

Abschlussbericht

Evaluation des Hamburger Bücherkoffer 2018 bis 2019

Durchgeführt von

Dr. Sabrina Bonanati
Nicole Gruchel

Abteilung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie
Prof. Dr. Heike M. Buhl



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft

Kontakt

Dr. Sabrina Bonanati
Pädagogische Psychologie und
Entwicklungspsychologie
Universität Paderborn
E-Mail: sabrina.bonanati@upb.de
Tel.: 05251/60-2910
Warbuger Straße 100
33098 Paderborn

Inhaltsverzeichnis

1. Gegenstand und Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung.....	3
2. Durchführung der Untersuchung.....	4
3. Stichprobe	5
4. Messinstrumente.....	8
4.1 <i>Prozessevaluation</i>	8
Kinderbefragung	8
Eltern-Feedback	8
Lesetagebuch	9
4.2 <i>Summative Evaluation</i>	10
Lesemotivation.....	10
Lesehäufigkeit (alleine und mit Eltern).....	10
Leseleistung	11
5. Ergebnisse.....	11
5.1 <i>Prozessevaluation</i>	11
Kinderbefragung	11
Eltern-Feedback	13
Lesetagebuch	17
5.2 <i>Vertiefende Analysen zur Wirkung des Bücherkoffers</i>	20
6. Zusammenfassung und Gesamtfazit	23
6.1 <i>Die fünf Highlights der Evaluation</i>	23
6.2 <i>Fördert der Bücherkoffer Mehrsprachigkeit?</i>	24
6.3 <i>Fördert der Bücherkoffer die Lesefreude der Kinder?</i>	26
6.4 <i>Fördert der Bücherkoffer die Lesehäufigkeit von Kindern und Eltern?</i>	27
6.5 <i>Fördert der Bücherkoffer die Leseleistung?</i>	28
7. Vorschläge für Maßnahmen zur Verbesserung des Bücherkoffers	29
Literatur.....	30

1. Gegenstand und Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung

Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung ist das Projekt „Hamburger Bücherkoffer“ und sein Begleitprogramm, welches in Kooperation mit FLY umgesetzt wird. Der „Hamburger Bücherkoffer“ mit mehrsprachigen, inklusiven und interkulturellen Büchern bietet ein Programm für die ganze Schulklasse und motiviert Kinder und Eltern dazu, gemeinsam zu Hause zu lesen oder vorzulesen. Für die Dauer eines Schuljahres wandert der Koffer durch die Familien und regt zum gemeinsamen Lesen an. Ziele des „Hamburger Bücherkoffers“ sind die Honorierung von Mehrsprachigkeit in Hamburger Familien, die Schaffung von gemeinsamen Leseanlässen in Familien und so die Einbindung der Eltern sowie die Förderung von Lesekompetenz (Lesefreude, Lesehäufigkeit und Leseverständnis).

Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung des „Hamburger Bücherkoffers“ ist die Überprüfung seiner Wirksamkeit im Hinblick auf die oben dargestellten Projektziele. Neben dem Bücherkoffer soll des Weiteren das Begleitangebot des Bücherkoffers (u.a. Vorstellung des Bücherkoffers zu Beginn des Schuljahres) untersucht werden. Über die Analyse der Wirksamkeit hinaus ist es Ziel der wissenschaftlichen Untersuchung, auf Prozessebene herauszufinden, wie der Bücherkoffer mit seinem Begleitangebot in Hamburger Schulen während der ersten Klasse eingesetzt und von den Familien zu Hause genutzt wird.

Kurze Beschreibung des aktuellen Forschungsstandes

Das Lesen ist eine der grundlegenden Basiskompetenzen, die eine aktive Teilhabe an der heutigen Mediengesellschaft ermöglichen. Dabei gilt neben der Schule die Familie als eine der wichtigsten Instanzen der Lesesozialisation (Hurrelmann, 2004). Das Vorlesen, das gemeinsame Lesen sowie andere gemeinsame lesebezogene Aktivitäten in der Familie haben einen positiven Einfluss auf den Lesekompetenzerwerb von Kindern (Farver, Xu, Eppe & Lonigan, 2006; Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998; Lukie, Skwarchuk, LeFevre & Sowinski, 2014; McElvany, Becker & Lüdtker, 2009; Niklas, 2015; Villiger, Wandeler & Niggli, 2014; Wiescholek, Hilkenmeier, Greiner & Buhl, 2017). So konnte in der Vergangenheit unter anderem gezeigt werden, dass diese Art der Auseinandersetzung von Elternteil und Kind mit Buchinhalten einen positiven Einfluss auf den Wortschatzerwerb und das Leseverständnis von Kindern hat. Des Weiteren lassen sich Studienergebnisse finden, die aufzeigen, dass die Einstellung der Eltern beim Vorlesen einen Effekt auf ihre Lesefreude ausübt. Kinder von Eltern, die selbst viel Freude an der gemeinsamen Vorlesesituation hatten, zeigten eine höhere Lesemotivation (Baker & Scher, 2002). Neben den Effekten, welche das gemeinsame Lesen auf Kinder hat, konnte auf Elternseite herausgefunden werden, dass – unter Berücksichtigung der Herkunft – insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung der Eltern dafür ausschlaggebend war, wie häufig sie lesebezogene Aktivitäten mit ihren Kindern im familiären Kontext initiierten. Das heißt, je selbstbewusster Eltern ihre Fähigkeit einschätzten, ihre Kinder beim Lesenlernen unterstützen zu können, desto eher gaben Sie an, sich häufig intensiv mit ihren Kindern zusammen mit Büchern zu beschäftigen (Wiescholek, 2018).

Auf struktureller Ebene zeigte sich jedoch insbesondere in Deutschland ein entscheidender Einfluss des familiären Buchbesitzes und der Herkunft bzw. Muttersprache auf den Bildungserfolg von Kindern. Das Projekt „Hamburger Bücherkoffer“ setzt genau hier an. Kinder können einen Koffer voller mehrsprachiger, inklusiver und interkultureller Bücher aus der Schule mit nach Hause nehmen. Eltern können so in ihrer eigenen Muttersprache ihrem

Kind vorlesen bzw. mit ihrem Kind gemeinsam lesen. Das Projekt „Hamburger Bücherkoffer“ erhofft sich durch diese Honorierung der Mehrsprachigkeit in den einzelnen Familien, dass Eltern sicherer werden im Umgang mit Büchern und sich darauf aufbauend die Lesehäufigkeit zu Hause und damit das Lesevergnügen sowie das Leseverständnis der Kinder erhöht. Zwar wurden in den letzten Jahren viele Initiativen ins Leben gerufen, die diese Gruppe – Kinder, die in mehrsprachigen Familien aufwachsen – besonders fördern wollen (Überblick dazu Jampert, Fried & Sens, 2007), jedoch ist über die Wirkung dieser Initiativen bislang noch wenig bekannt (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Noch weniger Erkenntnisse liegen über Projekte in Deutschland vor, die Eltern in eine schriftsprachliche und lesebezogene Förderung mit einbeziehen (McElvany, van Steensel, Guill, van Tuijl & Herppich, 2012; Pietsch & Heckt, 2016; Villiger, Niggli, Wandeler & Kutzelmann, 2012; Wiescholek, 2018).

Die wissenschaftliche Untersuchung des „Hamburger Bücherkoffers“ soll Fragen der Wirkung mehrsprachiger Leseförderung in der Grundschule nachgehen und dem Projekt „Hamburger Bücherkoffer“ Hinweise geben, wie Projektinhalte und -material weiter optimiert, besser an die Bedürfnisse der Schulen angepasst und weiterentwickelt werden können.

2. Durchführung der Untersuchung

Der „Hamburger Bücherkoffer“ soll auf zwei Ebenen evaluiert werden. Beide Evaluationszugänge haben das Ziel die Wirkung des Bücherkoffers zu untersuchen. Zum einen soll eine begleitende Prozessevaluation aufzeigen, welche Maßnahmen des Bücherkoffers besonders wirksam im Hinblick auf die Projektziele sind und was für die Folgejahrgänge verbessert und weiterentwickelt werden kann. **Hierbei kann die Frage beantwortet werden, was der Bücherkoffer aktuell bewirkt, wenn er bei den Familien zu Hause ist.**

Zum anderen soll eine summative Evaluation Aufschluss darüber geben, welche Wirkung der Bücherkoffer die Lesekompetenz der Kinder und die Häufigkeit häuslicher Leseaktivitäten hat. Unter Lesekompetenz werden zusammenfassend das Leseverständnis, die Lesehäufigkeit und die Lesefreude verstanden (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012). **Mit der summativen Evaluation kann untersucht werden welche Veränderungen durch den Bücherkoffer in Gewohnheiten der teilnehmenden Kinder erzielt werden können.**

Sowohl bei der summativen als auch bei der prozessbezogenen, formativen Evaluation handelt es sich um eine quantitative Fragebogenstudie, die durch standardisierte Testverfahren bei der Befragung der Kinder ergänzt wird.

Prozessevaluation/Formative Evaluation

Mit der Prozessevaluation bzw. formativen Evaluation soll herausgefunden werden, auf welche Art und Weise die einzelnen Projektmaßnahmen wirken und wie diese für die kommenden Jahrgänge verbessert werden können. Im Zentrum der formativen Evaluation steht die Nutzung und die Bewertung des Bücherkoffers und die aktuelle Wirkung des

Bücherkoffers. Das heißt hier wurde insbesondere der Frage nachgegangen, wie der Bücherkoffer wirkt, wenn es sich aktuell in einer Familie befindet.

Für die formative Evaluation wurde das **Lesetagebuch** im Rahmen der formativen Evaluation ausgewertet. Das Lesetagebuch ist fester Bestandteil des Bücherkoffermaterials und wird von Familien in der Zeit, in der sich der Bücherkoffer zu Hause bei den Familien befindet, ausgefüllt. Da von der Projektleitung angedacht ist, dass der Bücherkoffer mind. zweimal während des ersten Schuljahres in jeden Haushalt wandert, entstehen im Klassenkontext zwei Lesetagebücher. Die Lesetagebücher werden anonymisiert nach dem ersten Schuljahr der Universität Paderborn für die Auswertung zur Verfügung gestellt. Die Anonymisierung erfolgt extern anhand einer Codeliste von COACH@SCHOOL.

Zum Ende des Schuljahres erhielten die Eltern über ihre Kinder einen kurzen **Feedbackbogen**. Diesen konnten sie ausgefüllt bei der Lehrkraft ihres Kindes wieder abgeben. Der zeitliche Aufwand für das Ausfüllen des Feedback-Bogens betrug max. 3 Minuten. Das Ausfüllen des Feedback-Bogens war ebenfalls anonym und es entstand kein Nachteil für Eltern, die diesen Bogen nicht ausfüllten.

Summative Evaluation

Für die summative Evaluation wurden Kinder der ersten Klassen mittels eines Prä- Post-Kontrollgruppen-Designs vor Beginn der Beschäftigung mit dem Bücherkoffer und nach Ende der Beschäftigung mit dem Bücherkoffer im Klassenkontext befragt.

Die Erhebung wurden von zwei geschulten Mitarbeiterinnen der Universität Paderborn im Klassenkontext zu Beginn und am Ende des ersten sowie zweiten Schuljahres durchgeführt. Die Durchführung in einer Klasse dauerte insgesamt (inkl. Einführung) 30 Minuten. Die Erhebung begann mit einem ersten spielerischen Kennenlernen der Klasse. Die Testleiterinnen erarbeiteten spielerisch zusammen mit den Kindern das Thema der Erhebung und lernten die verschiedenen Antwortformate kennen, bevor die eigentliche Befragung beginnt.

Die Befragung erfolgte anonym. Es wurden keine personenbezogenen Daten ausgewertet. Die erhobenen Daten wurden ausschließlich zu Forschungszwecken im Bereich der Leseentwicklung und des „Hamburger Bücherkoffers“ genutzt.

Die Zuordnung der Kinder zu den zwei Messzeitpunkten erfolgte über einen Code. Nach Ende der Evaluation wird die Zuordnungstabelle nach den aktuellen Richtlinien der Forschungsdaten Bildung (Verbund Forschungsdaten Bildung, 2015) für mind. 10 Jahre sicher und passwortgeschützt gespeichert. Für alle Beteiligten war eine Teilnahme an der Studie freiwillig. Teilnehmer*innen können jederzeit ihre Teilnahme an der Studie widerrufen und die Löschung ihrer Daten erwirken, ohne dass für sie Nachteile entstehen. Für die Teilnahme der Schüler*innen wurde darüber hinaus die Einverständniserklärung der Eltern eingeholt.

