt sich eine Vorgehensweise von stark gelenkt bis offen, um Kinder wie bereits erwähnt nicht durch die Datenflut des Internets zu überfordern bzw. um seriöse Seiten herauszufiltern. Erst nach und nach, wenn die Vorgehensweise vertraut ist, kann man z.B. eine Linkliste mit mehreren Seiten anbieten, um Informationen zu suchen.

### **3.4 Unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten in Bezug auf die erworbenen Kompetenzbereiche**

In diesem Kapitel soll die projektbasierende Umsetzung anhand der Kompetenzbereiche beschrieben werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass verschiedenste unterrichtliche Einsatzmöglichkeiten mehrere Bereiche gleichzeitig abdecken. So können Internetrecherchen sowohl das Leseinteresse vertiefen als auch die Texterschließung weiter fördern.

#### **3.4.1 Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen**

Gerade bei der gemeinsamen Klassenlektüre, die später mit "Antolin" bearbeitet werden sollte, machten das Vorlesen des ersten Kapitels und das Besprechen der möglichen weiteren Inhalte Lust auf das selbständige Weiterlesen. Durch die offene Form des Leseunterrichts, konnte ich als Lehrerin immer wieder Zeit finden, mit schwächeren LeserInnen gemeinsam zu lesen.

Ein weiterer Schwerpunkt war die Lesepartnerschaft mit einer zweiten Klasse, wobei in diesem Jahr dafür verstärkt die Boardstories von "Onilo" genutzt wurden. Dabei wurden die einzelnen Seiten der Geschichten von den Kindern abwechselnd laut für alle vorgelesen. Die anderen Kinder hatten dabei

die Möglichkeit still mitzulesen und die Animationen zu bewundern. Dazu gab es im Anschluss noch weitere Aktivitäten wie zum Beispiel das gemeinsame Verfassen von Gedichten oder das gemeinsame Lösen von Rätseln zur Geschichte.

Bücher und Texte nach eigenem Interesse in verschiedenen Medien selbst auswählen, war eine besonders verstärkt geschulte Kompetenz. Bereits zu Beginn durften die Kinder einen Großteil der Lektüre selbst wählen. Im Laufe des Projektes kamen Ideen zu neuen Themen zunehmend von den Kindern selbst. Durch die Möglichkeit des offenen Unterrichts und selbst gesteuerten Lernens erhielten die SchülerInnen die Möglichkeit, die Lektüre nach ihren eigenen Interessen auszuwählen. Die gesammelten Leseerfahrungen wurden dann in Form von verschiedensten Präsentationsmöglichkeiten wie Lapbooks, Kurzreferate und kleinen Präsentationen der gesamten Klasse vorgestellt. Dafür konnten neben vier Tablet-PCs auch die beiden Klassen-PCs für Internetrecherchen benutzt werden. An dieser Stelle wurden die Geschichten von "Onilo" wichtig, da sie für manche Kinder aufgrund der Animationen einfach ansprechender sind als die gedruckten Pendants.

Durch das Projekt "Zeitung in der Schule" konnten die SchülerInnen aktuelle Medienberichterstattungen auf vielerlei Kanälen (Zeitungen, Apps, Onlineausgaben auf Internetseiten) mitverfolgen. Je nach Vorliebe informierten sich die SchülerInnen über das aktuelle Tages-/Wochengeschehen. Besonders beliebt waren neben Tageszeitungen besonders bei den Knaben die Sportzeitungen.

### **3.4.2 Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen**

Diese Kompetenz profitierte ebenfalls vom unterrichtlichen Medienmix aus Büchern und Computern bzw. eBooks. Neben den bereits erwähnten Einsatzmöglichkeiten der Boardstories von "Onilo" soll an dieser Stelle der Einsatz des Trainingsprogramms der Lese-ELFE vorgestellt werden:

Der Vorteil des Trainingsprogramms zur Lese-Elfe war, dass die Aufgaben je nach Lesekönnen vom Computer selbst im Anforderungsgrad gesteigert wurden. Das heißt von diesem Programm profitierten nicht nur schwach lesende SchülerInnen sondern auch Leseprofis. Mit immer wieder abwechselnden Übungen wurden Wort- und Satzverständnis bis hin zum Verständnis von kleinen Texten geschult. Zu diesem Trainingsprogramm gab es wie bereits erwähnt zusätzlich ein Testprogramm, wo der Stand bzw. die Defizite der einzelnen Kinder in einer Auswertung für den/die Lehrende/n dargestellt wurden. Besonders für "das Lesen zwischendurch" war dieses Programm sehr geeignet, da es relativ kurze Sequenzen enthält, die jederzeit unterbrochen werden konnten.

Bei den Bildungsstandards zählt das Korrigieren von eigenen Verlesungen als Kompetenz. Das laute Lesen, so Frauen & Witzke (2008) lässt keinen direkten Rückschluss auf eine sinnerfassende Lesekompetenz zu. Es gibt durchaus Kinder, die Texte betont und für den Zuhörer sehr ansprechend vortragen können, ohne in der Lage zu sein, Fragen zum gelesenen Inhalt beantworten zu können. In der Praxis wie sie im Rahmen dieses Projektes immer wieder besonders bei Texten aus der Klassenlektüre oder aus dem gemeinsamen Lesebuch gelebt wurde, wurde der Text zunächst durch ein stilles Für-Sich-Lesen erschlossen und danach durch Anschlusskommunikationen wie z.B. eine Diskussion durchgearbeitet. Am Ende wurden Schlüsselpassagen oder wichtige Aussagen aus dem Text gemeinsam markiert und von den Kindern laut vorgelesen. Sich beim lauten Vorlesen zu verlesen soll den Kindern nicht als "Fehler" vorgehalten werden, da das die Lesefreude stark hemmt. Daher wurde wie von Frauen & Witzke (2008) vorgeschlagen, verstärkt mit Lesepaten bzw. mit der Lehrkraft gelesen. Dabei wurden Verlesungen nicht gleich korrigiert. Erst am Ende des Textes wurden die Schülerinnen gebeten falsch gelesene Stellen nochmals vorzulesen, um zu sehen, ob diese Verlesung zufällig erfolgte oder nicht. Dadurch wird der/die SchülerIn in seinem/ihrem Selbstwertgefühl unterstützt und nicht entmutigt.

In Anlehnung an eine Idee von Dennis-Shaw<sup>4</sup> wurden Gedichte als Impulse für Internetrecherchen eingesetzt. Dabei erhielten die Kinder z.B. unterschiedliche Gedichte über Insekten mit dem Auftrag, das Gedicht zu lesen und es anschließend vorzutragen. Dieses Gedicht diente dann als Einstieg zu einer Internetrecherche über das jeweilige Insekt, dessen Ergebnisse in Form eines Plakates der gesamten Klasse zusammen mit dem jeweiligen Gedicht vorgestellt wurde.

### **3.4.3 Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen**

Dieser Teilbereich nimmt so wie der erste einen wesentlichen Teil dieses Projektes ein, zumal er sehr vielfältig und auf unterschiedlichste Weise immer wieder trainiert wurde.

Das Ziehen von Rückschlüssen und das Hinterfragen von Texten ist im Umgang mit dem Internet eine wichtige Fähigkeit, da die daraus entnommenen Daten nicht ausschließlich aus zuverlässigen Quellen stammen. Im Internet kann jeder seine Meinung und seine Texte veröffentlichen. Daher sollten das Hinterfragen der Quelle und deren Inhalte laufend in Form von kurzen Suchaufgaben Thema kleiner unterrichtlicher Sequenzen sein.

