



Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Hamburg University of Applied Sciences



BACHELOR-THESIS VON

ALEXANDRO VILAÇA MOREIRA

MATRIKELNUMMER: 2309155

Oelsnerring 20 – 22609 Hamburg

1. Betreuender Prüfer: Herr Prof. Dr. Andreas Voß
2. Betreuender Prüfer: Herr Prof. Dr. Gerhard Suess

Abgabedatum (Postsendung)

04. April 2020

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
I THEORETISCHER TEIL	
1 Begriffsdefinitionen	7
1.1 Was ist Kompetenz?	7
1.2 Was heißt Lesen?	9
1.3 Und was ist Lesekompetenz?	11
2 Wichtige Einflussaspekte der Lesekompetenz	13
2.1 Faktor Soziale Herkunft	13
2.2 Faktor Lesesozialisation	14
2.2.1 Faktor Familie	15
2.2.2 Faktor Schule	15
2.2.3 Faktor Peers	16
2.3 Kognitionspsychologie der Lesekompetenz	17
2.4 Lesemotivation	20
3 Förderung der Lesekompetenz	22
3.1 Messungsinstrumente	22
3.1.1 ELFE 1-6	23
3.1.2 Der Stolperwörter-Test	24
3.1.3 Lesekondition	25
3.2 Messung der Motivation	26
4 Die Interventionen	27
4.1 Drei theoretische Formate	27
4.1.1 Reziproke Lehren	27
4.1.2 Lautlesen-Tandem	28
4.1.3 Intervention zur Förderung von Lesekompetenz in der Grundschule	29
4.2 Beispiele von Interventionsansätzen in der Praxis	29
4.2.1 Kicken&Lesen	29
4.2.2 Lesen. Das Training	30
4.2.3 LEKO-LEMO	30

4.3 Untersuchung: Multiple Ziele bei der Leseförderung	31
4.4 Förderung der Lesemotivation durch die Bibliothekenarbeit	32
5 Gesichtspunkte der Evaluation in der Leseförderung	34
6 Zentrale Fragenstellungen (4-5 Teil)	38
II EMPIRISCHER TEIL	
1 Das Projekt “Kicken&Lesen”	40
2 Die Akteure	41
2.1 Grundschule Windmühlenweg (GSWMW)	41
2.1.1 Gründe der Auswah	42
2.1.2 Prozess der Kontaktentstehung bis zum Start	42
2.1.3 Zusammenarbeit während der Projektumsetzung	43
2.1.4 Gesamtüberblick über die beteiligten Kinder	43
2.2 Bugenhagenschule Groß-Flottbek (Bugi)	44
2.2.1 Gründe der Auswahl	44
2.2.2 Prozess der Kontaktentstehung bis zum Start	44
2.2.3 Zusammenarbeit während der Projektumsetzung	45
2.2.4 Gesamtüberblick über die beteiligten Kinder	45
2.2.5 Exkurs: Entwicklung ausgewählter Schüler	45
2.3 Weitere Beteiligten	49
2.3.1 Stiftung Baden-Württemberg	49
2.3.2 Hamburger Bücherhallen	49
2.3.3 Landesinstitut für Lehrerbildung (LI-Hamburg)	51
3 Strukturen des Projektes	52
3.1 Gesamtkonzept des Projektes	52
3.1.1 Testungen	52
3.1.2 Einteilung der Mannschaften	53
3.1.3 Tandem-Lesen	53
3.2 Tagesablauf	53
3.2.1 Das Ankommen	53

3.2.2 Warm-up I (Übungsaufgabe umsetzen)	54
3.2.3 Warm-up II (Tandem-Lesen)	55
3.2.4 Freies Kicken	55
3.2.5 Lesen (Vorlesen, Zuhören)	56
3.2.6 Abschluss	57
3.3 Sonderprogramm: Exkursion zu den Bücherhallen Hamburg	57
4 Evaluation	58
4.1 Grundsätzliches	58
4.2 Datenerhebung und -verarbeitung	58
4.3 Ergebnisse	59
4.3.1 Grundschule Windmühlenweg	59
4.3.2 Bugenhagenschule Groß-Flottbek	62
4.3.3 Vergleich der Ergebnisse der Schulen	66
4.3.4 Kumulierte Ergebnisse des Gesamtprojektes	69
4.3.5 Fragebogen „Über Sprachen und Bücher“	70
4.4 Diskussion der Ergebnisse (basiert auf die Fragenstellungen)	72
Schlusswort	75
Literaturverzeichnis	77
Eidesstattliche Erklärung	85
Danksagungen	86
Abbildungs-, Grafiken- und Tabellenverzeichnis	87
Anlage 1- Daten aus dem Lesekondition-Test bei der GSWMW	88
Anlage 2 - Daten aus dem Lesekondition-Test bei der Bugi	90
Anlage 3 - Daten aus der kumulierten Evaluation der Schulen	92
Anlage 4 - Beispiel reduziertes <i>reciprocal teaching</i>	95
Anlage 5 - Beispieltext Tandem-lesen	96
Anlage 6 - Brief an die Eltern	97
Anlage 7 - Einverständniserklärung Bild/Film	98

A leitura do mundo precede a leitura da palavra. *Das Lesen der Welt geht dem Lesen des Wortes voraus.* (Paulo Freire)

Vorwort

Lesen ist eine in der Zivilisationsgeschichte immer wichtiger werdende Kulturtechnik, ohne die für den Einzelnen ein geregeltes Leben in unserer Gesellschaft fast unmöglich ist. Der Grad der persönlichen Lesekompetenz – nicht nur die *Lesefähigkeit* – ist oftmals entscheidend für das Gelingen einer Biographie. Deshalb genießt das Thema „Lesekompetenz“ in unserer modernen Gesellschaft immer mehr Aufmerksamkeit.

Das Ziel der Förderung der Lesekompetenz ist die Anzahl an kompetenten Leser_innen, Schüler_innen und Bürger_innen, zu erhöhen. Denn das Gelesene zu verstehen ist Voraussetzung nicht nur für die schulische und berufliche Laufbahn, sondern auch für die Bildung im weiteren Sinn und für das Glücken unseres Auftrittes in der Gesellschaft.

Auch wenn es in dieser Arbeit schwerpunktmäßig um die Lesekompetenz und ihre Förderung in Projektform geht, darf nicht vergessen werden, dass diese basale Kompetenz auf besondere Weise weitere Kompetenzen wie z.B. das Lösen mathematischer Aufgaben aber auch die soziale Kompetenz beeinflusst. So ist sowohl die Ausbildung von qualifizierten Fachkräften als auch die Bildung von autonomen und selbstbewussten Bürgern abhängig von dieser Kompetenz.

Als Erstes aber werden im theoretischen Teil dieser Arbeit die Definition und die pädagogische Bedeutung von der Fähigkeit des Lesens, der Lesekompetenz thematisiert. In einem zweiten Schritt werden Einflussfaktoren wie die soziale Herkunft, die Lesesozialisation, die Kognitionspsychologie und – sehr wichtig – die Lesemotivation unter die Lupe genommen, die Determinanten für die Lesekompetenz sind. Danach werden diverse Möglichkeiten, die Lesekompetenz zu messen, vorgestellt und

miteinander verglichen. Verschiedene Ursachen für Lesedefizite werden dargestellt und unter Berücksichtigung auch von wenig bekannten Annahmen behandelt.

Schließlich werden ausgewählte Programme für die Lesekompetenzförderung vorgestellt. Dabei soll nicht den Eindruck entstehen, sie sind für sich allein die Lösung für das Beheben eines Lesedefizites, denn dieses Problem ist von vielen Faktoren abhängig, wie schon oben erwähnt. Die Programme sind aber nachweislich oft sehr effektiv und können dauerhaft wirken.

Vor dem Ende des theoretischen Teils wird die Evaluation thematisiert, ohne die keine Maßnahme nach ihrer Effektivität und ihrem Erfolg untersucht werden kann.

Bei dem empirischen Teil wird es um das Projekt „Kicken&Lesen“ gehen, das in zwei Schulen – eine staatliche und eine private – im ersten Halbjahr 2019 umgesetzt wurde. Es werden dort die Akteure, die Instrumente und die Ergebnisse in dieser Arbeit vorgestellt. Auch die Gesamt- und die Tagesstruktur des Projektes werden mit Beispielen vorgestellt. Die Ergebnisse werden in zweierlei Sichten aufbereitet: Zuerst eine vergleichende statistische Analyse der Schulen untereinander anhand der ermittelten Leistungen. In der Folge werden diese Daten in einer kumulierten Analyse konsolidiert. Danach wird die Effektivität des Projektes anhand des Hattie-Effektes geprüft. Auch eine Aufbereitung der Ergebnisse der Erhebungen mit dem Fragebogen „Über Bücher und Sprache“ wird in die Evaluation einfließen. Sehr wichtig ist auch die Vorstellung von ausgewählten Schülern mit ihren sozialen bzw. umweltbedingten Voraussetzungen und ihren Leistungen. Die gesamte Arbeit wird sich im Rahmen der zentralen Fragenstellungen aufbauen.

Deshalb sollten hier nicht nur die Ergebnisse der Leistungsentwicklung in der empirischen Teil der Arbeit thematisiert werden, sondern auch z. B. die Umwelt der eingebundenen Schulen, die Schularten, die psycho-soziale Zusammensetzung der Schülerschaften, das Thema Sport als Motivation und vieles mehr als Bestandteil des Projektes analysiert werden.

Schließlich wird in einem Fazit versucht, die Bedeutung der Lesekompetenzförderung mit dem Wissen, das durch das Projekt zusammengetragen worden ist, zu untermauern.

I THEORETISCHER TEIL

1 Begriffsdefinitionen

Als Einstieg in das Thema Leseförderung wird zuerst geklärt, was man unter den damit verbundenen Begriffen Lesen, Kompetenz und Lesekompetenz versteht. Denn bei ihnen geht es um mehr, als man geläufig darunter zu verstehen vermag.

1.1 Was ist Kompetenz?

Mit der Kompetenzsemantik haben sich schon unzählige Gelehrte beschäftigt, so dass was hier präsentiert wird, aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit nur eine kurze Annäherung an die Diskussion über den Begriff „Kompetenz“ sein kann.

Der größte Impuls in der Diskussion über die Kompetenz als Gegenstand der Erziehungswissenschaft ist Noam CHOMSKY zu verdanken, der in seinem Buch „Language and Mind“ die (Sprach-)Kompetenz als ein kognitiv-abstraktes „System von Sprachwissen und -können, das eine muttersprachige Person (= native speaker) auszeichnet“ (Nodari, 2001, S. 2), präsentiert¹. Hier differenzierte CHOMSKY zwischen einer nativen Fähigkeit, die Sprache zu bedienen (Kompetenz) und die momentane (situative) sprachliche Realisierung aufgrund der Kompetenz (Performanz)(Nodari, 2001, ebenda). Der Begriff der Kompetenz wird mit anderen wie „Wissen“, „Können“ oder „Fähigkeit“ zusammengebracht, die hier auch kurz definiert werden. Unter Wissen versteht man angeeignete und gespeicherte Informationen, die situativ aufgerufen werden können. Das Können „bezeichnet dagegen die Umsetzung von Wissen in routinemäßige

¹ At the crudest level of description, we may say that a language associates sound and meaning in a particular way; to have command of a language is to be able, in principle, to understand what is said and to produce a signal with an intended semantic interpretation. But aside from much unclarity, there is also a serious ambiguity in this crude characterization of command of language. It is quite obvious that sentences have an intrinsic meaning determined by linguistic rule and that a person with command of a language has in some way internalized the system of rules that determine both the phonetic shape of the sentence and its intrinsic semantic content – that he has developed what we will refer to as a specific linguistic competence. However, it is equally clear that the actual observed use of language – actual performance – does not simply reflect the intrinsic sound–meaning connections established by the system of linguistic rules. Performance involves many other factors as well. We do not interpret what is said in our presence simply by application of the linguistic principles that determine the phonetic and semantic properties of an utterance. Extralinguistic beliefs concerning the speaker and the situation play a fundamental role in determining how speech is produced, identified, and understood. Linguistic performance is, furthermore, governed by principles of cognitive structure (for example, by memory restrictions) that are not, properly speaking, aspects of language. (Chomsky, 2006, S. 102 f.)

Handlungen“(Nodari, 2001, ebenda). Die Fähigkeit kann man als die Dispositionen verstehen, „die Handeln möglich machen“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 13).

BRÖDEL betont auch in diese Richtung, dass der Kompetenzbegriff mit der Fähigkeit verbunden z. B. zu Problemlösung ist und dass einem bloßen Wissenserwerb dadurch eine Grenze gesetzt wird, indem nach einer Handlungsrelevanz und Brauchbarkeit gefragt wird. „Insofern sind im Kompetenzbegriff Wissenserwerb und Wissensanwendung im Modus des Handelns und Könnens miteinander verbunden“ (Brödel, 2002, S. 39). KLIEME & HARTIG zufolge bedeutet dies im Bildungskontext, dass der Blick auf das tatsächlich Erlernte geschärft wird. Allerdings bedeutet diese Kompetenzorientierung aber auch – in Einvernehmen mit BRÖDEL - dass das vermittelte Wissen und Können keine isolierten Kenntnisse und Fähigkeiten hervorrufen, „sondern anwendungsfähiges Wissen und ganzheitliches Können, das z. B. reflexive und selbstregulative Prozesse einschließt“ (Klieme & Hartig, 2007, ebenda).

Die Kompetenz in der Pädagogik bedeutet für KLAFFKI nicht nur die Fähigkeit und die Fertigkeit Probleme zu lösen, sondern dies auch zu tun (Klaffki, 1985, S. 74 f.). Damit schließt er die schlichten, handfesten „instrumentellen“ Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten – so wie auch bei CHOMSKY – das Lesen, Schreiben, die Kommunikation u. s. w. als Teil einer „neuen Allgemeinbildung“ ein. Bei dem von KLAFFKI nicht direkt erwähnten Kompetenzbegriff geht es nicht nur um die Kategorien Sache und Methode, sondern auch um die Bereitschaft, diese Fähigkeit (z. B. Lesefähigkeit) umzusetzen sowie die Zuständigkeit dafür zu empfinden. (Klaffki, 1985, S. 75)

Basierend auf WEINERT (1999, S. 6) unterscheidet KLIEME für die Definition und Auswahl von Kompetenzen für internationale Schulleistungsstudien zwei Begriffsvarianten:

1. „Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.
2. Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen
 - von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen.
 - Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.

- Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
- Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.
- Schlüsselkompetenzen, d. h. Kompetenzen im oben unter Punkt 2 definierten funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind. Weinert zählt hierzu unter anderem muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung..“ (Klieme, 2004, S. 10)

Diese Definition fasste WEINERT (2001) selbst zusammen, so dass Kompetenz „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Problemen zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27) umfasst.

Einfach zusammengefasst bedeutet Kompetenz also, Erlerntes für die Lösung von Aufgaben - z. B. das Verstehen eines Textes - erfolgreich anwenden zu können. Eine Frage bleibt offen:

1.2 Was heißt Lesen?

Vielleicht ist die geläufigste Definition von *Lesen*, die in der Fachliteratur zu finden ist, die von RAYNER & POLLATSEK (1989, S. 23): Lesen ist die Fähigkeit, „visuelle Informationen aus graphischen Gebilden zu entnehmen und deren Bedeutung zu verstehen“ (Christmann, 2004a, S. 420; Punz, 2016, S. 76). Dies ist kein passiver Vorgang, sondern stellt „eine *aktive (Re-)Konstruktion von Informationen* dar, bei der die Rezipient_innen auf der Grundlage von Sprachwissen, inhaltlichen Vorkenntnissen und allgemeinem Weltwissen Textinhalte aufeinander beziehen und *aktiv-konstruktiv* in ihrer Wissensstruktur einfügen (Christmann, 2004a, S. 420). D. h., dass diese Fähigkeit der Dekodierung von Texten (oder Symbolen aller Art) sehr abhängig von Vorwissen ist, auch vom Bildungsniveau im entsprechenden Alter. Die Benennung von „graphischen Gebilden“ bedeutet auch, dass diese Definition sehr offen und auf jede Art von Symbolen

übertragbar ist², z. B. auch in der Frühbildung, wenn das Kleinkind eine Ente in einem Bilderbuch erkennen kann. Eine erste Förderung für das basale Dekodieren von buchstäblich „graphischen Gebilden“ in der vorschulischen Kindheit ist damit das „Lesen“ von Bilderbüchern in der Familie oder in Kindertagesstätten. Schon in sehr frühem Alter sollten die Kinder deshalb ihre Erfahrungen mit Bilderbüchern machen, auch wenn sie vielleicht an diesen Büchern zuerst nur beißen und schnuppern, um erst später die Fähigkeit zu entwickeln, bekannte Gegenstände wie Auto, Löffel, etc. wiederzuerkennen (Gärtner, 1997, S. 9 ff.). Das Bilderbuch arbeitet damit, den „kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten entgegenzukommen“ (Schröder, 2015, S. 51), mit dem Ziel, dass die Kinder die vorhandenen Bilder verstehen lernen. Hier ist man noch bei der niedrigsten Ebene des kognitiv-konstruktiven Akts des Rezipierens im Leseprozess. Mit der Entwicklung dieser Fähigkeit findet sie auch in den Strukturierungs- und Verdichtungsprozessen des Gelesenen statt (Christmann, 2004a, ebenda). Ferner, in einer weiterfassenden pädagogischen Perspektive, kann man durch Förderung der Kompetenz bei der Visual-Literacy auch einen Beitrag zur Stärkung der Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft leisten. Das Verstehen der Botschaften, die durch Bilder gesendet werden, vor allem wenn die technischen Möglichkeiten in diesem Bereich so gut wie unbegrenzt sind, verlangt von den Rezipient_innen eine zunehmend hohe kritische Kompetenz (Schröder, 2015, S. 45 f.), die schon in früheren Jahren gebildet werden könnte.

Durch das Lesen erwerben wir die Schlüsselqualifikationen für die schulische und berufliche Entwicklung sowie für unsere ganzheitliche Entwicklung, d. h., für Kommunikationsfähigkeit, politische Meinungsbildung, Moralentwicklung, etc. (Keller-Loibl & Brandt, 2015, S. 3).

Wie der Weg zwischen diesen Ebenen durchlaufen wird, wird in verschiedenen Modellen dargestellt. Als Beispiel können hier die *datengesteuerten Modelle* von GOUGH (1972)

² Ein Beispiel für die Anwendung von „graphischen Gebilden“, die für tausende von Menschengenerationen wichtig sein werden, ist die Atomsemiotik. Weltweit suchen Wissenschaftler aus diversen Fachwissenschaften einen Weg, verständliche und glaubhafte Warnungen vor atomaren Endlagern zu entwerfen. Dabei müssen drei Dinge der Nachwelt (auch in einer Million Jahren) mitgeteilt werden: Dass es sich um eine Mitteilung handelt, dass an einer bestimmten Stelle gefährliche Stoffe lagern sowie um welche Art der gefährlichen Substanzen es sich handelt (Wikipedia, o. J.). Ähnliche Warnungen werden auch heute benutzt für die Kennzeichnung von minenverseuchten Feldern. Weitere Informationen diesbezüglich wurden auch vom Bundesamt für kerntechnische Entsorgungssicherheit publiziert (z. B. BfE - Bundesamt für kerntechnische Entsorgungssicherheit, 2018, S. 63 f.).

oder FODOR (1983), nach den die einzelnen Ebenen nur für sich existieren und eine höhere erst erreicht wird, wenn die niedrigere Stufe abgeschlossen ist. Anders wird bei GOODMAN (1967) in seinem *konzept-gesteuerten Modell* formuliert. Hier findet man keine Stufenabfolge, „sondern die unterschiedenen visuellen, perzeptuellen, syntaktischen und semantischen Verarbeitungszyklen beeinflussen sich gegenseitig“ (Christmann, 2004a, S. 421). Die *interaktiven Modelle* postulieren die Idee, „dass die von Leser/inne/n konstruierte Bedeutung das Resultat einer Interaktion von hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Prozessen darstellt“ (Christmann, 2004a, ebenda). Das Modell von z. B. McCLELLAND & RUMELHARDT (1981) zeichnet sich aus „durch eine hierarchische, dreischichtige Architektur (Mehrals-, Buchstaben- bzw. Phonem- und Wortdetektoren) und parallele, interaktive Verbreitung (Quer- und Rückwärtsverbindungen)“ (Jacobs, 2003, S. 133).

Hier verlassen wir das Lesen als einen Akt der Dekodierung und betreten den Bereich „Lesekompetenz“.

1.3 Und was ist Lesekompetenz?

Kompetenz, wie schon oben erwähnt, ist die gelernte bzw. vorhandene Fähigkeit, Probleme zu lösen. Aber nicht nur „Probleme“ werden gelöst. Auch Aufgaben verlangen eine Lösung. Eine Aufgabe des Lesenden ist das Verstehen der Botschaft eines Textes. „Denn auch hier werden Hypothesen (über den Textinhalt) gebildet, die das Weiterlesen beeinflussen; Leerstellen im Text lösen kognitives Ungleichgewicht aus, das mit dem Weltwissen des Lesers, unter Umständen aber auch mit externem Wissen, geschlossen werden muss“ (Munser-Kiefer, 2014, S. 79). D. h., Lesekompetenz ist viel mehr als das reine „Addieren“ von Buchstaben, also mehr als das Umsetzen von Graphemen in Phonemen (Artelt et al., 2005, S. 11). Sie verlangt in steigendem Maße Abstraktion und Offenheit und je mehr verarbeitete Erfahrungen vorhanden sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass das Verstehen von Texten leichter fällt. ROST (2001) spricht hier von der Differenzierung zwischen Lesefertigkeit („Kompetenz, Grapheme in Phoneme umzusetzen“) und Leseverständnis („Kompetenz, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen“) (Rost & Schilling, 2006, S. 450). Dieser individuelle Charakter der Kompetenz stimmt auch überein mit WEINERT (2001), wenn er Fähigkeit,

Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation als entscheidende Kompetenzfaktoren benennt (Weinert, 2001, S. 24).

SCHNOTZ & DUTKE erweitern die Definition des Begriffes Lesekompetenz auf die Fähigkeit, „schriftliche Dokumente zu verstehen, in denen sowohl verbale Informationen in Form von Schriftzeichen (graphemisch) als auch piktoriale Informationen in Form von Bildzeichen (graphisch) enthalten sind“ (Schnotz & Dutke, 2004, S. 63). Die Begründung dafür ist u. a. die zunehmende Rolle der Bilder als realistisches (Fotografien, Gemälde, Zeichnungen) oder logisches Bild (Diagramme) in der heutigen Kommunikation (Schnotz & Dutke, 2004, ebenda). In diesem Zusammenhang müssen auch die Aspekte der Medienpädagogik in Zeiten des „Internets der Dinge“ in Verbindung mit der Lesekompetenz erwähnt werden und dürfen auch – vor allem bei den Kindern – Selbstkonzept und –wirksamkeit als mögliche Einflussfaktoren der Lese- und Medienkompetenz nicht außer Acht gelassen werden. Das PISA-Konsortium formuliert die Lesekompetenz als die Fähigkeit „geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Artelt et al., 2001, S. 15). Danach kann man sagen, dass die Lesekompetenz nicht nur die Erreichung von persönlichen Zielen unterstützt. Sie ist auch „eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.“ (Artelt et al., 2001, ebenda).

Mit dem Blick nur auf das reine Lesen gerichtet, ist die Lesekompetenz laut dem PISA-Konsortium das Ergebnis der Variablen; kognitive Grundfähigkeit, Dekodierfähigkeit, Lernstrategiewissen und Leseinteresse, wobei letztere drei beeinflussbar und damit von besonderem Interesse für Interventionsmaßnahmen sind.

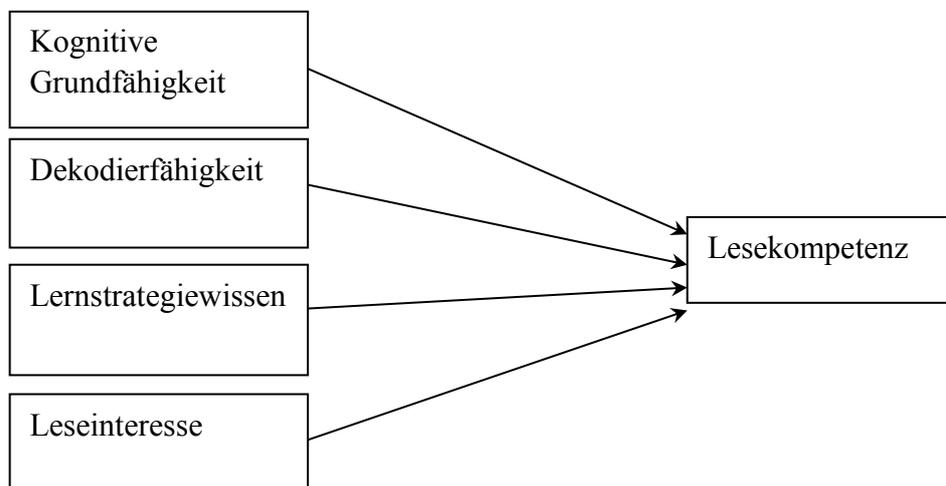


Abb. 1 Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz – Quelle: PISA 2000, 2001,

PISA unterscheidet fünf Kompetenzstufen, die als Zusammenfassung der bisherigen Darstellungen verstanden werden können:

- I- Oberflächliches Verständnis einfacher Texte
- II- Herstellen einfacher Verknüpfungen
- III- Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen
- IV- Detailliertes Verständnis komplexer Texte
- V- Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte

Das stimmt mit GROEBEN und HURRELMANN (2002) überein, wenn sie sagen, dass die Lesekompetenz ein Ergebnis der Sozialisation ist.

2 Wichtige Einflussaspekte der Lesekompetenz

Das Leseinteresse und die Lesekompetenz sind nicht zufällige Ergebnisse in der Biographie einer Person. Intrinsische Einflussgröße genauso wie extrinsische Faktoren spielen hier eine wichtige Rolle. In diesem Kapitel werden vier dieser Faktoren, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit, näher behandelt.

2.1 Faktor Soziale Herkunft

Die ersten PISA-Ergebnisse haben ein Bild der Leseleistungen deutscher Schüler_innen aufgezeigt, die nicht nur im internationalen Kontext niedrig waren. Diese Leistungen haben ihren Ursprung in dem mangelnden Ausgleich soziokultureller Disparitäten im deutschen Schulsystem (Hurrelmann, 2004, S. 37). Diese Disparitäten sind lange bekannt. Es ist davon auszugehen, dass unterschiedliche Lernbedingungen hervorgerufen z. B. durch eine bestimmte soziale Stellung der Familie die Lernvoraussetzungen von Schüler_innen stark beeinflussen. „Die psychologischen Lernmerkmale, die für das Verstehen und Lernen bedeutsam sind, (werden) durch Aspekte des familiären Hintergrunds“ der Schüler_innen beeinflusst (Schaffner, Schiefele & Schneider, 2004, S. 203). Und die Schulen sind in der Regel nicht in der Lage, „die unterschiedlichen Sozialisations- und damit Erziehungsbedingungen der Familie“ auszugleichen (Krumm, 2006, S. 109), die zu Disparitäten führen³.