3. Stichprobe

Die Erhebung wurde an zwei Hamburger Grundschulen durchgeführt. Beide Grundschulen befanden sich in Hamburger Stadtteilen. An einer der beiden Grundschulen wurde das Projekt Hamburger Bücherkoffer durchgeführt, an der anderen Grundschule fand kein solches Projekt statt. An beiden Grundschulen wird seit mehreren Jahren das Family

Literacy-Programm FLY durchgeführt. Insgesamt wurden $N = 158$ Kinder in 15 Klassen befragt. Davon waren $n = 102$ Kinder im ersten Schuljahr und $n = 56$ Kinder im zweiten Schuljahr. Die Aufteilung in eine Kontroll- und Experimentalgruppe fand nur mit Kindern des ersten Schuljahres statt. Die Kontrollgruppe bestand aus $n = 41$, die Experimentalgruppe aus $n = 60$ Kindern. Die Stichprobe wird aufgeteilt in Jahrgängen und in einen Vergleich von Kontroll- und Experimentalgruppe.

Die Kinder im ersten Schuljahr waren im Durchschnitt $M = 6.45$ ($SD = 0.56$) Jahre alt. Unter den Kindern befanden sich 53 Mädchen (52%, Jungen: 48, 47.1%). Die Kinder im zweiten Schuljahr waren im Durchschnitt $M = 7.43$ ($SD = 0.50$) Jahre alt. Unter den Kindern befanden sich 29 Mädchen (51.8%, Jungen: 27, 48.2%). In der folgenden Tabelle 1 ist die Verteilung der Muttersprache und des Buchbesitzes der Kinder darstellt.

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung

	Gesamt ($n = 158$)	Kontrollgruppe (KG) ($n = 41$)	Bücherkoffer-Gruppe Jhg. 1 (EG) ($n = 60$)	Bücherkoffer-Gruppe Jhg. 2 ($n = 56$)
Sprache				
Deutsch	41 (26.9%)	4 (9.8%)	24 (40.0%)	13 (23.2%)
Andere Sprache	19 (12,2%)	8 (19.5%)	4 (6.7%)	8 (14.3%)
Deutsch und andere Sprache	95 (60,9%)	29 (70.7%)	31 (51.7)	35 (62.5%)
Buchbesitz				
	$M = 3.43$ ($SD = 1.22$)	$M = 3.49$ ($SD = 1.30$)	$M = 3.47$ ($SD = 1.31$)	$M = 3.36$ ($SD = 1.10$)
0-10 Bücher	7 (4.6%)	1 (2.6%)	6 (10.3%)	0 (0.0%)
11-25 Bücher	31 (20.4%)	11 (28.2%)	6 (10.3%)	14 (25.0%)
26-100 Bücher	46 (30.3%)	8 (20.5%)	19 (32.8%)	19 (33.9%)
101-200 Bücher	26 (17.1%)	6 (15.4%)	9 (15.5%)	12 (21.4%)
über 200 Bücher	42(27.6%)	13 (33.3%)	18 (31.0%)	11 (19.6%)

Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe

Mittels eines T-Tests für unabhängige Stichproben, wurde getestet ob zwischen der Kontrollgruppe und der Experimentalgruppe Unterschiede in der Muttersprache und im Buchbesitz bestehen. Für die Muttersprache ergeben sich signifikante Unterschiede (KG: $M = 2.61$, $SD = 0.66$; EG: $M = 2.08$, $SD = 0.99$, $t(99) = 2.96$, $p = .004$, $d = -0.61$). Nur ein sehr geringer Anteil der Kinder in der Kontrollgruppe spricht ausschließlich Deutsch als Muttersprache, wohingegen fast die Hälfte der Kinder der Experimentalgruppe Deutsch als Muttersprache sprechen. Nichtsdestotrotz liegt der Anteil der Kinder in der Experimentalgruppe, die eine andere Sprache als Deutsch als Muttersprache sprechen oder dies in Kombination mit Deutsch tun bei 58.4%. Der Anteil der Kinder, die eine andere Sprache als Deutsch oder Deutsch in Kombination mit einer anderen Sprach zu Hause sprechen ist im zweiten Schuljahr mit 76.8% etwas höher als im ersten Schuljahr. Wie in Tabelle 1 bereits deskriptiv zu erkennen ist, liegen keine signifikanten Unterschieden zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe im Buchbesitz vor ($t(95) = 0.08$, $p = .936$, $d = -0.02$).

Zum zweiten Messzeitpunkt nahmen leider nur $n = 27$ Kinder der Kontrollgruppe an der Befragung teil. Der Drop-Out von 14 Kindern der Kontrollgruppe lag teilweise daran, dass Schülerinnen und Schüler die Schule gewechselt haben oder an dem Erhebungstag nicht in der Schule waren. Wir halten die Anzahl der Kinder in der Kontrollgruppe zu gering, um einen sicheren Vergleich zur Gruppe der Kinder mit dem Bücherkoffer herzustellen. Auch die Unterschiede in der Muttersprache sprechen dafür, dass ein Vergleich zwischen den beiden Ergebnissen nicht zu validen Aussagen über die Wirksamkeit des Bücherkofferprojektes führen würde. Deswegen werden im Folgenden die **summativen Fragestellungen** der Evaluation auf Grund der geringen Stichprobe in der Kontrollgruppe und auf Grund der Unterschiede zwischen Kontroll- und Bücherkoffer-Gruppe zurückgestellt und nicht verfolgt. Der Vollständigkeit halber und zum Nutzen der vertiefenden Analysen werden im folgenden Kapitel trotzdem die Messinstrumente, die zur Untersuchung der summativen Fragestellungen verwendet wurden, vorgestellt.

Neben den Kindern wurden zum Ende des Schuljahres auch die Eltern befragt. Hier wurden jedoch nur die Eltern der Schule, die am Bücherkoffer-Projekt teilnahm, gebeten ein kurzes Feedback zum Bücherkoffer anzugeben. Von insgesamt $n = 116$ teilnehmenden Kindern gaben 65 Eltern den Feedbackbogen ab. Das ist ein Rücklauf von 56.0% und liegt damit in einem zu erwartenden Bereich. In Tabelle 2 sind die Angaben zum Buchbesitz und zu Muttersprache der Eltern veranschaulicht.

Tabelle 2: Elternangaben zum Buchbesitz und zur Muttersprache

Gesamt		
($n = 65$)		
Muttersprache	Deutsch	Andere
Kind	34 (53.1%)	30 (46.9%)
Mutter	21 (34.4%)	40 (61.5%)
Vater	20 (31.7%)	43 (68.3%)
Buchbesitz	$M = 2.72$ ($SD = 1.19$)	
0-10 Bücher	13 (20.0%)	
11-25 Bücher	11 (16.9%)	
26-100 Bücher	29 (44.6%)	
101-200 Bücher	5 (7.7%)	
über 200 Bücher	7 (10.8%)	

Take-Home-Message

Erreicht der Bücherkoffer seine Zielgruppe?

Ja, der Bücherkoffer erreicht seine Zielgruppe. An der ausgewählten Schule profitieren insbesondere Kinder vom Bücherkoffer, die neben Deutsch noch eine andere Sprache zu Hause sprechen, also mehrsprachig aufwachsen. Auch zeigt sich in der Zusammensetzung, dass gut ein Drittel der Familien (36,9 %) kein bis 25 Bücher zu Hause besitzen (Elternangaben, Tab.2).

Vergleich der Bücherkoffer-Gruppe mit einer Kontrollgruppe?

Leider gab es in der Kontrollgruppe einen sehr hohen Drop-Out. Auf Grund der geringen Größe der Kontrollgruppe wird deswegen auf den Vergleich beider Gruppen im Rahmen einer summativen Evaluation verzichtet, da keine sicheren Ergebnisse zu erwarten sind.

4. Messinstrumente

4.1 Prozessevaluation

Kinderbefragung

Kinder wurden zum zweiten Messzeitpunkt vier Fragen zur Bewertung des Bücherkoffers gestellt. Dabei stand die Häufigkeit der Nutzung und die Bewertung im Vordergrund. In Tabelle 3 sind alle Fragen und Informationen zur Erfassung zusammengefasst.

Tabelle 3: Kinderfragen zur Bewertung des Bücherkoffers

Frage	Antwortskala	<i>M</i>	<i>SD</i>
Häufigkeit der Nutzung: Wie oft...			
... hast du über Geschichten aus dem Bücherkoffer geredet?	„nie“ (1) bis „sehr oft“ (4)	2.82	0.98
... wurden dir Geschichten aus dem Bücherkoffer vorgelesen?	„nie“ (1) bis „sehr oft“ (4)	2.35	1.16
Bewertung des Bücherkoffers			
Wie hat dir die Vorstellung des Bücherkoffers gefallen?	„trauriges Gesicht“ (1) bis „sehr fröhliches Gesicht“ (4)	3.51	0.75
Wie viel Spaß hattest du mit dem Bücherkoffer?	„trauriges Gesicht“ (1) bis „sehr fröhliches Gesicht“ (4)	3.59	0.81

Eltern-Feedback

Die Eltern der Bücherkofferschule haben zum Ende des Schuljahres einen Feedbackbogen über ihre Kinder mit nach Hause bekommen. Auf freiwilliger Basis konnten sie diesen ausfüllen und wieder bei der Schule abgeben. Es wurden Fragen zur Nutzungshäufigkeit des

Bücherkoffers und zur allgemeinen Motivation, gemeinsam mit dem Kind zu Lesen, gestellt. Des Weiteren wurden die Eltern nach ihrer Meinung zur Mehrsprachigkeit allgemein und zur Nutzung der mehrsprachigen Bücher des Bücherkoffers befragt (Tab. 4).

Tabelle 4: Elternfragen zur Bewertung des Bücherkoffers

Frage	Antwortskala	<i>M</i>	<i>SD</i>
Häufigkeit der Nutzung: Wie häufig...	„nie“ (1) bis „sehr oft“ (5)		
... haben Sie Ihrem Kind aus dem Bücherkoffer vorgelesen?		3.79	0.92
... haben Sie gemeinsam mit Ihrem Kind Bücher aus dem Bücherkoffer gelesen?		3.72	0.863
... hat ihr Kind die Bücher aus dem Bücherkoffer alleine gelesen?		3.41	1.20
Mehrsprachigkeit (allgemein)	„--“ (1) bis „++“ (5)		
Mir ist wichtig, dass mein Kind in meiner Muttersprache liest.		3.57	1.16
Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer meines Kindes findet es toll, dass ich eine andere Muttersprache spreche.		3.66	1.14
Wie häufig haben Sie in Ihrer Muttersprache vorgelesen?	„nie“ (1) bis „sehr oft“ (5)	3.04	1.32

Weiterhin wurden die Eltern mittels drei Fragen gebeten offen Stellung zum Bücherkoffer zu beziehen (Tab. 5).

Tabelle 5: Offene Fragen zur Bewertung des Bücherkoffers

Frage
1) Was hat Ihnen am Bücherkoffer besonders gut gefallen?
2) Was haben Sie mit dem Bücherkoffer zu Hause gemacht?
3) Was könnte der Bücherkoffer besser machen?

Lesetagebuch

Als Validierung des Feedbackbogens und damit der Elternangaben sowie der Einschätzungen der Kinder wurde zusätzlich das Lesetagebuch, das während des gesamten Schuljahres begleitend neben dem Bücherkoffer geführt werden sollte ausgewertet. Tabelle 6 und 7 fassen die Fragen für Kinder und Eltern zusammen.

Tabelle 6: Kinderfragen im Lesetagebuch

Frage	Antwortskala	<i>M</i>	<i>SD</i>
Häufigkeit der Nutzung: Wie häufig...	„nie“ (1) bis „sehr oft“ (5)		
... hast du den Bücherkoffer benutzt?		3.94	1.03
Bewertung	„trauriges Gesicht“ (1) bis „fröhliches Gesicht“ (3)		
Wie hat dir der Bücherkoffer gefallen?		2.87	0.34

Tabelle 7: Elternfragen im Lesetagebuch

Frage	Antwortskala	M	SD
Häufigkeit der Nutzung: Wie häufig... ... haben Sie den Bücherkoffer benutzt?	„nie“ (1) bis „sehr oft“ (5)	3.81	1.11
Bewertung	„trauriges Gesicht“ (1) bis „fröhliches Gesicht“ (3)		
Wie hat Ihnen der Bücherkoffer gefallen?		2.82	0.42
Lesen in der eigenen Sprache.		2.62	0.60
Gemeinsames Lesen mit dem Kind.		2.86	0.38

4.2 Summative Evaluation

Zum Zwecke der summativen Evaluation wurden die Kinder zu zwei Messzeitpunkten zu drei zentralen Programmzielen befragt: ihrer Lesemotivation, ihrer alleinigen Lesehäufigkeit und der Lesehäufigkeit mit den Eltern. Zum dem wurden die Kinder zu beiden Messzeitpunkten in ihrer Leseleistung getestet. Im Folgenden werden die einzelnen Messinstrumente zur Erfassung der für die Programmziele relevanten Konstrukte dargestellt.

