

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Studiengang Sonderpädagogik
Masterarbeit

Inklusive Leseförderung

Wie die Projektmethode und Peer-Tutoring auf der
Sekundarstufe 1 wirken können



Eingereicht von: Tamara von Siebenthal
Begleitung: lic. phil. Stefan Meyer
Eingereicht am: 6. Dezember 2020

Abstract

Die partizipative Aktionsforschung untersuchte die Auswirkungen des Integrationsmodells «Empathie und Verstehen» (vgl. Cuomo, 1989) auf zwei Sekundarschülerinnen mit grossen Leseschwierigkeiten. Während 5 Monaten wurden zwei Teilprojekte umgesetzt: das Peer-Tutoring durch drei Kameradinnen und ein Pausenkiosk. Die Lehrpersonen und die Hortleiterin hatten die notwendigen Strukturen geschaffen. Zwischenevaluationen hatten Fortschritte und Stolpersteine bewusst gemacht. Die Ergebnisse aus einem Fragebogen, aus Lernstanderfassungen, aus dem Forschertagebuch und aus Interviews zeigen, dass Leseflüssigkeit und Lesekultur signifikant verbessert werden konnte. Die kommunikative Validierung bestätigte, dass ein bedeutsamer Beitrag zur lebensnahen heilpädagogischen Arbeit entwickelt worden war. Das Peer-Tutoring erreichte auf der Ladder of participation (vgl. Hart, 1992) die höchsten Kriterien.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	II
Inhaltsverzeichnis.....	III
Vorwort	VI
1 Einleitung	7
1.1 <i>Begründung der Themenwahl.....</i>	7
1.2 <i>Aufbau der Arbeit.....</i>	8
2 Situationsanalyse.....	8
2.1 <i>Institution und Klassenkontext.....</i>	8
2.2 <i>ICF-Analyse der Schülerinnen</i>	9
2.2.1 <i>Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren.....</i>	9
2.2.2 <i>Körperstrukturen und Körperfunktionen.....</i>	10
2.2.3 <i>Aktivitäten.....</i>	10
2.2.4 <i>Wechselwirkungen.....</i>	11
2.3 <i>Fragestellung.....</i>	12
3 Theoretische Auseinandersetzung	12
3.1 <i>Integration/Inklusion.....</i>	13
3.2 <i>Lesekompetenz.....</i>	15
3.2.1 <i>Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2017).....</i>	15
3.2.2 <i>Leseflüssigkeit</i>	16
3.2.3 <i>Leseflüssigkeit erlangen</i>	18
3.2.4 <i>Lautleseverfahren</i>	18
3.2.5 <i>Kooperatives Lernen</i>	23
3.3 <i>Motivation.....</i>	24
3.3.1 <i>Lesesozialisation.....</i>	24
3.3.2 <i>Leistungsmotivation.....</i>	25
3.4 <i>Voraussetzungen für die Schülerfirma</i>	25
3.5 <i>Metakognition.....</i>	26
3.6 <i>Operative Gruppen.....</i>	27
3.7 <i>Umgang mit Ängsten</i>	28

4	Methodik und Didaktik	29
4.1	<i>Paulo Freire</i>	29
4.2	<i>Das Integrationskonzept von Nicola Cuomo: EMC-Methode</i>	30
4.3	<i>Projektmethode.....</i>	32
4.4	<i>Methoden für den Wissensaufbau</i>	34
4.4.1	Peer-Tutoring	35
4.4.2	Lernen am Modell	40
4.4.3	Schülerfirma	40
4.4.4	Metakognition.....	40
4.5	<i>Handlungsmodell</i>	41
5	Ziele und Planung	42
5.1	<i>Ziele der Lernenden</i>	42
5.2	<i>Ziele der Tutorinnen</i>	43
5.3	<i>Ziele der Schülerfirma.....</i>	43
5.4	<i>Ziele der SHP.....</i>	44
6	Forschungsdesign	44
6.1	<i>Partizipative Aktionsforschung</i>	45
6.2	<i>Forschungsmethoden</i>	46
6.2.1	Vorlesen	46
6.2.2	Lückentexte.....	47
6.2.3	Interview, Gruppengespräch, Audio-Aufnahmen	47
6.2.4	Forschertagebuch.....	47
6.2.5	Fragebogen	48
7	Schilderung der Durchführung	51
7.1	<i>Projekt Leseförderung (Start 12. September 19).....</i>	51
7.1.1	Aufbau des Peer-Tutorings.....	51
7.1.2	Erste Lesephase.....	52
7.1.3	Das Gruppengespräch	52
7.1.4	Nach der Weihnachtszeit	53
7.1.5	Vorlesen im Kindergarten	54
7.1.6	Lockdown in der Pandemiezeit	55
7.2	<i>Projekt Pausenkiosk</i>	55

7.3	<i>Projekt Fotografieren</i>	56
8	Beantwortung der Fragestellung	56
9	Schlussfolgerung	62
10	Tabellenverzeichnis	65
11	Abbildungsverzeichnis	66
12	Quellenangaben und Literaturverzeichnis	67
13	Anhang	70

Vorwort

„Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.“

Afrikanisches Sprichwort

Dieses Entwicklungsprojekt ist ein Versuch, einen inklusiven Raum in der integrativen Regelschule zu ermöglichen. Dazu werden der Kontext, die Ressourcen und Interessen der Schüler*innen konsequent erforscht und beim Aufbau von Projekten miteinbezogen. Diese Vorgehensweise setzt Energien frei, mit denen sich die Jugendlichen schlussendlich entfalten und in ihrem Tempo wachsen können.

Ohne die konstante Begleitung und Unterstützung von Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet haben, wäre diese Arbeit nicht entstanden. Ihnen allen gebührt mein Dank.

Ich bedanke mich herzlich bei meinem Mentor, Stefan Meyer, für die konstruktive und inspirierende Begleitung und Zusammenarbeit. Den Kolleg*innen im Team, den Tutorinnen D., I., L, den Schülerinnen L., S. und meiner Familie danke ich ebenfalls. Ohne sie alle wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen!

1 Einleitung

Dieses Projekt entstand aus dem Bedürfnis heraus, die Präsenz der Schulischen Heilpädagogin zweier Mädchen mit Lernschwierigkeiten zu erweitern, sowie deren Leseflüssigkeit intensiv zu trainieren. Darüber hinaus sollte deren Partizipation erhöht werden. Es stellten sich also die Fragen: Wie kann die Leseflüssigkeit verbessert und die Intensität der Partizipation erhöht werden? Die Entgegnung darauf war die Methode Empathie und Verstehen (EMC-Methode) von Cuomo (1989). Mit ihr wurden zwei Projekte umgesetzt: Das Peer-Tutoring durch drei Kameradinnen und ein Pausenkiosk. Voraussetzungen waren die Lehrpersonen und die Hortleitung, die die notwendigen Strukturen ermöglichten. Die beiden Projekte wurden konsequent auf den Interessen und Ressourcen der Mädchen aufgebaut. Auf der Beziehungsebene wurden als Voraussetzung für kooperative Lernformen Respekt, Dialoge auf Augenhöhe und freundschaftlicher Umgang hochgehalten. Die Übernahme der Leseförderung durch die Tutorinnen ermöglichte, dass die SHP im Hintergrund koordinieren und den lernfördernden Charakter sichern konnte.

In der Arbeit soll erforscht werden, welche Auswirkungen ein ressourcenorientiertes systemisches Handlungsmodell auf die Lesekompetenz und die Partizipation zweier Mädchen mit Lernschwierigkeiten, sowie deren Tutorinnen und SHP hat. Aufgrund der erhobenen Interessen der Mädchen werden drei Projekte skizziert, zwei können umgesetzt werden. Das Hauptprojekt ist das Peer-Tutoring, welches durch die Tutorinnen geführt wird. Dieses beinhaltet ein Lesetraining nach Rosebrock, Nix, Rieckmann und Gold (2019). Im Rahmen dieses Projektes finden Lesetrainings kombiniert mit selbst gewählten Lesetexten und Büchern (Lesekultur) statt. Das kleinere Projekt beinhaltet die Gründung einer Schülerfirma. Diese entsteht durch Planung und Durchführung eines Pausenkioskes, der alle zwei Monate Snacks in der 10 Uhr-Pause für die Schüler*innen des Schulhauses verkauft. Aktivitäten, welche diese Projekte umfassen sind beim Leseprojekt u.a. Vorlesen, Auswahl von Lesetexten, metakognitives Denken, Anwenden von Lesestrategien, Bibliotheks-, Buchhandlungsbesuche und kooperative Zusammenarbeit. Beim Pausenkiosk werden u.a. folgende Aktivitäten ausgeführt: Ausschauen der Pausenkiosk-Snacks, Rezepte suchen, Einkaufsliste schreiben, Einkaufen, Kochen, Backen, Werbung, die Durchführung, Preisliste lernen, Preise und Rückgeld berechnen. Die Hauptziele des gesamten Projektes sind die Förderung der Leseflüssigkeit und Partizipation. Gleichzeitig entsteht eine ganzheitliche Förderung, welche u.a. überfachliche, soziale und metakognitive Kompetenzen fördert. Der zirkuläre Dialog im System, die Evaluation des Lernprozesses und die kommunikative Validierung sollen positive Lernerfahrungen sichern und negative ausschliessen.

Cuomos (1989) Integrationsmodell zielt auf die Systeme ab. Das Handlungsmodell erweitert das bestehende Kooperationsteam um zwei weitere Helferkreise (Systeme) und dehnt somit die Handlungsfähigkeit der SHP (Multiplikationseffekt) aus. Das angewandte Handlungsmodell bewirkt bei allen Beteiligten Lernprozesse und ermöglicht persönliches Wachstum.

1.1 Begründung der Themenwahl

Die Verfasserin arbeitet seit sechs Jahren als schulische Heilpädagogin, vier davon in diesem Schulhaus. Zwei Projekte konnte sie bereits mit der EMC-Methode (1989) aufbauen. Beide waren erfolgreich. Die beteiligten Fokusjugendlichen entwickelten nach Projektende die erworbenen Kompetenzen selbstständig weiter. Die Erweckung der Jugendlichen zu handelnden Individuen, welche Lebensfreude in echten Lernprozessen entdecken, war ausschlaggebend (vgl. Sacks, 1991, S.3). Eine Kraftfeldanalyse nach Lewin (1951) hatte ergeben, dass sich die

Klassenlehrpersonen mehr heilpädagogische Ressourcen wünschen (Anhang 1). Für die zwei Mädchen mit Lernschwierigkeiten sollte ein individuell angepasstes Lernsetting geschaffen werden, so dass sie sich an der neuen Schule rasch integrieren, effektiv lernen und wohlfühlen können. Deshalb suchte die SHP einen Weg, um ihr Wirkungsfeld zu erweitern. Die Hinzunahme eines kooperativen Lernsettings, plus die engagierte Kooperation der Hortleitung erweiterte das bestehende System erheblich. Die SHP hatte bisher keine Erfahrung mit derart komplexen Handlungsmodellen. Die Vertiefung in weitere Theorien, Methoden und Supervision wurde nötig. Die Ansätze von Freire (1977) beinhalten die gleiche Logik, wie jene von Cuomo (1989). Sie unterstreichen beide das Ziel der Befreiung durch den Aufbau auf Ressourcen und Interessen. Cuomo bekämpft darüber hinaus Vorurteile in Bezug auf Defizite. Ziel dieser Arbeit ist es Vorurteilen die Stirn zu bieten, mit der realen Situation zu konfrontieren und effektives Lernen zu ermöglichen. Deshalb wurde die EMC-Methode gewählt.

1.2 Aufbau der Arbeit

Diese Arbeit umfasst mehrere Bereiche. Nach der Einleitung wird die Situationsanalyse dargestellt. Anschliessend folgt die Vertiefung in die Theorie, die Methodik und Didaktik. Daraus wird das Handlungsmodell abgeleitet. Weiter werden die Forschungsmethoden und die Durchführung beschrieben, bevor auf die Zusammenfassung der Ziele eingegangen wird. Die Projekte, die Zielerreichung und der Entwicklungsprozess werden mittels der Beantwortung der Haupt- und Unterfragen evaluiert und reflektiert. Die Schlussfolgerungen runden die Arbeit ab und enden mit Empfehlungen für weitere Projekte.

2 Situationsanalyse

Die Situationsanalyse gibt Einblick in die institutionellen Voraussetzungen und die Beschreibungen der Schülerinnen nach der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Anhand der Situationsanalyse wird die Fragestellung formuliert.

2.1 Institution und Klassenkontext

Die Oberstufe Rebhügel führt neun Klassen in einem sozial (von bildungsnah zu bildungsfern) durchmischten Quartier von Zürich Wiedikon. Gut 190 Jugendliche besuchen täglich die Oberstufe Rebhügel. Niveau A-Klassen werden doppelt geführt, B-Klassen einfach. Die Schule Rebhügel wird von einem Schulleiter geleitet. Die Zusammenarbeit zwischen Regelschule und heilpädagogischer Schule der Stadt Zürich (HPS) ist intensiv. Diese Zusammenarbeit ist ein Gewinn für beide Schulen und die integrierten Schüler*innen. Ein unterstützendes und engagiertes Hort-Team ermöglicht den Jugendlichen einen Mahlzeitendienst, Ansprechpartner*innen, Freizeitgestaltung und einen Ort des Rückzugs. Die Hortleitung wird dank ihres Engagements an Sitzungen, interdisziplinärer Zusammenarbeit und Schulhausanlässen geschätzt und sie ist gut vernetzt. Die drei Schulischen Heilpädagog*innen (SHP) treffen sich zweiwöchentlich zur sonderpädagogischen Teamsitzung. Bei Bedarf nehmen die Schulischen Heilpädagog*innen an der pädagogischen Sitzung der Lehrpersonen teil.

Die SHP begann ihre Tätigkeit im Schulhaus Rebhügel im August 2016. Die beiden Fokuspädagoginnen L. und S. sind in einer heterogenen 2.Sek.-B integriert, bei schwankender Schüler*innenzahl (ca. 18).

Die SHP unterstützt die Mädchen mit 14 Lektionen in ihrem schulischen Alltag. Beiden gemeinsam ist, dass sie individuell angepasste Lernziele haben. Sie werden individuell benotet erhalten ein Zeugnis und einen ausführlichen

Lernbericht. Die soziale Heterogenität und die kulturellen Unterschiede in der Klasse haben individuelle Förderung und Ansprüche zur Folge. Um der anspruchsvollen Situation der heilpädagogischen Mädchen und Lehrpersonen gerecht zu werden, ist es sinnvoll nach neuen für alle befreiende Wege zu suchen. Dazu diente die Entwicklungsarbeit nach Cuomo (1989), welche individuelle und ressourcenbezogene Wege ermöglichte.

Im folgenden Kapitel wird die Situationsanalyse mit der Beschreibung der Schülerinnen nach den Kriterien der ICF geführt. Aus dieser Analyse ergeben sich die Stärken der zwei heilpädagogischen Mädchen und deren Förderbereiche.

2.2 ICF-Analyse der Schülerinnen

Die personenbezogenen Faktoren sind entscheidend, weil sie ein wichtiger Teil des gesamten Kontextes ausmachen. Dementsprechend werden sie vorgestellt.

2.2.1 Personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren

Schülerin L. ist ein 13-jähriges Mädchen. Sie ist das mittlere Kind der Familie und hat einen 16-jährigen Bruder und eine 5-jährige Schwester mit einer Körperbehinderung. L.s Eltern stammen aus dem Irak. Sie spricht Kurdisch im Elternhaus und kam erst mit Kindergarteneintritt des Bruders mit der Schweizerdeutschen Sprache in Kontakt. Die Familiensprache ist Sorani. Die Familie feiert regelmässig Feste mit Verwandten, an denen L. mithilft. Der Vater arbeitet Teilzeit, der ältere Bruder hat eine Lehre begonnen, die Mutter ist Hausfrau. L. trägt immer die gleiche Kleidung, Geldknappheit wird von der Mutter erwähnt. Sie möchte deshalb arbeiten gehen. Der Fokus der Eltern liegt gleichzeitig bei ihrer jüngsten Tochter. L. ist erst seit 2018 eine Schülerin der HPS. Sie hat aber bereits im Kindergarten integrative Förderung und DaZ-Lektionen (Deutsch als Zweitsprache) erhalten. Gegen Ende der Mittelstufe fallen ihre Lernschwierigkeiten stärker auf und sie wird deshalb zur Abklärung empfohlen. L. ist eine fröhliche und gleichzeitig nachdenkliche Jugendliche. Zwischenmenschliche Zusammenhänge kann sie verstehen, sie ist eloquent und hat ein grosses Mitteilungsbedürfnis.

Schülerin S. Sie ist ein 13-jähriges Mädchen. S. Muttersprache ist Tamilisch. Sie hat drei Brüder, einen um zwei Jahre jüngeren und zwei ältere (19, 17). Die Mutter ist alleinerziehend. S. hat Gewalt ausgehend vom Vater der Mutter gegenüber erlebt. Die Eltern sind geschieden. Über den Aufenthalt des Vaters weiss man nichts. Es besteht kein Kontakt zu ihm. Gedanken über finanzielle Probleme beschäftigen S. oft. Die fünfköpfige Familie lebt auf engstem Raum zusammen und das Mädchen wird in Berichten seit dem Kindergarten als müde beschrieben. Mit Eintritt in die erste Klasse ist S. eine Schülerin der Heilpädagogischen Schule Zürich (HPS) geworden. Ihre Brüder sind Regelschüler. S. ist eine fröhliche Jugendliche und wenn sie sich emotional angesprochen fühlt, ist ihr Interesse geweckt. Es fällt auf, dass sie ihrem Gegenüber im Dialog regelmässig ins Wort fällt. Im zwischenmenschlichen Bereich kommt es regelmässig zu Konflikten mit Mitschüler*innen. Kann S. ihren schulischen Verpflichtungen nicht nachkommen, weint sie.

2.2.2 Körperstrukturen und Körperfunktionen

Schülerin L. Bei L wurde 2018 eine zweite Abklärung durchgeführt¹. Im kognitiven Bereich befindet sich die Leistungsfähigkeit im unterdurchschnittlichen Bereich. Auditive Aufnahme- und Merkfähigkeit, Arbeitsgeschwindigkeit und das logische Denken sind deutlich reduziert. Lesen, Schreiben und Rechnen werden als defizitär eingestuft. Das Mädchen hat seit der 1. Klasse Mühe die Lernziele zu erreichen, was zu einem geringen Selbstvertrauen bezüglich schulischer Leistungen führt. Das allgemeine Verständnis stellt eine individuelle Stärke dar. Daher besteht die Gefahr, dass L. überschätzt wird. L. ist eher schwer für ihre Körpergrösse. Sie berichtet von zahlreichen Knochenbrüchen der vergangenen Jahre und zeigt Widerstand gegen den Sportunterricht und panikartige Angst vor Sportprüfungen. Wenn diese Angstzustände beim Vorlesen auftreten, wird ihre Stimme ganz leise und dünn. Aufgrund ihrer emotionalen Entwicklung wird eine therapeutische Begleitung dringend empfohlen.

Schülerin S. Sie wurde 2014 abgeklärt. S. zeigte Schwierigkeiten in der Sprachproduktion, machte auch in der Muttersprache zu langsamen Lernfortschritten. Das betraf den Wortschatz, den Satzbau und auch die Grammatik. S. fiel es schwer eine Begebenheit nachvollziehbar zu erzählen. Das rechnerische Denken war nicht altersentsprechend. In der Abklärung zeigte sie ein intellektuelles Leistungsniveau, das deutlich unterhalb des Altersdurchschnitts lag. S. war während der Abklärung im Arbeiten sprunghaft, oberflächlich bis teilweise verweigernd und zeigte wenig Durchhaltevermögen. Das Durchhaltevermögen ist vor Oberstufen-Übertritt noch immer ein Förderschwerpunkt. Wird im 1:1 mit S. gearbeitet, so kann sie eine Aufgabe konzentriert zu Ende bringen. Verbindliche Freundschaften einzugehen, ist anspruchsvoll für S. In der Mittelstufe hat sie ein halbes Jahr Sozialtraining erhalten. Nebst einem niedrigen körperlichen Grundtonus, welcher in der Unterstufe mit Psychomotorik therapiert wurde, hat S. ein Zittern in den Händen. Sie ist deswegen unter medizinischer Beobachtung, bisher ohne Befund.

2.2.3 Aktivitäten

Schülerin S. hat ein hohes Mitteilungsbedürfnis, welches gestillt werden muss, bevor sie sich auf aufgetragene Arbeiten konzentrieren kann. Wenn S. eine für sie zu lösende Aufgabe gelöst und verstanden hat, übt sie diese fleissig. Erreichbar für sie sind Lernziele auf der Wortebene, formative Lernkontrollen (z.B. Kontinente, 10 Wörter). S. kann eine Begebenheit anhand von Wörtern aufzählen. S. hat die Mehrschichtigkeit einer Erzählung erkannt. Sie sagt jeweils «und dann, und dann», manchmal verwendet sie korrekte Konjunktionen. Die Anwendung der aufbauenden Konjunktionen wird sie noch verbessern. S. verwechselt die Buchstaben «f» und «w». Schriftlich kann S. mit Vorentlastung durch bspw. Hilfsraster einfache, kohärente Texte verfassen. Beim Vorlesen zeigt sie erhebliche Schwierigkeiten. S. hat in der 5. Klasse begonnen einfache Sätze zu erlesen. Sie liest nicht flüssig und daher ist sinnentnehmendes Lesen noch nicht möglich (Anhang 2). Ihre Vorliebe für Rollenspiele hat S. bis in die Oberstufe bewahrt. S. liebt Einkaufsspiele und blüht dabei auf. Beim Einkauf den korrekten Restbetrag zu berechnen, gelingt jedoch noch nicht. Rechnen mit Retourgeld im 100er-Raum gelingt meistens um einen Zehner/Fünfer nicht. S. hat die Reihen bis 10 noch nicht automatisiert. S. kann gut für sich selber sorgen, fragt nach, wenn sie etwas nicht versteht und zeigt u.a. im Zusammenhang mit Terminen ein ausgesprochenes Erinnerungsvermögen. Im zwischenmenschlichen Bereich besteht Förderbedarf. Freundschaften hat S. keine. S. wünscht sich L. zur Freundin. Die Hortleitung und die SHP geben S. Halt. Sie wendet sich bei Fragen an sie. Oft sagt sie zur SHP: «Können Sie nicht immer hier sein? Immer

¹ Der SHP liegt der psychologische Bericht vor. Aus Gründen der hohen Vertraulichkeit wird der Bericht nicht in den Anhang aufgenommen.

wenn sie hier sind, ist es schön.» (Anhang 3). S. Stärke ist ihr Fleiss und der starke Wille, der dahintersteht. Wenn etwas misslingt gibt sie sich immer wieder aufs Neue Mühe. S. gibt niemals auf. Ihr organisatorisches Talent und ihre Computeraffinität (ICT-Affinität) sind bemerkenswert. Diese Ressourcen sollten genutzt werden. Ihre Stärken werden in der Schule anerkannt und sie wird mit Respekt behandelt. Auch deshalb ist die Schule ein bedeutender Lebensbereich für S. (Anhang 4).

Schülerin L hat ein hohes Mitteilungsbedürfnis, welches gestillt werden muss, bevor sie sich auf aufgetragene Arbeiten konzentrieren kann. L. packt eine ihr aufgetragene Aufgabe an, wenn sie motiviert dafür ist. L.s Stärke liegt in der mündlichen Kommunikation, im Lesen ist sie hingegen disfluent (Anhang 5). Sie wird beim Vorlesen nur teilweise verstanden. Im Unterricht meldet sie sich selten, weil sie meint die anderen seien alle besser als sie selbst. L. stellt ihre Bedürfnisse immer zurück. In diesem Bereich wäre es positiv, wenn L. eigene Ansprüche einfordern könnte. Das häusliche Leben ist geprägt von zahlreichen Verwandtschaftsbesuchen und Festen. L. wächst in einer stark vernetzten Gemeinschaft auf. Dieser Lebensbereich ist zentral für L. In der Klasse hat sich vor allem ein engerer Bezug zu einem anderen Mädchen ergeben. Die Beziehung zu S. sucht sie weniger. L. liebt es Gutes zu tun, Gummibärchen-Päckchen zu verschenken. Geselligkeit und Schenken ist Teil ihrer Lebens- und Religionskultur (Anhang 6).

2.2.4 Wechselwirkungen

Beide Mädchen bringen unterschiedlich belastete familiäre Voraussetzungen mit. Gewalt, Angst, Trennung, Todesfälle, Geldnot, gesundheitliche Probleme haben L. und S. geprägt. Sie bringen kein starkes Selbstbewusstsein mit. Beide Mädchen zeigen Ängste in der Schule, äussern sie jedoch auf gegensätzliche Art und Weise.