³ Schon 1973 schrieb GREVEN, dass diverse soziale Koordinaten wie Einkommen, Beruf, Schulbildung, Ort (Stadt oder Land), Milieu, etc. einen starken Einfluss auf das Leseverhalten von Erwachsenen hat (Greven, 1973, S. 149 ff.), was auch über das Leseverhalten des Kindes bestimmen kann.

Die Koordinate „Milieu“⁴ von GREVEN kann man auch bei den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen beobachten, in denen eine Korrelation zwischen dem erreichten Schulabschluss und der sozioökonomischen Lage der Familie festgestellt wird, wie Abb. 2 uns zeigt:

Sozialschicht der Bezugsperson ¹ (EGP)	Sozioökonomischer Index (ISEI) (Mittelwert)	Bildungsabschluss (in %)			
		Hauptschulabschluss/ohne Abschluss	Realschulabschluss/abschluss der POS	Hochschulreife ohne Studium	Fachhochschule oder wiss. Hochschule
Obere Dienstklasse (I)	66,0 (0,4)	15,5 (1,5)	19,8 (1,5)	17,5 (1,1)	47,2 (1,8)
Untere Dienstklasse (II)	55,1 (0,3)	22,6 (1,8)	32,1 (1,9)	19,9 (1,5)	25,4 (1,8)
Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung (III)	43,8 (0,4)	43,2 (2,9)	36,6 (2,3)	13,5 (1,8)	6,8 (1,5)
Selbstständige (IV)	39,7 (0,5)	45,1 (2,2)	30,1 (1,9)	15,9 (1,5)	8,8 (1,1)
Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktion (V, VI)	34,1 (0,1)	58,8 (1,5)	32,1 (1,5)	6,4 (0,7)	2,7 (0,4)
Un- und angelernte Arbeiter, Landarbeiter (VII)	27,9 (0,2)	63,1 (1,8)	28,5 (2,0)	5,1 (0,7)	3,3 (1,0)
Insgesamt	43,8 ^a (0,3)	42,5 (1,1)	29,1 (0,9)	12,2 (0,6)	16,1 (0,6)

Abb. 2 PISA 2000, S. 33

Auch wenn z. B. noch 1986 ULRICH BECK in *Risikogesellschaft* die Meinung vertrat, dass ein „kollektives Mehr“ festzustellen ist, wo zwar die Ungleichheit nicht verschwunden ist, aber sie angeblich nicht mehr kulturell – v. a. nicht *schichtspezifisch* - bedingt ist, zeigte PISA im Jahr 2000 eindeutig, dass eine starke Verbindung zwischen Milieu und Leseleistung besteht (Artelt et al., 2001, S. 36), d. h., dass von einem allgemeinen Bedeutungsverlust der sozialen Unterschiede nicht die Rede sein darf.

2.2 Faktor Lesesozialisation

Die Lesesozialisationsforschung arbeitet multi- und interdisziplinär. Ihr Ziel ist es, „Strukturen und Prozesse des Erwerbs von Lesekompetenz durch Heranwachsende in sich historisch verändernden Kontexten von Medienkultur zu erforschen, um letztlich Möglichkeiten der Förderung des Kompetenzerwerbs zu identifizieren“ (Hurrelmann, 2004, S. 38). Sozialisation wird hier als die Entstehung der menschlichen Persönlichkeit in der Beziehung mit der sozialen und dinglichen Umwelt definiert (Hurrelmann, 2004, S. 39).

⁴ Milieu ist seit Mitte der 80er des letzten Jahrhunderts ein vom französischen Soziologen und Sozialphilosophen Pierre Bourdieu geprägter Begriff, der eine andere Definition von sozialen Klassen einbrachte und der stark abhängig von seinen kulturellen und sozialen Kapitalen, Habitus und sozialer Raum sind (Bourdieu, 1987, S. 277 ff.).

2.2.1 Faktor Familie

Die wichtigsten sozialen Einflussfaktoren des Lesekompetenzerwerbs sind nach HURRELMANN die Familie, die Schule und die Peers (Hurrelmann, 2004, S. 37, 2009, S. 138). Dabei ist die Familie die wichtigste Sozialisationsstelle. Hier spielen nicht nur die frühkindlichen Leseaktivitäten mit den Kindern eine Rolle, sondern auch der eigene, von den erziehenden Personen, gelebte Habitus vom Lesen und über Gelesenes zu diskutieren sowie auch die gemeinsamen Besuche in Bibliotheken und Buchhandlungen (Hurrelmann, 2009, ebenda). Vor allem bei dem Spracherwerb des Kindes hat die Familie eine herausragende Funktion, z. B. wenn das Kind zum Sprechen angeregt wird und positive Reaktionen darauf erfährt. Schichtspezifische sprachliche Defizite könnten auftreten, wenn metasprachliche Kommentare der Erwachsene ausbleiben oder nicht förderlich sind. Denn diese sind Voraussetzung für den Zugang zur Reflexion und für die Ausbildung von Sprachbewusstheit, was sehr wichtig für die Entstehung von Lesekompetenz ist (Hurrelmann, 2004, S. 46).

Auch von sehr großer Bedeutung sind das Vorlesen von Geschichten und „Sprachspiele“ wie Lieder, Verse und Fingerspiele in der Familie. Die wenigen vorhandenen Untersuchungen lassen die Qualität des elterlichen Vorlesens leider zweifelhaft erscheinen, weil z. B. der Leserhythmus nicht stimmt oder weil „bewusst verhindert wird, dass das Kind die Illustrationen im Buch sehen kann“ (Hurrelmann, 2004, S. 46 f.). Ein anderer Aspekt, der auch die Lesesozialisation der Kinder beeinflusst, ist der Buchbesitz bzw. der Habitus der Familie, der bei Bourdieu ein Kriterium für die Milieuzugehörigkeit ist (Bourdieu, 1987, S. 200 ff.; Hurrelmann, 2004, S. 47).

Eine interessante Frage, die vielleicht in einer umfassenderen Arbeit gestellt werden könnte, ist, inwiefern die Nutzung von elektronischen Medien durch die Familie, die Peers und die Schule die Lesesozialisation eines Kindes beeinflusst.

2.2.2 Faktor Schule

Die Lesesozialisation in der Schule geschieht anders als in der Familie. Es geht hier um

„die gegenstands- und zielgerichtete, methodisch geplante Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und kulturellen Orientierungen, die teils durch Lehrpläne geregelt, teils in der Tradition der Schule als formeller gesellschaftlicher Institution verankert sind“ (Hurrelmann, 2004, S. 50).

Die Schule, anders als die Familie, gehört zu keinem Milieu. Sie arbeitet mit und ohne eine motivierende Vorbereitung und Unterstützung schulischer Lernprozesse durch die Eltern (Hurrelmann, 2004, S. 50). Ihr Auftrag ist die niedrigere Lesekompetenz der benachteiligten Kinder zu kompensieren. Der Untersuchung „Leseklima in der Familie“ zufolge, ist ein Zusammenhang zwischen Lesen in der Freizeit und gefördertem Lesen im Unterricht erkennbar. Mit einer intensiven Leseförderung in der Schule lesen die „benachteiligten Kinder in der Freizeit nahezu ebenso häufig und gern wie die elterlich stark geförderten Jungen und Mädchen“ (Hurrelmann, 2004, ebenda). Erfolgreiche Ansatzpunkte für eine solche Förderung ist eine Wertschätzung von individuellen Interessen, die Anwendung von häuslicher Literatur, das Ernstnehmen von Schülerbewertungen und das Ermöglichen von außerschulischen Leseinstitutionen wie z.B. Bibliotheken.

Ein weiteres Problem, mit denen die Schule zu kämpfen hat, ist, dass sich die Kinder von den Büchern entfernen, je älter sie werden und dass es schwierig wird, der Literatúrauswahl bzw. –vorliebe der jungen Menschen zu entsprechen. PISA ergänzt dies mit der Forderung nach mehr Förderung von Lesestrategie gepaart mit der Fähigkeit zur metakognitiven Überwachung der eigenen Verstehens- und Lernprozesse (Hurrelmann, 2004, S. 50).

2.2.3 Faktor Peers

Der Leseinfluss von den Peers muss differenziert betrachtet werden. Zu einem haben wir die Thematik der elektronischen Medien, die sehr viel Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Bücher besetzen nicht einen prominenten Platz in der Liste der Lieblingsaktivität der Kinder und Jugendlichen und sind damit kein richtiges Gesprächsthema unter ihnen. Gefragt nach ihrer Lieblingsliteratur, geben sie Antworten, von denen man nicht sicher davon ausgehen kann, ob es sich nicht nur um Verlegenheitsantworten handelt. Ein Grund für die Nähe oder Ferne von Büchern kann in ihren Cliques liegen. Mit zunehmendem Alter ist die Meinung der Peers bzw. einer Clique wichtiger als die der Eltern oder der Lehrkräfte (Baumert et al., 2001, S. 482; Hurrelmann, 2004, S. 55 f.). Die Abgrenzung gegenüber Familie und Schule erkennt man oft an der Wertorientierung bei ihren Haltungen und ihrer Lernbereitschaft. PISA stellt in diesen Punkten zwei grundverschiedene Verhaltensweisen fest: eine „aggressive Wertorientierung“ als

Antischulhaltung und die „Freude am Lesen“ als Zeichen für schulisches Bildungsinteresse (Baumert et al., 2001, S. 482 f.). BAUMERT et al. skizzieren so eine Art fließende Steigerung der Lern- und Lesebereitschaft, die bei der Gruppe der aggressiven Werteorientierung (eher männlich, Hauptschule) startet und bis zu den Cliques mit „Freude am Lesen“ (eher weiblich, Gymnasium) streckt (Baumert et al., 2001, S. 483). PISA kommt zu dem Schluss, dass die Schülerinnen im Allgemeinen und unabhängig von Schulform stärker interessiert am Lesen und schließlich lesekompetent als die Jungen sind. Bei der Lesekompetenzförderung (schulische oder außerschulische Intervention) würde dies eine stärkere Förderung oder ihre Zentrierung auf die Jungen begründen.

Weil die digitale Welt eine immer zentralere Rolle in der Kommunikation und bei den Medien der heutigen Heranwachsenden spielt, v. a. weil die Jugendlichen viel von ihren Informationen aus dem Internet bekommen und dieses zunehmend als Plattform für die Kommunikation unter sich nutzen, werden die Peers sich weiterhin gegenseitig stark beeinflussen. Dabei verlangt eine angemessene Nutzung des Internets ausgebildete Lese- und Schreibkompetenzen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass der Faktor Peers sehr großen Einfluss auf Erfolg und Misserfolg von institutionellen Handlungen ausüben kann und gegenüber den Faktoren Familie und Schule langfristig der stärkere Faktor ist.

2.3 Kognitionspsychologie der Lesekompetenz

Wie im Kapitel 1.2. schon erwähnt, geht es beim Lesen um „die geistige Verarbeitung eines Textes, mit dem Ziel, dessen Bedeutung zu erfassen“. Eine Voraussetzung, damit die schriftliche Kommunikation zwischen Autor und Leser stattfinden kann, ist, dass unbewusste Kooperationsprinzipien von diesen Partnern eingehalten werden (Schnotz & Dutke, 2004, S. 61). „Danach enkodieren die Autoren/innen eines Textes beim Schreiben dessen Bedeutungen, die dann beim Lesen von den Rezipienten/innen spiegelbildlich dekodiert werden (müssen)“ (Christmann & Groeben, 1999, 145). Diese Erklärung geht aber nicht weit genug, denn es ist eine sehr oberflächliche Betrachtung des Leseprozesses. Nach CHRISTHMANN und GROEBEN ist das Textverstehen eine „kognitiv-aktive (Re-) Konstruktion von Informationen“, die abhängig von den Vor- und Weltwissen der Rezipientinnen ist, wobei das Vorwissen sich in einem Welt- und in einem Sprachwissen

unterteilen lässt. „Das Weltwissen besteht aus den Kognitionen, die aussprachliche Gegenstände, Sachverhalte, Gegebenheiten etc. beschreiben“. D. h., das allgemeine Wissen über die Welt und das Leben ist hier angesprochen. Das sprachliche Wissen bezieht sich einfach auf die jeweilige Sprache in allen ihren Nuancen (Christmann & Groeben, 1999, S. 146).

Methodisch betrachtet, kann das Entstehen von Textverständnis mit unterschiedlichen Ansätzen erklärt werden. Besonders wichtig zu benennen sind die Orientierung am Prozess (Leseverstehen) und das Produkt (Leseverständnis) (Rost & Schilling, 2006, S. 451). Diese zwei Aspekte ergänzen sich und können nicht allein existieren, wobei es bei der Prozessorientierung darum geht, dass die lesende Person schrittweise eine Erhöhung des Verarbeitungserfolgs eines Textes durch Erschließung von Wort und Satz erreicht (bottom-up-Strategie). Zur Prozessorientierung gehört auch – wie bei CHRISTMANN und GROEBEN - das Vorhandensein eines komplexeren Wissensgefüges, das erlaubt, neue Informationen in die bestehende Wissensstruktur einzubetten (Rost & Schilling, 2006, ebenda). Die Produktorientierung richtet sich auf den Abschluss des Verständnisprozesses, ohne den Ablauf und eventuelle Störungen zu betrachten (Rost & Schilling, 2006, ebenda). Dieser Verständnis- oder Leseprozess wird bei CHRISTMANN und GROEBEN (1999, S. 148 ff.) in Wort-, Satz- und Textebene vorgestellt. Wegen der Testungen, die im vorliegenden Lesekompetenzförderungsprojekt angewendet werden, sind v. a. die zwei ersten Ebenen von besonderer Bedeutung. Die erste Frage ist, ob das Wort als solches – auch inhaltlich - erkannt wird oder ob es nur ein Zusammenfügen der Buchstaben entsteht. Nach der Vorstellung verschiedener Methoden überwiegt die Idee, dass die in Wörter eingebetteten Buchstaben schneller identifiziert werden als isolierte Buchstaben, „weil im ersten Fall sowohl auf Buchstaben- als auch auf Wortebene eine Aktivierung erfolgt, im zweiten Fall nur auf Buchstabenebene“ (Christmann & Groeben, 1999, S. 149 und Rayner & Pollatsek 1989, S. 82). So wird auch erklärt, warum Wörter erkannt werden, bevor sie zu Ende dekodiert wurden. Ein gutes Beispiel für die Bedeutung des Wortes bei der Erkennung der darin enthaltenen Buchstaben sind die Texte, die einmal viral durchs Internet verteilt wurden, in dem nur die ersten und letzten Buchstaben ihre Plätze behalten haben. Hier ein Beispiel:

Hnesäl und Geertl snid die Knider eines aremn HrlzlläoeFs, der mit sineer Faru im Wlad lbet. (Quelle: <https://lesetest.schulkreis.de/mixtext.php>)

Für die/den erfahrene_n Leser_in wird es sofort und ohne Anstrengung erkennbar sein, dass wir den ersten Satz von „Hänsel und Gretel“ von den Gebrüder Grimm vor den Augen haben. Und natürlich helfen hier auch das Welt- und Sprachwissen der lesenden Person.

Genauso wie bei diesem sogenannten „Wortüberlegenheitseffekt“ lässt sich fragen, ob ein „Satzüberlegenheitseffekt“ besteht. D. h., ob ein Wort schneller identifiziert wird, wenn der Kontext des Satzes erkannt ist. Denn genau wie bei den Buchstaben, werden die Wörter nicht frei von Kontext verwendet. Nehmen wir als Beispiel das von CHRISTHMANN und GROEBEN vorgeschlagene Wort „Bank“. Je nach Kontext wird man an einen Park oder an ein Geldinstitut denken (Christmann & Groeben, 1999, S. 152).

Aber das Erkennen von Wörtern ist noch nicht das Verstehen des Satzes. Dieses Verstehen hängt mit den semantischen und syntaktischen Relationen der Satzglieder (Christmann & Groeben, ebenda) zusammen. Beim Ersten geht es um den „Bedeutungsgehalt von Sätzen in Form von Prädikat-Argument-Strukturen“ (Propositionen) oder um die übergeordnete Organisationsfunktion des Prädikats in der Relation mit den Argumenten. „Die semantische Verarbeitung eines Satzes, ..., besteht danach in der Extraktion von Propositionen aus der zugrundeliegenden Satzstruktur“ (Christmann & Groeben, 1999, S. 153). Die semantische Analyse kann in einem einfachen Satz mit nur Subjekt-Prädikat-Objekt ausreichend sein. In komplexeren Sätzen, z. B. in passiven Sätzen oder in Sätzen mit vercharterten Nebensätzen trägt die Analyse der syntaktischen Struktur viel zum Verstehen des Inhaltes bei (Christmann & Groeben, 1999, S. 154). Das Verstehen von Sätzen, so einfach strukturiert wie sie auch sein mögen, ist ein sehr wichtiges Thema bei der Durchführung der Testungen im Projekt „Kicken&Lesen“ (Empirischer Teil, 3.1.1). Dort wird die schnelle Auffassung von kurzen Sätzen getestet und je besser die analytischen Fähigkeiten sind, desto höher ist die Leistung.

Bei der Textebene geht es um die Herstellung von satzübergreifenden Bedeutungsstrukturen durch die/den Leser_in. Hier wird dieser verkürzte Ausflug in die „Psychologie des Lesen“ unterbrochen, um Platz für eine weitere – ergänzende – Idee, die in einem engeren Kontext zu dem Projekt „Kicken&Lesen“ steht, zu öffnen.

Einen anderen Ansatz in puncto Leseverständnis bringen SCHNOTZ und DUTKE. Sie erklären das Leseverstehen als Kohärenzbildung anhand multipler Repräsentationen. Die Definition der Lesekompetenz beinhaltet hier nicht nur die Fähigkeit, Texte zu verstehen, sondern auch die Notwendigkeit Bilder zum Erreichen derselben zu nutzen. Beim Textverstehen unterscheiden sie zwischen lokaler und globaler Kohärenzbildung mit dem Schwerpunkt auf die Bedeutungskonstruktion und bleiben nicht beim Entziffern von Wörtern und Sätzen (Schnotz & Dutke, 2004, S. 64). Bei realistischen Bildern werden Zusammenhänge gebildet und eine mentale Kohärenzbildung vollzogen, die auf kognitive Schemata der alltäglichen Wahrnehmung zurückzuführen ist. Bei Diagrammen (logische Bilder) verhält es sich anders, da die Fähigkeit, sie zu verstehen, eine erlernbare Kulturtechnik ist (Schnotz & Dutke, 2004, ebenda).

Die Kombination dieser drei Elemente (Text, Bilder und Diagramme) verlangen vom Lesenden, dass er oder sie diese unterschiedlichen Formen von (externen und internen) Repräsentationen synthetisiert, um das Leseverständnis zu erreichen. Hier entstehen die Variationen in der Lesekompetenz bei dem Vergleich mehrerer Leser_innen. Die Wahrnehmungsprozesse beim Lesen (Erkennen von Buchstaben), der lexikalische Zugriff und die Worterkennung, der Wortschatz, das Arbeitsgedächtnis, die Motivation und Leseziele sowie die Strategien sind entscheidend für das Niveau des Leseverständnisses (Schnotz & Dutke, 2004, S. 69–89), werden hier aber nicht näher betrachtet.

Abschließend kann man sagen, dass die kognitionspsychologisch orientierte Text- und Bildverstehensforschung zu erklären versucht, „warum beispielsweise eine Leseverstehensaufgabe für Personen mit bestimmten Verarbeitungsressourcen schwieriger oder leichter ist, (...) um unter anderem gezielte Fördermaßnahmen treffen zu können“ (Schnotz & Dutke, 2004, S. 97).

2.4 Lesemotivation

Der Begriff Motivation beschreibt einen Moment, in dem man sich auf einen positiv bewerteten Zielzustand richtet. Die aktuelle Motivation entsteht „aus dem Zusammentreffen bestimmter Personenmerkmale (sog. Motive) mit den dazu passenden Situationsmerkmalen“ (Rheinberg, 2006, S. 510). Die hoch aktuelle Motivation bezeichnet die Situation, in der man „den starken Wunsch verspürt, etwa das nächste

spannende Kapitel eines Kriminalromans oder einen wissenschaftlichen Artikel zu lesen“ (Möller & Schiefele, 2004, S. 102).

Die Motivation kann auf der einen Seite entstehen, wenn man das Lesen für die Verfolgung eines bestimmten Zieles braucht. Hier könnte das Motiv das Bestehen eines Tests oder einer Prüfung sein. Das Ziel wäre beispielsweise die lehrende Person zu beeindrucken oder, ganz simpel, eine gute Note zu bekommen. Die Motivation kann aber auch aus persönlichem Interesse für ein Thema entstehen oder weil das Lesen einfach als positiv empfunden wird. Im ersten Fall spricht man von extrinsischer, im Zweiten von intrinsischer Motivation (Möller & Schiefele, 2004, ebenda). Sowohl das Eine wie das Andere können das Leseverhalten beeinflussen. Es ist aber feststellbar, dass die intrinsische Motivation, vor allem bei Jungen, mit der Zeit zurückgeht (Guthrie, Wigfield & Von Secker, 2000, S. 331; Wigfield et al., 2015, S. 658), besonders in dem Alter zwischen Grundschule und weiterführender Schule, was eine pädagogische Intervention begründen kann.

SCHRAW et al. sprechen, bezogen auf Maßnahmen für die Lesemotivation, von dem in Studien nachgewiesenen Effekte der freien Wahl der Literatur (Schraw et al., 2001, S. 215). Danach sollen Grundschüler – aber auch Schüler der weiterführenden Schulen – bei der situativen Motivation mehr Interesse für Texte in ihren Präferenzspektrum zeigen. Als Schlussfolgerung für die Projektleitung würde sich dann anbieten, diese empirisch erprobte Behauptung in den entsprechenden Stellen zu berücksichtigen. WIGFIELD et al. benennt eine Reihe von Faktoren (Erwartungen, Werte, Interessen und Ziele sowie Gender, kulturelle und ethnische Unterschiede) als entscheidend für die Analyse der (Leistungs-)Motivation (Wigfield et al., 2015, S. 658). Danach können die Entwicklungen der Motivation z.B. an Vergleiche zwischen Peers, an die Häufigkeit dieser Vergleiche sowie an kulturelle Unterschiede gekoppelt sein (Wigfield et al., 2015, S. 660 f.). Auf das Thema Lesemotivation übertragen, erkennen wir als „zentrales Merkmal die Unterscheidung einer Erwartungskomponente („Werde ich den Text verstehen können?“) und einer Wertkomponente („Will ich den Text lesen und warum?“) (Möller & Schiefele, 2004, S. 103). Wichtige Einflussfaktoren für die Lesemotivation sind nach MÖLLER & SCHIEFELE (2004) die Attribution von Leseerfahrungen, die motivationalen Überzeugungen (individuelles Interesse, Ziel, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) sowie Werte- und Erwartungskognitionen (Möller & Schiefele, 2004,

S. 106–118). Sehr gut kann der motivationale Einfluss beim Verstehen und Bewerten eines Textes am Beispiel der Persuasionstexte beobachtet werden. Hier sind die Rezipient_innen mit geringer Ich-Beteiligung – z. B. wenig Interesse am Thema – leichter in ihren Meinungen beeinflussbar (Christmann & Groeben, 2002, S. 158 ff.).

3 Förderung der Lesekompetenz

Bis jetzt wurden verschiedenen Kriterien behandelt, die allein oder sich ergänzend die Lesekompetenz beeinflussen. Jetzt geht es darum, mögliche Wege zu skizzieren, mit denen es möglich erscheint, die Lesekompetenz von Kindern zu fördern. Die Bereiche, die hier behandelt werden, sind die theoretische Darstellung von (Lese-Kompetenz-) Förderung, die praktischen Beispiele der Motivations- und der Kompetenzmessung bzw. der Lesediagnostik bei den Rezipient_innen. Auch die Methodologie und die Fragen der Evaluation werden hier erörtert und schließlich werden ein paar konkrete Förderprogramme vorgestellt.

3.1 Messungsinstrumente

In diesem Kapitel wird in kurzer Form die Grundidee der Testung der Lesekompetenz dargestellt. Danach werden exemplarisch drei verschiedenen Ansätze von Lesekompetenztestungen (ELFE 1-6, Stolperwörter und die Testung aus dem Projekt „Kicken&Lesen“) aus der pädagogischen Praxis vorgestellt.

Nach CHRISTMANN & GROEBEN (1999) muss der Leseprozess dreiteilig betrachtet werden. Die niedrigste Ebene ist das Wortverständnis, die mittlere Ebene das Satzverständnis und schließlich die höchste Ebene dann das Textverständnis.

Bei der Auswahl von Instrumenten für die Testung der Lesekompetenz müssen die Kognitionsstruktur der Leser_innen und die Schwierigkeit des Textes besonders berücksichtigt werden. Deshalb ist es für die Gestaltung der Testung entscheidend zu wissen, welcher Schwerpunkt – Leser_in oder Text – im Vordergrund steht. (Christmann, 2004b, S. 34) Für die Leseförderung bei Kindern und Jugendlichen müssen sich die Aufgaben eher an der Kognitionsstruktur der Rezipient_innen richten, was auch eine Anpassung der Textschwierigkeit mit sich bringt.

In der Forschung werden faktoranalytisch vier Teilkompetenzen als Grundlage für das Verstehen eines Textes betrachtet, wenn man sich für die leserorientierte Forschung entschieden hat: „(1) Kenntnis der Wortbedeutung; (2) Schlussfolgerungen des Lesers qua Sinnverstehen; (3) Nachvollzug der Textstruktur und Textgliederung; (4) Identifizierung der Intention des Textes bzw. des Autors.“ (Christmann, 2004, ebenda)

Unabhängig davon, ob man eine text- oder leserorientierte Messung betreibt, das Angebot an empirischen Methoden zur Erfassung des Textverständnisses/der Lesekompetenz ist sehr groß. CHRISTMANN nennt in ihrem Aufsatz folgende bevorzugte vier Methoden:

- Messung von Augenbewegungen wie Fixationsdauer (als Indikator für den kognitiven Verarbeitungsaufwand), Sakkadenlänge, Relation zwischen Sakkadenlänge und Fixationsdauer, Regressionen bzw. regressive Sakkaden (als Indikator für Verstehensprobleme) etc.;⁷
- Lese- und Verstehenszeiten für Sätze, Texte, Implikationen aus Sätzen etc. (Zeitraum zwischen Textdarbietung und Tastendruck; Annahme: je mehr Zeit, desto höher der kognitive Aufwand).
- Priming-Technik: Kurz hintereinander werden zwei Wörter geboten, von denen das zweite Wort (Target) beurteilt werden muss (z. B. Wort vs. Nicht-Wort). Die Reaktionszeit zwischen dem ersten (Prime) und dem zweiten Element (Target) gilt als Indikator für den Verarbeitungsaufwand. Die Reaktionszeit ist beispielsweise verkürzt, wenn zwischen den beiden Elementen eine semantische Beziehung besteht.
- Lexikalische Entscheidungsaufgaben: Messung der Latenzzeit zwischen dem Einblenden eines Stimulus-Wortes und der Entscheidung, ob es vorher gelesen wurde. (Christmann, 2004b, S. 35)

3.1.1 ELFE 1-6

Ein Beispiel für konkrete Testverfahren für die Messung der Lesekompetenz von Schüler_innen in der Grundschule ist der Test „ELFE 1-6“ (Lenhard & Schneider, 2006). Dieser Test kann in zwei große Bereiche eingeteilt werden. Der eine Bereich bildet ein kumuliertes Gesamtergebnis bestehend aus Wort-, Satz- und

Bitte unterstreiche das Wort, das zum Bild passt!