In Anlehnung an eine Idee von Storm Fink<sup>5</sup> zur Förderung einer kritischen Haltung gegenüber Internetseiten, suchten die Kinder zu einem Unterrichtsthema immer zweierlei Internetseiten: eine, die ihrer Ansicht nach wertvoll für diese Thematik ist und eine, die nicht brauchbar erscheint. Die Aufgabe der Lehrkraft war es herauszufinden, ob die Kinder bei der Auswahl verschiedene Strategien zur Evaluation einsetzten. Nach etwa zehn Minuten füllten die Kinder einen Fragenkatalog zu der für sie wertvollen Seite aus. Die Fragen betrafen die Autorin/den Autor der Webseite und ihre/seine Qualifikation, den Zweck, den diese Seite verfolgte, Aussagen bezüglich der Handhabung und des Informationsgehaltes, die Informationsquelle und das Erstellungs- bzw. Aktualisierungsdatum. Anhand dieser Faktoren wurde das kritische Betrachten von Webseiten geschult und Kinder lernten schrittweise, Webseiten anhand der Qualität einzustufen.

In Zusammenhang mit dem Thema "Zeitung in der Schule" wurden "RSS-Feeds" als Informationsquellen im Unterricht eingebunden. Auf diese Weise übten die Kinder das Ziehen von Rückschlüssen aus kurzen Textsegmenten. Auf Internetseiten werden oft Verlinkungen zu "RSS-Feeds" angeboten. Mit Hilfe von RSS-Feeds werden laufend aktuelle Nachrichten und Neuigkeiten als Kurzmitteilungen versandt. Der gesamte Inhalt dieser Nachricht kann bei Interesse per Link abgerufen werden. Die Lernenden sollten anhand eines "RSS-Feeds" Vorhersagen über den tatsächlichen Inhalt des Textes treffen. Dazu notierten sie ihre Überlegungen auf einem Blatt Papier und überprüften danach, ob ihre Annahmen richtig oder falsch waren. Der Prozess konnte auch umgekehrt werden, dabei erstellten die Kinder aus einem Text einen entsprechenden "RSS-Feed". Dieser kann für andere Klassen als interessanter Leseanreiz vor der Klasse auf der Pinnwand zur Schau gestellt werden. Ausgangssituation war ein kopierter und aus dem Internet entnommener Text. Dieser wurde ausgedruckt, das Papier so gefaltet, dass der Text nicht mehr sichtbar war. Danach wurde als Deckblatt der in diesem Fall nicht digitale "RSS-Feed" darauf notiert. Dadurch trainierten die Kinder ihren Blick auf das Wesentliche eines Textes.

Besonders interessant gestaltete sich im Rahmen des Zeitungsprojektes "Zeitung in der Schule" das Vergleichen der Informationen innerhalb der Berichterstattung der Tageszeitungen. An dieser Stelle wurden einander Texte unterschiedlicher Tageszeitungen zu ein und demselben Vorfall gegenüber gestellt. Im gemeinsamen Gespräch versuchten wir Erklärungen zu formulieren: Welche Zeitung berichtet wie? Warum ist das so? Wer hat Recht?

---

<sup>4</sup> Unterrichtsidee aus: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/multipurpose-poetry-introducing-science-69.html> [21.5.2013]

<sup>5</sup> Unterrichtsidee aus: <http://www.readwritethink.org/classroom-resources/lesson-plans/research-building-blocks-examining-149.html?tab=4#tabs> [21.5.2013].

Das Vergleichen unterschiedlicher Textsorten wurde anhand eines konkreten Themas, z.B. Muttertag geübt. Dazu suchten die SchülerInnen im Internet nach verschiedenen Textsorten. Danach wurden diese Texte ausgedruckt und miteinander verglichen. Dabei konnten stilistische und inhaltliche Spezifikationen fest gemacht werden, die Gedichte, Berichte, Erzählungen oder Beschreibungen kennzeichnen.

Um den Kindern, die für den Umgang mit dem Internet wichtigen Lesestrategien wie das Filtern und Scannen, den Kindern im Gegensatz zum genauen Lesen zur Informationsentnahme bewusst zu machen, bot sich eine Unterrichtssequenz zum Beispiel in Sachunterricht zum Thema "Wasser" an. Dabei war es vorerst nicht zwingend notwendig das Internet für die Kinder verfügbar zu haben. Zunächst sollte den Kindern bewusst werden, welche Lesestrategie man wann sinnvoll einsetzt: Möchte ich über ein Thema möglichst viele Informationen wissen und behalten, so werde ich den Text genau lesen. Brauche ich hingegen nur eine Information z.B. das Alter eines Delphins werde ich mit dem Scannen bzw. Filtern bei einem Text die Antwort schneller finden, als wenn ich ihn von A-Z durchlese. Anhand dieses Gesprächs konnten einige Fragen für die Kinder auf einem Zettel vorbereitet werden (ähnlich der Schnitzeljagd) und die dabei verwendete Technik durchbesprochen werden. Zum Schluss versuchten die Kinder mit Hilfe von Büchern und Internet ihre Fragen zu beantworten. Nachdem nur eine begrenzte Anzahl an Computern zur Verfügung stand, war es wichtig auch Bücher zum Thema bereit zu halten und die Zeit am Computer paarweise auf ein gewisses Maß oder Anzahl der Fragen zu beschränken, sodass alle an die Reihe kommen konnten.

#### **3.4.4 Das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen**

Nachdem die Kinder im Internet mit Texten konfrontiert werden, die für ihr Alter zu schwierig sind, ist das Klären von Fachbegriffen oder Textpassagen immer wieder ein Thema. Dies gilt besonders dann, wenn die Kinder aufgrund ihrer erlangten Fähigkeiten und aufgrund ihres Eigeninteresses freier recherchieren. Daher sollten schwächer lesende Kinder im Internet auf für ihre Lesekompetenz geeigneten Seiten bleiben. Diese Seiten können für spätere Recherchen nach Gruppen unter den Browser-Favoriten abgelegt werden. Im Zuge des Projektes wurde für die Klasse ein Account bei "Delicious"<sup>6</sup> angelegt, wo alle Kinder (auch von zuhause aus) darauf zugreifen konnten.

Besonders interessiert waren die Kinder der Projektklasse beim Mini-Projekt "Spiele" am Werk. Dabei durften die Kinder ihr Lieblingsspiel, egal ob Brett-, Karten- oder Konsolenspiel in den Unterricht mitbringen. Bei den Computer- und Konsolenspielen wurde ausdrücklich aus Sicherheitsgründen darauf hingewiesen, nur die Hülle und die Spielbeschreibung mitzubringen. Als Arbeitsauftrag wurde nämlich die Aufgabe gestellt herauszufinden, wofür bei dem jeweiligen Lieblingsspiel Lesen sinnvoll ist. Im Zuge dessen wurden zunächst die Spielbeschreibungen (für viele das erste Mal) gelesen und dabei die wesentlichen Teile herausgearbeitet: Was unterscheidet die Spielbeschreibungen von Brettspielen und Computerspielen (z.B. Gesundheitswarnung, Altersbeschränkung, Warnung vor zusätzlichen Kosten, etc.) Am Ende dieses Projektes standen eine Plakatpräsentation und die Frage, ob durch das Lesen der Spielbeschreibung neue Informationen erschlossen wurden.