L. weint oft im Zusammenhang mit Leistungsängsten oder wenn sie von Schicksalsschlägen ihrer kurdischen Familie erzählt. Ganz besonders hat sie der Todesfall des Zwillingbruders des Vaters getroffen. Sie sagt dann jeweils: «Unsere Familie hat immer Pech. Alles Schlimme passiert uns» (Forschertagebuch, FT). Wenn es um zwischenmenschliche Entscheidungen geht, steht sie zugunsten anderer zurück. Mit dieser Vorgehensweise ist sie unzufrieden, zeigt ihre Emotionen aber nicht offen. In ihrer Familie steht die Beeinträchtigung der jüngeren Schwester im Vordergrund. Auf die emotionalen Schwankungen der mittleren Tochter kann nicht eingegangen werden. Die Mutter sagt über ihre mittlere Tochter, sie solle sich zusammenreissen, sie sei schliesslich gesund (FT). In der Schule kann L. ihr Befinden sehr gut in Worte fassen. Die Klasse reagiert verständnisvoll auf L. Sie wird auch für ihre Grosszügigkeit geschätzt. L. beschenkt regelmässig Klassenkameraden*innen mit Gummibärchen. Da L. an vielen Festen ihrer grossen Familie teilnimmt, bringt sie tolle kulinarische oder festliche Ideen in die Schule. Unter Menschen sieht man L. oft lächeln. Vor dem ersten Vorlesen vor der SHP hatte L. grosse Angst, die sich in Herzrasen, feuchten Händen und Weinen zeigte. Lesen ist keine Tätigkeit, die L. von sich aus macht. Sie liest stockend, man versteht kaum, was sie vorliest. Die Lesekompetenz ist jedoch eine Kernkompetenz, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und muss deshalb geübt werden. Da die Mündlichkeit bei L. eine deutliche Stärke darstellt und das stockende Lesen wettmacht, hat das Üben des Lesens möglicherweise keine Priorität für sie.

S. ist kämpferisch, offen, laut und unverblümt und stösst die Klassenkameraden*innen regelmässig vor den Kopf. Situationen, die Empathie erfordern kann S. nicht nachvollziehen. Die SHP oder Klassenlehrpersonen leisten in solchen Situationen Übersetzungs- und Erklärungsarbeit. Faux-Pas' und vor allem die Reaktionen ihres schulischen Umfeldes zügeln S. Elan. Wenn die Kritik anderer Jugendlichen überhandnimmt, wird S. ganz still. Das Verständnis der Zusammenhänge ist S. nicht zugänglich.

S. darf ihr Zuhause in ihrer Freizeit nicht verlassen und wenn dann nur in der Familie. Das begrenzt S. in ihren sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen, in ihren Möglichkeiten des Wissenszuwachses und allgemein in der Partizipation. Ihre Mutter äussert sich der SHP gegenüber, S. sei in der Familie sicher. Sie könne das Mädchen in der Freizeit nicht alleine weggehen lassen. Die Ängste der Mutter aus der Beziehung mit S. Vater sind noch immer präsent. S. akzeptiert den Willen ihrer Mutter, äussert sich aber manchmal bedauernd darüber, ebenso wenn ihr die Mutter einen Geschenkbatzen wegnimmt oder nur die Brüder beschenkt werden. S. meint ihre Brüder hätten einen höheren Stellenwert in der Familie als sie selbst. S. hat der SHP einen im Hort gebastelten Weihnachtsbaum mit der Begründung geschenkt, dass sie ihn ohnehin nicht behalten dürfe (Anhang 7). In der Schule weint S., wenn sie schulischen Anforderungen nicht genügen kann. S. hat das erste Vorlesen vor der SHP mutig angepackt, leider konnte die SHP keinen zusammenhängenden Text verstehen. Auch S. liest stark stockend.

Fazit: Es wäre sinnvoll, wenn L. und S. ihre Lesekompetenz steigern könnten, so dass sie kleine Erfolge verbuchen und ihr Selbstbewusstsein stärken können. Die Methode muss so gestaltet sein, dass die Mädchen motiviert sind eine für sie mühevollen Arbeit anzupacken. Dafür sollten die Interessen und Ressourcen der Mädchen berücksichtigt werden und in sozialem Kontext stattfinden, Partizipation und dadurch vielleicht Freundschaft ermöglichen. Wichtig ist der von den Klassenlehrpersonen und der SHP erschaffene, geschützte Rahmen, da die Mädchen mit Ängsten kämpfen.

2.3 Fragestellung

Aus der Analyse des Falls und dem Literaturstudium hat sich folgende Forschungsfrage ergeben:

Hauptfrage

Wie wirkt sich ein ressourcenorientiertes systemisches Handlungsmodell auf die Partizipation und die Lesekompetenz zweier Mädchen mit Lernschwierigkeiten, sowie deren Tutorinnen und SHP aus?

Aus der Hauptforschungsfrage leiten sich folgende Unterfragen ab:

1. Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Lesekompetenz (Leseflüssigkeit und Leseverstehen) aus?
2. Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Lesemotivation und das Selbstbewusstsein von L. und S. aus?
3. Mit welchen Hilfsmitteln können Ängste bei L. und S. abgebaut werden?
4. Wie wirkt sich das Peer-Tutoring auf die Sozialisation und Autonomie von L. und S. aus?
5. Welche Auswirkungen hat die partizipative Aktionsforschung bei L. und S. / den Teilnehmenden?
6. Wie wirkt sich das Pausenkiosk-Projekt auf die Kompetenz, die Sozialisation und die Autonomie von L. und S. aus?

3 Theoretische Auseinandersetzung

Im vorliegenden Theoriekapitel werden die Elemente der Integration/Inklusion, die Lesekompetenz, motivationale Aspekte der Lesesozialisation, Peer-Tutoring, die Schülerfirma, die operativen Gruppen und Ängste erläutert. Sie sind Elemente des Handlungsmodells dieser Masterarbeit. Aus der Fachliteratur werden zu diesen Themenbereichen die wichtigsten Aspekte zusammengefasst und daraus ein Fazit für die Umsetzung gezogen.

3.1 Integration/Inklusion

Die Erklärung von Salamanca 1994 erklärt: «Wir glauben und erklären, dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen, (...) dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, (...) dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heissen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen» (UNESCO 1994). Die Erklärung von Salamanca hat mit der Idee, alle Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen in der Regelschule zu integrieren, den Grundstein für einen Paradigmenwechsel gelegt (Lienhard-Tuggener, Joller-Graf, Mettauer Szaday, 2015, S. 32). Art. 20 des Behindertengleichstellungsgesetzes besagt, dass Integration in der Regelschule die Norm sein soll.² 2014 schliesslich ratifizierte die Schweiz die UNO-Behindertenrechtskonvention, die die Vertragsstaaten verpflichtet, den Menschen mit Behinderung ein integratives Bildungssystem zu bieten. Ihre Zielsetzung ist eine Teilnahme an der Gesellschaft zu garantieren, eine Entfaltung der Kompetenzen und der Persönlichkeit zu ermöglichen. Im Kanton Zürich wird dies umgesetzt. Die Regelschule erhält Ressourcen, um die Integration der Schüler*innen mit besonderen Bedürfnissen zu ermöglichen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007). Nachdem an einem Schulischen Standortgespräch der Bedarf einer zusätzlichen schulischen Unterstützung gemeinsam mit den Eltern vereinbart wird (Antrag stellen die Eltern oder die Regelschule), erfolgt eine Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst. Schulpsycholog*innen empfehlen dann aufgrund einer mehrdimensionalen Abklärung nach den Vorgaben des SAV (standardisierte Abklärungsverfahren) sonderpädagogische Massnahmen. Ein sonderpädagogisches Grundangebot umfasst Beratung und Unterstützung [...] sowie sonderpädagogische Massnahmen in Sonder- und Regelschulen (IVZBS Art. 4). Eine verstärkte Massnahme zeichnet sich darüber hinaus durch ihre längere Dauer, die hohe Intensität, den hohen Spezialisierungsgrad der Fachperson sowie die einschneidenden Konsequenzen der betroffenen Kinder und Jugendlichen aus (IVZBS Art. 5). Der Unterschied zwischen dem Grundangebot und den verstärkten Massnahmen zeigt sich vor allem dadurch, dass für die verstärkten Massnahmen eine SAV nötig ist (IVZBS Art. 6). Die Sonderschulung kann als verstärkte Massnahme in einer Sonderschule, aber auch im Rahmen einer integrierten Sonderschulung (IS) oder in Ausnahmefällen als Einzelunterricht erfolgen (VSM 20¹ & VSM 23¹). Eine integrierte Sonderschulung (Festlegung Förderbedarf resp. Förderziele) macht eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, sowie eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern nötig (Labhart, 2019, S. 17-23). Die Umsetzung der integrativen Beschulung im schulischen Kontext und auf der Sekundarstufe ist anspruchsvoll, da sich der schulische Kontext seit 1994 kontinuierlich verändert. Zudem gibt es aktuell kein gesamtschweizerisches identitätsstiftendes Wertesystem für schulische Heilpädagog*innen und Regelschulkräfte, was Unsicherheiten entstehen lässt (Hedderich, 2018, S. 285). Die SHP kann die kooperative Zusammenarbeit initiieren, das schulische Umfeld benötigt aber Ressourcen, den Willen und eine Anleitung zur Kooperation. Der Index für Inklusion ist ein möglicher Weg, um Schulen entlang inklusiver Werte weiterzuentwickeln. (Ainscow, 2019, S. 29). Eine mögliche Unsicherheit birgt der Unterschied im Anstellungsverhältnis der Lehrpersonen der Regelschule und jener der SHP; so ist das gesamte Schulpersonal der Leitung der Regelschulleitung unterstellt, die SHP des IS-Settings ist der Sonderschule unterstellt. Die Sonderschule ist also für

² In der vorliegenden Arbeit wird bewusst nicht von der inklusiven Schule gesprochen. Einerseits bezeichnet sich die Volksschule des Kantons Zürich selbst als «integrativ» und andererseits entspricht die gegenwärtige Situation dem Begriff der Integration (Labhart, 2019, S. 17).

die Sonderschulung verantwortlich. Das SAV, welches für einen Übertritt an die Sonderschule nötig ist, basiert auf der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Gesundheit (ICF). Die ICF wurde im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelt und versteht Behinderung als ein Zusammenwirken von Individuum und Umwelt (Hollenweger 2005). Eine SHP muss ihre Schüler*innen mit ihren Stärken und Schwächen kennen lernen und dazu eignet sich die ICF-Analyse sehr gut, indem die Aktivitäten, Partizipation und die Wechselwirkungen analysiert und eingeschätzt werden (WHO, 2017, S. 149ff.). Zudem kann sie Lernzuwachs in der Entwicklung aufzeigen. Mit der Orientierung an der ICF kommt den Diagnosen eine kleinere Rolle zu (Labhart, 2019, S. 17-23).

Integration ist vom lateinischen Wort «integratio» abgeleitet und heisst Wiederherstellung eines Ganzen. Kooperation und voneinander lernen steht nach Georg Feuser im Mittelpunkt integrativer Prozesse. Somit steht Integration im Gegensatz zur Inklusion, bei der auf jegliche Form der Trennung verzichtet wird (Hedderich et al., 2016, S.118). Mit der Anwendung des Integrationskonzepts von Nicola Cuomo (1946-2016) wird jedoch versucht dem Ideal Inklusion näher zu kommen. Während rund vier Jahrzehnten hat er an der Universität von Bologna sein Methodenkonzept «Empathie und Verstehen» entwickelt, erforscht und differenziert. Es handelt sich dabei um ein mehrschichtiges, systemisches Konzept, welches individualisierte Handlungsmodelle für den Alltag und die Schule designt. Einmal gestellte Diagnosen, wie Lernstörungen, ADHS, geistige Behinderung, Autismus u.v.a. bezeichnen gemäss Cuomo Defizite, welche Vorurteile auslösen. Menschen mit Diagnosen laufen gemäss Cuomo besondere Gefahr etikettiert und zu Sündenböcken bestimmt zu werden (vgl. Hedderich, 2018, S. 409; Imola, 2019, S. 3ff.; vgl. Kapitel 3.6). Cuomo (1989) bekämpfte solche Vorurteile konsequent und rückte stattdessen Ressourcen in den Fokus. Seine praktische Arbeit begann in der Familie. Nach einer eingehenden Analyse (Triage Erleben/Erdulden) der elterlichen Erziehungsstile wurden die Eltern instruiert, wie sie für ihre Kinder eine schützende Lernatmosphäre schaffen können. Schutz oder Deckung bedeutet, dass die Eltern Erziehungsstile anwenden, welche u.a. Spiele, umsichtige Pflege und Aufmerksamkeit entgegenbringen sowie Beziehungsangebote enthalten. Dabei ist eine ausgewogene Balance zwischen den Extremen (Vernachlässigung/Überbehütung) wichtig. Denselben Schutz (safe place) müssen die Lehrpersonen auch in der Schule bieten und benötigen ihn wiederum selbst in ihrer Profession (vgl., Winnicott, 1984, S. 214ff.; Imola, 2010, S. 6ff.). Cuomos Konzept bedient sich weniger, dafür effektiver Strategien³. Die umsichtig erhobenen Ressourcen, Interessen, die damit verbundenen Emotionen der Kinder und Jugendlichen und das erforschte Kontextwissen sind zentral für das Design der Handlungsmodelle (Cuomo, 2004, S. 70; Freire, S. 86ff). Zeigen die Indikatoren Autonomie, Sozialisation und Kompetenzen positive Entwicklungen in der Praxis, so wird Inklusion sichtbar. Mit dieser Methode hat Cuomo internationalen Ruf erlangt (Imola, 2010, S. 5).

Fazit: Eine kurze Analyse zeigt, dass die Bedürfnisse und das Können der zwei Jugendlichen, um die es bei der vorliegenden Arbeit geht, für das Handlungsmodell berücksichtigt werden müssen. Sie stehen im Zentrum und soziale, schulische und persönliche Entwicklung soll ermöglicht werden. Das Kernprojekt der vorliegenden Arbeit fördert auch überfachliche Kompetenzen. Der Schwerpunkt liegt allerdings auf der allem zugrunde liegenden Kernkompetenz, der Lesekompetenz. Deren Förderbedarf wurde in der ICF-Analyse ermittelt. Im Zusammenhang mit dem Kooperationsystem im Schulhaus wird adaptiv gearbeitet. Nachfolgend wird der Begriff der Lesekompetenz näher betrachtet,

³ Suche/Formulierung eines Lebensprojektes, Erforschung des Kontextes, Ressourcenorientierung, Indikatoren der Inklusion (Autonomie, Sozialisation, Kompetenz), Handlungsmodelle werden individuell designt und konstant supervidiert (vgl. Kapitel 4.2).

sowie die passenden theoretischen Grundlagen vorgestellt, welche für die Erreichung der Projektziele benötigt werden.

3.2 Lesekompetenz

Lesen ist eine zentrale Kompetenz im Leben eines Menschen. Wer sich damit schwertut, dem sind Grenzen der gesellschaftlichen Teilhabe gesetzt. Deshalb ist die Förderung der Lesekompetenz oberstes Ziel. Im Lehrplan 21 wird diese Grundfertigkeit folgendermassen beschrieben: «Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundfertigkeiten des Lesens. Sie können ihren rezeptiven Wortschatz aktivieren, um das Gelesene schnell zu verstehen» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2017b).

3.2.1 Kompetenzmodell des Lesens nach Rosebrock und Nix (2017)

Lesekompetenz ist vielschichtig. Dies wird im didaktischen Lesekompetenzmodell von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix auf drei Ebenen dargestellt (Rosebrock et al., 2019, S. 8). Für eine effektive Förderung der Lesekompetenz ist es unerlässlich die unterschiedlichen Ebenen, die sie umfasst, zu verstehen. Zudem kann so unterschieden werden, welche Ebene des Lesens der Förderung bedarf (Rosebrock & Nix, 2019, S. 8).

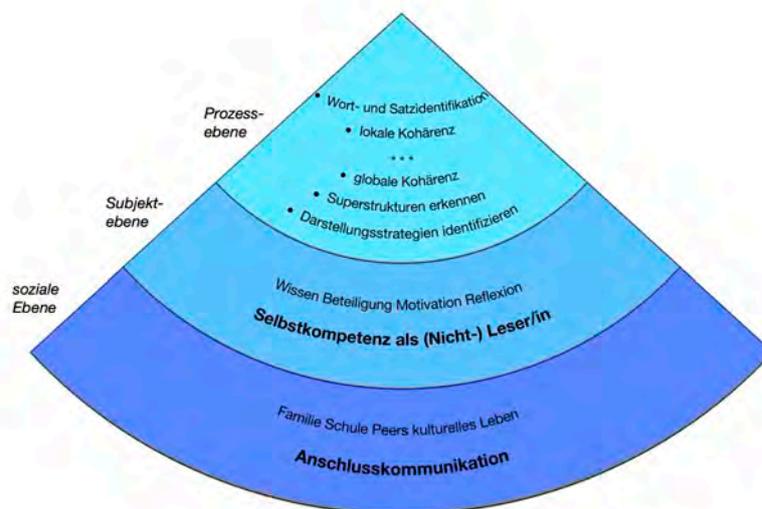


Abbildung 1: Didaktisches Modell der Lesekompetenz nach Rosebrock/Nix 2017, S. 16; eigene Darstellung

Die erste Ebene, die *Prozessebene*, beschreibt die mentalen Leistungen während einzelner Lesevorgänge. Dabei geht es um die geistige Repräsentation des Textinhalts. Die wörtliche Textoberfläche muss aufgenommen werden (Wort- und Satzidentifikation), daraus müssen Sinnzusammenhänge (lokale Kohärenz) hergestellt werden. Andererseits muss auch der grosse inhaltliche Zusammenhang des Textes konstruiert werden (globale Kohärenz). Wenn das Thema des Textes global erfasst ist, wird von Textverständnis gesprochen (Rosebrock & Wirthwein, 2014, S. 14). Superstrukturen werden erkannt, wenn über Textsortenwissen verfügt wird (Rosebrock & Nix, 2017, S. 19f.). Schliesslich geht es auf der letzten und hierarchisch am höchsten angesiedelten *Prozessebene* um das Erkennen der Darstellungsabsichten eines Textes (Rosebrock & Wirthwein, 2014, S. 15). In der zweiten Ebene, der *Subjektebene*, steht die lesende Person im Zentrum eigener Initiative und Erfahrung. Diese Ebene deckt die Lesemotivation, das Vorwissen, das Engagement sich auf die Lektüre einzulassen, die innere Beteiligung, kritische und metakognitive Reflexion der Lektüreerfahrungen usw. ab. In der dritten Ebene, der *sozialen Ebene*, ist es schliesslich wichtig wie der Erwerb von Lesekultur von Beginn an in soziale Interaktionen integriert ist, zunächst in der Familie, dann im weiteren Umfeld

(Philipp, 2012, S.95). Auf dieser Ebene geht es darum den Zugang zu Lektüreprozessen und Textbegegnungen in Interaktionen zu erwerben und umgekehrt Texterfahrungen in soziale Kontexte einzubetten. Die Kompetenz steht im Vordergrund Leseerfahrungen in Anschlusskommunikation umwandeln zu können. Die eigene Sichtweise wird durch jene des Gesprächspartners validiert, falsifiziert, erweitert oder mit abweichenden Ansichten bereichert. Diese Ebene ist für den schulischen Erfolg wichtig, weil in nahezu allen Fächern textbasiert gearbeitet wird (Rosebrock et al., 2019, S. 8f.; vgl. Bartnitzky, 2019, S. 168). Gemäss Rosebrock et al. (2019, S. 11) sind alle drei Ebenen der Lesekompetenz gleichermaßen wichtig, interagieren miteinander und beeinflussen sich gegenseitig (Rosebrock et al., 2019, S. 11).

Fazit: Lesen ist eine Kernkompetenz, welche unbedingt erlernt werden muss. Es handelt sich dabei um einen mehrschichtigen Prozess, bei welchem kontinuierlich alle drei Ebenen von Rosebrocks Kreismodell involviert sind. Das Lesen wird durch lebenslanges Lernen weiterentwickelt. Um zu verstehen, wie zur Leseexpertise gelangt werden kann, muss die Leseflüssigkeit als wichtige Komponente der Lesekompetenz betrachtet werden.

3.2.2 Leseflüssigkeit

Die *Leseflüssigkeit* wird als im deutschsprachigen Raum als vernachlässigte Grundlage für die Ausbildung von Leseverstehen angesehen. Die Förderung der vier Dimensionen der *Leseflüssigkeit*, die Lesegenauigkeit, die Lesegeschwindigkeit, die automatisierte Worterkennung und die Intonation, bedürfen deshalb der besonderen Aufmerksamkeit (Rosebrock et al., 2019, S. 12).

Die *Leseflüssigkeit* ist lediglich eine von mehreren Komponenten der Lesekompetenz, aber weil sie eine Voraussetzung (Brückenfunktion) des Textverstehens ist, eine besonders wichtige (Rosebrock et al., 2019, S. 7). Textverständnis für geschriebene und gedruckte Texte ist eine Basisfähigkeit für Schulerfolg, weil das schulische Lernen weitgehend von schriftlichen Texten an der Tafel, auf Arbeitsblättern, in Heften und in Schulbüchern vermittelt wird (Bartnitzky, 2019, S. 132). Letzten Endes ist dieses informierende Lesen auch eine Bedingung, um im Alltag selbstständig bestehen zu können (Bartnitzky, 2019, S. 157). Wenn lesend nichts verstanden wird, kann sich leicht ein Teufelskreislauf herausbilden (Allington, 2012, S. 119; Grolimund 2019). Das Kind gerät ins Hintertreffen, es liest deutlich schlechter als der Durchschnitt der Klasse. Dies, weil Buchstaben und die Zuordnung der Laute zu den Buchstaben langsamer gelernt werden. Im Klassenverband kann das Kind immer schlechter mithalten. In der gleichen Zeit liest es weniger, steigt eventuell beim Lesen in der Klasse aus und liest nur, wenn es an die Reihe kommt – dann allerdings nur ungern, mit Scham- und Angstgefühlen. Um dem Rückstand zu begegnen, müsste dieses Kind nun ausserhalb der Schulzeit deutlich mehr lesen als seine Klassenkameraden. Weil Lesen aber bereits mit negativen Emotionen besetzt ist und es kaum in der Lage ist zu verstehen, worum es geht, tritt das Gegenteil ein. Weil gute Leser*innen das Lesen hingegen als gewinnbringende Freizeitbeschäftigung erleben und auf diese Weise bis zu 100-mal mehr freiwillig üben, wird die Schere zwischen guten und schlechten Leser*innen immer grösser. Die Kinder bemerken diesen Unterschied, Misserfolge häufen sich und damit auch negative Gefühle, die den Umgang mit geschriebener Sprache immer mehr blockieren (Grolimund, 2016, S. 110f). Kinder, die in der zweiten, dritten Klasse noch immer auffällig unsicher lesen, können ohne spezifische Förderung den Rückstand zu Mitschüler*innen nicht mehr aufholen. Die mangelnden Lesefertigkeiten stabilisieren sich über die Grundschulzeit hinaus. Die Unsicherheiten im Bereich der hierarchieniedrigen Leseprozesse bestehen demzufolge noch in der Sekundarstufe. Die Annahme, dass der lesetechnische Vorgang Ende der Grundschulzeit abgeschlossen sei, ist bei negativ verlaufenden Lesebiografien ein

einschneidender Irrtum. Die Jugendlichen können demzufolge noch nicht aus Texten lernen (Rosebrock et al., 2019, S. 12).

In der vorliegenden Entwicklungsarbeit geht es darum, zwei disfluente Jugendliche L. und S., der ersten Sekundarklasse für ein Leseprojekt zu gewinnen. Selbstverständlich lesen zu können soll keine Hürde darstellen, welche das Selbstbild belastet. Mit dem individuell für sie angepassten Handlungsmodell sollen sie u.a. für den Lese-Lernprozess motiviert werden, die Lesekompetenz steigern und letzten Endes auch Lesebarrieren abbauen können (Rosebrock et al., 2019, S. 11/12). Um dies zu erreichen wird vorrangig die Leseflüssigkeit trainiert. Die Förderung der hierarchiehöheren Ebene des Textverstehens (geschieht punktuell durch erklären einzelner Begriffe) wird aber sonst vorerst nicht gefördert (Rosebrock et al., 2019, S. 10).

Die Leseflüssigkeit als Basiskompetenz der Lesekompetenz muss gefördert werden. Dazu wird das Lautlesetraining von Rosebrock et al. eingesetzt, kombiniert mit einem Peer-Tutoring. Mittels des Lautlesetrainings und der kooperativen Methode des Peer-Tutorings soll u.a. eine Verbesserung der Leseflüssigkeit, der Lesemotivation und des Selbstbildes erzielt werden.

Mit Blick auf die Förderung der Leseflüssigkeit wird es nötig, die vier Dimensionen der *Leseflüssigkeit* genauer zu betrachten.