Abb. 3: Quelle: Wortverständnisaufgabe aus ELFE 1- 6 (Lenhard & Schneider, 2006)

Textverständnistest. Der andere Bereich ist der Lesegeschwindigkeitstest. Bei dem Wortverständnistest geht es um die Dekodierfähigkeit des Kindes (Abb. 3). Bei dem Satzverständnistest bekommen die Kinder 28 Sätze. In jedem Satz fehlt ein Wort, wobei zur Ergänzung vier Distraktoren und ein richtiges Wort angeboten werden. Die Kinder haben dann 3 Minuten Zeit, um die richtigen Worte zu finden und zu unterstreichen. Man

könnte sich hier auch an ein basales Verstehen von Bildern wie bei SCHNOTZ und DUTKE erinnern. Genau wie beim Satzverständnis die Wörter nicht allein stehen, sollen beim Textverständnis die Sätze nicht für sich stehen. Der gesamte Kontext des Textes soll verstanden werden.

3.1.2 Der Stolperwörter-Test

Der Stolperwörter-Test wurde für die Testung der Lesekompetenz von Kindern aus den 1.-4. Klassen entwickelt, „um die Leseleistungen im Hinblick auf Lesegeschwindigkeit, -genauigkeit und -verstehen zu ermitteln und kann somit helfen, schwache Leserinnen und Leser, die besondere Förderung benötigen, zu identifizieren“ (Grau, o. J., S. 5). Der Test ist kostenlos und mit einem detaillierten Leitfaden ausgestattet, so dass der/die Anwender_in keine Schwierigkeiten bei der Durchführung des Tests haben kann. Es handelt sich dabei um 60 Sätze, bei denen ein Stolperwort eingebaut ist (s. Beispiel). Dieses Stolperwort soll gestrichen werden. Es geht darum, den sinnvollen Satz zu „finden“.

Beispiel aus dem Test: *Ich kann gut Name lesen.* Hier stört das Wort *Name* den gesamten Satz, der in Wirklichkeit lautet: *Ich kann gut lesen* (Metze, 2009, S. 8).

Um die falschen Wörter zu finden, haben die Schüler_innen – je nach besuchter Klasse – zwischen vier und zehn Minuten Zeit. METZE bietet eine klare Anleitung für die Durchführung des Tests an. Zuerst löst die leitende Person ein paar Beispielaufgaben bzw. -sätze mit den Kindern, damit bei dem wirklichen Test keine Verständnisfragen mehr bzgl. des Verfahrens bestehen. Die Arbeitsblätter haben alle die gleichen Aufgaben, jedoch in unterschiedlicher Reihenfolge, um den Übungseffekt zu reduzieren, falls die Blätter jedes Jahr verwendet werden, aber auch um das „vom Nachbarn abgucken“ zu verhindern (Metze, 2009, S. 7).

Bei der Auswertung des Tests wird zuerst die Gesamtzahl der bearbeiteten Sätze ermittelt. Davon werden die falschen Antworten abgezogen. So entsteht der Rohwert. In Anlehnung an eine Vergleichstabelle wird für jeden Rohwert ein Prozentwert im Verhältnis zur Stichprobe, die vom Autor des Tests ermittelt wird, gesetzt. Damit kann eine Aussage getroffen werden, wie die getesteten Kinder im Vergleich zur Stichprobe prozentual abgeschnitten haben. Je höher der Wert, desto besser das Ergebnis (Metze, 2009, S. 11).

Da Jahr für Jahr weniger Zeit für die Testung zur Verfügung steht, bietet sich für die bessere Erfassung des individuellen Fortschritts des Kindes die Errechnung des Verhältnisses der richtig bearbeiteten Sätze pro Minute als geeigneter Parameter an. Die durchschnittlichen Leistungen der Stichprobe im Jahr 2009 waren:

Internet (Ermittlungsmedien)	Richtige Sätze pro Minute
Ende 1. Klasse	1,8
Ende 2. Klasse	4,4
Ende 3. Klasse	6,4
Ende 4. Klasse	8,2

Tab. 1 (Metze, 2009, S. 13)

3.1.3 Lesekondition

Die Testung „Lesekondition“ für das Projekt Kicken und Lesen (s. Kap 4.2.1) ähnelt der der Stolperwörter. Es handelt sich hier auch um 60 Sätze, deren Logik/Wahrheit überprüft wird. Zwei Beispiele:

1) *Aus Steckdosen läuft häufig Wasser.* 

2) *Mit Salz und Pfeffer kann man Essen würzen.* 

Die Kinder sollen die Hand entsprechend der Wahrheit/Logik des Satzes ankreuzen. Auch hier übt die den Test leitende Person die Aufgaben –vor der Testung mit den Kindern (Reifenberg & Barnieske, 2015, S. 33).

Anders als bei Stolperwörter ist bei „Kicken&Lesen“ die vorgegebene Zeit viel kürzer, nämlich nur zwei Minuten unabhängig vom Alter der Testpersonen, denn dieser Test dient nicht in ersten Linie der Begleitung der Lesekompetenzentwicklung der Kinder, sondern „nur“ der Feststellung der Lesestärke der Testpersonen, damit die Mannschaften eingeteilt werden können. Bei der Gestaltung des Tests wurden bei seinen zwei Versionen unterschiedliche Sätze verwendet, so kann sich hier der Übungseffekt nicht einstellen.

Nach der Testung bildet man ein Ranking der Lesestärke der Kinder und teilt die Mannschaften ein. Wenn beispielsweise 12 Kinder im Projekt sind, dann bilden der erste und der siebte, der zweite und der achte... die Mannschaften (Beste et al., 2012, S. 10 ff.). Die Tests werden am ersten Tag der „Hin-“ und der „Rückrunde“ durchgeführt.

Für eine fundierte Untersuchung dieser Entwicklung bietet sich die Anwendung einer Kontrollgruppe an, sollte der Test als Entwicklungsbarometer verwendet werden.

3.2 Messung der Motivation

Schwieriger als die Messung der reinen Lesekompetenz ist die Messung der Lesemotivation, unter anderem weil diese Untersuchung abhängig von den ehrlichen Antworten der Befragten ist.

MÖLLER & BONERAD (2007) stellen in ihrem Artikel fest, dass in der empirischen Bildungsforschung noch Bedarf bei der validen Messung von Lesemotivation besteht. Sie nennen zwar z. B. das Verfahren *Motivation for Reading Questionnaire* (MRQ) mit den Skalen „curiosity“, „efficacy“ und „competition“ und dem Fragebogen zur habituellen Lesemotivation (FHLM) mit der ergänzenden Skala „Leselust“, betonen aber gleichzeitig, dass dieses Verfahren nicht ausreichend sei (Möller & Bonerad, 2007, S. 260).

Sie stellen zwei Studien vor, mit denen versucht wird, die Lesemotivation der Schüler_innen zu erfassen. Bei der ersten Studie wird die Itementwicklung als Methode verwendet, bei dem die o. g. Skalen mit den Stufen 1 = stimmt gar nicht; 2 = stimmt eher nicht; 3 = stimmt eher und 4= stimmt genau eingeordnet werden. Dabei stellen sie fest, dass die entscheidenden Skalen für die Lesemotivation intrinsisch bewegt sind, nämlich Leselust und Lesen aus Interesse (Möller & Bonerad, 2007, S. 260 ff.).

Bei der zweiten Studie geht es um die Validierung der faktoriellen Struktur des FHLM. Hier werden ergänzend zu den Daten von FHLM auch die Items Leseverständnis,

	M (SD)	N	Lesen aus Interesse	Wettbewerb	Selbstkonzept
Leselust	3,07 (.83)	387	.50***	.11*	.37***
Lesen aus Interesse	3.25 (.53)	376		.20**	.15**
Wettbewerb	2.80 (.62)	380			.08
Selbstkonzept	3.03 (.69)	386			

Tab. 2 *** p<.001; **<.01; * <.05 Quelle: Möller & Bonerad, 2007, S. 262

Dekodierungsgeschwindigkeit, Leseaktivität und fachspezifische Maße (= Noten, Fachinteresse und Selbstkonzept bei Deutsch, Mathe und Sport) berücksichtigt (Möller & Bonerad, 2007, S. 263 ff.).

In der Tabelle 3 sehen wir den Korrelationsvergleich der Skalen mit neuen Items. Auffallend ist der Zusammenhang zwischen Leselust, Lesen aus Interesse und Leseaktivität sowie mit den Maßen im Fach Deutsch. Überraschend allerdings die Diskrepanz bei Leseverständnis und Lesen aus Interesse.

	Leselust	Lesen aus Interesse	Wettbewerb	Selbstkonzept
Leseverständnis	.31***	.05	-.09***	.36***
Dekodierfähigkeit	.29***	.15***	-.03	.33***
Leseaktivitäten	.56***	.31***	.06*	.28***
Deutsch-Note	.32***	.11**	.04	.34***

Mathe-Note	.16**	.01	-.01	.26**
Sport-Note	.03	.07*	.05	.06*
Deutsch-Interesse	.35***	.41***	.13***	.14***
Mathe-Interesse	.14***	.28***	.22***	.05
Sport- Interesse	-.05	.12**	.17***	-.04
Deutsch-Selbstkonzept	.40***	.34***	.09**	.33***
Mathe-Selbstkonzept	.09**	.15***	.20***	.20***
Sport-Selbstkonzept	-.04	.13***	.16***	.00

Tab. 3 *** p<.001; **<.01; * <.05 Quelle: Möller & Bonerad, 2007, S. 266

4 Die Interventionen

Es steht außer Frage, dass die Lesekompetenz eine wichtige Säule für die positive schulische und soziale Entwicklung einer Person ist. Deshalb müssen Möglichkeiten geschaffen werden, mit gezielten Arrangements individuelle Leistungsdefizite auszugleichen. HURRELMANN (2004, S. 37) fragt sich, ob eine Intervention nur auf individueller Ebene ausreichend ist, wenn auch davon auszugehen ist, dass die „für die Leseleitung wichtigen individuellen Schülervoraussetzungen mit den sozialen Lebens- und Lernbedingungen zusammenhängen und ob nicht durch die Verbesserung der sozialen Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs ebenfalls Verbesserungen der Lesekompetenz zu Stande zu bringen sind.“

Die Frage der Defizite im sozialen Leben und damit bei den Lernbedingungen wird hier nicht bearbeitet, sollte aber in der Praxis nicht außer Acht gelassen werden.

4.1 Drei theoretischen Formate

Es gibt viele Ansätze und Programme, die versuchen, durch das Fördern der Eigenständigkeit beim Lesen die Lesekompetenz von Schüler_innen unterschiedlichen Alters zu fördern. Nicht das reine Dekodieren von Wörtern steht dabei im Vordergrund, sondern das Verstehen eines Textes und seine Wiedergabe. Ein kleiner Überblick über die Methoden, die zur Auswahl stehen, wird jetzt angeboten.

4.1.1 Reziproke Lehren

Eine häufig angewendete und erwähnte Methode ist das *reziproke Lehren* (reciprocal teaching) von PALINCSAR und BROWN. Dabei handelt es sich um eine Methode, bei der die Schüler_innen mit informativen Texten arbeiten und dabei vier Verständnisstrategien verfolgen: zusammenfassen, fragen, klären und antizipieren. Diese

Methode entstand aus sechs von den Autoren zusammengetragenen Verstehensschritten⁵ (Palincsar & Brown, 1984, S. 120). Bei dieser Methode übernimmt jede_r Schüler_in einmal die Rolle des Lehrenden. Die Lernenden stellen ihr Verständnis auf die Probe, indem sie die Aufgaben erledigen, Fragen zu stellen und den Text zusammenfassen. Das Ziel ist, „den Lernenden zu helfen, dem geschriebenen Wort aktiv Bedeutung zuzuschreiben, und sie dabei zu unterstützen, ihr eigenes Lernen und Denken zu kontrollieren“ (Hattie, 2013, S. 241). Eine Möglichkeit mit einer Klasse langsam in das Thema reziprokes Lehren einzusteigen, ist das tutorielles Lernen, wo die lehrende Person mit der Klasse eine Lesestrategieerarbeitet, damit danach die einzelnen Schüler_innen diese Strategie vor der Klasse anwenden. Mit der Beherrschung dieser Strategie fangen sie zu einem späteren Zeitpunkt an, in Zweiergruppen (Lerntandems – s. u.) zu arbeiten (Spörer, Brunstein & Arbeiter, 2007, S. 300). Die lesestärkeren Schüler_innen fangen die Aufgaben an und die/der jeweilige Tutor_in übt sich in der Aufgabe, Rückmeldung über die Lesestrategie der/des anderen zu geben.

4.1.2 Lautlesen-Tandem

Das *Lautlesen-Tandem* ist eine Methode für die Förderung der Leseflüssigkeit. Sie basiert auf der Prozessebene von ROSEBROCK und NIX mit dem Ziel, eine Lektüre in angemessener Geschwindigkeit, automatisiert und sinngestaltend zu fördern. Die Methode ist eine kooperative Lernform und wird in Paaren mit einem/r stärkeren Leser_in (Tutor_in, Trainer_in) und einem/r schwächeren Leser_in (Tutanden, Spieler) umgesetzt (Reifenberg & Barnieske, 2015, S. 10 f.). Die Paare lesen gemeinsam den Text im halblauten Ton, dabei passt der/die Tutor_in sich an die Geschwindigkeit der/des Tutanden/in an und korrigiert diese_n, wobei dieser/diesem die nötige Zeit gegeben werden muss, den Fehler selbst zu korrigieren. Nach mehreren (mindestens vier) gemeinsamen Versuchen liest der/die Tutand_in den Text allein.

⁵ „(1) understanding the purposes of reading, both explicit and implicit; (2) activating relevant background knowledge; (3) allocating attention so that concentration can be focused on the major content at the expense of trivia; (4) critical evaluation of content for internal consistency, and compatibility with prior knowledge and common sense; (5) monitoring ongoing activities to see if comprehension is occurring, by engaging in such activities as periodic review and self- interrogation; and (6) drawing and testing inferences of many kinds, including interpretations, predictions, and conclusions“ (Palincsar & Brown, 1984, S. 120).

4.1.3 Intervention zur Förderung von Lesekompetenz in der Grundschule

MUNSER-KIEFER stellt eine *Intervention zur Förderung von Lesekompetenz in der Grundschule* vor, die in zwei Module geteilt ist. Das Modul eins soll durch automatisierte Worterkennung die Lesefertigkeit verbessern, das Modul zwei richtet sich auf „das Leseverständnis durch den Aufbau von kognitivem und metakognitivem Lesestrategiewissen“ (Munser-Kiefer, 2014, S. 26 f.). Ähnlich wie beim Lesetandem arbeiten die Kinder hier auch in Teams in kleinen Gruppen mit einem/einer für die richtige Anwendung der Strategien verantwortlichen Teamchef_in

4.2 Beispiele von Interventionsansätzen in der Praxis

Es gibt viele Möglichkeiten, die Leseförderung praktisch umzusetzen. Hier werden einige davon kurz skizziert.

4.2.1 Kicken&Lesen

Kicken&Lesen wurde von der Baden-Württemberg Stiftung ins Leben gerufen, um die Lesekompetenz und Lesemotivation von Jungen von neun bis dreizehn Jahren zu fördern. Diese Intervention setzt auf den Fußball als Instrument für die Motivation, die schon im Kapitel 3 beschrieben wurde und als bestimmend für die Lesekompetenz zu betrachten ist. So sind in mehreren Bundesländern viele Profifußballvereine als Partner bei der Umsetzung des Projektes eingestiegen.

Für das Projekt “Kicken&Lesen” wurden als Zielgruppe die Jungen zwischen neun und dreizehn Jahren festgelegt, was auch mit Vorstellungen von KELLER-LOIBL und BRANDT (2015) bezüglich der Lesegewohnheiten von 12-Jährigen im Einklang steht.

Das Gesamtprojekt ist geteilt in eine Hin- und eine Rückrunde. Vor ihren Starts machen die Kinder einen Test (Kap. 3.1.3.) und werden in (Tandem-)Mannschaften mit einem Trainer und einem Spieler für die Dauer einer Runde eingeteilt (Reifenberg & Barnieske, 2015, S. 10 f.).

Die Trainingseinheit (Unterrichtsdoppelstunde) fängt mit dem Aufbau in der Halle an. Im Anschluss hieran machen die Kinder die erste sportliche Aufwärmübung (Warm-up I), danach ist das Tandem-Lesen an der Reihe (Warm-up II). Mit dem Ball verbringen die Kinder 20 Minuten (Freispiel). Danach liest ihnen die Projektleitung etwas vor. Zum

Schluss kommen Abbau, Abschluss und Umziehen. In der Rückrunde wird ihnen nicht vorgelesen, sie bekommen Zeit für stilles Lesen (Reifenberg & Barnieske, 2015, S. 19). Das Konzept richtet sich auf leseschwache Schüler, fußt auf verschiedene Methoden der Leseförderung und kann angepasst werden auf diverse Formen der Umsetzung wie z. B. in einer Schul-AG, in der außerschulischen Jugendarbeit, im Sportverein. Als Unterstützung bekommen die Trainer_innen eine Broschüre, in der alle Tests samt Lösungsvorlagen, Tandemtexten und weiteren Materialien zu finden sind.

4.2.2 Lesen. Das Training

Dieses Training ist für Kinder und Jugendliche der 2. bis 9. Klassen konzipiert. Die Umsetzung findet während des Regelunterrichts statt und hat drei zentrale Trainingsbereiche: Lesefertigkeit, Lesegeläufigkeit und Lesestrategie. Das Konzept ist so flexibel, dass nicht alle Schüler_innen gleichzeitig üben und auch nicht alle drei Bereiche bearbeiten. In Verbindung mit offenem, interessengeleitetem Unterricht hat das Programm „den größten Zuwachs an Lesekompetenz und Lesemotivation sowie eine Intensivierung von Leseaktivität“ – vor allem bei Mädchen - in der Freizeit bewirkt (Lenhard, 2009, S. 258).

Es ist empfehlenswert, die Umsetzung nicht nur im Deutschunterricht stattfinden zu lassen. Die Lesefertigkeit wird öfter – bis drei Mal pro Woche – trainiert. Die Anwendung der Lesestrategie sollte einmal die Woche im Stundenplan ermöglicht werden, genauso wie die Prüfung der Lesegeläufigkeit durch das Feedback eines Partners.

4.2.3 LEKO-LEMO

LEKO-LEMO heißt abgekürzt das Projekt „Programm zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation“, das für Schüler_innen der 7. Jahrgangsstufe entwickelt wurde. Folgende Aspekte kennzeichnen das Projekt:

„(1) Es vermittelt neben Wissen über Lesestrategien und deren Nutzung auch Wissen über unterschiedliche kontinuierliche und nicht-kontinuierliche Sachtextformate. (2) Es integriert Aufgaben zu den Dimensionen des Lesens „Informationen ermitteln“, „Textbezogenes Interpretieren“ sowie „Reflektieren und Bewerten“. (3) Es zielt auf eine explizite Förderung der Lesemotivation“ (Streblov, Holodynski & Schiefele, 2007, S. 287).

Die Trainingsprinzipien sind:

„(1) Vermittlung metakognitiven Wissens über Lesestrategien sowie Übungen zu deren effektiver Nutzung. (...) (2) Übungen zu den drei Lesedimensionen. (...) (3) Vermittlung von Textformatwissen und dessen Nutzung. (...) (4) Förderung der intrinsischen Motivation“ (Streblow et al., 2007, S. 289 f.).

Die Motivation kann mit sozialer Einbindung, Selbstbestimmung, Kompetenzwahrnehmung und Bedeutungsgehalt des Lerngegenstands gefördert werden. So werden als Instrumente folgende motivationsfördernde Aspekte eingesetzt: a) Arbeit in kleinen Gruppen; b) freie Themenwahl; c) Schüler als Experten; d) Nutzen der Inhalte betonen und Bezüge zur Lebenswelt der Schüler herstellen, und e) motivierende Rückmeldungen geben. (Streblow et al., 2007, S. 290).

Das Training führte nicht zu dem erwarteten positiven Effekt, wobei nach Aussagen der Schüler_innen nach dem Projekt die Lesemotivation sogar gesunken ist. Dies könnte damit zu tun haben, dass viele Schüler_innen sich von den diversen behandelten Themen nicht angesprochen fühlten (Streblow et al., 2007, S. 293 ff.).

4.3 Untersuchung: Multiple Ziele bei der Leseförderung

Eine sehr interessante Untersuchung über die Förderungseffekte von Leselust und -verständnis ist von VILLIGER et. al. präsentiert worden. Es geht hier um drei Programme (Stilles Lesen in der Schule, Kooperatives Lesen in der Schule und Kooperatives Lesen in der Schule mit Einbeziehung des Elternhauses im Rahmen der Hausaufgaben) mit insgesamt 940 Stichproben (Villiger et al. 2010).

Die ersten zwei Programme sind nur in der Schule angesiedelt, ein Programm im Rahmen des Deutschunterrichts. Danach haben die Schüler_innen Freiraum für autonomes Lesen. Die Regelmäßigkeit soll die Leseflüssigkeit fördern. Beim zweiten Programm „bildet die Erfüllung aller *basic needs* (Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit) die Grundlage für die Gestaltung der schulischen Leseumwelt“. In zwei unterschiedlichen Ansätzen wird versucht, Lesestrategie und Leseflüssigkeit zu fördern. Beim dritten Szenario wird das zweite Programm durch die Mitarbeit der Eltern – mit Hilfe von sogenannten Kommunikationsskripts - bei den Hausaufgaben ergänzt (Villiger et. Al., 2010, S. 160 ff.).

Über die Langzeitwirkung dieser Programme ist Folgendes erkennbar: Sie alle zeigten ähnliche Wirkungen, das dritte Programm mit der Einbeziehung der Familien wirkte aber länger und erreichte auf der kognitiven Ebene bei hierarchiehöheren Prozessen auch

bessere Ergebnisse. Das zweite Programm erreichte bei hierarchiehöheren und -niedrigen kognitiven Prozesse die besten Ergebnisse, aber die Motivation wurde nicht auf die gleiche Weise angesprochen, was die Autoren zu der Aussage geleitet hat, dass die motivationsförderlichen Unterrichtssettings kein Selbstläufer hinsichtlich der Förderung intrinsischer Lesemotivation sei. Das schaffte das erste Programm des „stillen Lesens“. Wegen der Aktivierung nur von hierarchieniedrigen Prozessen ist dieses Programm eher für die Grundschule geeignet (Villiger et al., 2010, S. 187 f.)

4.4 Förderung der Lesemotivation durch die Bibliothekenarbeit

“Öffentliche Bibliotheken dienen der allgemeinen Öffentlichkeit, allen Mitgliedern der Gemeinschaft, Erwachsenen und Kindern. Schulbibliotheken haben ein anderes Publikum, die Mitglieder der Schulgemeinschaft, hauptsächlich Lehrer und Schüler. Die öffentliche Bibliothek hat einen allgemeineren Schwerpunkt, während eine Schulbibliothek den Auftrag hat, den Lehrplan und die Standards der Schule zu unterstützen und die akademischen Bedürfnisse der Schulbevölkerung zu berücksichtigen. Schulbibliotheken befinden sich in einer größeren Organisation, einer Schule, und sind in der Regel nur während der Schulstunden geöffnet. Öffentliche Bibliotheken sind unabhängige Einrichtungen, Tage der offenen Tür, Abende und Wochenenden. Normalerweise müssen Kinder die Schulbibliothek benutzen. Die Nutzung der öffentlichen Bibliothek ist hingegen freiwillig” (Armone, Small, Weng, 2016; S. 1)

Wenn es über Bibliotheken gesprochen wird, ist es notwendig eine Trennung zwischen Öffentlichen Bibliotheken und Schulbibliotheken zu machen. Für die vorliegende Arbeit sind allerdings die öffentlichen Büchereien von Bedeutung, da bei dem Projekt diese Art von Bibliothek als Kooperationspartner mitgewirkt hat.

Da die Leseförderung in allen Stufen des Leselernprozesses stattfinden soll, ist das Ziel der bibliothekarischen Leseförderung, “Lesefreude und Lesemotivation auszubilden und in den verschiedenen Altersstufen zu stabilisieren” (Keller-Loibl & Brandt, 2015, S. 12). KELLER-LOIBL und BRANDT heben die Leseförderung in der Kindheit, vor allem bis zum zwölften Lebensjahr als besonders relevant für die künftige Lesegewohnheit hervor. Das entspricht ebenfalls der Zielgruppe des Projektes “Kicken&Lesen”. KELLER-LOIBL und BRANDT differenzieren zwischen einer literarischen Sozialisation, wo auch Film, Hörbuch und Theater dazu gehören, und der Leseförderung im weiten Sinne, “die

sich nicht nur auf literarische, sondern auch auf nichtliterarische Texte wie Sach- und Informationstexte, Ratgeberliteratur oder Beiträge in Foren und Blogs” (Keller-Loibl & Brandt, ebenda) bezieht. D. h., dass nicht nur das gedruckte Buch als Instrument für die Aktivierung von eigener Lesemotivation dienen soll, sondern auch die modernen Medien, aber auch eigene Interessengebiete spielen hier eine wichtige Rolle. Dementsprechend weisen sie auf die Leseforschung hin, die die intrinsische Lesemotivation als zentralen Förderer der Lesekompetenz erkennt. So sagt die Self-determination Theory, “dass das Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und Verbundenheit dem menschlichen Verhalten zugrunde liegt und dass die Befriedigung dieses Bedürfnisses zur Entwicklung der intrinsischen Motivation beiträgt” (Arnone, Small & Weng, S. 3). Dies soll deshalb von den Bibliotheken besonders gefördert werden.

