

Beiträge zur Schulentwicklung

Simone Tusche & Tanja Webs (Hrsg.)

Potenziale der Ganztagsschule nutzen

Forschung – Praxis – Transfer

Potenziale der Ganztagschule nutzen

Forschung – Praxis – Transfer

Simone Tusche & Tanja Webs (Hrsg.)

Beiträge zur Schulentwicklung

**herausgegeben von der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule des Landes Nordrhein-Westfalen**

(QUA-LIS NRW)

Simone Tusche & Tanja Webs (Hrsg.)

Potenziale der Ganztagsschule nutzen

Forschung – Praxis – Transfer



Beiträge zur Schulentwicklung

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media, Bielefeld
wbv.de

Redaktion QUA-LiS: Hermann Meuser,
Ulrich Janzen, Rüdiger Käuser,
Dr.in Veronika Manitiuis, Tanja Webs

Redaktion des vorliegenden Bandes:
Sabine Schindler (Frankfurt/M.)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design,
Ascheberg

Bestellnummer: I72548
ISSN: 2509-3460
ISBN (Print): 978-3-7639-7254-8
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7255-5

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	9
Theoretische Ansätze und Forschungsbefunde	15
<i>Heinz Günter Holtappels & Karin Lossen</i> Förderung der Lesekompetenz an Ganztagsgrundschulen	17
<i>Johannes Rosendahl & Simone Tusche</i> Individualisiertes Lernen und Fördern in Lernzeiten der Sekundarstufe I. Eine Bestandsaufnahme von Gestaltungsmöglichkeiten und Gelingens- bedingungen in NRW	39
<i>Melanie Heldt</i> Schulische Nutzung digitaler Medien und der Erwerb computer- und informationsbezogener Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Halb- und Ganztagschulen	65
<i>Stephan Kielblock & Markus Rinck</i> Multiprofessionelle Kooperation in schulischen Settings – Eine Forschungs- übersicht	87
<i>Johanna Valentin, Natalie Fischer und Hans Peter Kuhn</i> Multiprofessionelle Teams in Ganztagschulen – Wirkungen studienang- übergreifender Lernumgebungen auf kooperationsbezogene Einstellungen Studierender des Lehramts und der Sozialen Arbeit	103
<i>Martin Reinert, Johanna M. Gaiser & Stephan Kielblock</i> StEG-Kooperation – Lessons Learned aus einem Wissenschafts-Praxis- Transferprojekt	125
Transfer und Praxis	145
<i>Sandra Bülow</i> Das Projekt „Leben und Lernen im Ganztag“ (LiGa NRW) – Erkenntnisse und Perspektiven eines Schulentwicklungsprojekts in Nordrhein-Westfalen	147

<i>Susanne Rinke</i> Transfer von Ergebnissen und Erkenntnissen aus den Projekten <i>Ganz In</i> und <i>Lernpotenziale</i> in die Lehrerfortbildung	179
<i>Sabine Duda, Ricardo Grams & Maren Wichmann</i> Ganztagschulnetzwerke in Schleswig-Holstein – ein Juwel in der Unter- stützung von Schulentwicklung	201
<i>Stefan Schönwetter & Katja Zöller</i> Digitalisierung und Schulentwicklung am Beispiel des Programms „bildung.digital – Netzwerk ganztägig bilden“	223
<i>Meike Kricke, Miriam Remy, Simone Seitz & Catalina Hamacher</i> „Qualitätsoffensive Ganzttag“ – Inklusive ganztägige Bildung mit allen Akteuren und Akteurinnen im Dialog gestalten	247
Profile der Autorinnen und Autoren	269

Vorwort

Der hier vorliegende 34. Band aus der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ bietet eine Kombination aus forschungs- und praxisnahen Beiträgen, die sich mit der Frage beschäftigen, wie die Potenziale von Ganztagschulen ausgeschöpft werden können. In einem ersten Teil werden Forschungsbefunde zu den Themen Mediennutzung, Lernzeiten, Lesekompetenzförderung und multiprofessionelle Kooperation vorgestellt. Die Autorinnen und Autoren beleuchten zentrale Stellschrauben und Bedingungen, die es bei der Gestaltung des Ganztags sowie bei dem Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen und deren Umsetzung zu berücksichtigen gilt. Der zweite Teil bietet Einblicke in Schulentwicklungsprojekte und -maßnahmen, in denen es um die Nutzbarmachung und Verbreitung von praxisrelevantem Wissen geht. Dabei werden sowohl Netzwerkansätze auf Schulebene als auch Maßnahmen auf Aus- und Fortbildungsebene sowie weitere Projekte vorgestellt. Der Band bietet Akteurinnen und Akteuren aus Wissenschaft, Praxis und Unterstützungssystemen Anregungen für zukünftige Schulentwicklungs- und Forschungsprojekte und der damit einhergehenden Transferarbeit.

Mit der Reihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ möchte die QUA-LiS NRW die fachlichen Debatten um aktuelle, wichtige und andauernde Themen wie die Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen bereichern und ein Unterstützungsangebot für die vielfältigen und herausfordernden Gestaltungsprozesse im Bildungsbereich bereitstellen. Die Reihe greift zum einen aktuelle wissenschaftliche, unterrichtsfachliche und fachdidaktische Diskurse auf und stellt diese interessierten Leserinnen und Lesern für die Diskussion zur Verfügung. Zum anderen richtet es sich unter dem Label „Praxis“ gezielt an die schulischen Akteure vor Ort und bietet Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Erziehungsberechtigten konkrete Unterstützungsmaterialien für die Anwendung in Schule und Unterricht an.

Die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW) ist die zentrale Einrichtung für pädagogische Dienstleistungen im Geschäftsbereich des Ministeriums für Schule und Bildung in Nordrhein-Westfalen. Kern ihrer Arbeit ist es, die Schulen und Einrichtungen der gemeinwohlorientierten Weiterbildung des Landes bei der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung systematisch zu unterstützen. Dies geschieht für die Schulen des Landes u. a. durch die Entwicklung von Kernlehr- und Bildungsplänen, die Bereitstellung von Aufgaben für die zentralen Prüfungen, durch die Qualifizierung und Professionalisierung der Lehrerfortbildung und des Leitungspersonals, aber auch durch die Unterstützung in bildungspolitisch aktuellen Handlungsfeldern. Bei allen Angeboten ist es der QUA-LiS NRW ein wichtiges Anliegen, den Schulen für die herausfordernden Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung entsprechende Unterstützungsangebote bereitzustellen. Einen Beitrag dazu stellt die Publikationsreihe „Beiträge zur Schulentwicklung“ dar.

Mein Dank gilt dabei den Herausgeberinnen und allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge, die uns mit ihrer Mitwirkung am vorliegenden Band in diesem Vorhaben unterstützt haben.

Rüdiger Käuser

Direktor der Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –
Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)

Einleitung

Mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) im Jahr 2003 wurde nicht nur die Ganztagsschullandschaft in Deutschland stark auf- und ausgebaut. Parallel dazu wurden Programme aufgelegt, um (werdende) Ganztagsschulen bei ihrem Umwandlungs- und Weiterentwicklungsprozess zu unterstützen und neben dem quantitativen Ausbau auch die Qualität ganztägiger Schulkonzepte zu befördern (vgl. z. B. Kahl & Wichmann, 2011). Auch das Forschungsfeld „Ganztagschule“ entwickelte sich weiter (vgl. bilanzierend Arnoldt et al., 2021; BMBF 2012). Neben zahlreichen Studien zur Ganztagsschulentwicklung, darunter auch groß angelegte Begleitforschungen mit repräsentativen Stichproben, multiperspektivischen und längsschnittlichen Untersuchungsdesigns (z. B. die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG), vgl. Fischer et al., 2011), wurden auch regionale Projekte zum Systemmonitoring (beispielsweise die Bildungsberichterstattung Ganztagschule NRW; vgl. Altermann et al., 2018) sowie qualitative und quantitative Untersuchungen zu verschiedensten Schwerpunktthemen durchgeführt, wie z. B. zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Kolbe et al., 2008), multiprofessionellen Kooperation (vgl. Olk et al., 2011) oder Familie und Ganztagschule (vgl. Soremski & Lange, 2011).

Mittlerweile blickt die Ganztagsschulforschung in Deutschland auf umfassende Erkenntnisse zur Entwicklung und Qualität von Ganztagsschulen (vgl. u. a. Kielblock & Theis 2020; Radisch, Klemm & Tillmann, 2018) und zu Wirkungen von Ganztagsangeboten auf den Kompetenzerwerb und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. z. B. Sauerwein et al., 2018; Theis et al., 2017) zurück. Dabei stehen oftmals (ausbleibende) Wirkungen auf fachliche Kompetenzen durch Ganztagsangebote im Fokus der öffentlichen Debatte. Aber auch in Bezug auf andere Erwartungen, die mit dem Ausbau der Ganztagschule verknüpft wurden, wie eine Veränderung der Lernkultur, die Intensivierung individueller Förderung oder der Ausgleich herkunftsbedingter Ungleichheiten, zeigte sich: diese Entwicklungen vollziehen sich nicht „von selbst“. Es bedarf bestimmter Voraussetzungen und Bedingungen, um die Potenziale der Ganztagschule auszuschöpfen. Inzwischen wurden erste Interventionsstudien zu wirksamen ganztagschulspezifischen Maßnahmen durchgeführt (vgl. Kielblock et al., 2021). Durch ihr Kontrollgruppen-Design können diese Studien tiefergehende Erkenntnisse dazu liefern, welche ganztagschulspezifischen Ge- und Misslingsbedingungen bei der Konzeption und Umsetzung bestimmter Maßnahmen und Angebote bestehen und wie die Potenziale der Ganztagschule so für bestimmte Zielstellungen und Zielgruppen optimal ausgeschöpft werden können („what works?“).

An die Frage des „what works“ schließt sich noch eine weitere Frage an, die in der Transfer- und Implementationsforschung bisher weitgehend ungeklärt ist: Wie kann das generierte (evidenzbasierte) Wissen aus der Ganztagschulforschung in der ganztagschulischen Praxis effektiv und nachhaltig transferiert und implementiert werden

(„how does ‚what works‘ work?“). Aufbauend auf dem vorhandenen Beschreibungs- und Erklärungswissen rückt damit die Generierung von Handlungswissen in den Fokus. Durch netzwerk- und transferorientierte Schulentwicklungsprojekte, die auf eine stärkere Nachhaltigkeit und die Nutzbarmachung der gewonnenen Erkenntnisse abzielen, sowie durch eine engere Zusammenarbeit zwischen Praxis und Wissenschaft wurde in den letzten Jahren bereits vielfach versucht, diesen Aspekten Rechnung zu tragen (vgl. z. B. Hennen, 2021; Manitiuis & Bremm, 2019).

Der vorliegende Band setzt an dieser Stelle an und hat zum Ziel, ganztagschulspezifische Potenziale und Besonderheiten zu bündeln, die es bei der Gestaltung des Ganztags und der Entwicklung von Konzepten sowie bei dem Transfer von Erkenntnissen und deren Umsetzung – auch mit Bedacht auf die Rolle schulischer Unterstützungssysteme – zu berücksichtigen gilt. Dementsprechend untergliedert sich der Sammelband in einen eher forschungsbezogenen und einen eher praktischen Teil: Der erste Teil stellt ausgewählte Forschungsarbeiten vor, die zentrale Stellschrauben für ganztagschulische Entwicklungsprozesse ermitteln und relevante Handlungsempfehlungen ableiten.

In dem Beitrag von Heinz Günter Holtappels und Karin Lossen liegt der Schwerpunkt auf der Förderung fachlicher Kompetenzen durch Ganztagsangebote. Die Befunde des StEG-Teilprojekts Lesen zeigen eindrücklich, dass Grundschul Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von einer fundierten Angebotskonzeption profitieren können. Das Autorenteam leitet Konsequenzen für die Schulentwicklungsarbeit an Ganztagschulen ab und gibt Hinweise zur Qualitätsverbesserung von Lernangeboten.

Johannes Rosendahl und Simone Tusche stellen dar, wie Lernzeiten an Schulen der Sekundarstufe I gestaltet werden (können) und welche Bedingungen und Gestaltungselemente sich positiv auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, die Unterstützung selbstständigen Lernens und den Erwerb (über)fachlicher Kompetenzen auswirken. Neben bestimmten Rahmenbedingungen kommt u. a. der Konzeption von Lernzeiten eine zentrale Bedeutung zu und auch die Kooperation zwischen Lehr- und Fachkräften trägt zu einem Lernarrangement bei, das stärker auf individualisiertes Fördern und selbstständiges Lernen abzielt.

Melanie Heldt geht in ihrem Beitrag auf die Potenziale der Ganztagschule bei der lernförderlichen Nutzung digitaler Medien ein. Anhand von Daten der Studie ICILS 2018 berichtet sie, dass sich Ganz- und Halbtags Schülerinnen und -schüler in Bezug auf die schulische Nutzungshäufigkeit digitaler Medien und die computer- und informationsbezogenen Kompetenzen kaum unterscheiden und beleuchtet, welche Implikationen sich daraus für Forschung und Praxis ergeben.

Anhand einer systematischen Forschungsübersicht leisten Stephan Kielblock und Markus Rinck in ihrem Beitrag einen strukturierenden Überblick über Forschungsarbeiten und -befunde zu multiprofessioneller Kooperation aus 38 Studien. Während zahlreiche empirische Untersuchungsergebnisse insbesondere zur Kooperationspraxis zusammengetragen werden konnten, identifizieren die Autoren u. a. im Hinblick auf die Wirksamkeit von multiprofessioneller Kooperation sowie von Maßnah-

men zur Verbesserung der Kooperation Forschungslücken, die für die Generierung von Handlungswissen maßgeblich sind.

Der Beitrag von Johanna Valentin, Natalie Fischer und Hans Peter Kuhn nimmt die Ausbildungsphase von Lehr- und Fachkräften in den Blick und stellt eine studienübergreifende Lernumgebung für Studierende der Sozialen Arbeit und des Lehramts vor, die darauf abzielt, positive Einstellungen gegenüber multiprofessioneller Kooperation zu stärken. Die Ergebnisse der Begleitforschung belegen, dass der Besuch des Seminars zu signifikant positiveren Einstellungen hinsichtlich des wahrgenommenen Kooperationsnutzens führt. Mit Blick auf die Ganztagsschulentwicklung sieht das Autorenteam u. a. Chancen darin, für Ge- und Misslingensbedingungen multiprofessioneller Kooperation zu sensibilisieren und die eigene Verantwortung bei der Gestaltung von Kooperationen in Ganztagschulen aufzuzeigen.