3.2.2.1 Vier Dimensionen der Leseflüssigkeit

Was ist flüssig lesen? Wenn ein Text mühelos und routiniert gelesen wird, so wird er flüssig gelesen. Die lesende Person liest sozusagen «ohne zu merken», dass sie liest. Die Leseflüssigkeit zu erlangen hat höchste Priorität, da sie zentrale und zahlreiche positive Konsequenzen mit sich bringt. Wird flüssig gelesen, so erfordert der Dekodierprozess keine mentale Aufmerksamkeit mehr. Dadurch steht das Arbeitsgedächtnis den Verstehensprozessen vollständig zur Verfügung. Weitere Vorteile des «Flüssiglesens» sind positive Effekte auf der Subjektebene und der sozialen Ebene: Anschlusskommunikation über Lektüre, sowie die Steigerung der Lesemotivation und -freude wird möglich. Tritt eine Verbesserung der Leseflüssigkeit durch geeignete Trainingsmassnahmen ein, so kann zudem das Textverstehen ein höheres Niveau erreichen (Rosebrock et al., 2019, S. 15f.).

3.2.2.1.1 Genauigkeit des Dekodierens

Gute Leser*innen sind auch genaue Dekodierer*innen. Wenn sie sich einmal verlesen, so korrigieren sie sich selbstständig. Im Gegensatz dazu korrigieren sich disfluente Leser*innen nur selten selbst. Durch ein falsch erlesenes Wort erhalten Sätze andere Bedeutungen und eine Beeinträchtigung des Textverstehens ist die Folge. Es ist daher wichtig, den Übenden diesen Zusammenhang aufzuzeigen und die sich daraus ergebende, erwünschte Selbstkorrektur.

3.2.2.1.2 Automatisierung des Dekodierens

Bei guten Leser*innen vollzieht sich der Lesevorgang mühelos. Die Dekodierfähigkeit ist in höherem Masse automatisiert und die Leser*innen dekodieren genau: Wörtern, die visuell wahrgenommen werden, wird direkt und unmittelbar eine Bedeutung zugeordnet. Die Automatisierung der Worterkennung und das Erkennen der Zusammengehörigkeit von Wortgruppen ermöglicht kognitive Kapazitäten für nachfolgende (hierarchiehöhere) Verarbeitungsprozesse. Sie verstehen also mehr vom Textinhalt. Erfolgreichen Leser*innen hilft zudem die Reichhaltigkeit und schnelle Verfügbarkeit des semantischen Lexikons (Wortschatz und Vorwissen) beim Erkennen der Wortbedeutung. So wird ein Buch über Dinosaurier von einem Jungen mit Lieblingsthema Dinosaurier leichter dekodiert als eines, das seinem Erfahrungsschatz fern ist (Rosebrock et al., 2019, S. 16f.).

3.2.2.1.3 Lesegeschwindigkeit

Für den Verstehensprozess ist ein Erzielen einer Mindestgeschwindigkeit (nicht weniger als 100WpM bei nicht mehr als fünf Fehlern auf 100 Wörtern; Rosebrock et al. 2019, S. 64) des Lesens aus zwei Gründen von Vorteil. Beim zu langsamen Lesen treten Verstehensprobleme auf. Die Folge davon ist, dass am Ende des Satzes angelangt, wieder vergessen wird, was am Anfang gelesen wurde. Aus dem gleichen Grund erschwert langsame Lesegeschwindigkeit die Fähigkeit sich selbst zu korrigieren (Rosebrock et al., 2019, S. 18).

3.2.2.1.4 Segmentierungsfähigkeit und Intonation

Als vierte Dimension der Leseflüssigkeit wird die Fähigkeit zum betonten und sinngestalteten Vorlesenkönnen betrachtet. Eine gute Ausdrucksfähigkeit ist beim (Vor-) Lesen einerseits eine Voraussetzung, andererseits eine Folge von tieferen Verstehensprozessen (Rosebrock et al., 2019, S. 19). Wird also eine Textsequenz sinnvoll intoniert, so kann auf (zumindest teilweise) Verstehen geschlossen werden.

3.2.3 Leseflüssigkeit erlangen

Wie kann «flüssig lesen können» erreicht werden? Durch die Erhöhung der Lesepraxis, zuerst in angeleiteter und später in zunehmend selbstständiger Form. Diesem Umstand kann mit empirisch überprüften Methoden zur Förderung der Leseflüssigkeit, mit Lautleseverfahren, begegnet werden. Diese Fördermethoden sind theoretisch begründet und in ihrer Wirksamkeit erprobt. Die grundlegenden Fertigkeiten auf der hierarchieniedrigen Ebene der Lesekompetenz werden mit Lautlesetandems trainiert. Idealerweise beginnt ein Training bereits in der Grundschule, ist aber bei leseschwachen Gruppen auch in der Sekundarstufe noch möglich (Rosebrock et al., 2019, S. 7).

Die Leseförderung darf jedoch keinesfalls ein mechanisches, sinnentleertes Training sein. Es muss empathisch erfolgen, mit Einbezug von generativen Themen der Fokusjugendlichen und muss mit positiven Emotionen verknüpft werden, damit der Lernprozess gewinnbringend stattfinden kann (vgl. Cuomo, 2004, S. 111; Freire, 1970, S. 86ff.). Dafür soll ein soziales Umfeld in der Schule geschaffen werden, in welchem Lesen eine positive Wertschätzung erhält («Lesen ist cool») und in dem ein Austausch über Gelesenes, aber auch über Leseprobleme möglich ist (Rosebrock et al., 2019, S. 10). Deshalb wird das Verfahren der Lautlesetandems mit einem Peer-Tutoring mit älteren Jugendlichen kombiniert. Die dafür ausgewählten Tutorinnen trainieren anhand des Lautleseverfahrens von Rosebrock et al.

3.2.4 Lautleseverfahren

Unter dem Begriff «Lautleseverfahren» werden Formen des Lesetrainings zusammengefasst, bei denen Schüler*innen durch lautes Lesen von ausgewählten Texten vor allem ihre Lesefähigkeit bei der Wort- und Satzerkennung direkt üben können. Empirische Studien zeigen auf, dass damit mehrere indirekte Transfereffekte beobachtet werden können und Textverständnisleistungen verbessert werden. Durch die Verbesserung der technischen Lesefähigkeit verbessert sich die Lesemotivation und das lesebezogene Selbstkonzept. Möglicherweise werden ausserdem metakognitive Fähigkeiten durch die selbstständige Verbesserung von Lesefehlern ausdifferenziert (Rosebrock & Nix, 2017, S. 33).

3.2.4.1 Logik und Wirksamkeit von Lautleseverfahren

Die verschiedenen Verfahren zur Förderung von Leseflüssigkeit lassen sich in zwei unterschiedliche Ansätze einteilen: Je nachdem, ob in den Übungsphasen still oder laut gelesen wird, wird in der Leseforschung entweder von «Viellese-« oder von «Lautleseverfahren» zur Steigerung der Leseflüssigkeit geschrieben (Rosebrock et al., 2019, S. 20). Im Gegensatz zur stillen Lektüre, die im Rahmen der Vielleseverfahren, aber auch im Unterricht zwar

eingefordert, aber nicht immer sichergestellt wird, ist beim Lautleseverfahren der Leseprozess gegeben. Die Jugendlichen müssen die kognitiven Teilprozesse des Lesens, durch die eingeforderte Verbalisierung für sich und andere durch das laute Lesen offenlegen. Im Verlauf des Übungsprozesses wird gelernt, Wörter genau zu dekodieren und besser zu artikulieren. Sie lernen, welche Wörter zusammengehören, wie sie sinnvoll in einen Satzzusammenhang zu integrieren sind, welche Lesegeschwindigkeit angemessen ist usw. Im Rahmen vorgegebener Übungsabläufe werden die Einzeldimensionen von Leseflüssigkeit gezielt angesteuert und unterstützt, so dass Verbesserungen in der Dekodiergenauigkeit, der Wortautomatisierung, der Lesegeschwindigkeit sowie des Leseausdrucks zu erwarten sind (Rosebrock et al., 2019, S. 22). Die meisten Lautleseverfahren weisen zwei Merkmale auf: zum einen werden die Texte in der Übungssituation laut bzw. halblaut gelesen, zum anderen durch die Begleitung eines lesechwächeren/er Schüler*in durch einen lesekompetenter/en Schüler*in. Diese/r lesekompetentere Schüler*in fungiert als Lesemodell, erklärt unklare Begriffe, macht auf Lesefehler aufmerksam und liest eine ausgewählte Textpassage gemeinsam mit der/dem lesechwächeren/er Schüler*in vor. In dieser Arbeit steht anstelle einer/s Mitschüler*in ein/e ältere Tutor*in, welche/r die Leseflüssigkeit mittrainiert. Die vorliegenden Forschungsergebnisse der vergangenen Jahrzehnte zeigen auf, dass mit Trainings mit Lautleseverfahren eine hohe Wirksamkeit erzielt werden kann (NICHD 2000, Literaturverzeichnis oder Rosebrock angeben). Die ermittelten Ergebnisse zeigen eine signifikante Steigerung der Lesegenauigkeit und der Lesegeschwindigkeit der getesteten Schüler*innen. Studien, die nur die Leseflüssigkeit ohne die separate Überprüfung des Textverständnisses testen, weisen ohne Ausnahme beeindruckend hohe Zuwächse der Kinder und Jugendlichen im flüssigen Lesen auf. In den meisten Studien zeigen sich darüber hinaus Transfereffekte der Lautlesetrainings auf das Leseverstehen der Lernenden, was Sinn macht, da die Leseflüssigkeit als «Brückenfunktion» für hierarchiehohe Prozesse des Lesens angesehen wird (Rosebrock et al., 2019, S. 22f.). Gemäss Allington (2012, S. 116) haben Schüler*innen Textinhalte anders «gesehen», nachdem sie diese wiederholt gelesen hatten. In einer regulären Leseförderung werden die deutlichsten Erfolge in Bezug auf das Alter von der zweiten bis zur vierten und fünften Klasse erzielt. Schwache Leser*innen verbessern aber auch noch in weiterführenden Schulen durch ein Lautlesetraining ihre Leseflüssigkeit (vgl. zusammenfassend: Kuhn/Stahl 2003; NICHD 2000; Rosebrock/Nix 2006). (Rosebrock et al., 2019, S. 23).

Fazit: Durch das wiederholte Lesen kurzer Texte, kann Leseflüssigkeit erreicht werden. Darüber hinaus werden die Texte nach genügender Bearbeitung verstanden und können so zu einem positiven persönlichen Erlebnis führen. Diese einfachen Zeichen der Verbesserung motivieren und tun den Jugendlichen gut (vgl. Allington, 2012, S. 111).

3.2.4.2 *Textauswahl und Leseflüchtigkeitsdiagnose – Passung von Text und Leser*in*

Schwache Leser*innen müssen im Unterricht oft Texte lesen, die zu anspruchsvoll für sie sind. Sie sind zu schwierig und zu lang und die Ziele, die sie mit dem Lesen verfolgen, sind meist zu hochgesteckt – gemessen an ihren schwachen Lesefähigkeiten bereits im basalen Bereich der Wort- und Satzidentifikation. Die Vermeidungstendenz zu lesen wird somit weiter verstärkt. Beim Üben mit einem Lautleseverfahren müssen schwache Leser*innen gezwungenermassen vorlesen. Ein Ausweichen ist somit nicht möglich. Wichtig ist, dass aber die Textschwierigkeit sorgfältig an die Lesefähigkeiten der Leser*in angepasst wird. Die Schwierigkeiten im Textniveau müssen so eingeteilt sein, dass sie erfolgreich bewältigt werden können. Die Texte sollen es ermöglichen, Wörter und Sätze zunehmend automatisiert zu identifizieren und auszusprechen. Ziel der Lautleseverfahren ist das Lernen des Lesens, der Erwerb neuer Wörter im Sichtwortschatz. Es geht nicht hauptsächlich um das inhaltliche Lernen aus Texten und nicht um die Weiterverarbeitung der Textinhalte, wie es in schulischen Zusammenhängen üblich ist. In Bezug auf die Frage, welche

Texte ein/e Schüler*in bereits eigenständig lesen, welche Texte nur mit Unterstützung erlesen werden können, geht es um die Passung. Diese umfasst drei Komponenten: das Niveau der Leseleistung, die Textkomplexität und die Altersnorm.

3.2.4.3 Durchschnittliche Lesegeschwindigkeiten

Eine erwachsene Person kann mit normalem, verstehend eigenständigen Lesen eine Lesegeschwindigkeit von 250 Wörtern in der Minute (WpM) lesen. Wird laut gelesen, so wird ein langsames Tempo erreicht. Bei Leseanfängern fällt der Abstand zwischen lauter und leiser Lektüre geringer aus, je weniger Übung der/die Leser*in hat. Die folgende Tabelle gemäss Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1993) zeigt eine mögliche Entwicklung der Lesegeschwindigkeit von Kindern und Jugendlichen. Es handelt sich um Ergebnisse zum «Geschichtenlesen».

Tabelle 1:

Entwicklung von Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit über die Jahrgangsstufen (Werte entnommen aus Klicpera/Gasteiger-Klicpera 1993, S. 51); eigene Darstellung

	2. Klasse	3. Klasse	4. Klasse	8. Klasse
Prozentsatz falsch gelesener Wörter	3,8	3	2	1,7
Wörter pro Minute	80	110	130	180

Auf allen Klassenstufen werden Wortlisten langsamer gelesen, was ein Indiz ist, dass der Kontext den Leseprozess erleichtert. Aufgrund der Daten des Autor*innenteams wird deutlich, dass die Leseentwicklung auch für Kinder und Jugendliche ohne besondere Bedürfnisse mit der Grundschule noch nicht ein Ende gefunden hat. Das gilt insbesondere auch für die Lesegeschwindigkeit (vgl. Rosebrock et al., 2019, S. 55ff.).

3.2.4.4 Drei Niveaus der Leseflüssigkeit

Nebst der Lesegeschwindigkeit ist noch ein zweiter Parameter wichtig, die Textschwierigkeit. Es ergibt also wenig Sinn Leser*innen nur nach der Geschwindigkeit einzustufen. Die Passung von Lesefähigkeit und Textschwierigkeit wird leser*innenseitig häufig im Sinne eines Drei-Stufen-Modells beschrieben (Fawsen u.a. 2006; Rathoven 2004). Dabei wird vom *Unabhängigkeits-*, dem *Instruktions-* und dem *Frustrationsniveau* gesprochen. Für das selbstständige Lesen ist das *Unabhängigkeitsniveau* von Bedeutung. Wurde dieses Niveau erreicht, so wird kompetent, gern und aus eigenen Stücken gelesen. Um sich lesetechnisch zu verbessern, sollten dagegen Texte auf dem *Instruktionsniveau* gelesen und geübt werden. Sie sollten herausfordern, aber mit Hilfe beispielsweise anhand eines/r Lesepartner*in und durch ein Lautlesetandem, sicher zu bewältigen sein. Als ungünstig erweist sich ein Zusammentreffen von Leser*in und Text auf dem *Frustrationsniveau*. Dann wird der Text auch mit Hilfestellung zu schwierig bleiben, um ausreichend verstanden zu werden (Rosebrock et al., 2019, S. 60/61).

Fazit: Zum Beschaffen guter Übungstexte und zur Bestimmung des Leseniveaus ist es wichtig, dass alle vier Dimensionen der Leseflüssigkeit⁴ Beachtung finden (Rosebrock et al., 2019, S. 61f.).

3.2.4.5 «Faustregeln» für die unterrichtliche Praxis

Rosebrock et al. 2019 haben für das *Unabhängigkeitsniveau* einen zu erreichenden Richtwert von 100 WpM für stilles und lautes Lesen im Hinblick auf die Geschwindigkeit vorgeschlagen. Die Genauigkeit sollte auf diesem Niveau

⁴ Geschwindigkeit, Genauigkeit, Automatisierungsgrad, Intonation

bei 95 Prozent liegen, keine Wörter sollten mühsam dekodiert werden und bei der Intonation sollten grössere Einheiten zu hören sein (Gruppen zu drei oder mehr Wörtern). Für die Intonation sollten die wörtliche Rede und Satzzeichen stimmlich hervorgehoben werden. Fällt nur eine der vier Komponenten der Leseflüssigkeit «ab», so ist das ein Hinweis darauf, dass auf dem tieferen Niveau, dem *Instruktionsniveau* gelesen wird. Das bedeutet, dass der Text mit Unterstützung gelesen werden kann, jedoch nicht völlig eigenständig. Langsames und fehleranfälliges Lesen wird man als wichtigen Hinweis auf eine mangelnde Passung von Text und Leser*in ansehen. Folglich muss bei deutlichen Defiziten der Geschwindigkeit und Genauigkeit ein einfacherer Text gesucht werden, da das *Instruktionsniveau* nicht getroffen wurde. Die Abgrenzung des *Instruktionsniveaus* zum *Frustrationsniveau* ist am leichtesten an der Fähigkeit zur Intonation sichtbar, aber auch bei Problemen auf mehr als einer Dimension der Leseflüssigkeit (z.B. weniger als 100 WpM bei hoher Fehlerfrequenz von mehr als fünf Prozent). Eine lesedidaktisch geschulte Lehrperson kann relativ rasch erkennen, ob ein Kind einen Text noch versteht, ob tatsächlich nur verständnislos Wörter aneinandergereiht werden und beim Nachfragen, höchstens ein paar Stichwörter zum Inhalt genannt werden können. Um leserförderlich zu arbeiten, sollte das Lesen auf dem *Frustrationsniveau* unbedingt vermieden werden. Gerade schwache Leser*innen sollten durch erfolgreiche Leseerlebnisse Erfolgsoversicht gewinnen können. Zudem wird aus anspruchsvolleren Texten auch weniger gelernt. Dazu meint Dick Allington: «Keine Scheu vor sehr einfachen Texten», zu haben (Cornelia Rosebrock et al., 2019, S.63; 2009, S. 77). Die Eignung eines Textes zeichnet sich folgendermassen aus: er muss nicht auf Anhieb, aber doch nach wiederholter lauter Lektüre flüssig, also genügend schnell, automatisiert, genau und intoniert gelesen werden können. (Rosebrock et al., 2019, S. 63). Auch die Textlänge spielt eine wichtige Rolle: Lange Texte können einerseits zu Verstehenshürden führen, andererseits kann ein reichhaltiger Kontext aufgebaut werden, was den Leseprozess unterstützen kann. Illustrationen können den Verstehensprozess, gerade wenn beispielsweise der Satzanfang vergessen wurde, unterstützen. Darüber hinaus sind auch Texte hilfreich, welche in verschiedenen schwierigen Varianten zu Verfügung stehen. Wie bereits erwähnt, hängt der Erfolg einer Fördermassnahme entscheidend von der Passung zwischen Text und Leser*in ab (Rosebrock et al., 2019, S. 64f.).

3.2.4.6 Geeignete Texte für Lautleseverfahren

Für die Lautleseverfahren eignen sich Texte, welche die Lesefähigkeit der Leser*innen auf dem *Instruktionsniveau* treffen. Solche Texte sind auf der sprachlichen Oberfläche anspruchsvoll, aber nicht überfordernd. Die weiteren Aspekte von Textverständlichkeit sind beim Einsatz von Lautleseverfahren schlicht zu halten: Die Textrhetorik sollte keine grössere Hürde darstellen, die Texte sollten an lebensnahe Themen anknüpfen und nicht zu viele neue Inputs enthalten. Sie sollten darüber hinaus Leseerfolg garantieren (Rosebrock et al., 2019, S. 71). Zur weiteren Orientierung können Aspekte der Textverständlichkeit für Kinder und Jugendliche angeführt werden. Vier Dimensionen der *Textverständlichkeit* werden genannt: der sprachliche, der rhetorische, der inhaltliche und der motivationale Aspekt (Rosebrock et al., 2019, S. 75f.).

Für diese Arbeit ist der sprachliche, der inhaltliche und der motivationale Aspekt relevant. Demzufolge geht es darum, ob der Anteil anspruchsvoller Wörter in einem Lesetext (zu) hoch, ob der Wortschatz bekannt und ob der zu lesende Text spannend ist.

3.2.4.7 Lesbarkeitsindex «Lix»

Um die Eignung von Texten besser einschätzen zu können, wurden in der Leseforschung, Lesbarkeitsformeln entwickelt. Bei der Lesbarkeit geht es um den Grad der Einfachheit bzw. Komplexität der sprachlichen Oberfläche eines Lesetextes. Mithilfe von verschiedenen Schwierigkeitsgraden ist die Lehrperson ohne grossen Aufwand imstande im

Unterricht binnendifferenzierend vorzugehen. Der Lix (Lesbarkeitsindex) hat sich aufgrund seiner hohen Inhaltsvalidität als geeignet erwiesen. Er errechnet sich aus nur zwei Textmerkmalen auf der Wort- und Satzebene: dem Prozentsatz langer Wörter – das sind Wörter mit mehr als 6 Buchstaben und der durchschnittlichen Satzlänge eines Textes. Den Lix zu kennen macht Sinn, wenn über längere Zeit mit einem Text gearbeitet wird. Dies vor allem, wenn eine einfachere sprachliche Oberfläche nötig ist (Rosebrock et al., 2019, S. 73). Wichtig ist, dass der Lix keine Kompetenzeinschätzung für Personen erlaubt, es handelt sich lediglich um eine textseitige Information. Das bedeutet, dass sich der Index auf die Textschwierigkeit bezieht. Wünschenswert wäre eine Berücksichtigung dieses textseitigen Parameters durch Schulverlage, so dass bei der Auswahl von Texten Kriterien der Lesbarkeit miteinfließen könnten (Rosebrock et al., 2019, S. 75f.).

Tabelle 2:

Die Schwierigkeitsstufen des Lix (Bamberger/Vanecek 1984, S. 64) aus Rosebrock et al, 2019, S. 75; eigene Darstellung

	20	
Sehr leichter Text	25	
	30	Kinder- und Jugendgeschichten
Leichter Text	35	
	40	Belletristik
Durchschnittlicher Text	45	
	50	Sachliteratur
Schwieriger Text	55	
	60	Fachliteratur
Sehr schwieriger Text	65	
	70	

Da leichte Texte motivieren und die Fokuspädagogen nicht überfordert werden sollen, wurden in dieser Entwicklungsarbeit sehr leichte und leichte Texte verwendet.

3.2.4.8 Kinderbücher

Bilderbücher und Erstlesebücher liefern einfache Texte. Diese können jedoch mit Jugendlichen der Oberstufe nicht eingesetzt werden, weil sie stigmatisierend wirken. Wird jedoch der Kontext verändert, liest also ein/e Jugendliche/r auf Oberstufenniveau mit einem Kind im Kindergarten oder liest der/die Jugendliche allen Kindern im Kindergarten vor, so wird die Auseinandersetzung und das Lesetraining mit dem Kinderbuch möglich (vgl. Allington, 2012, S. 111).

3.2.4.9 Texte gezielt vereinfachen

Eine Möglichkeit der Vereinfachung stellt das Einfügen eines Zeilenumbruchs nach einer sinngemässen Wortgruppe oder nach einem Satz dar. Eine weitere Massnahme sind Illustrationen, die genau die im Text beschriebene Situation aufzeigt. So wird die sprachliche und bildhafte Information besser verstanden und kann behalten werden. Anspruchsvollere Wörter können durch einfache ersetzt werden. Diese Vereinfachung kann auch auf Satzebene – durch Kürzung der Sätze ohne Inhaltsverlust – besser Sätze im Aktiv statt im Passiv, besser in positiver als in negativer Formulierung, besser im Indikativ statt im Konjunktiv usw. erfolgen. Wichtige Inhalte sollten wiederholt werden.

Advance Organiser, Zusammenfassungen am Ende eines Textes, Hervorhebungen und Unterstreichungen von wichtigen Textstellen, Angaben von Lern- und Lesezielen können darüber hinaus das bessere Verständnis unterstützen (Rosebrock et al., 2019, S. 77f.).