Es gibt mehrere Möglichkeiten, wie die Bibliotheken aktiv die Leseförderung in ihr Repertoire aufnehmen können. Vor allem durch den politisch geförderten Ausbau von Kitas eröffnen sich vielen Wege wie z. B. die Gründung der sogenannten Kinder und Jugendbibliotheken, wo schon Schöß- und Kleinkinder zur Klientel gehören und wo schon mit gezielten Projekten wie “Lesestart” gearbeitet wird (Gohr & Dudeck, 2019, S. 522). Bei dem vorliegenden Projekt waren folgende zehn Punkte von Beckstein und Schäfer entscheidend:

1. Außerhalb der Schule spielt der Spaß und nicht die richtige Schreibweise die Hauptrolle
2. Es wird auf freiwilliger Basis gearbeitet, keiner muss mitmachen.
3. Teamarbeit soll Spaß machen, ist aber nicht zwingend
4. Es sollte eine positive Atmosphäre geschaffen werden
5. Das Thema sollte allen etwas bedeuten, jedem sollte etwas dazu einfallen
6. Kinder sollen aktiv werden
7. Verschiede Medien bereitstellen und unterschiedliche Umsetzungsformen ermöglichen
8. Anregungen und Unterstützungen anbieten, aber nicht aufdrängen
9. Öffentlichkeit schaffen
10. Erfolgserlebnisse für die Kinder schaffen (Beckstein/Schäfer, 2000, S. 11 f.).

Etwas allgemein aber sehr differenziert stellen KELLER-LOIBL & BRANDT mehrere Ansätze für die öffentlichen Bibliotheken vor, von denen einige als Beispiel hier genannt werden. Das Thema "Lesen in verschiedenen (auch digitalen) Medien" ist heute, vor allem bei Jungen, sehr wichtig. Dadurch sind digitale Medien eine Tür für die Annäherung von Jungen an öffentlichen Bibliotheken. Das heißt unter anderem, die alltäglichen Lesegewohnheiten und das Medienverhalten an die Leseinteressen genauso wie an geschlechtsspezifischen Lesepräferenzen anzuknüpfen (Keller-Loibl & Brandt, 2015, S. 12 f.). Auch ein männlicher Lesetrainer kann Barrieren brechend wirken, da man sich von der Idee, dass Lesen weiblich ist, distanziert.

Diese Punkte sind bei der Leseförderung bei Jungen von großer Bedeutung, da sie selten Bibliotheken besuchen und sich schwer für Bücher begeistern lassen. Wichtig ist mit den o. g. Ansätzen eine Brücke zu den Jungen zu bauen. Z. B. kann durch den Einsatz der von ihnen bevorzugten Medien die Bibliothek in ihr Blickfeld gerückt werden. Dieses Thema wird in der Beschreibung der Zusammenarbeit mit den Hamburger Bücherhallen besonders wichtig sein.

5 Gesichtspunkte der Evaluation in der Leseförderung

Fragt man den Duden nach der Herkunft des Wortes Evaluation, erhält man diese Antwort: *französisch évaluation = Schätzung, zu: évaluer = (ab)schätzen, zu lateinisch valere = stark, wert sein*. Evaluieren bedeutet also ursprünglich, etwas zu bewerten, nicht nur Fakten festzustellen oder statistische Daten zu erheben. Es geht beim Evaluieren darum, diese Fakten oder Daten wertend zu interpretieren „und, darauf gestützt, die Optimierung von Entscheidungen“ (Wottawa, 2006, S. 162) zu ermöglichen. Dieser Begriff wird immer mehr benutzt und die Evaluation bekommt, u. a. wegen der knappen Kassen im Bildungssektor, auch einen Legitimationscharakter gegenüber Bildungsträgern und Geldgebern (Kreibich & Aufenanger, 2009, S. 8). Ohne Fördermittel kann Leseförderung kaum realisiert werden und die Evaluation ist eine Möglichkeit zu prüfen, ob das eingesetzte Geld Früchte trägt. Aber auch für die Qualität und die

methodisch-didaktische Weiterentwicklung werden Evaluationen in der Zukunft die Fördermaßnahmen begleiten (Kreibich & Aufenanger, 2009, ebenda).

Evaluieren bedeutet “praktische Maßnahmen zu bewerten, zu analysieren und verbessern“. Das soll auf einer empirischen Basis geschehen. Sie ist eine Chance, zukünftige Projekte zu verbessern. Sie ist kein Buch mit sieben Siegeln. Der Prozess der Evaluation, wenn professionell elaboriert, kann auch von wissenschaftlichen Laien durchgeführt werden. Notwendig ist allerdings, dass das Ziel der Maßnahme und die

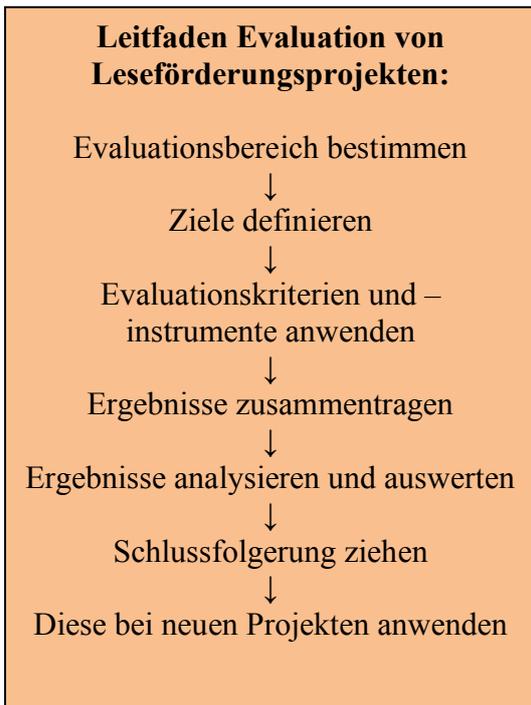


Abb. 4 Quelle: ADDIN ZOTERO_ITEM

Methode zu Beginn klar formuliert sein müssen (Kreibich & Aufenanger, 2009, S. 8 f.).

KREIBICH & AUFENANGER (Stiftung Lesen) übertragen diese Diskussion auf das Thema „Leseförderung“ und stellen sich folgende Frage: „Was will ein Leseförderungsprojekt zuallererst erreichen, was macht es erfolgreich – und mit welchen wissenschaftlichen Methoden kann der Erfolg überhaupt gemessen werden?“ Bei der letzten Frage handelt es sich z. B. um die summativen (bezogen auf Zielsetzung und Ergebnis des Projektes) und formativen Methoden (bezogen auf

den Evaluationsprozess) der Evaluation. Wichtig ist es hier drei Punkte für eine gelungene Evaluation zu fixieren: 1. Die Evaluation dient keinem Selbstzweck. Daraus sollen praktische Konsequenzen folgen; 2. Der Nutzen der Evaluation soll größer sein als ihr Aufwand; und 3. Sie soll eine Entscheidungshilfe sein und zu einer Verbesserung führen (Kreibich & Aufenanger, 2009, S. 11 ff.). Weitere unverzichtbare Kriterien einer Evaluation sind Relevanz (des evaluierten Objektes), Effizienz/Effektivität (Zielerreichung/Mittelverwendung), Transparenz (mit den Ergebnissen) und Verwertung der Ergebnisse (Wottawa, 2006, S. 167). Die Stiftung Lesen bietet hierzu einen Leitfaden zur besseren Steuerung von Leseförderprojekten (Abb. 4) an.

WOTTAWA weist bei der Frage der Leistungsfähigkeit von empirisch-

wissenschaftlichen Evaluationen in Bezug auf die Entscheidungsfindung auf die Auswahl und auf die Interpretation der Indikatoren hin. Ein evaluationstypisches Problem liegt laut WOTTAWA darin, dass eine Stichprobe als repräsentative Darstellung der „eigentlichen“ Zielpopulation schwer zu erhalten ist, denn es gibt Gruppen, die wegen ihrer minderen Größe in der Gesamtheit (Zielpopulation) schwer darstellbar sind (Wottawa, 2006, S. 165).

Weiter thematisiert er das Design und betont die Notwendigkeit des Einsatzes einer Kontrollgruppe. Ein Vorher-/Nachher-Design ohne die Möglichkeit der Gegenprüfung durch eine nicht an einer Maßnahme beteiligten Gruppe entspricht nicht den methodologischen Standards (Wottawa, 2006, S. 165).

Auch die Abschätzung von „Nebenwirkungen“ sollten bei einer Evaluation antizipiert werden. Das betrifft z. B. die sozialpsychologischen Aspekte (in einer Schulklasse) sowie das Selbstwertgefühl der Kinder.

Wissenschaftliche Beiträge (Messinstrumente aus anderen Studien) können hilfreich bei der Erstellung einer Evaluation sein, so können die Auswahl von Stichprobebeziehungen und die Antizipation der Ergebnisverwertung „Verzerrungen zumindest zum Teil“ vermeiden (Wottawa, 2006, S. 166). Ein gutes Beispiel für wissenschaftliche Beiträge, die als Parameter für den Erfolg bzw. die Effektivität einer Maßnahme herangezogen werden kann, ist die Meta-Analyse „Visible Learning“ von John Hattie (2009). Hier werden unterschiedliche Aspekte des Lernens (z. B. Leseförderung) geteilt in Domänen (Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrperson, Curricula und Unterrichten) aus über 50.000 Studien zusammengefasst. Bei jedem Aspekt wird ein durchschnittlicher Effekt (d) aus Mittelwert und Standardabweichung berechnet (Hattie, 2013, S. 10 Kap. 1):

$$\text{„Effektstärke } (d) = [\text{Mittelwert der Interventionsgruppe} - \text{Mittelwert der Kontrollgruppe}]/SD$$

oder

$$\text{Effektstärke } (d) = [\text{Mittelwert am Ende der Intervention} - \text{Mittelwert am Anfang der Intervention}]/SD$$

wobei SD für die Standardabweichung der gepoolten Stichprobe steht“ (ebenda). Die Standardabweichung ist die Wurzel der Varianz und das wichtigste Streuungsmaß der Stochastik, das Teilgebiet der Mathematik für die Wahrscheinlichkeitsberechnung und Statistik (ruhr-uni-bochum.de/mathematik3/lehrstuhl/index.html). Bei der Varianz

handelt es sich in unserem Fall um den Mittelwert der quadrierten Differenzen zwischen Testergebnis und dem Mittelwert der Testergebnisse. Die Varianz (S^2) ist damit die mittlere quadratische Abweichung einer Zufallsvariable von ihrem Erwartungswert (Durchschnittswert). Sie kann niemals negativ sein (≥ 0). Die Quadrierung der Abweichungen verhindert eine Neutralisierung der Abweichungen.

$$S^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2$$

Quelle: wissenschafts-thurm.de

Das führt allerdings zu einem anderen Problem: das Ergebnis der Berechnung einer Varianz ist nicht sofort zu gebrauchen. Es handelt sich oft um eine Größe, die schon eher an die Ausprägungen an sich erinnert und nicht an eine Streuung. Deshalb wird für die weitere Arbeit auf die Standardabweichung (die Wurzel der Varianz) zurückgegriffen:

$$SD = \sqrt{S^2}$$

Die Standardabweichung gibt an, wie groß die typische Abweichung vom Mittelwert ist. Das heißt, je kleiner die SD desto kleiner die Streuung der Ausprägungen der Merkmale. Damit hat die Varianz die Funktion einer Brücke zur SD (statistikpsychologie.de). Wie oben schon dargestellt, ist die Größe einer SD entscheidend für die Größe des HATTIE-Effekts.

Bei der Leseförderung beträgt d nach HATTIE im Normalfall 0,5. Je größer d ist, desto effektiver ist das Projekt. Je kleiner d ist, desto ineffektiver ist die Maßnahme (Hattie, 2013). Kritisiert wird aber, dass:

- 1) auf der wissenschaftlichen Ebene Meta-Analysen kumulative Konstrukte sind und nicht berücksichtigen, dass sich die Wissenschaft nicht nur kumulativ, sondern auch sprunghaft und unvorhergesehen entwickelt;
- 2) auf der methodologischen Ebene ausschließlich auf quantitative Forschungen zurückgegriffen wird; und
- 3) auf der konkreten Ebene bei der Auswahl der Studien, die als Basis für die Meta-Analyse dienen, vordergründig die mit größerer Einflussstärke herangezogen werden (Hattie, 2013, S. XI ff.).

Dennoch wird „HATTIE“ sehr oft als Parameter in dem Bewusstsein benutzt, dass die Methode nicht unangreifbar ist. Für die Evaluation einer Maßnahme kommt „HATTIE“ trotzdem als nützlicher Richtwert in Betracht.

6 Zentrale Fragestellungen

Am Ende des theoretischen Teils sollten spätestens die Fragestellungen für die praktische Arbeit mit den bisher angesprochenen Aspekten der Lesekompetenz- und Lesemotivationsförderungen vorgestellt werden. So soll in dieser Bachelorarbeit das Projekt nach den folgenden Leitfragen beurteilt werden:

- a) Bringt das Projekt einen Schub in der „natürlichen“ Leistungsentwicklung der Kinder?

Es soll herausgearbeitet werden, ob überhaupt ein positiver Effekt bei der Leseleistung erkennbar ist. Dafür werden in beiden Schulen Kontrollgruppen eingesetzt, die homogen zu den jeweils teilnehmenden Kindern sind. Es muss erwartet werden, dass alle Kinder in einem Zeitraum von ca. fünf Monaten und unabhängig von außerschulischen Förderungsprogrammen eine zumindest geringe Leistungssteigerung der Lesekompetenz erfahren. Deshalb sollten die im Projekt geförderten Kinder eine erhöhte Entwicklung zeigen.

- b) Welcher Effekt kann ein Leseförderungsprojekt mit Sport erzielen?

Die Frage ist, ob ein persönliches Interesse die Lesemotivation bewirken kann. In dem vorliegenden Projekt wird der Fußball als Brücke genutzt. Er ist als sportliche Aktivität, als schriftliche Vorlage für Übungen und als Literatur für die motivationale Aktivierung präsent.

- c) Ist das Setting im Projekt (Ganztagesschule, GBS) relevant für die Umsetzung?

Hier wird das Thema Schulform als Einflussfaktor für das Projekt angesprochen werden. Wie könnte die ideale Integration des Projektes im Schulalltag aussehen. Ist es besser ein Projekt zu haben, dass ganz abgetrennt des täglichen Schulgeschehens stattfindet oder ist es besser, wenn das Projekt im Unterrichtsplan zu finden ist?

- d) Inwiefern hilft der Projektleitung und den Kindern der direkte Dialog mit der Schulleitung?

Die Kommunikation zwischen Projekt- und Schulleitung kann viel bewirken. Das wird anhand der Evaluation und der Arbeit mit den Kindern thematisiert werden.

- e) Ist die Zweisprachigkeit in der Familie der Teilnehmer_innen Fluch oder Segen? Schadet oder hilft die Zweisprachigkeit? Oder was? In diesem Projekt haben wir das Problem der Repräsentativität des Publikums, trotzdem wird ein Blick auf diesen Punkt geworfen werden.

Mit der Beschreibung des Projektes „Kicken&Lesen“ im nächsten Teil werden diese Fragen bearbeitet und am Schluss einzeln beantwortet.

II EMPIRISCHER TEIL

Der zweite Teil dieser Bachelorarbeit behandelt die empirische Ausarbeitung des Projektes „Kicken&Lesen“. Dabei werden die im theoretischen Teil besprochenen Themen in der Praxis beobachtet. Hier werden die verschiedenen beeinflussenden Faktoren (Familie, Schularzt, etc.) berücksichtigt, diverse Methoden (oder Interventionsformate) angewendet und die Leistungssteigerungen der Kinder evaluiert.

1 Das Projekt „Kicken&Lesen“

Das Projekt „Kicken&Lesen“ wurde 2007 durch die Baden-Württemberg Stiftung (BWS) ins Leben gerufen und richtet sich an Jungen mit einer geringen Lesekompetenz und geringer Lesemotivation. Aus dem Präsentationsheft des Projektes kann man sehr vieles über die ursprünglichen Grundideen und über die Ausgestaltung von „Kicken&Lesen“ entnehmen.

Danach nimmt das Leseinteresse von Jungen im Alter zwischen 9 und 13 Jahren rapide ab. Das Gleiche geschieht mit ihren Leseleistungen im Vergleich zu gleichaltrigen Mädchen. Ziel des Projektes ist es, mit Ball und Buch die Lesekompetenz und die Lesemotivation von Jungen zu fördern. Hier müssen zwei Dinge deutlich gemacht werden: Es soll damit nicht suggeriert werden, dass Mädchen keine Leseförderung benötigen, aber für Jungen mangelt es an angemessenen Konzepten. Auf der anderen Seite soll damit kein Klischee wie „die Jungen“ und „die Mädchen“ befeuert werden.

Warum am Ball und Buch? Gegenüber medialen Alternativen wirkt das Lesen „uncool“. Das innovative Projekt sucht die Verbindung von Bildung und Bewegung und holt deshalb die Jungen auf dem Bolzplatz ab. Mittlerweile wird die Mischung von außerschulischer Kompetenzförderung und Bewegung oft umgesetzt wie zum Beispiel bei den Projekten „Lesen in Bewegung“ (Stiftung Lesen) oder „fairplayer.sport“ für Sozialkompetenz (Freie Universität Berlin).

Das Konzept von „Kicken&Lesen“ setzt auf die Zusammenarbeit von Kindern mit unterschiedlichen Lesekompetenzen, aber auch auf die ganzheitliche Begleitung der Methode. Ferner wird in der Hamburger Umsetzung mit Elementen aus der Psychomotorik und mit Einbeziehung von umsetzungsabhängigen Kontrollgruppen gearbeitet.

Konkret heißt es unter anderem: Die Kinder lesen während des Projektes im Tandem (synchron), gestalten selbstständig Trainingseinheiten aus schriftlichen Vorlagen, besuchen an einem Nachmittag die Zentralbücherei, spielen natürlich viel Fußball und vieles mehr. Bei den Umsetzungen für diese Arbeit wurden insgesamt 28 (13 Bugenhagenschule Groß Flottbek, 15 Grundschule Windmühlenweg) Trainingseinheiten durchgeführt. Die zeitliche Organisation wurde natürlich mit den an der Umsetzung beteiligten Schulen abgesprochen. Die Teilnahme war für die Kinder komplett kostenlos, allerdings muss hier erwähnt werden, dass das Projekt von der Zuverlässigkeit der Kinder lebt. Darunter litt das Projekt etwas bei der Grundschule Windmühlenweg (GSWMW), sodass in der Zukunft deshalb ein „Vertrag“ mit den Erziehungsberechtigten abgeschlossen werden sollte, um die Ernsthaftigkeit der Teilnahme zu garantieren.

Aber warum „Kicken&Lesen“? Bei der Wahl dieses Projektes war der Faktor Zufall sehr entscheidend. In einem Gespräch über Kompetenzförderung in Zusammenhang mit Bewegung bei einem Besuch des „Markt(es) der Möglichkeiten“ in Hamburg-Steilshoop wurde das Projekt erwähnt. Es ging um die Umsetzung als Fußballcamp vom FC St. Pauli. Nach weiteren Recherchen entstand die Idee, das Projekt in seiner längeren und originellen Form umzusetzen. Mittlerweile hat die Stiftung Baden-Württemberg weitere Formen von Leseförderungsprogrammen entwickelt, aber es wurde zunächst dafür entschieden, das Format „Kicken&Lesen“ mit einigen Veränderungen für das vorliegende Projekt beizubehalten.

2 Die Akteure

2.1 Grundschule Windmühlenweg (GSWMW)

Die Grundschule Windmühlenweg ist eine staatliche Einrichtung in Hamburger Westen (Groß Flottbek). Mit rund 400 Schüler_innen ist sie eine sehr anerkannte Grundschule in diesem Stadtteil und stete Lieferantin der spitzen Gymnasien Hochrad und Christianeum. Leider ist die Internetseite der Schule im Moment nicht störungsfrei zu betreten, sodass eine eigene Darstellung ihres Konzeptes bzw. ihrer Philosophie auf einem direkten Weg und in diesem Moment (15.03.2020) nicht zu erfahren ist. Die Erfahrung als Eltern zeigt, dass sie eine Schule mit sehr hohen Leistungsansprüchen ist und wo die Kinder sich daran messen lassen müssen.

Die soziale Mischung ist gering, wobei die große Mehrheit der Schüler_innen aus Familien mit überdurchschnittlichen Einkommen stammen. Es ist kein Fall von geflüchteten Kindern in der Schülerschaft bekannt. Auch die Arbeit im Bereich der Inklusion ist zumindest nicht augenfällig.

2.1.1 Gründe der Auswahl

Für die Wahl dieser Schule haben verschiedene Motive beigetragen: Es bestand schon wegen der eigenen Kinder ein guter Kontakt mit der Schule. Es war daher leicht, in Gespräch mit der Leitung sowohl der Schule als auch der GBS zu kommen. Damit war die Erwartung auf eine kooperative Arbeit zwischen Projekt/Schule/GBS hoch. Diesen Erwartungen wurde aber nicht gänzlich entsprochen. Es war zwar unproblematisch, das Projekt umzusetzen. Sowohl räumliche als auch zeitliche Unterstützung waren vorhanden. Eine Halle stand zur Verfügung und die Arbeit mit der Kontrollgruppe (eine 4. Klasse) wurden sehr einfach organisiert.

Bei der Suche nach Teilnehmer war die Zusammenarbeit etwas schwieriger (s. u.).

2.1.2 Prozess der Kontaktentstehung bis zum Start

Der Kontaktaufnahme zwischen Projekt- und Schulleitung war sehr einfach, da alle Beteiligten sich kannten und schätzten. Der Kontakt zu den Eltern bzw. Kindern war etwas schwieriger. Ein Schreiben für die Teilnehmerakquise (Anl. 6) wurde nicht wie abgesprochen an die Eltern des Elternabends verteilt.

Dadurch gab es keine Interessenten bis wenige Wochen vor dem Projektstart. Erst durch die Aktivierung der Elternvertreter und die Verteilung des Schreibens durch sie wurde klar, dass sich genügend Kinder für das Projekt finden ließen.

Die Kommunikation mit den Eltern fand ausschließlich über den elektronischen Weg statt. Die für das Projekt erstellten Anmeldungs- und Informationsformulare sowie die Einverständniserklärung für die Nutzung von Bildmaterial (siehe Anl. 7) wurden auch auf diesen Weg verteilt. Die ausgefüllten Papiere wurden am ersten Projekttag von der Projektleitung eingesammelt.

2.1.3 Zusammenarbeit während der Projektumsetzung

Eine Zusammenarbeit im eigentlichen Sinn gab es während der Umsetzung des Projektes kaum. Auch nach dem Abschluss des Projektes zeigte die Schule kein besonderes Interesse zu erfahren, wie alles abgelaufen ist. Es entstand den Eindruck, dass man zwar das Projekt durchführen durfte, es aber von der Schule als nahezu wertlos angesehen wurde. Der Bericht, der am Ende dieser Projektphase an die Schule gesendet wurde, wurde zur Kenntnis genommen, mehr aber nicht. Ein Austausch während des Projektes über die beteiligten Kinder fand ebenfalls nicht statt. So konnte keine Beziehung zwischen Lesekompetenz oder bestimmten Verhaltensweisen der Kinder und weiteren Beobachtungen in der Klasse oder Informationen über deren Umwelt hergestellt werden. Damit ist die Evaluation der Ergebnisse in dieser Schule auf die festgestellten Leistungen und die eigene Beobachtung während des Projektes begrenzt.

2.1.4 Gesamtüberblick über die beteiligten Kinder

Wie schon bei 2.1.2 erläutert, wurden die Anmeldungen der Kinder direkt zwischen Eltern und Projektleitung erledigt. Es gab keine Auswahl von Kindern, die im Vergleich mit anderen mehr Förderung benötigten. Aus diesem Grund war der Leistungsunterschied der Kinder bei der ersten Testung sofort erkennbar. Dies stellte allerdings kein Defizit dar, denn das Projekt hat als Ziel nicht nur die Kompetenz- sondern auch die Motivationsförderung. Unterschiedliche Leistungen sind sogar förderlich für die Bildung der Tandem-Mannschaften.

Die Kinder entsprechen der in Groß Flottbek vorhandenen sozialen Konstellation. Die Motivation, an dem Projekt teilzunehmen, schien bei manchen Kindern mehr von der Elternseite zu kommen und nicht von intrinsischer Art zu sein. So schwankten oft ihre Tagesleistungen zwischen konzentriert/mitarbeitend und gelangweilt oder gar störend. Wegen des fehlenden Informationsaustauschs mit der Schule ist es sehr schwer, manche nicht fördernden Verhaltensweisen zu erklären. Eine Möglichkeit könnte auch das schon erwähnte soziale Milieu sein. So zum Beispiel diese kleine Anekdote: Ein Kind möchte am Ende des Schultages sein eigenes Buch der Leitung abgeben, damit diese es in der nächsten Woche zurückbringt, so als ob die Leitung eine Art „Privatsekretär“ wäre.

2.2 Bugenhagenschule Groß-Flottbek (Bugi)

2.2.1 Gründe der Auswahl

Man kann zu Recht sagen, dass die Zusammenarbeit mit der Bugi ein Produkt der nicht sehr engagierten Mitarbeit der GSWMW ist. Da bis Mitte Dezember noch nicht klar gewesen ist, dass eine Zusammenarbeit mit der GSWMW zustande kommen würde, fing die Suche nach Alternativen an. Die Bugi (Evangelische Stiftung Alsterdorf) ist eine private reform-pädagogische Schule bekannt für ihr Inklusionskonzept, das auf einem christlichen Selbstverständnis⁶ basiert. Während der Zusammenarbeit konnte eine humanistische Pädagogik beobachtet werden, die ohne eine missionarische Arbeit auskommt.

Die Bugi arbeitet mit jahrgangsübergreifenden Klassen, bei denen bis zu fünf Inklusionskinder integriert werden. In den Klassen sind i. d. R. mindestens drei Pädagogen präsent. Durch dieses Engagement werden die Kinder auf unterschiedliche Art gefördert. Für die Inklusionskinder bedeutet das eine Möglichkeit, ausreichend gefördert zu werden. Für die anderen Kinder, die Möglichkeit ihre Sozialkompetenz zu erweitern. Das war einer der Gründe für das Angebot an diese Schule.

2.2.2 Prozess der Kontaktentstehung bis zum Start

Nach den ersten Informationen über die Bugi war der erste Schritt, per Telefon die Schulleitung zu kontaktieren. Bei dem Versuch, die Schulleitung zu kontaktieren, fand ein Gespräch mit der für Projektangelegenheiten zuständigen Lehrerin (Fr. Christina Carstensen) statt. Bei der Gelegenheit wurde ein Termin für die Präsentation des Projektes festgemacht. Nach diesem Termin blieb nur die Frage offen, wann – an welchem Wochentag – sollte das Projekt umgesetzt werden?

