

Leseförderung im informellen Kontext: Konzept zur Evaluation des Förderangebots der Bamberger Lesefreunde

Nora Heyne & Kristina Stocks

1) Die Bamberger Lesefreunde: Ein Ehrenamtsprojekt zur Sprach- und Leseförderung von Kindern

Sprachliche Fähigkeiten und insbesondere Lesekompetenz zählen zu den wichtigsten Voraussetzungen für eine Teilhabe an der Gesellschaft, den schulischen und beruflichen Erfolg sowie das Erreichen persönlicher Ziele. Daher kommt der Vermittlung dieser Fähigkeiten an die Heranwachsenden eine große Bedeutung zu, mit der schließlich das Fundament für ihre weitere Entwicklung gelegt wird.

Dass es bei vielen Kindern bislang nur unzureichend gelingt, diese Grundlagen zu vermitteln und somit ein starker Förderbedarf besteht, verdeutlichen aktuelle Leistungsstudien, wie z.B. die *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* (IGLU) oder das *Program for International Student Assessment* (PISA). Entsprechend liegen die Leseleistungen von Kindern der vierten Klassenstufe in Deutschland, im Vergleich zu den anderen an der Studie teilnehmenden Staaten, seit 2001 nahezu unverändert im Mittelfeld und weisen zudem gleichzeitig über die Zeit bis 2016 eine immer größere Streuung auf (Bos et al., 2017): So hat sich, neben einer Zunahme der Gruppe der starken Leser/innen, der Anteil von Kindern mit sehr geringen Leseleistungen von 17 auf 19 Prozent erhöht (Bos et al., 2017). Kinder, die dieser Gruppe zuzurechnen sind, stammen mehrheitlich aus Familien mit fremdsprachigem Hintergrund und/ oder aus sozial benachteiligten Familien. In den Befunden von IGLU erreichen sie nur rudimentäre bis geringe Lesefähigkeiten (Kompetenzstufen I oder II), mit welchen die Anforderungen in der weiteren Schullaufbahn nur mit Schwierigkeiten zu bewältigen sind (Bos et al., 2017).

Um diesen Kindern zu ermöglichen, in ihren Leistungen Anschluss zu gewinnen und zu erhalten, sind gezielte Fördermaßnahmen nötig. Hierbei kommt, zusätzlich zu der direkten Förderung von Lesekompetenz, v.a. Maßnahmen zur Steigerung der Leseflüssigkeit, der Lesemotivation wie auch der Häufigkeit von Leseaktivitäten eine zentrale Bedeutung zu (Diedrich et al., 2019), die im schulischen und/ oder außerschulischen Bereich umgesetzt werden können. Dass hierbei jedoch insbesondere außerschulische Maßnahmen wichtig sind, etwa formelle oder informelle Angebote und ebenso Kooperationen mit den Eltern, um nachteilige Entwicklungsbedingungen von Kindern in ihrem alltäglichen Lernumfeld zu kompensieren, zeigten die bisherigen Befunde (Goy et al., 2017). Zudem verdeutlichten die Ergebnisse der verschiedenen Studien, dass die Förderung von Lesekompetenz, Lesemotivation und Leseverhalten als

langfristiger Prozess zu sehen ist, der in der Zeit der Vorschule beginnen und bis zum Ende der Schulzeit fortgeführt werden sollte (u.a. Artelt et al., 2007; Diedrich et al., 2019; Weis et al., 2019).

Ein Förderangebot, das an dem vielfach aufgezeigten Förderbedarf ansetzt, ist die Initiative der *Bamberger Lesefreunde*. In diesem Projekt engagieren sich seit 2009 Bamberger Bürger*innen ehrenamtlich als Lesepat*innen, um insbesondere sprachlich und/ oder sozial benachteiligte Kinder in ihren Fähigkeiten zum aktiven Gebrauch der deutschen Sprache wie auch in ihrer Lesekompetenz zu fördern. Dieses Förderangebot, das sich an alle interessierten Kinder im Alter zwischen drei und zwölf Jahren richtet, wird in Einzel- oder Gruppensitzungen (i.d.R. mit zwei bis vier Teilnehmer/inne/n, in Ausnahmen mit 15 Kindern) durchgeführt, die in ihren Familien, Kindertagesstätten oder Schulen stattfinden. Ein Vorzug dieses Förderangebots gegenüber den geläufigen Fördermaßnahmen im schulischen Kontext ist darin zu sehen, dass Kindern überwiegend zur Auswahl gestellt wird, um welche Themen und Texte es in den Fördereinheiten gehen soll. Darüber hinaus erfolgen die Fördereinheiten ohne Zeit- und/ oder Leistungsdruck. Die Umsetzung dieses Programms wird seit mehreren Jahren finanziell durch die Stadt Bamberg gefördert und durch Kristina Stocks, Mitarbeiterin des Migrationssozialdienstes der Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bamberg Stadt und Land e.V., in Kooperation mit dem Migranten- und Integrationsbeirat (MIB) der Stadt Bamberg, koordiniert. Seit 2020 wird das Angebot zudem von Dr. Nora Heyne, Mitarbeiterin der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, wissenschaftlich begleitet und soll in dem angedachten Projekt evaluiert werden.

Ziel dieser Evaluation ist es, zunächst mit dem Fokus auf die wöchentlichen Einzelsitzungen in Grundschulen, zu überprüfen, inwiefern es gelingt, die lese- und sprachbezogenen Fähigkeiten der teilnehmenden Kinder im Zuge der Maßnahmen der Bamberger Lesefreunde zu fördern. Anknüpfend an diese Bestimmung des gegenwärtigen Standes wird zudem untersucht, wie alle Beteiligten die Fördereinheiten einschätzen und welche Möglichkeiten sie sehen, diese zu verbessern.

2) Theoretischer Hintergrund

2.1 Verbesserung von sprachlichen Fähigkeiten und Lesekompetenz als Ziele der Förderung

Wie eingangs erwähnt, ist es das Ziel der Förderung, die sprachlichen Fähigkeiten und die Lesekompetenz der teilnehmenden Kinder zu verbessern, um ihnen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten Anschluss an das Leistungsniveau in der Altersstufe zu ermöglichen. Welche Fähigkeiten dabei im Einzelnen von Kindern im Grundschulalter erwartet werden und daher als Zielvariablen für die Förderung zu sehen sind, um ggf. Leistungsrückstände aufholen zu können, verdeutlichen die *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den*

Primarbereich der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004). Nach diesen sollen die Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit eine demokratische Gesprächskultur entwickeln und ihre Fähigkeiten in der mündlichen Sprache erweitern (KMK, 2004). Dazu zählt v.a., dass sie dazu in der Lage sind, Gespräche zu führen, zu erzählen, Informationen weiterzugeben und zu verarbeiten, ihr Sprechen zu gestalten, Gedanken und Gefühle auszudrücken, ihre Anliegen hinsichtlich der Zuhörer/innen und Situationen angemessen zu formulieren, aufmerksam zuzuhören sowie Äußerungen anderer zu verstehen und konstruktiv zu verarbeiten (KMK, 2004, S. 8).