*Fazit: Ein Text auf dem Instruktionsniveau sollte also anspruchsvoll sein und jene Ebene der Lesekompetenz ansprechen, auf der der/die Leser*in noch Schwierigkeiten hat, ohne zu überfordern. Mit Schwerpunkt auf solche Schüler*innen, die noch nicht leseflüssig sind, wird aber in unserem Kontext die Lesbarkeit von Texten als Kategorie ihrer Verständlichkeit privilegiert gegenüber den strukturalen und weiteren Kategorien. Somit werden sich Lehrpersonen, die Texte vereinfachen möchten, dabei insbesondere an die sprachliche Oberfläche von Texten halten, so dass die eingangs genannten Verfahren – kurze Zeilen, singemässiger Zeilenumbruch, einfache Wörter, kurze Sätze – am ehesten zum Tragen kommen können (Rosebrock et al., 2019, S. 80).*

3.2.5 Kooperatives Lernen

Ausbildungseinrichtungen auf der ganzen Welt beschäftigen sich damit, ihre Unterrichtssysteme den Bedürfnissen des 21. Jahrhunderts anzupassen. Die traditionelle Rolle der Lehrpersonen versteht Schüler*innen als Empfänger*innen von Wissen und die eigene als Wissensvermittler*in. Diese Sicht ist dem Ziel gewichen ein Schulklima zu installieren, das gegenseitig unterstützende soziale Settings fördert, in denen Jugendliche zusammen lernen und arbeiten, um Wissen zu erwerben und Probleme zu lösen. Daraus folgt, dass der Lernerfolg von einer kooperativen Lernumgebung abhängt (Green & Green, 2012, S. 29, 32). Der Begriff Kooperatives Lernen wird im weitesten Sinne verwendet, wenn zwei oder mehr Schüler*innen zusammenarbeiten, mit dem Ziel dabei etwas zu lernen. Der Begriff des Kooperativen Lernens enger gefasst geht davon aus, dass ein solch weites Verständnis nicht ideal ist, um die Kommunikation über Kooperatives Lernen voranzubringen, da es eine Vermischung und Verwechslung herkömmlicher Formen von Partner- und Gruppenarbeit und Kooperativen Lernformen im engeren Sinne Vorschub leistet. Deshalb wird von folgender Definition ausgegangen: «Kooperatives Lernen ist eine Interaktionsform, bei der die Beteiligten gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Im Idealfall sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung.» (Konrad Traub, 2007) Darin enthalten sind fünf zentrale Merkmale⁵ für Kooperative Lernformen (Konrad & Traub 2007; Bernhart & Bernhart, 2012, S. 9). Kooperativer Unterricht führt die Tradition fort, die in den 1980er-Jahren mit dem handlungsorientierten Unterricht und der Projektarbeit gestartet wurde (Jank & Meyer 2002). Das Ablaufschema folgt dem von John Dewey vorgeschlagenen Ablaufs für Projektarbeiten in vier Schritten: «purposing – planning – executing – evaluating». Die Lehrperson (hier die SHP) ist die Moderatorin der gemeinschaftlich organisierten Arbeit und bemüht sich, nirgendwo zu dominieren, hält aber die Fäden in der Hand (Meyer, 2015, S. 65).

⁵ 1. Positive Wechselbeziehungen: Die Lernpartner*innen arbeiten zusammen, um das gesetzte und gemeinsame Ziel zu erreichen. 2. Individuelle Verantwortlichkeit: Die Lernenden sind für die Erledigung ihrer Teilaufgaben verantwortlich und tragen damit Verantwortung für den Lernerfolg der Gruppe. 3. Hilfreiche Face-to-Face-Interaktion: Neben den individuellen Lern- und Arbeitsleistungen müssen die Gruppenmitglieder untereinander kommunizieren und agieren. Das Teilnehmenden-Feedback: Durch Austausch und Feedback können die Schülerinnen ihr individuelles Verständnis überprüfen und zu neuen Einsichten gelangen. 4. Angemessene Nutzung Kooperativer Fertigkeiten: Die Lernenden werden in ihren Kooperativen Fähigkeiten unterstützt, z.B. durch angemessenes Führungsverhalten, Vertrauensbildung, Strategien der Entscheidungsfindung, Fertigkeiten des Konfliktmanagements. 5. Reflexion der Gruppenprozesse (Bewertung und Evaluation): Die Gruppenmitglieder setzen sich gemeinsame Ziele, überprüfen die Gruppenaktivitäten, entwerfen Strategien, um künftig effektiver arbeiten zu können (Bernhart & Bernhart, 2012, S. 9).

Die Lerndyade (Tutorin/Tutandin) gekoppelt mit kooperativem Lernen wird von der SHP mit dem Ziel genutzt die Lesekompetenz im Peer-Tutoring zu verbessern, und Lernzuwachs in den Bereichen Kompetenz (auch sozial), Sozialisation und Autonomie zu erzielen (Konrad/Traub, S. 148/149).

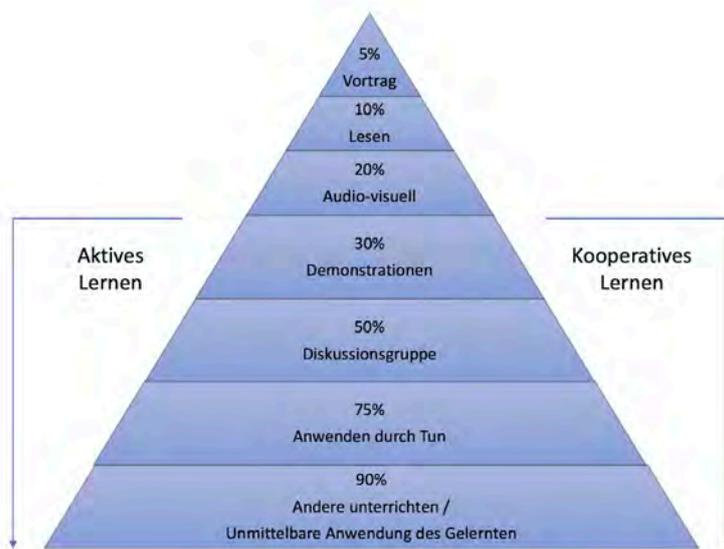


Abbildung 2: Lernpyramide, Green/ Green 2012, S. 29.; eigene Darstellung

Reine Rezeption führt nur bedingt zum Erfolg. Ein nachhaltiger Lernerfolg ist am ehesten gewährleistet, wenn das Gelernte unmittelbar angewandt und genutzt wird (Green, 2012, S. 29).

3.3 Motivation

In den folgenden zwei Kapiteln werden die Lesesozialisation und die Leistungsmotivation erläutert.

3.3.1 Lesesozialisation

Aus den Ergebnissen der Leseforschung ist bekannt, dass Bedingungen für eine Lesekarriere, die Erfahrung ist, welche das Lesen bereichert. Eltern als Lesevorbilder im häuslichen Milieu, genussvoll erlebte Vorleseerfahrungen, frühe Kommunikation über Bilderbücher, Besuche in Bibliotheken und Buchhandlungen all dies legt u.a. einen Grundstein für eigenständiges Lesen. Es ist die Lesekultur im Elternhaus, die oft prägend wirkt. Die Schule muss sich dessen bewusst sein und diese Tatsache einbeziehen, weil Kinder aus bildungsfernen Familien genussvolle Leseerfahrungen nicht machen konnten. Die Zuneigung zum Lesen kann nicht nur über lesetechnische Übungen gewonnen werden. Sie versagen in der nachhaltigen Motivation (Bartnitzky, 2019, S. 192f.; Cuomo, 2004, S. 70). Wo es an Büchern und einer Lese-Schreibkultur mangelt, da entwickeln Kinder eher keine nachhaltige Lesemotivation und verfügen bei Schuleintritt nicht über erste eigene Wege in die Welt der Bücher, sowie über gute Gründe, die Anstrengungen des Erlesens auf sich zu nehmen (Bartnitzky, 2019, S. 145).

Deshalb sollen Leseinteressen der Kinder eine entscheidende Rolle spielen: Was mögen sie lesen? Wofür können sie begeistert werden? Bücher, die rasch aus der Hand gelegt werden, machen keinen Sinn (Bartnitzky, 2019, S. 136). Ausserdem sind handelnde Umgangsweisen mit Texten und Büchern wichtig und tragen zum Lesen als kulturelle Gewohnheit bei. Die Jugendlichen werden selbst zu Lesemotivierer*innen und Literaturvermittler*innen (Bartnitzky, 2019, S. 195).

In zwei Einzelgesprächen vor Projektbeginn stellte sich heraus, dass S. ihr erstes Buch im Kindergarten kennen lernte (die kleine Raupe Nimmersatt, von E. Carle). L. kannte das Konzept des Buches. Sie hatte den Koran (als einziges Buch)

kennen gelernt. S. wuchs demzufolge vorerst ohne Bücher in ihrem Zuhause auf. L. lernte weitere Bücher im Kindergarten kennen. Welchen Nutzen ein Buch mit sich bringen kann, verstanden die Mädchen in den folgenden Jahren. Mit diesem Entwicklungsprojekt wurden beide zu lesenden Vorbildern, zu Literacy-Vermittlerinnen (vgl. Bartnitzky, 2019, S. 195).

3.3.2 Leistungsmotivation

Menschen erforschen die Ursachen für Ereignisse in ihrer Umwelt und versuchen sie zu erklären. Es genügt nicht, dass sie diese lediglich wahrnehmen. Solche Ursachenerklärungen werden *Attributionen* genannt. Dabei wird analysiert, welche Ereignisse vorangegangen sind und was ihre Wirkung auf Verhalten und Erleben ist. *Erfolgsmotivierte* Menschen attribuieren auf ihre eigenen Fähigkeiten (stabil, internal), Misserfolge schreiben sie variablen Faktoren zu (z.B. mangelnde Anstrengung, Pech.) *Misserfolgsmotivierte* erklären eigene Erfolge mit glücklichen Umständen oder Aufgabenleichtigkeit, Misserfolge mit mangelnden Fähigkeiten. Als Folge ergeben sich zwei gegensätzliche Kreisläufe: Erfolgsmotivierte setzen sich realistische Ziele, wissen dass Erfolge durch Anstrengung erzielt werden können, gelangen zu einer positiven Selbstwertungsbilanz, Leistungssituationen werden anziehend, weitere positive Erfahrungen werden gesammelt und das sich selbst verstärkende System wird stabilisiert. Misserfolgsmotivierte Menschen weichen realistischen Anforderungen aus, ihnen ist der Zusammenhang zwischen Anstrengung und Handlungsergebnis nicht bewusst, sie verfügen über ein ungünstiges Attributionsmuster, über eine negative Selbstwertbilanz, Leistungssituationen sind bedrohlich und die Furcht vor Misserfolgen stabilisiert sich.

Es stellt sich die Frage, ob positive *Attributionsmuster* erlernt werden könnten, indem zum Ausdruck gebracht wird, dass weitere Beschäftigung mit vermiedenem Lernstoff zu Erfolgen führen wird. Gleichzeitig muss verhindert werden, dass Misserfolge als stabil eingeschätzt werden. Das angestrebte Ziel wäre, dass Erfolge als Zusammenspiel eigener Kompetenz und Anstrengung verstanden werden (Rheinberg, 2006, S. 80ff.).

*Die beiden Fokuspädagoginnen sind mit anspruchsvollen, wenig privilegierten Voraussetzungen in die Schule gestartet. Sie sind sich bewusst, dass sie als heilpädagogische Schülerinnen ihren Klassenkameraden*innen leistungsmässig unterlegen sind. Ihr Selbstbewusstsein trägt Spuren dieser vergangenen schulischen Ereignisse und deren daraus resultierenden Attributionsmuster und Vermeidungsgänge. L. und S. sollen ihre Kompetenzen verbessern, um zu einem besseren Selbstwert zu gelangen. L. bewertet ihre Leistungen negativ und empfindet Scham. Sie scheint den Zusammenhang zwischen Anstrengung und Erfolg noch nicht verstanden zu haben, möglicherweise fehlt ihr die Kraft, erste Lernschritte hin zu einem erfolgsmotivierten Attributionsmuster zu machen. Ihr Selbstbewusstsein ist tief. S. ist sehr motiviert zu arbeiten. Sie scheint das Konzept der Anstrengung verbunden mit Entwicklung und Erfolg bereits verstanden zu haben. Ihr Selbstbewusstsein ist aber ebenfalls beeinträchtigt.*

3.4 Voraussetzungen für die Schülerfirma

Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Überlegungen vorgestellt, auf welchen die Förderung im Rahmen des durchgeführten Pausenkioskes basiert. Dazu wird der Lernbereich «überfachliche Kompetenzen» erläutert⁶. Wichtig ist das dem Projekt zugrunde liegende Lernverständnis, sowie emotionale und motivationale Aspekte. Diese

⁶ Überfachliche Kompetenzen:

1) Personale Kompetenzen: Selbstreflexion, Selbstständigkeit 2) Soziale Kompetenzen: Dialog und Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Umgang mit Vielfalt 3) Methodische Kompetenzen: Sprachfähigkeit, Informationen nutzen, Aufgaben/Probleme lösen.

Erläuterungen werden mit theoretischen Konzepten der exekutiven Funktionen und Metakognition in Verbindung gebracht, welche in der Förderung der überfachlichen Kompetenzen eine zentrale Rolle spielen. Zum Schluss wird die gewählte Fördermethode *Schülerfirma* vorgestellt und erklärt, weshalb sie sich für die Förderung überfachlicher Kompetenzen besonders anbietet.

Der Unterricht muss methodisch und inhaltlich so angepasst sein, dass die Lernenden ihren Ideen (Stärken) und Interessen nachgehen können und ihr Wissen erweitern können. Indem sie das tun können, werden motivationale und soziale Aspekte und Emotionen mitberücksichtigt und gestärkt. Auch im Falle der Schülerfirma sind die Bereiche Aktivitäten und Partizipation der ICF-CY – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen der WHO in das Entwicklungsprojekt aufgenommen und berücksichtigt worden (vgl. Kapitel 2.2). Der Lehrplan 21 unterscheidet die folgenden drei Kompetenzfelder: Personale Kompetenzen, soziale Kompetenzen, methodische Kompetenzen. Diese werden mit dem Projekt gezielt gefördert. Der Projektunterricht fördert die konstruktivistische Form des Lernens. Konstruktivistisch meint, dass Lernen ein aktiver, selbstbestimmter Prozess ist, in dem neue Lerninhalte durch Einbezug von Sinneswahrnehmungen, Einstellungen, Interessen, Motivationen und Vorwissen verarbeitet und in bestehendes Wissen integriert wird. Es hat sich gezeigt, dass Lernende jene Inhalte, welche emotional besetzt und für sie persönlich relevant sind, besser gelernt werden als wenn dies nicht der Fall ist (Frenzel & Stephens, 2011, S. 48). Eine wichtige personale Kompetenz ist die Selbstwirksamkeit. Der Begriff Selbstwirksamkeit (Self-Efficacy) wurde in den 1970er Jahren von Alfred Bandura bestimmt. Fuchs beschreibt den Begriff folgendermassen: «Bewusste Selbstwirksamkeit bezeichnet den Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen Handlungen so zu planen und auszuführen, dass künftige Situationen gemeistert werden können.

Exekutive Funktionen und metakognitives Wissen beeinflussen sich gegenseitig. Metakognition liefert die Grundlage für eine geeignete Auswahl von Lern- und Problemlösestrategien (Schröder, S. 2007, S. 271). Die Aufzählung der im Rahmen der schulischen und beruflichen wichtigsten exekutiven Funktionen zeigt die Breite des Kompetenzbereiches⁷. Damit die Förderung der überfachlichen Kompetenzen gelingt, müssen die Einflüsse und der Stellenwert von Emotionen, Motivation und den exekutiven Funktionen auf das Lernen beachtet werden (Hengartner, S. 2018, 9ff.).

3.5 Metakognition

Metakognition heisst, dass über das eigene Denken nachgedacht und über die eigenen Handlungen reflektiert wird. Sie fördert inhaltliche Klarheit über den eigenen Lernweg. Intuitiv eingesetzte Lernstrategien können bewusst gemacht, ausgebaut und gezielter verwendet werden (Meyer, 2018, S. 61). Die Anwendung der Metakognition erhöht nachweislich den Lernerfolg (Meyer, 2015, S. 140). *In der vorliegenden Arbeit wurden ausgesuchte Fragen des «Interviewleitfadens exekutive Funktionen» für die Nachbesprechung des Lesetrainings und für die Arbeit im Pausenki-osk verwendet* (Brunsting, 2011, S. 184f.).

⁷ Das Organisieren, das Planen, das Arbeitsgedächtnis, das Sich-selbst-Überwachen, das Kontrollieren von Impulsen & Emotionen, das Analysieren und das Vergleichen von vergangenen und laufenden Handlungen.

3.6 Operative Gruppen

Operativität einer Gruppe zeigt sich in der Fähigkeit ein Beziehungsnetz herstellen zu können, so dass Erfahrungen und Kenntnisse der Gruppenmitglieder bestmöglich für die gemeinsame Aufgabe genutzt werden können (Graf & von Salis, 2003, S. 14).

Die theoretischen Ansätze für die operativen Gruppen nehmen ihren Anfang historisch in den Werken von Pichon-Rivière, Bion, Foulkes, und Bléger (von Salis, 2019, S. 57). Eine *Gruppe* besteht aus zwei bis 15 Personen, die gemeinsam einer Aufgabe nachgehen. Damit eine Gruppe die Aufgabe operativ, planvoll tätig, angehen und lösen kann, müssen verschiedene Entwicklungsschritte durchlaufen und Arbeitsinstrumente ausprobiert werden. Die operative Gruppe befindet sich in einem Setting und diesem steht eine koordinierende und eine beobachtende Fachperson zur Seite. Zusammen werden sie die *Equipe* genannt. Das Ziel der Mitglieder der Gruppe ist es gemeinsam zu lernen. Dabei spielen gemachte Erfahrungen (Vertikalität), der einzelnen Gruppenteilnehmer*innen eine Rolle sowie das Zusammenspiel der Gruppenmitglieder im Hier und Jetzt (Horizontalität) die aufgetragene Aufgabe zu lösen. Der theoretische Ansatz betrachtet die Heterogenität der Gruppenzusammensetzung als Reichtum/Gewinn/Vorteil (Graf & von Salis, 2003, S.11ff.). Eine Gruppe funktioniert darüber hinaus nur, wenn die Rolle der Führung geteilt wird. Findet keine Rotation statt, kann es zu Untergruppen kommen (Bauleo, 1971, S. 49).

Information – Emotion – Produktion sind Begriffe, die im Lernprozess wichtig sind. Eine Gruppensitzung startet mit einer Information (10-20 Min.), welche der*die Koordinator*in einbringt. Die Gruppe beginnt im Anschluss daran, die Information in Hinblick auf die zu lösende Aufgabe zu diskutieren. Die Information löst erfahrungsgemäss Emotionen wie Unlust, Ärger und Ablehnung aus. Das Ziel dieser «Provokation» stellt das Wahrnehmen, Hinterfragen des eigenen Referenzschemas dar und falls nötig die damit verbundene Modifikation (Produktion) zu Gunsten der Gruppenaufgabe. Arbeitet die Gruppe an ihrer Aufgabe, wird zwischen zwei Funktionsebenen unterschieden: Die manifeste, sichtbare Ebene, die sich in Wörtern ausdrückt und die latente, versteckte, die sich in der Gruppendynamik zeigt. Der/die Koordinator*in versucht die auftretenden Emotionen mit der Aufgabe zu verbinden (Graf & von Salis, 2003, S. 12). Vor allem bei längeren Projekten treten die latenten Aspekte zutage (von Salis, 2019, S. 119). Ein *Emergent* (z.B. Krankheitssymptom, Konflikt, Individuum) kann den Sinn einer Situation aufdecken. Häufig ist der Emergent ein Individuum, das mit seinem Verhalten auf eine bestimmte Gruppensituation aufmerksam macht (Bauleo, 1971, S. 49).

Der gesamte Lernprozess durchläuft in der Regel unterschiedlich lange drei Phasen: die Indiskriminierungsphase, die Diskriminierungsphase oder Differenzierungsphase und die Synthese (Graf & von Salis, 2003, S. 12):

Die erste Phase, die *Indiskriminierungsphase*, zeichnet sich durch Verwirrung in der Gruppe aus. Obwohl die Aufgabe intellektuell klar ist, verhalten sich die Gruppenmitglieder unorganisiert und inkohärent (Bauleo, 1971, S. 26). In der zweiten Phase, der Diskriminierungsphase, werden die verschiedenen Rollen und Rollenunterschiede für die Gruppenmitglieder sichtbar.

Die Aufgabe differenziert sich in die manifeste und in die latente Zielsetzung. Die verschiedenen Haltungen müssen unterschieden und geordnet werden und es ist nötig auf vieles zu verzichten. Die Gruppe erkennt allmählich, welche Anforderungen die Aufgabe stellt. Eine neue Gruppenstruktur kann sich entwickeln, indem sich Zugehörigkeit und Sachbezogenheit entwickeln (Graf & von Salis, 2003, S. 13). In der Phase der *Synthese* kann die Gruppe die verschiedenen Aspekte der Aufgabe erkennen und ordnen. Die Gruppe gewinnt Einsicht in Zusammenhänge. Die Phase wird

auch Produktionsphase genannt. Diese setzt ein, wenn die Vernetzung zwischen den Gruppenmitgliedern so entwickelt ist, dass die unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Erfahrungen (Vertikalität) der Subjekte in den Gruppenprozess unmittelbar eingebracht werden können. In dieser Phase können Einsichten gewonnen werden, indem alte Denkschemata und Erwartungen (das eigene Referenzschema) angepasst und neue Verhaltensweisen für die Aufgabe ermöglichen können (vgl. Assimilation von Piaget; Graf & von Salis, 2003, S. 12ff.).

In der Phase der gruppalen Veränderung werden nach Bion (1971) frühkindliche Integrationsstufen der Persönlichkeit virulent. Bion bezeichnet sie als «Grundannahmen». Er unterscheidet drei Grundannahmen (Bion, 1971, S. 106ff.): Kampf und Flucht, Abhängigkeit und Paarbildung.

Das pädagogische Team, die beiden Klassenlehrpersonen mit der SHP, befindet sich noch in der Indiskriminierungsphase. Sie sind mit Latentem beschäftigt. Dies blockiert das Lösen der manifesten Aufgabe, die heilpädagogischen Mädchen rasch in die Klasse zu integrieren. Die Gruppe des Lesetandems hat nach kurzer Zeit ein hohes Level der Kooperation erreicht. Es wird davon ausgegangen, dass die Synthese erreicht werden konnte (vgl. Graf & von Salis, 2003, S. 11f.). Die Gegensätzlichkeit im Verhalten von L. und S. dem Thema Lesen und Lesetraining gegenüber wird ersichtlich. Entsprechend der oben beschriebenen Theorie reagiert L. mit Flucht, S. hingegen mit Angriff. L. äussert, dass sie Lesen gar nicht mag und S. meint, sie liebe es zu lesen und lese auch sehr gut und viel.

3.7 Umgang mit Ängsten

Angst gehört von der Geburt bis zum Tod zum menschlichen Leben. Sie kann bei Neuem, Unbekanntem oder an wichtigen Stellen der Entwicklung ins Bewusstsein treten. Erwachsen werden, hat viel mit Angstüberwindung zu tun, denn jedes Alter durchläuft Reifungsschritte, die neue Ängste mit sich bringen können. Angst hat einen Doppelcharakter: einerseits kann sie den Menschen aktiv machen, andererseits kann sie lähmen (Riemann, 1961, S. 7-10). Der Flucht- oder Kampfpuls (Flight-or-Fight-Syndrom) hängt mit der Einschätzung der Gefahr zusammen (vgl. Myschker, 2018, S. 455). Angst ist immer ein Signal, eine Warnung bei Gefahren und besitzt Aufforderungscharakter, den Impuls zu überwinden. Das Annehmen und Meistern der Angst bedeutet Entwicklung. Menschen haben die Tendenz der Angst auszuweichen. Wird der Angst ausgewichen und der Auseinandersetzung mit ihr so tritt Stagnation ein (Riemann, 1961, S. 7-10).

Gemäss Schwarzer (1978) werden drei grosse Gruppen von Ängsten unterschieden: Die Existenzangst, die soziale Angst und die Leistungsangst. Der Existenzangst sind die Todesangst (Alters-, Krankheits-, Infektions-, Herzangst usw.), die Verletzungsangst (Unfall-, Flug-, Höhenangst usw.) und die Angst vor Unheimlichkeiten (Dunkel-, Gewitter-, Kriegsangst) zugeordnet. Zur sozialen Angst werden Scham, Verlegenheit, Angst vor Publikum und Vorgesetzten sowie Schüchternheit gezählt. Leistungsangst ist im Wesentlichen die Angst vor Bewertungen mit der Prüfungsangst, der Schul- oder auch Berufsangst usw. Alle diese Formen können hohe Intensität annehmen, sich zu neurotischen Ängsten und auch zu Phobien entwickeln oder sich gar zu Panik steigern (Myschker, 2018, S. 453). Die Art der erlebten Angst und ihr Intensitätsgrad ist abhängig von der mitgebrachten Anlage und von den Umweltbedingungen, in die man hineingeboren wird. Mitbestimmend ist also die körperlich und seelisch-geistige Konstitution, wie auch die persönliche Biographie (Riemann, 1961, S. 16f.). Menschen, welche keine normale Entwicklung in Bezug auf Ängste durchlaufen, erleben diese intensiver, häufiger und eine Grundform der Angst wird überwiegen. Schwer belasten kann die Angst dann, wenn sie ein gewisses Mass übersteigt oder wenn sie zu lange anhält (Riemann, 1961, S. 18). In extremen Ausprägungen kann sie auch selbstzerstörerisch sein (Myschker, 2018, S. 452). In Bezug auf den

Lernprozess ist die Selbstregulation des Affekts von grosser Bedeutung. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, seine Emotionen zu kontrollieren, um ein Ziel erreichen zu können (Brunsting, 2011, S. 133).