⁶ „Die Bugenhagenschulen und ihre Außenstelle Bugenhagenschule Groß Flottbek sind einem christlichen Menschenbild verpflichtet. Ein solches Menschenbild geht davon aus, dass jeder Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen wurde – unabhängig von seinen Eigenschaften, seinen Fähigkeiten, seinen Behinderungen, seinem Aussehen, seiner Herkunft, seiner Nationalität. Die Evangelische Stiftung Alsterdorf als Trägerin der Bugenhagenschulen und ihrer Außenstellen ist eine diakonische Einrichtung, die kranken und behinderten Menschen ihre Hilfeleistung auf der Grundlage des Evangeliums von Jesus Christus anbietet. (...) Jeder Mensch hat seinen Wert aufgrund seiner Existenz und ist Teil einer unteilbaren Gemeinschaft. Inklusion ist somit für uns die logische Konsequenz, eines christlichen Menschenbildes. Die Bugenhagenschulen bieten allen Schülern, Eltern und Mitarbeitenden einen Arbeits-, Lern- und Lebensraum, in dem sie sich in ihrer Individualität schätzen und annehmen lernen und in den sie ihre Fähigkeiten einbringen“ (<https://bugenhagen-schulen.de/bhsgrossflottbek/kontakt/haeufige-fragen/>)

Die Organisation des Projektes (Auswahl der Kinder, Information der Eltern, Verteilung der notwendigen Formulare, etc.) lief über das Schulbüro, sodass dadurch die Projektleitung entlastet wurde.

2.2.3 Zusammenarbeit während der Projektumsetzung

Während des Projektes bestand ein ständiger Kontakt mit der Schule schon allein dadurch, dass eine Lehrerin als Begleiterin für das Projekt freigestellt wurde. Darüber hinaus konnte Frau Carstensen immer angesprochen werden, sollte ein Gesprächsbedarf bestehen. Aber viel wichtiger war ihre Bereitschaft, über die Geschichten, über die soziale Lage der teilnehmenden Kinder mit der Projektleitung zu sprechen. Dadurch konnte man nicht nur die Kinder - vor allem die mit irgendeiner Art von Bedürfnissen - besser verstehen, sondern sogar neue Erkenntnisse schaffen bzw. neue Einsichten über deren Situation gewinnen (siehe Kap. 4.3.5).

2.2.4 Gesamtüberblick über die beteiligten Kinder

Da die Bugi in der Nachbarschaft der GSWMW liegt, weichen ihre Klientel auf dem ersten Blick nicht so sehr voneinander ab. Dennoch ist die Schülerschaft der Bugi gemischerter sowohl im puncto finanziellen Möglichkeiten der Eltern, aber und vor allem in der Anwesenheit von vielen Kindern mit deutlichem Inklusionsbedarf. Bei den im Projekt beteiligten Kindern gab es Fälle von AD(H)S, Hypophyseninsuffizienz, Depression und weitere Störungen, viele davon in Abhängigkeit mit ihrem familialen Hintergrund. Insgesamt muss man allerdings feststellen, dass es in den über fünf Monaten des Projektes keine nennenswerte Schwierigkeit im Kontakt mit den Kindern aus diesen Gründen gegeben hat.

Anders als bei der GSWMW war der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund sowohl beim Projekt wie auch in der Schule eher kongruent mit der gesellschaftlichen Realität der Region. Über die Anwesenheit von geflüchteten Kindern liegt keine Information vor.

2.2.5 Exkurs: Entwicklung ausgewählter Schüler

Wie schon erwähnt, fehlen Informationen über die Kinder der GSWMW. Deshalb wurden nur die Informationen über die Kinder aus den Gesprächen mit der Leitung der Bugi in

die Auswertung aufgenommen. Um die Anonymität der Kinder zu gewährleisten, werden hier die Namen der Kinder durch Zahlen ersetzt.

Es werden vier Kinder vorgestellt, die zum Teil sehr unterschiedlichen Leistungen erbracht und andere Entwicklungen gehabt haben. Die Zahlen beziehen sich auf die Liste in der Anlage 2 „Daten aus dem Lesekondition-Test bei der Bugi“.

Kind 1: Das Kind 1 hat im ganzen Projekt mit einer Leistungssteigerung von 157% mit Abstand den größten Sprung geschafft. Das muss allerdings etwas relativiert werden, da er auch mit der niedrigsten Leistung gestartet ist. In diesem Fall bewirkt jede richtige Lösung einen relativ hohen Fortschritt. Beim ersten Lesekonditionstest lag seine Leistung bei sieben Sätzen, in der letzten Testung bei 18. Das ist natürlich eine schwache Leistung, die nur knapp über der Hälfte der durchschnittlichen Leistung (33,9) liegt. Dennoch bedeutet diese Steigerung eine enorme Verbesserung seiner Lesekompetenz.

Seine Antworten aus der Befragung „Über Sprachen und Bücher“ zusammen mit der Schüler-Besprechung mit der zuständigen Lehrerin der Bugi können vielleicht etwas über die Gründe dieser nicht erwünschten Leistungen klären. Er ist in Deutschland geboren, die Eltern kommen aber aus Russland. Zu Hause wird eher selten Deutsch gesprochen und der Zugang zur (Kinder-)Literatur ist seinen Angaben nach durchschnittlich. Interessant in diesem Zusammenhang ist die Aussage der für solche Projekte verantwortlichen Lehrerin. Danach soll das Kind 1 ein Junge sein, der auf sein Können der russischen Sprache stolz ist. Die anscheinend nicht koordinierte Zweisprachigkeit führt aber dazu, dass er vieles vertauscht. Er mischt z. B. die lateinischen und die kyrillischen Buchstaben, wenn er Deutsch schreibt. Da hört seine Vermischung von Signalen nicht auf. Bei der letzten Testung hat er die Hälfte der Aufgaben nacheinander konsequent „falsch“ erledigt. Da es für die Projektleitung sehr seltsam erschien, wurde die zuständige Lehrerin darauf angesprochen. Sie bestätigt, dass es oft vorkommt, dass er die Aufgabe versteht, bei der Umsetzung vertauscht er allerdings die Lösung. So geht es bei ihm in allen Fächern. Es hat mit Sicherheit auch mit der schon von ihr erwähnten Wahrnehmungsstörung zu tun. So kann nicht ausgeschlossen werden, dass er mehr Zeit braucht, um den Inhalt der Sätze nachzuvollziehen. So erfreulich ist es, dass er während des Projektes eine so große Entwicklung machen konnte.

Bei dem Kind 6 handelt sich um einen Jungen, der mit Hydrozephalus (vulgo: Wasserkopf) geboren wurde. Heute wird er gegen Hypophyseninsuffizienz behandelt.

Trotz diesen schwerwiegenden Diagnosen zeigte dieses Kind eine sehr robuste Leistung (z. B. 3. Testung: 39 Sätze) bei einer überdurchschnittlichen Leistungssteigerung (Tab. 7 und Anhang Daten aus dem Lesekondition-Test bei der Bugi). Zu Hause spricht dieses Kind nur Deutsch und hat nach seinen Angaben unterdurchschnittlichen Zugang zur Kinderliteratur. Nach Angaben der zuständigen Lehrerin, soll er Probleme mit der Frustrationstoleranz haben, was während des Projektes nur sehr wenig spürbar wurde. Vielleicht hat der motivierende Aspekt des Fußballs zu einer Entspannung seiner Affekte beigetragen. Er arbeitete meistens konzentriert, war aber beim Fußballspiel sehr, manchmal zu, ehrgeizig. Aus eigener Erfahrung muss man gewisse Reaktionen von den Kindern mit Entspannung annehmen. Er fühlt sich oft benachteiligt bei der Einteilung der Mannschaften. Das ist der Alltag von jedem, der mit fußballspielenden Kindern arbeitet. Nach dem Spiel konnte er wieder lächeln und erkennen, dass die Mannschaften meistens ausgeglichen waren. Oder dass es Unterschiede gab, aber sie waren zu verkraften. Diese Erfahrungen zusammen mit den Spielen beim Ankommen (Kap. 3.2.1) blieben sicher nicht wirkungslos und trugen wahrscheinlich dazu bei, dass seine Frustrationstoleranz hier etwas großzügiger war oder – es wäre zu wünschen - wurde.

Das Kind Nr. 7 zeigte so gut wie kaum Leistungsentwicklung. Es startet auch schon mit sehr hohen Leistungen (39) und endet mit 40 richtigen Sätzen. Es handelt sich um ein sehr empathisches und solidarisches Kind, das schon mehrere Schläge vom Leben ertragen musste wie die Trennung der Eltern und die zweifache Krebserkrankung der Mutter. Er war immer sehr konzentriert und Ruhe stiftend. Beim Tandem-Lesen oder bei dem reduzierten reziproken Lernen unterstützte er seine Mitschüler mit Engagement. Insgesamt strahlte er Reife aus, blieb aber auch ein fröhliches Kind. So ein Kind kann das Projekt immens unterstützen. Es ist ein Ruhepol und in einer Peergroup auch ein Vorbild. Das Projekt sieht auch vor, dass die Mannschaften (s. 3.1.2) mit Kindern, die unterschiedliche Leistungen erbringen, formiert werden. So wäre sehr schön, wenn bei weiteren Umsetzungen des Projektes man es schaffen würde, ein oder zwei „Lotzen“ wie das Kind Nr. 7 für das Projekt zu gewinnen.

Zum Schluss noch einige Bemerkungen zum Kind Nr. 8: Es ist vielleicht das Interessanteste von den vier hier beschriebenen Teilnehmern. Er stammt aus einer deutschen Familie, spricht immer Deutsch zu Hause und hat im Verhältnis zu den Kindern des Projektes einen durchschnittlichen Zugang zur (Kinder-)Literatur. Laut Schule lebt

das Kind in engen Verhältnissen mit drei weiteren Geschwistern. Alle vier Kinder haben gemeinsam eine AD(H)S-Diagnose. Seine Frustrationstoleranz ist auch wie bei Kind 6 gering. Aus der Sicht der Projektleitung ist es zweifelhaft, dass AD(H)S die tatsächliche Ursache sein könnte, für sein wirklich auffälliges Verhalten, wobei das Wort „auffällig“ hier eher wertneutral verstanden werden sollte.

Die Projektleitung hat auch der Rahmen eines Praktikums mehrere Kinder zwischen dem Schulhof und der Sporthalle (ca. 500 m) begleitet. Das Kind Nr. 8 war immer das erste Kind, das sich aufgestellt hat. Es hat immer versucht, Ordnung zu schaffen und wiederholt andere Kinder wegen deren „lässiger Haltung“ gerügt. Es ist ein Kind, das das Gefühl von Ordnung stark benötigt. Manchmal war es schwierig, mit ihm über sein Verhalten zu sprechen, etwas was man im Volksmund „bockig“ nennt. Oder er stellte sich taub bzw. konnte aus welchem Grund auch immer nicht zuhören. Er vermied ständig den Blickkontakt.

Seine Leistungen waren spektakulär. Die Entwicklung war wie auch beim Kind Nr. 7 weit unter dem Durchschnitt, was bei den Ergebnissen 42, 47 und 46 nicht außergewöhnlich ist.

Auch wenn in diesem Projekt in keinsten Weise Diagnosen erstellt werden sollen, schon weil die Kompetenzen dafür nicht vorhanden sind, sollten hier ein paar Gedanken über dieses Kind gemacht werden. Wenn davon ausgegangen wird, dass alle drei Geschwister tatsächlich AD(H)S-Kinder sind, dass alle in engen Verhältnisse leben, ist es nicht



Autor: Oliver Ottisch

außergewöhnlich, dass ein Kind sich etwas „auffällig“ verhalten könnte. Das Kind Nr. 8 konnte sich sehr gut konzentrieren, passte sein Verhalten sehr gut an das Erwartete an der Gruppe, auch wenn er sehr selten etwas „bockig“ wurde, wenn etwas seiner eigenen Erwartung nicht entsprach. Seine Leistungen waren sehr weit über dem Durchschnitt. Zumindest in der Konstellation des Projektes konnte man bei ihm nicht unbedingt eine derartige psychische Erkrankung erkennen. Möglicherweise ist diese AD(H)S-Diagnose noch eine der zweifelhaften Diagnosen, die erstellt werden (DGSP, 2013). Diese Situation

wurde mit der zuständigen Lehrerin besprochen. Daraufhin nahm sie sich vor, mit der Mutter des Kindes über die Möglichkeit weiterer diagnostischer Verfahren zu sprechen, mit dem Ziel die richtige psychische Besonderheit des Kindes zu ermitteln. Sollte daraus neue Erkenntnisse über den psychischen gesundheitlichen Zustand des Kindes gewonnen werden, hätte das Projekt einen nicht erwarteten Vorteil gehabt.

2.3 Weitere Beteiligte

2.3.1 Stiftung Baden-Württemberg

Die Baden-Württemberg Stiftung (BWS) ist die Mutter des Projektes „Kicken&Lesen“. Deshalb war es schon aus diesem Grund notwendig, mit ihr in Kontakt zu kommen, um die Erlaubnis zu erhalten, mit dem Projekt zu arbeiten. Ich erhielt weitere Informationen zum Projekt und über diverse Umsetzungen in Deutschland. Vor allem wurde aber über die in meiner Umsetzung eingeführten Anpassungen (siehe 3.1) gesprochen. Darüber hinaus stellte die Stiftung Baden-Württemberg weitere, über das Projekt hinausgehende Materialien zur Verfügung, die auch zu mehr Flexibilität in der Methodik führte.

Die Kontaktaufnahme geschah sehr einfach per Telefon. Schon beim ersten Gespräch mit Herrn Daniel Voith, Verantwortlicher für das Projekt, konnten viele Fragen geklärt und das Verfahren für die Erlaubnis, das Projektlogo zu nutzen, gestartet werden. Dafür musste das eigene Konzept für die Umsetzung von „Kicken&Lesen“ in einem dafür vorgesehenen Formular beschrieben werden (siehe Datenträger). Aus terminlichen Gründen dauerte es ca. sechs Wochen bis die positive Antwort zuerst per Telefon – danach per E-Mail – die Projektleitung erreichte.

Seitdem besteht der Kontakt zwischen Hamburg und Stuttgart, wobei dieser stärker ist, wenn das Projekt umgesetzt wird.

2.3.2 Hamburger Bücherhallen

Bibliotheken können auf unterschiedlichste Weise mit Schulen kooperieren. In Hamburg können wir als Beispiel die Projekte „Lesekiste“ und „Bücherhallenpass“ als Beispiele dafür nennen. In anderen Bundesländern wird auch die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Bibliotheken sehr aktiv gefördert wie z. B. in Rheinland-Pfalz mit der „Aktion Schultüte“ oder in Niedersachsen mit dem „Lesebus“ (Bildungsreform, 2005, S. 91 f.). Damit sind die Bibliotheken ein starker Partner bei der Leseförderung.

Außerschulisch können die Bibliotheken auch Aktionen wie Autorenlesungen, Literaturkreise, Bücherflohmärkte und auch, wie hier, Schreibwerkstätte anbieten (Bildungsreform, 2005, S. 77 f.), in diesem Projekt in Form von einem E-Book-Projekt. Die Idee, die Hamburger Bücherhallen für das Projekt zu gewinnen, entstand aus dem Gedanken, dass sie umfangreiche Erfahrungen im Bereich der Lesemotivation von Kindern und Jugendlichen und mit den Schulkooperationen besitzen.

Die Kontaktaufnahme war sehr leicht und unproblematisch. Die Bereitschaft zur Unterstützung seitens dieser Institution war groß und dies ermöglichte eine sehr produktive Zusammenarbeit in einer sehr angenehmen Atmosphäre.

Zuerst wurden die Bücherhallen über das Projekt informiert, sie haben alle vorhandenen Materialien erhalten, damit ein konkreter Überblick über das Vorhaben entstehen konnte. Die Gestaltung ihres Beitrages wurde den Bücherhallen überlassen. Sie verfügen über ein großes Repertoire an Förderungsmethoden und das Gespräch über ihre Ideen erfolgte nur auf der Ebene von Feedback über der Vereinbarkeit von „Kicken&Lesen“ und die von ihnen vorgeschlagenen Methoden, weniger oder gar nicht über deren Inhalte oder Umsetzung.

Die Hamburger Bücherhallen haben ein Buchprojekt konzipiert, das in einem Nachmittag zu realisieren war. Konkret bestand die Aufgabe in der Herstellung eines elektronischen Buches. Dafür erhielten die beteiligten Kinder sowohl ein I-Pad wie auch eine Buchvorlage. Dabei handelte es sich um ein Bilderbuch mit oder ohne Text, das gegebenenfalls überschrieben werden musste. Die Kinder sollten anhand der Bilder eine eigene Geschichte entwickeln. Der Schwerpunkt war natürlich nicht die Fertigkeit, mit den Geräten arbeiten zu können, sondern die Fähigkeit, eine Geschichte zu kreieren und sie verständlich in Buchform zu gestalten. Wie bei der „Schreibwerkstatt“ von BECKSTEIN & SCHÄFER (2000, S. 13 ff) wurde einem Leitfanden gefolgt, der aus folgenden Aspekten besteht:

- Der Inhalt zählt: Es wird keine perfekte Umsetzung erwartet. Nur die Geschichte soll verständlich sein;
- Teamwork beflügelt: Man sollte am liebsten in Gruppen arbeiten;
- konkrete Vorgaben erleichtern den Einstieg: Die Leitung der Bücherhallen erklärte sehr gut die Idee/Aufgabe dieses Projektes und stellte alle notwendigen Materialien bereit;

- Anregende Atmosphäre und Ausstattung: die Räume waren sehr einladend und die Elektronik funktioniert einwandfrei;
- Worum soll es gehen? Die Kinder sollten eben selbst darauf kommen;
- Der Anfang und die Weiterentwicklung der Geschichte: Sie sollten sich austauschen und die Grundidee weiterentwickeln;
- Tipps und Hinweise zum Aufbau und Verlauf der Geschichte: Sie wurden von dem Personal der Bücherhallen und von den „Kicken&Lesen“-Leitung geleistet;
- Die Geschichte wird zu Papier (I-Pad) gebracht: Die Umsetzungsarbeit des Buches an sich;
- Der Feinschliff: Also, die letzten Anregungen einarbeiten, kleine Korrekturen durchführen, Verbesserungen in der grafischen Gestaltung;
- Ein zündender Titel: Muss nicht erst am Ende entstehen, ist aber sehr wichtig,
- Bei der Illustration der Geschichte war wenig zu machen, da die Bilderbücher vorgegeben waren, und
- Präsentation der Arbeitsgruppe: Anschließend wurden die Ergebnisse auf der Großleinwand präsentiert und alle Arbeiten gebührend gefeiert.

Die Agenda sah so aus:

- Ankommen und Begrüßung
- Einweisung in die elektronischen Medien
- Vorstellung des Auftrages
- Verteilung der Bilderbücher
- Arbeitsgruppephase
- Präsentation

Dieser Ausflug kam sehr gut bei den Kindern an. Eine detaillierte Beschreibung davon ist im Kap. 3.3 zu lesen.

2.3.3 Landesinstitut für Lehrerbildung (LI-Hamburg)

Das LI-Hamburg ist die erste Adresse gewesen, die im Rahmen des Projektes aufgesucht wurde. Es hängt mit der Geschichte des Projektes in Hamburg zusammen. Das Projekt wurde zum ersten und bis zu diesem Zeitpunkt zum einzigen Mal gemeinsam durch die Ida Ehre Schule und den FC St. Pauli im Format „Fußballcamp“ durchgeführt. Der

damalige Leiter des Projektes, Herr Marcus Thieme, ist als Lehrer in der Ida Ehre Schule und als Mitarbeiter der LIB-Abteilung (Jungenpädagogik) beim LI-Hamburg tätig.

Die Kontaktaufnahme geschah per E-Mail. Es war wieder sehr unproblematisch, einen Termin für ein Informationsgespräch zu vereinbaren und man hatte zu Recht den Eindruck, dass das LI-Hamburg offen für die Hilfestellung war.

Bei dem ersten Gesprächstermin informierte Herr Thieme über die Umsetzung des Projektes als Fußballcamp im Jahr 2016, stellte noch vorhandene Materialien zum Kennenlernen des Projektes zur Verfügung und erklärte sich bereit, bei einer Umsetzung in anderer, längerer Form, das Vorhaben zu unterstützen. Die Zusammenarbeit ist noch aktuell und das LI-Hamburg stellt sich mittlerweile als Mitgestalter des Projektes gegenüber Schulen und anderen Partner vor.

3 Die Struktur des Projektes

Das Projekt verbindet sportliche Aktivitäten mit der Leseförderung. Das Sportliche zielt hier auf das Interesse der teilnehmenden Jungen für den Fußball, nicht auf eine Steigerung der kognitiven Fähigkeiten. Die Kinder sollen Ball und Buch durch Aufgabenlösung und (Vor-)Lesungen verbinden. Das Lesen soll Spaß machen, weil es um ein beliebtes Thema geht. Das soll die intrinsische Lesemotivation stimulieren, was letztendlich positiv auf die Lesekompetenz wirken soll. Das bedeutet auch, dass das Projekt nur für Kinder mit Affinität zum Fußball Sinn ergibt. Entsprechend könnte man aber auch ähnliche Formate für anderen Interessenlagen (Sport, Musik, etc.) entwickeln.

3.1 Gesamtkonzept des Projektes

Das Gesamtkonzept des Projektes wird hier auf seine ursprünglichen lesebedingten Elemente konzentriert, das heißt auf die Testungen, die die Zusammensetzungen der Mannschaften bestimmen, die wiederum das Tandem-Lesen in den Hin- und Rückrunden gemeinsam üben.

3.1.1 Testungen

In der Umsetzung der Originalform von „Kicken&Lesen“ sind zwei Testungen vorgesehen. Einmal am Anfang, um die Mannschaften der Hinrunde zu definieren und

einmal in der Mitte des Projektes, um die Mannschaften der Rückrunde zu neu zu mischen. Bei der Testung handelt sich um die Lese-Kondition (siehe 3.1.3), also um einen Test mit 60 Sätzen, die innerhalb von zwei Minuten gelesen und nach ihren logischen Gehalten beurteilt werden müssen.

Bei der vorliegenden Umsetzung wurden drei Testungen durchgeführt. Eine finale Testung wurde dazu eingeführt, sodass die drei Testungen einen gesamten Überblick über die Entwicklung der Lesekompetenz bei den Jungen während des Projektes ermöglichen sollen. Bei der Kontrollgruppe wurde allerdings nur zweimal, am Anfang und am Ende, getestet. Das sollte ausreichend für eine abschließende Aussage über die Wirksamkeit des Projektes sein.

3.1.2 Einteilung der Mannschaften

Nach der Durchführung der ersten und zweiten Testung wird die gesamte Gruppe wie folgt in „Mannschaften“ eingeteilt:

Nehmen wir an, wir haben 12 Kinder in der großen Gruppe. Dann wird zuerst ein Ranking der Lesestärke der Kinder aufgestellt. Das Kind am ersten Platz (Trainer) liest zusammen mit dem Kind am 7. Platz (Spieler), das zweitplatzierte Kind mit dem Kind am 8. Platz usw. Diese Formation bleibt bestehen bis zur nächsten Testung, wenn die Mannschaften neu gemischt werden.

3.1.3 Tandem-Lesen

Die Mannschaften lesen als Tandem die bereitgestellten Texte (siehe 4.1.2). Einzelheiten und Anpassungen werden unten näher erläutert.

3.2 Tagesablauf

Der Trainingsablauf verfolgt ein feststehendes Muster, das sich nur in geringem Umfang verändert.

3.2.1 Das Ankommen

In der Originalversion des Projektes kommt man hier zuerst zusammen und baut die Halle für das Training auf. In der vorliegenden Projektversion ist die Halle noch leer und bleibt auch in diesem Zustand bis zum Warm-up I. Die davor gewonnene Zeit wird dafür

genutzt, durch andere Übungen andere Kompetenzen zu fördern. Während des Projektes wurden verschiedene Spiele mit verschiedenen Schwerpunkten (Sozialkompetenz, Resilienzförderung, Kooperationsspiele, etc.) verwendet. Dieser Ansatz ist neu und wurde von der BWS gut angenommen. Die Ausflüge in andere Bereiche wurden von den Kindern auch meistens gut angenommen und – vor allem bei der Bugi – gerne genutzt. Als Beispiel für diese Spielphase können wir das Gruppenspiel „Der Ring wandert“ nehmen: Es wird ein Kreis gebildet. Danach wird jeweils ein Ring an zwei gegenüberstehende Kinder gegeben. Die Ringe sollen gleichzeitig in der gleichen Richtung starten. Das Ziel ist, dass ein Ring den anderen überholt. Das Spiel ist sehr interessant, weil man gleichzeitig Jäger und Gejagter ist. Man ist Gegner und Partner der anderen Teilnehmer. Man ist ein bisschen Sieger und ein bisschen Besiegter. Und es macht richtig Spaß!

Nach so einem Start ist man bereit für die erste Aufgabe:

3.2.2 Warm-up I (Übungsaufgabe umsetzen)

In dieser Arbeitsphase bekommen die Jungen eine schriftliche Trainingsaufgabe, die sie lesen und inklusiv aufbauen umsetzen sollen. Sie bekommen dafür um die fünf Minuten Zeit für das Lesen und Verstehen, die restliche Zeit ist für die praktische Umsetzung vorgesehen. Dabei werden sie, wenn notwendig, unterstützt bei der Nachvollziehung der Aufgabe. Als Beispiel nehmen wir diese Aufgabe adaptiert aus WEIN (2014, S. 98 f.):

Lösen des Blicks vom Ball beim Ballführen

- Drei Spieler stellen sich in 8-10 m Entfernung auf, auf der einer Seite zwei Kinder, auf der anderen ein Kind.
- Der erste Spieler (bei der Zweiergruppe) dribbelt mit dem Ball mit erhobenem Kopf zum gegenüberstehenden Spieler und muss während seiner Ballführung die Anzahl der Finger, die ihm sein gegenüberstehender Partner anzeigt, laut zählen.
- Nach der Übergabe des Balls an den zweiten Spieler dribbelt dieser in Gegenrichtung und zählt die Finger, die ihm der dritte Spieler anzeigt.

Bei der Unterstützung geht es darum, den Kindern beim Abstrahieren zu helfen, also, sie bei der gedanklichen Umsetzung der Aufgabe zu begleiten. Sie sollen, wenn auch langsam, die Bilder der Umsetzung, der Bewegungen zuerst im Kopf abspielen lassen, um das Ganze zu begreifen. Am besten geschieht dies in kleinen Gruppen, wie in unserem obigen Beispiel.

Diese Art zu starten wurde sehr gut und mit viel Spaß angenommen.