Lesemotivation

Kinder sollten vier Aussagen zur Erfassung des Vergnügens beim Lesen einschätzen (Tab. 8). Jede Aussage wurde mit einem dazu passenden Bild veranschaulicht und die einzelnen Aussagen den Kindern vorgelesen. Die Einschätzung erfolgte mittels eines 4-stufigen Antwortformates. Hier konnten sich die Kinder entscheiden, ob sie einem Kind im grünen T-Shirt ähnlicher waren als einem Kind im gelben T-Shirt, das die gegenteilige Meinung der einer bestimmten Aussage vertrat (z. B. „Das Kind im grünen T-Shirt liest gerne Bücher. Das Kind im gelben T-Shirt liest nicht gerne Bücher. Bist du eher wie das Kind im grünen oder im gelben T-Shirt? Oder bist du nur so ähnlich? Dann kreuze dazwischen an.“, Wiescholek, 2018).

Tabelle 8: Items zur Erfassung der Lesemotivation

Frage	t1		t2		α	
	M	SD	M	SD	t1	t2
Bücher lesen.	3.39	1.03	3.18	1.01	.70	.68
Buchstaben lernen.	3.52	0.96	3.12	1.08		
Geschichten mit Eltern erzählen.	3.35	1.03	3.00	1.11		
Mit Eltern zusammen lesen.	3.61	0.85	3.41	0.88		

Lesehäufigkeit (alleine und mit Eltern)

Zur Erfassung der alleinigen Lesehäufigkeit sowie der Lesehäufigkeit mit Eltern zusammen wurde jeweils eine Frage gestellt (Tab. 9). Die Kinder konnten die Häufigkeiten auf einer Antwortskala von „nie/kleiner Balken“ (1) bis „sehr oft/großer Balken“ (4) einschätzen (Wiescholek, 2018).

Tabelle 9: Items zur Erfassung der Lesehäufigkeit

Frage	t1		t2	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Wie oft siehst du dir Bücher alleine an?	2.97	1.04	2.72	1.04
Wie oft machst du folgende Dinge mit deinen Eltern? Gemeinsam Bücher lesen.	2.71	1.08	2.48	1.07

Leseleistung

Die Leseleistung wurde in den ersten Jahrgängen zu Beginn des Schuljahres mit einer gekürzten Version des Gruppentests zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwäche (PB-LRS) getestet (Barth & Gomm, 2008; Wiescholek, 2018). Maximal konnten hier acht Punkte erreicht werden. Am Ende des ersten Schuljahres wurde die Leseleistung mit dem Teilttest zur Erfassung des Wortverständnisses aus dem ELFE 1-6 erfasst (Lenhard & Schneider, 2006). Die Leseleistung der Kinder im zweiten Schuljahr wurde zu Beginn und am Ende des Schuljahres mittels des Wortverständnistest aus dem ELFE 1-6 erfasst. Im Subtest für das Wortverständnis konnten maximal 72 Punkte erreicht werden (Tab. 10).

Tabelle 10: Erfassung der Leseleistung

Frage	t1		t2		$\alpha(t1)$
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	
Phonogische Bewusstheit (1. Klasse)	6.37	2.01			.68
Anlautanalyse	3.48	0.90			
Reimerkennung	3.04	1.29			
Wortverständnis (1. Klasse)			12.37	6.82	
Wortverständnis (2. Klasse)	21.61	10.28	27.84	10.15	

5. Ergebnisse

5.1 Prozessevaluation

Kinderbefragung

Wie häufig haben Kinder den Bücherkoffer genutzt?

Schülerinnen und Schüler der ersten und zweiten Klassen haben im Durchschnitt „oft“ über die Geschichten aus dem Bücherkoffer geredet ($M = 2.82, SD = 0.87$). Des Weiteren geben die Kinder an, dass ihnen im Schnitt eher manchmal Geschichten aus dem Bücherkoffer vorgelesen wurden ($M = 2.35, SD = 1.16$). In Abbildung 1 sind die Verteilungen zur Nutzungshäufigkeit für die gesamte Stichprobe und für das erste und zweite Schuljahr getrennt dargestellt.

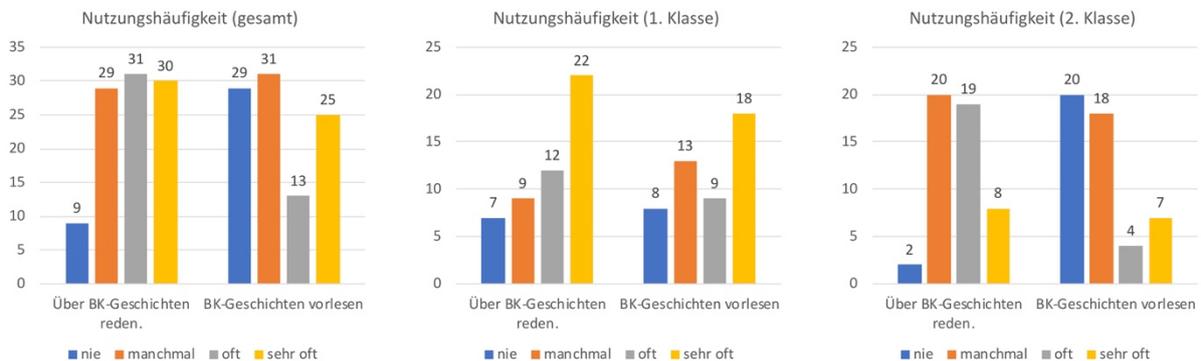


Abb. 1: Nutzungshäufigkeit des Bücherkoffers (Kinder)

Wie gut hat den Kindern der Bücherkoffer gefallen?

Allen Kindern der Schule, an der der Bücherkoffer vorhanden war, hat der Bücherkoffer im Durchschnitt sehr gut gefallen. Dies gilt sowohl für die Vorstellung des Bücherkoffers zu Beginn des Schuljahres ($M = 3.51, SD = 0.75$), als auch für die Gesamtbewertung ($M = 3.59, SD = 0.81$). In Abbildung 2 ist dargestellt, wie sich die Meinung der Kinder über die Schuljahre hinweg verteilt.

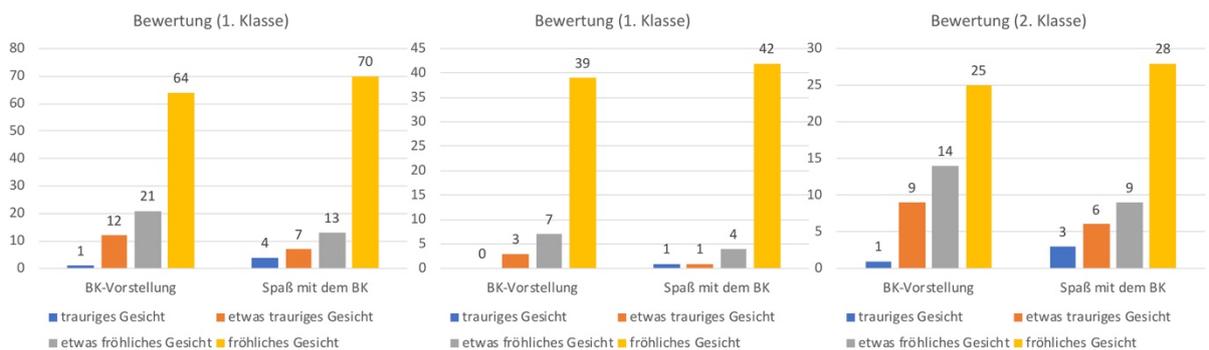


Abb. 2: Bewertung des Bücherkoffers

Gibt es Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit und der Bewertung von Kindern im ersten und zweiten Schuljahr?

Tabelle 11 stellt die Mittelwerte und Standardabweichungen der Nutzungshäufigkeit und der Bewertung getrennt für das erste und für das zweite Schuljahr dar.

Tabelle 11: Unterschiede in Nutzung und Bewertung zwischen erstem und zweitem Schuljahr

Aspekt	1. Klasse (n = 51)		2. Klasse (n = 49)		t(98)	p	Cohens d
	M	SD	M	SD			
Häufigkeit der Gespräche über Bücher des BK	2.96	1.10	2.67	0.80	-1.49	.14	-0.30
Häufigkeit des Vorlesens von Büchern des BKs	2.73	1.15	1.96	1.04	-3.50	.001	-0.70
Gefallen der Vorstellung des BKs	3.73	0.57	3.29	0.84	-3.09	.003	-0.62
Spaß mit dem BK	3.82	0.57	3.35	0.95	-2.95	.004	-0.60

Aus Tabelle 11 ist zu sehen, dass Kindern aus dem zweiten Schuljahr auf der einen Seite seltener aus dem Bücherkoffer vorgelesen wurde und sie auf der anderen Seite weniger Spaß mit dem Bücherkoffer hatten. Des Weiteren ist die Bücherkoffervorstellung bei Kindern des zweiten Schuljahres weniger gut angekommen als bei Kindern des ersten Schuljahres. Das Cohens *d* in Tabelle 11 ist ein Maß für die Effektstärke der Unterschiede. Die Effektstärke zeigt die praktische Relevanz der Unterschiede. Bei Effektstärken von $d = .5$ handelt es sich um mittlere Effekte. Das heißt die Unterschiede zwischen den beiden Schuljahren sind von mittlerer praktischer Relevanz.

Eltern-Feedback

Eltern konnten im Feedbackbogen am Ende des Schuljahres angeben, wie häufig sie verschiedene Dinge mit dem Bücherkoffer getan haben. Ein Überblick dazu kann Abbildung 3 entnommen werden. Detaillierter sind die Ergebnisse in Abbildung 4 dargestellt.

Wie häufig wurde der Bücherkoffer aus Elternperspektive genutzt?

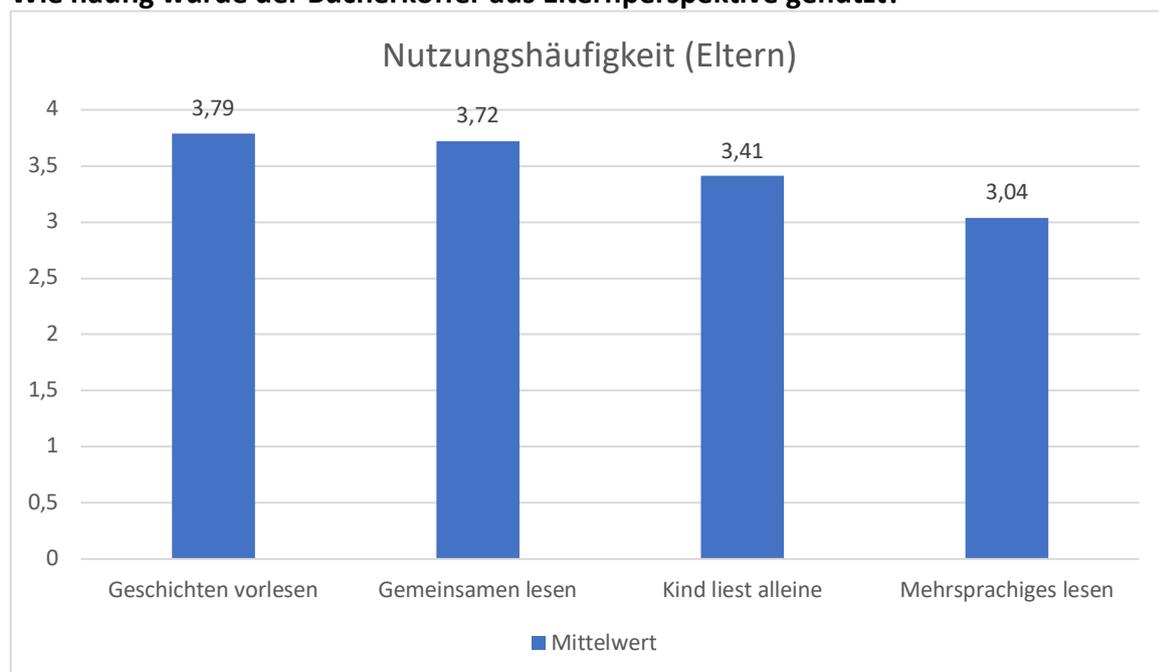


Abb. 3: Mittelwerte verschiedener Nutzungsmöglichkeiten des Bücherkoffers

Eltern gaben an, dass sie im Durchschnitt „oft“ Geschichten aus dem Bücherkoffers vorlasen und dem entsprechend auch „oft“ mit ihren Kindern über diese Geschichten redeten. Sie gaben des Weiteren an, dass ihre Kinder etwas seltener, also „manchmal“, Geschichten aus dem Bücherkoffer alleine lassen. 47 der insgesamt 65 Eltern, die den Feedbackbogen abgegeben haben, machten eine Aussage zur Nutzung der Mehrsprachigkeit. Im Durchschnitt lasen sie „manchmal“ die Bücher aus dem Bücherkoffer mehrsprachig vor. In Abb. 4 ist zu erkennen, dass 18 von 47 Eltern die Bücher „manchmal“ und 16 von 47 Eltern die Bücher aus dem Bücherkoffer „oft“ bis „sehr oft“ mehrsprachig vorlasen. Nur 13 Eltern gaben an, die Bücher aus dem Bücherkoffer „nie“ bis „fast nie“ mehrsprachig vorgelesen zu haben.