Die beiden Mädchen sind in ihren Reaktionen auf Angst zwei Gegenpole. L. kann ihre Empfindungen gut in Worte fassen. Sie äussert ihre Angst, ihre Widerstände dem Lesen üben/Lesetraining gegenüber und sagt, sie lese ungerne, im Klassenverband fürchtet sie sich vor dem Label «schlechte Leserin». Sie «flüchtet» vor dem Förderziel Lesen. Begegnet sie anderen erwarteten und unerwarteten Lernkontrollen, denen sie sich nicht gewachsen fühlt, so beschreibt sie panikartige Symptome, weint und kann die Anforderung nicht angehen. L. hat eine klare Stärke im mündlichen Bereich. Vorlesen fällt ihr schwerer und Erfolge müssen erarbeitet werden. Deshalb ist es weniger attraktiv, sich im Bereich des Vorlesens mühevoll zu betätigen und die Leistungsangst zu überwinden. Unterstützungsmöglichkeiten, nebst dem Lesetraining für beide, könnten u.a. gemäss Brunsting (2011) die rechtzeitige Vorbereitung auf Lesekontrollen sein. Dazu gehört auch die Vorentlastung durch vorgängiges, vorbesprochenes Lesen von relevanten Sachtexten für den Unterricht (S. 85).

S. hingegen macht einen Schritt nach vorne, «greift an», indem sie sagt sie lese gerne, oft und sehr gut. Sie fasst sich knapp und klar und jede allfällige Diskussion über die Notwendigkeit, sich im Bereich des Lesens zu verbessern, wird vordergründig überflüssig. S. erledigt ihr aufgetragene Aufgaben, wie es in ihren Möglichkeiten steht. Nicht zu vergessen ist, dass die Pubertät, in der sich beide Mädchen befinden, eine Zeit des hormonellen Umbruchs ist und auch Hormone eine wesentliche Rolle in Bezug auf Ängste, Affektkontrolle haben können (vgl. Brunsting, 2011, S. 133; Myschker, 2018, S. 451).

4 Methodik und Didaktik

In diesem Kapitel werden die zentralen methodisch-didaktischen Prinzipien dieser Masterarbeit beleuchtet. Die Projektmethode gekoppelt mit einem Leselehrgang und der Schülerfirma wurde als zentrale Methode dieser Arbeit gewählt. Sowohl Paulo Freire, als auch Nicola Cuomo haben die Projektmethode in ihr pädagogisches Wirken integriert. Die Verfasserin dieser Arbeit hat Nicola Cuomos Integrationsmodell im Studium an der HfH kennen und aufgrund seiner katalytischen Kraft, schätzen gelernt. Freires Alphabetisierungsprojekt in Brasilien (1962) vermittelte dieser Arbeit Impulse u.a. in Bezug auf die Rolle der SHP. Das Handlungsmodell wurde aufgrund einer umfassenden Fallanalyse, in Abstimmung mit den Bildungszielen, der Auseinandersetzung mit der Theorie und aufgrund der Fragestellung entwickelt.

4.1 Paulo Freire

Im Rahmen seiner Alphabetisierungsbemühungen 1962 hat Paulo Freire 1969 die Projektmethode unter Einbezug generativer Themen angewendet, um die arbeitende Bevölkerung zur Entscheidungsfähigkeit zu erziehen (Weffort, 1973, S. 131). Das anfängliche Ergebnis, Alphabetisierung von 300 Arbeitern in etwa 45 Tagen, beeindruckte die öffentliche Meinung und seine Methode konnte vorerst auf ganz Brasilien ausgedehnt werden. Die Volksbildungsbewegung sollte zur Erweiterung des Rechts seiner demokratischen Mitbestimmung (Wahlrecht) beitragen (Weffort in Freire, 1973, S. 116f.) In seiner Analyse der brasilianischen Klassengesellschaft sieht er die Elite als Unterdrücker und die Arbeiterschaft als Unterdrückte, die es durch Bildung zu befreien gilt (Weffort, 1973, S. 145). Diese Befreiung ist ein revolutionärer Akt, der vom Unterdrückten ausgehen muss (Weffort, 1973, S. 151). Der Unterdrückte soll durch die Alphabetisierung zum handelnden Subjekt werden und somit zum eigenen Kulturschöpfer (Weffort, 1973,

S. 113). In ihrer unterdrückten Situation zeigt sich gemäss Freire aber vorerst eine Internalisierung der negativen Meinung des Unterdrückers über sie und ein Fatalismus bezogen auf ihre ausweglose Lage, ihr Schicksal (Freire, 1970, S. 48f.; S. 139). Freire lehnte ein rein mechanisches Alphabetisierungsprogramm ab und verfolgte den eigenständigen Leselernprozess im Engagement mit der Welt und in letzter Konsequenz mit der Ausbildung eines Selbstbewusstseins (Freire, 1970, S. 58f.; S. 64f.). Der Erziehende begegnet dem Lernenden auf Augenhöhe⁸, im gegenseitigen Dialog und im Vertrauen auf seine schöpferische Kraft, im Gegensatz zur empathielosen Beziehung. Für den konkreten Leselernprozess entschied sich Freire für generative Wörter und Sätze, deren Neukombination die Bilder neuer Wörter ermöglichten (Freire, 1970, S. 66; S. 60). Die generativen Wörter bezogen sich auf das wirkliche Leben der Lernenden und dynamisierten den Lernprozess (Freire, 1970, S. 51).

Die Rolle der SHP ist die einer Lernbegleiterin und jene der Schülerinnen, Schöpferinnen ihrer eigenen Kultur. Die Beziehung der heilpädagogischen Mädchen ist geprägt durch Interesse für die Jugendlichen und einem Dialog auf Augenhöhe (Booth & Ainscow, 2017, S. 30). Durch zahlreiche Planungsschritte und die effektive Durchführung sowohl im Lese- wie auch im Pausenkiosk-Projekt, werden die zwei Mädchen zu handelnden, mitbestimmenden Subjekten, befreit durch die selbst gewählten Inhalte. Der fatalistischen Haltung kann eine veränderte Realität entgegeng gehalten werden.

4.2 Das Integrationskonzept von Nicola Cuomo: EMC-Methode

Ein Lehrer als Regisseur weiss, wie der mit Vorurteilen behafteten Macht rigider didaktischer und erzieherischer Programme entkommen werden kann. Er lässt ein Lernen und Verstehen zu, welches die Kinder anzieht. Er lässt nicht zu, dass die Kinder einfach passiv ins Wissen gedrängt werden. Ein Lehrer als grosser Regisseur der Winde erzeugt Wirbelwinde, in denen sich Kinder gerne mitreissen lassen, er kann Atmosphären sowie didaktische und erzieherische Situationen von grosser Verführungskraft realisieren. Der Lehrer wird gemäss meiner Metapher ausgebildet, um ein Regisseur der Wirbelwinde, ein Magier der Winde zu sein.

Ich betone, dass die Dimension der Werkstatt kein Moment, keine feste Zeit ist. Wenn wir von Werkstatt sprechen, müssen wir uns im Wesentlichen auf den Stil der Intervention beziehen. Es geht dabei nicht um den Bezug auf ein Alter, sondern auf etwas anderes: die Aktivitäten in der Werkstatt können auf die verschiedenen Fähigkeiten (das "Können") abgestimmt werden, welche eine Gruppe von Kindern charakterisieren. (N. Cuomo, 2007, S. 69).⁹

Nicola Cuomo war ein italienischer Lehrer und Professor für Sonderpädagogik an der Universität von Bologna (1974-2016). Zeit seines Lebens beschäftigte er sich mit der Forschungsfrage, wie Schule beschaffen sein muss, damit sich Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen weiterentwickeln und wohlfühlen können. Die Tatsache, dass er selbst blind war, ermöglichte ihm ein tiefgründiges Verstehen für Beeinträchtigungen (Schöler, 2019, S. 28f.). Familien aus ganz Italien reisten zu ihm, um sein Integrationskonzept, die Methode «Empathie und Verstehen» von

⁸ Gegensatz des Bankier-Konzepts: Koordinator statt Lehrperson, Gruppenteilnehmer statt Schüler*innen, Kontaktprogramme statt Unterrichtspläne (Freire, 1970, S. 57f.).

⁹ Un insegnante-regista capace di sfuggire dalle pregiudizi gerarchie che certi rigidi programmi didattici ed educativi propongono, per lasciare che sia l'apprendimento, il conoscere ad attrarre i bambini e non che siano solo i bambini ad essere spinti passivamente verso il conoscere. Un insegnante grande regista dei venti che produce dei vortici in cui i bambini si lasciano trascinare piacevolmente, capace di realizzare atmosfere, delle situazioni didattiche ed educative di grande seduzione. L'insegnante va formato ad essere, come nella mia metafora, il regista, il produttore di vortici, il mago dei venti (Cuomo, N., 2007, S. 69).

Cuomo (1989) kennen zu lernen (EMC-Methode)¹⁰. Die EMC-Methode basiert auf den Lehren von Vygotski, Wertheimer (Gestalttheorie) und Husserl und gehört zur Projektmethode (Imola, 2019, S. 8).

Cuomo designte individuelle, auf Kinder, ihre Familien und Kontexte angepasste, inklusive Lernsettings (piste di lavoro), welche u.a. auf den Stärken und Interessen der Kinder aufbauten und in realen, empathisch gestalteten Situationen stattfanden (Imola, 2010, S. 6). Die Lernbeziehung zu den Lehrpersonen zeichnete sich durch eine freundschaftliche Haltung (progetto amico) aus (Imola, 2010, S. 22). Bedürfnisse, welche die Kinder nicht verbalisieren konnten, wurden aufgrund von (Video-) Analysen erhoben und in die Lernsettings aufgenommen. Diese Vorgehensweise ermöglichte neue Wege der echten Teilhabe in der Gesellschaft, weg vom Fokus auf Defizite (Imola, 2010, S. 8). Ängste konnten überwunden werden (Cuomo, 2004, S. 130f., Meyer, 2019, S. 10). Die EMC-Methode vermochte die Lebensgeister der Kinder und Jugendlichen derart zu wecken, so dass es Cuomo tatsächlich gelang erzieherische Situationen von grosser Verführungskraft zu realisieren. Sein Erfolg zeigte sich in ihren Fortschritten und ihrer Freude an der eigenen Existenz (emozione di esistere). (Imola, 2010, S. 3-8; S. 22; Meyer, 2019, S. 10).

Meyer beschreibt das Methodenkonzept EMC (2018) basierend auf sechs strategischen Prinzipien:

1. Progetto di vita (globale Perspektive, mit den Eltern als Kerngruppe), das heisst, dass die Pädagogik und deren Massnahmen ausgehend von der Bedeutsamkeit für das Leben untersucht werden, einem Leben, das die Person autonom und kompetent gestalten darf.
2. Kontext zuerst, d.h. Inklusion gelingt nur, wenn der Kontext zuerst erforscht und verändert wird (Familiensystem, Schule, Lehrsystem, Werkplätze, Freizeit).
3. Ressourcen zuerst, d.h. Defizite werden i.d.R. zur Begründung von summativen Diagnosen verwendet; die Förderung von Inklusion baut rigoros auf Ressourcen.
4. Indikatoren der Inklusion sind in der progressiven Entwicklung von Autonomie, Sozialisation und Kompetenz beobachtbar.
5. Für die Gestaltung inklusiver Prozesse braucht es Handlungsmodelle (piste di lavoro, Projekte sowie empathisch-relationale Kompetenzen).
6. Kontrolle und Qualitätsentwicklung werden mittels Supervision und der mehrperspektivischen Aktionsforschung (...) realisiert (Imola, 2010, S. 15-18).

¹⁰ «Alice Imola, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin von Prof. Cuomo, hat einen Text verfasst, der Cuomos Integrationskonzept umreisst: «Metodo – Emozione di conoscere – di Nicola Cuomo» (abgekürzt EMC)» (Imola, 2010, S. 3).

Abbildung 3 zeigt das Anwendungssystem und die Kernbegriffe der EMC-Methode von Nicola Cuomo. Die Wechselwirkungen zwischen den Teilsystemen¹¹ variieren je nach Fall, Situation und Aufgabe (Imola, 2010, S. 6).

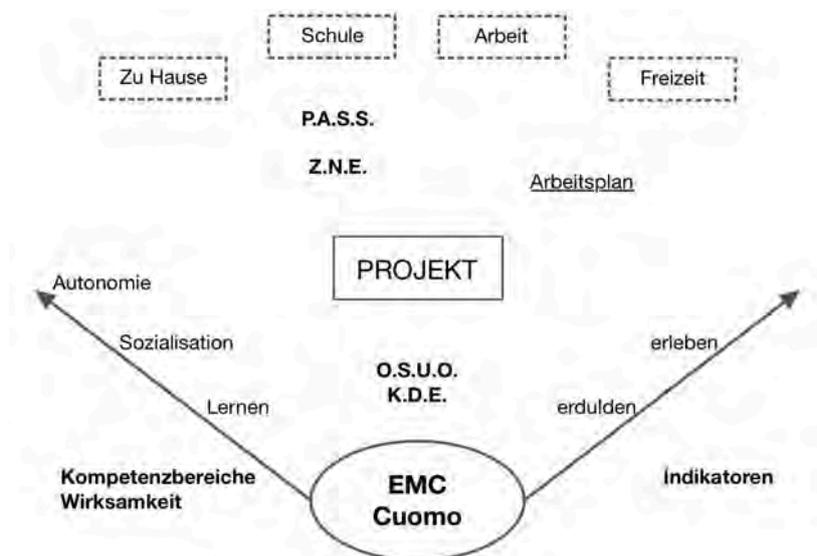


Abbildung 3: EMC auf einen Blick (Imola, 2010, S. 8); eigene Darstellung

Die Analyse der pädagogischen (auch alltäglichen) Handlungen ist zentral und erfolgt anhand des Vektors «Erdulden und Erleben». Alle pädagogischen Handlungen können aufgeteilt werden in Erdulden und Erleben. Merkmale des Erduldens können in geschlossenen und geführten Lehr- und Lernprogrammen beobachtet werden. Im Kontrast dazu steht die Handlung des Erlebens. Der zweite Vektor bezieht sich auf die Wirksamkeit im Aufbau der Kompetenzen. Dabei soll die Wirksamkeit in Bezug auf die Autonomie, auf die Förderung der Sozialisation und auf die praktischen und kognitiven Kompetenzen überprüft werden. Diese zwei Vektoren dienen als Indikatoren der Qualität des Projektverlaufs und dessen Wirksamkeit auf die Kompetenzerweiterung des Kindes. Passivität (...) deutet darauf hin, dass die Unterrichtssituation das Kind in die Passivität treibt und kaum noch wirksame Kompetenzerweiterungen sichtbar werden. In der Umsetzung der EMC-Methode, bei der ein hoher Anteil an Handlungen des Erlebens erreicht werden soll, sind diese Indikatoren von grosser Wichtigkeit (Meyer, 2012, S. 5). Momente, welche bedeutungslos erscheinen, können zudem wichtige Erkenntnisse liefern (Imola, 2011, S. 3).

Für das Handlungsmodell dieser Arbeit wurde mit der EMC-Methode gearbeitet. Dialoge wurden auf Augenhöhe geführt, Lernbeziehungen waren freundschaftlich. Wie in Freires Projektmethode werden nebst der Erforschung des Kontextes und den daraus gewonnenen Erkenntnissen, die Interessen der beteiligten heilpädagogischen Mädchen ins Handlungskonzept aufgenommen. Es enthielt ein hoher Anteil an erlebten Sequenzen im Bestreben die erduldeten rasch zu beseitigen. Die Indikatoren Kompetenz, Sozialisation und Autonomie zeigten positive Entwicklungen in der Praxis.

4.3 Projektmethode

Projektarbeit eignet sich, um komplexe Lernziele zu verfolgen. Sie vermittelt interdisziplinäres Arbeiten und fördert das vernetzende Denken (Meyer, 2015, S. 66). Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Entwicklungsarbeit nach Cuomo. Lernsettings zu entwerfen gehört zu den zentralen Eigenschaften der EMC und gehört zur Projektmethode.

¹¹ Zuhause, in der Schule, an der Arbeit und Freizeit, sowie die Dimensionen der Intervention und den Verlauf der Arbeit im Feld.

Diese fand ihren Anfang mit John Dewey, der den Begriff «learning by doing» prägte. Handlungsorientierten Projekte ermöglichen eigenverantwortliches und selbstbestimmtes Tun. Bei dem Prozess des Lernens werden Kompetenzen erworben und auf ein höheres Niveau gebracht. Diese Methode soll die Schule lebensnaher machen und resignierte Schüler*innen motivieren. Die Entwicklungsarbeit muss nicht zwingend ein Produkt hervorbringen. Es geht eher um den Weg als um das Ziel.

Die Projektmethode umfasst 7 Komponenten. Diese bilden das Rückgrat der Projektmethode, müssen aber nicht alle enthalten sein. Anschliessend werden die für diese Arbeit relevanten Komponenten beschrieben (Frey, 2012, S. 12, Frey, 2012, S. 62; Myschker, 2018, S. 272):

Projektinitiative

In dieser Phase werden Betätigungswünsche, Ablaufpläne und Mittel zur Zielerreichung, Verteilung der Aufgaben, konkrete Ideen über das Projekt in die Gruppe eingebracht und festgelegt (Frey, 2012, S. 64)

*Die Projektidee ist in dieser Arbeit das Peer-Tutoring kombiniert mit dem Lesetraining von Rosebrock/Nix (2019). Die Rollen- und Aufgabenverteilung sind durch diese Vorgaben gegeben. Die zentrale Zielerreichung ist u.a. die Förderung der Lesekompetenz. Innerhalb des weit gesteckten Projektrahmens können die Schüler*innen eigene Vorschläge zur Projektgestaltung einbringen (Frey, 2012, S. 74). Die heilpädagogischen Schülerinnen wünschen den Ort «ihres» Kindergartens selbst und sie bringen klare Vorstellungen über die Weiterführung des «Leseprojektes» ein.*

Projektskizze

Die Verständigung über den Rahmen des Projektes kann in einer Vorphase diskutiert und festgelegt werden. *Das wurde in dieser Arbeit gemacht, indem das Projekt schrittweise aufgegleist wurde: zuerst erfolgte die Information an der Schulkonferenz, dann im Gespräch mit der KLP der Tutorinnen, die Tutorinnen erhielten eine «Ausbildung» für das Tutoring und dann erfolgte ein erstes gemeinsames Kennenlernen der gesamten Gruppe (Tutorinnen und heilpädagogische Jugendliche). Erst nach dem Durchlaufen aller Schritte konnte mit dem eigentlichen Projekt gestartet werden.*

Projektdurchführung

Aufgrund der vereinbarten Planung wird das Projekt unter Anwendung von klar definierten Strategien durchgeführt. Wenn nötig werden auftretende Probleme angepackt. Die Projektdurchführung ist das Kernstück der Projektmethode. Die konkrete Handlung, die erlebte Zusammenarbeit und die Konzentration auf das gemeinsam zu verfolgende Ziel bilden den Grundstock, auf den sich jede Reflexion und Distanznahme bezieht. Die Fähigkeit in der Gruppe weitgehend selbstständig und ohne kontrollierende Aufsicht zu arbeiten, ist eine Schlüsselqualifikation für Projekte. Wie ein Projekt letzten Endes abläuft ist nicht nur von der inneren, sondern auch von der äusseren Struktur einer Gruppe abhängig. Raum, Zeit, Geld sind nur wenige der einflussreichen Gelingensfaktoren.

Die Durchführung kann mit der Projektmethode und der Vorarbeit stattfinden. Probleme werden in Form einer anderen Rotation der Tutorinnen angepackt. Ein Tutorinnen-Training während des Lockdowns scheitert und somit die Fortführung des Projektes. Gründe dafür war der zeitliche Aufwand, anderweitige Pflichten und fehlendes Geld für funktionierende Netels.

Abschluss eines Projekts

Das Projekt findet seinen Höhe- und Schlusspunkt im Vorlesen im Kindergarten. Die Leseförderung wird vorerst mit der SHP weitergeführt, im 2. Semester ist bereits eine Wiederaufnahme des Peer-Tutorings mit neuen Tutorinnen der

3. Oberstufe aufgegleist. Eine weitere Rückkoppelung zum Projekt, stellt ein Referat darüber dar, das die gesamte Gruppe im August 21 am heilpädagogischen Kongress halten darf.

Metainteraktion/Zwiegespräch

In diesen Gesprächen wird die Zusammenarbeit besprochen. Probleme werden aufgenommen, Vorgehensweisen und Strategien reflektiert.

Hier wird die Zusammenarbeit thematisiert. Probleme werden lösungsorientiert angepackt.

(Frey, 2012, S. 64-142)

4.4 Methoden für den Wissensaufbau

Die Förderung anhand des Peer-Tutorings wurde ausführlich *im Theorieteil* beschrieben. Diese ist im Handlungsmodell mit dem Lesetraining von Rosebrock/Nix kombiniert. Der Ablauf jeder Trainingssequenz gemäss Rosebrock et al. gestaltet sich in einer ersten Trainingsphase¹² im Rahmen von 10 bis 15 Minuten und stets nach der im Folgenden beschriebenen Routine:

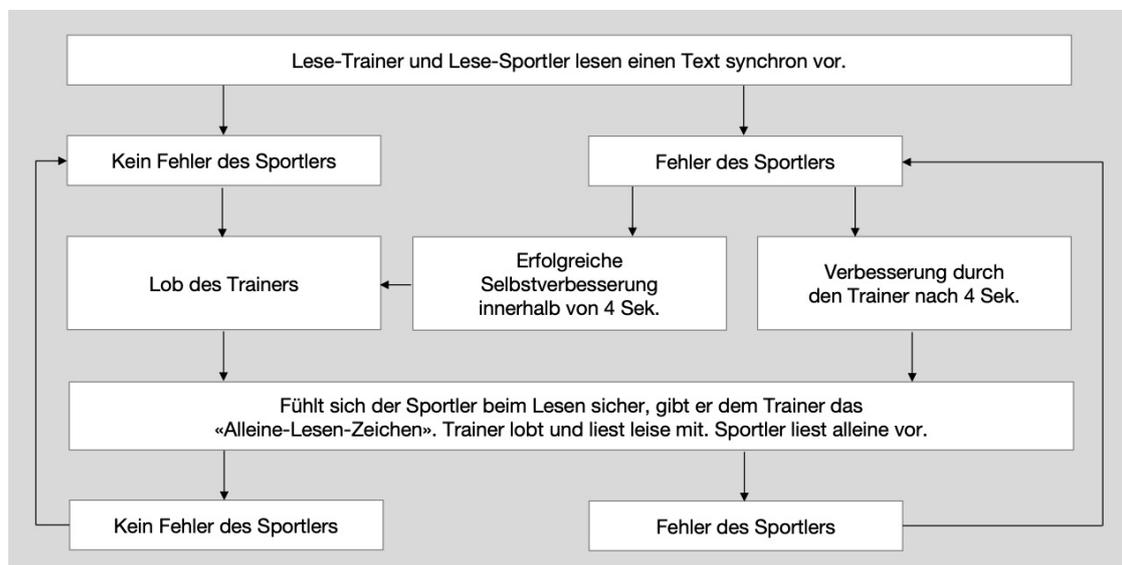


Abbildung 4: Die Trainingsroutine im Ablauf, Rosebrock/Nix 2017; S. 98; eigene Darstellung

In einer Einführung für die Tutorinnen wird ihnen u.a. der Ablauf des Lesetandems anhand von Lehrfilmen vermittelt. Der Ablauf des Lesetandems wird direkt auf das Training im Peer-Tutoring angepasst. Der zu übende Text wird im Sinne des «Lesens am Modell» von den Tutorinnen zuerst vorgelesen. Anschliessend erfolgt der nachfolgende Ablauf:

1. Die Schülerinnen-Paare schauen gemeinsam in ein Exemplar des Textes. Sie zählen an (eins, zwei, drei) und lesen im Chor (halb)laut los. Der Trainer führt den Finger mit.
2. Wenn ein Lesefehler gemacht wird und keine Selbstkorrektur folgt, verbessert der Trainer und markiert das Fehlerwort. Sie setzen neu an und lesen gemeinsam weiter.
3. Wenn kein Fehler gemacht wird, lobt die Trainerin die Sportlerin kurz («gut»).
4. Wenn ein unbekanntes Wort vorkommt, versuchen sie es zu klären oder fragen die SHP.

¹² In der zweiten Trainingsphase wird das Lesetraining auf 3x die Woche ausgedehnt, die SHP übernimmt davon zwei Trainingseinheiten.

5. Wenn sich die Sportlerin sicher fühlt, gibt sie ein «Allein-Lese-Zeichen». Die Trainerin lobt kurz und führt weiterhin den Finger mit. Wenn ein unkorrigierter Fehler vorkommt, wird er korrigiert, beide setzen wieder neu an und lesen chorisches weiter.