3.2.3 Warm-up II (Tandem-Lesen)

Beim Warm-Up II handelt es sich um Tandem-Lesen, wie schon in 4.1.2. Die dafür verwendeten Texte stammen aus dem Heft „Kicken&Lesen“. Eine Probe davon ist in Anlage 2 zu finden. Die eingeteilten Mannschaften (3.1.2) lesen gemeinsam den Text, wobei Fehler zu einer Wiederholung des Satzes führen. In dieser Übung war oft eine stärkere Beobachtung der Gruppe notwendig, da – vor allem in der Umsetzung bei der GSWMW – einige Kinder Spaß daran fanden zu „schummeln“. Das kann bei den für diese Übung benutzten Materialien beobachtet werden (Anl. 5). Am unteren Rand des Blattes kann man sehen, wie oft der Text gemeinsam gelesen wurde. Es entstand bei einigen der Kinder eine Art Wettbewerb. Ausgerechnet die Mannschaften, die nicht besonders konzentriert arbeiteten, haben die meisten Kreuze bei der Zeile für die Lesehäufigkeit. Trotzdem haben die Kinder in dieser Arbeitsphase meistens sehr konzentriert gearbeitet. Eine bessere Leseflüssigkeit hat sich deshalb im Lauf des Projektes eingestellt. Es konnte dann festgestellt werden, wenn sie sich gegenseitig etwas vorgelesen haben.

3.2.4 Freies Kicken

Das freie Kicken war für die Jungen das Highlight des Tages. In abwechselnden Dreier-Mannschaften spielten alle gegen alle in Matches von drei Minuten. In dieser Phase spielten – zum Teil von der Projektleitung absichtlich geplant - auch Frustrationstoleranz und Sozialkompetenz eine große Rolle. Entgegen der Erwartungen oder Wünsche der Kinder wurden die Teams per Zufall von der Leitung eingeteilt, was schon für viel Protest sorgte. Im Lauf der Zeit merkten sie, dass das vermeintlich stärkste Team nicht unbedingt unbezwingbar war und dass viele Kinder, die nicht zu den Besten gehören, auch gute Leistungen erbringen können, wenn man sie nur spielen lässt oder, in diesem Fall, lassen muss. Im Lauf der Zeit wurde entsprechend weniger „gemeckert“, wenn die Leitung die Teams bekannt gab.

Das freie Kicken diente allerdings auch als Druckmittel, wenn nicht konzentriert und leise genug gearbeitet wurde. So hieß es, wenn Zeit mit Ordnungsrufen verloren gehen würde, würde diese mit Einschnitten beim freien Kicken kompensiert werden. Das war ein gutes Argument dafür, gut zu arbeiten.

3.2.5 Lesen (Vorlesen, Zuhören)

Diese Phase war die am meisten veränderte im Vergleich mit dem Original. Grundsätzlich wurde sie bei dieser Umsetzung folgendermaßen eingeteilt: In der ersten Hälfte der Hinrunde las die Leitung vor, so wie es beim originalen Projekt für die ganze Hinrunde vorgesehen ist. Da die Kinder unterschiedliche Leseinteressen haben, wurde ab der zweiten Hälfte der Hinrunde entschieden, sie sich gegenseitig ihre eigene Literatur lesen zu lassen, was sehr gut gewirkt hat. Da sie meistens mit den von der Leitung zur Verfügung gestellten Büchern gearbeitet haben und ihr Leseinteresse sich dabei zum Teil änderte, haben sie manchmal ihre Bücher nach einer bestimmten Zeit getauscht. Anders als beim Lautlesetandem und beim freien Kicken war es ihnen erlaubt, den Partner ihrer Wahl zu suchen, was sich oft durch die Buchauswahl entschied. Hier war es sehr wichtig die drei „allgemeinen Strategien“ von SCHRAW et al. (2001, S. 212) zu verfolgen: „(a) den Schülern sinnvolle Auswahlmöglichkeiten bieten, (b) sorgfältig gut organisierte Texte auswählen und (c) den Schülern helfen, auf angemessenes Hintergrundwissen über den Text oder die Aufgabe zuzugreifen.“

In der Rückrunde wurde zuerst nur für sich selbst leise gelesen. Bei der Umsetzung in der GSWMW wurde diese Methoden die ganze, bei der Bugi wurde sie nur in der ersten Hälfte der Rückrunde angewendet. Die Kinder hatten freie Auswahl der Literatur. Sie durften selbst etwas mitbringen oder etwas bei der Leitung ausleihen. Dabei blieben sie ihrer Auswahl meistens treu. Die Arbeit mit den Kindern war in dieser Phase sehr angenehm und in ihrer Mehrheit zeigten sie richtig Lust am Lesen.

Bei der Bugi-Umsetzung wurde in der zweiten Hälfte eine sehr reduzierte Version der Methode „Reziprokes Lesen“ eingeführt. Anstatt etwas nur zu lesen, sollten die Kinder sich inhaltlich mit dem Text beschäftigen. Da die Zeit knapp war, wurde dieser Teil wie folgt gestaltet: Die Kinder bekamen einen Text von zirka fünf Zeilen. Sie sollten eine oder zwei Fragen stellen, die mit diesem Text beantwortet werden konnten (Anl. 4). Darüber hinaus fassten sie den Text in einem Satz zusammen. Diese Übung war anfangs etwas schwer verständlich. Mit der Zeit haben die Kinder immer mehr Spaß dabei gehabt und, würde mehr Zeit vorhanden sein, wäre es gut möglich gewesen, diese Methode mehr zu nutzen und auszuweiten.

Insgesamt wurde dieser Teil des Tages flexibler genutzt. Die eigenen Interessen der Kinder wurden als Brücke verwendet, um ihre intrinsische Motivation, selbst ein Buch zu lesen, zu stärken. Wenn logistisch möglich, wurden die beim Training ausgewählten Bücher auch zu Hause weitergelesen. Für zukünftige Umsetzungen ist vorgesehen, das Ausleihen von Büchern grundsätzlich in das Projekt zu etablieren.

3.2.6 Abschluss

Bei Abschluss saßen die Kinder und die Leitung in einem Kreis zusammen, reflektierten kurz das Training, sprachen über Organisatorisches und verabschiedeten sich in einer entspannten Form ohne wiederholende Ritualen.

3.3 Sonderprogramm: Exkursion zu den Hamburger Bücherhallen

Die Evaluation des Buchprojektes der Hamburger Bücherhallen (offiziell: Bücherhallen Hamburg) muss separat geschehen, da die Umsetzung des Buchprojektes einen rein qualitativen Charakter hat, mit Analysen der sowohl qualitativen als auch quantitativen empirischen Daten und auch weil es nicht zum Projekt Kicken&Lesen gehört.



Kinder der Bugi bei der Arbeit

Ergebnisse

Zwischen den zwei Schulen ist eine relativ große Abweichung festzustellen, was die Bereitschaft angeht, mit den vorhandenen Materialien den Auftrag zu erledigen. Während bei den Kindern der GSWMW ein eher ziel- und aufgabenorientiertes Verhalten vorhanden war, schien bei den Kindern der Bugi-Schule mehr das „Spielen“ mit den I-Pads im Fokus zu stehen. Bei der Bugi-Schule waren die Geschichten eher einfacher und einmal sogar nur mit Emojis dargestellt, nicht erzählt. Die Kinder der GSWMW haben eher versucht, eine Geschichte zu erzählen, auch wenn die Geschichten nicht viel anspruchsvoller waren. Auch wenn es nicht wichtig für das Projekt war, konnte eine ähnliche Leistung der Schulen bei der Rechtschreibung festgestellt werden.

Für das Thema „Leseförderung“ an sich war das Projekt insofern nicht relevant, wenn man betrachtet, dass nicht – wie sonst - das „Lesen“, die Arbeit mit einem vorgegebenen Text, im Vordergrund stand, sondern die Kreativität, indem die Kinder mit den vorhandenen Bildern eine Geschichte entwickeln sollten. Nichtsdestotrotz sind vergleichbare Maßnahmen für das Thema Lesemotivation auch wirkungsvoll, wenn die Aspekte von 2.3.2 beachtet werden.

Die Ergebnisse werden als DVD-ROM als Anlage zu dieser Arbeit hinzugefügt.

4 Evaluation

Bei der Evaluation werden zwei Instrumenten im Vordergrund stehen: zuerst die quantitative Analyse anhand der Ergebnisse von den drei Lesekonditionstests. Zum anderen werden die Protokolle der erledigten Aufgaben während des Trainings die Basis für eine qualitative Auswertung des Projektes sein.

4.1 Grundsätzliches

Im Prinzip haben die beiden involvierten Schulen während des Projektes die gleichen Inhalte kennengelernt. Die Schülerschaften sind aber, wie schon erwähnt, sehr unterschiedlich und die sozialen Strukturen in den Schulen entsprechen ihren unterschiedlichen pädagogischen Grundkonzepten. Deshalb wird hier zuerst differenziert nach Schule evaluiert, bevor ein kumuliertes Ergebnis präsentiert werden kann.

4.2 Datensammlung und -verarbeitung

Die Daten aus den Lesekonditionstests – quantitativer Teil - bei den beteiligten Kindern wurden in drei verschiedenen Zeitpunkten des Projektes durch ihre Mitarbeit erhoben. Bei den Kontrollgruppen wurden sie am ersten und am letzten Projekttag gesammelt. Die Verarbeitung erfolgte zuerst mit dem Programm SPSS, womit sehr gut die Entwicklung der Leistung der Kinder beobachtet werden konnte. In einem weiteren Schritt konnte mit der Unterstützung von Excel der Hattie-Wert ermittelt werden.

Bei einzelnen Kindern der Bugi wurden ihre Ergebnisse zusammen mit den über sie vorhandenen Informationen aus Gesprächen mit der Schulleitung in einem getrennten Kapitel (4.3.5) aufbereitet.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Grundschule Windmühlenweg (GSWMW)

Das Projekt startete am 07.01.2019 mit zehn Jungen. In den nächsten vier Monaten sind vier davon aus unterschiedlichen Gründen (Terminkonflikt, Priorität auf Legastheniebehandlung und fehlende Motivation) wieder ausgestiegen. Auch wenn zwei der drei Aussteiger die zweite Testung mit positiven Ergebnissen mitgemacht haben, wurden sie ganz aus der Evaluation herausgenommen.

Die Testungen (Lesekondition) fanden am 07.01.2019, 18.03.2019 und am 20.05.2019 statt. Mit der letzten Testung wurde auch eine weitere Erhebung „Über Sprachen und Bücher“ durchgeführt, wo es um die sprachlichen Erfahrungen und Leseerfahrungen in den eigenen Familien ging. Bei dem Design dieser Erhebung handelt es sich um eine quantitative Erhebungsmethode.

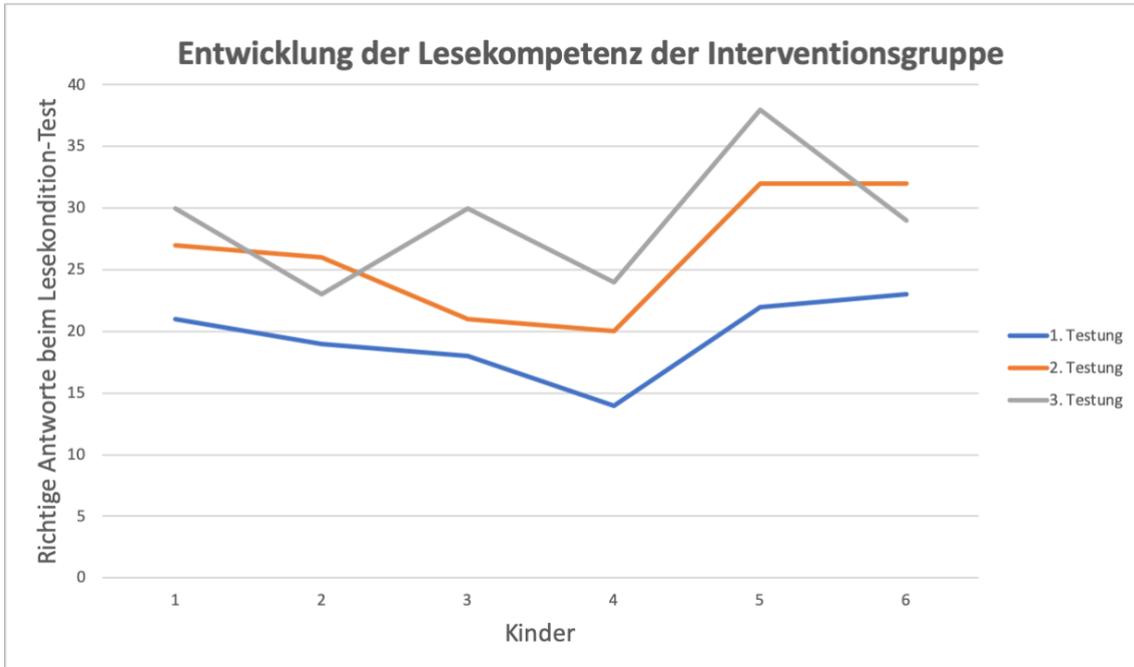
Bei den Ergebnissen der Testungen ist es festzustellen, dass die Projektteilnehmer eine sehr klare Aufholungsjagd hingelegt haben (Tab. 1). Im Vergleich mit der gesamten Kontrollgruppe und insbesondere mit den Jungen der Kontrollgruppe wird sehr deutlich,

Ergebnisse der Lesekondition-Tests

Gruppe	Testung 1		Testung 2		Testung 3	
	Median	Mittelwert	Median	Mittelwert	Median	Mittelwert
<i>Projektteilnehmer</i>	20	19,5	26,5	26,3	29,5	29
<i>Kontrollgruppe</i>						
Gesamt	25,5	26,4			30	30,9
Junge	23	23,8			27	27,7
Mädchen	28	30			31	35,5

Tab. 1

wie ihre Leistungen gestiegen sind. Vergleichen wir die Mittelwerte, standen die Projektteilnehmer am Anfang von „Kicken&Lesen“ knapp sieben Sätze im Rückstand gegenüber der gesamten Kontrollgruppe und über vier Sätze gegenüber den Kontrollgruppe-Jungen. Am Schluss des Projektes verkürzte sich der Unterschied sehr stark. Da hat die gesamte Kontrollgruppe nur noch 1,9 Sätze mehr geschafft. Vergleicht man nur die Jungen, zeigt sich ein kleiner Vorsprung von 1,7 Sätzen für die ProjektKinder. Wegen zwei Ausreißerinnen (48 und 55 Sätze) in der Kontrollgruppe ist es ratsam, den robusteren Median auch zu vergleichen, weil er Verzerrung der Bemessung vermeidet. So sank der Unterschied zwischen Projekt- und gesamter Kontrollgruppe von 5,5 am Anfang auf 0,5 zum Projektabschluss. Der Vergleich zwischen den Jungen ist etwas deutlicher: So wurde aus einem Vorsprung von drei Sätzen für die Kontrollgruppe-Junge ein Vorsprung von zweieinhalb Sätzen für die Projektgruppe.

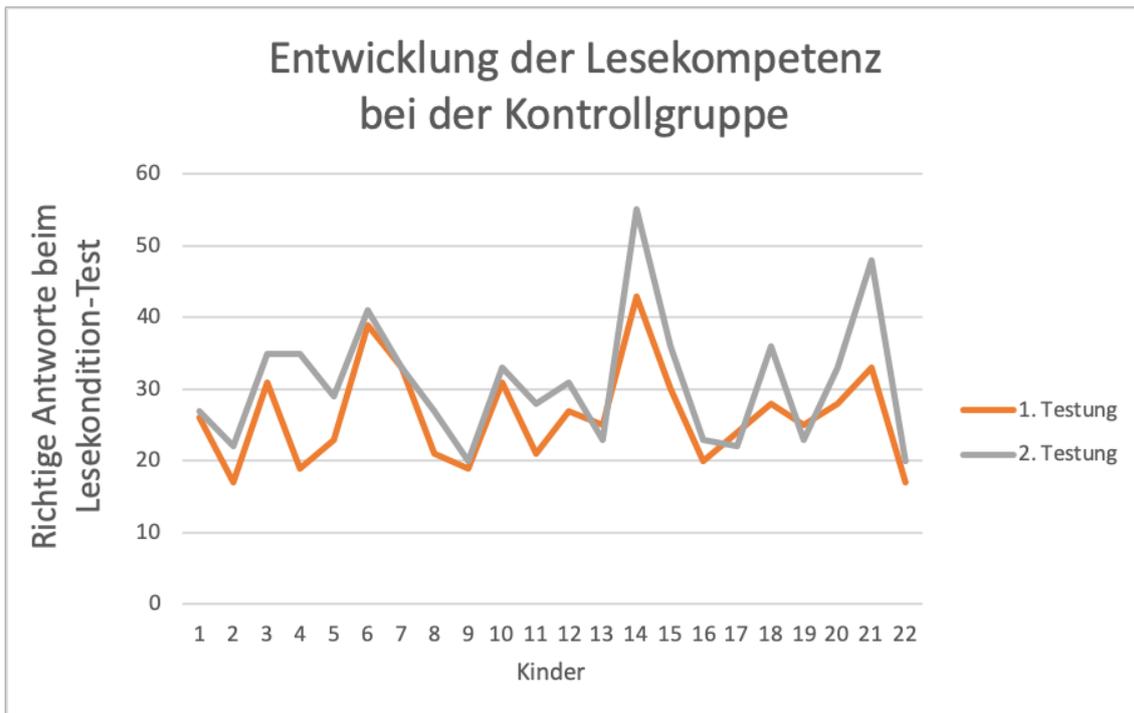


Graf. 1

Bei der Betrachtung der Einzelleistung der Kinder (Graf. 1 und 2) kann man feststellen, dass:

- Alle Kinder aus dem Projekt eine Steigerung ihrer Leistung erfahren haben;
- ca. die Hälfte der Kontrollgruppenkinder eine geringere Entwicklung hatten als die geringste Entwicklung bei der Projektgruppe;
- und bei der Projektgruppe der größte Leistungssprung zwischen der ersten und der zweiten Testung stattfand.

Es ist allerdings wichtig, die Daten der ersten und letzten Testungen als Hauptparameter zu würdigen. Denn sie zeigen wie sich alle Kinder in diesen vier Monaten entwickelt haben. Und in dieser Zeit kann man beobachten, dass die Leistung der Kinder ohne Förderung durch „Kicken&Lesen“ – man weiß nicht inwiefern sie außerschulisch gefördert wurden – sich trotz zwei Ausreißerinnen nicht so schnell entwickelt hat wie bei der Projektgruppe.



Graf. 2

Aus diesen Gründen könnte man behaupten, dass das Projekt mit großer Wahrscheinlichkeit gewirkt hat. Aber wir können auch den Hattie-Effekt für die Bestimmung der Wirksamkeit des Projektes berechnen. Im Kapitel 5 des theoretischen Teils haben wir schon die Formel des Hattie-Effekts kennengelernt. Hier wird sie in zwei Schritten umgesetzt. Zuerst wird gemacht, was eigentlich für die Evaluation des Projektes am wichtigsten ist: Wir vergleichen die Leistungssteigerung der Interventions- und der Kontrollgruppen, wobei der dafür verwendete Mittelwert dem Durchschnitt der Leistungssteigerung während des Projektes entspricht. Da wir nicht nur mit einer untersuchten Gruppe arbeiten, muss die Formel leicht geändert werden. Um die Standardabweichung richtig anzuwenden, wird der Mittelwert der Standardabweichungen der Projekt- und Kontrollgruppen errechnet. Und um zu wissen, ob das Projekt nach dem Maßstab des Hattie-Effekts erfolgreich gewesen ist oder nicht, benötigen wir einen Parameter. In seinem Buch „Visible Learning“ (2013, S. 166) spricht HATTIE von mindestens einer Effektstärke (d) = 0,5. Hier können wir sie zuerst für die GSWMW als Parameter anwenden:

$$\text{Effektstärke } (d)^* = [9,5 - 4,55] / [(3,9 + 4,83) / 2] = 1,13$$

ohne Kontrollgruppe-Mädchen

$$\text{Effektstärke } (d) = [9,5 - 3,85] / [(3,9 + 4,2) / 2] = 1,39$$

und nur Interventionsgruppe

$$\text{Effektstärke } (d) = [29 - 19,5] / 3,9 = 2,44$$

* Quelldaten im Anhang

Wie auch immer man die Ergebnisse betrachtet, zeigt der Hattie-Effekt ein sehr positives Ergebnis. Im Vergleich mit der Kontrollgruppe sehen wir einen Effekt, der das Erwartete um mehr als 100% übersteigt. Nimmt man die Schülerinnen aus der Kontrollgruppe heraus, sind die Ergebnisse im Vergleich Interventions- und Kontrollgruppe noch deutlicher.

Die Interventionsgruppe im Vergleich mit sich selbst – der Unterschied zwischen Anfang und Ende des Projektes - zeigt eine noch stärkere Wirkung des Projektes.

So betrachtet, kann man davon ausgehen, dass die Umsetzung des Projektes „Kicken&Lesen“ zu einer deutlichen Verbesserung der Lesekompetenz der beteiligten Kinder der vierten Klassen aus der GSWMW beigetragen hat. Sowohl der Vergleich gegenüber der gesamten Kontrollgruppe als auch der genderbedingte Vergleich haben einen viel höheren „Hattie-Effekt“ nachgewiesen als erwartet. Die Frage ist, ob dieser Erfolg wiederholbar ist. Dieser Frage wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

4.3.2 Bugenhagenschule Groß-Flottbek (Bugi)

Das Projekt bei der Bugi startete am 07.02.2019 mit zehn Jungen. In den nächsten vier Monaten haben zwei davon das Projekt verlassen. Ein Teilnehmer ging, um sich mehr auf die Behandlung einer bedrohlichen Depression zu konzentrieren. Bei dem anderen Teilnehmer war die Familie der Meinung, dass das „System Schule“ dem Kind schon genug Schwierigkeiten bereitet.

Die Testungen (Lesekondition) fanden am 07.02.2019 (Kontrollgruppe am 19.02.2019), 11.04.2019 und am 20.06.2019 statt. Mit der letzten Testung wurde genauso wie bei der GSWMW auch eine weitere Erhebung „Über Sprachen und Bücher“ durchgeführt. Das gesamte Ergebnis dieser Erhebung wird am Ende dieses Kapitels 4 behandelt.

Bei den Ergebnissen der Testungen kann man erneut festzustellen, dass die Projektteilnehmer sich während des Projektes mehr entwickelt haben als die

Kontrollgruppe (Tab. 2). Allerdings hier haben wir ein Ergebnis, das verdeutlicht, dass die von der Schule getroffene Auswahl nicht optimal gewesen ist, wenn man das Ziel vor Augen hat, die schwächeren, weniger motivierten Leser_innen zu fördern. Auf der anderen Seite sind die stärkeren Leser durch den Peer-Group-Effekt auch sehr fördernd. Insofern ist es schwer zu sagen, ob diese Mischung Fluch oder Segen ist. Objektiv betrachtet war der Kompetenzzuwachs bei der Projektgruppe bis auf die Kinder mit schon hohen Leistungen jedoch sehr hoch.

Ergebnisse der Lesekondition-Tests

Gruppe	Testung 1		Testung 2		Testung 3	
	Median	Mittelwert	Median	Mittelwert	Median	Mittelwert
<i>Projektteilnehmer</i>	29	26	29	28	37	33,9
<i>Kontrollgruppe</i>						
Gesamt	20,5	20,8			25	24,8
Junge	15	22			21	24,3
Mädchen	21	20			25	25

Tab. 2

Auch hier sind Ausreißer_innen vorhanden, und zwar in beiden Gruppen (Datenblätter Bugi), weshalb der Median auch hier angewendet werden kann (Tab. 2). Auf einen Vergleich von den richtig erledigten Aufgaben der Kontroll- und der Projektgruppen wird verzichtet, wie unten begründet.

Wie die Tab. 2 zeigt, hat die Projektgruppe als Gemeinschaft in allen Testungen besser abgeschnitten als die Kontrollgruppe. Da ein auf die richtig erledigten Aufgaben basierter Vergleich nicht sinnvoll erscheint, weil die Projektgruppe viel kompetenter als die Kontrollgruppe ist, könnte man die Leistungsentwicklungen der Gruppen in Prozent betrachten (Tab. 3), da diese Methode nicht die Kompetenz an sich, sondern die Entwicklung der Kompetenz in diesem Zeitraum in den Fokus stellt.

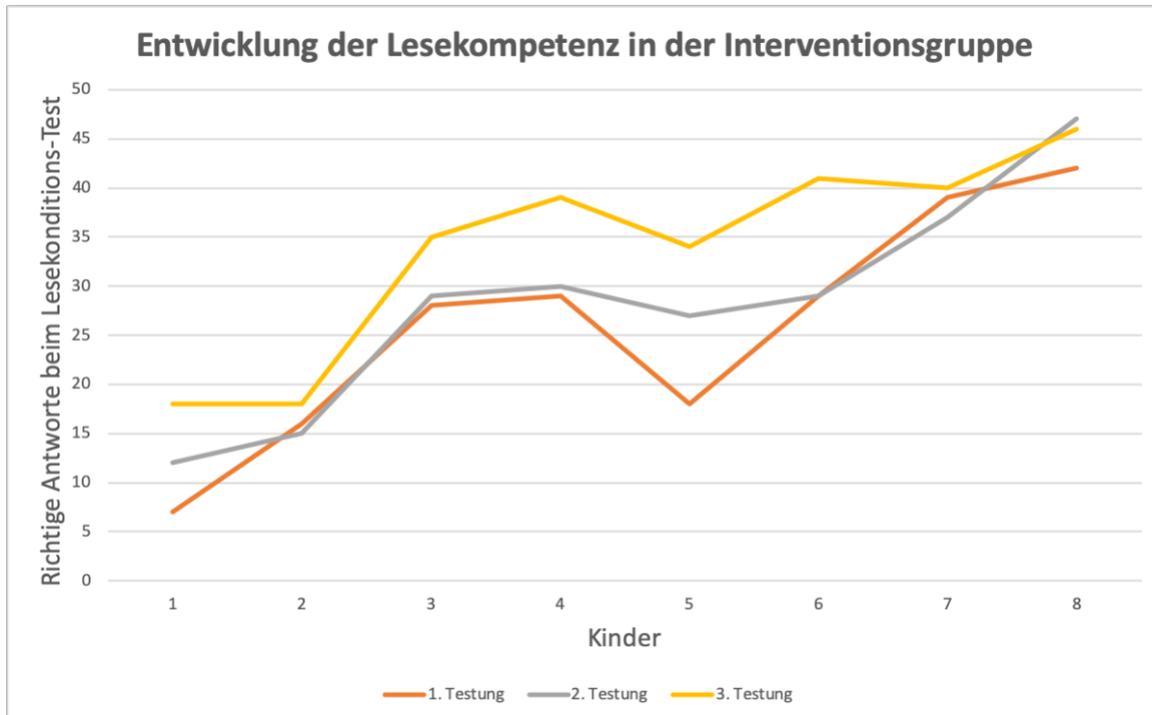
Lesekompetenzentwicklung (in %)

Gruppe	Entwicklung (in %)	
	Median	Mittelwert
<i>Projektteilnehmer</i>	29,8	30,3
<i>Kontrollgruppe</i>		
Gesamt	22	19,3
Junge	40	10,6
Mädchen	19	24,1

Tab. 3

Hier wird deutlich, dass die Projektgruppe sehr überlegen gegenüber der Kontrollgruppe war und eine viel größere Leistungssteigerung erreicht hat. Wenn man berücksichtigt, dass hohe Leistungen schwer zu steigern sind, ist es bemerkenswert, dass trotzdem ihre

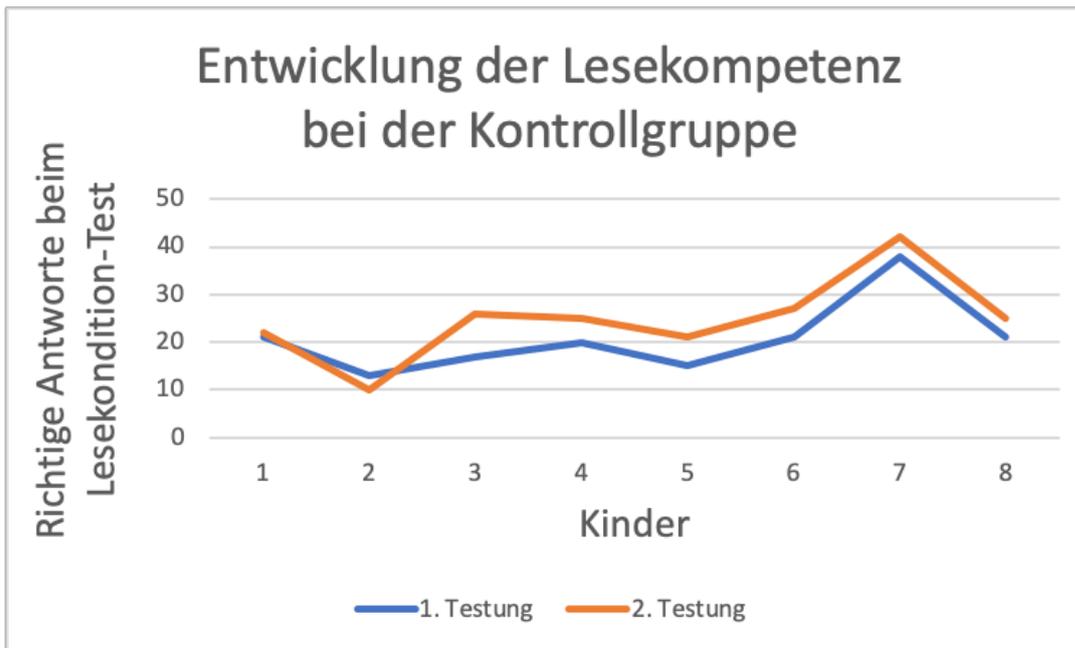
Entwicklung während des Projektes Spitzenwerte erreicht haben. Die beschleunigte Entwicklung der Lesekompetenz könnte auf das Projekt zurückgeführt werden.