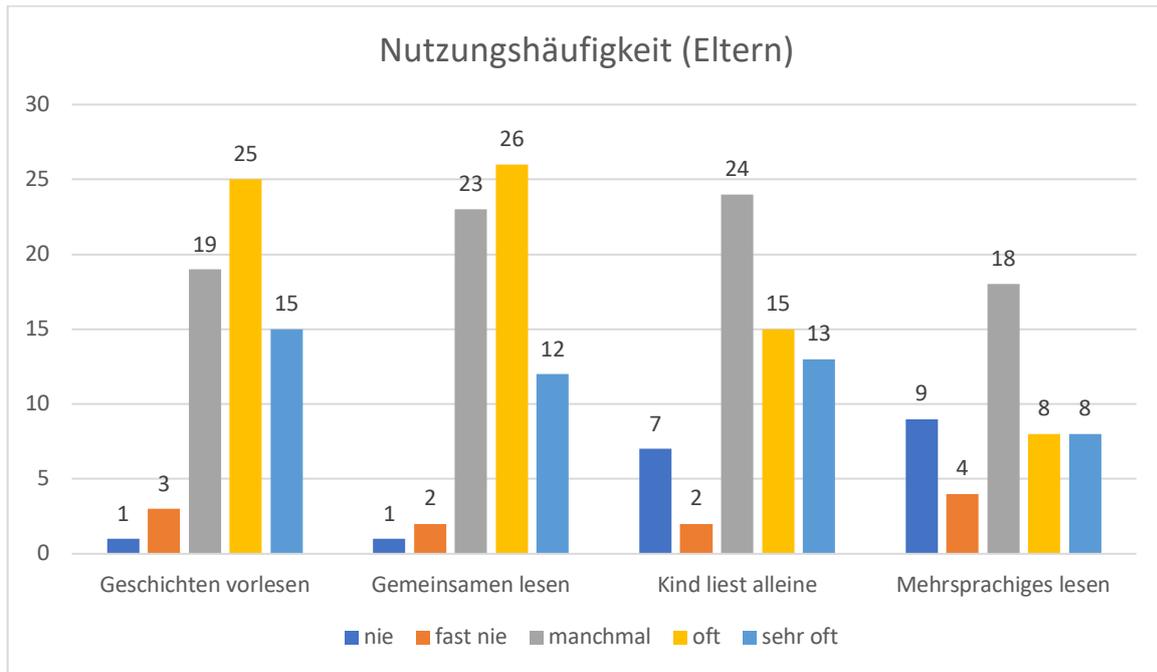


Abb. 4: Absolute Häufigkeiten der Nutzung des Bücherkoffers

Bedeutung der Mehrsprachigkeit

Neben der Nutzungshäufigkeit wurden die Eltern gebeten einzuschätzen, wie wichtig es ihnen ist, dass Mehrsprachigkeit zu Hause und in der Schule gefördert wird. Folgende Abbildung 5 veranschaulicht die Verteilung der Antworten. Eltern fanden es im Durchschnitt „wichtig“ ($M = 3.57$, $SD = 1.16$), dass ihr Kinder auch in seiner Muttersprache lesen kann. Sie bekräftigten des Weiteren, dass die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer es toll findet, wenn die Eltern eine andere Muttersprache sprechen ($M = 3.66$, $SD = 1.14$)

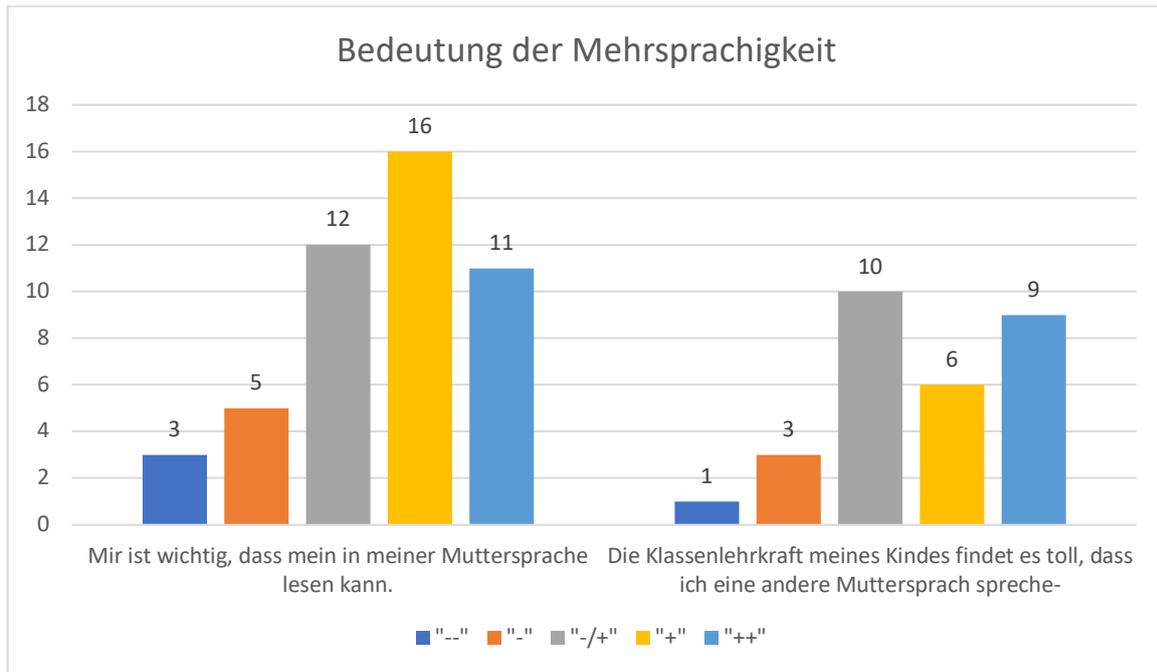


Abb. 5: Bedeutung von Mehrsprachigkeit zu Hause und in der Schule

Was gefällt Eltern am besten?

In einem offenen Antwortformat wurden die Eltern gebeten kurz zu notieren, was Ihnen am besten am Bücherkoffer gefallen hat. Insgesamt lagen uns zur Auswertung 60 Aussagen der Eltern vor, die verschiedenen Themengebieten zugeordnet wurden (siehe Abb. 6).

Am häufigsten betonten die Eltern, dass ihnen die **Mehrsprachigkeit** der Bücher gut gefallen hat. Sie betonten, dass sie es toll fanden, dass die Bücher in so vielen verschiedenen Sprachen vorhanden waren und sie auch ihre eigene Muttersprache wiedergefunden haben. Auch Eltern, die Deutsch als Muttersprache sprechen, bemerkten hier, dass sie es interessant und spannend fanden, die anderen Sprachen kennenzulernen. In dem Zusammenhang betonten zwei Eltern insbesondere, dass sie durch die Mehrsprachigkeit der Bücher in der Lage waren, die Geschichten selbst zu verstehen und ihren Kindern dem entsprechend zu erklären: „Was mir gut gefallen hat: Ich konnte die Geschichten verstehen und meinem Kind erklären.“

Neben der Mehrsprachigkeit werde sehr häufig (22 Aussagen) die **Auswahl der Bücher** positiv bewertet. Sowohl inhaltlich als auch in der Zusammenstellung gefiel den Eltern die Auswahl sehr gut: „Dass manche Bücher mit Humor und Sinn das Leben beschreiben.“

Jeweils zwei Aussagen konnte zu folgenden Themen zugeordnet werden: Eltern fanden das Niveau der Bücher angemessen für ihre Kinder, sie waren von der Menge der Auswahl angetan und betonten, dass sie durch den Bücherkoffer mit dem Kind gemeinsam gelesen haben.

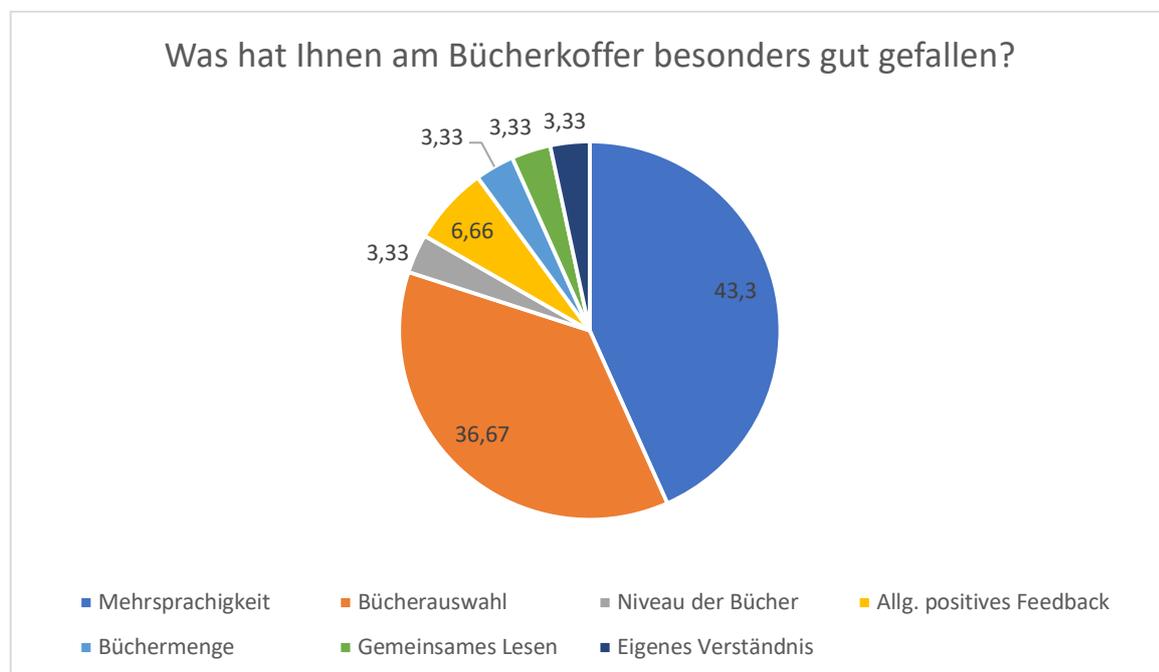


Abb. 6: Verteilung der Aussagen zum Bücherkoffer in Prozent

Verbesserungsvorschläge

Insgesamt trafen die Eltern 32 Aussagen zu Verbesserungsvorschlägen. Diese wurden wie oben zu verschiedenen Themengebieten zusammengefasst. Abbildung 7 zeigt einen Überblick aller Themen, zu denen Eltern Verbesserungsvorschläge formulierten.

Die meisten Verbesserungsvorschläge der Eltern betrafen das **Niveau der Bücherauswahl** (10 Aussagen). Hier wurde eine bessere Anpassung des Niveaus an das Alter, eine inhaltliche Anpassung und die Textlänge angesprochen. Die Eltern fanden die Bücher teilweise für das Alter der Kinder zu leicht und wünschten sich längere Texte und Geschichten.

Neben der Niveauanpassung wünschten sich fünf Eltern eine längere **Ausleihdauer** des Bücherkoffers. Vier Eltern wünschten sich neben den fiktionalen Geschichten auch **Sachbücher** im Bücherkoffer. Vereinzelt Verbesserungsvorschläge gab es zur Ausleihhäufigkeit, zur Auswahl der Sprachen und dem Zustand des Koffers.