6. Der Text wird insgesamt viermal im Tandem gelesen (etwa 4x4 Minuten = 16 Minuten «Nettolesezeit»).

7. Kurzes Feedback: Was lief gut, was war eher schwierig, Wünsche für das nächste Training.

Dauer insgesamt: 15-20 Minuten (vgl. Rosebrock et al., 2019, S. 150).

Richtschnur für Lesetempo ist die Sportlerin. Die Trainerin passt sich ihr an. Die Bezeichnung Trainer*in/Sportler*in wurde von den Jugendlichen nicht übernommen, deshalb wird im Verlauf des Projektes darauf verzichtet. In der Situation des Vorlesens zeigen beide Schülerinnen Schamgefühle und Ängste. Die beiden Jugendlichen können jedoch mit entsprechender Erklärung und regelmässiger Wiederholung, dass die (Selbst-) Korrektur für das Leseverständnis wichtig ist (vgl. Rosebrock et al., 2019, S. 16), Ängste abbauen. Den Schülerinnen wird klargemacht, dass Fehler zum Training dazu gehören und dass sowohl die Tutorin, wie auch die Tutandin Fehler entdecken und korrigieren sollen. Aus den Fehlern wird gelernt! Bei Unsicherheiten und bei offensichtlich schwierigen Wörtern, wird von der Tutorin sichergestellt, dass diese verstanden werden. Liest die Tutandin allein, so muss die Tutorin dem vorgelesenen Text weiterhin folgen und bei auftretenden Fehlern reagieren. Die fehlerhaft gelesenen Wörter werden bei jedem neuen Lesedurchgang mit einer anderen Farbe unterstrichen. So kann der Lesefortschritt von den Tutandinnen direkt gesehen werden. Selbstkorrekturen sollten nicht als Fehler markiert werden, denn wer seine Fehler selbst korrigiert ist im Lernprozess bereits einen Schritt weitergekommen. Für die Selbstkorrektur wird die Tutandin gelobt (Rosebrock et al., 2019, S. 99f). Die Vorgehensweise wird in deren Umsetzung wie oben beschrieben. Da es sich aber um eine partizipative Arbeit handelt, wird das Training durch die Jugendlichen u.a. durch ein 1-Minutenlesetrainings (4x) ergänzt. Lesefortschritte können so sofort gesehen werden und wirken motivierend.

4.4.1 Peer-Tutoring

Gegenstand dieses Abschnittes ist *Peer-Tutoring* in altersübergreifenden Gruppen (auch *cross-age-peer tutoring*, vgl. Topping et al., 2017, S. 80). *Peer-Tutoring* ist eine Form von kooperativem Lernen (Peer Learning). Unter kooperativem Lernen (*cooperative learning*, *mutual peer interaction*) wird das Verfolgen eines gemeinsamen schulischen Ziels in kleinen Gruppen verstanden. Die Gruppenmitglieder unterstützen einander und alle übernehmen Verantwortung für die gemeinsame Zielerreichung.

Das Peer-Tutoring, welches in das Handlungsmodell dieser Arbeit aufgenommen wird, besteht ebenfalls aus Jugendlichen, welche ein gemeinsames schulisches Ziel verfolgen. Hier wird jedoch ein/e Jugendliche/r als Tutor*in ausgewählt, welche als Expertin fungiert. Diese unterstützt ein/e andere/r Jugendliche/r, der Tutee / die Tutandin, welche/r noch Anfänger*in ist, damit diese/r die schulischen Ziele erreichen kann. Der/die Tutor*in begleitet und unterstützt den Tutee / die Tutandin im Lernprozess. Traditionell besteht eine Ungleichheit in Bezug zum Wissen und den Fähigkeiten des/der Tutor*in im Gegensatz zum Tutee / zur Tutandin (Topping et al., 2017, S. 2ff.; S. 74).

In der vorliegenden Arbeit unterstützen drei Tutorinnen zwei heilpädagogische Jugendliche (Aufteilung: 1 Tutorin mit 1 Tutandin, 2 Tutorinnen mit 1 Tutandin) im Lesetraining. Die Tutorinnen sind 3.Sek. A – Mädchen die Tutandinnen zwei heilpädagogischen Mädchen, welche in einer 1.Sek. B integriert sind. Es handelt sich also um ein altersübergreifendes Tutoring (*cross-age peer tutoring*) innerhalb eines Schulhauses. Die Rollen sind in dieser Konstellation fix (vgl. Topping et al., 2017, S. 85f).

4.4.1.1 Organisation des Peer-Tutorings

Eine wirksame Implementierung des Peer-Tutoring ist komplex. Die ganze Lehrperson-Unterrichtssituation muss neu organisiert werden (Topping et al., 2017, S. 605). Um das Peer-Tutoring effektiv umzusetzen, muss den zusammenarbeitenden Lehrpersonen, der SHP und den Jugendlichen Grundlagenwissen über Peer-Tutoring vermittelt werden. Die Peer-Projekte müssen gut geplant, vorbereitet, implementiert und gleichzeitig begleitet werden. Die Auswahl der Tutorinnen muss getroffen werden. Für die Jugendlichen bedeutsame Texte müssen ausgewählt werden. Vor dem Projektstart ist es wichtig, dass die Lernenden (Tutandinnen und Tutorinnen) eine umsichtige Vorbereitung und ein Training erhalten, um ihre Rollen wirksam zu übernehmen. Schlussendlich hängt das Gelingen des Peer-Tutorings auch von der Organisation des gesamten Lernblocks und dessen Überwachung ab (Topping et al., 2017, S. 2).

Rosebrock et al. (2019) liefert folgende Merkliste dazu (S. 103):

- Das Verfahren zu Beginn sorgfältig erklären und in die Methode einführen
- die Lesetandems für die jeweiligen Trainingseinheiten zusammensetzen
- geeignete Texte auswählen und das Training fortlaufend überwachen und begleiten.

Die Zusammenarbeit für das Peer-Tutoring geschieht auf mehreren Ebenen. Nachfolgend sollen ausgewählte Ebenen genauer betrachtet werden.

4.4.1.1.1 Ebene Schule – Lehrpersonen - Eltern

Eine zentrale Gelingenskomponente für das Peer-Tutoring ist das Vertrauen der Lehrperson/SHP in ihre eigenen Fähigkeiten ein solches Projekt durchführen zu können (Topping et al., 2017, S. 607). Die Implementierung ist komplex und die Bereitschaft mit zahlreichen Personengruppen im Schulhaus zusammen zu arbeiten muss vorhanden sein (Topping et al., 2017, S. 605). Beim jahrgangsübergreifenden Peer-Tutoring wird Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen in einem Schulhaus begünstigt. Die Zusammenarbeit beginnt bei der Präsentation der Projektidee in der Schulkonferenz, der Suche nach Tutorinnen auf höheren Schulstufen (Bereitschaft einer KLP diese im eigenen Unterricht zu entbehren) und letzten Endes mit der geeigneten Auswahl derselben. Es ist hilfreich, wenn die verantwortliche SHP Wünsche äussert, welche Qualitäten die Tutorinnen mitbringen sollen (Topping et al., 2017, 544).

Es kann sein, dass Lehrpersonen, welche noch nicht vertraut mit kooperativen Lernformen sind, nicht einsehen, warum sie für die Vorbereitung Zeit investieren sollen, wenn sie bereits überlastet sind. Lernzeit geht verloren, zusätzliche Schulungen bedeuten Zusatzaufwand und direkter Lernerfolg ist nicht sogleich ersichtlich. Gerade dieser erste Vorbereitungsblock ist aber enorm wichtig, um Strategien umsichtig zu vermitteln, z.B. um zu zeigen, wie sich ein Lesemodell verhält, Rückmeldungen und Lob gegeben werden, wie bei Verlesungen reagiert wird. Wird nur ein Anfangsblock an Informationen erteilt, so ist das nicht ausreichend. Der gesamte Prozess muss kontinuierlich begleitet und supervidiert werden (Topping et al., 2017, 621). Der Einbezug der Eltern, in Form einer Information über Peer-Tutoring und den geplanten Zeithorizont ist wünschenswert (Topping et al., 2017, 103; 625).

4.4.1.1.2 Ebene SHP-Tutandinnen

Die SHP stellt in erster Linie fest, wo ein Förderbedarf vorhanden ist und welche Fördermethode die geeignetste sein könnte. Ihr Ziel ist es, beiden Jugendlichen mit Förderbedarf zu helfen, so dass diese ihr volles Potential entfalten können. Peer-Tutoring ist vor allem auch für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten erfolgversprechend (Topping et al., 2017, S. 100). Stellt die Laut-Symbolzuordnung noch eine Herausforderung für die Schüler*innen dar, so ist

ein Peer-Tutoring nicht geeignet (Topping et al., 2017, 517). Die Tutees/Tutandinnen müssen über das bevorstehende Peer-Projekt genau informiert werden. Programm und Lernziele müssen transparent sein, wie auch die Möglichkeit bei Herausforderungen an die SHP zu gelangen (Topping et al., 2017, S. 104). Das Ziel der vorerst von der SHP gebildeten Peergruppe ist es, gemeinsam funktionieren zu können, lernen zu können (Topping et al., 2017, S. 616; vgl. Kapitel 3.6). Wenn Gruppen (trotz Hilfestellungen) nicht funktionieren, so sollten sie ausgewechselt werden (Topping et al., 2017, S. 547). Die SHP steht daher nach jedem Training in stetem Austausch mit den Tutees/Tutandinnen. Ihre Rückmeldungen zum Prozess werden regelmässig eingeholt. Am günstigsten ist eine Mischung aus individuellen und Gruppen-Rückmeldungen (vgl. Topping et al., 2017, S. 622). Die Tutees/Tutandinnen wählen zudem geeignete Lesetexte mit der SHP aus, anschliessend präsentieren sie diese den Tutorinnen (Topping et al., 2017, S. 428). Wenn diese mit dem Inhalt nicht einverstanden sind, muss verhandelt werden (Topping et al., 2017, 142).

4.4.1.1.3 Ebene SHP - Tutorinnen

Die Tutor*innen erhalten noch vor dem ersten Treffen mit den Tutees/Tutandinnen einen Einführungskurs in die Strategien des Tandemlesens das Programm des Peer-Tutorings und die Lernziele (vgl. Rosebrock et al., 2019, S. 150; Topping et al., 2017, S. 104). Dabei wird den Tutor*innen die Befähigung zu unterrichten ein Stück weit abgetreten. Es findet also ein Rollentausch der Lehrperson (hier der SHP) zum/r jugendlichen Tutor*in statt (Topping et al., 2017, S. 76). Das bedingt Vertrauen in den/die Tutor*in, aber auch in die gesamte Gruppe der Jugendlichen (Topping et al., 2017, S. 608). Jedem neuen Tutor*innentraining geht eine Nachbereitung des letzten voraus. In dieser Nachbereitung wird reflektiert, was während des Tutorings geschehen ist (Topping et al., 2017, S. 521; S. 622). Zusammen wird nach Lösungen gesucht und sie bestätigen ihre Sichtweisen (Topping et al., 2017, S. 536). Daraus ergibt sich eine gute Planung für das nächste Tutoring (Topping et al., 2017, S. 521).

4.4.1.1.4 Ebene Tutorinnen – Tutandinnen

Die häufigste Form von Peer-Tutoring ist diejenige, bei der ein/e Tutor*in mit einem/r Tutee/Tutandin oder einer kleinen Gruppe Tutandinnen arbeitet. Diese Lernform ermöglicht eine aktive Beteiligung und die Erteilung eines individuellen Feedbacks (Topping et al., 2017, S. 72ff.). Die Paare (Tutor*in/Tutee/Tutandin) müssen sorgfältig zusammengestellt werden. Dies erfolgt im Austausch zwischen den beteiligten Lehrpersonen. Die Tutor*innen müssen über ein hohes Niveau der Lesekompetenz verfügen und ausreichende soziale Fähigkeiten besitzen (Topping et al., 2017, S. 517). Treten Herausforderungen zutage, so müssen diese proaktiv angepackt und keinesfalls ignoriert werden (Topping et al., 2017, S. 518). Für den Start ist es sinnvoll immer der/die gleiche Tutor*in als Lesepartner*in fungiert. Mit der Zeit kann diese/r ausgetauscht werden (ebd. S. 427).

Ein Blick auf die Rollenverhältnisse lohnt sich:

Betrachtet man die Rollenverhältnisse zwischen dem/r Tutor*in und dem Tutee/der Tutandin, so sind sie nicht gleichwertig. Die altersbedingt nähere Beziehung kann jedoch zu einem freieren Austausch führen und dadurch zu besseren Verstehens- und somit Lernleistungen.

Trotz zweier Jahre Altersunterschied sind die Jugendlichen (Tutorinnen und Tutandinnen) ähnlich alt. Das bedeutet, dass sie emotional und kognitiv näher sind (als SHP zur Tutandin), auch in der Art der Kommunikation (in ihrer Umgangssprache). So fliessen in ihrem Austausch Beispiele und Alltagserlebnisse ein, die den Lernstoff erklären und erleichtern, weil sie den individuellen Bedürfnissen (Vorwissen, Niveau, Denkgeschwindigkeit) der Lernenden angepasst sind. Als Konsequenz führt das bessere Verständnis zu persönlichem und wirksamem Lernen.

Selbstverständlich verfügt der/die Tutor*in nicht über die gleiche fachliche Expertise, wie die Lehrperson (in diesem Fall die SHP). Aber auch dieser Umstand kann zur Distanz zur SHP resp. Nähe zum/r Tutor*in führen. Der/die Tutor*in hat ausserdem keine Ansprüche auf erzieherische Kompetenzen. Das hat Auswirkungen auf den Austausch des/r Tutor*in und des Tutees/der Tutandin, weil es den Tutee/die Tutandin in eine weniger passive Rolle drängt. Indem die beiden näher im Status und Wissen sind, fühlt sich der Tutee/die Tutandin freier die eigene Meinung auszudrücken, Fragen zu stellen und sich einzubringen. Die Interaktion kann somit ausbalancierter, lebendiger werden (Topping et al., 2017, S. 78; Rosebrock & Nix, 2017, S. 24). Nicht erstaunlich ist die Tatsache, dass die Tutees/Tutandinnen ihren Tutor*innen einen höheren sozialen Status zuordnen (Topping et al., 2017, S. 86).

Peer-Tutoring ist für den Tutee/die Tutandin *und* den/die Tutor*in vorteilhaft (Topping et al., 2017, S. 79).

Der inhärente Wissensvorsprung der Tutor*innen im altersdurchmischten Peer-Tutoring erleichtert entsprechenden Unterstützung, ermöglicht als Konsequenz ein erfolgreiches Tutoring und führt zu wirksamem Lernen (Topping et al., 2017, S. 86). Der Wissensfluss scheint vordergründig von der Tutor*in zum/r Tutee/Tutandin linear zu verlaufen. Der bewusst und regelmässig angewandte Support hilft dem/r Tutee/Tutandin ihre Lernziele zu erreichen. Gleichzeitig profitiert auch der/die Tutor*in, indem das Verständnis des eigenen Lernens optimiert wird. Peer-Tutoring ist daher für die Tutor*in *und* den Tutee/die Tutandin vorteilhaft und keine Einbahnstrasse (Topping et al., 2017, S. 80; S. 103).

4.4.1.2 *Verschiedene Konstellationen von Peer-Tutoring*

Peer-Tutoring Projekte können verschiedene Formen annehmen. Sie können sich voneinander in den Lernzielen, der Intensität und Häufigkeit der Durchführung unterscheiden. Sie können von Angesicht zu Angesicht stattfinden oder Online. Allgemein ist ein weiter Rahmen von Möglichkeiten vorstellbar und kann für die Praxis entwickelt und anschliessend durchgeführt werden (Topping et al., 2017, S. 89). Peer-Tutoring kann wiederum mehrere Formen umfassen. Topping umschreibt deren 13 Formen (vgl. Topping et al., 2017, S. 90f.¹³).

4.4.1.3 *Positive Effekte von Peer-Tutoring*

Eine Vielzahl von Studien haben gezeigt, dass kooperatives Lernen mit Peers zu verbesserten Leistungen und erhöhter Motivation führen (Philipp, 2012, S. 189).

Durch den Einsatz von Peer-Tutoring gelingt eine Erhöhung der Lesezeit, welche u.a. im kognitiven Bereich einen Lernzuwachs bewirkt. Daraus ergibt sich eine positivere Haltung dem Lernen gegenüber und die Ausdauer, um dran zu bleiben stellt sich ein.

Peer-Tutoring bietet sicheres und Stress reduzierendes Lernen (Topping et al., 2017, S. 96f.) Vom Peer-Tutoring profitieren daher auch Jugendliche mit Beeinträchtigungen, aus sozial benachteiligten Schichten und auch jene mit emotionalen Schwierigkeiten (Topping et al., 2017, 100; Philipp, 2012, S. 180).

Die Vorteile auf der sozialen und kommunikativen Ebene sind weniger gut messbar als jene des kognitiven Bereiches. Dennoch sind auch auf dieser Ebene Erfolge im Selbstwert und im Selbstbewusstsein zu beobachten. Last but not

¹³. Im vorliegenden Peer-Tutoring sind bis auf **Nummer 13** (Extrinsische Verstärkung: z.B. durch akademische Kreditpunkte) alle aufgeführten Komponenten von Peer-Tutoring enthalten.

least sind Vorteile auf der metakognitiven Ebene zu beobachten, welche zu selbstständigem Lernen führen und damit das lebenslange Lernen unterstützen (Topping et al., 2017, S. 437).

Peer-Tutoring ist das Kernstück dieser Arbeit, da in diesem Setting über Wochen intensiv gearbeitet wird. Zu Beginn wird den Tutorinnen von der SHP von einer afroamerikanischen Gemeinschaft berichtet, welche Männer aus ihren Reihen einsetzt, um Kindern in der Schule Geschichten vorzulesen. Ziel dieser engagierten Arbeit ist es, die Kinder sozial benachteiligter Familien zu fördern, indem sie mit Lesekultur in Kontakt gebracht werden (vgl. Watson, 2018, S. 35). Ganz ähnlich wie die Arbeit der Tutorinnen.

L. geniesst die Aufmerksamkeit vor allem der einen Tutorin sehr und scheint motiviert für das Peer-Tutoring (vgl. Topping et al., 2017, S. 527). Sie wirkt weniger ängstlich beim Vorlesen und nutzt die neuen Kontakte zu den älteren Schülerinnen. S. ist ihren Tutorinnen gegenüber zurückhaltender. So äussert sie sich einmal, dass sie es vorziehen würde mit der Tutorin von L. zu trainieren oder mit der SHP. Die SHP bringt diesen Punkt ins Gruppengespräch (alle sprechen mit allen, L. und S. hören die Meinungen der KLP's) ein und anschliessend wird die Rotation der Tutorinnen festgelegt. S. zeigt in der diagnostischen Untersuchung, dass sie den Buchstaben w mit dem Buchstaben f verwechselt. Da es sich dabei um den einzigen Fehler in der Laut-Symbolzuordnung handelt, wird dennoch mit dem Peer-Tutoring gearbeitet.

Die Arbeit mit den älteren Schülerinnen scheint L. und S. insgesamt Motivation für weitere, eigene Projekte zu geben. So bereiteten sie sich beide mit grossem Engagement darauf vor, eine von ihnen gewählte Geschichte (Besuch im Orell Füssli) im Peer-Tutoring zu üben und anschliessend im Kindergarten vorzutragen. Nachdem L. ihre Dinosauriergeschichte im Kindergarten ihres Quartiers präsentiert hat, kommen drei Elternpaare mit positiven Reaktionen auf L.s Eltern zu. S., die nicht vom Lockdown in der Pandemiezeit ausgebremst wurde, konnte sogar bereits einen zweiten Auftritt «verbuchen», einen Vortrag über Sri Lanka an ihrer ehemaligen Schule. Sie wurde daraufhin gebeten, den gleichen Vortrag auch vor dem Lehrer*innen-Team zu halten.

So sind beide Mädchen zwar nicht in die umgekehrte Rolle der Tutorin geschlüpft, sie wurden aber zu Vorleserinnen/Referentinnen. Durch die Umsetzung ihrer eigenen Ideen (Geschichte im Kindergarten vorlesen/teilweise erzählen und dafür im Peer-Tutoring üben) sind beide in handelnde Beziehung zum Unterrichtsstoff gekommen und damit zu einer authentischen Leseaktivität (Topping et al., 2017, S. 428). Im August 2021 werden beide Mädchen, gemeinsam mit ihren Tutorinnen und der SHP, über ihr Training im Peer-Tutoring am heilpädagogischen Kongress in Bern berichten. Die Tutorinnen haben vom ersten Tag an Verantwortung für das kooperative Ziel übernommen und haben das Training konsequent und motiviert durchgeführt und Gruppenanerkennung erhalten (Topping et al. 2017, S. 616). Auch in ihrem Bewerbungsprozess im Zusammenhang mit ihrer Berufswahl, wurde ihr Engagement im Peer-Tutoring wahrgenommen (Referenz der SHP) und mit Anerkennung (seitens der Lehrbetriebe) quittiert.

Die Tutorinnen haben ausserhalb des Trainings keine Textabschnitte vorgelesen. Informelle Gespräche über Bücher und Texte haben aber stattgefunden. Auswirkungen davon, z.B. die Aufnahme eines Buchtipps, Zeitschriftenartikels für das Lesetraining, sind der SHP nicht bekannt (vgl. Bartnitzky, 2019, S. 151).

Die SHP hat mit der Einführung des altersübergreifenden Peer-Tutorings etwas Neues ausprobiert. Durch die Gewinnung einer KLP für das Projekt, wird die Umsetzung des Peer-Tutorings möglich. Sie stellt fest, dass am Ende alle Beteiligten zu einer Lerngemeinschaft von Pionierinnen geworden sind (Topping et al. 2017, S. 608). Die SHP hat sich bemüht mit der Implementierung des Projektes kooperative Werte einzubringen: Engagement, gegenseitigen Respekt, Offenheit, einander helfen, das Recht anders zu sein, Solidarität, Vertrauen, Teilen, Autonomie, Gleichheit und

empathisches Zuhören. Die Reflexionen wurden im Sinne des kooperativen Ziels, lösungsorientiert geführt (vgl. Topping et al. 2017, S. 616; S. 146).

4.4.2 Lernen am Modell

Das Lernen am Modell basiert auf der von Bandura (1976) hervorgebrachten sozial-kognitiven Lerntheorie. Lernen am Modell ist ein Prozess, in dessen Verlauf ein Individuum durch Beobachtung des Verhaltens anderer Menschen etwas lernt (Helmke, 2017, S. 57f.).

Lernen am Modell durchzieht diese Masterarbeit wie ein roter Faden. Es kommt sowohl im Lesetraining, wie auch im Pausenkiosk zum Lernen am Modell.

4.4.3 Schülerfirma

Im Folgenden wird das Lernarrangement der *Schülerfirma* vorgestellt. Die Schülerfirma bedient sich eines schüler- und handlungsorientierten Unterrichts, welcher zu den Projektmethoden gezählt wird. Den Schüler*innen wird eine möglichst hohe Beteiligung und Mitgestaltung ermöglicht. Innerhalb von Schülerfirmen kommen viele Unterrichtsmethoden, wie kooperative Lernformen, Plenumsphasen, Präsentationen oder aus Einzelarbeit zum Einsatz (Pening, 2018, S. 9). Im schulischen Rahmen wird eine «wirtschaftliche Unternehmung» (Schülerfirma) gegründet, die echte Produkte verkauft (König, Hilbert, Mittelstädt & Wiepke, 2013, S. 18). Ein möglicher Gewinn fliesst für weitere Pausenkioske in die «Firma» zurück und wird für wohltätige Zwecke gespendet. Die zwei Schüler*innen haben dabei den kreativen Lead, arbeiten mit und instruieren ihre teilnehmenden Mitschüler*innen, bei der Durchführung des Pausenkioskes. Dazu gehört die Werbung (Gestaltung der Pausenkiosk-Plakate mit den Daten), wie auch die Abrechnung der Kasse und dem eigentlichen Betätigen in der Firma (z.B. planen des nächsten Pausenkioskes und deren Produkte, Herstellung von Produkten, Verkauf usw.). Die Hortleitung und die SHP nehmen dabei die Rolle der Beraterinnen und Lernbegleiterinnen ein (Wachtel, 2007, S. 295). Die meisten Schülerfirmen sind basisdemokratisch organisiert (Hengartner, 2018, S. 9ff.).

4.4.4 Metakognition

Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit der Metakognition wird es klar, dass diese regelmässig angewendet werden sollte. Metakognitionen ermöglichen einen Blick auf sich selbst, auf Aufgaben oder auf die Welt. Diese Art zu schauen, kann durch Fragen im Alltag aufgebaut werden. Anhand des ermittelten Wissens können Anpassungen in der Planung vorgenommen werden. Dieses Vorgehen wird sowohl für die Leseförderung, wie auch im Pausenkioskprojekt angewandt. Da die Stoffmenge nicht zu dicht sein darf muss jeweils eine Auswahl aus den Interviewfragen¹⁴ getroffen werden (Brunsting, 2011, S. 182-185).

¹⁴ Interviewfragen: 1. Problemdefinition/ Aufgabendefinition (Frage: Was ist deine Aufgabe?) 2. Lösen der Aufgabe mit lautem Denken (Instruktion: „Sage laut, was du beim Lösen dieser Aufgabe denkst.“) 3. Strategie erfassen (Frage: „Wie bist du vorgegangen? Was hast du gemacht?“) 4. Strategie finden (Frage: Wie bist du auf die Idee gekommen, es so zu machen?“) 5. Einzelne Schritte finden (Frage: „Wie sahen die einzelnen Schritte aus? Was hast du alles gemacht?“) 6. Kontrolle („Wie findest du heraus, ob du es richtig gemacht hast?“), 7. Korrektur (Was tust du, wenn du etwas falsch gemacht hast?“) 8. Aufgabenschwierigkeit (Frage: Wie schwierig war diese Aufgabe für dich? Wähle eine Zahl zwischen 1 (ganz einfach) und 10 (total schwierig) und Fremdeinschätzung SHP möglich 9. Motivation („Wie gern hast du die Aufgabe gelöst? Wähle eine Zahl zwischen 1 (gar nicht gern) und 10 (total gern) 10. Blick zurück (Frage: „Was hast du gemacht, gelernt oder geübt?“) 11. Blick nach vorn (Frage: „Wo kannst du das sonst noch brauchen? Wo in der Freizeit? Wo in der Schule?“ (Brunsting, 2011, S. 184f.).

4.5 Handlungsmodell

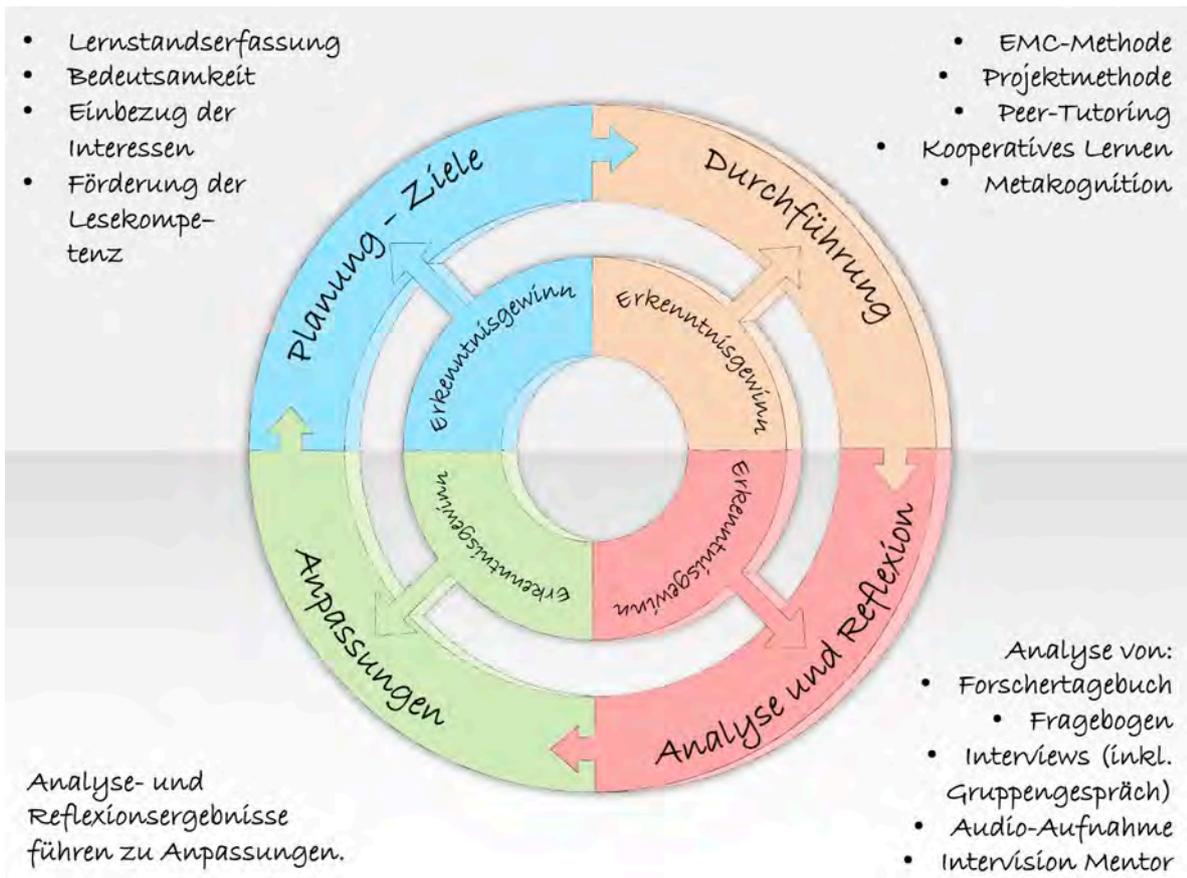


Abbildung 5: Handlungsmodell; eigene Darstellung

In der ersten Phase, Planung und Ziele, wird die Lebenswelt (bedeutsame Themen) der beiden Lernenden und ihr Lern- und Entwicklungsstand erforscht. Gleichzeitig wird die Beziehung zwischen der SHP und den Lernenden aufgebaut. In diesen Interaktionen ist der Dialog ein Schlüsselfaktor, um die Denkweise, das Können und die persönlichen Faktoren der Lernenden zu eruieren. Mit den gewonnenen Informationen werden die Ziele formuliert, sowie die Planung für die Durchführung festgelegt. Die Indikatoren des Erlebens und der Wunsch zu existieren stehen im Mittelpunkt der Förderplanung. In der zweiten Phase findet die Durchführung statt: Die EMC-Methode wird angewendet. Bei deren Anwendung fließen die Prinzipien und Methoden, die in den Unterkapiteln (X, Y) erläutert werden, ein. Die Durchführung wird mittels Interviews, Audio-Aufnahmen und Fragebogen ausgewertet und in den Gruppen SHP-Lernende sowie SHP-Tutorinnen, SHP,-Lernende, Tutorinnen und SHP-KLP reflektiert. Aufgrund der Analyse- und Reflexionsergebnisse werden Änderungen vorgenommen, welche zu einer Anpassung der Ziele und der Planung führen.

5 Ziele und Planung

Die Ziele der Lernenden, der Tutorinnen, der Schülerfirma und der SHP sind in den folgenden Tabellen aufgeführt. Die Planung der praktischen Durchführung wurde fortlaufend in den Theorie- und in den Methodenteil eingearbeitet.

5.1 Ziele der Lernenden

In Tabelle 3 werden die Ziele der Lernenden dargestellt.

Tabelle 3: *Ziele der Lernenden*

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
L. und S. erhöhen ihre Leseflüssigkeit.	Mit dem Lesetraining von Rosebrock et al.	Die Lesetempe (WpM) erhöht sich. Die Boxen der Lückentexte werden korrekt angekreuzt.	Lesetraining von Rosebrock et al., dem Peer-Tutoring, Lesen der Rezepte bei G.F. (Hortleiterin) und der dadurch verlängerten Lesezeit. Reflexion und Forschertagebuch (FT).
L. und S. erhöhen ihre Lesemotivation.	Sie wählen ihre Lesetexte und Bücher selbst aus. Durch Verbesserungen der Lesekompetenz.	Sie ergreifen die Initiative von sich aus und lesen einen Text.	Peer-Tutoring, eigene Projekte, Lesetraining, Metakognition, Interview.
L. und S. wenden die Methoden des Lesetrainings von Rosebrock et al. an.	Die Tutorinnen und die SHP erklären die Bedeutung der vier Dimensionen der Leseflüssigkeit und trainieren sie mit dem Lesetraining.	L. und S. lesen genau, wenden die Selbstkorrektur an, sie steigern ihr Lesetempo, sie intonieren Sätze sinngemäss.	Peer-Tutoring, Lesetraining, individuelle Trainingsvorlieben, Audio-Aufnahmen.
L. und S. können mit den Tutorinnen kooperieren.	Die Tutorinnen erhalten einen Vorkurs, der sie für den Umgang mit den Mädchen vorbereitet und sie ins Lesetraining einführt.	Die Zeit kann hauptsächlich «time on task» genutzt werden.	Evaluation des Trainings, planen des nächsten Trainings, Lesetraining, Peer-Tutoring, Konflikte besprechen, lösungsorientierte Vorgehensweise.
L. und S. verbalisieren ihre Denkwege.	Die Geschichten für den Kindergarten werden nach der Übungsphase laut gedacht.	L. und S. sprechen darüber, was sie inhaltlich verstanden haben, welche Wörter unklar sind, antizipieren die Geschichte und überlegen sich, was die Kindergartenkinder spannend, lustig finden könnten.	Austausch mit den Tutorinnen oder mit der SHP

5.2 Ziele der Tutorinnen

In Tabelle 4 werden die Ziele der Tutorinnen dargestellt.

Tabelle 4: *Ziele der Tutorinnen*

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
Tutorinnen finden eine Rolle zwischen einer Lehrerin und einer Kollegin.	Die Tutorinnen werden von der SHP über Umgangsformen instruiert und erhalten eine wöchentliche Beratung.	Die Jugendlichen kommen mit ihrer Aufgabe zügig voran, bei gleichzeitig kollegialen Umgangsformen.	EMC-Methode, Interview/Fragebogen (FB), Metakognition.
Die Tutorinnen wenden das Lesetraining an.	Die Tutorinnen sind immer im Dialog mit der SHP, in der Nachbereitung und Planung, die SHP weiss, mit welchen Texten trainiert wird.	Alle Jugendlichen sind während der Lesetrainingszeit an der Arbeit.	Peer-Tutoring mit den Tutorinnen und Lesetraining von Rosebrock et al.

5.3 Ziele der Schülerfirma

In Tabelle 5 werden die Ziele, welche mit der Schülerfirma verfolgt werden dargestellt.

Tabelle 5: *Ziele der Schülerfirma (Hortleitung)*

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
Förderung der überfachlichen Kompetenzen.	L. und S. notieren einen Einkaufszettel, kaufen ein und setzen ihr Rezept um.	Ein Muffin, Sri Lankische Rolls, gebrannte Mandeln, Schokoschalen, Crêpes, «Chnolibrot», Cornflakes-Cookies usw. entstehen.	Projektarbeit (nur wenn nötig: mit Hilfe der Hortleitung G.F. und der SHP)
L. und S. führen mit G. F. und der SHP einen Pausenkiosk durch.	Die Mädchen hängen ihre Werbeplakate 4 Tage vor der Durchführung auf. Richten am Tag der Durchführung den Pausenkiosk ein (u.a. Kasse, Preisliste, alle produzierten Produkte, haben die Preise vorgängig auswendig gelernt, Absperrung aufstellen, Müllsäcke aufstellen).	Alles steht pünktlich bereit, die Kasse stimmt bei der Endabrechnung, alle Backwaren, Salzwaren sind ausverkauft, die Schlange der Wartenden baut sich in angenehmem Tempo ab, anschliessend wird sauber aufgeräumt.	Projektarbeit, (kooperatives Arbeiten)

5.4 Ziele der SHP

In Tabelle 5 werden die Ziele dargestellt, welche sich die SHP vorgenommen hat.

Tabelle 6: *Ziele der SHP*

Ziele	Mittel und Wege zur Zielerreichung	Indikatoren	Methoden Instrumente
Die SHP gibt Verantwortung an die Tutorinnen ab.	Die Tutorinnen werden gut in die Methode eingeführt. Die SHP vertraut den Tutorinnen aufgrund der geführten Gespräche und der Empfehlung durch S.B. ihrem Klassenlehrer.	Die Tutorinnen arbeiten selbstständig und professionell, ohne die SHP. Die SHP befindet sich während der Lesezeit nicht im Schulzimmer/Bibliothek/Hort. L. und S. verbessern ihre Lesekompetenz. Wenn die SHP zwischendurch etwas im Schulzimmer holt, sieht sie alle Jugendlichen an der Arbeit.	Peer-Tutoring mit den Tutorinnen
Die SHP ist gegenüber neuen Ideen, Interessen und Wünschen offen.	Die SHP unterstützt L. und S., sowie die Tutorinnen in ihren Anliegen. Greift jedoch, wenn nötig korrigierend ein. Die SHP vertraut den Tutorinnen aufgrund der geführten Gespräche und der Empfehlung durch S.B., ihren Klassenlehrer.	Ideen, Interessen, Wünsche von L. und S. werden von der SHP aufgenommen und umgesetzt. Punktuell auch von den Tutorinnen. Wenn die SHP zwischendurch etwas im Schulzimmer holt, sieht sie alle Jugendlichen an der Arbeit.	partizipative Aktionsforschung Peer-Tutoring mit den Tutorinnen
Die SHP baut ein Kooperationssteam auf.	KLP anfragen, ob er/sie Tutor*innen stellen kann, weitere mögliche Projekte überlegen und Kooperationspartner*innen suchen kann.	Der projektartige Unterricht mit L. und S. wird nicht nur von der SHP durchgeführt. Schulhauszusammenarbeit mit Hortleiter und KLP der Tutorinnen.	Peer-Tutoring, Vorlesen Kindergarten, Pausenkiosk und weitere Projekte.

6 Forschungsdesign

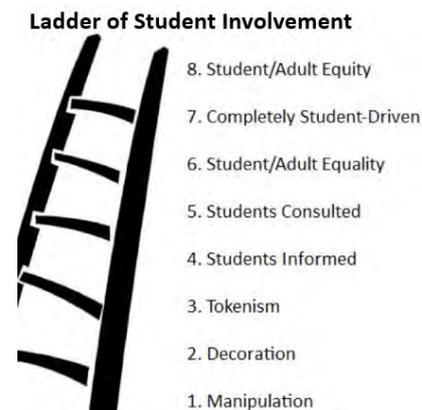
In dieser Arbeit wurde mit der partizipativen Aktionsforschung gearbeitet. Das Handlungsmodell ist auf der EMC-Methode von Cuomo (1989) abgestützt und wurde von zwei Lernenden und drei Tutorinnen umgesetzt. Im Vordergrund stehen qualitative Forschungsmethoden. Während des Projekts werden mittels Fragebogen, Interviews und Forschertagebuch Daten gesammelt und zu einem späteren Zeitpunkt ausgewertet. Für die Erhebung des aktuellen Entwicklungsstandes wurden die SHP-Beobachtungen (von der vorherigen und der aktuellen SHP) sowie Eindrücke der KLPs genutzt. Des Weiteren wurden verschiedene Testungen (Lesetests, Audioaufnahmen, Lückentexte) durchgeführt. Durch die Kombination verschiedener Forschungsmethoden wird der Triangulation Rechnung getragen (vgl.

Altrichter & Posch, 1998, S. 164). Das gewählte forschungsmethodische Vorgehen sowie die Datenauswertung werden anschliessend theoriegeleitet dargestellt.

6.1 Partizipative Aktionsforschung

Partizipative Aktionsforschung (PAR) ist ein Forschungsansatz der empirischen Sozialforschung, der seit der erstmaligen Anwendung durch Lewin 1948 u.a. in der Schulforschung angewandt wird. *Partizipativ* bedeutet, dass die Beforschten, über die Daten gesammelt wird, selbst als Co-Forscher*innen teilnehmen. Im Idealfall lernen sie also selbst ihre Umgebung zu beobachten und zu untersuchen. Der zweite wichtige Begriff heisst *Aktion*. Dieser bedeutet, dass Veränderung angestrebt wird. Ausgangspunkt für die Forschung kann der Wunsch nach Veränderung, Wünsche zur Evaluierung oder Qualitätskontrolle sein. Oft ist es ein Problem, das zum Innehalten führt und der Prozess der Reflexion beginnt. Eine Frage wird formuliert, wie das Problem gelöst werden könnte und mögliche Antworten werden gesucht. Dafür beginnt ein Sammeln von Daten, dem eine Reflexion und Analyse folgt. Somit werden andere Handlungsweisen angewandt, welche wiederum neue Probleme aufwerfen und der Kreislauf beginnt von vorne. Der Forschungs-, Entwicklungsprozess dreht sich in einer Aufwärtsspirale, ähnlich einem Wirbelwind, nach oben. Er endet, wenn eine Lösung gefunden wird, mit der alle zufrieden sind. Er kann aber auch dann enden, wenn Ressourcen erschöpft sind oder ein Projekt endet (Wöhler, Arztmann, Wintersteller, Harasser, Schneider, 2017, S. 27ff.). Im Einklang mit der EMC-Methode ist auch die PAR zirkulär (Wöhler, et al., 2017, S. 28). Durch den Einbezug der Betroffenen können Perspektiven erkennbar werden, welche sonst verborgen blieben (Wöhler et al., 2017, S. 28). Hart (1992) entwarf die «ladder of participation», um die möglichen Formen des Forschungs-Einbezugs unterscheiden zu können. Die ersten drei Treppenstufen beschreiben die Nicht-Partizipation. Die darüber liegenden fünf Stufen beschreiben Grade der Partizipation. Gemäss Hart ist die 8. Stufe nicht gezwungenermassen die beste Form der Partizipation, sondern je nach Forschungsfrage und Ziel der Untersuchung können andere Stufen ebenso sinnvoll sein (Wöhler et al., 2017, S.38).

Ladder of participation



Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017). *Partizipative*

Abbildung 6: Ladder of participation (Grade der Partizipation)

In dieser Entwicklungsarbeit wurde erkannt, dass die zwei heilpädagogischen Mädchen grosse Mühen beim Erlesen von Texten zeigen (Audio-Aufnahme). Das eine Mädchen zeigte in der Situation des Vorlesens grosse Angst, das andere Mädchen negierte ihr stockendes Lesen. Die SHP stand in der Folge vor der Frage, wie eine Förderung der Lesekompetenz ermöglicht werden konnte. Durch den Einbezug von Tutorinnen, welche ein Lesetraining durchführten, konnte ein passender Rahmen gefunden werden. In der Folge nahmen alle fünf Jugendlichen am Erheben der Lesegeschwindigkeiten, an Lernprozessen und an Lernerfolgen teil. Die Teilnahme erreichte in der «ladder of participation» teilweise die höchste Stufe, teilweise wurden tiefere Stufen erreicht, je nach Projektskizze der SHP.

6.2 Forschungsmethoden

Das Vorlesen, Lückentexte, Interviews, Gruppengespräche, Audio-Aufnahmen, das Forschertagebuch und der Fragebogen gehören zu den angewendeten Forschungsmethoden.

6.2.1 Vorlesen

Vor dem Start des Projektes hörte die SHP beiden Schülerinnen beim Vorlesen zu. Sie orientierte sich an der Checkliste zur Einschätzung der Leseflüssigkeit (Rosebrock et al., 2019, S. 83). Die eine Schülerin reagierte sehr ängstlich auf die Aufforderung laut vorzulesen und las stockend, so dass nicht viel verstanden werden konnte. Die andere Schülerin zeigte diese Angst nicht, aber auch sie konnte beim Vorlesen nicht verstanden werden. Die SHP kam nach dem Vorlesen zum Schluss, dass die Mädchen selbst auch nichts vom Textinhalt verstehen konnten. Wenn nichts verstanden wird, macht die Lesetätigkeit für die Lernenden keinen Sinn.

Wenn Sie einem leseschwachen Schüler oder einer Schülerin beim Vorlesen zuhören, dann achten Sie bitte auf die folgenden Fragen:

Worin zeigen sich die Probleme beim Flüssiglesen? Indem er oder sie...

... viele Wörter nur sehr langsam dekodiert, also Buchstabe für Buchstabe erliest?

... auf Hilfe von aussen wartet, statt sich selbst anzustrengen, um sich unbekannte Wörter eigenständig zu erschliessen?

... die Bedeutung vieler Wörter nicht versteht?

... in der Betonung des Gelesenen nicht auf die Interpunktion achtet?

... das Verstehen während des Lesens nicht überprüft (z.B. Lesefehler nicht bemerkt und eigenständig verbessert)?

... versucht, möglichst schnell zu lesen, ohne Rücksicht auf die Bedeutungsbildung?

... ängstlich und verschlossen reagiert auf die Aufforderung, laut vorzulesen?

... deutlich besser liest, wenn er/sie einen Text zunächst leise lesen darf, bevor laut gelesen werden muss?

Abbildung 7: Checkliste zur Einschätzung der Leseflüssigkeit (nach Allington 2009, S. 58); eigene Darstellung

6.2.2 Lückentexte

Tabelle 7: Lückentexte aus Rosebrock et al., 2019, S. 153-159; eigene Darstellung

Lückentexte	Lix	Datum	L.	S.
1	25	4.11.19	63 WpM	53 WpM
2	26	19.12.19	70 WpM	70 WpM
3	27	14.01.20	67 WpM	64 WpM
4	32	15.02.20	85 WpM	76 WpM
7	32	5.03.20	91 WpM	79 WpM
5	33	19.03.20	95 WpM	83 WpM
6	34	31.03.20	102 WpM	94 WpM

Die Tendenz der Leseflüssigkeit von L. und S. ging während des Trainings nach oben. Es ist jedoch zu beachten, dass der Lesbarkeitsindex der Lesetexte gleichzeitig ansteigt. Das bedeutet, dass die Testungen mit fortschreitender Zeit anspruchsvoller wurden und die Steigerung des Lesetempos tatsächlich ein erheblicher Fortschritt der Leseflüssigkeit bedeutet.

6.2.3 Interview, Gruppengespräch, Audio-Aufnahmen

Interviews sind eine Weiterentwicklung des Gesprächs, welches im Alltag geführt wird (Altrichter, Posch, Spann, 2018, S. 133). Sie liefern Informationen, über welche das Gegenüber verfügt. Interviews können Gedanken, Einstellungen und auch Haltungen aufzeigen, welche hinter dem eigentlich Geäusserten stehen. Die mündliche Nachfrage, was hinter gewissen Verhaltensweisen steckt, ist ein direkterer Zugang als andere Methoden. Die Befragung offenbart im Idealfall das, was Befragte denken, d.h. wie sie Situationen interpretieren. Auch wenn sie die Wahrheit sagen, werden sie aufgrund der Subjektivität etwas verschweigen. Interviews sollen das Verständnis von Vorkommnissen verbessern. Wichtig dabei ist, dem Gegenüber verständlich zu machen, dass ihre Information in zweierlei Hinsicht wichtig ist:

Für die Person, die befragt, liefert die/der Interviewte wichtige Informationen. Die Befragten glauben durch ihre Antworten etwas an ihrer eigenen Situation verbessern zu können. Watzlawick et al. (2000) haben zwei Ebenen der Kommunikation beschrieben: das Gesagte (Inhalt) und die Beziehungsebene (z.B. gegenseitiges Vertrauen). Beide beeinflussen sich gegenseitig (Altrichter et al., 2018, S. 133ff).

Der Dialog zu den heilpädagogischen Mädchen bricht nie ab. Der Austausch zu Beginn einer Lernsequenz ist eingeplant, da sie anschliessend besser arbeiten können. Vor Weihnachten fand ein Gruppengespräch statt, welches das Lesetraining mit den Tutorinnen evaluiert und einen Blick in die Zukunft wirft.

Mit S. waren Befragungen bisher nicht ergiebig. Mit L. schon, da ihre Stärke im mündlichen Ausdruck liegt. Dennoch wurden mit beiden Mädchen Interviews zu ihren Interessen, zur Lesemotivation, zum Verlauf des Lesetrainings mit den Tutorinnen durchgeführt. Ein solcher Austausch (Audio-Aufnahme) sticht besonders hervor, weil L. detailliert über ihre Vermeidungstendenz zu Lesen erzählte, aber auch, dass sie die Notwendigkeit des Lesetrainings sieht.

6.2.4 Forschertagebuch

Gemäss Altrichter et al. (2018) ist das Tagebuch schreiben eines der wichtigsten Werkzeuge des/der forschenden Lehrperson. Zahlreiche Merkmale zeichnen das Führen eines Tagebuches aus. So kann wo Papier und Zeit vorhanden

ist, geschrieben werden. Daten, die mit anderen Forschungsmethoden gewonnen wurden, können in die Aufzeichnungen aufgenommen werden. Kurze Gedächtnisprotokolle und Gedanken zum Forschungsstand können häufig, ev. täglich festhalten werden. Durch die Kontinuität des Tagebuch Führens kann im Vergleich zu anderen Forschungsmethoden eine hohe Qualität erlangt werden. Das Forschungstagebuch hält alle Entwicklungsprozesse fest. In ihm lassen sich die verschiedenen Vorstellungen und Einsichten der verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses wiederfinden (Altrichter et al., 2018, S. 25ff.).