Graf. 3

Bei der Betrachtung der Einzelleistung der Kinder (Graf. 3 und 4) kann man feststellen, dass:

- Alle Kinder aus dem Projekt eine Steigerung ihrer Leistung erfahren haben;
- die Kinder aus dem Projekt mehrheitlich eine hohe Leistung erbracht haben;
- bei der Projektgruppe der größte Leistungssprung zwischen der zweiten und dritten Testung stattfand. Das wirft die Frage auf: Wenn es bei höheren Leistungen schwieriger ist, eine Verstärkung der Leistung zu erreichen, was könnte hier passiert sein? Dieser Frage wird beim Vergleich der Schulergebnis (4.3.3) nachgegangen.



Graf. 4

Die erneute Anwendung der Formeln für den Hattie-Effekt bestätigt die positive Entwicklung der Projektkinder. Ob sie mit der Kontrollgruppe oder mit der eigenen ursprünglichen Leistung konfrontiert werden, es wird ein Effekt erreicht, der fast doppelt bzw. über dreimal so hoch ist, wie von HATTIE als positiv betrachtet wird.

$$\text{Effektstärke } (d)^* = [7,9 - 4,0] / [(3,39 + 4,94) / 2] = 0,93$$

oder (nur Interventionsgruppe)

$$\text{Effektstärke } (d) = [33,9 - 26] / 4,94 = 1,59$$

* Quelldaten im Anhang

Wie auch bei der ersten Schule nimmt der positive Effekt zu, wenn man die Schülerinnen aus der Kontrollgruppe herausnimmt:

$$\text{Effektstärke } (d) = [7,9 - 2,3] / [(3,3 + 4,94) / 2] = 1,34$$

Der Vergleich zwischen den Jungen von Projekt- und Kontrollgruppen ist aber problematisch, da nur drei Jungen in der Kontrollgruppe waren. Darüber hinaus waren ihre Leistungen extrem asymmetrisch (Anl. 2) und deshalb ist ein Vergleich kritisch zu betrachten. Insgesamt zeigt sich auch bei der Bugi, dass das Projekt „Kicken&Lesen“

einen positiven Effekt auf die Lesekompetenz hat. Das heißt, die Frage vom Ende des Kapitels 4.3.1 kann mit „ja“ beantwortet werden, auch wenn die Wiederholung des Projektes naturgemäß nicht immer die Wiederholung des Ergebnisses bedeuten muss.

4.3.3 Vergleich der Ergebnisse der Schulen

In diesem Kapitel werden die zwei beteiligten Schulen in ihren Ergebnissen miteinander verglichen. In den Kapitel 2.1 und 2.2 haben wir schon die Grundzüge der Schulen kennengelernt, sodass hier einige Auswirkungen daraus festgestellt werden.

Wichtig ist, zuerst die Settings zu beschreiben. Bei der GSWMW wurde das Projekt im Rahmen der GBS angeboten. Bei einigen Kindern entstand die Vorstellung der offenen Kinder- und Jugendarbeit, sodass es erst durch E-Mails an die Eltern möglich war, die Gruppe bei der Stange zu halten. Zumal die soziale Lage der Mehrheit der Kinder in dieser Schule eine Situation hervorruft, in der – wenn man nicht vorsichtig ist – der Eindruck entsteht, dass die Kinder hierarchisch über der Projektleitung stehen.

Darüber hinaus war es bei der GSWMW vielleicht für einige Eltern, deren Kinder eine Förderung gut gebrauchen könnten, etwas peinlich, „öffentlich“ zu gestehen, sodass in der Kontrollgruppe einige vergleichsweise schwachen Leser_innen zu finden waren. Diese Gruppe war trotzdem am Anfang insgesamt deutlich leistungstärker als die Projektgruppe.

Bei der Bugi herrscht wegen der schon beschriebenen sozialen Struktur eine andere Atmosphäre. Vor allem die Zusammenarbeit mit der Schule und Schulleitung) hat die Umsetzung des Projektes und die Nachvollziehung mancher Situationen gefördert. Der Austausch über die einzelnen Teilnehmer trug dazu bei, dass mögliche negative Entwicklungen vermieden werden konnten. Darüber hinaus ist die Bugi eine gebundene Ganztageschule. Dadurch fand das Projekt am Vormittag statt, während des ganz normalen Schulbetriebes, sodass die Anwesenheit der teilnehmenden Kinder kein Thema war.

Wie schon erwähnt, die Auswahl von Schülern bei der Schule (Bugi) bzw. das Anmeldeverhalten der Eltern (GSWMW) haben dazu geführt, dass die Unterschiede zwischen den jeweiligen Projekt- und Kontrollgruppen sehr groß waren.

Leistungsentwicklung bei dem Lesekondition-Test (Schulvergleich)								
Gruppe	GSWMW				Bugi			
	Median		Mittelwert		Median		Mittelwert	
	1. T	2. T	1. T	2. T	1. T	2. T	1. T	2. T
<i>Projektteilnehmer</i>	20	30	19,5	29	29	37	26	34
<i>Kontrollgruppe</i>	25,5	30	26,4	30,9	20,5	25	20,75	24,75

Tab. 4. T= Testung

Das können wir am besten mit dem Vergleich der Entwicklung der Teilnehmenden und der Kontrollgruppen bei den Lesekondition-Tests feststellen. Bei der GSWMW haben wir bei den Projektteilnehmern eine tendenziell symmetrische Verteilungsfunktion mit einem Hauch von linksschiefer Kurve (Median > arithmetisches Mittel), was bedeuten würde, dass knapp die Mehrheit von ihnen eine niedrigere Leistung als das Median erbracht haben. Bei der Kontrollgruppe verhält sich verkehrt herum aber der Unterschied zwischen Median und Mittelwert ist immer noch eher gering.

Bei der Bugi bleibt diese Differenz bei der Kontrollgruppe sehr gering. Der Unterschied zwischen Median und Mittelwert bei den Projektkindern ist aber deutlicher und erzeugt eine klare linksschiefe Kurve, was noch einmal klarstellt, dass diese Kinder mehrheitlich dazu in der Lage waren, eine ordentliche Leistung zu erbringen (Anl. 3).

In einem Vergleich der Leistungsentwicklung ausgedrückt in Prozente (Tab. 5) stellt man zuerst fest, dass die ProjektKinder in beiden Schulen eine deutliche höhere Leistungssteigerung als die Kontrollgruppen erfahren haben. Gleichzeitig erkennt man bei der GSWMW, dass diese Veränderung viel stärker ausgeprägt war als bei der Bugi. Ein Grund dafür könnte sein, dass die ProjektKinder der Bugi schon am Anfang des Projektes in der Lage waren, die Leistung der Kontrollgruppe der GSWMW zu erbringen. D. h., für die ProjektKinder der Bugi war es wegen der hohen Leistung am Start schwer, relativ stärkere Leistungssteigerungen zu erreichen. Vergleicht man Leistungen dieser zwei Gruppen am Ende des Projektes, haben die Kinder der Bugi die Nase deutlich vorne (Tab. 5).

Entwicklung in %				
Gruppe	GSWMW		Bugi	
	Median	Mittelwert	Median	Mittelwert
<i>Projektteilnehmer</i>	47,5	48,7	29,8	30,3
<i>Kontrollgruppe</i>				
Gesamt	17,6	17,0	22,0	19,3
Junge	17,4	16,4	19,0	14,9
Mädchen	10,7	18,3	19,0	24,1

Tab. 5

Beim Anblick der Tab 4 und 5 ist leicht zu sehen, dass die zwei Gruppen, die die niedrigsten Leistungen aufwiesen – die Projektteilnehmer der GSWMW und die

Kontrollgruppe der Bugi – sich im Vergleich mit seinem „Namensvetter“ der anderen Schule am stärksten entwickelt haben. Es kann natürlich daran liegen, dass bei demjenigen, der im Rückstand ist, jeder nominale kleine Schritt sich als relativ höher herausstellt.

Auf die Frage von Seite 55, wo nach dem Grund der stärkeren Leistung nach der zweiten Testung gesucht wird, muss folgendes in Betracht gezogen werden. Anders als bei der GSWMW wurde in der Rückrunde der Bugi mit einer sehr reduzierten Version der Methode „reciprocal teaching“ gearbeitet. Im Anhang 4 sehen wir das Ergebnis eines Teilnehmers (TN Nr. 3). Die konkrete Aufgabe lautete:

- innerhalb von 10 Minuten den Text lesen;
- zwei Fragen stellen, die im Text beantwortet werden und
- das Gelesene in einem Satz zusammenzufassen.

Diese Aufgabe hat am Anfang große Schwierigkeiten für einige Teilnehmer bereitet. Allmählich fingen alle Teilnehmer an, diese Aufgabe von zufriedenstellend bis sehr gut und mit Spaß zu erledigen. Es könnte ein Grund dafür sein, dass entgegen der Erwartung die Leistung in der zweiten Hälfte des Projektes noch einmal an Schwung gewann. Die Reflexion über den Text kann das Leseverständnis stärker gefördert haben.

Ein weiterer Aspekt für die Ergebnisse bei der Bugi ist, dass die gesamte Atmosphäre in dieser Schule die Arbeit mehr unterstützt hat und sicherlich so mehr zum Erfolg beigetragen hat, als bei der GSWMW. Vielleicht, wegen der gesamten Konstellation in der Schule mit einem humanistischen (oder christlichen) Konzept und wegen der gelebten Heterogenität in der Schülerschaft, waren die Kinder untereinander sehr kooperativ. So konnten Kinder wie Nr. 1 und 2 sehr viel von dem Lesetandem mit den Kindern Nr. 7 – ein sehr ausgeglichenes und solidarisches Kind - und Nr. 8, über den im Kapitel 4.3.5 näher berichtet wird, profitieren.

So eine Atmosphäre hat bei der GSWMW gefehlt. Hier waren die Kinder mehr auf sich selbst konzentriert und nicht besonders motiviert. Da bei der Bugi mit der Hilfe einer Lehrerin beim Training gerechnet werden konnte, wurde das ganze Projekt aufgewertet. Vielleicht hätte es hier gereicht, wenn die GSWMW mehr Präsenz durch Interesse und Unterstützung gezeigt hätte. So hat das Projekt für etwa die Hälfte der Teilnehmenden nicht die erwünschte Bedeutung gehabt. Darunter litten vor allem die Konzentration und

die Ernsthaftigkeit bei der Arbeit. Nicht auszuschließen ist auch, dass die Kinder in ihrer sonstigen Umwelt eher mit großzügigen Grenzsetzungen in Kontakt kommen.

4.3.4 Kumuliertes Ergebnisse des Gesamtprojektes

Nachdem die Schulen als einzelne Projektorte getrennt behandelt und die Erfolge des Projektes dort separat evaluiert wurden, werden in diesem Kapitel die Daten der verschiedenen Umsetzungen in einem Gesamtergebnis konsolidiert.

Gruppe	Testung 1		Testung 2		Testung 3	
	Median	Mittelwert	Median	Mittelwert	Median	Mittelwert
<i>Projektteilnehmer</i>	22	23,2	28	27,4	32	31,8
<i>Kontrollgruppe</i>						
Gesamt	23,5	24,9			27	29,3
Junge	22	23,5			27	27,1
Mädchen	26	26,4			29,5	31,8

Tab. 6

Im Vergleich der richtig gelösten Sätze erkennen wir erneut die Überholung der Kontrollgruppe durch die Projektgruppe. Wenn im Fall der GSWMW es nur für den Vergleich zwischen den Jungen galt, betrifft es hier die Gesamtkontrollgruppe, auch für den Vergleich nur mit den Schülerinnen. Die Mischungen der Projektgruppen hat dazu geführt, dass der größte Entwicklungssprung zwischen ersten und zweiten Lesekondition-Test – wie bei der GSWMW - stattgefunden hat.

Gesamtentwicklung in %		
Gruppe	Median	Mittelwert
<i>Projektteilnehmer</i>	48,8	36,9
<i>Kontrollgruppe</i>		
Gesamt	14,9	17,7
Junge	22,7	15,2
Mädchen	12,2	20,3

Tab. 7

Bei der Betrachtung der Entwicklung in Prozente ist beeindruckend, wie deutlich die Entwicklungsunterschiede zwischen Projektteilnehmern, den Jungen und den Mädchen aus der Kontrollgruppe werden. Bei den Jungen erkennen wir wieder eine linksschiefe und bei den Mädchen, was etwas überraschend wirkt, eine rechtsschiefe Verteilungskurve, die uns sagt, dass die Entwicklung bei den Mädchen nicht optimal gewesen ist. Wichtig ist aber zu betonen, dass diese niedrigere Entwicklung auf einem höheren Niveau stattfand (Tab. 7). Wegen dieses Unterschiedes kann man glaubhaft machen, dass die Zielorientierung des Projektes auf Jungen nicht auf Diskriminierung zurückzuführen ist, sondern auf einen greifbaren, quantifizierbaren Bedarf an Förderung für diese Gruppe.

Im Bezug auf den Hattie-Effekt kommt man auf folgende Ergebnisse:

$$\text{Effektstärke } (d)^* = [8,6 - 4,4] / [(4,6 + 4,5) / 2] = 0,92$$

oder (nur Interventionsgruppe)

$$\text{Effektstärke } (d) = [31,8 - 23,2] / 4,6 = 1,87$$

* Quelldaten im Anhang

Wenn nur die Entwicklung bei den Jungen berücksichtigt wird, sieht die Berechnung des Hattie-Effektes wie folgend aus:

$$\text{Effektstärke } (d) = [8,6 - 3,6] / [(4,6 + 4,2) / 2] = 1,14$$

Mit Einbeziehung von welcher Kontrollgruppe auch immer, die Effektstärke ist immer noch deutlich höher als das von HATTIE ermittelte Wert 0,5. Damit können wir dieses Kapitel mit der Aussage beenden, dass das Projekt „Kicken&Lesen“ erfolgreich die Lesekompetenz beeinflusst.

4.3.5 Fragebogen „Über Sprachen und Bücher“

Abschließend wird der Fragebogen „Über Sprachen und Bücher“, der von allen Kindern der Kontrollgruppen ausgefüllt wurde, evaluiert.

Von den 44 beteiligten Kindern haben nur fünf angegeben, dass sie zweisprachig aufwachsen. Drei davon waren in den Projektgruppen und zwei in der Kontrollgruppe der GSWMW. Die drei Projektkinder haben eine Entwicklung i. H. v. 71 %, 73% und 157 %, während bei den Kontrollgruppenkinder sie bei -8 % und 84% belief. Im Projekt gehörten diese Quoten zu der Spitze der Leistungssteigerung (Anl. 3). Bei der Kontrollgruppe haben wir ein ambivalentes Ergebnis, das aufgrund der sehr geringen Häufigkeit der Betroffenen, zu keiner belastbaren Aussage führen kann. Es ist interessant zu beobachten, dass – mit einer Ausnahme - die Kinder, die am wenigsten zu Hause die deutsche Sprache anwenden, zu den Kindern gehören, die sich am meisten positiv entwickelt haben. Mit Vorsicht könnte man behaupten, dass auch wenn die Kinder zu Hause wenig Deutsch sprechen, ihre Möglichkeit, die Sprache zu lernen, sich nicht deshalb automatisch verschlechtert, wie sehr oft gesagt wird. Es ist vor allem wichtig für Kinder wie die Nr. 4 der GSWMW und die Nr. 1 der Bugi (Anl. 3).

Sonstige robuste Aussagen sind aus den erhobenen Daten nicht leicht zu entnehmen. Hier wäre das Zusammenspiel dreier Aspekte sehr wichtig zu analysieren: häusliche Literatur, tatsächliche Leistung und Leistungsentwicklung. Es wäre zu erwarten, dass, wenn die Antwort c, b oder a für die Frage nach der Menge von Büchern zu Hause gegeben wurde, die Leistungsentwicklung der Kinder unterdurchschnittlich wäre. Wenn wir die durchschnittlichen Leistungsentwicklungen der Projekt- und Kontrollgruppen von Kindern, die die o. g. Frage mit a, b oder c beantwortet haben, mit den Durchschnitten der einzelnen Gruppen vergleichen, erhalten wir folgenden Zahlen:

Vergleich Leistungsentwicklung und Bücherzahl

	Durchschnittliche Leistungsentwicklung der jeweiligen Gruppen (in %)	Durchschnittliche Leistungsentwicklung der Gruppen mit Antwort a, b oder c (häusl. Lit., in %)
GSWMW		
Projektgruppe	50,2	46,8
Kontrollgruppe	18,1	18,6
Bugi		
Projektgruppe	46,5	56,8
Kontrollgruppe	19,9	11

Tab. 8

Bei der Projektgruppe der GSWMW ist eine leichtere Abweichung im Vergleich mit der Projektgruppe der Bugi zu erkennen. Bei der Kontrollgruppe der Bugi schon ein relativ großer Unterschied. Dennoch sollte man hier vorsichtig mit klaren Aussagen über Kausalität sein. Vielleicht könnte uns ein Vergleich der tatsächlichen Leistungen weiterhelfen:

Vergleich durchschnittliche Leistung und Bücherzahl

	Durchschnittliche Leistung der jeweiligen Gruppen	Durchschnittliche Leistung der Gruppen mit Antwort a, b oder c (häusl. Lit.)
GSWMW		
Projektgruppe	29	30
Kontrollgruppe	31	29
Bugi		
Projektgruppe	34	35
Kontrollgruppe	25	22

Tab. 9

Hier sind die Unterschiede bei den Gruppen noch geringer. Aus diesem Vergleich kann man nicht daraus schließen, dass mehr häusliche Literatur automatisch zur mehr Lesekompetenz führt.

Eine Begründung für die Behauptung, dass Bücher in den Regalen noch nicht zur Lesekompetenz führen, kann es dennoch nicht sein. Hier haben vielleicht einige Erhebungsschwierigkeiten zu diesem Ergebnis geführt. Zuerst ist die Aussage für die

Kinder, ob sie 50 oder 150 Kinderbücher in den Regalen haben höchstens subjektiv. Selbst wenn Bilder mit „Billi-Regalen“ gezeigt werden, ist die reale Vorstellung des Raumes, der Gegenstände in den Regalen (Kisten, Ordner, etc.) sehr schwer zu bewerkstelligen. Wir befinden uns auch in einem Gebiet von Hamburg, wo die Kinder sehr stark von ihren Eltern gefördert werden. Kinderbücher sind fast in jedem Haushalt ein Muss. Aber Gefühle wie Stolz („Ich möchte zeigen, dass ich viele Bücher habe.“) oder Scham (Ich möchte nicht angeben.) können hier auch eine Rolle spielen.

Ein weiterer Kritikpunkt ist natürlich die gesamte Teilnehmerzahl, die weit davon entfernt ist, repräsentativ zu sein.

Deshalb wäre es in einer zukünftigen Umsetzung des Projektes interessant zu versuchen, die befragten Daten zu erweitern. Man könnte z. B. mehr Informationen über die soziale Lage des Kindes abfragen. Gerade wegen dieser Themen und um mehr Objektivität bei den schon vorhandenen Daten einzubringen, wäre es vielleicht hilfreich, den Fragebogen von den Eltern beantworten zu lassen. Denn die Befragung in der jetzigen Form hat noch nicht viel Erhellendes mit sich gebracht.

4.4 Diskussion der Ergebnisse (Basiert auf die Fragenstellungen)

Jetzt möchten wir auf der Basis der gesammelten Daten und der im Vorwort vorgestellten Leitfragen analysieren, was das Projekt an Informationen gebracht hat.

Zuerst haben wir uns gefragt, ob im Vergleich mit den Kindern der Kontrollgruppen mehr an Leistungsentwicklung geschafft wurde. Im Kapitel 4.3 *Ergebnisse* wurde klar, dass selbst dort, wo das Leistungswachstum bei den Projektkindern geringer ausgefallen ist, war es viel höher, als das Entwicklungswachstum der Kontrollgruppe, vor allen dann, wenn die Schülerinnen aus der Statistik rausgezogen wurden. Die Kontrolle mit dem HATTIE-Effekt bestätigte diese Aussage. Danach war dieser Quotient viel höher, als HATTIE für diese Art von Intervention berechnet hat. Interessant war auch festzustellen, dass, im Gegensatz zu den Kontrollgruppen - kein Projektteilnehmer einen Leistungsrückgang erfahren hat. So könnte man die erste Frage mit einem „Ja“ beantworten.

Die Frage nach der Wirksamkeit von bestimmten Arten von Aktivitäten als motivationale „Tricks“ für die Förderung einzelner Kompetenzen ist etwas schwieriger zu beantworten, da man die Motivation nicht leicht quantifizieren kann. Nach ihr wurde auch nicht direkt

gefragt. Aber wenn die Kinder mit Aufgaben im „Warm-Up I“ konfrontiert werden, so dass, um Fußball zu spielen, sie eine schriftliche Aufgabe bewältigen müssen oder wenn beim (Tandem-)Lesen sie als Lesevorlage ein Buch bekommen, wo es um Fußball geht, dann sind sie mehr motiviert mitzuarbeiten, als wenn ihnen etwas ganz fremd oder schulalltäglich angeboten würde.

Natürlich stellt sich die Frage auch nach der Förderung der Kognition durch Sport/Bewegung. Das ist in der Tat ein sehr wichtiger Punkt, den das Projekt nicht vertieft bearbeiten kann. Wenn man ganzheitlich mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen arbeitet, sind diese zwei Themen fundamental bei der Förderung von diversen Kompetenzen. Im Kontext des vorliegenden Projektes kann es nicht gewährleistet werden, dass unser Training einen besonderen und nachweisbaren kognitiven Effekt hervorruft. Hier müssen wir mit der Tatsache leben, dass die körperliche Betätigung zwar als allgemeine Förderung für die Kompetenzen dient aber nicht nur sporadisch, sondern kontinuierlich. Mehr als einen motivationalen Effekt ist hier nicht zu erwarten.

Man kann davon ausgehen, dass das Setting des Projektes entscheidend sein kann. In einer Ganztageschule, wo das Projekt im Unterrichtsbetrieb integriert ist, wird die Arbeit erleichtert und aufgewertet, der direkte Kontakt mit den Lehrer_innen und Leitung macht es einfacher, vorhandene Probleme zu lösen bzw. offene Fragen zu klären. Eine Isolierung des Projektes in irgendeiner Halle zu irgendeinem Termin lässt das Gesamte als offene Kinder-/Jugendarbeit aussehen, was nicht im Sinne der Lesekompetenzförderung sein kann. Deshalb haben hier wir eine geteilte Beurteilung der Settings im Projekt „Kicken&Lesen“.

In diesem Zusammenhang können wir auch den direkten Dialog mit den Schulleitungen beurteilen. Es hat bei der Bugi sehr geholfen, dass der Kontakt mit der Schulleitung und mit der zuständigen Abteilung für dieses Projekt unkompliziert war. Projekt und Kinder konnten davon profitieren, in dem die Projektleitung sich individueller auf die Teilnehmer einstellen konnten. Selbst die Beurteilung der Mitarbeit von einigen Kindern konnten relativiert werden, weil man ihre Leistungen besser einschätzen konnte, wie es beim Kind Nr. 1 der Fall war.

Da, wo die Schulleitung und Lehrerschaft entfernt waren, war eine professionellere Arbeit nicht möglich und Kinder, die sogar Anzeichen für besondere Bedürfnisse trugen,

konnten nicht anders als die übrigen Kinder behandelt werden. Hier, genau wie bei den Settings, haben wir ein geteiltes Ergebnis.

Ob die Zweisprachigkeit in der Familie der Teilnehmer_innen (Projekt- und Kontrollgruppe) Fluch oder Segen ist, kann man im Allgemeinen nicht abschließend beurteilen oder verneint werden. Für unser Projekt scheint sie fördernd gewesen zu sein. Vier von fünf Kindern haben hohe Leistungen erbracht bzw. Leistungsentwicklung gehabt. Das fünfte Kind ist aber auch ganz gut im Durchschnitt, sodass man nicht behaupten kann, er brauche mehr Förderung.

Mit diesen Ergebnissen kann man sagen, dass die Leitfragen des Projektes grundsätzlich positiv beantwortet werden. Wie früher schon erwähnt, würde eine Erweiterung des Fragebogens „Über Bücher und Sprachen“ wahrscheinlich besser den Zusammenhang von Milieuangehörigkeit und Lesekompetenz darstellen. Die Lesemotivation sollte auch mehr in den Fokus gestellt werden, um den Charakter des ursprünglichen Projektes „Kicken&Lesen“ zu entsprechen. Im Schlusswort wird das Thema für diese Arbeit abschließend behandelt.