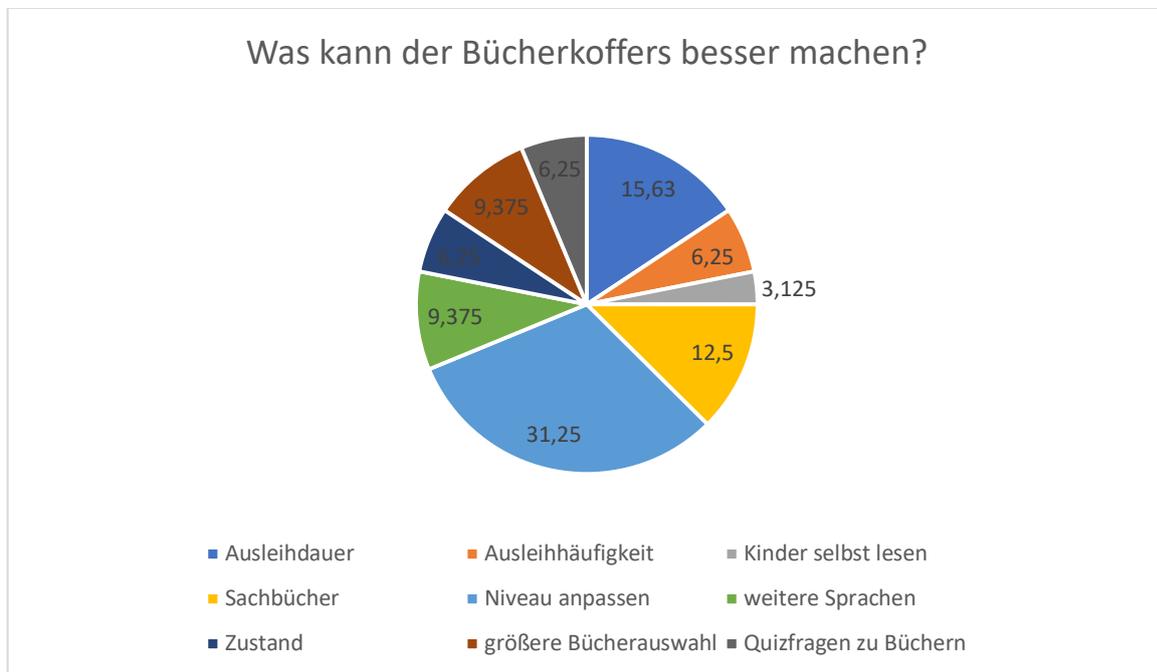


Abb. 7: Verteilung der Verbesserungsvorschläge zum Bücherkoffer

Lesetagebuch

Nun werden zur Prozessevaluation abschließend die Beurteilungen des Bücherkoffers aus den Lesetagebüchern dargestellt. Dabei werden Eltern- und Kinderangaben gegenübergestellt (siehe Abb. 8 und 9).

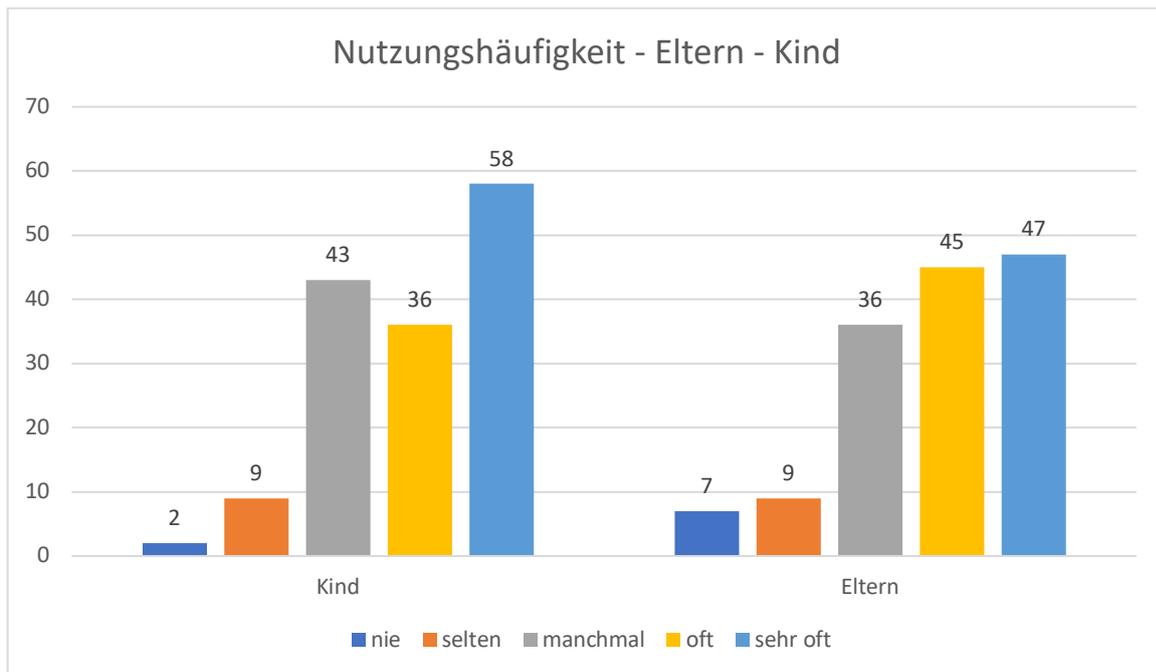


Abb. 8: Nutzung des Bücherkoffers im Lesetagebuch

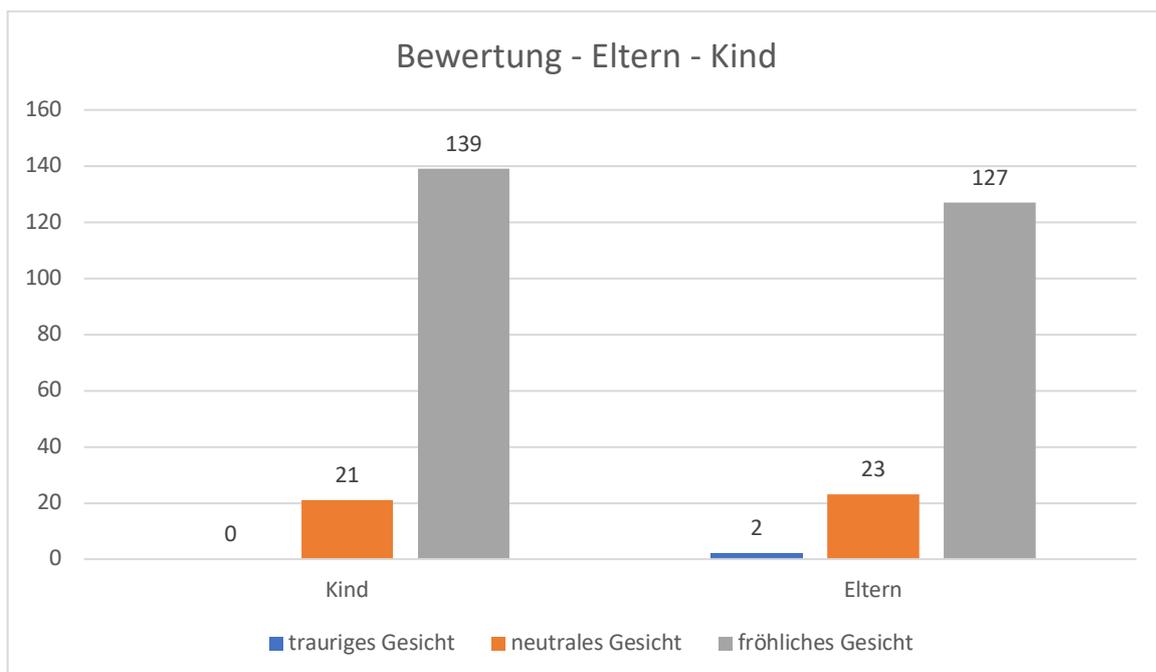


Abb. 9: Bewertung des Bücherkoffers im Lesetagebuch

Im Durchschnitt nutzten Eltern ($M = 3.81$, $SD = 1.11$) und Kinder ($M = 3.94$, $SD = 1.03$) den Bücherkoffer ungefähr gleich oft. Auch die allgemeine Bewertung im Lesetagebuch fällt sehr ähnlich und vor allem positiv aus. Es gibt nur zwei Eltern, denen der Bücherkoffer weniger gefallen hat. 87% der Kinder und 84% der Eltern hat der Bücherkoffer sehr gut gefallen.

Des Weiteren gaben die Eltern an, dass ihnen das Lesen in der eigenen Sprache ($M = 2.62$, $SD = 0.59$) und das gemeinsame Lesen mit dem Kind ($M = 2.86$, $SD = 0.38$) „sehr gut“ gefallen hat (Abb. 10).

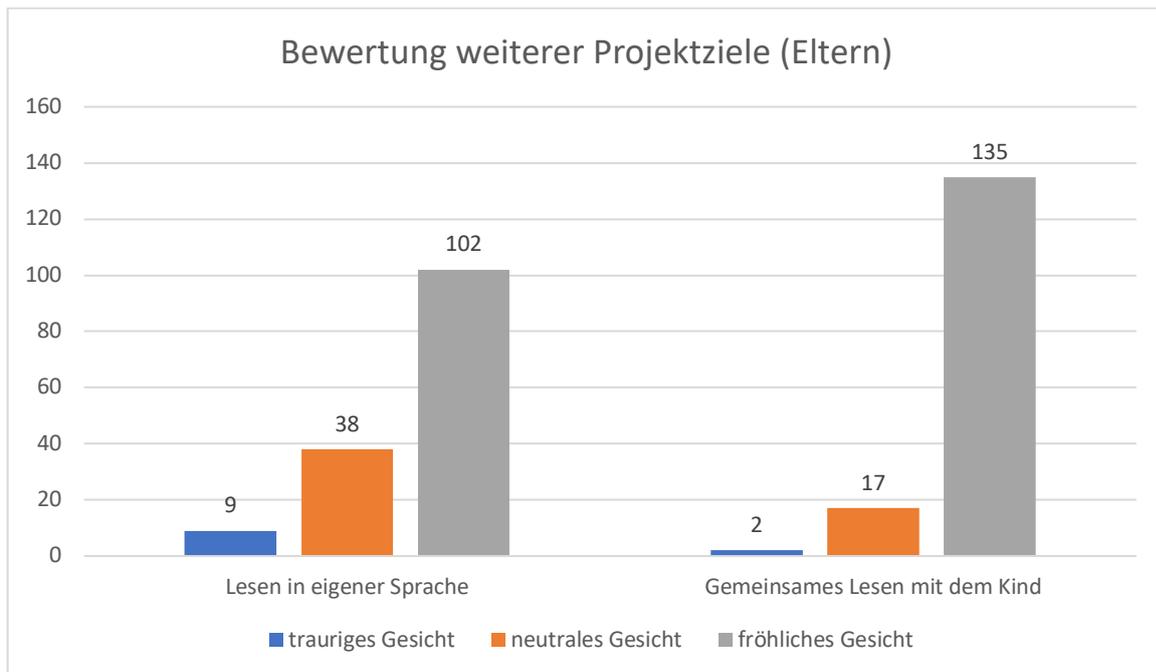


Abb. 10: Bewertung weiterer Projektziele im Lesetagebuch

Take-Home-Message

Durch unterschiedliche Zugänge (Schüler-Feedback, Eltern-Feedback, Lesetagebuch) wurde sichergestellt, dass eine Meinung aus verschiedenen Perspektiven über den Bücherkoffer eingeholt werden konnte. So haben wir zum einen durch die abschließende Befragung der Kinder und der Eltern eine Bewertung aus retrospektiver Sicht und zum anderen durch die Erfassung der Aussagen im Lesetagebuch eine Bewertung der Eltern und Kinder direkt nach der Auseinandersetzung mit den Inhalten vorliegen.

Alle Bewertungen fallen dabei sehr positiv aus. Der Bücherkoffer gefällt Eltern und Kindern sehr gut. Es hat ihnen Spaß gemacht, damit zu arbeiten. Über 80% der Eltern und Kinder fanden den Bücherkoffer toll. 70% der Eltern gefällt das Lesen in der Muttersprache dabei sehr gut.

Der Bücherkoffer wird sowohl zum gemeinsamen als auch zum alleinigen Lesen genutzt. Eltern, die eine andere Muttersprache als Deutsch sprechen, lesen im Schnitt zu 38 % „manchmal“ und sogar zu 34% „oft“ bis „sehr oft“ in ihrer Muttersprache Geschichten aus dem Bücherkoffer vor. Damit ist eines der zentralen Projektziele, die Honorierung der Mehrsprachigkeit, erreicht.

! To-Do: Passung für die zweite Klasse !

Kinder der zweiten Klasse gaben an, dass sie weniger Spaß mit dem Bücherkoffer hatten, ihnen die Bücherkoffervorstellung zum Projektstart weniger gut gefallen hat und dass ihnen seltener vorgelesen wurden. Diese Unterschiede waren statistisch signifikant. Dies könnte zum einen an der Passung der Inhalte zum Alter (dies war auch einer der am häufigsten geäußerten Verbesserungsvorschläge der Eltern) oder an der Implementation liegen.

Limitationen der Evaluation

Zum zweiten Messzeitpunkt fielen in der Kontrollgruppe 14 Kinder weg. Dies könnte ein selektiver Drop-Out sein. Es könnte sein, dass nur Kinder, die häufig an familiären lesebezogenen Aktivitäten partizipieren und deren Eltern viel Wert auf Lesen und schulische Bildung legen, zum zweiten Messzeitpunkt anwesend waren. Deswegen wurde im weiteren Verlauf darauf verzichtet, die Fragestellungen der summativen Evaluation statistisch zu überprüfen. Auf Grund des hohen Drop-Out waren hier keine verlässlichen Ergebnisse zu erwarten.

5.2 Vertiefende Analysen zur Wirkung des Bücherkoffers

Um ein detailliertes Bild zu erhalten, wie genau der Bücherkoffer wirkt, wurden vertiefende Analysen angestellt, die zum einen bestimmte Programmelemente des Bücherkoffers betrachten und zum anderen die Wirkung des Bücherkoffers für bestimmte Personengruppen untersuchen. Betrachtet wurden wie oben die Lesefreude, die Lesehäufigkeit, die Häufigkeit gemeinsamen Lesens mit den Eltern sowie die Leseleistung. Im Folgenden werden nur die Ergebnisse angeführt, die signifikante Unterschiede darstellen.

Als interaktives Element wird mit dem Bücherkoffer ein **Lesetagebuch** in die Familien eingeführt. Mittels des Lesetagebuchs können Eltern und Kinder ihr Leseerlebnis mit dem Bücherkoffer reflektieren, darüber reden, welches der Bücher ihnen am besten gefallen hat und sich selbst überprüfen, wie oft sie den Bücherkoffer genutzt haben. Nicht alle Familien haben das Lesetagebuch als Reflexionselement genutzt. Insgesamt lagen zur Analyse 76 Lesetagebucheinträge vor, die mit den Output-Variablen in Verbindung gesetzt werden konnten. Folgende Frage wurde untersucht:

Gibt es Unterschiede in der Wirkung des Bücherkoffers durch die Nutzung des Lesetagebuchs?

Es zeigen sich vor allem im zweiten Schuljahr Unterschiede in der Häufigkeit des gemeinsamen Lesens mit den Eltern und in der Leseleistung der Kinder zu Gunsten der Gruppe, die das Lesetagebuch als Reflexionsinstrument genutzt hat. In der folgenden Abbildung 15 ist die Entwicklung der Häufigkeit des gemeinsamen Lesens dargestellt.

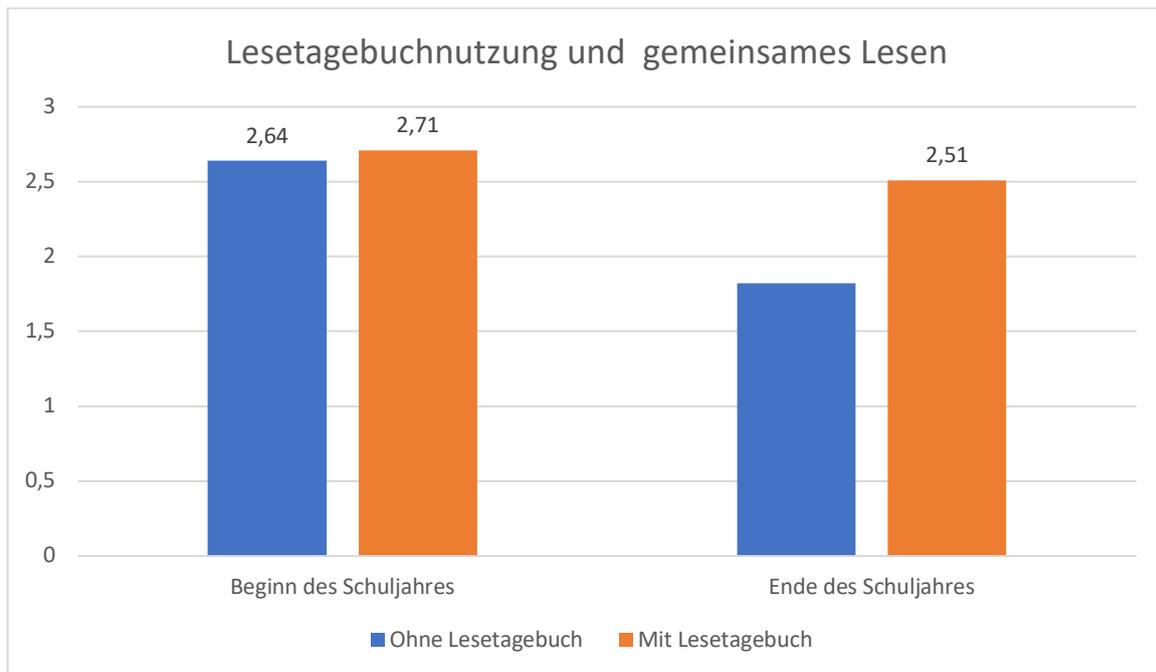


Abb. 15: Lesetagebuchnutzung und gemeinsames Lesen

Zweitklässler/-innen, die das Lesetagebuch mit ihren Eltern ausgefüllt haben ($n = 39$), lasen zum Ende des zweiten Schuljahres häufiger gemeinsam mit den Eltern als Kinder aus Familien, die das Lesetagebuch nicht genutzt haben ($n = 11$), $t(48) = -2.05$, $p = .046$.

Neben der Lesehäufigkeit hatte das Ausfüllen des Lesetagebuches auch einen Einfluss auf die Leseleistung der Zweitklässler/-innen. In Familien, in denen das Lesetagebuch als Reflexionsinstrument genutzt wurde, zeigten die Kinder am Ende des ersten Schuljahres ein größeres Wortverständnis, $t(42) = -3.73$, $p = .001$ (Siehe Abb. 16).

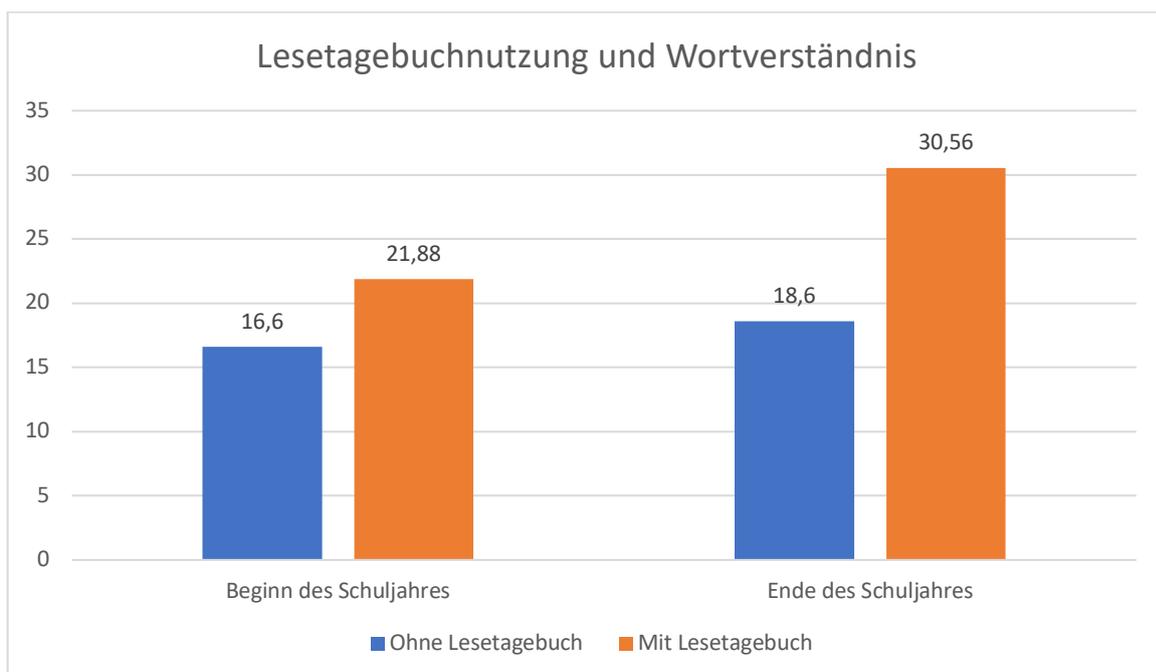


Abb. 16: Lesetagebuchnutzung und Wortverständnis

Gibt es Unterschiede in der Wirkung des Bücherkoffers aufgrund des Buchbesitzes und der Mehrsprachigkeit in Familien?

Neben den Unterschieden, die durch die Nutzung des Lesetagebuches zu Stande gekommen sind, wurde untersucht, ob der Bücherkoffer in verschiedenen Personengruppen anders wirkt. Hier wurden zwei wichtige Hintergrundvariablen betrachtet: zum einen der familiäre Buchbesitz und zum anderen die Mehrsprachigkeit der Familien. Hinsichtlich des Buchbesitzes wurden Familien, die weniger als 100 Bücher besitzen, mit Familien verglichen, die mehr als 100 Bücher besitzen.

Es zeigte sich, dass Eltern von Kindern des zweiten Schuljahres mit geringem Buchbesitz ($n = 21$) signifikant häufiger mit ihrem Kind zusammen Bücher aus dem Bücherkoffer lesen, als Familien, die viele Bücher besitzen ($n = 11$, siehe Abb. 17), $t(31) = 2.81, p = .032$.

Ähnlich positive Ergebnisse zeigten sich für Familien mit mehrsprachigem Hintergrund. Familien, die eine andere Sprache als Deutsch sprechen ($n = 48$), nutzen aus Elternperspektive den Bücherkoffer häufiger für das gemeinsame Lesen als Eltern, deren Muttersprache Deutsch ist ($n = 19$, siehe Abb. 17), $t(58) = -1.99, p = .05$.

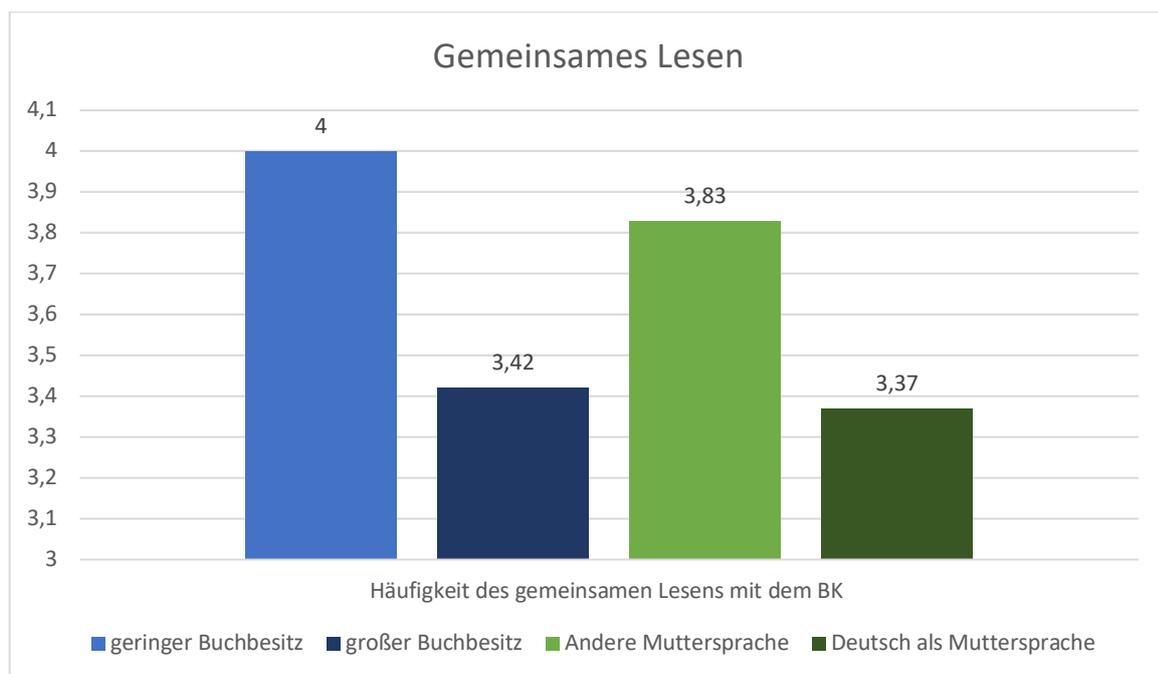


Abb. 17: Bücherkoffernutzung von unterschiedlichen Personengruppen

Take-Home-Message

Die vertiefenden Analysen zum Bücherkoffer verdeutlichen folgende Aspekte

- 1) Bei richtiger Implementation, das heißt inkl. der Nutzung des Lesetagebuches, zeigt sich eine positive Wirkung des Bücherkoffers auf das gemeinsame Lesen und auf den Wortschatz von Zweitklässlern/-innen.
- 2) Der Bücherkoffer wirkt besonders positiv auf die intendierte Zielgruppe: eher bildungsferne Familie und Familien, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Diese Familien nutzen den Bücherkoffer häufiger zum gemeinsamen Lesen mit dem Kind.

6. Zusammenfassung und Gesamtfazit

6.1 Die fünf Highlights der Evaluation



Mehrsprachigkeit: Der Bücherkoffer ermöglicht Familien mit mehrsprachigem Hintergrund einen unkomplizierten Zugang zu hochwertiger Literatur! Die Mehrsprachigkeit des Bücherkoffers wird von allen Beteiligten sehr hoch gelobt.



Spaß: Der Bücherkoffer kommt gut an und macht Kindern und Eltern einfach Spaß. Dies ist der erste Schritt, Lesegewohnheiten längerfristig positiv zu verändern.



Lesehäufigkeit: Wenn sich der Bücherkoffer in einer Familie befindet, wird er häufig genutzt und es wird viel gelesen. Eine richtige Durchführung (Kinder bekommen den Bücherkoffer zweimal im Schuljahr und bearbeiten das Lesetagebuch als Begleitmaterial) wirkt sich positiv auf die allgemeine familiäre Lesehäufigkeit aus, auch wenn der Bücherkoffer sich nicht mehr in den Familien befindet.



Leseleistung:
Bei richtiger Implementation (Kinder bekommen den Bücherkoffer zweimal im Schuljahr und bearbeiten das Lesetagebuch als Begleitmaterial) zeigt sich bei Kindern im zweiten Schuljahr häufigeres Lesen mit den Eltern und ein größerer Wortschatz.

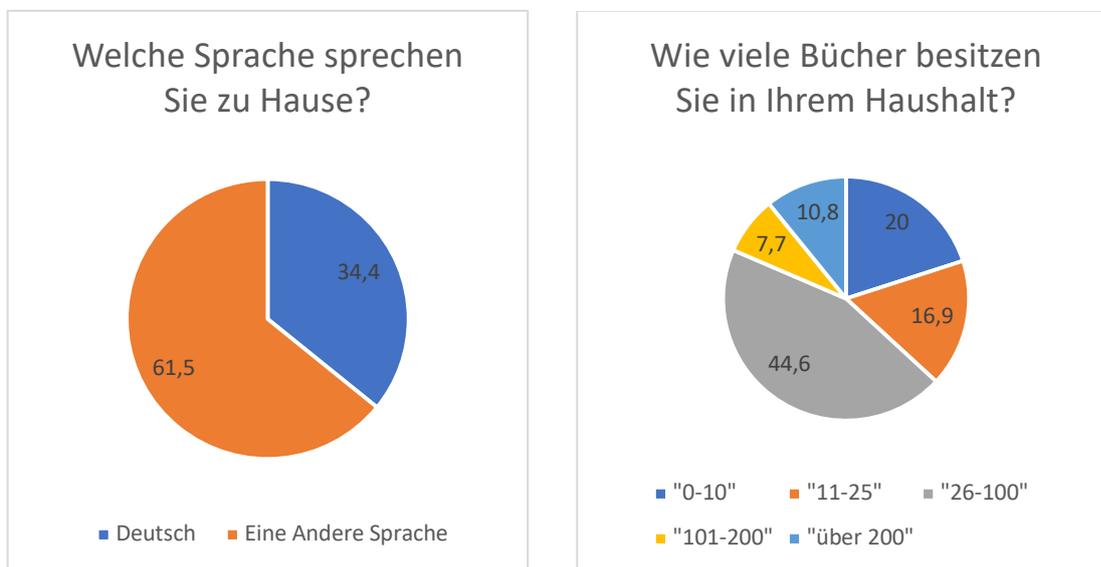


Zielerreichung:
Der Bücherkoffer wirkt besonders effektiv bei der intendierten Zielgruppe. Besonders bildungsferne Familien und Eltern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, nutzen den Bücherkoffer zum gemeinsamen Lesen mit dem Kind.

6.2 Fördert der Bücherkoffer Mehrsprachigkeit?

Ja, der Bücherkoffer fördert Mehrsprachigkeit und zwar auf mehreren Ebenen.

- 1) Der Bücherkoffer erreicht im Durchschnitt zu 60 bis 70% Familien, die zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Dies ist mehr als andere Family Literacy-Programme, die als Teilziel ebenfalls verfolgen, Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund im Lesen zu fördern (McElvany, 2008; Wiescholek, 2018). Im Schnitt erreichen diese Programme einen Anteil von Eltern mit Migrationshintergrund der sich zwischen 30 und 40% bewegt. Oft nehmen auch eher Familien an Familie Literacy Programmen teil, die leseaffin sind und einen höheren Bildungsabschluss haben.
- 2) Außerdem erreicht der Bücherkoffer Kinder, deren häusliche Lernumwelt nicht optimal ausgestattet ist. Der Großteil der von uns untersuchten Stichprobe (81.5%) besitzt maximal nur 100 Bücher.



- 3) Eltern nehmen das Angebot, ihren Kindern mehrsprachige Bücher vorzulesen, an. In den Offenen Antworten, was den Eltern am Bücherkoffern am besten gefallen hat, ist dies der Punkt, der am meisten von den Eltern genannt wird. Zudem machten 47 der insgesamt 65 Eltern, die den Feedbackbogen abgegeben haben, eine Aussage zur Nutzung der Mehrsprachigkeit. Im Durchschnitt lasen sie „manchmal“ die Bücher aus dem Bücherkoffer mehrsprachig vor. Besonders eindrücklich schildert eine Mutter das Erlebnis des Lesens in der eigenen Muttersprache.
- 4) Selbst Eltern ohne mehrsprachigen Hintergrund lobten und nutzten die Mehrsprachigkeit der Bücher, um ihren Kindern die Sprachvielfalt näher zu bringen.

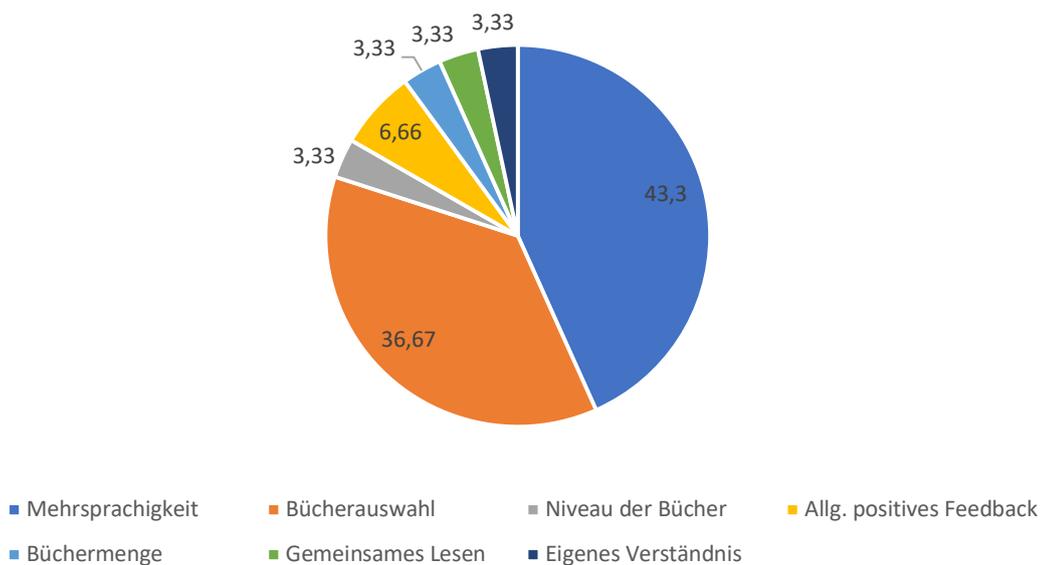
Was gefällt Ihnen besonders am Bücherkoffer?

„Was mir gut gefallen hat: Ich konnte die Geschichten verstehen und meinem Kind erklären.“

„Das man viel zur Auswahl hatte und dass es Bücher waren, die man verstehen konnte.“

„Die Idee, das Konzept, teilweise die Auswahl der Bücher, dem Kind die Sprachvielfalt zu zeigen.“

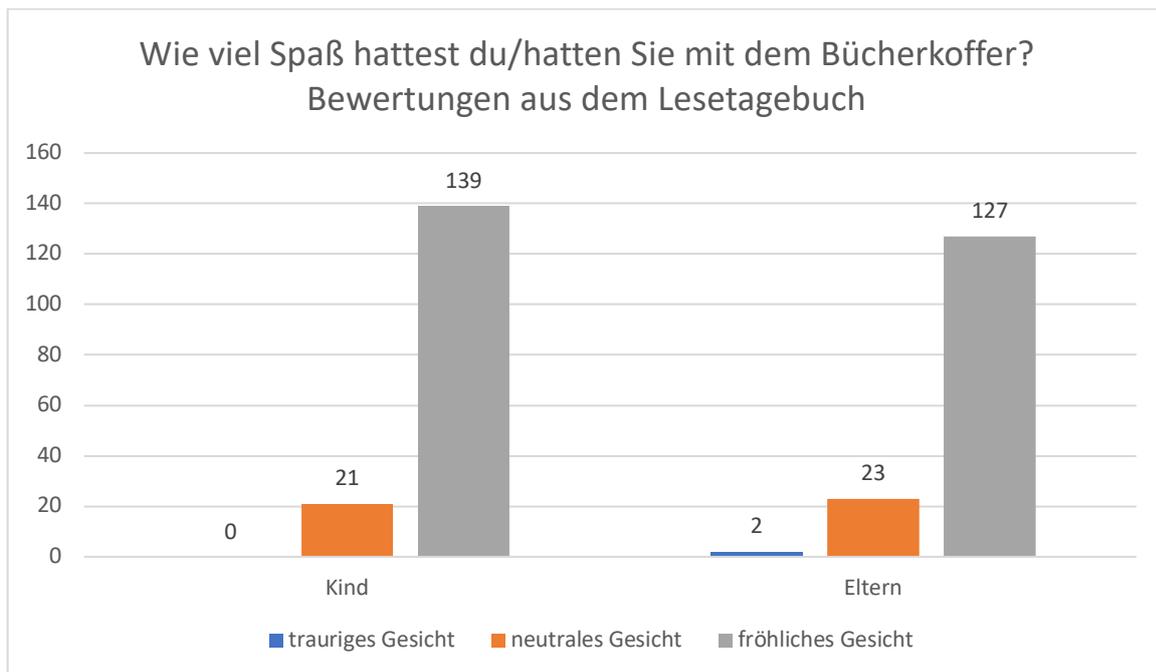
Was hat Ihnen am Bücherkoffer besonders gut gefallen?



6.3 Fördert der Bücherkoffer die Lesefreude der Kinder?

Ja, der Bücherkoffer fördert die Lesefreude von Kindern, aber auch von Eltern. Besonders fördert er die Lesefreude von Kindern und Eltern mit mehrsprachigem Hintergrund.

- 1) Die Kinder hatten sehr viel Spaß mit dem Bücherkoffer. Über 70% der Kinder geben sogar an, sehr viel Spaß mit dem Bücherkoffer zu haben
- 2) Neben den Kindern gaben auch die Eltern im Lesetagebuch an, dass sie sehr viel Vergnügen mit dem Bücherkoffer hatten. Nur 2 von 152 Lesebucheinträgen zeigen eine negative Beurteilung des Bücherkoffers. Ca. 90% der Eltern finden den Bücherkoffer toll.