Beim kritischen Hinterfragen von Internetseiten wie bereits bei Kapitel 3.4.3 erwähnt, ließen sich im Anschluss darüber am besten mittels eines Beamers bestimmte Seiten, die von den Kindern als "Best-Practice"-Beispiel genannt wurden, nochmals gemeinsam betrachten und Qualitätskriterien herausfiltern. Beispiele für ungeeignete Seiten boten ebenfalls genügend Diskussionsstoff, da die Kinder unterschiedliche Meinungen dazu hatten. Dabei stand das Argumentieren und Begründen der eigenen Meinung im Vordergrund.

---

<sup>6</sup> [www.delicious.com](http://www.delicious.com) - Open Source Programm zum Sammeln von Internetlinks [20.5.2013]

### **3.4.5 Verschiedene Texte gestaltend oder handelnd umsetzen**

Dieser Kompetenzbereich bezieht sich in erster Linie auf die Anschlusskommunikationen in Zusammenhang mit den gelesenen Texten. Im Zuge dieses Projektes sei an dieser Stelle besonders auf die Möglichkeiten von "Onilo" mit den interaktiven Boardstories verwiesen, die neben einer Menge Aufarbeitungsmöglichkeiten in Form von Unterrichts Anregungen (Gedichte selbst verfassen, Lückentexte ergänzen, etc.) auch die Möglichkeit bei einigen Büchern bieten, die Texte des Buches zu ergänzen oder auszublenden. Das heißt die Kinder haben die Gelegenheit zu den Bildern eines Buches einen komplett neuen Text zu verfassen.

Das Internet bietet weiters die Möglichkeit zu verschiedensten Gebrauchstexten wie Bastelanleitungen oder Kochrezepten eine große Auswahl zu finden. Zum Beispiel zum Thema "Papierflieger". Die Projektklasse recherchierte zu diesem Thema im Internet und erstellte nach diesen Anleitungen eigene Fluggeräte. Dasselbe wäre bei Kochrezepten möglich, z.B. Spaghetti, die man natürlich dann (zumindest eines davon) nachkochen sollte.

### **3.4.6 Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkennen**

Diese Kompetenz wurde laufend nicht als explizites Stundenthema, sondern integrativ geschult. Dabei war der Transfer auf das selbständige Verfassen von Texten interessant.

Anhand von Beispielen aus der Literatur oder Texten aus dem Internet wurden bestimmte Textsorten, z.B. eine Personen- oder Tierbeschreibung herausgegriffen und deren Merkmale genau besprochen. In dieser Projektklasse wurde dieser Kompetenzbereich erst gegen Ende des Projektjahres mit unterschiedlichen Medien ausprobiert. Ausgangssituation war dabei ein Lieblingsthema des/der SchülerIn. Im Rahmen der individuellen Lesezeit im Unterricht konnten sich die SchülerInnen ihrem Thema widmen. Danach wurden Woche für Woche im Unterricht jeweils eine Textsorte (z.B. Beschreibung, Bericht, Fantasiegeschichte, Brief, etc.) und ihre Merkmale gemeinsam anhand von Beispielen aus gedruckten Texten wiederholt und herausgearbeitet. Danach diente das persönliche Thema als Schreibanlass. Fotos von Stars aus Kino und Fernsehen, exotische Tierarten und dergleichen wurden danach aus dem Internet herauskopiert und ausgedruckt. Sie dienten bei der Beschreibung als Grundlage für diese Textsorte. Danach verfassten die Kinder ihre persönlichen Beschreibungen zu ihrem Thema. Alle derart verfassten Texte wurden in einer Mappe zusammen mit ausgedruckten Lesetexten gesammelt und mit einem Deckblatt versehen. Damit erhielt der/die SchülerIn eine Art Portfolio zu seinem Lieblingsthema, das wiederum Basis für ein Kurzreferat war.

Diese Idee wurde von einer Kollegin im Rahmen eines IMST-Projektes für die Sekundarstufe 1 im Bereich Englisch zum Verfassen von Texten umgesetzt und soll im kommenden Jahr ebenfalls Schwerpunkt dieser Projektklasse im Bereich des Verfassens von Texten sein.

### **3.4.7 Literarische Angebote und Medien aktiv nutzen**

Wie bereits an mehreren Stellen erwähnt ist ein kompetenzorientierter Leseunterricht nicht nur an ein Medium bzw. ein Unterrichtsfach (Deutsch) gebunden, sondern bedient sich der Vielfalt.

Je vielfältiger die Medien sind, mit denen im Unterricht gearbeitet wird und gearbeitet werden kann, desto besser lernen die Kinder deren Vorteile für sich und ihre Zwecke zu nutzen. Außerdem sprechen unterschiedliche Medien wie im Anschluss aus den Ergebnissen der im Rahmen dieses Projektes durchgeführten Evaluation hervorgeht, Kinder unterschiedlich an. Daher besteht die Möglichkeit mit einer Medienvielfalt die Kinder besser zu erreichen und dort abzuholen, wo sie stehen.

Der Computer und die Möglichkeit das Internet zu nutzen, bietet dem/der Lehrenden die Chance aktuelle Ereignisse, die Kinder bewegen, in den Unterricht zu integrieren und ihn dadurch anschaulicher zu machen. In Hinblick auf das Arbeiten in der Sekundarstufe 1, wo in vielen Fächern Referate zu hal-

ten sind, ist es empfehlenswert und gefordert von Seiten der Bildungsstandards, "Bücher **und** Medien zur Gewinnung von Information und zur Erweiterung ihres Wissens zu nutzen." (BIFIE, 2011, S. 2) In Form von Kurzreferaten oder Projekten in Sachunterricht, Musik oder Zeichnen können alle Medien herangezogen werden. Bücher bzw. gedruckte Medien parallel zur Arbeit mit dem Computer einzusetzen, zeigte in der Praxis zwei Vorteile: Einerseits konnten mehrere Kinder gleichzeitig an ihren Themen arbeiten, da nur zwei Klassen-PCs zur Verfügung standen. Andererseits standen Informationen aus Sachbüchern zeitlich gesehen länger zur Verfügung. Arbeitete man am PC und notierte sich nicht die für sein Thema relevanten Seiten, konnte es später beim Zusammenfassen noch Unklarheiten geben. In der Zwischenzeit wurde jedoch der am PC im Browser gespeicherte Verlauf gelöscht bzw. ein/e anderer/e MitschülerIn arbeitete gerade damit. Nun war es schwierig weiterzuarbeiten, da eine relevante Information fehlte. An dieser Stelle könnten dann Sachbücher, Lexika, etc. helfend unterstützen.

Stand der unterhaltende Faktor des Lesens im Vordergrund, wurden literarische Angebote wie die Ergebnisse der Evaluation zeigten, in Form von Büchern und Zeitschriften/Comics gern angenommen. Hier leistete die gut bestückte Klassen-/Schülerbibliothek, wo die Kinder auf die dort verfügbare Literatur in Form von Wünschen Einfluss haben gute Dienste. Gerade aktuelle Bücher, z.B. "Greg's Tagebücher", animierten zum Selberlesen. In offenen Formen des Leseunterrichts war neben gemeinsamer Literatur (Klassenlektüre) immer wieder Platz für persönliche Lesevorlieben und die Auswahl an eigenen Büchern. Dabei konnte unterstützend eingegriffen werden, indem Kindern Bücher ihrer Lesekompetenz entsprechend vorgeschlagen wurden. Im Fall der Projektklasse diente der "Leseeuro", der jedes Monat von den Kindern eingesammelt wurde zur Anschaffung spezieller Literatur. Dabei wurden in einer "Wunschbox" Buch oder Themenvorschläge für neue Bücher gesammelt. Pro Monat konnten dadurch etwa zwei bis drei Bücher aus dieser "Wunschbox" angeschafft werden.