Auf jeden Fall kann man sagen, dass eine gelungene Kommunikation zwischen Schule (oder anderen Bildungsträgern wie Sportvereinen) und Projektleitung eine Voraussetzung für weitere Umsetzungen sein müsste. Hier muss aber selbstkritisch erwähnt werden, dass die Resignation gegenüber der anscheinenden Geringschätzung des Projektes bei einer der Schulen vielleicht nicht als gegeben akzeptiert werden musste. Es bestand natürlich die Gefahr, dass bei der Erwähnung des Problems, das ganze Projekt abgebrochen werden könnte. Es wäre sehr schade für alle Beteiligten, aber es wäre auch keine unüberwindbare Katastrophe.

Schlusswort

Die vorliegende Bachelorarbeit ging in ihrem theoretischen Teil auf viele wichtige Aspekte der Lesekompetenz ein, stellte viele Datenermittlungs- und Evaluationsmethoden vor. Es ging u. a. über die Wichtigkeit der Kompetenz in dieser zentrale Kulturtechnik und wie sie im Lebenslauf einer Person bestimmend ist.

Der Schwerpunkt lag aber in der Darstellung des Projektes „Kicken&Lesen“ in der Praxis. In der Frage inwiefern die Lesekompetenz – aber auch die Lesemotivation – durch Fußball gefördert werden kann. Das Projekt in seiner originalen Form zielt auf das Zweite. Durch die Schwierigkeit, Motivation zu quantifizieren, und dem Bewusstsein, dass die Motivation sehr von Erfolg abhängt und dass Erfolg nur erreicht werden kann, wenn beim Lesen die dafür benötigten Fertigkeiten und – vielleicht vor allem – Fähigkeiten vorhanden sind, wurde hauptsächlich die Entwicklung der Lesekompetenz in den Fokus gesetzt.

Das Ergebnis zeigt, dass ein so gestaltetes Projekt, mit einer Hilfsbehelf „Sport“ oder anderen beliebten Aktivitäten, sein Ziel sehr gut erreichen und Kindern und Jugendlichen in der Erweiterung ihrer Kompetenzen unterstützen kann. Es zeigt auch einige Aspekte (Setting, Kommunikation, etc.), die, wenn optimal strukturiert, einen sehr positiven Einfluss in der Entwicklung des Projektes haben können.

Die Kenntnis und die Berücksichtigung der psycho-sozialen Lage der Kinder könnte dabei helfen, individuellere Angebote auch parallel zum alltäglichen Schulbetrieb - wie dieses Projekt - zu garantieren.

Mit geringer Lesekompetenz haben die gesellschaftlichen Akteure meistens große Schwierigkeiten, in der Welt im Allgemeinen und im Beruf im Besonderen einen Platz zu finden. Die erwünschte Langzeitwirkung des Projektes, vor allem bei den Kindern, die eine große Leistungssteigerung erfahren haben, können sie dabei unterstützen, weitere Schritte in Richtung Bildung und Ausbildung zu machen. Damit ist die kantsche Bildung gemeint, wo ein autonomes, rationales Wesen im Vordergrund steht, das in Harmonie mit den allgemein anerkannten Werten und Normen leben kann. Natürlich sollte auch die Stellung dieser Kinder in ihrem Beruflichen Werdegang mit der erhöhten Lesekompetenz erleichtert werden. So soll der Erfolg des Projektes kein Selbstzweck, sondern eine Art Multiplikatoreffekt oder zivile Grundlage für die Kinder sein. Die positiven

Auswirkungen des kompetenteren Lesens auf die Gesellschaft könnten die dafür geleistete pädagogische Arbeit belohnen.

„Lesen heißt, durch fremde Hand träumen.“

Fernando Pessoa

Literaturverzeichnis

- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U. et al.
(Hrsg.). (2001). *PISA 2000 - Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Plank-Institut für Bildungsforschung.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J. et al.
(2005). *Expertise Förderung von Lesekompetenz*. (BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg.). Bonn, Berlin.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W. et al.
(2001). *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beckstein, C., Schäfer, M. (2000), *Der geflügelte Bleistift*, Ökotopia Verlag
- Beste, G., Frank, C., Gutzmann, M., Hattendorf, E., Hoppe, I., Pilz, A. et al. (2012).
Handreichung für die Förderung von Lesekompetenz in der Schule - Für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in Grundschulen und allen weiterführenden Schulen.
(Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Hrsg.).
Ludwigsfelde-Struveshof. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/publikationen_lesen/HR_foerderung_von lesekompetenz_in_der_schule.pdf
- BfE - Bundesamt für kerntechnische Entsorgungssicherheit (Hrsg.). (2018). *Unsere Forschungsagenda*. Berlin.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Brödel, R. (2002). Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In E. Nuissl, C. Schiersmann & H. Siebert (Hrsg.), *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* (Band 49, S. 39–47). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Chomsky, N. (2006). *Language and Mind* (3.). Cambridge: Cambridge University Press. Zugriff am 21.11.2018. Verfügbar unter:
<http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Form-and-Meaning-excerpt.pdf>
- Christmann, U. (2004a). Lesen. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 419–442). Göttingen: Hogrefe.
- Christmann, U. (2004b). Verstehens- und Verständlichkeitsmessung - Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung. In K.D. Lerch (Hrsg.), *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht* (de Gruyter.). Berlin.
- Christmann, U., Groeben, N. (1999) – Psychologie des Lesens – in: Franzmann, B., Hasemann, K., Löffler, D, Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen* (S. 145-222); E. KG Saur – München
- Christmann, U. & Groeben, N. (2002). Anforderungen und Einflussfaktoren bei Sach- und Informationstexten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz - Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 150–173). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung - Plädoyer wider die Verdummung. *Forschung & Lehre*, 9, 3–14.
- Eriksson, P.S. u.a. (1998): Neurogenesis in the adult human hippocampus. In: *Nature Medicine*, H. 4, S. 1313–1317

- Gärtner, H. (1997). *Spaß an Büchern! - Wir Kinder Leselust bekommen*. München: Don Bosco Verlag.
- Grau, M. (o. J.). Lesen beobachten mit dem Stolperwörter Lesetest (LI-Reihe Lesekompetenz). In Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.), *Lesekompetenz*. Hamburg.
- Greven, J. (1973). Grundzüge einer Soziologie des heutigen Lesers. In A.C. Baumgärtner (Hrsg.), *Lesen - Ein Handbuch* (S. 149–171). Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Von Secker, C. (2000). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 331–341.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. (W. Beywl & K. Zierer, Übers.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation 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*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. (2009). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. *Lesekompetenz - Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Jacobs, A. M. (2003). Simulative Methoden. In G. Rickheit, T. Herrmann & W. Deutsch (Hrsg.), *Psycholinguistics* (S. 125–141). Berlin.
- Keller-Loibl, K., Brandt, S. (2015) - *Leseförderung in Öffentlichen Bibliotheken* - Walter de Gruyter GmbH, Berlin/München/Boston

- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik : Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 6, 10–13.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jahrg., (Sonderheft 8), 11–29.
- Kreibich, H. & Aufenanger, S. (Hrsg.). (2009). *Evaluation in der Leseförderung - Eine Handreichung für die Praxis* (Schriftenreihe der Stiftung Lesen). Mainz.
- Krumm, V. (2006). Elternhaus und Schule. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 108–114). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Kubesch, S. (2002): Sportunterricht. Training für Körper und Geist. In: *Nervenheilkunde*, H. 21, S. 487–490
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler - ELFE 1 - 6*. Göttingen: Hogrefe.
- McClelland, J. L. & Rumelhardt, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375–407.
- Metze, W. (2009). *Stolperwörter - Lesetest - Handanweisung*. Verfügbar unter: http://wilfriedmetze.de/Handanweisung_2009.pdf
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation (Psychologie in Erziehung und Unterricht). *Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 4, 259–267.

- 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*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Munser-Kiefer, M. (2014). *Leseförderung im Leseteam in der Grundschule - Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeit und (meta-)kognitiven Lesestrategien* (Empirische Erziehungswissenschaft) (Band 40). Münster - New York: Waxmann.
- Nodari, C. (2001). Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? (S. 5). Gehalten auf der Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung, Volkshaus Zürich. Zugriff am 21.11.2018. Verfügbar unter: http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/theorie/div/Was_heisst_Sprkompetenz.pdf
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *COGNITION AND INSTRUCTION*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Punz, E. (2016). *Effektivität frühzeitiger Interventionen zur Prävention von Lese- und Schreibschwierigkeiten - Eine empirische-quantitative Studie*. Potsdam: Universität Potsdam.
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of reading*. London: Prentice Hall.
- Reifenberg, F. M. & Barnieske, A. (2015). *Kicken&Lesen - Denn Jungs lesen ander(e)s - Leseförderung mit Ball und Buch in Schule und offener Jugendarbeit*. Donauwörth: Auer.

- Rheinberg, F. (2006). Motivationstraining und Motivierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 510–515). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Rost, D. H. & Schilling, S. R. (2006). Leseverständnis. In D.H. Rost & D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 451–460). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Schneider, W. (2004). Ein erweitertes Verständnis der Lesekompetenz: Die Ergebnisse des nationalen Ergänzungstests. *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz - Vertiefende Analysen im Rahmen von Pisa 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz - Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–99). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S.; Increasing Situational Interest in the Classroom; in: *Educational Psychology Review, Vol. 13, No. 3, 2001*
<https://msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Schraw-SituationalInterest.pdf>
- Schröder, B. (2015). *Bild(er)leser wissen mehr Das Bilderbuch als Vermittler von „Visual Literacy“*. Wiesbaden: Dinges & Frick GmbH.
- Spitzer, M. (1996): *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag

- Spörer, N., Brunstein, J. C. & Arbeiter, K. (2007). Förderung des Leseverständnis in Lerntandems und in Kleingruppen: Ergebnisse einer Trainingsstudie zu Methoden des reziproken Lehrens (Psychologie in Erziehung und Unterricht). (G. Spangler, O. Köller, D. Lewalter & S. Walper, Hrsg.) *Zeitschrift für Forschung und Praxis*.
- Streblov, L., Holodynski, M. & Schiefele, U. (2007). Entwicklung eines Lesekompetenz- und Lesemotivationstrainings für die siebte Klassenstufe - Bericht über zwei Evaluationsstudien (Psychologie in Erziehung und Unterricht). (G. Spangler, O. Köller, D. Lewalter & S. Walper, Hrsg.) *Zeitschrift für Forschung und Praxis*.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Watermann, R., Kutzelmann, S. (2010). Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4; *Journal for Educational Research Online*; Volume 2; 2010; Nr. 2, S. 153,194
- Weinert, E. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Pädagogik.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. (OECD, Hrsg.). Paris.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement (S. 657–700).
- Wikipedia. (o. J.). Atomsemiotik. Wikipedia, . Zugriff am 2.8.2019. Verfügbar unter: <http://de.m.wikipedia.org/wiki/Atomsemiotik>

Wottawa, H. (2006). Evaluation. (D.H. Rost, Hrsg.) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Weitere Internetquellen

Grundlagen der Statistik: Dispersionsparameter – Varianz und Standardabweichung:

wissenschafts-thurm.de/grundlagen-der-statistik-dispersionsparameter-varianz-und-standardabweichung/

Lehrstuhl für Stochastik: *ruhr-uni-bochum.de/mathematik3/lehrstuhl/index.html*

lesetest.schulkreis.de: <https://lesetest.schulkreis.de/mixtext.php>

Lesen-in Deutschland - Projekten und Initiativen zur Leseförderung: *http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1387*

Statistik für Psychologie: *statistikpsychologie.de/standardabweichung-varianz-berechnen/*

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Hamburg, 03. April 2020

Ort, Datum

Unterschrift
Alexandro Emílio Vilaça Moreira

Danksagungen

Mit dieser Seite möchte ich mich bei allen Personen und Institutionen bedanken, die auf unterschiedliche Art und Weise zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

BUGENHAGENSCHULE GROSS-FLOTTBEK

Fr. Ine Barske

Frau Christina Carstensen

Fr. Ashley Meier

GRUNDSCHULE WINDMÜHLENWEG

Fr. Brigitte Brauckmann

Fr. Angelika Nowak

Fr. Kerstin Weirauch (GBS-Ballin-Stiftung)



Herr Daniel Voith



Herr Marcus Thieme



Frau Ronja Sommer

Frau Katarina Gust



Herr Oliver Ottisch

(Cartoon S. 46)

Und natürlich auch bei Norbert und Claudia für die so wichtige Korrekturlesung.
Und bei meiner Familie für die Zeit im Kellerbüro.

Abbildungs-, Grafiken- und Tabellenverzeichnis

I Theoretischer Teil

Abb. 1 Modell zur Vorhersage der Lesekompetenz	12
Abb. 2 Bezugsperson in den Familien der 15-Jährigen nach Sozialschichtzugehörigkeit und Bildungsabschluss	14
Abb. 3: Wortverständnisaufgabe aus ELFE 1- 6	23
Abb. 4: Leitfaden Evaluation von Leseförderungsprojekten	35
Tab. 1: Leistungstabelle Stolperwörter-Test	25
Tab. 2: Ergebnis des Fragebogens zur habituellen Lesemotivation (FHLM)	26
Tab. 3: Korrelation Leselust mit anderen Schulfächern	26

II Empirischer Teil

Tab. 1: Ergebnisse der Lesekondition-Tests GSWMW	59
Tab. 2: Ergebnisse der Lesekonditions-Tests Bugi	63
Tab. 3: Lesekompetenzentwicklung (in %) Bugi	63
Tab. 4: Vergleich der Leistungsentwicklung bei dem Lesekonditions-Test GSWMW/Bugi	67
Tab. 5: Vergleich der Lesekompetenzentwicklung in % GSWMW/Bugi	67
Tab. 6: Ergebnisse der Lesekondition-Tests – Gesamte Schülerschaft	69
Tab. 7: Lesekompetenzentwicklung in % – Gesamte Schülerschaft	69
Tab. 8: Vergleich Leistungsentwicklung und Bücherzahl	71
Tab. 9: Vergleich durchschnittliche Leistung und Bücherzahl	71
Graf. 1: Entwicklung der Lesekompetenz in der Interventionsgruppe GSWMW	60
Graf. 2: Entwicklung der Lesekompetenz bei der Kontrollgruppe GSWMW	61
Graf. 3: Entwicklung der Lesekompetenz in der Interventionsgruppe Bugi	64
Graf. 4: Entwicklung der Lesekompetenz bei der Kontrollgruppe	65

Anlage 1
Daten aus dem Lesekondition-Test bei der GSWMW

Interventionsgruppe

Interventionsgruppe	Testung am 16.01.2019	Testung am 21.05.2019	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	21	30	9	0,3
2	19	23	4	30,3
3	18	30	12	6,3
4	14	24	10	0,3
5	22	38	16	42,3
6	23	29	6	12,3

Mittelwerte	19,5	29	9,5	
Varianz	15,3			
Standardabweichung	3,9			

Gesamtkontrollgruppe

Kontrollgruppe	Testung am 16.01.2019	Testung am 21.05.2019	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	26	27	1	12,6
2	17	22	5	0,2
3	31	35	4	0,3
4	19	35	16	131,2
5	23	29	6	2,1
6	39	41	2	6,5
7	33	33	0	20,7
8	21	27	6	2,1
9	19	20	1	12,6
10	31	33	2	6,5
11	21	28	7	6,0
12	27	31	4	0,3
13	25	23	-2	42,8
14	43	55	12	55,6
15	30	36	6	2,1
16	20	23	3	2,4
17	24	22	-2	42,8
18	28	36	8	11,9
19	25	23	-2	42,8

20	28	33	5	0,2
21	33	48	15	109,3
22	17	20	3	2,4

Mittelwerte	26,4	30,9	4,55	
Varianz	23,3			
Standardabweichung	4,83			

Kontrollgruppe „Junge“

Kontrollgruppe „Junge“	Testung am 16.01.2019	Testung am 21.05.2019	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	26	27	1	8,1
2	17	22	5	1,3
3	31	35	4	0,0
4	19	35	16	147,7
5	23	29	6	4,6
6	33	33	0	14,8
7	21	27	6	4,6
8	19	20	1	8,1
9	31	33	2	3,4
10	20	23	3	0,7
11	25	23	-2	34,2
12	28	33	5	1,3
13	17	20	3	0,7

Mittelwerte	23,8	27,7	3,85	
Varianz	17,7			
Standardabweichung	4,2			

Anlage 2
Daten aus dem Lesekondition-Test bei der Bugi

Interventionsgruppe

Interventionsgruppe	Testung am 07.02.2019	Testung am 20.06.2019	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	7	18	11	9,77
2	16	18	2	34,52
3	28	35	7	0,77
4	29	39	10	4,52
5	18	34	16	66,02
6	29	41	12	17,02
7	39	40	1	47,27
8	42	46	4	15,02

Mittelwerte	26	33,8	7,9	
Varianz	24,4			
Standardabweichung	4,94			

Gesamtkontrollgruppe

Kontrollgruppe	Testung am 07.02.2019	Testung am 20.06.2019	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	21	22	1	9
2	13	10	-3	49
3	17	26	9	25
4	20	25	5	1
5	15	21	6	4
6	21	27	6	4
7	38	42	4	0
8	21	25	4	0

Mittelwerte	20,8	24,8	4	
Varianz	11,50			
Standardabweichung	3,4			

Kontrollgruppe „Junge“

Kontrollgruppe „Junge“	Testung am 07.02.2019	Testung am 20.06.2019	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	13	10	-3	28,4
2	15	21	6	13,4
4	38	42	4	2,78

Mittelwerte	22	24,3	2,3	
Varianz	11,2			
Standardabweichung	3,3			

Anlage 3
Daten aus der kumulierten Evaluation der Schulen

Interventionsgruppe

Interventionsgruppe	1. Testung	2. Testung	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	21	30	9	0,18
2	19	23	4	20,90
3	18	30	12	11,76
4	14	24	10	2,04
5	22	38	16	55,18
6	23	29	6	6,61
7	7	18	11	5,90
8	16	18	2	43,18
9	28	35	7	2,47
10	29	39	10	2,04
11	18	34	16	55,18
12	29	41	12	11,76
13	39	40	1	57,33
14	42	46	4	20,90

Mittelwerte	23,2	31,8	8,6	
Varianz	21,1			
Standardabweichung	4,6			

	GSWMW		Bugi
--	-------	--	------

Gesamtkontrollgruppe

Kontrollgruppe	1. Testung	2. Testung	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	26	27	1	11,6
2	17	22	5	0,4
3	31	35	4	0,2
4	19	35	16	134,6
5	23	29	6	2,6
6	39	41	2	5,8
7	33	33	0	19,4
8	21	27	6	2,6
9	19	20	1	11,6
10	31	33	2	5,8
11	21	28	7	6,8
12	27	31	4	0,2
13	25	23	-2	41
14	43	55	12	57,8
15	30	36	6	2,6
16	20	23	3	2
17	24	22	-2	41
18	28	36	8	13
19	25	23	-2	41
20	28	33	5	0,4
21	33	48	15	112,4
22	17	20	3	2
23	21	22	1	11,6
24	13	10	-3	54,8
25	17	26	9	21,2
26	20	25	5	0,4
27	15	21	6	2,6
28	21	27	6	2,6
29	38	42	4	0,2
30	21	25	4	0,2

Mittelwerte	24,9	29,3	4,4	
Varianz	20,2			
Standardabweichung	4,5			

	GSWMW		Bugi
--	-------	--	------

Kontrollgruppe „Junge“

Kontrollgruppe „Junge“	1. Testung	2. Testung	Leistungsdifferenz	quadrierte LD
1	26	27	1	6,6
2	17	22	5	2,1
3	31	35	4	0,2
4	19	35	16	154,7
5	23	29	6	5,9
6	33	33	0	12,7
7	21	27	6	5,9
8	19	20	1	6,6
9	31	33	2	2,4
10	20	23	3	0,3
11	25	23	-2	30,9
12	28	33	5	2,1
13	17	20	3	0,3
14	13	10	-3	43,1
15	15	21	6	5,9
16	38	42	4	0,2

Mittelwerte	23,5	27,1	3,6	
Varianz	17,5			
Standardabweichung	4,2			

Anlage 4

Beispiel reduziertes *reciprocal teaching*

Eckstoßtor

Bis 1924 galt es nicht als Tor, wenn ein Eckball ohne Berührung eines weiteren Spielers über die Linie flog. Nachdem Hector Scarone bei den Olympischen Spielen 1924 in Paris zweimal vom Eckpunkt aus direkt ins Tor getroffen hatte, gegen Jugoslawien und die Schweiz, stellte Uruguays Verband einen Antrag auf Regeländerung. Am 1. Oktober 1924 wurde dem stattgegeben, und prompt war der Olympiasieger Leidtragender.

Am wie vielen wurde entschieden das ein Eckstoßtor ohne berührung von einem weiteren spieler zählt?

Wie viele Tore hat Hector Scarone von der Ecke direkt ins Tor geschossen?

Ab ~~dem~~ 1924 galt ein Eckstoßtor ohne eine zusätzliche berührung

Anlage 5

Beispieltext Tandem-lesen

LUKAS IM ALLEINGANG

Lukas spürt den Ball. Er muss ihn gar nicht sehen.
Er weiß, dass Mehmet den Ball jetzt zu ihm passen wird.
Im genau richtigen Moment rennt Lukas los.
Wie ein Sprinter, der die hundert Meter in Rekordzeit laufen will.
Der Ball kommt von schräg hinten.
Lukas nimmt ihn im vollen Lauf an.
Er muss nicht einmal hinschauen.
Lukas hat jetzt den Ball am Fuß.
Der linke Fuß ist sein starker Fuß.
Den ersten Gegenspieler trickst er aus.
Er täuscht nach rechts an, geht aber links vorbei.
Zwei aus der anderen Mannschaft laufen ebenfalls los,
aber sie holen Lukas nicht ein.
Die Mittellinie hat Lukas längst hinter sich gelassen.
Die Abwehr der Gegner schließt sich zusammen.
Lukas weiß, dass Amir ein harter Spieler ist.
Amir verteidigt den Strafraum mit allen Mitteln.
Manchmal geht Amir auch zu hart ran.
Das hat Lukas schon einmal zu spüren bekommen.
Unfair ist Amir aber nicht. Heute hat Amir jedoch keine Chance.
Lukas spielt einen Pass zu Mehmet, der passt wieder zurück.
Ein gelungener Doppelpass.
Amir kann dem Ball nur hinterherschauen.
Lukas hört den Trainer schreien.
Der Trainer läuft am Spielfeldrand auf und ab.
Um den linken Innenverteidiger dribbelt Lukas herum.
Jetzt ist Lukas auf sich gestellt.
Nur der Torwart kann ihn noch aufhalten.
Im Tor der Gegner steht Wenzel. Er ist Lukas' bester Freund,
aber das zählt hier nicht. Wenzel springt hin und her.
Lukas setzt zum Schuss an, holt aus und schießt.
„Tooooooor!“, schreit der Trainer.



Wenn ihr den Text gelesen habt, macht danach jeweils einen Haken.

1x	2x	3x	4x	Bonus
<input checked="" type="checkbox"/>				

678

Anlage 6

KOMPETENZENINBEWEGUNG

PROJEKT KICKEN & LESEN

Sehr geehrte Eltern der Grundschule Windmühlenweg,

ich möchte Ihnen das Projekt „Kicken und Lesen“ vorstellen, das ich von Januar bis Mai 2019 in der Schule durchführen werde. Es ist ein studentisch geführtes Programm, das in Kooperation mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung (LI) durchgeführt und von der Hochschule für Angewandte Wissenschaften – Hamburg (HAW) begleitet wird.

Ziel des Projektes ist es, die Leselust und –verständnis von Schülern zwischen neun und dreizehn Jahren zu fördern. Das Besondere daran ist es, dass der Fußball als motivierendes Instrument benutzt wird. Außerdem wird die Effektivität der Förderung evaluiert.

Während des Projektes lesen die Kinder im Tandem (synchron), gestalten selbstständig Trainingseinheiten aus schriftlichen Vorlagen, besuchen an einem Nachmittag die Zentralbücherei, spielen natürlich viel Fußball und und und... Geplant ist es auch, dass die Kinder eine Pressekonferenz mit einem waschechten Profifußballer gestalten.

Konkret sind ca. 15 Termine vom 07. Januar bis 13. Mai 2019 geplant. Gemeinsam mit der GBS der Schule Windmühlenweg sind die Trainingseinheiten auf montags von 15:00 bis 16:30 Uhr gesetzt worden. Die Teilnahme ist unabhängig einer Zugehörigkeit zur GBS und komplett kostenlos.

Falls Sie an einer Teilnahme Ihres Kindes interessiert sind, melden Sie es bitte bei Fr. Kraft im Schulbüro (Tel.: 040 42893950 oder E-Mail: schule-windmuehlenweg@bsb.hamburg.de) bis zum 12. Dezember an. Sollten Sie weitere Fragen haben, wenden Sie sich an mich unter: kontakt@kompetenzeninbewegung.de.

Mit freundlichen Grüßen

Alexandro Moreira

Anlage 7
KOMPETENZENINBEWEGUNG
PROJEKT KICKEN & LESEN

Einverständniserklärung zu Foto- und/oder Filmaufnahmen

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass im Rahmen des Projektes Kicken und Lesen Bilder und/oder Videos von den anwesenden Teilnehmer_innen gemacht werden und zur Veröffentlichung

- auf der Homepage des Veranstalters (kompetenzeninbewegung.de)
- in Publikationen des Veranstalters (wiss. Arbeite)
- auf dem Flyer des Veranstalters

verwendet und zu diesem Zwecke auch abgespeichert werden dürfen. Die Fotos und/oder Videos dienen ausschließlich der Öffentlichkeits- und/ oder Elternarbeit des Veranstalters (Alexandro Moreira, Oelsnerring 20 – 22609 Hamburg). Der Veranstalter verpflichtet sich, bevor er die Bilder/Filme veröffentlicht, eine weitere Zustimmung der Eltern zu holen, wobei er die konkreten Bildmaterialien bekanntgibt.

Ich bin mir darüber im Klaren, dass Fotos und/oder Videos im Internet von beliebigen Personen abgerufen werden können. Es kann trotz aller technischen Vorkehrungen nicht ausgeschlossen werden, dass solche Personen die Fotos und/oder Videos weiterverwenden oder an andere Personen weitergeben.

Diese Einverständniserklärung ist freiwillig und kann gegenüber dem Veranstalter jederzeit mit Wirkung für die Zukunft widerrufen werden. Sind die Aufnahmen im Internet verfügbar, erfolgt die Entfernung, soweit dies dem Veranstalter möglich ist.

Ort/Datum:

Name und Unterschrift des/der Teilnehmers_in ab 16 Jahre:

Name und Unterschrift der/der Personensorgeberechtigten: