

Carolin Meier

Leseförderung mit Antolin?

1 | Forschungsgegenstand

Lesen gilt, in der heutigen Mediengesellschaft vielleicht mehr denn je, als Schlüsselqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe. Aufgrund dessen ist es zunächst einmal die Aufgabe der Grundschule, bei allen Schülern*innen gleichermaßen sowohl Lesekompetenz auszubilden und zu festigen, zu der bekanntlich auch die Lesemotivation gehört (vgl. Schaffner et al. 2004: 93; Artelt et al. 2001: 70; Bos 2017: 11; Bock 2010: 30; Pfaff-Rüdiger 2011: 42). Große Hoffnung wird dabei auf die Integration digitaler Medien in den Leseunterricht gesetzt. Ein Beispiel für die Verbindung von Leseförderung und den Einsatz von digitalen Medien im Kontext des Grundschulunterrichts ist das Online-Portal Antolin der Westermann Gruppe. Es ist kostenpflichtig im Internet nutzbar und richtet sich an Schüler*innen der ersten bis zehnten Klasse. Bei Antolin handelt es sich um eine Datenbank mit Quizfragen zu Büchern aus dem Kinder- und Jugendbereich, welche im Multiple-Choice-Format (immer drei Choices mit zwei Distraktoren) gestellt sind. Die Schüler*innen können zwischen drei Schwierigkeitsgraden der Fragen wählen, die durch eine blaue, rote oder grüne Kappe auf dem Kopf des lesenden Rabens (das Antolin-Symbol) gekennzeichnet sind. Die blaue Kappe bedeutet, dass ausschließlich Fragen zum Inhalt des Buches gestellt werden. Die rote Kappe symbolisiert, dass neben Fragen zum Inhalt auch Fragen zur Struktur des Buches, zur Charakterisierung der Protagonisten, „zum Nachdenken“ (Homepage Antolin) und zur eigenen Meinung gestellt werden (Homepage Antolin). Die grüne Kappe symbolisiert, dass es sich um leichte Fragen für Leseanfänger und schwache Leser handelt (Homepage Antolin). Einen Einblick bieten die folgenden Beispielfragen aus einem Quiz zum Buch *Großvater und die Wölfe* von Per Olov Enquist. Es handelt sich um ein Quiz mit der roten Kappe und das Buch wird ab der vierten Klasse empfohlen.

 **Großvater und die Wölfe**
von: Enquist, Per Olov

Verbleibende Zeit: 19:20

  [Überspringen](#)

 Wovon hat Mina geträumt, als sie in der Nacht aufwachte und fürchterlich weinen musste?

-  Von Einbrechern, die ihre Kuscheltiere klauen
-  Von Wölfen, die sie auf dem Weg zum Kindergarten angefallen haben
-  Von einem Krokodil, das sie in den Po gebissen hat

1/15  0 Punkte [Weiter](#)

Abb. 1: Beispielimens aus Antolin

© Westermann Verlag

 **Großvater und die Wölfe**
von: Enquist, Per Olov

Verbleibende Zeit: 18:07

 "Hör auf zu phantasieren", sagt der Vater, "sonst wirst du noch wie ..."

-  dein Großvater." ✓
-  Pippi Langstrumpf."
-  Pinocchio."

  **RICHTIG: Du bekommst 4 Punkte.**

0 Punkte [Weiter](#)

Abb. 2: Beispielimens aus Antolin

© Westermann Verlag

Großvater und die Wölfe
von: Enquist, Per Olov

Verbleibende Zeit: 17:20

Großvater hat einen Plan, wie man Minas Angst ein für alle Mal vertreiben kann.

Man muss sich zwingen, nicht mehr an das Fürchterliche zu denken.

Man muss etwas Großes tun, damit einen nichts mehr erschrecken kann, z. B. eine Expedition (eine große Wanderung) unternehmen.

Man muss sich schlau machen über das, was einem Angst macht. Dann vergeht die Angst. ✘


✘ FALSCH: Dir werden 4 Punkte abgezogen.
-4 Punkte
Weiter

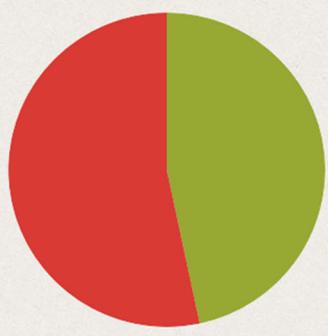
Abb. 3: Exemplarische Rückmeldung durch Antolin

© Westermann Verlag

Großvater und die Wölfe
von: Enquist, Per Olov

Du hast insgesamt -4 von 60 Punkten erreicht.

Richtige Antworten	7
Falsche Antworten	8
Übersprungene Antworten	0
Leistung	46 %



Zur Meinungsfrage (ohne Bewertung)
Meinungsfrage überspringen


15/15
-4 Punkte

Abb. 4: Exemplarische Auswertung in Antolin

© Westermann Verlag

Bei der Bearbeitung der Quizfragen können für richtig beantwortete Fragen Punkte erzielt werden, falsche Antworten führen zu Punktabzug. Die Anzahl der zu erreichenden Punkte orientiert sich an der Schwierigkeitsstufe des zugrunde liegenden Textes, der mit der Klassenstufe korreliert. Letztlich wird aus der Punktbilanz die Leseleistung errechnet.⁶⁸ Es erfolgt eine statistische Darstellung der Daten, die sowohl für die Schüler*innen als auch für die Lehrer*innen einsehbar ist (vgl. Kepser 2013: 580; Abraham & Kepser 2009: 201; Homepage Antolin).

Auf der Internetseite des Programms wird deutlich, welche Zielsetzung verfolgt werden soll: Die Nutzung von Antolin fördere Schüler*innen „auf ihrem Weg zum eigenständigen Lesen und in der Entwicklung der eigenen Leseidentität. [...] Es wird intrinsisches Interesse für Literatur geweckt“ (Homepage Antolin). Außerdem mache es gezielte Leseförderung möglich. Nach der Überarbeitung der Internetseite im Jahr 2017 werden die Ziele etwas anders formuliert. Seitdem heißt es, Antolin schaffe Anreize zum Lesen, mache motivieren leicht, Kinder üben flüssiges und sinnerfassendes Lesen und bekämen Anerkennung (Homepage Antolin). Ein Leitspruch des Programms ist: „Mit Antolin zum Lesen motivieren“ (Homepage Antolin). Zur Motivation beitragen sollen hauptsächlich das Sammeln von Punkten, die Aussicht auf eine Urkunde am Ende des Projekts sowie – so banal es klingt – die Arbeit im Internet. Aber auch das Erfassen von Inhalten, und damit die Lesefähigkeiten auf Satz- und Textebene, würden durch die Nutzung von Antolin verstärkt geschult. Und schließlich sei der Einsatz von Antolin eine unkomplizierte und sinnvolle Möglichkeit, Leseförderung und Einsatz neuer, digitaler Medien zu verbinden (Homepage Antolin).