Hinsichtlich des Lesens ist es nach den Bildungsstandards darüber hinaus vorgesehen, dass Kinder am Ende der Grundschule Fähigkeiten im „genießenden, informierenden, selektiven, interpretierenden und kritischen Lesen“ aufweisen, was als Basis für ihr weiteres Lernen und selbstbestimmtes Lesen sowie die bewusste Auswahl von Medien gesehen wird (KMK, 2004, S. 9). Dies schließt ein, dass die Kinder erfahren haben, „dass Lesen eine Auseinandersetzung mit der Welt ermöglicht und Vergnügen bereiten kann“ (KMK, 2004, S. 9). Bei der Beschäftigung mit verschiedenen Texten sollen sie zudem „Leseinteresse, Lesebereitschaft, Lesefertigkeit und sinnverstehendes Lesen“ zeigen und, insbesondere beim Lesen literarischer Texte, dazu in der Lage sein, sich mit für sie relevanten Aussagen sowie literarischen Figuren auseinanderzusetzen. Es wird überdies angestrebt, dass sie mit verschiedenen Textsorten und Medien umgehen und sich, dem Alter entsprechend, in der Medienwelt orientieren können (KMK, 2004, S. 9).

2.2 Bedingungen und Einflüsse des Erwerbs sprachlicher Fähigkeiten und Lesekompetenz

Wann und in welchem Ausmaß die verschiedenen Aspekte von sprachlichen Fähigkeiten und von Lesekompetenz erworben werden, hängt nach aktuellen Kenntnissen von zahlreichen Faktoren ab (u.a. Artelt et al., 2007; Heyne, 2014), von welchen eine Auswahl in Tabelle 1 vorgestellt wird.

Die verschiedenen Voraussetzungen bzw. Teilfähigkeiten von Sprach- und insbesondere Lesekompetenz sind überwiegend eng miteinander verknüpft und beeinflussen oder bedingen sich gegenseitig. So ist beispielsweise eine ausreichend gute Leseflüssigkeit die Voraussetzung dafür, dass Texte auf Satz- und schließlich Textebene verstanden werden können und dass Ressourcen im Arbeitsgedächtnis für den Einsatz von Lesestrategien oder andere komplexe Prozesse der Textverarbeitung verfügbar sind (u.a. Artelt et al., 2007). Zudem begünstigen ein gewisses Ausmaß intrinsischer Lesemotivation und ein positives Leseselbstkonzept das regelmäßige Leseverhalten bzw. die Lesepraxis, wodurch wiederum Einflüsse auf das Textverstehen in spezifischen Lesesituationen wie auch auf die allgemeine Lesekompetenz zu erwarten sind (u.a. Goy et al., 2017; Möller & Schiefele, 2004).

Tabelle 1: Überblick über Voraussetzungen und Teilfähigkeiten schriftsprachlicher Kompetenzen

Teilfähigkeiten	Exemplarische Anforderungen beim Lesen
(1) Phonologische Bewusstheit	Erkennen, Benennen und Unterscheiden von Lauten und Silben
(2) Wortschatz	Er-/kennen, Nennen und Verstehen von Wörtern
(3) Leseflüssigkeit	(Automatisiertes) Erlesen von Buchstaben und Wörtern und Verstehen ihrer Bedeutung
(4) Aufmerksamkeit	Fokussieren auf einen Text beim gleichzeitigen Ausblenden anderer Informationen
(5) Arbeitsgedächtnis	Textinhalte und Verbindungen zu Vorwissen in das Gedächtnis rufen, behalten und verarbeiten
(6) Vorwissen	Vorhandene Wissenshalte beim Verstehen von Texten abrufen und nutzen
(7) Verstehen auf Satzebene	Informationen in Sätzen und ihre Zusammenhänge verstehen
(8) Verstehen auf Textebene	Übergreifende Zusammenhänge in Texten verstehen, reflektieren und Schlussfolgerungen daraus ableiten
(9) (Lese-)Motivation	Antrieb zum Lesen eines Texts und zur Auseinandersetzung mit seinem Inhalt
(10) Perspektivenübernahme	Hineinversetzen in emotionale, räumliche und konzeptionelle Perspektiven von Figuren in Texten
(11) Leseselbstkonzept	Einschätzung der eigenen Lesefähigkeiten
(12) Lesestrategien	Vorgehensweisen zur Verbesserung des Verstehens, Verarbeitens und Behaltens von Inhalten aus Texten
(13) Sprach- und Textwissen	Wissen über Merkmale und den Gebrauch von Sprache und Texten
(14) Lesepraxis	Häufigkeit und Umfang von Leseaktivitäten

Vor diesem Hintergrund sind bei der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten und Lesekompetenz verschiedene der genannten Voraussetzungen und Teilfähigkeiten zu berücksichtigen und im Blick zu behalten. Da einige von ihnen – insbesondere der Wortschatz, die basalen Lesefähigkeiten, die Leseflüssigkeit, die Lesemotivation und die Lesepraxis – als gut förderbar gelten, sind sie wichtige Ansatzpunkte für die Förderung von Lesekompetenz und rückten in den Fokus verschiedener Förderkonzepte (Artelt et al., 2007; Artelt et al., 2010; Goy et al., 2017; Möller & Schiefele, 2004). In Anlehnung an diese Programme sind die genannten Faktoren bzw. Fähigkeiten ebenso Förderziele im Programm der Bamberger Lesefreunde, weshalb im Folgenden vertieft auf sie eingegangen wird.

2.2.1 Wortschatz, basale Lesefähigkeiten und Leseflüssigkeit

Der Wortschatz und die basalen Lesefähigkeiten, die ein Kind aufweist, bestimmen seine Fähigkeiten im Lesen wesentlich. Letztere umfassen verschiedene Dekodierfähigkeiten (vgl. Überblick in Heyne, 2014): Dazu zählt einerseits das phonetische Rekodieren, was die Zuordnung von Sprachlauten zu Schriftzeichen bzw. Buchstaben bezeichnet und die

Voraussetzung dafür ist, dass diese beim Lesen zu Wörtern zusammengelautet werden können. Sie schließen andererseits das phonologische Rekodieren ein, bei dem Schrift in bedeutungsvolle Begriffe bzw. Sprache überführt wird. Ebenso zählen dazu Fähigkeiten der Worterkennung (sog. lexikalischer Zugriff), bei denen gelesenen Wörtern, die im mentalen Lexikon im semantischen Gedächtnis gespeichert sind, Bedeutung zugewiesen wird, was stark durch den jeweils verfügbaren Wortschatz und die Fähigkeiten zur phonologischen Rekodierung bestimmt wird. Das Ausmaß, in dem diese verschiedenen Fähigkeiten automatisiert ablaufen, kennzeichnet die vorliegende Leseflüssigkeit, die eine wesentliche Voraussetzung für das sinnverstehende Lesen umfassender Texte darstellt (u.a. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2004). Dass die Leseflüssigkeit v.a. bei den Kindern der vierten Klassenstufe mit den geringsten Lesefähigkeiten (s. Kompetenzstufen I und II) noch nicht in ausreichendem Maß ausgebildet ist und daher bei einer Förderung bedarf, zeigten die Befunde von IGLU (Bremerich-Vos et al., 2017).

Um die Leseflüssigkeit wie auch die Fähigkeiten im phonologischen Rekodieren (Streblow, 2004) und in der Worterkennung zu fördern, liegen verschiedene Förderkonzepte vor. Während von Übungen zur Vermittlung und Konsolidierung von Wortschatz v.a. eine Steigerung in der Worterkennung und im phonologischen Rekodieren zu erwarten ist, ermöglichen regelmäßige und stetige Leseübungen mit angemessen schwierigen Texten, die verschiedenen Teilprozesse beim Lesen zunehmend zu automatisieren und somit auch die Leseflüssigkeit zu steigern, wodurch schließlich mehr Ressourcen für hierarchiehöhere Prozesse verfügbar werden (u.a. Artelt et al, 2007; Richter & Christmann, 2002).

2.2.2 Lesemotivation

Die Motivation, Texte zu lesen und sich mit diesen auseinanderzusetzen, stellt eine weitere bedeutsame Einflussgröße von Lesekompetenz dar. Unterschieden wird in der Regel zwischen extrinsischer und intrinsischer Lesemotivation, wobei Letztgenannter eine größere Bedeutung für die Verbesserung im Lesen zukommt (u.a. Schiefele et al., 2012). Während das Lesen aus extrinsischer Lesemotivation v.a. durch externe Anreize, wie etwa Lob und Anerkennung, angetrieben ist, liegen der intrinsischen Lesemotivation Neugierde, Unterhaltung, Freude am Erfahren der beim Lesen gewonnenen Informationen oder auch am Gelingen des Lesens selbst zugrunde. Nach den aktuellen Ergebnissen von IGLU zeichnet sich hierzu – zwischen 2001 und 2016 – insgesamt eine negative Entwicklung bei den Grundschulkindern in Deutschland ab (Bos et al., 2017): Während der Anteil von Kindern mit niedriger Lesemotivation signifikant anstieg, verringerte sich der Anteil von Kindern mit hoher Lesemotivation signifikant. Dies ist vor allem im Hinblick auf den wichtigen Beitrag von Lesemotivation zu der weiteren Entwicklung von Lesekompetenz bedenklich. So zeigte sich in Studien, dass intrinsisch motivierte Kinder

mehr und ausdauernder lesen, wodurch sich schließlich ihre Lesekompetenz verbessert (u.a. Artelt et al., 2007). Die Lesemotivation zu fördern, stellt daher einen wichtigen Ansatzpunkt für die Lesekompetenzförderung dar.

Darüber, dass Lesemotivation gefördert werden kann, sind sich verschiedene Autor/inn/en einig (u.a. Artelt et al., 2007). Als Maßnahmen dazu werden u.a. Verfahren zur Leseanimation (Rosebrock & Nix, 2017) und freie Leseangebote empfohlen, in denen Kinder in selbstbestimmten Zeiten selbstausgewählte Texte lesen können. Eine Quelle intrinsischer Lesemotivation – und damit ein weiterer erwarteter Zugang zu ihrer Förderung – wird häufig in der (gezielten Anregung zur) Perspektivenübernahme beim Lesen gesehen (vgl. Heyne et al., in Druck; Hurrelmann, 2011). Obgleich bislang noch wenig darüber bekannt ist, inwieweit Kinder im Grundschulalter Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme beim Lesen vorweisen und wie effektiv eine Anregung zu Lektüre, die dies ermöglicht, wirkt, werden von einem entsprechenden Vorgehen förderliche Effekte auf die Lesemotivation und schließlich auch die Lesekompetenz erwartet.

2.2.3 Lesepraxis

Die Lesepraxis bezeichnet das Ausmaß, im dem sich Personen in ihrer Freizeit mit dem Lesen beschäftigen, z.B. zum Vergnügen oder zum Wissenserwerb lesen, im Freundes- oder Familienkreis über Gelesenes sprechen, vorlesen oder selbst vorgelesen bekommen (Heyne, 2014). Wie verschiedene Studien zeigten, steht sie in einem engen Zusammenhang mit der Entwicklung von Lesekompetenz (s. Überblick in Heyne, 2014; Mol & Bus, 2011), was in IGLU ebenso die Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß des Lesens zum Vergnügen und der Dauer des täglichen Lesens von Grundschulkindern mit ihrer Lesekompetenz andeuten (Goy et al., 2017). Diese positiven Zusammenhänge verdeutlichen jedoch auch, dass ein geringes Ausmaß von Leseaktivitäten ebenso mit einer niedrigen Lesekompetenz einhergeht, weshalb die hohen Anteile von Kindern, die nach den IGLU- Befunden nur (sehr) selten lesen, einen starken Förderbedarf hinsichtlich der Lesepraxis anzeigen.

Dass der Umfang von Leseaktivitäten durch angemessene Maßnahmen gesteigert werden kann, erwarten verschiedene Autor/inn/en (u.a. Artelt et al., 2007; Rosebrock & Nix, 2017). Insbesondere bietet hierzu die Bereitstellung von bzw. die Ermöglichung des Zugriffs auf für die Kinder interessante Lektüre einen möglichen Weg, um Kindern Anreize zur Auseinandersetzung mit Texten zu schaffen und Leseaktivitäten anzuregen (s. Überblick bei Heyne, 2014; KMK, 2004; Rosebrock & Nix, 2017). Ebenso kann es hierzu nützlich sein, den Kindern für sie passende und ansprechende Bücher direkt, in Lesungen oder Buchpräsentationen vorzustellen oder sie bei der eigenständigen Auswahl solcher –

etwa in Bibliotheken oder anderen außerschulischen Institutionen – zu begleiten und zu beraten (u.a. Hurrelmann, 2004). Zentrales Ziel sollte hierbei sein, dass die Kinder Texte für sich entdecken, die einerseits ihren jeweiligen persönlichen Interessen, Zielen und Bedürfnissen entsprechen und sie andererseits – mit Bezug auf das jeweils vorliegende Lesekompetenzniveau – weder unter- noch überfordern. Die Lektüre von individuell ansprechenden Texten geht erwartungsgemäß mit von den Kindern wertgeschätzten Erfahrungen von Neugierde und Spannung einher (Hurrelmann, 2011), wodurch die Entwicklung positiver Leseinstellungen und einer intrinsischen Lesemotivation begünstigt werden und schließlich positive Effekte auf die Lesefähigkeiten zu erwarten sind.

2.3 Maßnahmen zur Förderung von sprachlichen Fähigkeiten und Lesekompetenz

Um die sprachlichen Fähigkeiten und die Lesekompetenz von Kindern zu fördern sind somit verschiedene Voraussetzungen und Teilfähigkeiten – insbesondere der Wortschatz, die Leseflüssigkeit, die Lesemotivation und die Lesepraxis – wie auch ihre Beziehungen in den Blick zu nehmen, die wichtige Ansatzpunkte für die Förderung bieten (u.a. Goy et al., 2017). Andererseits kann man von vielen Leseaktivitäten, die in Fördermaßnahmen umgesetzt werden, auch Effekte auf verschiedene der genannten Aspekte und Teilfähigkeiten erwarten. Eine Auswahl von (Lese-)Aktivitäten, die sich einerseits in bisherigen Maßnahmen zu der Förderung von sprachlichen Fähigkeiten bzw. von Lesekompetenz als effektiv herausstellten und die andererseits zu den Kernelementen in den Fördereinheiten der Bamberger Lesefreunde zählen, ist in Tabelle 2 präsentiert und wird im Folgenden eingehender dargestellt. Gemeinsam ist allen (Lese-)Aktivitäten im Programm der Bamberger Lesefreunde, dass – Empfehlungen in der Literatur folgend – den Kindern weitestgehend zur Auswahl gestellt wird, um welche Themen oder Texte es in den jeweiligen Fördereinheiten gehen soll. Durch die Orientierung an der Interessenlage und dem Bedarf der Kinder können diese Spaß und Freude am Lesen entwickeln. Zudem wird erwartet, dass sie dadurch Themen und Aktivitäten für sich zu entdecken, mit denen sie sich über die Förderung hinaus eigenständig in ihrer Freizeit (lesend) beschäftigen. Die Hinführung zu ansprechenden literarischen Themen und Texten und somit die Förderung von Lesemotivation verspricht dabei insbesondere ein wichtiger Ansatzpunkt für die Leseförderung von Jungen zu sein, die häufig ungünstigere motivationale Voraussetzungen und damit einhergehend geringere Lesefähigkeiten aufweisen als Mädchen (Bos et al., 2017). Neben der Interessenlage stellte jedoch auch das Leistungsniveau der Kinder einen wesentlichen Faktor dar, der bei der Empfehlung und/oder Auswahl von Lektüre zu berücksichtigen ist. Vor allem um ein konstruktiv-positives Leseselbstkonzept zu fördern, indem Unter- ebenso wie Überforderung und somit auch demotivierende Leseerfahrungen vermieden werden, sollte Texten mit in Bezug auf die jeweiligen Kinder angemessenem Schwierigkeitsgrad der Vorzug gegeben werden.

Tabelle 2: Kernelemente in den Fördereinheiten der Bamberger Lesefreunde

(Lese-) Aktivitäten	Einzelne Aktionen	
I Dialogisches Vorlesen	a) Austausch über Text b) Austausch über Bilder c) Austausch über andere verknüpfte Themen	
II Lesen von Texten	a) Abwechselndes lautes Lesen mit mehr als zwei Kindern b) Abwechselndes lautes Lesen in Lesetandems c) Individuelles (stilles) Lesen	
III Gespräche über Texte und damit verknüpfte Themen	a) Suchen, Finden, Benennen oder auch Zitieren einzelner Fakten aus dem Text b) Erfassen, Wiedergeben, Zusammenfassen von zentralen Textaussagen c) Finden und Interpretieren von Widersprüchen und mehrdeutigen Aussagen d) Ableitung von eigenen Gedanken, Anwendungsbeispielen, Schlussfolgerungen e) Bewertungen oder Stellungnahmen zum Text f) Vergleichen von Texten g) Hineinversetzen in Gefühle, Ansichten und Motive von Figuren in Texten h) Bilden anschaulicher Vorstellungen zum Textinhalt i) Bilden und Prüfen von Hypothesen zum Text	
IV Verarbeitung von und produktiver Umgang mit Texten	a) Erstellen von Dokumenten zu einem Text, z.B. Steckbrief zu Protagonisten erarbeiten, Bild zur Handlung malen b) Erstellen eigener Objekte zu einem Text, z.B. Modell basteln, falten, formen c) Kreieren neuer Darstellungsformen zu einem Text, z.B. Rollenspiel, Theateraufführung, Verklanglichung	
V Kommunikation und Interaktion zu verschiedenen Themen	Mit Anforderung zum Lesen	a) Besuche von Bibliotheken b) Teilnahme an Lesungen c) Spiele, z.B. Worträtsel, -puzzle, -domino, Lern- oder Lesequiz
	Ohne Anforderung zum Lesen	a) Spiele, z.B. Memory, Brettspiele, Bewegungsspiele b) Besuch kultureller Einrichtung, z.B. Theater, Museum c) Ausflüge zu bestimmten Themen

2.3.1 Dialogisches Vorlesen (I)

Die Bedeutung des Vorlesens und insbesondere des *Dialogischen Vorlesens* zur Vermittlung von sprachlichen Fähigkeiten wie auch von Vorläuferfähigkeiten des Lesens wird in der Literatur immer wieder hervorgehoben (u.a. Artelt et al., 2007). Insbesondere hinsichtlich des Dialogischen Vorlesens konnten beispielsweise förderliche Effekte auf die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit fremdsprachigem Hintergrund nachgewiesen werden (Ennemoser et al., 2013). Im Gegensatz zu dem traditionellen Vorlesen, bei dem der größte Sprechanteil bei der vorlesenden Person liegt, welche gleichzeitig als Lesemodell fungiert, ist die Methode des Dialogischen Vorlesens vor allem dadurch gekennzeichnet, dass die teilnehmenden Kinder in großem Ausmaß zu dem Gespräch beitragen. Sie werden dazu aufgefordert, zu gezeigten Bildern und/ oder präsentierten Textpassagen ihre eigenen Gedanken, Gefühle, Hypothesen, Fragen und Antworten darzustellen. Durch diese Vorgehensweise, die v.a. für Gruppen von maximal vier Kindern

empfohlen ist (Trägerkonsortium BiSS & Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, 2017), werden verschiedene positive Wirkungen auf die sprachliche Entwicklung der Kinder erwartet, wie beispielsweise ein Ausbau des aktiven Wortschatzes, die Vermittlung von Wissen über die Verwendung von Sprache und Texten wie auch von Vorläuferfähigkeiten des Textverstehens auf Wort-, Satz- und Textebene. Ebenso werden einige förderliche Effekte auf diese Fähigkeiten durch das Vorlesen erwartet, was auch in größeren Gruppen umgesetzt werden kann, obgleich die Kinder darin weniger Gelegenheit zum Üben erhalten.

2.3.2 Lesen von Texten (II)

Auch dem regelmäßigen Lesen von Texten, das in verschiedenen Formen erfolgen kann, kommt eine große Bedeutung zu, um Lesekompetenz zu fördern (u.a. Artelt et al., 2007; Rosebrock & Nix, 2017). Im Allgemeinen kann hierbei zwischen 1) dem abwechselnden lauten Lesen in der Gesamtgruppe (i.d.R. mit mehr als zwei Kindern), 2) dem abwechselnden lauten Lesen in Zweiergruppen (sog. Lese-Tandems) und 3) dem individuellen (stillen) Lesen unterschieden werden. Diese verschiedenen Formen weisen unterschiedliche Vorzüge wie auch Nachteile auf, die in Abhängigkeit von den vorliegenden Lesefähigkeiten zum Tragen kommen können (u.a. Heyne, 2014). Im Allgemeinen ist jedoch davon auszugehen, dass die Übung des Lesens eine Stärkung der basalen Lesefähigkeiten, insbesondere der Fähigkeiten zur Worterkennung und zum Textverstehen auf Wortebene, eine Verbesserung der Leseflüssigkeit und eine Erweiterung des Wortschatzes ermöglicht. Darüber hinaus sollte gerade durch die Beschäftigung mit für die Kinder interessanter und ansprechender Lektüre ihr Interesse am Lesen geweckt, ihr Leseverhalten angeregt und ihre Lesemotivation gefördert werden können.

Insbesondere das gemeinsame laute Lesen in einer größeren Gruppe bietet beispielsweise die Möglichkeit, sich gemeinsam mit einem Text zu beschäftigen und diesen – je nach den gegebenen Lesevoraussetzungen – zum Vergnügen, z.B. mit verteilten Rollen oder nach einem Würfelroulette (es wird vorab erwürfelt, in welcher emotionalen Lage der Text einer Figur vorgetragen werden soll), zu lesen. Vorteile dieses Vorgehens liegen v.a. in dem Spaß, in der motivierenden Wirkung und der Förderung der Perspektivenübernahme, die von dieser Form des Lesens zu erwarten sind. Nachteile weist diese Methode v.a. für Kinder mit geringeren Lesefähigkeiten auf, u.a. da sie nicht in ihrem eigenen Tempo lesen können, den Text daher nur schwer verstehen und zudem ein lautes Vorlesen in diesem Kontext für sie eine Überforderung darstellen könnte, die weder förderliche Effekte auf ihre Fähigkeiten oder die Motivation, noch auf ihr Selbstkonzept erwarten lässt.

Um diese Nachteile zu vermeiden, insbesondere um Kindern mit geringen Lesefähigkeiten das Lesen im eigenen Tempo und somit die Stärkung basaler Lesefähigkeiten zu ermöglichen, ist hingegen das individuelle Stilllesen zu empfehlen. Ein Nachteil dieses Vorgehens liegt hingegen darin, dass leseschwache Kinder weder ein Modell zum Lesen noch Rückmeldungen erhalten, um Fehler im eigenen Lesen zu erkennen und Schwierigkeiten zu überwinden.

Um dies jedoch zu ermöglichen, versprechen – gerade für Kinder mit geringen Lesefähigkeiten – Formen der Partnerarbeit bzw. (Laut-)Lesetandems die förderlichsten Effekte, v.a. hinsichtlich der Leseflüssigkeit. Sie können beispielsweise so durchgeführt werden, dass ein leseschwaches Kind gemeinsam mit einer lesestarken Person einen Text halblaut liest, bis das Kind mit den geringen Lesefähigkeiten den Text fehlerfrei und hinreichend schnell lesen kann. Förderliche Effekte dieses Vorgehens wurden z.B. für Schüler/innen der sechsten Klassenstufe nachgewiesen (Rosebrock, Rieckmann, Nix & Gold, 2010).

2.3.3 Gespräche über Texte und damit verknüpfte Themen (III)

Zusätzlich zu dem direkten Lesen eines Textes kommt auch der Kommunikation über diesen – vor, während und nach dem Lesen – eine große Bedeutung für die Leseförderung zu (u.a. Heyne, 2014). In diesen Gesprächen können verschiedene Aspekte thematisiert werden (s. mögliche Themen in Tabelle 2), wodurch für die Kinder erfahrbar wird, wie andere einen Text verstehen, verarbeiten und u.a. das eigene Vorwissen dazu nutzen. Zudem erhalten die teilnehmenden Kinder auch die Möglichkeit, Prozesse des Textverstehens und der Textverarbeitung selbst zu erproben und zu üben, z.B. indem sie selbst bestimmte Fakten in dem Text suchen und benennen oder ihre Hypothesen dazu, wie es in dem Text weitergeht, darstellen. Insgesamt wird erwartet, dass durch diesen Austausch zu bestimmten Texten, Fähigkeiten auf der sprachlichen Ebene wie auch im Textverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene gefördert werden können. Darüber hinaus bieten solche Gespräche häufig auch die Möglichkeit, neue Wörter kennenzulernen und somit den Wortschatz zu erweitern. Bei ansprechenden Texten ist zudem davon auszugehen, dass die Kinder kognitiv aktiviert werden (u.a. Kunter & Baumert, 2006; Klieme & Rakoczy, 2008) und ihnen der Austausch darüber Freude bereitet, wodurch schließlich auch positive Effekte dieser Gespräche auf die Einstellungen zum Lesen und die Lesemotivation zu erwarten sind (u.a. Hurrelmann, 2002).

2.3.4 Verarbeitung und produktiver Umgang mit Texten (IV)

Produktiven Formen der Verarbeitung und des Umgangs mit Texten wird v.a. im Deutschunterricht eine große Bedeutung beigemessen, auch wenn empirische Nachweise

zur Effektivität entsprechender Vorgehensweisen oftmals noch ausstehen (s. Überblick in Heyne, 2014). So wird beispielsweise empfohlen, Texte von den Kindern verarbeiten zu lassen, indem sie dazu neue Dokumente (z.B. Steckbrief zu Protagonist, Bild zum Textinhalt, „Antimärchen“ mit zum Text gegenteiligen Charakteren), Objekte (z.B. Modell basteln) oder andere Darstellungsformen (z.B. Rollenspiel, Theateraufführung, Geräuschkulissen) erarbeiten. Auch wenn die verschiedenartigen Vorgehensweisen mutmaßlich sehr verschiedene Lernprozesse initiieren, ist doch anzunehmen, dass eine Transformation eines Textinhaltes in eine entsprechend andere Form und die Kommunikation darüber Fähigkeiten der Textverarbeitung wie auch sprachliche Fähigkeiten fordert und schließlich fördert.

2.3.5 Kommunikation und Interaktion zu verschiedenen Themen (V)

Insbesondere für Kinder mit fremdsprachigem Hintergrund, die geringe Fähigkeiten in der deutschen Sprache aufweisen, aber auch für solche, die aus anderen Gründen selten kognitive Anregungen und weniger Austauschgelegenheiten erhalten, sollte darüber hinaus die Kommunikation und Interaktion mit Personen, welche die Verkehrssprache beherrschen, einen wichtigen Beitrag zu der Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten leisten. Einerseits können diese Kommunikations- oder Interaktionspartner als Modelle fungieren, von denen die Kinder grundlegende sprachliche Fähigkeiten sowie sprachbezogenes Wissen erwerben können. Andererseits ist zu erwarten, dass vor allem die Beschäftigung mit Themen, die auch für die Kinder relevant und interessant sind, einen hohen Aufforderungscharakter für diese hat, sich in das Gespräch bzw. die Aktivitäten einzubringen, wodurch sie Gelegenheiten erhalten, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu üben und zu erweitern. Um sicherzustellen, dass die Themen bzw. Aktivitäten die Kinder ansprechen, ist es zielführend, ihnen die Auswahl zu überlassen. Angeboten werden könnten ihnen dazu beispielsweise spielerische Aufgaben (z.B. Memory, Brett- oder Bewegungsspiele, Such-, Denk-, Knobel- oder Merkaufgaben, Rätsel, Hörspiele), Ausflüge in die Natur oder Besuche kultureller Einrichtungen (z.B. Theater, Museum), welche i.d.R. wenige Situationen herbeiführen, die das Lesen erfordern. So kann die Förderung (v.a. in der familiären Einzelbetreuung) auch einmal darin bestehen, ein Kindertheaterstück zu besuchen oder einen Spaziergang im Freien zu unternehmen und dazu ein bestimmtes Thema zu besprechen. Um den Kindern gleichzeitig Erfahrungen im Lesen zu ermöglichen und ihre lesebezogenen Fähigkeiten zu fördern, können hingegen auch Aktivitäten angeboten werden, die gewisse Leseaufgaben einschließen, wie etwa der Besuch von Bibliotheken, Lesungen oder Spiele mit Leseanforderungen (z.B. Worträtsel, -puzzle, -domino, Lern- oder Lesequiz).

2.3.6 Erwartete Wirkungen auf die Fähigkeiten der Kinder

Je nachdem, welche der oben vorgestellten (Lese-) Aktivitäten im Zuge der

Fördereinheiten umgesetzt werden, sind unterschiedliche positive Effekte auf die Fähigkeiten der Kinder zu erwarten. So werden erstens förderliche Wirkungen auf die sprachlichen Fähigkeiten, u.a. den aktiven Wortschatz, angenommen, die v.a. durch verschiedene Formen des mündlichen Austauschs – ohne oder mit Bezug auf konkrete Texte vor dem Lesen, während des Lesens oder danach – herbeigeführt werden sollten. Positive Effekte werden zudem auf die lesebezogenen Fähigkeiten der Kinder – v.a. im Lesen einzelner Wörter, einfacher Sätze und im sinnentnehmenden Lesen bei einfachen Texten – erwartet, wenn verschiedene Formen des Lesens und die aktive Auseinandersetzung mit geschriebenen Texten (regelmäßig) angestoßen werden. Darüber hinaus sollte sich die Lesemotivation der Kinder einerseits durch die freie Auswahl von Themen und Lektüre verbessern. Zudem ist zu erwarten, dass die Kinder ansprechende Aktivitäten zu Texten und der Austausch mit anderen darüber die Lesemotivation der Kinder fördert.

3) Fragestellungen

Um zu überprüfen, inwieweit diese verschiedenen Ziele erreicht werden, stehen im Zuge der Evaluation folgende Fragestellungen im Mittelpunkt:

- Wie ist der Stand der sprach- und lesebezogenen Fähigkeiten der Kinder zu verschiedenen Zeitpunkten im Verlauf der Teilnahme an dem Förderprogramm der Bamberger Lesefreunde?
- Zeichnen sich Verbesserungen in diesen Fähigkeiten ab (ggf. im Vergleich zu einer Kontrollgruppe) und falls ja, in welchen Bereichen?
- Stehen Veränderungen von sprach- und lesebezogenen Fähigkeiten der Kinder mit bestimmten Merkmalen der Leseförderung im Zusammenhang und falls ja, mit welchen?
- Wie wird das Förderangebot von den Kooperationspartner*innen, den teilnehmenden Kindern und den Bamberger Lesefreunden eingeschätzt?
- Was läuft gut und was kann verbessert werden aus der Sicht aller Beteiligten?

4) Methodisches Vorgehen

4.1 Die Lesepat*innen

Die Bamberger Lesefreunde (BLF), welche sich als Lesepat*innen engagieren und an der Evaluation beteiligen ($N = 17$; $N_{männlich} = 2$; $N_{weiblich} = 15$), sind zwischen 22 und 91 Jahre (durchschnittlich 57 Jahre) alt und weisen zum Teil berufliche Erfahrungen im Bereich der Leseförderung auf. Im Durchschnitt sind sie seit sieben Jahren, im Einzelnen seit einem bis zu elf Jahren, bei den Bamberger Lesefreunden aktiv. Ihre Beteiligung an der Evaluation des Förderangebots der Bamberger Lesefreunde erfolgt freiwillig und unter

Einhaltung aller Richtlinien des Datenschutzes. In der Regel betreut jede*r der Lesepat*innen vier bis sechs Kinder nacheinander.

Die teilnehmenden Kinder (K) besuchen die zweite bis vierte Klassenstufe, sind ca. zwischen sieben und elf Jahre alt und weisen überwiegend einen Migrationshintergrund auf. Sie nehmen freiwillig und mit dem Einverständnis ihrer Erziehungsberechtigten an dem Programm der Bamberger Lesefreunde teil, das in ihren Schulen ($N_{Schulen} = 4$) angeboten wird. Obgleich die Dauer ihrer Teilnahme an dem Förderprogramm zeitlich nicht begrenzt ist, wird sie zunächst nur für den Zeitraum der Evaluation wissenschaftlich begleitet und untersucht.

Darüber hinaus ist es vorgesehen, Kooperationspartner*innen in den Einrichtungen (KP), d.h. die betreuenden Erzieher/innen bzw. Lehrkräfte der teilnehmenden Kinder, in die Erhebung einzubeziehen. Hierbei handelt es sich voraussichtlich um Lehrkräfte und Betreuer/innen aus mindestens vier Schulen in Bamberg.

4.2 Umsetzung der Fördereinheiten

Die Fördereinheiten werden mit den teilnehmenden Kindern, dem oben skizzierten Konzept der Bamberger Lesefreunde folgend, in Einzelförderungen von jeweils einem Lesepaten bzw. einer Lesepatin durchgeführt. Die Einzelsitzungen finden einmal wöchentlich mit einer Dauer von zehn bis zwanzig Minuten statt. Dazu besucht der/die Lesepat*in die Kinder in den Mittagsbetreuungen oder Hausaufgabenhilfen in ihren jeweiligen Schulen.

In der Umsetzung der Fördereinheiten haben die Lesepat*innen einen großen Handlungsspielraum: Sie können die oben genannten (Lese-)Aktivitäten nach ihren Vorstellungen umsetzen und dabei ebenso über das dabei verwendete Material entscheiden. Entsprechend dem zugrundeliegenden Konzept wird ihnen bei der Auswahl des Materials empfohlen, sich an den Präferenzen und Interessen der Kinder zu orientieren, um somit geeignete motivationale Voraussetzungen zu schaffen. Als Materialien für die Umsetzung der Fördereinheiten stehen ihnen einerseits einige Bücher und Spiele in der Materialiensammlung der Bamberger Lesefreunde zur Verfügung. Zu diesen, seit Beginn der Fördereinheiten, angebotenen Materialien gehören Bilderbücher, wie beispielsweise „Welches Tier ist anders hier? Mein allererstes Such-Buch“ von Bernd Penners, oder auch die Werke von Paul Maar und anderen Autoren, die ältere Kinder stärker ansprechen. Andererseits stehen den Lesepat*innen, seit dem erweiterten Projektrahmen, darüber hinaus Lesebücher aus dem Schulunterricht sowie weitere Werke, die sich an den Interessen der Kinder orientieren (z.B. zu Themen wie Mittelalter, Dinosaurier, Tiere oder Prinzessinnen und Feen), zur Auswahl. Den Lesepat*innen, die Fördereinheiten im schulischen Kontext anbieten, werden zunehmend auch direkt vor Ort

in den Schulen standardisierte Lese- und Lernfördermaterialien bereitgestellt. In diesen Fällen kann es dazu kommen, dass die Auswahl der Lesematerialien in Abstimmung mit den entsprechenden Lehr- oder Betreuungskräften erfolgt und passende Materialien, wie beispielsweise Erstlese- Bücher, Anlauttabellen oder Lückentexte, am Einsatzort zur Verfügung gestellt und von den Bamberger Lesefreunden bedarfsgerecht eingesetzt werden.

Zur Vorbereitung auf die Umsetzung der Fördereinheiten erhalten die Lesepat*innen – auf freiwilliger Basis – ein umfassendes Training, in dem ihnen das Konzept der Bamberger Lesefreunde vorgestellt wird. Zudem beinhaltet das Training eine Einführung in die Methodik des dialogischen Vorlesens, zu den Grundlagen der Sprachentwicklung, der Mehrsprachigkeit in Familien und des Erwerbs und der Förderung von Lesekompetenz. Darüber hinaus werden den Lesepat*innen in diesem Training Anregungen gegeben, die sie bei der Beratung der Kinder in der Auswahl der (Lese-) Materialien unterstützen sollen (s.o.). Diejenigen der Bamberger Lesefreunde, die sich freiwillig an dem Evaluationsprojekt beteiligen, erhalten zudem eine Einführung zu der Verwendung der dazu entwickelten Befragungsinstrumente (u.a. Begleitbrief_F_EV.pdf; Fragebögen und Fördertagebuch für die Lesepat*innen; Fragebögen und Lesetagebuch für die Kinder mit den dafür bereitgestellten Vorlagen zur Arbeit mit literarischen Texten [V1-V4 nacheinander] vs. mit anderen Texten [V1 und V3 im Wechsel]). Über das Training hinaus werden den Lesepat*innen in ca. vier jährlichen Treffen mit dem gesamten Team der Bamberger Lesefreunde weitere Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch angeboten sowie neue Informationen und weiterführende Hinweise bereitgestellt. Zudem steht ihnen ein Angebot für weitere Fortbildungen offen, die z.B. die Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten zum Ziel haben.

4.3 Umsetzung der Evaluation

4.3.1 Ablauf und Vorgehen der Datenerhebung

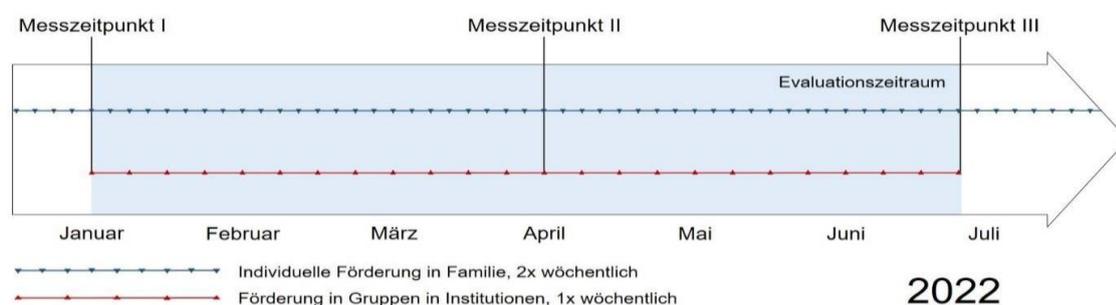


Abbildung 1: Ablauf der Datenerhebung in der geplanten Evaluation

Um die genannten Fragestellungen zu beantworten und das Förderangebot der Bamberger Lesefreunde zu evaluieren, ist es vorgesehen, die Fördermaßnahmen über

einen Zeitraum von einem halben Schulhalbjahr zu begleiten (vgl. Abbildung 1). Dabei werden zu mehreren Messzeitpunkten (MZP) mithilfe unterschiedlicher Erhebungsinstrumente 1) die Rahmenbedingungen und das Vorgehen in den Fördereinheiten, 2) verschiedene sprach- und lesebezogenen Merkmale der teilnehmenden Kinder sowie 3) die Wahrnehmung der Fördereinheiten aus der Sicht aller Beteiligten erhoben (s. Überblick in Tabelle 3).

Tabelle 3: Ziel und Vorgehen der Datenerhebung

Gegenstand der Erhebung	Befragte	Instrumente
1) Rahmenbedingungen und Vorgehen in den Fördereinheiten <ul style="list-style-type: none"> • Zeit & Raum • Leseaktivitäten • Materialien (Passung, Auswahl) 	BLF	<ul style="list-style-type: none"> • Fördertagebuch mit Kurzfragebogen zu jeder Fördereinheit mit einem Verzeichnis bereitgestellter Materialien und einer Liste der Aktivitäten (s. Fördertagebuch(FTB_F)_EV.pdf)
2) Sprach- und lesebezogene Merkmale der Kinder	KP	<ul style="list-style-type: none"> • Leseprofile zu MZP I, II, III (s. Leseprofil-I(LP_KP_I)_EV.pdf; Leseprofil-II(LP_KP_II)_EV.pdf; Leseprofil-III(LP_KP_III)_EV.pdf)
	K	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebögen zu MZP I und III (s. KFB- I_EV.pdf; KFB-II_EV.pdf) und Instruktion zur mündlichen Anleitung bei zweitem Fragebogen (Instruktion_KFB-II_EV.docx) • Lesetagebuch mit jeweils einem Blatt zu jeder Fördereinheit mit inhaltlichen Fragen zum behandelten Text und Fragen zu lesespezifischen Merkmalen (s. Kinder-LTB-Deckblatt_EV.pdf; Kinder-LTB-V1(Vorlage)_EV.pdf; Kinder-LTB-V2(Vorlage)_EV.pdf; Kinder-LTB-V3(Vorlage)_EV.pdf; Kinder-LTB-V4(Vorlage)_EV.pdf)
3) Wahrnehmung der Fördereinheiten aus der Sicht aller Beteiligten	KP	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen zu MZP III (s. Abschlussfragebogen(AFB_KP)_EV.pdf)
	BLF	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen zu MZP III (s. Abschlussfragebogen(AFB_F)_EV.pdf)
	K	<ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen zu MZP III (s.o. KFB-II_EV2.pdf mit Instruktion_KFB-II_EV.pdf)

Anmerkung: BLF = Bamberger Lesefreunde bzw. Lesepat*innen, KP = Kooperationspartner*innen, K = teilnehmende Kinder

Um die **Rahmenbedingungen und das Vorgehen in den Fördereinheiten** (s. Tabelle 3) zu erfassen, kommt ein Fördertagebuch zum Einsatz, in dem von den Lesepat*innen für jede von ihnen durchgeführte Einheit jeweils ein kurzer Fragebogen auszufüllen ist. Erhoben werden darin, neben den räumlichen und zeitlichen Bedingungen der Fördereinheit, das genutzte Material sowie wer dieses ausgewählt hat und wie damit gearbeitet wurde (s. Lese-/Aktivität). Darüber hinaus werden die Lesepat*innen gebeten, die Passung des genutzten Lesematerials im Hinblick auf die Interessen und die Fähigkeiten der Kinder einzuschätzen.

Um die **sprach- und lesebezogenen Merkmale der teilnehmenden Kinder** zu erfassen, kommen einerseits Leseprofile zum Einsatz, die von den Kooperationspartner*innen in den Schulen – zu Beginn, nach der Hälfte sowie am Ende des vereinbarten Förderzeitraumes – auszufüllen sind. Andererseits werden die Kinder zu Beginn und zum Ende des Förderprogramms mithilfe eines kurzen Fragebogens und anhand eines Lesetagebuchs im Verlauf der gesamten Förderung zu einigen ihrer eigenen Merkmale befragt.

Die erste Befragung der Kooperationspartner*innen mithilfe der Leseprofile erfolgt zum ersten Messzeitpunkt, bevor das Förderprogramm startet, im Zuge der Anmeldung der Kinder zu einer Förderung durch die Bamberger Lesefreunde, unabhängig davon ob diesen tatsächlich schon ein Platz in der Förderung zugewiesen werden kann. Für Kinder, die ggf. im untersuchten Förderzeitraum keinen Platz erhalten haben, wie auch für Kinder, die an der aktuellen Förderung teilnehmen, erfolgt zum dritten Messzeitpunkt eine weitere Erhebung mit einem Leseprofil. Damit werden einerseits die Informationen zu den noch nicht geförderten Kindern erhoben, welche für eine Förderung im nächsten Durchgang nötig sind. Andererseits dienen die so gewonnenen Daten, im Zuge der Evaluation, als Vergleichsstichprobe (s. Kontrollgruppe) zu den Daten der geförderten Kinder. Zu dem zweiten Erhebungszeitpunkt, nach der Umsetzung der ersten Hälfte des Förderprogrammes, erfolgt eine zweite Befragung der Kooperationspartner*innen anhand eines weiteren Leseprofiles. Zu allen drei Messzeitpunkten werden mithilfe der Leseprofile Einschätzungen der Kooperationspartner*innen zu den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, zu ihren lesebezogenen Fähigkeiten, ihrer Lesemotivation wie auch ihrem lesespezifischen Selbstkonzept erhoben. Die dabei eingesetzten Items wurden – teilweise als Adaption von Items aus IGLU (Goy et al., 2017) – entwickelt. Anhand des Leseprofiles I erfolgt darüber hinaus die Erhebung einiger demografischer Variablen der Kinder wie auch von Angaben dazu, inwieweit das Kind zuvor an einer (Lese-)Förderung teilgenommen hat.

Die Kinder, die an der Förderung durch die Bamberger Lesefreunde teilnehmen, erhalten jeweils zu Beginn und am Ende des vereinbarten Förderzeitraumes einen Fragebogen. Darin werden sie um Einschätzungen zu ihrem üblichen Leseverhalten, ihrer generellen Lesemotivation wie auch ihrem Leseselbstkonzept gebeten. Die dabei verwendeten Items entstammen den öffentlich zugänglichen Befragungsinstrumenten, die im Zuge von IGLU zum Einsatz kommen (Goy et al., 2017).

Um Informationen über die aktuelle Lesemotivation der Kinder, ihre gegenwärtigen Einschätzungen der eigenen Lesefähigkeiten sowie Aspekte der Perspektivenübernahme beim Lesen zu erhalten, werden sie zudem am Ende jeder Fördereinheit befragt. Dazu erhalten sie von den Lesepat*innen jeweils eine neue Seite für ihr Lesetagebuch, auf der ihnen, neben Fragen zu dem behandelten Text und Platz für graphische Beiträge, ein bis

zwei Fragen zu ihren lesebezogenen Merkmalen gestellt werden (die *gekennzeichneten Fragen sollten möglichst zum Ende der Sitzungen beantwortet werden, weitere Fragen können die Kinder darüber hinaus selbstständig beantworten). Diese Fragen wurden in Anlehnung an Items in IGLU (Goy et al., 2017) für die Evaluation entwickelt. Die Kinder können somit ihr Lesetagebuch mit jeder Fördereinheit erweitern. Wie es ihnen zu Beginn der Förderung angekündigt wird, werden sie zum Ende des Förderprogramms gebeten, ihr Fördertagebuch den Bamberger Lesefreunden zur Anfertigung einer Kopie bereitzustellen.

Die Erhebung der **Wahrnehmung der Fördereinheiten aus der Sicht aller Beteiligten** erfolgt über zielgruppenspezifische Fragebögen, die jeweils zum dritten Messzeitpunkt eingesetzt werden. Dazu erhalten die Kooperationspartner*innen in den Einrichtungen und die Lesepat*innen der Bamberger Lesefreunde jeweils einen Abschlussfragebogen, in dem verschiedene Kriterien zur Organisation, zur eingeschätzten Wirksamkeit sowie zu der Kooperation zur Umsetzung der Fördereinheiten erfragt werden. Darüber hinaus werden die Kinder in dem Fragebogen, der ihnen zum dritten Messzeitpunkt präsentiert wird, um eine kurze Rückmeldung dazu gebeten, wie sie das Förderprogramm wahrnehmen und wie es ihnen gefallen hat.

Die Erhebung aller Daten folgt den Richtlinien des Datenschutzes. Entsprechend werden alle Befragten über den Zweck der Erhebung und ihre jeweiligen Rechte aufgeklärt wie auch darüber, dass die Daten anonymisiert erfasst und ausgewertet werden, sodass sie den Beteiligten nicht zugeordnet werden können. Die Zuweisung von IDs ermöglicht es lediglich, die Daten, die zu verschiedenen Messzeitpunkten von einer Person erhobenen wurden, einander zuzuordnen.

4.3.2 Vorgehen der Auswertung

Um die oben dargestellten Fragestellungen zu beantworten, ist es vorgesehen, die Fähigkeiten der Kinder zu den verschiedenen Messzeitpunkten gegenüberzustellen, um Hinweise auf ihre Entwicklung zu erhalten. Zudem ist es vorgesehen, den Stand und die Entwicklung der Fähigkeiten der aktiv beteiligten Kinder mit den Merkmalen der angemeldeten, jedoch noch nicht teilnehmenden Kinder zu vergleichen (s. Kontrollgruppe). Darüber hinaus ist es Ziel der Evaluation, spezifische Merkmale der Kinder, wie z.B. ihre sprachlichen, lesebezogenen Merkmale und ihre Lesemotivation, in ihren Beziehungen untereinander wie auch im Kontext der durchgeführten (Lese-)Aktivitäten bzw. eingesetzten Materialien zu untersuchen und zu prüfen, ob systematische Zusammenhänge vorliegen.

5) Erwartete Ergebnisse

Es wird erwartet, dass die Evaluation Erkenntnisse zum Stand und zu der Entwicklung der lese- und sprachbezogenen Merkmale der Kinder, die an dem Angebot der Bamberger

LeseFreunde teilnehmen, hervorbringt. Die Ergebnisse zu den untersuchten Fragen sollen erste Hinweise zu der Wirksamkeit der bisher umgesetzten Fördermaßnahmen liefern und schließlich als Grundlage für die zukünftige Verbesserung des Angebots genutzt werden, um Kindern schließlich eine Verbesserung in ihren grundlegenden sprach- und lesebezogenen Fähigkeiten und somit Anschluss an das altermäßig erwartete Leistungsniveau zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). Naturally-occurring comprehension strategies instruction in 9th- grade language arts classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 591-623.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., Ring, K., Saalbach, H. (2007). *Expertise – Förderung der Lesekompetenz (Bildungsreform Band 17)*. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73-112). Münster: Waxmann.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Sauerländer.
- Bos, W., Valtin, R., Hußmann, A., Wendt, H. & Goy, M. (2017). Wichtige Ergebnisse im Überblick. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 13-28). Münster: Waxmann.
- Bremerich-Vos, A., Stahns, R., Hußmann, A. & Schurig, M. (2017). Förderung von Leseflüssigkeit und Leseverstehen im Leseunterricht. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 279-296). Münster: Waxmann.
- Diedrich, J., Schiepe-Tiska, A., Ziernwald, L., Tupac-Yupanqui, A., Weis, M., McElvany, N. & Reiss, K. (2019). Lesebezogene Schülermerkmale in PISA 2018: Motivation, Leseverhalten, Selbstkonzept und Lesestrategiewissen. In K. Reiss, M. Weis & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 81-109). Münster: Waxmann.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- Goy, M., Valtin, R. & Hußmann, A. (2017). Leseselbstkonzept, Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 143-175). Münster: Waxmann.
- Heyne, N. (2014). *Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen*. Münster: Waxmann.
- Heyne, N., Pfost, M. & Heiler, H. M. (in Druck). Affektive Perspektivenübernahme beim Verstehen literarischer Texte im Grundschulalter und ihre Bedeutung für Leseeinstellungen und Textverstehen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, (4), 496-509.
- Hurrelmann, B. (2011). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung* (S. 18-28). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben, B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275-286). Weinheim: Juventa.
- 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* (S. 37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klicpera, C., Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Aufbau von Lesefertigkeiten. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 268-278). Göttingen: Hogrefe. Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, Heft 2, 222-237.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hrsg.) (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Linking TIMSS to research on learning and instruction: A reanalysis of the German TIMSS and TIMSS video data. In S. J. Howie, T. Plomp (Eds.), *Learning mathematics and science: Lessons learned from TIMSS* (pp. 335-352). London: Rotledge.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S.101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nix, D. (2007). Das Lesetagebuch als Methode des Lese- und Literaturunterrichts – Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch* (23), 67-94.
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D. & Linan-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Hrsg.), *Handbook of reading research* (S. 287- 319). New York: Longman.

- Richter, T., & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz. Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben, B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-28). Weinheim: Juventa.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (8., korrigierte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C., Rieckmann, C., Nix, D. & Gold, A. (2010). Förderung der Leseflüssigkeit bei leseschwachen Zwölfjährigen. *Didaktik Deutsch* (28), 33-58.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427- 463.
- Tarelli, I., Valtin, R., Bos, W., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). IGLU 2011: Wichtige Ergebnisse im Überblick. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos, K. Schwippert (Hrsg.), *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11- 25). Münster: Waxmann.
- Trägerkonsortium BiSS & Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Hrsg.) (2017). *Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten*. Abgerufen am 12.11.2021 unter <https://biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-dialogisches-lesen-in-kitas.pdf>
- Weis, M., Doroganova, A., Hahnel, C., Becker-Mrotzek, M., Lindauer, T., Artelt, C. & Reiss, K. (2019). Lesekompetenz in PISA 2018 – Ergebnisse in einer digitalen Welt. In K. Reiss, M. Weis & E. Klieme (Hrsg.), *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich* (S. 47-80). Münster: Waxmann.
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. (2017). Development of children's ability beliefs and values and school-based interventions to improve them. In F. Guay, H. W. Marsh, D. M. McInerney & R. Craven (Hrsg.), *SELF – Driving positive psychology and wellbeing* (S. 283-308). Charlotte, NC: Information Age Publishing.