## 4 EVALUATION

Die Evaluation dieses Projektes war nicht ganz so einfach wie angenommen, zumal es eigentlich in erster Linie darum ging herauszufinden, welche Einsatzmöglichkeiten des Computers im Deutsch- bzw. Leseunterricht geeignet sind, um Lesekompetenz bzw. Lesemotivation zu fördern. Die Steigerung der Lesekompetenz ist jedoch von vielen Faktoren (Muttersprache, Förderung von zuhause, etc.) abhängig und daher nicht ausschließlich durch einen veränderten Unterricht durch den Einsatz der digitalen Medien eindeutig belegbar.

Um dieses Projekt zu evaluieren wurden motivationale Aspekte näher beleuchtet. Je nachdem wie begeistert/interessiert/motiviert Kinder Angebote annehmen - so die These - desto leichter lassen sich Rückschlüsse auf Gelingensprozesse von unterrichtlichen bzw. didaktischen Settings schließen. Hierbei zeigte es sich schwierig, gezielt Fragen zu formulieren, die auf die Befindlichkeiten von SchülerInnen Bezug nehmen und weiterverwertbare Ergebnisse hervorbringen.

Des Weiteren war für die Projektnehmerin der Standpunkt der Eltern von Interesse, die von diesem Projekt genauso überrascht wurden wie die Kinder selbst. Die Fragestellung zielte dabei auf die persönliche Haltung gegenüber dem verstärkten unterrichtlichen Einsatz des Computers ab.

Für die Evaluation des Projektes wurden neben der laufenden Beobachtung der unterrichtlichen Ereignisse, ein SchülerInneninterview und ein Elternfragebogen herangezogen. Die Ergebnisse der Lesetests dienten lediglich der Information bzw. werden für das nächste Projektjahr erst an Bedeutung gewinnen, da es keine Vergleichsdaten gab. Genauere Informationen zum Ablauf der Datenerhebungen werden bei den jeweiligen Abschnitten gegeben.

### 4.1 Ergebnisse der SchülerInneninterviews

Die Inhalte und Fragen der SchülerInneninterviews wurden ebenfalls mit der Projektbetreuerin Fr. Plankenauer besprochen. Dabei wurde angeregt, dass nicht die Projektleiterin selbst die Interviews durchführt, um eine Beeinflussung der Kinder zu vermeiden. Die Befragung der Kinder wurde durch die Lehramtsstudierende des 6. Semesters Fr. Birgit Müllner durchgeführt, die die Kinder bereits in zwei Blockpraxiswochen kennengelernt hatte.

Beim Interview wurde ein Leitfaden mit folgenden Fragen verwendet. Die Datenerhebung erfolgte wiederum anonym, jedoch unter Vermerk des Geschlechtes des Kindes (wg. Genderaspekten) Anfang Mai 2013 an einem ganzen Unterrichtstag. Dabei wurden die Kinder jeweils für die Zeit ihres Interviews aus der Klasse geholt.

Folgende Fragen wurden dabei gestellt und von der Studierenden inhaltlich mitprotokolliert. Am Interview nahmen 13 Buben und 7 Mädchen teil:

*Ergebnisse zur Frage 1: Welche Art von Texten liest du gern? Mehrfachnennungen möglich!*

	Bücher	Zeitungen/Zeitschriften	Internetseiten	eBooks	Sonstiges (Comics)
Buben (von 13)	12	2	7	2	4
Mädchen (von 7)	6	1	2	1	2

An dieser Frage ließ sich die wissenschaftlich erwiesene Erkenntnis (Böck, 2007) erkennen, dass Burschen durch digitale Medien mehr angesprochen werden als zum Beispiel Mädchen. Der hohe Anteil an Kindern, die Bücher bevorzugen ließ weiters den Rückschluss zu, dass Bücher aufgrund ihres medienimmanenten Charakters Kinder sehr gut ansprechen. Drei Burschen und drei Mädchen gaben an, ausschließlich Bücher zu lesen, ein Mädchen gab zu Protokoll nie zu lesen, die übrigen wählten sowohl gedruckte als auch digitale Medien aus. Dies zeigt wiederum, dass ein Medienmix im Teilbereich Lesen diese Vielfalt an bevorzugten Medien unterstützt.

*Ergebnisse zu Frage 2: Wie würdest du einem anderen Kind "Antolin" beschreiben? Was macht dir Spaß daran? Was weniger?*

Alle Kinder beschrieben den Einsatz und die Aufgabe von Antolin völlig korrekt. Die genannten Vor- und Nachteile wurden in der folgenden Tabelle aufgelistet. In Klammern steht die Anzahl an Kindern, die das noch gemeint hat, Mehrfachnennungen waren möglich:

	Burschen	Mädchen
<b>Was mir Spaß macht:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kann mich selbst testen, ob ich mir alles gemerkt habe</li> <li>- Zuerst wollte ich es nicht, aber dann habe ich es gemacht, weil wir sollten, Fragen machen Spaß</li> <li>- Punkte sammeln</li> <li>- Fragen beantworten (5)</li> <li>- Hintergrund gestalten (2)</li> <li>- Kann mir Bücher selbst aussuchen (2)</li> <li>- Keine konkrete Angabe (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Briefe schreiben und lesen (Postbox)</li> <li>- Hintergrund gestalten (2)</li> <li>- Überprüfen, ob man die Fragen richtig hat</li> <li>- Fragen beantworten (4)</li> <li>- Punkte sammeln (2)</li> <li>- Genauer zu lesen</li> </ul>
<b>Was ich weniger daran mag:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Könnte besser sein: z.B. gleich kostenlos die Bücher dazu als ebooks, dafür sollte Antolin etwas kosten</li> <li>- Rabe gefällt mir nicht</li> <li>- Ich mag nicht, wenn ich etwas falsch habe</li> <li>- Fragen beantworten ist langweilig und wird auch noch benotet</li> <li>- keine Angabe (9)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rabe macht oft komisches Gesicht bei falscher Antwort</li> <li>- Dass man Schülern kein richtiges Mail schreiben kann</li> <li>- Wenn man sich etwas nicht merkt bekommt man keine Punkte</li> <li>- keine Spiele, wie bei "Zahlensorro"<sup>7</sup></li> <li>- keine Angabe (2)</li> </ul>

<sup>7</sup> Zahlensorro ist ein Programm, das mit den Daten von Antolin nach dem Erwerb der Lizenz zugänglich ist. Bei diesem Programm geht es um den Kompetenzerwerb in Mathematik. Dabei werden Punkte gesammelt und Spiele freigeschalten. (zahlensorro.de)

Anhand der konkreten positiven Äußerungen war für den größten Teil der Klasse "Antolin" ein geeignetes Werkzeug um Fragen zu Büchern zu beantworten und das sinnerfassende Lesen zu schulen. Lediglich ein Schüler fand die Tatsache, Fragen zu einem Text zu beantworten als langweilig. Interessant ist die Überlegung eines Schülers zu möglichen Verbesserungsmöglichkeiten mit der Verbindung von eBooks.

Am 26.05. wurde die gesamte Statistik von Antolin abgerufen, die folgendes Ergebnis bei den Burschen der Projektklasse ergab:

Anzahl Bücher	Leistung
41	96%
53	94%
38	91%
22	91%
41	87%
12	82%
11	82%
5	79%
55	73%
5	67%
10	50%
110	49%
3	35%

**Tabelle 1: Leseleistung der Knaben aus Antolin.de sortiert nach der Leistung**

Ergebnisse der Mädchen:

Anzahl Bücher	Leistung
10	94%
12	93%
11	93%
20	93%
33	93%
53	90%
26	82%
6	70%
1	67%

**Tabelle 2: Leseleistung der Mädchen aus Antolin.de sortiert nach der Leistung**

Die Ergebnisse aus der Leistungsübersicht der aus "Antolin" generierten Daten zeigten, dass nicht diejenigen Kinder, die viele Bücher bei Antolin eingaben zwangsläufig die besseren Lesenden waren. Je genauer die Fragen beantwortet wurden, desto mehr Punkte konnten erzielt werden, die sich dann auf die Gesamtleistung auswirkten. Mit anderen Worten, Kinder mit weniger Büchern konnten mehr Punkte erreichen, wenn sie mehr Fragen richtig beantworteten als Kinder, die viele Bücher eintrugen, sich an diese jedoch nicht mehr so gut erinnern konnten bzw. bei den Antworten raten mussten.

Aufgrund dieser Tabellen zeigte sich weiters, dass die Mädchen zwar weniger Bücher mit Antolin bearbeiteten als die Burschen, die Fragenkataloge jedoch korrekter gelöst wurden. Die Beobachtungen lassen jedoch die Vermutung zu, dass bei den Mädchen weitaus mehr Bücher gelesen werden, "Antolin" jedoch eher eine Rolle als "Begleiterscheinung" spielt und daher nur nach Belieben die Fragebögen beantwortet werden. Bei den Burschen kommt an dieser Stelle der Wettbewerbsgedanke zum

Tragen, der beobachtet werden konnte. Ständig wurden die gelegentlich ausgedruckten Statistiken kontrolliert, wer an welcher Stelle platziert ist. Bei den Knaben mit 110 Büchern wurden sämtliche bisher gelesenen Bücher (auch die der ersten und zweiten Klasse) mit Antolin bearbeitet. Da diese Bücher jedoch (wahrscheinlich) nicht erneut gelesen wurden, konnte der Inhalt nicht mehr fehlerfrei abgerufen werden und daher kam der Lesequotient mit 49% zustande. Die Ergebnisse aus "Antolin" sind daher in der Praxis immer als relativ anzusehen und erfordern eine genauere Kontrolle durch die Lehrperson. Die detaillierten Schüleransichten bieten dabei eine gute Unterstützung.

*Ergebnisse zu Frage 3: Wie gefällt dir Onilo? Nützt du den Schülercode zuhause? Wenn ja inwiefern?*

	Burschen von 13	Mädchen von 7
<b>Ansprechend ja/nein</b>	9/4	5/2
<b>Schülercode ja/nein</b>	4/7	4/3

Die Schülercodes wurden zuhause nur von wenigen Kindern genutzt. Ein Bursche hatte die Anregung, die Lesegeschichten von Onilo gleich auf Antolin zu übertragen (was theoretisch auch möglich wäre, zumal von dem Lehrer /der Lehrerin der Schülercode zu dem betreffenden Buch generiert wurde). Bei den Ergebnissen von Onilo zeigte sich, dass die Kinder in der Mehrheit das Angebot in der Schule interessant fanden. Dies überschneidet sich mit den Beobachtungen im Unterricht. Eine Einheit mit Beamer und Onilo war stets willkommen. Zuhause war das Angebot nicht mehr so ansprechend. Ein möglicher Grund wurde von einem Schüler beim Interview genannt: die Schülercodes sind nur eine bestimmte Zeit verfügbar. Einem Schüler waren die Bücher von Onilo "zu kindisch". Dieser Gedanke kann ebenfalls aus der Beobachtung im Unterricht bestätigt werden. Aufgrund des Angebotes wäre diese Plattform mit den Boardstories eher für den Einsatz auf der Grundstufe I geeignet. In der dritten Klasse ist Onilo aufgrund des Bilderbuchcharakters nicht mehr für alle Kinder ansprechend. An dieser Stelle könnten noch die dort aufbereiteten Sachbücher von "Was ist Was" und die englischsprachigen Bücher besonders punkten. Der Aufforderungscharakter dürfte bei den Mädchen laut dieses Ergebnisses noch höher sein als bei den Burschen, denen diese Geschichten einfach nicht mehr altersentsprechend erschienen.

*Ergebnisse zu Frage 4: Wie sicher fühlst du dich im Umgang mit dem Computer? Und Frage 5: Wie sicher fühlst du dich im Umgang mit dem Internet?*

	Buben (von 13)		Mädchen (von 7)	
	Computer	Internet	Computer	Internet
<b>Sehr sicher</b>	9	8	2	1
<b>Sicher</b>	3	5	4	3
<b>Geht so</b>	1	-	1	2
<b>Brauche noch Hilfe</b>	-	-	-	1
<b>Kenne mich gar nicht aus</b>	-	-	-	-

Das Ergebnis dieser beiden Fragen ließ mehrere Rückschlüsse zu. Im Bereich der Selbsteinschätzung fühlten sich im Allgemeinen die Knaben kompetenter im Umgang mit Computer und Internet als die Mädchen. Die Ursachen dieses Ergebnisses können vielfältig sein und würden für eine konkretere Aussage weitere Daten benötigen. Ein Grund könnte darin liegen, dass sich die Mädchen im Umgang mit neuen Technologien kritischer einschätzten oder aber auch, dass sie einfach weniger oft das Internet sei es in der Schule oder zuhause nutzten. Letzteres konnte in der Schule deutlich beobachtet werden und spiegelte sich ebenfalls in der Statistik von Antolin wider. In den Pausen oder nach Erledigung der Schulübungen gingen deutlich öfters Burschen zu den Computern als Mädchen. Diese nützten die Freizeit eher zum Spielen oder zum Plaudern. Bemerkenswert war, dass sich Dreiviertel der interviewten Kinder in ihrer Kompetenz über dem durchschnittlichen Niveau einschätzten. Dies kann durch die allgemeine Einschätzung der Projektleiterin bestätigt werden. Im Zuge des Internetworkshops am "A1-Campus" wurde von den dortigen WorkshopleiterInnen ein großes Lob bezüglich der Computerkompetenz dieser Klasse ausgesprochen, die aufgrund ihrer guten Leistung daraufhin bereits die Aufgaben für die Sekundarstufe I lösen durften und zum Großteil diese in der vorgegebenen Zeit erledigten.

Das Ergebnis aus dieser Frage zeigt die Notwendigkeit, auf eine Gleichberechtigung in der schulischen Computernutzung zu achten. Bis dato stand den SchülerInnen offen, jederzeit nach Erledigung ihrer Arbeiten zu den verfügbaren Computern mit Internet zu gehen. Eine Aufteilung in einen "Buben-" und einen "Mädchencomputer", könnte in diesem Bereich eine mögliche Abhilfe schaffen.

#### *Ergebnisse zu Frage 6: Wie wichtig empfindest du den Computer in der Schule/im Unterricht?*

	Buben (von 13)	Mädchen (von 7)
<b>sehr wichtig</b>	5	2
<b>wichtig</b>	6	5
<b>egal</b>	1	
<b>weniger wichtig</b>	1	
<b>unwichtig</b>		

Dieses Ergebnis legte die Vermutung nahe, dass für den Großteil der Klasse der Computer ein wichtiges Medium im Unterricht ist, jedoch nicht das "einzig wahre". Diese Einschätzung wird als positiv empfunden und unterstreicht den Standpunkt der Projektnehmerin, dass der Computer als Medium Lernprozesse unterstützen und die persönliche Entwicklung der Kinder fördern kann. Er ist aber nicht das erste Medium der Wahl. Für viele Kinder wirkte er aufgrund seines Aufforderungscharakters oft ansprechender als andere Medien. Es obliegt nun der Lehrkraft, dies zu nutzen. Es konnte bei einigen Kindern der Projektklasse, die nicht so häufig und gern Bücher und gedruckte Texte lasen festgestellt werden, dass durch die verstärkte Beschäftigung mit digitalen Medien im Unterricht, eine Steigerung der Lesekompetenz erfolgte.

#### *Ergebnisse zu Frage 7: Was möchtest du sonst noch zu unserem Computerprojekt sagen?*

Von den 13 befragten Burschen gaben sechs zu dieser Frage kein Statement ab. Die Aussagen der übrigen Knaben sollen an dieser Stelle zitiert werden, da sie einen guten Einblick in die Haltung der Schüler zu diesem Projekt widerspiegeln:

- *Es wäre schön, wenn jedes Kind seinen eigenen Computer und Internetzugang hätte.*
- *Es passt so, wie es ist.*
- *So wie es ist, ist es okay. Am Computer kann man viel lernen.*
- *Warum gibt es bei "Antolin" kein Star Trek?*
- *Zahlenzorro ist cool, weil man da Mathe machen kann (-> dass man dabei in erster Linie Sachaufgaben löst, wo man lesen muss, ist noch nicht aufgefallen - Anm. der Projektleiterin)*
- *Finde die Computerprogramme gut*
- *Ist für mich wichtig, weil man so den Umgang mit dem Computer lernt.*

Von den sieben befragten Mädchen gaben drei kein Statement ab. Die übrigen Mädchen äußerten sich zu dem Computerprojekt wie folgt:

- *Ich finde am Computerprojekt alles gut. Da lernen wir mit dem Computer umzugehen. Lernen macht am Computer mehr Spaß.*
- *Schön, dass der Computer da ist.*
- *Ich würde gerne auch Computerspiele in den Pausen spielen und manchmal "hirnlos" sein dürfen. "Hirnlos" spielen nur in den Pausen, aber in den Stunden Lernspiele machen.*
- *Buben sollten mich öfter zum Computer lassen. Buben nehmen am meisten den Computer in Anspruch.*

Auffällig war bei diesen Ergebnissen, dass es keine negativen Äußerungen zu diesem Projekt gab. Die Vermutung, dass Mädchen beim Freien Arbeiten am PC zu kurz kommen würden, wurde durch zwei Aussagen bestätigt. Im Vordergrund stand bei den Aussagen von sieben Kindern das Lernen mit und am Computer. Nur ein Kind sprach die Möglichkeit an, den Computer für Spiele zu benutzen, räumte jedoch gleich ein, dies nur in den Pausen tun zu wollen.

## **4.2 Ergebnisse des Elternfragebogen**

Die einzelnen Punkte des Elternfragebogens wurden zusammen mit der Projektbetreuerin Claudia Plankenauer besprochen und anschließend auf ein A4-Blatt niedergeschrieben. Dieses A4-Blatt erhielten die Eltern am Elternsprechtag mit der Bitte, es auszufüllen und in der Schule zu retournieren. Diese Blätter wurden bewusst anonym gehalten. Es ist daher nicht ersichtlich, von welchen Eltern die Fragebögen ausgefüllt wurden.

In diesem Fragebogen wurden folgende geschlossene Fragen gestellt, deren Antwortmöglichkeiten vorgegeben waren. Von den ausgegebenen 22 Fragebögen wurden 13 bis zum Zeitpunkt der Auswertung retourniert.

*Ergebnisse der Frage 1 und 2: Wie kritisch standen Sie zu Beginn dieses Schuljahres dem verstärkten Einsatz des Computers im Unterricht gegenüber? Wie ist ihre Einstellung heute?*

---

sehr offen	offen	neutral	etwas skeptisch	sehr kritisch
5	4	1	3	-

Bei diesen ersten beiden Fragen stand die persönliche Haltung der Eltern im Vordergrund und inwiefern sie sich bis zum Zeitpunkt der Befragung verändert hat. Das Ergebnis zeigte, dass etwas mehr als  $\frac{1}{3}$  der Eltern, die sich an der Befragung beteiligten neutral bzw. offen dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht gegenüberstanden. Um die Hintergründe der drei "etwas skeptisch" eingestellten Eltern herauszufinden, hätte eine detaillierte Befragung stattfinden müssen, die jedoch den Rahmen dieser Evaluation gesprengt hätte. Eine mögliche Vermutung in diesem Zusammenhang wäre die Sichtweise wie bereits auf Seite 12 von Tapscott (2009) beschrieben wurde, dass Kinder vor den "Gefahren" die der Computer mit sich bringt, geschützt werden müssen. Dies würde sich dadurch bestätigen, dass sich diese "etwas skeptische" Haltung auch im Laufe des Jahres nicht verändert hat. Für viele Menschen der Gesellschaft ist, aufgrund persönlicher Beobachtungen, das Medium Computer negativ besetzt. Eine Vielzahl an Bedenken wie die Beeinflussung der Freizeit und Kontakt mit jugendgefährdenden Inhalten sind nicht von der Hand zu weisen. Der Einsatz des Computers im Unterricht unterliegt jedoch anderen Kriterien. Nach der persönlichen Meinung der Projektnehmerin sollte in der Schule der verantwortungsvolle Umgang mit diesem Medium angebahnt werden. Dies ist vor allem bei jenen SchülerInnen wichtig, die zuhause keinerlei Kontrolle bei der Nutzung des Computers haben. Dieses Projekt soll neben der Leseförderung den Kindern eine Verwendungsweise des Internets abseits von You Tube, Facebook und Online-Spielen zeigen. Wobei Social Media durchaus ihre Berechtigung, nur eben kombiniert mit einem verantwortungsvollen Umgang damit, haben.

Fast alle ursprünglich gefassten Meinungen über den Einsatz des Computers im Unterricht wurden von allen befragten Eltern beibehalten. Lediglich einmal änderte sich die Meinung von "offen" auf "sehr offen".

*Ergebnisse der Fragen 3 und 4 über die Nutzung von "Antolin" und "Onilo" zuhause*

---

Wie intensiv/ häufig nutzt Ihr Kind zuhause:	sehr intensiv	regelmäßig	hin und wieder	selten	kaum
<b>Antolin</b>	1	6	5	1	-
<b>Onilo</b>	-	2	4	4	2 /1 nie

Hintergedanke diese Frage war herauszufinden, ob die Kinder diese beiden Angebote auch zuhause oder nur in der Schule nutzten und wie intensiv.

Das Ergebnis der Befragung über die Nutzung von "Antolin" zuhause ließ den Rückschluss zu, dass die Kinder ohne Verpflichtung von Seiten der Schule dieses Angebot zwischen regelmäßig und gelegentlich wahrnehmen. Dabei wurde jedoch nicht erhoben, inwiefern die SchülerInnen tatsächlich die Möglichkeit hatten, zuhause das Internet für diese Zwecke zu nutzen. In Einzelgesprächen mit Eltern im Laufe des Jahres wurde mehrmals betont, dass die Kinder zuhause nur in bestimmten Fällen und

limitiert zum Computer dürften. Ob diese Aussagen in direkter Verbindung mit den Ergebnissen stehen, ließ sich nicht feststellen.

Das Ergebnis der Befragung über Onilo bestätigte das Resultat aus den SchülerInneninterviews, das besagte, dass die Schülercodes zuhause eigentlich kaum beachtet wurden. Ein Elternteil ergänzte die Auswahl des Fragebogens um den Aspekt "nie".

*Ergebnisse der Frage 5: Wie motivierend für Ihr Kind schätzen Sie die Zusatzleseangebote in der Schule ein?*

Bei dieser Frage erhielten die Eltern eine Auflistung der im Projekt eingesetzten elektronischen Angebote. Dabei sollten sie auf einer fünfteiligen Skala eintragen wie sie ihr Kind einschätzen. Ziel dieser Frage war es herauszufinden, inwieweit sich die Einschätzung der Eltern mit der Beobachtung im Unterricht bzw. den Ergebnissen aus den Interviews der SchülerInnen deckten.

Von 13 Fragebögen	sehr motivierend	motivierend	geht so	weniger interessant	uninteressant
<b>Antolin</b>	5	6	2	-	-
<b>Onilo</b>	-	2	8	2	1
<b>Lese-ELFE</b>	1	3	4	2	-/ 3 ohne Angabe
<b>Zeitung in der Schule</b>	2	2	2	2	3/ 2 ohne Angabe
<b>Funkelsteine CD-Rom</b>	4	5	3	-	-/ 1 ohne Angabe
<b>Suchaufgaben im Internet</b>	2	7	3	-	1
<b>Zahlenzorro-Sachaufgaben</b>	7	2	2	1	1

Das Ergebnis dieser Tabelle ließ den Rückschluss zu, dass sich die Einschätzungen der Eltern mit denen der Kinder weitestgehend decken. Es bestätigte sich in Übereinstimmung mit den persönlichen Beobachtungen, dass Onilo die Kinder dieser Altersstufe nicht mehr so stark anspricht. Antolin war zu Beginn des Jahres ein großes Thema, das jetzt gegen Ende des Jahres ein wenig abflachte.

Interessant war das Ergebnis der Zahlenzorro-Sachaufgaben. Diese wurden im bisherigen Projektbericht nicht erwähnt, werden jedoch jetzt der Form halber dazu genommen. Der "Zahlenzorro" kann wie Antolin als Klassen-/Schullizenz erworben werden. Für diese Projektklasse wurde spontan, aufgrund einer Empfehlung einer Kollegin diese Lizenz angekauft, da bemerkbar wurde, dass einige SchülerInnen der Projektklasse Schwierigkeiten mit Sachaufgaben hatten. Da die Aufgaben beim Zahlenzorro durchaus sehr gute Rechner aufgrund des einstellbaren Schwierigkeitslevels herausforderten, hatte sich dieses Programm ziemlich schnell in die Herzen der Kinder eingeschlichen. Als besonderer Bonus werden bei einer bestimmten Anzahl von Punkten Spiele freigeschaltet. Im Sinne des Leseprojektes ging es jedoch um das sinnerfassende Lesen, das jedoch benötigt wurde um die Sachaufgaben richtig zu lösen.



Dass die Eltern Internetaufgaben ebenfalls als motivierend einschätzten bestärkt die Annahme, dass der Computer bzw. die Arbeit mit dem Internet als zusätzliches Unterrichtsmittel, Kinder dieser Altersstufe anspricht.

*Ergebnis der Abschlussfrage: Das möchte ich noch mitteilen...*

---

So wie bei den Kindern erhielten auch die Eltern die Möglichkeit, ihre persönliche Meinung zu diesem Projekt zu äußern. Dabei machten von den 13 am Fragebogen beteiligten Eltern vier von dieser Möglichkeit Gebrauch.

Diese Aussagen sollen an dieser Stelle zur Vervollständigung des Gesamtbildes ohne Wertung dargestellt werden:

- *Wir haben viele Bücher zuhause, wo wir Antolin nicht nützen können (Diese werden auch gelesen!)  
Bei Zahlenzorro überwiegt bei meinem Kind die Angst des Versagens. Ich arbeite daran ihr das zu nehmen. Die Lese-ELFE ist an mir vorbeigegangen.*
- *Unser Kind liest von Haus aus sehr gerne und sehr viel und braucht keine zusätzliche elektronische Motivation.*
- *Mein Kind liest gerne nur nicht am PC, da es leicht den Faden verliert. Mein Kind beschäftigt sich öfters stundenlang mit Rechnungen aus dem Internet.*
- *Mein Kind hat dieses Projekt gern angenommen. Der Umgang mit digitalen Medien fördert spielerisch die Arbeit am PC! Wettbewerbsdenken der Kinder untereinander!*


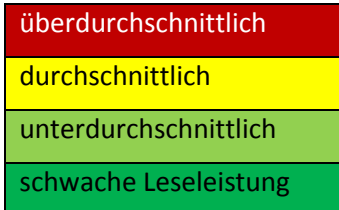
### 4.3 Ergebnisse der Lesetests

Zu Beginn dieses Schuljahres wurde von unserer Lesekoodinatorin am Schulstandort ein "Stolpersteinetest" mit allen drei 3. Klassen unserer Schule durchgeführt. Beurteilt wurde dieser Test nach der Leistung der 2. Klasse. Nach Ostern führte die Kollegin diesen Test für diese Klasse erneut durch, um ein Vergleichsergebnis für dieses Projekt zu haben. Dieser wurde dann nach den Kriterien der 3. Klasse bewertet. Daher zählt bei den Ergebnissen ein Wert wie 45 zu Beginn des Jahres noch zu einem "guten Lesevermögen", beim zweiten Test jedoch nur mehr als "durchschnittlich", da die Anforderungen angestiegen waren. Mitte Mai wurde zusätzlich das Salzburger Lesescreening durchgeführt. Dazu gibt es jedoch kein Vergleichsergebnis. Man erkannte jedoch deutlich, dass die Maßstäbe dort präziser waren. Obwohl der Stolpersteinetest nicht in der Standardtestsituation durchgeführt wurde, gab er eine gute Übersicht über den Leistungszuwachs der Klasse. Selbstverständlich sind Testsituationen stets Momentansituationen und von der Tagesverfassung abhängig. Die beiden Testergebnisse ließen sich nicht direkt vergleichen, da sie unterschiedliche Gewichtungen auf die getesteten Kompetenzen legten. Der Stolpersteinetest legte den Schwerpunkt verstärkt auf die Genauigkeit. Beim SLS stand die Lesegeschwindigkeit im Vordergrund.