Wie ist es um Antolins Beitrag zur institutionellen schulischen Leseförderung aber tatsächlich bestellt? Im Jahr 2017 untersuchten Viertel et al., inwieweit Antolin an Grundschulen in Niedersachsen angewendet wird und welchen Stellenwert Lehrkräfte einer solchen Form der onlinegestützten Leseförderung beimessen. Die Ergebnisse der Studie zeigen eine starke Präsenz von Antolin an niedersächsischen Grundschulen. Nutzen bereits 89 Prozent der befragten Grundschullehrkräfte internetbasierte Angebote zur Leseförderung im Allgemeinen, beziehen sich 84 Prozent ausschließlich auf Antolin. 64 Prozent der befragten Lehrer*innen verwenden das Portal im regulären Unterricht, teilweise regelmäßig (sprich wöchentlich). 61 Prozent der befragten Lehrkräfte geben an, dass die Nutzung von Antolin im schulinternen Curriculum vorgeschrieben sei (vgl. Viertel et al. 2017: 154 ff.). Die Informationen und Empfehlungen auf dem deutschen Bildungsserver und den Bildungsservern der einzelnen Bundesländer lassen darüber hinaus auf eine recht intensive Nutzung von Antolin in ganz Deutschland schließen, wird doch auf allen bekannte Bundes- und Landesservern wie auch auf der Internetseite der Stiftung Lesen aktiv auf die Internetseite des Antolin-Portals verlinkt;

⁶⁸ Für Bücher der Klasse 1 ist 1 Punkt pro Frage (10 Fragen) vorgesehen = 10 Punkte

Ab der Klasse 2 werden immer 15 Fragen gestellt, daraus ergibt sich folgendes Punkteschema:

Klasse 2: 2 Punkte = 30 Punkte

Klasse 3: 3 Punkte = 45 Punkte

Klasse 4: 4 Punkte = 60 Punkte

Klasse 5: 5 Punkte = 75 Punkte

Klasse 6: 6 Punkte = 90 Punkte

Jugendbuch: 7 Punkte = 105 Punkte

Jugendbuch ab Klasse 9: 9 Punkte = 135 Punkte

Beispielrechnung: Ein*e Schüler*in hat ein Quiz mit 15 Fragen bearbeitet und davon 10 Fragen richtig beantwortet: $10 : 15 = 0,67 \times 100 = 66,67 \%$ Leseleistung (vgl. Homepage Antolin).

einige Länder empfehlen die Arbeit mit Antolin sogar ganz konkret, sei es primär zur Leseförderung oder um digitale Medien einzusetzen (vgl. Bildungserver).

So kann also festgestellt werden, dass in den zurückliegenden Jahren einige neue Lernsoftwares entwickelt und auf den Markt gebracht wurden, allerdings fehlen uns empirische Untersuchungen zu Einsatz und Erfolg eben dieser Programme (vgl. Möbius 2014: 350; Pieper 2015: 131). Überraschenderweise fand bisher auch noch keine empirische Überprüfung über die Wirksamkeit von Antolin statt, was doch aber aufgrund der weiten Verbreitung des Programms dringend notwendig erscheint – und zwar auf zwei Ebenen: Zum einen müssen die Herausforderung der Leseförderung und ihrer Umsetzung mithilfe von Antolin betrachtet werden. Und zum anderen gilt es zu überprüfen, ob der Einsatz digitaler Medien in dieser Form für den Leseunterricht tatsächlich bereichernd ist.

Die Frage, die meinem Forschungsprojekt also konkret zugrunde liegt, ist, ob Antolin als bundesweit bekannte und augenscheinlich einschlägige Form der Leseförderung unter Einbeziehung digitaler Medien tatsächlich ‚hält, was es verspricht‘. Folgende drei erkenntnisleitende Forschungsfragen sollen dabei beantwortet werden:

- Führt Antolin zu einer Erhöhung der intrinsischen Lesemotivation der Schüler*innen?
- Unterstützt Antolin die Schüler*innen dabei, eine positive Einstellung zum Lesen zu entwickeln?
- Und kann Antolin als ein positiver Faktor bei der Anbahnung einer gelingenden Lesesozialisation von Schüler*innen angesehen werden?

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist also die empirisch validierte Generierung von Hypothesen und Theoriebildung zur Wirkung des Einsatzes von Antolin auf die Lesesozialisation von Schüler*innen. Es handelt sich um eine qualitative Querschnittstudie, in der die Datenerhebung mittels leitfadengestützter Gruppendiskussionen mit Viertklässler*innen erfolgte. Ergänzt wurde diese durch Einzelinterviews mit Siebtklässler*innen, da auch der längerfristige Einfluss der intensiven Nutzung des Antolin-Programms in der Grundschule ermittelt werden sollte. Aufgrund des zeitlichen Rahmens meines Forschungsprojektes handelt es sich um einen künstlichen Längsschnitt.

2 | Untersuchungsdesign

Die Forschung mit Kindern stellt besondere Anforderungen an das Forschungsdesign und ist daher „immer auch eine Methodenforschung“ (Fuhs 2012: 93). Um Einstellungen von Kindern zu ermitteln, ist es wichtig, dass die Datenerhebung offen gestaltet und interpretatives Vorgehen bei der Datenauswertung möglich ist. Aus diesem Grund sind qualitative Methoden für diese Studie am besten geeignet (vgl. Heinzl 2012b: 22).

Grundlegend für dieses Forschungsprojekt ist zunächst einmal das Verständnis des Begriffs Einstellung. Da Einstellungen nicht direkt beobachtbar sind, handelt es sich um hypothetische Konstrukte. Die Erforschung der Einstellung dient folglich dazu, diese latente Dimension erfassbar zu machen (vgl. Bierbrauer 2005: 139; Meinefeld 1977: 9). Hierfür wurden Einstellungen als Subjektive Theorien konzeptualisiert. Grundlegend ist hierfür die Konzeption von Groeben et al. (1988), die mit ihrem Forschungsprogramm Subjektive Theorien die Erforschung der subjektiven Sicht methodisch und theoretisch am detailliertesten

ausgearbeitet haben, was sich innerhalb der qualitativen Forschung fest etabliert hat. Im Allgemeinen geht es zunächst einmal darum, die Perspektive der Beforschten zu verstehen und auf Grundlage dieser Theorien zu bilden. Im Zentrum der Erforschung Subjektiver Theorien stehen das Subjekt und seine Sichtweisen, Erfahrungen und Handlungen (vgl. Steinke 1999: 53). Es handelt sich um ein „[...] theoretisches Konstrukt [...], dessen Beschreibung und Qualität auf der Innensicht eines Erkenntnis-Objekts basiert und somit dessen Sinnbezüge und Intentionen einschließt [...]“ (Groeben et al. 1988: 27). Groeben et al. (1988) definieren Subjektive Theorien als „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, [...] als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, [...] das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen [...] der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt“ (Groeben et al. 1988: 19). Diese Definition bezeichnen sie als die „weite Variante“ (Groeben et al. 1988: 19) des Konzepts. Die Definition Subjektiver Theorien der engen Variante ist dadurch ergänzt, dass Subjektive Theorien „im Dialog-Konsens aktualisier- und rekonstruierbar sind [...] [und] deren Akzeptierbarkeit als ‚objektive‘ Erkenntnis zu prüfen ist [...]“ (Groeben et al. 1988: 22). Aufgrund dieser unterschiedlichen Varianten, die mit dem Begriff Subjektive Theorie verbunden sind, und da ich in diesem Forschungsprojekt weder eine kommunikative noch explanative Validierung vornehme, sondern ausschließlich der weiten Definition des Konstrukts folge, wird der Begriff der Einstellung für den definierten Untersuchungsgegenstand verwendet.

2.1 | Methoden der Datenerhebung

Da subjektive Interpretationen in der Regel sozial verankert sind und soziale Erfahrungen eine wichtige Rolle bei der Entstehung von Einstellungen spielen (vgl. Bierbrauer 2005: 138; Aronson et al. 2014: 218 ff.; Steinke 1999: 53), habe ich mit der Methode der Gruppendiskussion als Datenerhebungsverfahren gearbeitet und folgte dabei der Konzeption Werner Mangolds (1960), da mein Erkenntnisinteresse die Erhebung der Gruppenmeinung war und nicht darin bestand, die Äußerungen der einzelnen Kinder individuell zu betrachten.⁶⁹ Für die Forschung mit Kindern wurde die Gruppendiskussionsmethode allerdings bisher nur selten angewandt und musste daher an die besonderen Anforderungen des vorliegenden Projektes angepasst werden. Die Gruppendiskussion ermöglicht in besonderem Maße eine Datenerhebungssituation, die die Verbalisierung der Subjektiven Theorien der Kinder begünstigt. Dies gilt vor allem für Kinder zwischen etwa neun und elf Jahren (vgl. Vogl 2005: 29; Heinzel 2012a: 104 ff.). Für die Ermittlung von Subjektiven Theorien älterer Kinder wie der Siebtklässler*innen ist wiederum der Einsatz von Leitfadeninterviews zielführender (vgl. Kunze 2004: 206; Groeben & Scheele 2000). Eine Teilstrukturierung der Datenerhebungssituation ist in beiden Fällen für die Aktualisierung und Erhebung Subjektiver Theorien sinnvoll, da den Kindern auf diese Weise ausreichend Freiraum für eigene Schwerpunktsetzungen und Themen eingeräumt und trotzdem sichergestellt wird, dass die im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse wichtigen Aspekte angesprochen werden. Die von Groeben & Scheele (2000) vorgeschlagene

⁶⁹ Mangold ist der Ansicht, dass die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmer während der Gruppendiskussion verhindert, dass sich tatsächlich Einzelmeinungen herauskristallisieren lassen (vgl. Mangold 1960: 28) und dass es sich stattdessen eher um eine kollektive Meinung handelt, die am Ende einer Gruppendiskussion steht (vgl. Lamnek 2005: 57). Als Erkenntnisinteresse der Gruppendiskussion benennt Mangold die Ermittlung der „informellen Gruppenmeinung“ (Mangold 1960: 6). Diese wird während der Diskussion „arbeitsteilig vorgetragen. Die Sprecher bestätigen, ergänzen, berichtigen einander, ihre Äußerungen bauen aufeinander auf [...]. Die Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen.“ (Mangold 1960: 49).

Abfolge von zunächst offenem Erzählimpuls und anschließend spezifischeren Fragen macht beide Ziele mittels Leitfadeninterview erreichbar.

2.2 | Auswertungsmethode

Um inhaltlich-thematische Aspekte herauszuarbeiten, wie es für die Erhebung von Einstellungen notwendig ist, eignet sich zur Auswertung die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Diese ist sowohl für das Datenmaterial, das aus den Gruppendiskussionen als auch aus den Leitfadeninterviews hervorgegangen ist, nutzbar. Die Methode ermöglicht es, neben manifesten auch latente Inhalte und Deutungen interpretativ zu erschließen. Um subjektive Sichtweisen aus auf diese Art und Weise generiertem Material herauszuarbeiten, hat sich die Strukturierung als gewinnbringendste Form der qualitativen Inhaltsanalyse erwiesen, und da es sich bei der Ermittlung von Einstellungen um ein thematisch-inhaltliches Forschungsinteresse handelt, liegt es nah, nach inhaltlichen Gesichtspunkten zu strukturieren.

Der induktiven Orientierung und dem Ziel der Theoriegenerierung wird die Methode durch eine kleine Modifikation gerecht. Das deduktive Analyseverfahren anhand des auf dem Leitfaden für Diskussionen und Interviews basierenden Kodierleitfadens wird durch einen zusätzlichen Arbeitsschritt ergänzt, der eine induktive Ausdifferenzierung der Kategorien vorsieht. Auf diese Weise bietet die Auswertung anhand der qualitativen Inhaltsanalyse ausreichend Offenheit für die Erfassung kindlicher Subjektiver Theorien. Dieses wird im Abschnitt Auswertung expliziert.

2.3 | Untersuchungsaufbau

Im Folgenden soll nun das Untersuchungsdesign des Forschungsprojekts zusammengefasst werden. Der Fokus der Datenerhebung in diesem Forschungsprojekt lag auf den Gruppendiskussionen mit Viertklässler*innen. Nach dem Urteil der teilnehmenden Lehrkräfte sollten die Kinder in der vierten Klasse bereits ausreichend Lesefähigkeiten erworben haben, um selbstständig und auch lustorientiert lesen zu können (vgl. dazu auch Bamberger 2000: 158). Insgesamt wurden 14 Gruppendiskussionen mit jeweils sechs bis zehn Kindern komparativ ausgewertet. Zusätzlich wurde auch der längerfristige Einfluss der intensiven Nutzung des Antolin-Programms in der Grundschule ermittelt. Hierfür wurden 31 Siebtklässler*innen mittels Leitfadeninterviews befragt.

Bei den Viertklässlergruppen handelte sich um natürliche Gruppen, die jeweils hinsichtlich der schulischen Antolin-Nutzung sowie der sekundären Lesesozialisation und meist auch bezüglich ihrer primären Lesesozialisation homogen sind. Die Einordnung bezüglich der primären Lesesozialisation erfolgt anhand der Angaben der Lehrer*innen und Schulleiter*innen und wurde mithilfe eines Elternfragebogens⁷⁰ kontrolliert. Die Auswahl der Stichproben in dieser Untersuchung erfolgte anhand des Kriteriums der Nutzung des Antolin-Programms im Unterricht, die Informationen zur Antolin-Nutzung der Viertklässler*innen basieren auf den

⁷⁰ Bei der Konzeption der Elternbefragung wurde der Fragebogen von Richter und Plath aus ihrer Forschung zur Lesemotivation in der Grundschule (vgl. Richter & Plath 2007) als Vorbild genommen, entsprechend der Fragestellung dieser Arbeit gekürzt und mithilfe der theoretischen Erkenntnisse zur primären Lesesozialisation ergänzt sowie einige Variablen, die zur Erfassung der primären Lesesozialisation in der IGLU-Studie verwendet wurden (vgl. Stubbe et al. 2007: 305), berücksichtigt.

Angaben der Lehrkräfte. Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die Diskussionsgruppen.

Name der Schule ⁷¹	Antolin-Nutzung (ja/nein/gemischt)	Ausprägung der primäre Lesesozialisation (eher stark/eher schwach)	Code
Michael Ende-GS Gruppe 1	ja	eher schwach	A_sw
Michael Ende-GS Gruppe 2	ja	eher schwach	A_sw
Michael Ende-GS Gruppe 4	ja	eher schwach	A_sw
Michael Ende-GS Gruppe 3	ja	eher stark	A_st
Erich Kästner-GS Gruppe 2	ja	eher stark	A_st
Erich Kästner-GS Gruppe 3	ja	eher stark	A_st
Paul Maar-GS	nein	eher schwach	B_sw
Kerstin Gier-GS	nein	eher schwach	B_sw
Joanne K. Rowling-GS	nein	eher schwach	B_sw
Cornelia Funke-GS	nein	eher stark	B_st
Otfried Preußler-GS	nein	eher stark	B_st
Janosch-GS	nein	eher stark	B_st
Christine Nöstlinger-GS	gemischt	eher schwach	C_sw
Erich Kästner-GS Gruppe 1	gemischt	eher stark	C_st

Tab. 1: Diskussionsgruppen (Meier 2019: 252)

Ist bei den Viertklässler*innen von Antolin-Nutzung (vgl. Tab. 1 Code A) die Rede, bedeutet dies, dass Antolin sowohl innerhalb des Unterrichts als auch zu Hause von den Schüler*innen genutzt wird und dass die Arbeit mit dem Online-Portal einen festen Platz im Stundenplan hat.

Keine Antolin-Nutzung (vgl. Tab. 1 Code B) bedeutet, dass diese Integration in den Unterricht nicht gegeben ist. In vielen Fällen haben die Schüler*innen aber dennoch einen Zugang zu dem Portal und können es freiwillig zu Hause nutzen.

Außerdem existieren Mischformen der Nutzung (vgl. Tab. 1 Code C). In diesem Fall wird Antolin in der Regel nicht in der Schule eingesetzt, die Nutzung zu Hause ist aber verpflichtend für die Schüler*innen und wird von der Lehrkraft kontrolliert.

Da es sich um eine komparative Analyse handelt, wurden ebenso viele Schülergruppen befragt, die das Antolin-Programm intensiv in der Schule nutzen (vgl. Tab. 1 Code A), wie Gruppen, die in der Schule nicht damit arbeiten (vgl. Tab. 1 Code B).

⁷¹ Es handelt sich um Pseudonyme, um die Anonymität zu gewährleisten. Alle Schulen befinden sich eher im ländlichen Raum von Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen. Pro Gruppe nahmen sechs bis zehn Kinder teil. Die Schwankung hat forschungspraktische Gründe. Alle Untersuchungsgruppen waren gemischtgeschlechtlich, da eine geschlechtsspezifische Betrachtung im Rahmen meiner Untersuchung nicht beabsichtigt war.

Ein weiteres Kriterium war die primäre Lesesozialisation der Kinder: Die Hälfte der befragten Schülergruppen besteht aus Kindern, die weniger explizite oder implizite Förderung im Rahmen ihrer primären Lesesozialisation erfahren haben (vgl. Tab. 1 Code sw). Außerdem wurden sieben Schülergruppen mit mehr Leseerfahrung aus der Familie befragt (vgl. Tab. 1 Code st). Die primäre Lesesozialisation wurde von der Lehrkraft eingeschätzt und mittels eines Elternfragebogens kontrolliert.

Das Ziel war es, diese Gruppen jeweils untereinander zu vergleichen und damit in Kontrast setzen zu können. Die Auswahl der einzelnen Kinder pro Gruppe übernahmen die Lehrkräfte. Sie wurden gebeten, Schüler*innen auszuwählen, die einen Querschnitt durch das Leseleistungsspektrum der Klasse repräsentierten.

2.4 | Datenerfassung

Die Gruppendiskussionen fanden in einem Raum an der jeweiligen Schule statt, der so vorbereitet war, dass die Schüler*innen in Kreisform beziehungsweise kreisähnlicher Form platznahmen. Das Ziel hierbei war die Bezugnahme der Schüler*innen aufeinander, die möglichst selbstständige Organisation der Diskussion und die Abwendung des Fokus von mir als Diskussionsleiterin. Zum Einstieg in die Diskussion wurde ein Bild als Diskussionsstimulus genutzt, der eine Phase des freien Assoziierens und Erzählens anregen sollte. Zu sehen war ein Kind, das auf einem Bücherstapel sitzt und liest. In den Gesprächsbeiträgen dieses Teils der Gruppendiskussionen zeigten sich die Einstellungen der Kinder besonders deutlich und konnten vor dem Hintergrund der restlichen Äußerungen sehr gewinnbringend interpretiert werden, denn in der Regel erfolgten hier die Herstellung einer Verbindung zu ihrer eigenen Situation und Äußerungen bezüglich Identifikation oder Animosität. Im Anschluss an die Einstiegsphase wurden offene Fragen gestellt, die allen Diskussionen in Form eines Leitfadens zugrunde lagen. Die längsten Diskussionen dauerten etwa 45 Minuten und hier war deutlich zu spüren, dass die Schüler*innen zum Ende ermüdeten. Folglich scheint es empfehlenswert, die Diskussionen eher etwas kürzer anzulegen.

In einer zweiten Phase der Datenerhebung wurden 31 Siebtklässler*innen mittels leitfadengestützter Einzelinterviews⁷² befragt, wobei sich die Einordnung der Antolin-Nutzung auf die Grundschulzeit bezieht und den Angaben, die die Kinder in einem Schülerfragebogen im Anschluss an das Interview machten sowie den Erzählungen während der Interviews entnommen ist. Interviewt wurden sowohl Schüler*innen, die das Gymnasium besuchen, als auch Schüler*innen, die auf die Real- und die Gesamtschule gehen. Auf diese Weise ist auch hier die Abbildung eines Querschnitts durch das Leseleistungsspektrum gewährleistet. Auch diese Datenerhebung erfolgte in einem Raum an der jeweiligen Schule. Der offene Einstiegsimpuls wurde an das Alter der Schüler*innen angepasst und erfolgte nicht mithilfe eines Bildes, sondern in Form eines Erzählimpulses, der eine freie Darstellung der Assoziationen der Schüler*innen zum Thema Lesen veranlassen sollte.

Sowohl die Gruppendiskussionen als auch die Einzelinterviews wurden ausschließlich akustisch mithilfe eines Tonaufnahmegeräts erfasst und vollständig in ein schriftliches Transkript umgewandelt, das als Basis des Auswertungsprozesses diente.

⁷² Der Leitfaden ist an dem für die Gruppendiskussionen orientiert.

2.5 | Auswertung

Die Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews wurden jeweils separat und wie bereits erläutert mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert. Die detaillierte qualitative Analyse des Materials erfolgte zunächst separat für jede Gruppe und Siebtklässler*in. Der Ablauf der inhaltsanalytischen Auswertung folgte dem Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring und wurde durch induktive Kategorienbildung ergänzt (vgl. Mayring 2015: 97ff.). Die Analyse des Materials begann damit, dass deduktiv, anhand des Leitfadens, die thematischen Hauptkategorien bestimmt und ein Kodierleitfaden erstellt wurde. Der erste Kodierungsprozess bestand darin, das Material Zeile für Zeile zu untersuchen und die einzelnen Textabschnitte den Hauptkategorien zuzuordnen. Nachdem die Textteile den Hauptkategorien zugeordnet wurden, wurden induktiv Subkategorien bestimmt, das bedeutet, die noch sehr allgemeinen Hauptkategorien wurden weiter ausdifferenziert. Es folgte ein zweiter Kodierungsprozess, bei dem nun das Material wieder von Anfang an genau betrachtet und Textstellen den Subkategorien zugeordnet wurden. Das Extrahieren der kodierten Textteile erfolgte automatisch, da die Auswertung mithilfe des Programms MAXQDA durchgeführt wurde. Im Anschluss an die Kodierung des Datenmaterials wurde dieses je Sub- und Hauptkategorie paraphrasiert und zusammengefasst. Im Zentrum des Interesses standen die Haupt- und Subthemen, die aus dem Material extrahiert wurden (vgl. Kuckartz 2014: 79 ff.), denn besonders die inhaltlichen Ergebnisse sind von zentraler Wichtigkeit. Außerdem waren Zusammenhänge zwischen den Subkategorien in einer Hauptkategorie oder Zusammenhänge der einzelnen Hauptkategorien untereinander von Interesse (vgl. Kuckartz 2014: 94 ff.). Auf Basis dieser Ergebnisse wurden verschiedene Einstellungen der Viertklässlergruppen und Siebtklässler*innen zum Lesen ermittelt. Um die Ergebnisse der einzelnen Gruppendiskussionen und Leitfadeninterviews anschließend in Beziehung zueinander zu setzen, wurden sie mit dem Ziel der Hypothesengenerierung und Theoriebildung miteinander verglichen. Dies erfolgte mithilfe der Gruppierungen, die in der Tabelle 1 dargestellt sind. Die im Folgenden zusammengefassten Ergebnisse sind als Hypothesen zu charakterisieren und auf die Gruppendiskussionen fokussiert, denn diese bilden den Schwerpunkt meines Forschungsprojekts.

3 | Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt konnten anhand des Datenmaterials der Gruppendiskussionen vier Einstellungen zum Lesen extrahiert werden. Inwiefern die Antolin-Nutzung mit diesen korreliert, ist in der folgenden Tabelle 2 dargestellt. Da Einstellungen sehr vielschichtige Konstrukte sind, ist diese Einteilung stark generalisiert und nicht immer trennscharf abgrenzbar.

(1) Eskapistisches Lesen

Für Schüler*innen, die eskapistisch lesen, ist das Lesen eine Freizeitbeschäftigung. Sie lesen vorrangig zur Unterhaltung sowie zur Entspannung und die Leseaktivität beruht auf Freiwilligkeit. Das Lesen ermöglicht es den Schüler*innen, aus ihrem Alltag zu fliehen, hinein in die Fantasiewelten der Bücher. Dies führt gelegentlich zu Flow-Erlebnissen. Oftmals ist das eskapistische Lesen allerdings gegenstandsspezifisch motiviert. Schulisch motiviertes Lesen spielt für eskapistisch motivierte Schüler*innen nur eine sehr rudimentäre Rolle.

(2) Intrinsisch motiviertes kompetitives Lesen zu Lernzwecken

Für Schüler*innen, die diese Einstellung aufweisen, dient das Lesen vorrangig schulischen Zielen, allerdings sind sie intrinsisch motiviert, diese zu erreichen. Das Lesen ist für diese Schüler*innen eine Schlüsselqualifikation für Erfolg und da sie erfolgreich sein möchten, lesen sie. Sie empfinden das Lesen nicht als Pflicht, sondern messen ihm besondere Wichtigkeit bei und bewerten es positiv.

(3) Dualität von eskapistischem und kompetitivem Lesen

Die Schüler*innen, bei denen diese Einstellung zu erkennen ist, befinden sich in einer Art Konflikt: Lesen ist für sie zum einen eine Freizeitbeschäftigung, zum anderen aber auch Arbeit für die Schule. Diese beiden Funktionen des Lesens konkurrieren, meist zulasten des genussorientierten Lesens, woraus oftmals eine Frustration der Schüler*innen resultiert.

(4) Extrinsisch motiviertes kompetitives Lesen als Pflichterfüllung

Schüler*innen, die primär kompetitiv lesen, haben kaum oder keine positiven Erfahrungen mit dem Lesen und mit Büchern gemacht. Sie lesen ausschließlich funktional und extrinsisch motiviert, um ihre schulische Pflicht zu erfüllen. Spaß haben sie beim Lesen nicht (Meier 2019: 439).

Die Schüler*innen, die regelmäßig mit dem Programm arbeiten, lesen hauptsächlich kompetitiv und extrinsisch motiviert oder befinden sich in einem Konflikt zwischen ursprünglich vorhandener intrinsischer Lesemotivation und damit verbundenem Lesen zu eskapistischen Zwecken und der schulischen Verpflichtung zum Lesen, die letztlich ihre Einstellung zum Lesen dominiert. Tatsächlich als Lesepersönlichkeiten, die primär intrinsisch motiviert lesen, sind nur Schüler*innen zu charakterisieren, die Antolin maximal freiwillig zu Hause nutzen (Code B). Die primäre Lesesozialisation der Schüler*innen spielt dabei den Ergebnissen zufolge keine entscheidende Rolle (vgl. Tab. 2).

Anstatt intrinsischer Lesemotivation scheint die Nutzung von Antolin eher extrinsische Lesemotivation zu fördern und dadurch dazu beizutragen, dass die Kinder das Lesen mehr mit Arbeit verknüpfen als mit Vergnügen, was dem Anschein nach die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Lesen eher behindert. Die Gründe dafür werden im folgenden Absatz zusammengefasst und sind im Detail nachzulesen in Meier (2019).

Einstellung 1: eskapistisches Lesen	Einstellung 2: intrinsisch motiviertes kompetitives Lesen	Einstellung 3: Dualität von eskapistischem und kompetitivem Lesen	Einstellung 4: extrinsisch motiviertes kompetitives Lesen
		Michael Ende-GS Gr. 1 (A_sw)	
			Michael Ende-GS Gr. 2 (A_sw)
		Michael Ende-GS Gr. 4 (A_sw)	
		Michael Ende-GS Gr. 3 (A_st)	
			Erich-Kästner-GS Gr. 2 (A_st)
		Erich-Kästner-GS Gr. 3 (A_st)	
	Paul Maar-GS (B_sw)		
Kerstin Gier-GS (B_sw)			
Joanne K. Rowling- GS (B_sw)			
Cornelia Funke- GS (B_st)			
Otfried Preußler- GS (B_st)			
Janosch-GS (B_st)			
	Christine Nöstlinger- GS (C_sw)		
		Erich-Kästner-GS Gr. 1 (C_st)	

Tab. 2: Übersicht LeseEinstellung der Viertklässler*innen (Meier 2019: 441)

Die Viertklässler*innen, die im Zentrum dieser Studie stehen, befinden sich dem angenommenen Verlauf der Lesesozialisation zufolge in der Phase des Vielesens. Demnach ist davon auszugehen, dass vor allem die Kinder mit eher stärkerer primärer Lesesozialisation auch ohne schulische Interventionen intrinsisch zum Lesen motiviert sind und das Lesen für sie eskapistische Zwecke erfüllt. Daher wäre es in dieser Phase ausreichend, wenn die Schule Lesestoffe bereitstellte und die Kinder bei der Lektüreauswahl unterstützte. Darin, dass die Leseförderung mittels Antolin die Kinder jedoch zusätzlich extrinsisch motiviert, ist ein Erklärungsansatz dafür zu finden, dass sich der Großteil der Schüler*innen, die Antolin im Leseunterricht nutzen, in einem Konflikt zwischen dem Wunsch nach eskapistischem, genussorientierten Lesen und dem durch die extrinsische Motivation fokussierten kompetitiven, pflichterfüllenden und funktionalen Lesen befinden.

Um gezielte und individuelle Leseförderung betreiben zu können, ist zunächst eine genaue Beobachtung des Leseverhaltens, der Lesekompetenz und der Leseentwicklung der Schüler*innen notwendig, um daraus geeignete Lesefördermethoden abzuleiten. Diese zu

erleichtern, ist ein weiteres Ziel, das der Einsatz von Antolin verspricht. Die Übersicht darüber, wie viele Fragen richtig oder falsch beantwortet wurden, letztlich also die erreichte Punktzahl, ist jedoch als Leistungsmessung zu beurteilen, welche ausschließlich Objektivität fingiert und keine Grundlage für eine angemessene Bewertung ist, insbesondere, weil Kinder, die zwar viel lesen, aber Antolin nicht so intensiv nutzen, auf diese Weise falsch eingeschätzt werden. Es konnte außerdem bereits festgestellt werden, dass ausschließlich die Beobachtung der Lesemenge und des Leseverständnisses für eine professionelle Diagnose des Leseförderbedarfs nicht ausreichen. Notwendig sind offene Gespräche über Leseerfahrungen, anhand derer Lehrer*innen feststellen können, wo die Probleme der Schüler*innen liegen. Solche Gespräche über Bücher werden jedoch durch den Einsatz von Antolin oftmals komplett aus dem Unterricht verdrängt.

Dass die Aktivitäten im Antolin-Programm von der Lehrkraft so genau überwacht werden können, führt vor allem bei leseschwachen Schüler*innen dazu, dass sie verstärkt Angst haben, Fehler zu machen. Gesteigert wird dies durch die Art und Weise der Fehlerkommunikation. Aus den Diskussionen und Interviews ist zu schließen, dass viele Lehrkräfte zudem im Zuge der Vergabe von Urkunden Rankings veröffentlichen, in denen die Schüler*innen ihre Leistung im Vergleich zu der ihrer Mitschüler*innen sehen. Sowohl die daraus folgende starke extrinsische Motivation sowie das Gefühl des Leistungsdrucks konnten bei den Schüler*innen, die Antolin intensiv nutzen, herausgearbeitet werden. Sie lesen, wenn sie von der Lehrkraft zur Nutzung von Antolin verpflichtet werden, um Demütigungen in der Klasse und das Missfallen der Lehrkraft zu vermeiden, beziehungsweise um deren Anerkennung zu gewinnen. Dies steht im Kontrast zum eigentlichen Ziel, intrinsische Lesemotivation und eine positive Einstellung zum Lesen auszubilden. Diese Art der Rückmeldung führt vor allem bei leseschwachen Kindern, die im Fokus von Leseförderung stehen sollten, vielfach zur Schwächung ihres Selbstkonzeptes und senkt ihre Lesemotivation. Daher profitieren den Ergebnissen zufolge ausschließlich leistungsorientierte, misserfolgsvermeidend motivierte und/oder ohnehin lesestarke Schüler*innen von den Rückmeldungen bei Antolin. Doch der damit zusammenhängende Leistungsdruck bewirkt auch bei diesen Schüler*innen in den meisten Fällen, dass nicht die intrinsische Motivation verstärkt wird, sondern ausschließlich die extrinsische und der funktionale Charakter des Lesens.

Dies zeigt sich besonders deutlich darin, dass Schüler*innen, die Antolin intensiv nutzen, teilweise keinen Sinn darin sehen, Bücher zu lesen, zu denen sie keine Fragen bei Antolin beantworten können.

Das ist allerdings bei Schüler*innen, die bereits sehr stabil intrinsisch lesemotiviert sind, nicht in dem Maße festzustellen. Sie versuchen, ihre genussorientierte LeseEinstellung beizubehalten, indem sie sich gegen die Leistungsorientierung auflehnen. Im schulischen Kontext scheint dies jedoch in der Regel aufgrund der Selektions- und Allokationsfunktion aussichtslos zu sein. Die intensive Nutzung von Antolin führt in vielen Fällen dazu, dass den Schüler*innen vermittelt wird, dass nur das funktionale, kompetitive Lesen, nicht aber das eskapistische wertgeschätzt wird. Je geringer intrinsische Lesemotivation und eine genussorientierte LeseEinstellung ausgeprägt sind, desto mehr scheint dies von den Schüler*innen übernommen zu werden.

Besonderer Wert wird hinsichtlich der Leseförderung der Auswahl der Lesestoffe beigemessen: Entsprechen diese den Interessen der Kinder, verknüpfen sie das Lesen mit positiven Gefühlen

wie Freude und Vergnügen, was dazu führt, dass sie intrinsisch motiviert lesen. Ist dies nicht der Fall, erleben sie das Lesen in der und für die Schule als Zwang. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Kinder lernen, Lesestoffe selbst bedürfnisgerecht und interessengemäß auszuwählen.

Anhand der Gruppendiskussionen konnte jedoch festgestellt werden, dass die Nutzung von Antolin die Buchauswahl der Schüler*innen stark beeinflusst, sodass sie in den freien Lesezeiten nicht, wie es die Idee des Ansatzes des Vielleseverfahrens (vgl. Rieckmann 2010) ist, Bücher lesen, die ihren Interessen entsprechen, sondern Bücher, mit denen sie viele Punkte erreichen können, die sie aber oftmals nicht interessieren. Folglich wird zwar eine Individualisierung des Unterrichts ermöglicht, allerdings bewirkt der Einsatz von Antolin genau das Gegenteil von dem, was eigentlich das Ziel solcher Ansätze ist: Aufgrund des hohen Grades an Fremdbestimmtheit und der starken Fokussierung des Leistungsaspekts führt dieser dazu, dass es eher zu einer Einschränkung der Freiheiten kommt. Die für Vielleseverfahren charakteristische Motivation zum vermehrten Lesen mittels extrinsischer Anreize ist auch in der Konzeption von Antolin zu finden und führt, den Ergebnissen zufolge, tatsächlich dazu, dass die Schüler*innen mehr lesen – allerdings nicht lieber.

4 | Schluss

Anhand der Ergebnisse des hier vorgestellten Forschungsprojekts konnte also festgestellt werden, dass sich die Nutzung digitaler Medien in Form von Antolin kurzfristig stark auf das Leseverhalten, die Lesemotivation, die Buchauswahl und auch auf die Einstellung der Schüler*innen zum Lesen im Allgemeinen auswirkt, und zwar unabhängig von ihrer primären Lesesozialisation. Die Auswertung der Gruppendiskussionen zeigt, dass die auf der Internetseite von Antolin genannten und eingangs zitierten Ziele, speziell zur Förderung der intrinsischen Lesemotivation und zur Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung einer eigenen Leseidentität durch die intensive Nutzung des Programms, nicht erfüllt werden. Ebenso können auf Basis der Auswertung der für dieses Projekt erhobenen Daten auch die erwarteten Vorteile des computerunterstützten Unterrichts im Hinblick auf den intensiven Einsatz von Antolin nicht belegt werden. Es zeigt sich vielmehr (und ganz im Gegenteil zu der mit Antolin verbundenen Hoffnung nach ‚Innovation‘ i.w.S.), dass mit der Nutzung des Antolin-Programms ein didaktisch rückständiger Ansatz wieder zum Einsatz kommt, welcher als drill-and-test-Konzept⁷³ (vgl. Nattland & Kerres 2009: 319 f.) zu charakterisieren ist.

Hinsichtlich der langfristigen Auswirkungen des intensiven Einsatzes von Antolin zur Leseförderung, der mittels der Leitfadeninterviews mit Siebtklässler*innen erhoben wurde, kann Gleiches jedoch nicht festgestellt werden – im Gegenteil: In etwa 60 Prozent der Fälle beeinflusste die Nutzung von Antolin in der Grundschule die Einstellung der Kinder zum Lesen den Ergebnissen zufolge nicht nachhaltig. Eine positive sowie eine negative Beeinflussung sind jeweils in 20 Prozent der Fälle feststellbar. Bezüglich des Ziels, die Lesekompetenz zu erhöhen,

⁷³ Geläufiger ist die Bezeichnung drill-and-practice-Programme, bei denen nach dem Informationsinput vom Computer gestellte Fragen, meist im Multiple-Choice-Format, beantwortet werden müssen. Dieser gibt auch die Rückmeldung, ob die Aufgabe richtig oder falsch gelöst wurde. Hierbei werden dann Fehlerprotokolle angelegt und gespeichert, was das Kind schon kann und was noch nicht (vgl. Kepser 2013: 580). Es gibt jedoch auch Kritik an der Bezeichnung drill-and-practice. Da es sich weniger um Üben, sondern mehr um Abfragen von Wissen handelt, wird der Begriff drill-and-test-Software teilweise bevorzugt (vgl. Nattland & Kerres 2009: 319 f.).

können auf Basis der im Zuge dieser Studie erhobenen Daten keine Aussagen getroffen werden. Diese Frage müsste in einer separaten Studie untersucht werden.

5 | Literatur

- Abraham, U. und Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie*. Pearson.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 69-137). Leske + Budrich.
- Bierbrauer, G. (2005). *Sozialpsychologie*. Verlag W. Kohlhammer.
- Bock, K. (2010). *Kinderalltag – Kinderwelten. Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern*. Verlag Barbara Budrich.
- Bos, W. (2017). Vorwort. In: A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E-M. Lankes, N. McElvany, T.C. Stubbe & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 11-12). Waxmann Verlag.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 80-103). Beltz Juventa Verlag.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1, Nr.2, Art. 10 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105> [16.09.2021].
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. und Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. A. Francke Verlag.
- Heinzl, F. (2012a). Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 104-115). Beltz Juventa Verlag.
- Heinzl, F. (2012b). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 22-35). Beltz Juventa Verlag.
- Kepser, M. (2013) Computer im Literaturunterricht. In: V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2 Literatur- und Mediendidaktik* (S. 568-592). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*, 2. Auflage. Beltz Juventa Verlag.
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamnek, S. (2005). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*, 2. Auflage. Beltz Verlag.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens. Aus der Arbeit des Instituts für Sozialforschung*. Europäische Verlagsanstalt.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Meier, C. (2019). *Webbasierte Leseförderung in der Grundschule am Beispiel von Antolin. Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung*. Peter Lang.

- Meinefeld, W. (1977). *Einstellungen und soziales Handeln*. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Möbius, T. (2014). Empirische Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht. Ein Überblick. In: V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (S. 337-358). Schneider Verlag Hohengehren.
- Nattland, A. & Kerres, M. (2009). Computerbasierte Medien im Unterricht. In: K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht*, 2. Auflage (S. 317-324). Julius Klinkhardt.
- Pfaff-Rüdiger, S. (2011). *Lesemotivation und Lesestrategien. Der subjektive Sinn des Bücherlesens für 10- bis 14-Jährige*. Lit Verlag.
- Pieper, I. (2015). Lese- und Literarische Sozialisation. In: M. Kämper-van den Boogaart & K. H. Spinner, *Lesen und Literaturunterricht. Teil 1 Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (S. 87-147). Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, K. & Plath, M. (2007). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*, 2. Auflage. Juventa Verlag.
- Rieckmann, C. (2010). *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens*. Schneider Verlag.
- Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsler, B. & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In: M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 93-110). Waxmann Verlag.
- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Juventa Verlag.
- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299-327). Waxmann Verlag.
- Viertel, M., Ehrenspeck-Kolasa, Y. & Spies, A. (2017). Digitale Leseförderung an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Untersuchung zur Nutzung und Bewertung der web-basierten Leseförderung ‚Antolin‘ durch Grundschullehrkräfte in Niedersachsen (NuBeAn). In: K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13. Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 151-164). Springer VS.
- Vogl, S. (2005). Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. *ZA- Information/ Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 57, 28-60. www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoa-198469 [16.09.2021].

Linkliste Homepage Antolin

Titel der Homepage	online verfügbar unter:	zuletzt abgerufen:
Antolin in der Grundschule: Anregungen und Tipps aus der Praxis zur Leseförderung	www.antolin.de/all/lesefoerderung_antolin.jsp	16.09.2021
Antolin-Prospekt	www.antolin.de/all/downloads/prospekt.pdf	16.09.2021
Das leistet Antolin	https://www.antolin.de/all/info/das_leistet_antolin.jsp	16.09.2021
Das Online-Programm zur Leseförderung von Klasse 1 bis 10. Präsentation zur Einführung	https://www.antolin.de/all/downloads/antolin_ppt.pdf	16.09.2021
Hinweise für Eltern: Häufig gestellte Fragen.	https://antolin.westermann.de/all/info/haeufig_gestellte_fragen.jsp	16.09.2021
Mit Antolin arbeiten	https://antolin.westermann.de/all/info/mit-antolin-arbeiten.jsp	16.09.2021
Nutzerhandbuch	www.antolin.de/all/downloads/nutzerhandbuch.pdf	16.09.2021
Quizfragen – der Kern von Antolin	https://antolin.westermann.de/all/info/quizfragen_der_kern.jsp	16.09.2021
Was ist Antolin?	www.antolin.de/all/howto.jsp	16.09.2021

Linkliste Homepages Bildungsserver

Titel der Homepage	Online verfügbar unter:	zuletzt abgerufen:
Deutscher Bildungsserver: Antolin – Ermunterung zum Lesen.	www.bildungsserver.de/db/mlesen.html?id=16809	16.09.2021
Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen: Leseförderung. Links.	https://www.bildungspartner.schulministerium.nrw.de/Bildungspartner/Lesefoerderung/Lesefoerderung-Links/	16.09.2021
Bildungsserver Berlin-Brandenburg (a): Buch in der Vitrine.	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/buch-in-vitrine	16.09.2021
Bildungsserver Berlin-Brandenburg (b): Überregionale Partner.	https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesecurriculum-ueberregional/	16.09.2021
Bildungsserver Mecklenburg-Vorpommern: Grundschule.	www.bildung-mv.de/eltern/schule-und-unterricht/schularten/grundschule/index.html	16.09.2021
Bildungsserver Rheinland-Pfalz (a): Lesen mit digitalen Medien fördern	https://lesen.bildung-rp.de/lesekompetenz-foerdern/lesen-im-unterricht/lesen-mit-digitalen-medien-foerdern.html	16.09.2021
Bildungsserver Sachsen-Anhalt: Arbeit mit Antolin - Zusammenarbeit mit der Stadt- und Schulbibliothek Landsberg Heike Gstöttner, Gymnasium Landsberg.	www.bildung-lsa.de/schule/schul__und_modellversuche/prolesen/projektbeispiele.html?INH_ID=9025	30.03.2017
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (2008): Eingangsphase	www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PD	16.09.2021

an Grundschulen. Individuelle Förderung im Unterricht ausbauen. Deutsch.	FDownloads/Unterrichtsentwicklung/SchulUnterrichtsgestaltung/Downloads/EingangsphaseOrdner/deutsch.pdf? blob=publicationFile&v=3	
n-21 (a): Leseförderung mit Antolin.	www.n-21.de/staticsite/staticsite.php?menuid=176&topmenu=25&noscript=1&noscript=1&noscript=1	30.03.2017
n-21 (b): Lesen. Kinderbücher und Lesen.	www.n21.de/staticsite/staticsite.php?menuid=186&topmenu=4&submenu=166&noscript=1&noscript=1&noscript=1&noscript=1&noscript=1	16.09.2021
n-21 (c): Unterrichtsmaterialien. Online-Materialien für den Unterricht in der Grundschule.	www.n-21.de/staticsite/staticsite.php?menuid=129&topmenu=4&submenu=6	30.03.2017
Hamburger Bildungsserver: Lesekompetenz anbahnen und fördern.	https://bildungsserver.hamburg.de/grundschule-lesen/	16.09.2021
Hessischer Bildungsserver (a): Antolin - Landeslizenz zum 31.01.2012 beendet.	www.medien.bildung.hessen.de/liz/antolin/fin.html	16.09.2021
Hessischer Bildungsserver (b): Antolinschulen nach Medienzentren 2011	www.medien.bildung.hessen.de/liz/antolin/Antolinschulen.html	16.09.2021
Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen (2008): Eingangsphase an Grundschulen. Individuelle Förderung im Unterricht ausbauen. Deutsch.	www.schleswig-holstein.de/DE/Landesregierung/IQSH/Publikationen/PDFDownloads/Unterrichtsentwicklung/SchulUnterrichtsgestaltung/Downloads/EingangsphaseOrdner/deutsch.pdf? blob=publicationFile&v=3	16.09.2021
Landesbildungsserver Baden-Württemberg (a): Die lange Lesenacht.	www.schulebw.de/unterricht/paedagogik/ideenpoolleseoerderung/grundschule/leseprojekt/lesenacht	16.09.2021
Landesbildungsserver Baden-Württemberg (b): Adressen und Links.	https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/ideenpool-lesen/sekundarstufe/sekundarstufe1/adressen-und-links	16.09.2021
Saarland: Bibliotheken und Leseförderung.	www.saarland.de/22142.htm	16.09.2021
Niedersächsischer Bildungsserver Deutsch: Deutsch in der Grundschule.	www.nibis.de/nibis.php?menid=9578	16.09.2021
Thüringer Schulportal: Schule und Bibliothek	www.schulportal-thueringen.de/schule_bibliothek?csth=Antolin	16.09.2021
Stiftung Lesen: Dossier: Internetseiten für Kinder.	www.stiftunglesen.de/initiativen-und-aktionen/digitales/1234	16.09.2021