In dem Beitrag von Johanna M. Gaiser, Martin Reinert und Stephan Kielblock steht der Wissenschafts-Praxis-Dialog im Fokus. Im Rahmen des Teilprojekts StEG-Kooperation wurde eine Schulentwicklungsmaßnahme zur Stärkung der multiprofessionellen Kooperation gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft, Praxis, Bildungspolitik und -verwaltung entwickelt und erprobt. Das Autorenteam stellt zentrale Aspekte der Schulentwicklungsmaßnahme vor und beschreibt den Prozess ihrer Konzipierung und Durchführung. Auf Grundlage von Interviews mit den Schulentwicklerinnen, die die Maßnahme durchgeführt haben, sowie mit Teilnehmenden einer der beteiligten Schulen werden schließlich Gelingensbedingungen für den Transfer von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die ganztagschulische Praxis herausgearbeitet.

Der zweite, praxisbezogene Teil des Sammelbands beinhaltet eine Auswahl von Projekten und Maßnahmen, die sich mit dem Austausch und der Verbreitung von Erfahrungs- und Handlungswissen zwischen Schulen sowie dem (gelingenden) Transfer zwischen Ganztagschulforschung und ganztagschulischer Praxis befassen. In den Beiträgen berichten jeweils auch Praktikerinnen und Praktiker über ihre Erfahrungen und Erkenntnisse aus den jeweiligen pädagogischen Handlungszusammenhängen, wie sie im Projektkontext die Ansätze und Konzepte erfolgreich verbreiten und nutzen konnten.

Mit dem Projekt „Leben und Lernen im Ganztag“ (LiGa NRW) bietet Sandra Bülow einen Einblick in ein laufendes Schulentwicklungsprojekt, bei dem der systematische Transfer von Projekterfahrungen und -ergebnissen in die Schullandschaft und in bestehende Landesstrukturen von Anfang an mitgedacht wurde. Die Autorin beschreibt zentrale Gelingensbedingungen für die qualitative Weiterentwicklung des Ganztags auf Schul- und Netzwerkebene sowie auf Schulleitungs- und Schulaufsichtsebene. Zudem wird beleuchtet, wie Schulen Entwicklungsprozesse verstetigen können und wie Vernetzung und Transfer (auch digital) gelingen.

In dem Beitrag von Susanne Rinke geht es um den Transfer von Erkenntnissen aus den Schulentwicklungsprojekten „Ganz In“ und „Lernpotenziale“ durch Aufbereitung und Nutzbarmachung der Projektergebnisse für die Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen. Die Autorin beleuchtet den Prozess der Transferarbeit und be-

schreibt Bedingungen, die zum Gelingen des Transfervorhabens beitragen, darunter die Unterstützung durch Change Agents.

Sabine Duda, Ricardo Grams und Maren Wichmann stellen mit dem Projekt „Referenzschulen Ganztägig Lernen“ einen Netzwerkansatz aus Schleswig-Holstein vor. Durch Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer gelingt es, fachliche Orientierung zu bieten und Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Das Autorenteam stellt wichtige Erfolgsfaktoren schulischer Entwicklungsnetzwerke dar und beleuchtet die Frage, wie der Transfer gewonnener Erkenntnisse in die Schulen gelingt.

Ebenfalls in Netzwerken – fokussiert auf das Thema „Digitalisierung und Schulentwicklung“ – arbeiteten die Ganztagsschulen im Projekt „bildung.digital – Netzwerk ganztägig bilden“. Katja Zöllner und Stefan Schönwetter beschreiben hier, welche Synergien zwischen zentralen Entwicklungsfeldern von Ganztagsschulen und einer digitalen Transformation bestehen und wie diese gewinnbringend genutzt werden können. Über ein Online-Portal werden zentrale Themen und Erkenntnisse aus der Netzwerkarbeit präsentiert und so für weitere Schulen nutzbar gemacht.

Meike Kricke, Miriam Remy, Simone Seitz und Catalina Hamacher richten in ihrem Beitrag den Blick auf das Zusammenwirken von Praxis, Wissenschaft und kommunaler Steuerung. In dem Projekt „Qualitätsoffensive Ganztag“ werden Ganztagsgrundschulen jeweils einer Kommune bzw. eines Kreises bei dem Ausbau inklusiver ganztägiger Bildungsstrukturen begleitet. Neben Einschätzungen der Prozessbegleitung und dem Erfahrungsbericht einer teilnehmenden Schule stellen die Autorinnen Befunde der wissenschaftlichen Begleitstudie vor und reflektieren die verschiedenen Perspektiven schließlich im Hinblick auf zentrale Handlungsstränge der weiteren Qualitätsentwicklung von Ganztagsgrundschulen.

Die vorgestellten Forschungs- und Praxisbeiträge liefern eindrucksvolle Beispiele für das Bestreben, die Potenziale von Ganztagsschulen auszuschöpfen und sie in ihrer Qualitätsentwicklung zu unterstützen. Dies geschieht auf unterschiedlichen Ebenen durch die Generierung, Bündelung und Aufbereitung von Wissen sowie den Austausch und die Verbreitung von Erfahrungen und Erkenntnissen. Der Sammelband liefert Anregungen für diese Transferarbeit und bietet Impulse für zukünftige Schulentwicklungs- und Forschungsprojekte.

Wir möchten allen Beteiligten herzlich für ihre vielfältigen Beiträge und das Gelingen dieses Bandes danken.

Literaturverzeichnis

Arnoldt, B., Brisson, B., Brücher, L., Fischer, N., Gaiser, J. M., Heyl, K., Hirsch, A., Kielblock, S., Maaz, K., Pfaff, K., Rinck, M., Rollett, W., Wazinski, N. & Wutschka, K. (2021). GTS-Bilanz – Qualität für den Ganztag. Weiterentwicklungsperspektiven aus 15 Jahren Ganztagschulforschung. Frankfurt. Verfügbar unter: https://www.dipf.de/de/forschung/pdf-forschung/steubis/gts-bilanz_broschuere [26.01.2022].

- Altermann, A., Lange, M., Menke, S., Rosendahl, J., Steinhauer, R. & Weischenberg J. (2018). *Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018*. Verfügbar unter: https://www.forschungsverbund.tu-dortmund.de/fileadmin/user_upload/BiGa_2018_Webversion.pdf [26.01.2022].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012). *Ganztägig bilden – Eine Forschungsbilanz*. Verfügbar unter: https://www.ganztagschulen.org/SharedDocs/Downloads/de/_media/121206_bmbf_gts-forschungsbilanz_bf_df.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [26.01.2022].
- Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (Hrsg.). (2011). *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Hennen, W. (2021). Arbeit an Schnittstellen für den Transfer aus schulischen Forschungs- und Entwicklungsprojekten in das Regelsystem. Ein Praxisbericht aus dem Projekt Ganz In. *DDS – Die Deutsche Schule, Heft 1*, 63–73. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.31244/dds.2021.01.06> [26.01.2022].
- Kahl, H. & Wichmann, M. (2011). Unterstützung und stärkeorientierte Schulentwicklung durch das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“. In S. Appel & U. Rother (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2011. Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule?* (S. 11–21). Schwalbach: Wochenschau-Verlag. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8884/pdf/JbG_2011_Kahl_Wichmann_Unterstuetzung_und_staerkeorientierte_Schulentwicklung.pdf [26.01.2022].
- Kielblock, S. & Theis, D. (2020). Potenziale der Ganztagschule - aktuelle Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). *Forum Jugendhilfe, 1*, 26–30. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/23156/pdf/Kielblock_2020_Potenziale_der_Ganztagschule_A.pdf [26.01.2022].
- Kielblock, S., Arnoldt, B., Fischer, N., Gaiser, J. M. & Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2021). *Individuelle Förderung an Ganztagschulen. Forschungsergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Verfügbar unter: <https://d-nb.info/1227988850/34> [26.01.2022].
- Kolbe, F.-U., Reh, S. & Idel, T.-S. (2008). LUGS - ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung an Ganztagschulen. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother, G. Rutz (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2008. Leitthema Lernkultur* (S. 30–41). Schwalbach: Wochenschau-Verlag. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4921/pdf/JbG_2008_Kolbe_etal_Forschungsprojekt_Lernkultur_D_A.pdf [24.01.2022].
- Manitius, V. & Bremm, N. (2019). Kooperation von Wissenschaft, Praxis und Administration als Wissenstransferstrategie? Einblicke in ein Schulentwicklungsprojekt zu Schulen in sozial-räumlichen benachteiligten Lagen in NRW. In I. C. Schreiner, C. Wiesner, S. Breit, P. Dobbstein, M. Heinrich & U. Steffens (Hrsg.). *Praxistransfer Schul- und Unterrichtsentwicklung* (S. 265–282). Münster: Waxmann. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20481/pdf/Manitius_Bremm_2019_Kooperation_von_Wissenschaft.pdf [26.01.2022].

- Soremski, R. & Lange, A. (2011). Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/13555-bildungsprozesse-zwischen-familie-und-ganztagschule.html> [24.01.2022].
- Olk, T., Speck, K. & Stimpel, T. (2011). Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In L. Stecher, H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz* [Sonderheft 15 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft] (S. 63–80). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Verfügbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-011-0228-x.pdf> [26.01.2022].
- Radisch, F., Klemm, K. & Tillmann, K.-J. (2018). Gelingensfaktoren guter Ganztagschulen: eine qualitative Studie bewährter Schulpraxis. In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven* (S. 59–66). Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Sauerwein, M., Lossen, K., Theis, D. & Rollett, W. (2018). Zur Bedeutung des Besuchs von Ganztagsschulangeboten für das prosoziale Verhalten von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen. In M. Schüpbach, L. Frei & W. Nieuwenboom (Hrsg.), *Tagesschulen. Ein Überblick* (S. 269–288). Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- StEG – Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.) (2016). *Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015*. Frankfurt am Main: DIPF. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19106/pdf/SteG_2016_Ganztagschule_Bildungsqualitaet_und_Wirkungen.pdf [26.01.2022].
- Theis, D., Arnoldt, B., Gaiser, J. M. & Lossen, K. (2017). Die Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG): Qualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ein Überblick über die zentralen Befunde zur zweiten Förderphase von StEG (2012–2015). In S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule 2018. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen – Ziele – Perspektiven* (S. 150–162). Schwalbach: Debus Pädagogik.

Theoretische Ansätze und Forschungsbefunde

Förderung der Lesekompetenz an Ganztagsgrundschulen

HEINZ GÜNTER HOLTAPPELS & KARIN LOSSEN

1 Einleitung

Die bildungs-, schul- und sozialisationstheoretische Bestimmung der Ganztagschule fokussiert auf die Frage, was Ganztagschule leisten soll. Dies verlangt nach einer erziehungswissenschaftlich fundierten Konzeption, die pädagogische Zielorientierungen und ein entsprechendes Bildungsprogramm für den Ganztagsbetrieb thematisiert, was sich an Lern- und Entwicklungsbedarfen von Kindern und Jugendlichen und gesellschaftlichen Bildungs- und Sozialisationsanforderungen der Schule ausrichten müsste. Nach den für Deutschland berichteten PISA-Ergebnissen im Jahr 2000 hatte sich die Kultusministerkonferenz 2001 auf sieben Handlungsfelder verständigt, unter anderem auf den Ausbau der Ganztagschulen: „Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen.“ (KMK 2002, S. 6 f.). Trotz dieser beachtlichen bildungspolitischen Festlegung bleibt diese Zielformulierung für die Ganztagschulentwicklung doch vielseitig interpretierbar. In der erziehungswissenschaftlichen Debatte wurde mit Ganztagschulen dagegen stets ein reformpädagogisches Schulkonzept verbunden, das die Anreicherung der Lernkultur, die allseitige Förderung von Schülerinnen und Schülern, die Vermeidung von Schulversagen und den Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligungen im Sinne einer Reduzierung sozialer Ungleichheit von Bildungschancen als Ziele verfolgt (vgl. Holtappels, 1994; Holtappels, 2014).

2 Lernförderung als zentrale Zielsetzung für Ganztagschulen

Gerade eine solche Ausrichtung wäre zugleich die passende Antwort auf die problematischen Resultate von Schülerinnen und Schülern in international-vergleichenden Schulleistungsstudien (vgl. Aktionsrat Bildung, 2013, S. 19). Das Potenzial von Ganztagschulen liegt angesichts des erweiterten Zeitrahmens in zusätzlichen Lern- und Fördermöglichkeiten, die mit wirksamen Lernarrangements neben sozialen unbedingt auch fachliche Kompetenzen verbessern könnten, insbesondere bei Lernenden mit Lernrückständen oder herkunftsbedingten Benachteiligungen (Holtappels, 2006;

Steiner & Fischer, 2011, S. 186). Dies erfordert dann allerdings eine starke Berücksichtigung fachbezogener Lern- und Förderangebote im außerunterrichtlichen Ganzttag, was in besonderem Maße Basiskompetenzen betrifft: Nach Artelt, McElvany, Christmann, Richter, Groeben, Köster, Schneider et al. (2007, S. 104) „nimmt Schule – gerade mit Blick auf die Einführung von Ganztagschulen – als primärer Ort der Wissensvermittlung in Bezug auf die Förderung von Lesekompetenz eine Schlüsselposition ein“.

Lesekompetenz stellt eine wesentliche Bedingung für den Schulerfolg und die Alltagsbewältigung sowie die gesellschaftliche Teilhabe dar (Retelsdorf, Köller & Möller, 2014; Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin 2012). Mit der Verankerung in den Bildungsstandards (KMK 2014) sowie den Rahmenlehrplänen der Grundschulen gilt sie als Schlüsselkompetenz nicht nur für sprachliche, sondern auch für andere Fächer (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012). Das Konzept der Lesekompetenz, wie es in den Schulleistungsstudien PISA und PIRLS/IGLU verwendet wird, nimmt Bezug auf das angelsächsische Konzept der *Reading Literacy*, welches Lesen als konstruktiven, interaktiven Prozess versteht (Artelt, Drechsel, Bos & Stubbe, 2008, S. 41). Dazu werden mit Blick auf bedeutende Bildungsanforderungen grundlegende Kompetenzen definiert, die für verstehendes Lesen relevant sind (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009; Bremerich-Vos et al., 2012, S. 70 ff.). Die Leistungsstudien ermittelten für Deutschland relativ ähnliche Befunde (Tarelli, Valtin, Bos, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012, S. 15 ff): Mädchen haben einen Leistungsvorsprung vor Jungen. Sowohl nach sozioökonomischem Status als auch nach Migrationshintergrund bestehen erhebliche soziale Disparitäten, denn Migrantenkinder und Kinder aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status liegen im Leseverständnis deutlich zurück und gehören in hohem Maße zu den Risikogruppen. Am Ende der vierten Jahrgangsstufe verfügen etwa ein Siebtel und im Alter von 15 Jahren etwa ein Fünftel nicht über ausreichende Lesekompetenzen (vgl. auch Tillmann, Sauerwein, Hanneemann, Decristan, Lossen & Holtappels, 2018).

2.1 Lernangebote mit Fachbezügen im Ganzttag und Schülerteilnahme

Fachliche Leseförderung im Ganzttag setzt voraus, dass in den Grundschulen a) domänenspezifische Lernarrangements angeboten werden und b) Grundschulkindern am Ganztagsbetrieb und zudem an entsprechenden Angeboten teilnehmen.

Die StEG-Untersuchungen 2005–2009 belegen, dass nahezu alle Ganztagsgrundschulen Aufgabenbetreuung oder Lernzeiten anboten und rund drei Viertel auch fachbezogene Angebote vorhielten (Rollett, Lossen, Jarsinski, Lüpschen & Holtappels, 2011). Diese Quoten bestätigt die jüngste StEG-Schulleitungsbefragung (StEG-Konsortium, 2019), wobei rund drei Viertel aller Primarschulen auch leseaffine Angebote (Deutsch/Literatur/Lesen) aufwiesen. Ebenso kommt der „Bildungsbericht Ganztagschule NRW 2018“ (s. Altermann, Lange, Menke, Rosendahl, Steinhauer & Weischenberg, 2018) für die Zeit seit 2014 im größten Bundesland zu ähnlich stattlichen Angebotsfrequenzen der Grundschulen für Lernzeiten/Aufgabenbetreuung und für verschiedene Förder- und Fachangebote zwischen 57 % und 88 %.

Was die *Schülerteilnahme am Ganztagsbetrieb* anbetrifft (s. Holtappels, 2014, S. 30 ff.), so nahmen etwa zwei Drittel aller Grundschul Kinder am Ganzttag teil, wobei Kinder mit Migrationshintergrund (rund 10 Prozentpunkte weniger) und aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischem Status (11 bis 16 Prozentpunkte weniger) anteilig unterrepräsentiert sind (Holtappels 2014, S. 37; Steiner 2011, S. 66 f.). Betrachtet man unter den ganztags Beschul ten jedoch die *Teilnahme an einzelnen Angebotstypen im Ganzttag*, so besuchten von den ganztägig Lernenden nur etwa die Hälfte eine Hausaufgabenbetreuung und nur gut ein Viertel Formen der Lernförderung im Ganztagsbetrieb. Einem meist breiten Angebotsprogramm steht also eine teils schwache Schülerteilnahme gegenüber. Dies mag mancherorts an der Angebotskapazität und -organisation oder an der mangelnden Verbindlichkeit für die Angebotswahl durch Schülerinnen und Schüler liegen. Dies bedeutet, dass einem beträchtlichen Anteil der Ganztagskinder keine gesonderten Lern- und Aufgabenzeiten, Lernförderung oder fachliche Angebote zugutekommen. Eine soziale Teilnahmeselektivität an solchen Angebotstypen ist damit aber nicht verbunden (Holtappels, Jarsinski & Rollett, 2011, S. 116 f.). Auch Analysen aus TIMSS/IGLU 2011 (Willems, Wendt, Gröhlich, Walzebug & Bos, 2014, S. 80 ff.) zeigen, dass zwar nur ein Drittel aller Grundschul Kinder fachliche Angebote im Ganzttag besuchen, aber Kinder mit Migrationshintergrund sowie aus armutsgefährdeten Familien sogar überproportional an fachlichen Angeboten und ebenso am Förderunterricht teilnahmen, vor allem in rhythmisierten Ganztagschulen.

2.2 Forschungsstand zu Wirkungen der Teilnahme am Ganztagsbetrieb und an domänenspezifischen Angeboten

Was Ganztags schulwirkungen auf Schülerkompetenzen anbetrifft, so lagen in Deutschland zunächst nur Studien vor, die im Querschnitt den Zusammenhang der Teilnahme an Ganztagsangeboten und Schülerkompetenzen untersuchten; wegen der nicht erfassten Lernausgangslage dürfen dabei die Resultate nicht als Effekte der Ganztags- oder Angebotsteilnahme interpretiert werden. Hier kommen die verschiedenen Analysen mit Daten aus repräsentativen Leistungsstudien zu dem Ergebnis, dass sich die Leseleistungen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland an Halb- und Ganztags schulen nicht systematisch unterscheiden (Willems, Wendt & Radisch, 2015; Strietholt, Manitus, Berkemeyer & Bos, 2015). Für den Grundschulbereich zeigt genauer die spezielle Auswertung in der IGLU-Studie (vgl. Holtappels, Radisch, Rollett & Kowoll, 2010), dass die Lesekompetenzen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Ganztagsbetrieb sowie an zusätzlichen Einzelangeboten von Halbtags schulen nicht besser, teils sogar schwächer ausfallen als bei Nichtteilnehmenden; dies wurde jedoch auf die selektive Zusammensetzung der verglichenen Gruppen zurückgeführt, da der Ganztagsbetrieb bzw. außerunterrichtliche Angebote offenbar oft aus remedialen Gründen überproportional von Lernschwächeren besucht wird.

Zur Wirkung der Ganztagsteilnahme auf Lesekompetenzen im Längsschnitt sind Befunde im deutschsprachigen Raum bislang allerdings rar. Bellin und Tamke (2010) kommen in ihrer Studie zu Leseleistungen an Grundschulen zu dem Schluss,

dass die Teilnahme am Ganzttag nach Kontrolle von Hintergrundmerkmalen keinen signifikanten Einfluss auf die Entwicklung der Lesekompetenz hat. In dieser Studie erreichten am Ende des ersten Schuljahrs Berliner Schülerinnen und Schüler, die an Ganztagsangeboten teilnahmen, bessere Kompetenzen unter anderem im Sprachstand und im basalen Lesen. Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache mit Ganztagsbeteiligung erzielten höhere Werte sowie einen größeren Lernzuwachs im Bereich des basalen Lesens als jene ohne Teilnahme; Migrantenkinder konnten jedoch die Leistungsrückstände in der basalen Leseleistung nicht gegenüber Nicht-Migrantenkindern aufholen (Bellin & Wegner, 2010). Schüpbach (2014) konnte bezüglich der Entwicklung im Leseverständnis an Schweizer Grundschulen jedoch einen größeren Kompetenzzuwachs bei Schülerinnen und Schülern mit Ganztagsbeteiligung im Vergleich zu anderen Lernenden nachweisen.

Fachliche Wirkungen der Schülerbeteiligung und der Prozessqualität von lesebezogenen Ganztagsangeboten

In der eigenen Studie „StEG-P“ (StEG-Konsortium, 2016, S. 18 ff.) wurde die Beteiligung der Kinder speziell an domänenspezifischen Ganztagsangeboten der 67 Grundschulen aus neun Bundesländern zu drei Schulhalbjahren für jedes Kind genau ermittelt, wobei die real existierenden Angebote einen unterschiedlich starken Fachbezug aufwiesen. Mindestens zwei Drittel der Ganztagsgrundschulen wiesen leseaffine außerunterrichtliche Lernangebote auf, aber die Zahl der Angebote variierte und war recht begrenzt; so besuchte nur ein Neuntel bis ein Siebtel aller Schulkinder ein solches Leseangebot im Ganzttag. Teilnehmende und Nicht-Teilnehmende an lesebezogenen Angeboten konnten somit hinsichtlich der Entwicklung ihrer Leseverständnisfähigkeiten über im Längsschnitt eingesetzte IGLU-Tests verglichen werden (vgl. StEG-Konsortium, 2016, S. 18 ff.; Tillmann et al., 2018).