Knaben	Stolpersteine Lesetest Prozentanteil von 100%		Salzburger Lesescreening Lesequotient
	10.9.2012	5.4.2013	15.5.2013
Schüler 1	93	98	123
Schüler 2	45	91	109

Schüler 3	-	12	100
Schüler 4	81	97	93
Schüler 5	13	81	92
Schüler 6	32	69	90
Schüler 7	8	33	89
Schüler 8	22	45	87
Schüler 9	35	94	86
Schüler 10	-	87	84
Schüler 11	3	3	82
Schüler 12	15	41	82
Schüler 13	13	58	72

Mädchen	Stolpersteine Lesetest Prozentanteil von 100%		Salzburger Lesescreening Lesequotient
	10.9.2012	5.4.2013	14.5.2013
Schülerin 1	62	91	112
Schülerin 2	40	-	92
Schülerin 3	-	94	90
Schülerin 4	10	67	90
Schülerin 5	56	67	89
Schülerin 6	25	69	89
Schülerin 7	15	33	82
Schülerin 8	29	58	81
Schülerin 9	3	12	79

<b>Legende Stolpersteine:</b> 	<b>Legende Salzburger Lesescreening</b> 
--	---

Die Ergebnisse zeigten deutlich, dass alle Kinder bis auf einen Knaben eine Verbesserung ihrer Lesekompetenz während dieses Schuljahres verzeichnen konnten. Dabei machten 7 von 13 Burschen einen deutlichen Sprung nach oben, aber auch 3 von 9 Mädchen konnten sich stark verbessern.

Es wäre falsch, dieses Resultat rein auf das Medium Computer zurückzuführen. Es wird jedoch angenommen, dass der Computer als Medium und der Blickpunkt in Richtung gendersensible Leseförderung besonders bei den Buben in der Projektklasse zu einem intensiveren Beschäftigen mit Texten und dadurch zu einer Verbesserung führte. Geht man davon aus, dass die Klasse in den ersten beiden

Jahren sehr intensiv (und für die Entwicklung der Lesekompetenz sehr wertvoll) mit erzählenden Texten arbeitete, führte nun der Medienmix und die Auseinandersetzung mit informationsorientierten Sachtexten dazu, dass bei den Buben der Zuwachs an Lesekompetenz markanter war als bei den Mädchen, die dadurch anderweitig profitierten.

## 5 REFLEXION UND AUSBLICK

Rückblickend auf dieses Projektjahr kann festgestellt werden, dass der durch dieses Projekt umgestaltete Leseunterricht in seiner Organisationsstruktur ein möglicher Weg ist. Kinder, die gerne lesen, werden dies weiterhin tun. Mein Augenmerk lag jedoch auf den schwächer lesenden Kindern, die durch digitale Medien eine neue Form von Leseanreizen bekommen.

Besonders positiv motivierend waren die Ergebnisse des zweiten Stolpersteintests, die bei allen Kindern einen Zuwachs, bei manchen sogar einen sehr großen Zuwachs an Lesekompetenz bemerkbar ließen. Dies bestätigte meinen Grundgedanken bei diesem Projekt sowohl digitale als auch gedruckte Medien für einen kompetenzorientierten Leseunterricht anzubieten. Das Öffnen des Leseunterrichts bietet den Kindern die Möglichkeit, nach persönlichen Vorlieben Lektüre auszuwählen und dadurch ihre Kompetenzen zu trainieren. Gemeinsame Phasen des Miteinanderlesens regen zum Gedankenaustausch und zur Erweiterung des persönlichen Horizontes an. Der Computer/das Internet dient in erster Linie als Wissensquelle für informative Texte und als Lesemedium für jene, die gedruckte Texte weniger bevorzugen. Andererseits können mit Hilfe von Sequenzen am Computer Lesestrategien für das selektive Lesen geübt werden, die für den weiteren Bildungsweg wichtig sind.

Wie in der Literatur gefordert, kann anhand dieses Projekts bestätigt werden, dass der moderne kompetenzorientierte Leseunterricht vielfältige Medien und unterschiedliche Unterrichtsfächer einschließt.

Für das kommende Schuljahr soll diese Form des Leseunterrichts von der Organisationsstruktur beibehalten werden. Die interaktiven Bilderbücher von "Onilo" werden in der vierten Klasse in den Bereich des Englischunterrichts abwandern, da die deutschen Versionen für die vierte Klasse nicht mehr altersadäquat sind. Geplant ist weiters für das kommende Jahr eine verstärkte Arbeit am kreativen Verfassen von Texten, das aufgrund von Textimpulsen stattfinden soll. Die SchülerInnen dürfen weiters anhand eines von ihnen ausgewählten Themas, ihre Lektüre seien es Internettexpte oder Bücher selbst bestimmen. Der Einsatz von "Antolin" wird bleiben, jedoch in einer etwas veränderten Form.

Zum Abschluss möchte ich sagen, dass die "Vorbereitung" auf dieses Projekt durch meine Master Thesis sehr gut war, um auf bereits durchdachte Konzepte zurückgreifen zu können. Das Schöne an Projekten ist, dass sie sich immer wieder verändern und neue Aspekte aufwerfen. Daher finden sich derzeit erneut eine Menge an Ideen im Kopf, die im kommenden Schuljahr umgesetzt werden wollen. Als meinen persönlichen Schwerpunkt in Sachen Lesen möchte ich mir im kommenden Jahr die geschlechtersensible Leseförderung besonders genau ansehen, um wirklich allen Kindern meiner Klasse gerecht zu werden.

## 6 LITERATUR

- Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). *Lesemotivation und Lernstrategien*. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2009 Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–113). Münster: Waxmann.
- BIFIE (Hrsg.). (2011). *Kompetenzbereiche Deutsch, Lesen, Schreiben 4. Schulstufe*. Graz: Leykam. Abgerufen von [https://www.bifie.at/system/files/dl/bist\\_d\\_vs\\_kompetenzbereiche\\_d4\\_2011-08-19.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf)
- Böck, M. (2007). *Gender & lesen: geschlechtersensible Leseförderung : Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. (Österreich. Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Hrsg.). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Cooper, L. Z. (2005). *Developmentally Appropriate Digital Environments for Young Children*. *Library Trends*, 54(2), 286–302. doi:10.1353/lib.2006.0014
- Flender, J., & Christmann, U. (2002). *Zur optimalen Passung von medienpezifischen Randbedingungen und Verarbeitungskompetenzen/Lernstrategien bei linearen Texten und Hypertexten*. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz: Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 201–230). Weinheim, München: Juventa.
- Hellmich, F., & Höntges, J. (2009). *Möglichkeiten der Erfassung von Lernstrategien im Leseunterricht der Grundschule*. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 61–70). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hurrelmann, B. (2006). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (2. Aufl., S. 275–286). Weinheim und München: Juventa.
- Josting, Petra (2008). Medienkompetenz im Literaturunterricht. In Heidi Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht: Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik* (2. Aufl.). Frankfurt/Main: Peter Lang Publishing, Incorporated.

- Kölbl, C., Billmann-Mahecha, E., & Tiedemann, J. (2009). Förderung von Lesestrategien im Grundschulalter. In F. Hellmich & S. Wernke (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (S. 117–129). W. Kohlhammer.
- 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 Analysen im Rahmen von PISA 2000* (1. Aufl., S. 101–125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Moser, H. (2008). *Einführung in die Netzdidaktik: Lehren und Lernen in der Wissensgesellschaft*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Salmeron, L., Kintsch, W., & Canas, J. J. (2006). Reading strategies and prior knowledge in learning from hypertext. *Memory & Cognition*, 34(5), 1157–1171.
- Schulmeister, Rolf. (2009, Dezember). *Gibt es eine „Net Generation“ Version 3.0*. Hamburg, Hamburg.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly*, 21(4), 360–407.
- Storrer, A. (2000). Was ist „hyper“ am Hypertext? In W. Kallmeyer (Hrsg.), *Sprache und neue Medien. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 1999* (S. 222–249). Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the Literacy Web: Changes in Reading from Page to Screen. *The Reading Teacher*, 55(7), 662–669.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital : how the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.