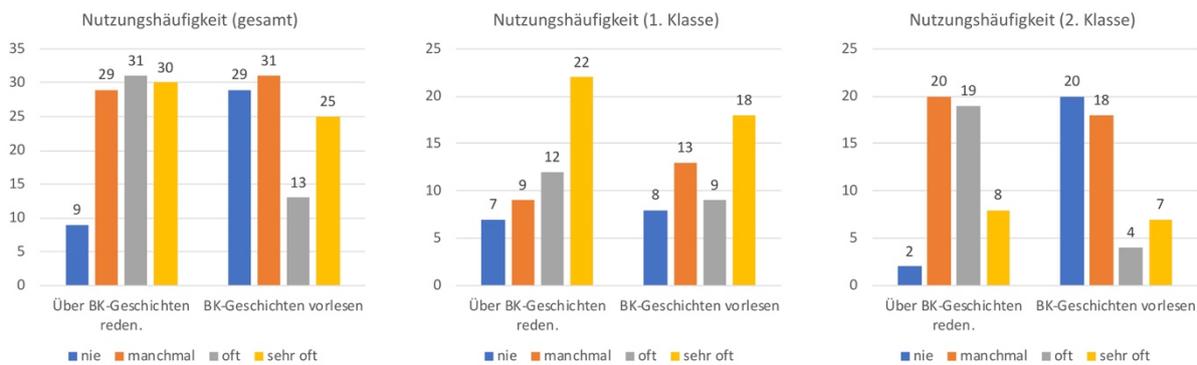


- 3) Kinder des ersten Schuljahres haben im Durchschnitt mehr Spaß mit dem Bücherkoffer als Kinder des zweiten Schuljahres.
- 4) Lesemotivation aktuell vs. habituell: In der Lesemotivationsforschung unterscheidet man zwischen aktueller und habitueller Lesemotivation. Mit der Prozessevaluation wurde die aktuelle Lesemotivation im Hinblick auf den Spaß beim Lesen von Büchern aus dem Bücherkoffer gemessen. Dieses Ziel erreicht der Bücherkoffer vollständig. Mit einer größeren Vergleichsstichprobe sollte in Zukunft untersucht werden, ob Kinder, welche die Bücherkoffer zu Hause hatte, über die Zeit eine überdauernde, gewohnheitsmäßige Lesemotivation entwickeln und ob diese höher ist als bei Kindern, die den Bücherkoffer nicht zu Hause hatten.

6.4 Fördert der Bücherkoffer die Lesehäufigkeit von Kindern und Eltern?

Der Bücherkoffer fördert die Lesehäufigkeit zum Teil.

- 1) Wenn der Bücherkoffer bei den Familien zu Hause ist, gaben Kinder und Eltern an, „oft“ bis „sehr oft“ Geschichten aus dem Bücherkoffer vorgelesen zu bekommen bzw. vorzulesen. Dabei wird ungefähr gleich viel aus den Geschichten vorgelesen wie über die Geschichten geredet. Diese Art der Nutzung in Form der Interaktion über Bücher kann sich langfristig auf die Leseleistung der Kinder auswirken. Hier zeigt sich eine hohe Akzeptanz des Bücherkoffers in den Familien. Vertiefende Analysen zeigen jedoch, dass die Nutzung des Bücherkoffers im zweiten Schuljahr geringer ausfällt.



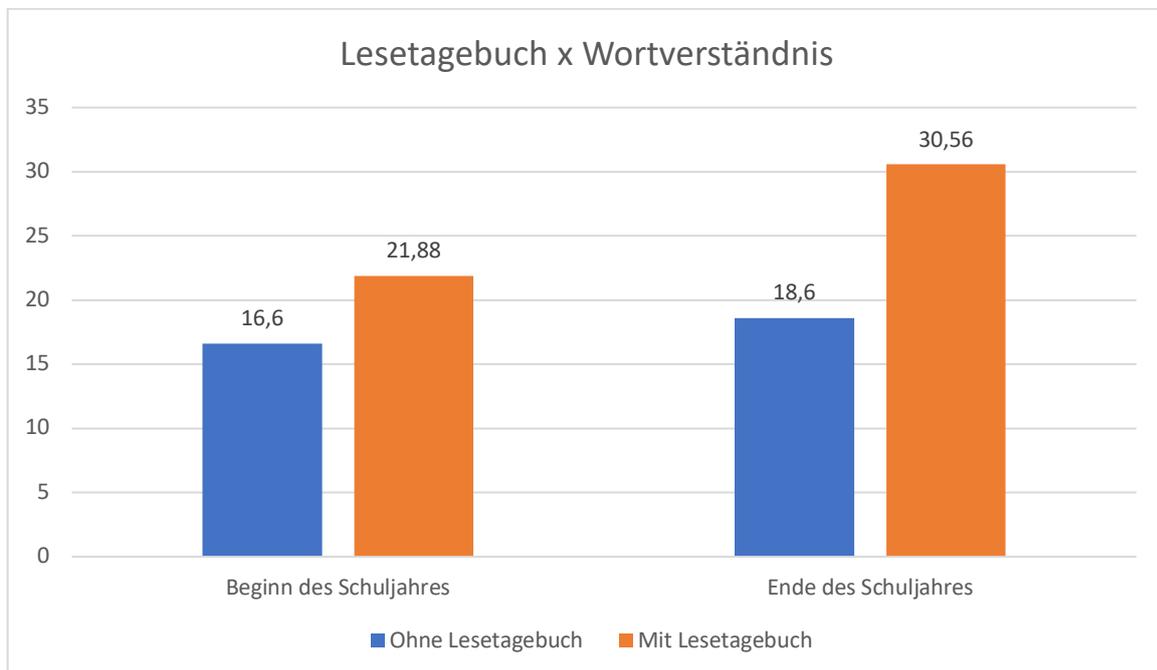
- 2) Zudem haben Eltern auf die Frage, welche Aktivitäten sie zu Hause mit dem Bücherkoffer durchführen, fast einstimmig geantwortet, dass Sie entweder die Geschichten aus dem Bücherkoffer vorgelesen oder aber über die Geschichten geredet haben. Der Bücherkoffer wird also ausgiebig von den Familien genutzt.
- 3) Es zeigen sich Unterschiede mit Blick auf die Implementation. Kinder des zweiten Schuljahres, die den Bücherkoffer bereits zweimal zu Hause hatten und das Lesetagebuch zweimal ausgefüllt haben, haben in der Folge häufiger mit ihren Eltern zusammen gelesen, auch, als der Koffer sich nicht mehr in der Familie befand.

Fazit: Bei der aktuellen Lesehäufigkeit zeigt der Bücherkoffer durchaus starke Effekte und erreicht eine große Akzeptanz bei Kindern wie auch bei Eltern. In den Gewohnheiten der Kinder ändert sich durch den Bücherkoffer jedoch nur bei korrekter Implementation etwas.

6.5 Fördert der Bücherkoffer die Leseleistung?

Der Bücherkoffer fördert die Leseleistung der Kinder teilweise. Als wichtige Vorläuferfertigkeiten für das Lesen wurden zu Schulbeginn die Phonologische Bewusstheit und der Wortschatz untersucht.

- 1) Bücherkofferschüler in der zweiten Klasse entwickeln einen größeren Wortschatz durch den Bücherkoffer, wenn dieser korrekt implementiert ist. Mit „korrekter Implementation“ ist die zweimalige Ausleihe inklusive der Bearbeitung des beiliegenden Lesetagebuchs gemeint.
- 2) Für Schülerinnen und Schülern des ersten Schuljahres wurde diese Effekte nicht gefunden.



7. Vorschläge für Maßnahmen zur Verbesserung des Bücherkoffers



Um den Bücherkoffer weiterhin im zweiten Schuljahr durchzuführen, bedarf es einer Anpassung der Inhalte. Dies lässt sich sowohl an den Aussagen der Kinder aus dem zweiten Schuljahr erkennen als auch den Verbesserungsvorschlägen der Eltern entnehmen. Die Inhalte waren teilweise für diese Kinder zu einfach.



Um auch die Gewohnheiten von Kindern und Eltern bezüglich der Lesehäufigkeit und Lesefreude durch den Bücherkoffer nachhaltiger zu ändern, sind zwei Aspekte in der Durchführung des Bücherkoffers zu überdenken.

- 1) **Ausleihdauer:** Es ist ratsam den Zeitraum der Ausleihe zu verlängern. Bislang bleibt der Bücherkoffer ca. eine Woche im Schuljahr bei den Familien. Im Optimalfall schaffen es Lehrkräfte, zwei Bücherkoffer-Durchgänge während des Schuljahres durchzuführen. Das heißt jedes Kind nimmt den Bücherkoffer zweimal während des Schuljahres für jeweils eine Woche mit nach Hause. Der Bücherkoffer motiviert zum Lesen in Familien. Wenn er etwas länger in den Familien verweilen würde, könnten die Effekte auf Gewohnheiten sichtbarer werden.
- 2) **Ausleihhäufigkeit:** Oft stellt es für Eltern mit Migrationshintergrund und bildungsferne Eltern eine große Überwindung dar, Bildungseinrichtungen, wie (Schul-, Klassen-)Bibliotheken zu besuchen, um dort Lesestoff für ihre Kinder zu besorgen. Der Bücherkoffer überwindet diese Hürde und macht es solchen Familien einfacher, mit Büchern in Kontakt zu kommen. Neben der Ausleihdauer könnte also auch die Ausleihhäufigkeit erhöht werden. Denn die Hürde, selbst Bücher auszuleihen und zu kaufen, mag weiter bestehen bleiben.



Aus Meta-Analysen ist bekannt, dass die größten Effekte von Family Literacy-Förderung dann erreicht werden, wenn Elternteil und Kind über das Gelesene sprechen und durch Bücher **Anschlusskommunikation** und Interaktion zustande kommt. Die größten Effekte auf Leseleistung zeigten in der Vergangenheit unter anderem Programme, die dialogisches Lesen förderten (McElvany, 2008; Sénechal & Young, 2008).

Der Bücherkoffer hat bereits durch den Elternworkshop zum Vorlesen einen wichtigen Bestandteil in das Programm integriert, um Eltern in ihren Lesestrategien mit dem Kind zu unterstützen. Dies könnte bei den Familien zu Hause zusätzlich gefördert werden, wenn der Bücherkoffer um weiteres Material zu den Büchern ergänzt würde, das den Eltern Anregungen zur Anschlusskommunikation bietet:

- Quizfragen zu jedem Buch
- Ideen zu Aktivitäten, die sich aus dem Buch heraus ergeben können
- Aufgaben, die Interaktion über das Geschriebene anleiten

Gestützt wird dieser Verbesserungsvorschlag durch die positive Wirkung des Lesetagebuchs als Reflexionsinstrument.

Bei der Erstellung von Material zur Förderung der Anschlusskommunikation sollte jedoch darauf geachtet werden, dass es niederschwellig ist und seinen spielerischen Charakter nicht verliert. Eltern sind keine (Nachhilfe-)Lehrer und sollten durch das Material nicht in diese Rolle gebracht werden (Bonanati, Greiner, Gruchel, Buhl, in Druck; Villiger et al., 2019).

Literatur

- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239-269.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2013). Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 291-301.
- Bonanati, S., Greiner, Ch., Gruchel, N. & Buhl, H. M. (in Druck). *Lese- und Schreibkompetenz fördern durch Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus*. Ein Manual für das LIFE-Programm. Springer.
- Bos, W. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (Hrsg.). (2012). *IGLU 2011 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27* (4), 229-239.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S. & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly, 21* (2), 196-212.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S. & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development, 69* (5), 1448-1460.
- Hurrelmann, B. (2004). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim: Juventa.
- Jampert, K., Fried, L. & Sens, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache: sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten; Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Berlin: verlag das netz.
- Lukie, I. K., Skwarchuk, S.-L., LeFevre, J.-A. & Sowinski, C. (2014). The role of child interests and collaborative parent-child interactions in fostering numeracy and literacy development in Canadian homes. *Early Childhood Education Journal, 42* (4), 251-259.
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J., Abdelfattah, F., Nagengast, B., ... & Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal, 52*(1), 168-202.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Waxmann Verlag.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 41* (3), 121-131.
- McElvany, N., van Steensel, R., Guill, K., van Tuijl, C. & Herppich, S. (2012). Family literacy programs in the Netherlands and in Germany: Policies, current programs, and evaluation studies. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (2nd ed., pp. 339-353). New York: Routledge.
- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62* (2), 106-120.

- Pietsch, M. & Heckt, M. (2016). Family Literacy in Hamburg. Hält das Programm, was es verspricht? *Die Deutsche Schule, Beiheft 13*, 187-.
- Van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research, 81*(1), 69-96.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction, 22* (2), 79-91.
- Villiger, C., Wandeler, C. & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students. The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research, 64*, 12-25.
- Villiger, C., Hauri, S., Tettenborn, A., Hartmann, E., Näpflin, C., Hugener, I., & Niggli, A. (2019). Effectiveness of an extracurricular program for struggling readers: A comparative study with parent tutors and volunteer tutors. *Learning and Instruction, 60*, 54-65.
- Wiescholek, S. (2018). *Lesen in Familien mit Family Literacy. Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-20858-5>
- Wiescholek, S., Hilkenmeier, J., Greiner, C. & Buhl, H. M. (2017). Six-year-olds' perception of home literacy environment and its influence on children's literacy enjoyment, frequency, and early literacy skills. *Reading Psychology, 1* (22), 1-28.