Von Mitte des dritten bis Ende des vierten Schuljahres zeigten die Kinder der Ganztagsgrundschulen insgesamt durchaus sichtbare Lernzuwächse im Leseverständnis, und zwar alle Lernenden mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, jedoch ohne Kompensationseffekte: Sowohl nach Bildungs- als auch nach Migrationshintergrund benachteiligte Schülerinnen und Schüler holen also nicht auf, aber die Schere geht auch nicht weiter auseinander (vgl. auch: Holtappels, Tillmann & Lossen, 2018). Teilnehmerinnen und Teilnehmer an lese-spezifischen Ganztagsangeboten weisen jedoch über drei Schulhalbjahre hinweg keine Unterschiede auf. Die Beteiligung zeigt in multivariaten Analysen keinen Effekt über die Lernausgangslage hinaus. Ebenso hat die Prozessqualität der lesebezogenen Angebote keinen Einfluss auf die über Tests gemessenen Kompetenzentwicklungen im Leseverständnis. Schülerbeteiligung und Angebotsqualität zeigen auch keinen Einfluss auf soziale Disparitäten in Bezug auf den Lernzuwachs (Tillmann et al., 2018).

Weder die Schülerbeteiligung an fachlich ausgerichteten Angeboten noch die Angebotsqualität führt also zu einem Mehrwert in der fachlichen Kompetenzentwicklung am Ende der Grundschulzeit. Die durchaus sichtbaren Lernzuwächse im Leseverständnis werden demnach nicht durch außerunterrichtliche fachlich ausgerichtete

Leseangebote bewirkt. Ähnliche Befunde werden für die Sekundarstufe I berichtet (vgl. StEG-Konsortium, 2016, S. 24; Fischer, Sauerwein, Theis & Wolgast, 2016): Lediglich zeigen sich Effekte der Angebotsqualität auf Lesemotivation und Leseselbstkonzept; nur bei freiwilliger Teilnahme an leseaffinen Angeboten verbessert sich die Lesekompetenz, womit jedoch Lernenden, die trotz Förderbedarf solche Angebote meiden, wenig geholfen würde.

Damit wird deutlich, dass kompetenzorientierte und lernwirksame Förderarrangements mit Fachbezug dringend für den Ganzttag von Grundschulen zu konzipieren und im Bildungsprogramm des Ganztagsbetriebs zu implementieren wären, um eine Förderung im Lese- und Textverstehen voranzubringen. Die folgenden Kapitel zeigen, wie eine solche Leseförderung aussehen könnte und welche Konsequenzen aus allen Befunden für die Ganzttagsschulentwicklung zu ziehen sind.

3 Wirksame Leseförderung im Ganztagsbetrieb

Der ausgebliebene Nachweis einer Förderwirkung des Besuchs von Ganztagsangeboten auf die fachbezogenen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stellte den Ausgangspunkt für das vom BMBF geförderte Projekt „Förderung der Lesekompetenz im Ganzttag von Grundschulen (StEG-Lesen)“ als Teil der dritten Förderphase der Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen dar. In diesem Projekt wurde in Zusammenarbeit mit einer Gruppe aus Praxisexpertinnen und -experten (zur Zusammensetzung der Gruppe siehe Kapitel 2.1) ein Leseförderprogramm zur Durchführung im Ganzttag an Grundschulen entwickelt und im Sinne einer Interventionsstudie evaluiert.

3.1 Bedingungen für ein lernwirksames Leseangebot

Da eine konzeptionelle Entwicklung eines Ganztagsangebots sowohl von einer theoretisch wissenschaftlichen als auch einer organisationalen schulpraktischen Perspektive aus geschehen kann, arbeitete die Studie mit einem Team aus Praxisexperten zusammen, die ihre Expertise in den Bereichen Deutschdidaktik, Ganztagsorganisation, Angebotsqualität, kindliche Sprachbildung, Programmentwicklung und individuelle Förderung haben, um eine multiperspektivische Herangehensweise zu gewährleisten.

Vor der konkreten Ausgestaltung des Leseförderangebotes wurden zuerst Merkmale und Anforderungen herausgearbeitet, die ein solches Angebot für die Durchführung im außerunterrichtlichen Ganztagsbetrieb erfüllen sollte.

1) Arbeit mit Texten, Erlernen und Einüben kognitiver Lesestrategien

Im Rahmen des Programms sollten vielfältige Lesegelegenheiten sowie Anregungen zur Textverarbeitung und -reflexion geboten werden. Dazu wurde die Verwendung unterschiedlicher Textarten in verschiedenen Längen und Schwierigkeiten angestrebt. Als Kernelement zur Verbesserung der Lesekompetenzen wurde die Anwendung kognitiver Lesestrategien gewählt, die sich in einer Vielzahl von Studien als lese-

förderlich erwiesen haben, da Kinder mit ihrer Hilfe in die Lage versetzt werden, Texte sinnverstehend zu erschließen (u. a. Bremerich-Vos, Stahns, Hußmann & Schurig, 2017; Heyne, 2014; Philipp, 2015; Spörer, Brunstein, & Arbeiter, 2007). Dennoch ist eine systematische Vermittlung von Lesestrategien selbst bislang nur selten Teil des Regelunterrichts (Kleinbub, 2010; Lankes & Carstensen, 2007). Da der Einsatz von Lesestrategien ein verhältnismäßig hohes Lesekompetenzniveau voraussetzt, muss jedoch darauf geachtet werden, Kinder mit schwächeren Lesekompetenzen nicht zu überfordern (Bremerich-Vos et al., 2017). Verschiedene Textarten (z. B. kontinuierliche und diskontinuierliche Texte) ermöglichen die flexible Anwendung unterschiedlicher Lesestrategien (Lankes & Carstensen, 2007).

Für Kinder mit noch weniger ausgeprägten Lesefähigkeiten eignen sich zum Ende der Grundschulzeit auch noch Maßnahmen zur Unterstützung der Leseflüssigkeit (Bremerich-Vos et al., 2017). Daher wurde eine Methode des begleiteten Halblaut-Lesens ebenfalls in das Leseangebot integriert, da es hierzu Hinweise zu positiven Wirkungen auf das Lesenlernen gibt (Bremerich-Vos et al., 2017, S. 287).

2) Lesemotivation anregen

Die Lesemotivation, das Leseinteresse, das Leseverhalten und das Leseselbstkonzept sind eng mit der Lesekompetenz verbunden (u. a. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010). Deshalb sollte das Leseförderprogramm auch Interesse, Motivation und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten unterstützen. In der wissenschaftlichen Literatur finden sich in einer Vielzahl von Studien Hinweise auf Elemente, die bei der Konstruktion eines Leseförderprogramms berücksichtigt werden sollten, um die Lesemotivation und das Leseselbstkonzept zu verbessern:

- Lebensweltbezug: Texte, die in Inhalt und Gestaltung an die Lebenswelt der Kinder anknüpfen, wecken die Neugier, halten die Motivation aufrecht (Philipp & Souvignier, 2016) und können das Leseverhalten positiv beeinflussen (Guthrie & Humenick, 2004).
- Anschlusskommunikation: Schülerinnen und Schüler sollen Zeit haben, über Gelesenes zu diskutieren und ihre eigene Interpretation und Erfahrung einzubringen (u. a. Duke & Pearson, 2002).
- Vielfalt: Kinder sollen durch abwechslungsreiche Möglichkeiten zum Lesen und durch den Einsatz vielfältiger Methoden, Materialien und Sozialformen in ihrer Lesemotivation unterstützt werden (u. a. Rosebrock & Nix, 2017).
- Auswahlmöglichkeiten: Wenn Kindern die Möglichkeit gegeben wird, Texte auszuwählen, die sie lesen möchten, fördert dies das Autonomieerleben (u. a. Lankes & Carstensen, 2007).
- Struktur: Eine klare Struktur der Leseförderung bietet den Kindern Orientierung und kann die Leselust steigern (Villiger, Niggli, Wandeler, Watermann & Kutzelmann, 2010).
- Passung von Anforderungen und Kompetenzniveau: Differenziertes Material und Aufgabenstellungen, die an das individuelle Kompetenzniveau der Kinder

angepasst sind, erhöhen das Kompetenzerleben der Schülerinnen und Schüler (u. a. Lankes & Carstensen, 2007).

- Konstruktives Feedback: Die Entwicklung des Leseselbstkonzepts kann durch regelmäßiges Feedback unterstützt werden, das sich am Lernfortschritt des einzelnen Kindes orientiert (u. a. Schreblowski, 2004).

In didaktisch-methodischer Hinsicht sollten verschiedene förderbezogene didaktische Elemente die Konzeption und die Durchführung des Programms tragen: kognitive und emotionale Involviertheit, Anknüpfung an die kindliche Lebenswelt, Spannung und Neugier, ansprechende Gestaltung des Materials, Orientierung und Sicherheit im Umgang mit dem Material durch wiederkehrende Vorgehensweisen und Abläufe, Einsatz verschiedener Lernformen, Methoden und Textmaterialien sowie die Unterstützung des Lernprozesses durch Anschlusskommunikation und konstruktives Feedback.

3) Aufgabentypen und Sozialformen

Neben der Förderung motivationaler Aspekte sollen auch die gewählten Aufgabentypen, Leseaktivitäten oder Formen der Zusammenarbeit die Förderung des Leseverständnisses wirksam unterstützen. Da das Leseförderprogramm für den dritten oder vierten Jahrgang der Grundschule konzipiert wurde, musste berücksichtigt werden, dass zu diesem Zeitpunkt viele Kinder bereits über ausgeprägte Fähigkeiten im Leseverständnis verfügen, während andere noch Defizite in der Lesekompetenzentwicklung aufweisen (Bremerich-Vos et al., 2017). Diese Heterogenität muss bei der Auswahl von Aufgaben und Methoden durch den Einsatz unterschiedlich schwieriger Texte und Aufgaben Rechnung getragen werden, um eine individuelle Förderung zu gewährleisten und gezielt die Weiterentwicklung einzelner Teilkompetenzen des Lesens zu fördern (u. a. Friedrich & Mandl, 1997; Streblow, 2004). Auch die Arbeit am Wortschatz ist hierfür sinnvoll (Duke & Pearson, 2002). Zudem gibt es Hinweise auf Zusammenhänge zwischen Methodenvielfalt und Leistung (Helmke, 2003).

Die Arbeit in verschiedenen Sozialformen weist unterschiedliche Vorteile auf: Individuelles Lesen ermöglicht es, ohne Leistungsdruck in eigenem Tempo zu arbeiten. Allerdings können schwächere Leserinnen und Leser überfordert sein, wenn die Textmengen zu groß sind (Bremerich-Vos et al., 2017). In der Partnerarbeit, in denen Leseprozesse vorgeführt und von den Lernenden nachvollzogen werden, können Kinder voneinander lernen (u. a. Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006). Gruppenarbeit kann für verschiedene Formen der Anschlusskommunikation und zur Aktivierung von Vorwissen genutzt werden. Letzteres steht in einem bedeutsamen Zusammenhang zur Lesekompetenz (Richter & Christmann, 2002).

4) Verbindung mit dem Deutschunterricht

Bezüglich der Wirksamkeit von Ganztagsangeboten auf fachbezogene Kompetenzen ist es in vielerlei Hinsicht bedeutsam, die Inhalte der Angebote mit den Lernprozessen im Fachunterricht zu verbinden. Die konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und Ganztagsangebot impliziert als zentrale Ziele (s. Holtappels 2014), Möglichkeiten

für weiterführendes und vertiefendes Lernen zu eröffnen. Dabei ergeben sich auch Chancen für fächerübergreifende Lernansätze zu einer gemeinsamen Entwicklung von Fach- und Schlüsselkompetenzen, die Etablierung von Lernprofilen und -schwerpunkten der Lernenden sowie eine intensivere Lernbegleitung und -förderung. Für die Praxis konzeptioneller Verbindung extracurricularer Lerngelegenheiten mit dem Unterricht können folgende Elemente genutzt werden:

- Themenfelder und Bildungsinhalte des Fachunterrichts inhaltlich-methodisch vertiefen und anreichern.
- Ergebnisse und Kenntnisse aus dem Unterricht nutzen, um mit anderen Lernformaten alternative Lernzugänge zu bieten (z. B. in Übungen, Trainings, Anwendungen, Planspielen).
- Fachbezogene Lernprobleme und -defizite aufarbeiten, in aufgabenbezogenen Übungs- und Wiederholungsmöglichkeiten zu Unterrichtsinhalten aufgreifen und mit einem Trainieren von Lernstrategien sowie Arbeitsmethoden verbinden.
- In außerunterrichtlichen Angebotsformen Lernvoraussetzungen und -probleme identifizieren und als unterrichtliche Anforderungen in den Fachunterricht rückmelden (z. B. Fehlen von Grundlagenwissen oder methodischen Fähigkeiten).

3.2 Das Leseförderprogramm „Detektiv-Club“

Aus struktureller, organisatorischer Sicht wurde das Programm konzipiert als Teil des Ganztagsbetriebs, das für alle Schülerinnen und Schüler geeignet ist, unabhängig von ihrer Lesekompetenz oder ihrem Geschlecht. Es sollte 60 bis 90 Minuten umfassen (damit es an unterschiedliche Ganztagszeitstrukturen angepasst werden kann), mit dem Deutschunterricht verknüpfbar sein und sowohl von Lehrkräften als auch von didaktisch nicht ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ganztag durchgeführt werden können.

Inhalt

Das Programm besteht aus fünf Detektivgeschichten zum Selberlösen, die sich aus jeweils zwei Teilen zusammensetzen, sodass sich ein Fall über zwei Sitzungen erstreckt. In diesen Geschichten erleben 6 Kinder der Sherlock-Holmes Grundschule (Jule, Cem, Marvin, Maja, Lina und Frederik) spannende Sachen und geraten in rätselhafte Situationen. Dabei sollen die Kinder der Lese-AG helfen, indem sie Rätsel lösen und Informationen zusammentragen. Über ihre Rolle als Detektivinnen und Detektive werden die Schülerinnen und Schüler sowohl kognitiv als auch emotional involviert. Die Fallsitzungen werden von einer Einführungs- und einer Abschluss-Sitzung inhaltlich gerahmt.

Die Detektivgeschichten sind schülergerecht und lebensweltbezogen sowie genderneutral angelegt. Zugleich haben die farbenfroh gestalteten Materialien mit den Fallheften in Verbindung mit Aufgaben und Rätseln einen hohen Aufforderungscharakter für das Lesen. Zur Auflösung der Fälle können die Lernenden nur über verstehendes Lesen der Geschichten gelangen.

Zu den Texten in den Detektivgeschichten werden den Kindern Aufgaben gestellt, die den Einsatz verschiedener kognitiver Lesestrategien erfordern. In den Auf-

gabenstellungen sind sowohl entsprechende Instruktionen eingefügt als auch Icons, die die jeweils zu nutzende Lesestrategie repräsentieren.

- Wiederholungsstrategien (Lupe)
Textstellen markieren, Stichpunkte notieren, Inhalte mit eigenen Worten wiederholen oder Ähnliches
- Elaborationsstrategien (Gedankenwolke)
Fragen zum Text beantworten, Widersprüche finden, Lösungen überlegen
- Organisationsstrategien (Fernglas)
Informationen ordnen, Tabellen ausfüllen, Text mit eigenen Worten zusammenfassen



Drei weitere Icons zeigen den Kindern an, in welcher Sozialform die entsprechende Aufgabe bearbeitet werden soll (Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit). Zusatzaufgaben ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, die Lernzeit nach ihrem individuellen Tempo und ihren Fähigkeiten zu gestalten.

Zur Förderung des Leseselbstkonzepts und zur Ergebnissicherung der Leseaktivitäten wird jede Sitzung mit einer Reflexionsrunde beendet. Dabei werden die Aufgaben und ihre Lösungen in der Gesamtgruppe besprochen. In einem sogenannten LesePASS können sich die Kinder, im Sinne einer positiven Verstärkung, Stempel mit den Icons der Lesestrategien zu den von ihnen erledigten Aufgaben einstempeln. Der LesePASS soll – wie ein Belohnungssystem – die Motivation der teilnehmenden Kinder steigern.

Durchführung

Das Manual bildet die didaktisch-methodische Grundlage zur Durchführung des „Detektiv-Clubs“ und beinhaltet alle Hintergrundinformationen zur Zielsetzung des Förderprogramms, zur theoretischen und wissenschaftlichen Einbettung der Förderbausteine, dem Aufbau des Programms, der Lesestrategien, der methodischen Umsetzung sowie die Beschreibung aller Programmmaterialien. Zudem werden Anregungen zur Gestaltung der Einführungssitzung, der Abschlussitzung und der Verbindung zum Deutschunterricht gegeben.

Für jeden Teil der zweigeteilten Detektivgeschichten gibt es jeweils ein Schülerheft sowie ein AG-Leitungsheft, in dem Instruktionen zur Durchführung enthalten sind. Sie können als wörtliche Vorlage oder als Orientierung genutzt werden – abhängig von den didaktischen Fähigkeiten und Erfahrungen der Person, die den „Detektiv-Club“ durchführt. Zudem enthalten die AG-Leitungshefte weitere Angaben, unter anderem zu benötigten Materialien, zur Durchführungsdauer, die Lösungen der einzelnen Aufgaben sowie Kopiervorlagen.

Alle Schülerhefte folgen der gleichen Grundstruktur: Ein Detektivplan gibt zu Beginn einen Überblick über die in der Sitzung anstehenden Aufgaben und eröffnet eine von der AG-Leitung begleitete Erzählrunde, die das Thema des Falles aufgreift

und einen Praxis- und Lebensweltbezug herstellt. Jede neue Detektivgeschichte startet mit einem Einleitungstext, der in die Geschichte einführt und die Neugierde der Kinder wecken soll. In den Fallheften werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Textarten, wie literarische Texte, Sachtexte, kontinuierliche (z. B. Zeitungsartikel oder Zeugenberichte) und diskontinuierliche Texte (z. B. Anschlagstafeln) dargeboten. Verschiedene Rätselformen in den Schülerheften, wie Logicals, Spiegelschrift oder Textpuzzles, sorgen für Abwechslung. Zur Lösung einiger Aufgaben werden einfache Hilfsmittel benötigt (Lupe, Spiegel). Zudem gibt es zur Orientierung ein Poster mit den Lesestrategien, ein Poster mit den genutzten Sozialformen, Lösungsblätter, ein Detektivwörterbuch und einen Stadtplan.

Nachdem der „Detektiv-Club“ im Schuljahr 2016/17 in der ersten Hälfte des Schuljahres im vierten Jahrgang an neun Projektschulen eingesetzt wurde, gaben die Schulleitungen und AG-Leitungen auf Bitte des Projektteams in Feedbackveranstaltungen Rückmeldungen zu den Inhalten und der Gestaltung des Programms. Aufgrund dieser Hinweise wurden die Materialien nochmal intensiv überarbeitet.¹

3.3 Interventionsstudie zur Evaluation des Leseförderprogramms

Die Durchführung des Förderprogramms zum Leseverständnis war gekoppelt mit einer Interventionsstudie als Teilprojekt von StEG im Zeitraum 2016–2019 und wurde vom BMBF gefördert. Die Studie war als Kontrollgruppendesign mit Messwiederholung konzipiert, sodass die Lernentwicklung von Viertklässlern in Ganztagsgrundschulen mit Programmdurchführung als Teil des Ganztagsbetriebs und ohne Programmdurchführung untersucht werden konnte. Dazu wurden im Längsschnitt Kompetenztests (siehe Kap. 2.3.2) und Befragungen vor und nach der Programmdurchführung eingesetzt.

Studiendesign und Stichprobe

Das Leseförderprogramm wurde im ersten Halbjahr des Schuljahres 2017/18 mit 26 Lerngruppen an 13 Ganztagsgrundschulen durchgeführt. Im Durchschnitt richtete jede dieser Schulen ein bis zwei Gruppen ein, pro Gruppe nahmen durchschnittlich elf bis zwölf Kinder teil. Bezogen auf alle untersuchten Schülerinnen und Schüler des vierten Jahrgangs an Schulen mit „Detektiv-Club“ besuchten etwas mehr als vier von zehn untersuchten Kindern die Leseförder-AG. Die neun Schulen, an denen das Leseförderprogramm bereits in der Erprobungskohorte 2016/17 stattfand, führten das Programm 2017/18 nicht durch. Die Viertklässlerinnen und Viertklässler dieser Schulen wurden ebenfalls befragt und in ihrer Lesekompetenz getestet. Sie können so mit den Kindern an den Schulen, die das Leseförderprogramm durchführen, verglichen werden.²

1 Zur genaueren Darstellung des Programms und der entwickelten Materialien siehe H. G. Holtappels, K. Lossen & K. Tillmann (Hrsg.) (2019). *Der Detektiv-Club – Ein Leseförderprogramm für den Ganztag von Grundschulen*. Dortmund, IFS. Bestellbar unter: karin.lossen@tu-dortmund.de

2 Zur detaillierten Beschreibung der Durchführung der Studie siehe Lossen, K., Holtappels, H. G., Osadnik, F. & Tillmann, K. (2021). Die Interventionsstudie „StEG-Lesen“ - Konzeption des Studiendesigns und des Leseförderprogramms. In: S. Kielblock, B. Arnoldt, N. Fischer, J. M. Gaiser & H. G. Holtappels (Hrsg.), *Individuelle Förderung an Ganztagsgrundschulen*. Weinheim: Beltz Juventa.