In dieser Masterarbeit wurden nach jedem Arbeitstag ein Eintrag im Forschertagebuch (FT) verfasst. Einsichten werden durch die Einträge gewonnen. Gewisse Vorstellungen, Eindrücke einer schulischen Situation stellen sich bereits während des Schreibens ein, andere bei der ersten und zweiten Durchsicht des Eintrages, welche mit Stichworten in anderer Farbe markiert werden. Gewissen Impulsen, die durch das Schreiben aufgeworfen werden, geht die SHP im Arbeitsalltag nach und kann sie so direkt validieren oder anpassen. In der Supervision (Intervision) mit dem Mentor können Ereignisse anhand des FT nochmals rekapituliert und trianguliert werden (Imola, 2010, S. 6). Durch das hohe Mitteilungsbedürfnis der beiden heilpädagogischen Mädchen fließt viel Information über ihre Lebensgeschichte und ihre aktuellen Interessen und Sorgen ins Tagebuch ein. Die Stolpersteine finden ebenfalls Eingang ins FT. In ausgelasteten Zeiten, hat das Instrument des FT eine befreiende sowie eine beeinflussende Funktion. Beeinflussend, weil aufgrund der Aufzeichnungen die weitere Vorgehensweise geplant werden kann.

6.2.5 Fragebogen

Die schriftliche Befragung ist eine Möglichkeit des formalisierten Interviews. Der wichtigste Unterschied ist, dass der Befragte nicht unmittelbar antworten muss. Fragen können nicht wie beim Interview präzisiert werden, nachfragen ist nicht möglich. Fragebögen sind aus diesem Grunde anspruchsvoll zu verfassende Instrumente der Datensammlung. Die Fragen müssen gut vorbereitet werden. Der Grundsatz lautet, dass die Methoden den Fragestellungen folgen. Je präziser die Fragen bereits vor der Konstruktion des Fragebogens bekannt sind, klar ist, was erforscht werden soll, desto stärker strukturiert kann der Fragebogen aufgebaut werden. Die Auswertung sollte möglichst mitgeplant werden (Altrichter, Posch, Spann, 2018, S. 149ff.).

Es wurde ein Fragebogen mit Fokus auf die Tutorinnen und zur Erfassung von Daten für die Haupt- und den sechs Unterfragen erstellt. Alle Fragen sind so konzipiert, dass sie in der Beantwortung der Haupt- und Unterfragen einfließen können. Der Fragebogen sieht folgendermassen aus:

Liebe Peer-Tutorinnen

Ich möchte mich für Euren wertvollen Einsatz bedanken und habe einige abschliessende Fragen für Euch vorbereitet. Eure ehrliche Meinung zum Verlauf des gesamten Leseprojektes mit Peer-Tutoring unterstützt und bereichert die Forschung.

1) Wie ihr wisst, braucht es für die Leseflüssigkeit das genaue Lesen (die Lesegenauigkeit), die Lesegeschwindigkeit, die Betonung und dass ein Wort sofort erkannt wird (Worterkennung).
Wie haben sich die unten aufgeführten Bereiche bei L. und S. verbessert? 1 entspricht dabei einer sehr kleinen Veränderung und 5 einer grossen?
Bitte markiere die zutreffende Zahl **fett**.

L.:

	ungenügend	...	sehr gut
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3 4 5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3 4 5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3 4 5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3 4 5

S.:

	ungenügend	...	sehr gut
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3 4 5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3 4 5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3 4 5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3 4 5

2) Woran kann das gesehen werden? Z.B. L. liest genauer, weil ihre Angst abgenommen hat. S. betont den Text besser, weil sie ihn besser versteht. S. liest genauer, weil sie langsamer liest und verstanden hat, dass sie dann den Text verstehen kann.

L.:

Lesegenauigkeit

Lesegeschwindigkeit

Betonung

Worterkennung

Lesemotivation

Selbstbewusstsein

S.:

Textverstehen

Angst

3) Hat sich die Lesemotivation im Verlauf des Leseprojektes erhöht?

L.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

	wenig	...	sehr stark
	1	2	3 4 5

S.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

	wenig	...	sehr stark
	1	2	3 4 5

4) Hat sich ihr Selbstbewusstsein im Verlauf des Leseprojektes verbessert?

L.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

	kaum	...	sehr stark
	1	2	3 4 5

S.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

	kaum	...	sehr stark
	1	2	3 4 5

5) In welchen Bereichen muss bei L., bei S. noch weitertrainiert werden?
Kreuze an, mehrfaches Ankreuzen ist möglich!
Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit, Betonung, Worterkennung, Lesemotivation, Selbstbewusstsein, Textverstehen, Angst, anderes...

L.:

Lesegenauigkeit

Lesegeschwindigkeit

Betonung

Worterkennung

Lesemotivation

Selbstbewusstsein

Textverstehen

Angst

- S.:
- Lesegenauigkeit
 - Lesegeschwindigkeit
 - Betonung
 - Worterkennung
 - Lesemotivation
 - Selbstbewusstsein
- Textverstehen
- Angst
- _____
- _____
- _____
- _____
- 6) Ihr als Peer-Tutorinnen habt zusätzliche Hilfen (einzelne Abschnitte zeitlich zu messen, Stolperwörter markieren und üben, Schrift vergrössern, Textverstehen mithilfe Eurer Erklärungen usw.) gegeben: Würdet ihr mit diesen Werkzeugen weiterarbeiten, müssten sie ergänzt werden?
- 7) L. und S. waren am 4. November 19 als Erstklässlerinnen noch relativ neu im Schulhaus. Welchen Einfluss hatte das Peer-Tutoring auf die Selbstständigkeit? Hat es ihnen z.B. geholfen sich selbstständig im Schulhaus zu bewegen? Wo könnte das Peer-Tutoring für die Selbstständigkeit noch geholfen haben?
- 8) Gab es im Rahmen des Leseprojektes Momente, in denen L. und S. voller Freude und Motivation dabei waren? Wenn ja, kannst du die Situation kurz beschreiben?
- 9) Konnten L. und S. durch das Peer-Tutoring auch andere Kompetenzen, wie z.B. S. angemessene Äusserungen machen, L. für ihre Bedürfnisse/Wünsche einstehen, erlernen? Wenn ja, wo siehst du solche Fortschritte?
- 10) Hat sich etwas verändert, nachdem es um das Vorlesen im Kindergarten ging? Vor dem Vorlesen stellte ich fest...
Nach dem Vorlesen konnte ich beobachten...
- 11) Welche Entwicklung konntest du in Bezug auf das Leseverhalten der Mädchen feststellen? Erzählen sie im Lesetraining, in den Pausen oder im Hort von Büchern oder Texten, die sie gelesen haben? Wenn ja, von welchen?
- 12) Ihr seid Vorbilder für L. und S... Kommt ihr auch etwas von ihnen lernen? Wenn ja, was? Z.B. ich habe gemerkt, dass ich Geduld brauche, dass die Mädchen sinnvolle Ideen einbringen, dass sie nur lernen, wenn es keine Spassstunde wird.
- 13) Hat es Durchhänger/Aufschwung gegeben? Zu welchem Zeitpunkt war das? (Anfang, Mittelphase, Ende)
 Gab es Durchhänger/Aufschwung am Anfang?
 Gab es Durchhänger/Aufschwung in der Mittelphase?
 Gab es Durchhänger/Aufschwung am Ende (vor dem Lockdown)?
- 14) Wie hast du deine Tutorinnen-Expertise in der Pandemiezeit eingesetzt?
- 15) Unserem Gruppeninterview habe ich entnommen, dass ihr als Tutorinnen eine Rolle zwischen einer Lehrperson und einer Kollegin innehattet. Hat sich im Verlauf der Projektdauer etwas an dieser Rolle verändert? Wenn ja, inwiefern?
- 16) Was empfehlist du einem nächsten /einer nächsten («dopo di noi») Tutor*in?
- 17) Wie könnte Frau von Siebenthal das Projekt verbessern?
- 18) Welches Lob kannst du L. und S. aussprechen? Welches dir selber?
- 19) Wie viele Punkte (von 1-10, wobei die 1 schlecht, die 10 sehr gut ist) gibst du diesem Leseprojekt?
- 20) Was kannst du persönlich aus dem Projekt mitnehmen? Nenne drei prägende Erfahrungen.
- 21) Was du noch zum Projekt sagen möchtest:

15.5.20
Herzlichen Dank!

Abbildung 8: Fragebogen Tutorinnen; eigene Darstellung

7 Schilderung der Durchführung

In diesem Kapitel wird die Durchführung beschrieben.

7.1 Projekt Leseförderung (Start 12. September 19)

Mit dem Ziel mehr über die Lesekompetenzen von L. und S. zu erfahren, wurden die Jugendlichen gebeten eine Seite aus einem Jugendbuch vorzulesen (Anhang 2, 5). Der Vorschlag der SHP die Buchseite vorher in Ruhe zu lesen, wurde von beiden ausgeschlagen. S. las die ganze Seite vor. L. hingegen zeigte panikartige Angst mit dem Vorlesen zu beginnen. Die SHP schlug L. vor zu übernehmen, sollte die Angst Überhand nehmen. Mit diesem Wissen schaffte es L. die ganze Seite zu lesen. Die vorgelesene Buchseite zeigte zwei stockend lesende Jugendliche. Die SHP gab den Anstoss für ein Gespräch über diese Vorlesesequenz. Darüber hinaus streifte dieser Austausch die Lesebiographie, die Lesemotivation und den Selbstwert der Jugendlichen. Abschliessend sollte die Frage der Weiterführung der Leseförderung geklärt werden.

Die Mädchen äusserten sich unterschiedlich. Während S. sich selbstbewusst zeigte, äusserte sich L. ängstlich. S. sagte sie sei gut im Lesen. L. hingegen drückte Schamgefühle aus, die sie in der Situation des Vorlesens in der Klasse empfindet. Sie habe den Eindruck, alle anderen könnten besser lesen als sie. Es herrschte Einigkeit, dass beide Mädchen weiterhin «Lesen lernen» müssten. Eine erneute Leseförderung würde aber nur dann motiviert weitergeführt werden können, wenn es die Mühe wirklich wert wäre. In der Supervision mit dem Mentor der HfH, Stefan Meyer, erhielt die SHP die Idee der Leseförderung mit Peer-Tutoring. Es sollte ein klassenübergreifendes Projekt eingerichtet werden. Ziel dieses Settings wäre eine Förderung der Leseflüssigkeit und die gleichzeitige soziale Vernetzung mit Schüler*innen der 3. Oberstufe des Schulhauses. Daraufhin erklärte die SHP den Jugendlichen die Idee des geplanten Leseprojektes. Die Mädchen zeigten sich begeistert und L. meinte: «Ändlich mal öpis Lässigs im Läse!». S. stimmte ihr zu. Im nächsten Moment drückte L. Vorbehalte aus. Sie befürchtete, dass sie sich in der Lesesituation unzureichend fühlen würde.

7.1.1 Aufbau des Peer-Tutorings

Auf der Suche nach vorhandenen Ressourcen im Schulhaus, wandte sich die SHP an die Klassenlehrperson S.B. der 3. Oberstufe. S.B. fand die Idee des Peer-Tutorings sehr gut und unterstützte das Leseprojekt von Anfang an. Er forschte nach, welche Jugendlichen seiner Klasse passen könnten. Gesucht waren empathische, vertrauenswürdige und zuverlässige Jugendliche, welche sich beruflich in eine beispielsweise soziale oder pädagogische Richtung entwickeln würden. Nach einer kurzen Vorstellung des Projekts und Rücksprache mit den Jugendlichen seiner Klasse, nannte S.B. der SHP drei Mädchen (D., I., Le.). Bereits nach dem ersten Kennenlernen der Beteiligten war klar, dass die Passung stimmte. Am 22. Oktober 2019 fand die erste gemeinsame Planungssitzung mit den Peer-Tutorinnen und der SHP statt. Die Jugendlichen erhielten einen Kurs ins Leseflüssigkeitstraining, nach Rosebrock et al. (2019). Dieser Kurs wurde durch die SHP in regelmässigen Abständen nochmals aufgefrischt. Die drei zukünftigen Peer-Tutorinnen legten selbstständig fest, an welchem Wochentag, in welcher Lektion sie das Tutoring anbieten wollten. Einzige Bedingung war, dass sie um die Erlaubnis der betroffenen Fachlehrperson bitten mussten. Am 4. November 2019 konnte offiziell mit dem Lesetraining gestartet werden. Das Tutoring wurde fix am Dienstagnachmittag, in der ersten Nachmittagslektion, festgelegt. Eine Bezahlung der Tutorinnen, wie sie in einer Schule in Seengen geleistet wird, konnte noch nicht installiert werden (Anhang 8).

7.1.2 Erste Lesephase

Am Anfang stand neben dem gegenseitigen Kennenlernen eine Lesetestung, bei der das Lesetempo gemessen wurde (vgl. Rosebrock et al. 2019, S. 94). Danach entwickelte sich das Lesetraining zu einer wöchentlichen Routine. L. und S. durften zwischen vier verschiedenen Texten auswählen und entschieden sich für einen Text über das Thema Freundschaft.

Die Abfolge war immer gleich: Zuerst trainierten die Jugendlichen gemeinsam Lesen, anschliessend reflektierte die SHP mit den Tutorinnen das Training und gemeinsam wurde das Programm der kommenden Woche festgelegt (Anhang 9). Danach holte die SHP das Befinden und die Rückmeldungen der beiden Jugendlichen L. und S. ein und passte das Programm bei Bedarf nochmals an. Rasch wurde klar, dass die 3. Sek-Mädchen kein stures Leseflüssigkeitstraining durchführen würden. In der jeweils ans Training anschliessenden Reflexion beschrieben sie genau, was sie gehört und beobachtet hatten und machten Anpassungsvorschläge. So blieb es nicht beim 10-minütigen Lautlesetraining allein. Die ursprüngliche Projektidee wurde gemeinsam mit den Jugendlichen partizipativ weiterentwickelt. L. und S. zeigten erhebliche Schwierigkeiten in der Leseflüssigkeit und schienen kaum Zugang zum Textinhalt zu haben. Ideen, welche die Peer-Tutorinnen einbrachten, waren u.a. auch auf das sinnentnehmende Lesen zu achten, so dass die Mädchen den ganzen Text verstanden, den sie lesen übten. Dazu erläuterten die Peer-Tutorinnen wichtige Stolperwörter oder erklärten den Textinhalt in eigenen, einfachen Worten. Die Lesetrainingstexte wurden auf die Anregung der Tutorinnen hin in vergrösserter Schrift für beide Mädchen ausgedruckt und die Vorlesezeit wurde, nach ausgiebigem Üben eines Abschnittes und zur Motivation, gestoppt (Anhang 10). Die von der SHP eingebrachte Idee, Texte zu Lieblingsthemen der Mädchen zu lesen wurde von der Gruppe nicht aufgenommen.¹⁵ Den ersten Lesetext wollten die Mädchen so lange üben, bis sie ihn einwandfrei lesen und verstehen konnten. Beiden gelang es dieses Ziel kurz vor Weihnachten zu erreichen. Stefan Meyer, der dieses Projekt der SHP eng begleitete, bot die Durchführung eines Gruppeninterviews mit allen Beteiligten an (Anhang 11). Dieses fand am 17. Dezember 2019 statt und stellte einen Höhepunkt des Projektes dar.

7.1.3 Das Gruppengespräch

Das Ziel des Gesprächs wurde eingangs vom Mentor und der SHP erläutert. Im Zentrum stand der Austausch in einer freien Konversation über die Bedeutung des Peer-Tutoring. Die zirkulären Fragen zum Thema wurden vorgängig vorbereitet und abgesprochen. Auf die Frage nach der Bedeutung der Aufgabe der Lesetrainerin erwiderten die Tutorinnen, dass die Rolle der Hilfslehrerin ernsthaft umgesetzt werden müsse. Das Vertrauensverhältnis zwischen Tutorinnen und «Tutees» dürfe nicht missbraucht werden. Die klassenübergreifende Tätigkeit wurde als Pionierarbeit eingestuft und sehr geschätzt. Nach ihren Leseerfahrungen befragt, reagierten L. und S. zunächst zurückhaltend. Eine Eisbrecherfrage der SHP ermöglichte den beiden Mädchen den Einstieg ins Gespräch. Die Aussagen der Mädchen lassen den Schluss zu, dass sie sich über ihren Förderbedarf bewusst waren. Ausserdem drückte S. ihre Vorfreude über den Vorschlag der SHP aus, dass sie bald im Kindergarten vorlesen dürfe. L.s Angst, auch in der Prüfungssituation, und der Umgang mit ihr wurde thematisiert. Damit L.s Angst effektiver begegnet werden konnte, wurde die wöchentliche Rotation der Lesetrainerinnen vereinbart.

¹⁵ Der Grund dafür könnte das parallel verlaufende Jugendbuch-Projekt sein, bei dem die Mädchen Bücher ausgesucht hatten, welche ihren Interessen entsprachen.

Die Tutorinnen meinten, dass das «Lesen können» bei L. und S. nicht in Frage stehe, aber der Wille die Leseflüssigkeit zu erreichen, aufrechterhalten werden müsse. Und die Förderung der Leseflüssigkeit müsse gezielt und respektvoll umgesetzt werden. In Bezug auf den Willen wurde erwähnt, dass die Lesekompetenz auch später, wenn sie Mütter seien wichtig sei. Vielleicht würden sie ja mal gerne ihren eigenen Kindern vorlesen. Dem wurde einstimmig zugestimmt.

Noch vor der Mutterschaft steht den Jugendlichen die Berufswahl bevor. Die für das Tutoring ausgestellte Referenz stiess auf positive Resonanz (Anhang 12). I., eine der Tutorinnen erwähnte, dass sie durch diese Referenz beim Vorstellungsgespräch «als Lehrerin» herausgestochen sei. D. berichtete ebenfalls, dass man bei ihrer zukünftigen Stelle bei Ringier beeindruckt von ihrer Tätigkeit als Tutorin gewesen sei. Nebst den positiven Reaktionen aus der Wirtschaft äusserte sich auch das Lehrerteam im Schulhaus dem Tutoring gegenüber lobend. Es sei, seit seiner Installation ein Selbstläufer gewesen, gar die höchste Form der Kooperation, ein Gewinn für alle. Starke Schülerinnen könnten etwas vermitteln und würden etwas lernen. Voraussetzung für das Gelingen sei jedoch die Offenheit aller Lehrpersonen, sonst würden die Tutorinnen in ihrer Energie gestoppt. Das Lesetutoring wurde definitiv von der Aussenwelt wahrgenommen. Ein Klassenlehrer wurde angefragt, ob nicht ein Peer-Tutoring für Mathematik aufgebaut werden könnte.

Die Leseforschung zeigt, dass für eine effektive Leseförderung 50 Minuten Lesetraining pro Tag nötig sind. So werden die Tutorinnen gefragt, ob sie täglich mit L. und S. lesen könnten. Die Frage blieb unbeantwortet. Zum Schluss wurde die Nachfolge der Tutorinnen diskutiert. Die Tutorinnen waren bereit ihre wichtige Aufgabe zu gegebener Zeit an eine neue Tutorinnen-Generation weiterzugeben. Die Runde endete mit der Übergabe einer Weihnachtskarte von der SHP an alle, welche Worte des Dankes in Bezug auf die grosse, geleistete Arbeit enthielt und mit dem Essen von Weihnachtskekse (Anhang 13).

7.1.4 Nach der Weihnachtszeit

Nach den Weihnachtsferien wurde das Lesetraining am Dienstagnachmittag wie bisher weitergeführt. Darüber hinaus sollte das Lesepensum der Mädchen auf 50 Minuten erhöht und täglich durchgeführt werden (Anhang 14). Dies sollte durch die Aktivierung eines erweiterten Helfernetzes ermöglicht werden. Dazu informierte die SHP die zwei Klassenlehrpersonen, die Peer-Tutorinnen und die Hortleitung. Die SHP bat die drei Tutorinnen gemeinsam mit ihr eine Tonbandaufnahme mit Lese-Trainingsanleitung für L. und S. aufzunehmen. Die Idee dahinter war die Möglichkeit des selbstständigen Lesetrainings zuhause oder in der Schule. Die Umsetzung scheiterte. Die Klassenlehrpersonen nahmen die Anfrage eines klasseninternen Peer-Tutorings zur Kenntnis, boten aber keine Hand zur Umsetzung. Die Peer-Tutorinnen befanden sich mitten in ihrer Mittelschulprüfungs-Vorbereitung und die Hortleitung war Anfang Januar ausgelastet. Also intensivierte die SHP ihre Präsenz in der Schule von drei auf vier Tage (Anhang 14). So konnte sie vier Wochentage abdecken und trainierte dann jeweils selbst mit den Mädchen. Als nächstes wurde das Vorlesen im Kindergarten vorbereitet, ein Ereignis, das L. und S. motiviert in Angriff nahmen. Gemeinsam mit der SHP durften sie einen vorweihnachtlichen Ausflug in den Buchladen Orell Füssli machen. Dort suchten sie ein Kinderbuch aus, das ihren Interessen entsprach und planten den Auftritt im Kindergarten. Hier gelang der Einbezug bedeutsamer Themen. Dazu wurde eine Sitzung im angrenzenden Starbucks-Café mit «Schoggi Mélange» abgehalten (Anhang 15). S. wusste den Ausflug zu schätzen, da sie selten solche Freiheiten geniessen kann. Hinterher

erzählte sie allen im Schulhaus von diesem Ausflug. Die Mädchen sammelten Einfälle, mit denen sie die Kindergartenkinder überraschen können.

7.1.5 Vorlesen im Kindergarten

Nach Weihnachten begann die Lese-Übungszeit mit den ausgewählten Kinderbüchern. L. hatte «Die besten Geschichten» vom Nelson Verlag aus der Paw Patrol-Reihe ausgesucht und S. «Willkommen in der Waldschule» von A.-K. Heger und T. Nagel. Zu jedem der beiden Bücher gab es das dazugehörige Hörspiel. Die Bücher wurden zunächst gelesen. Dann wurde im Dialog über die Inhalte gesprochen. Anschliessend wählten die Mädchen das Kapitel aus, welches vorgestellt werden soll. Da S. Text für Kindergartenkinder zu schwer verständlich war, schrieb die SHP diesen um und vereinfachte ihn. Ausserdem brachte S. der Kindergarten-Lehrperson das dazugehörige Hörspiel, damit die Kinder sich in die Geschichte reinhören konnten. L. entschloss sich für die Geschichte «Die Dinosaurier sind los». Verschiedene vorbereitende Aktivitäten liefen gleichzeitig: Der Kindergarten fürs Vorlesen wurde ausgewählt, die Vorlese-Texte wurden geübt, der konkrete Ablauf im Kindergarten wurde geplant. L. und S. sollten in einem Kindergarten vorlesen dürfen, in dem sie sich wohl fühlen. S. wählte einen Kindergarten, in dem sie in der 6. Klasse bereits vorlesen durfte. L. entschloss sich, in einem anderen Kindergarten vorzulesen. Die Wahl fiel auf den Kindergarten in der Nähe ihres Wohnortes. S. konnte am 9. März 2020 im Kindergarten Bachtobel vorlesen, L. erhielt am 19. März 2020 einen Termin im Kindergarten Friesenberg. S. plante lediglich L. und die SHP zu ihrem Vorlese-Auftritt mitzunehmen, L. wollte hingegen S., alle drei Tutorinnen und die SHP mitnehmen. Die Gruppengrösse wurde S. überlassen, wurde aber vor allem durch L. hinterfragt. Die Tutorinnen trainierten alternierend zur SHP mit L. und S. mit den Texten der Kinderbücher. S. Auftritt war erfolgreich. S. hatte sich gemeinsam mit der SHP passend zu ihrer Geschichte Extras zum Mitbringen ausgedacht, welche zur Geschichte passten. Die Kinder hörten ihr aufmerksam zu, rochen an den mitgebrachten Ölen, bestaunten den gebastelten «Seidenpapier-Mond» und freuten sich über S. Geschenk (Schokoladekäferchen). Auf die Anfrage der SHP bei der Kindergarten-Lehrperson erhielt S. die Rückmeldung, dass S. Geschichte allen Kindern gefallen habe, alle mit S. mitgebrachtem Seidenpapier einen Mond basteln durften und sie sich gewünscht haben das Hörspiel zu Ende hören zu dürfen. S. war durch die Anerkennung im Kindergarten so motiviert, dass sie noch am selben Tag des Vorlesens im Kindergarten, ihre Primarlehrerin S. H. kontaktierte und ihr anbot auch in ihrer 4. Klasse vorzulesen oder einen Vortrag zu halten (Anhang 16). Die verblüffte Lehrerin nahm das Angebot gerne an und schlug S. vor, im kommenden Juni eine Geschichte über ein Huhn (das Schulhaus Bachtobel hält Hühner) vorzulesen. Ab diesem Moment war S. beseelt davon eine gute Geschichte über ein Huhn zu finden. (Am Ende kam wegen Corona alles ganz anders: S. hielt vor den Herbstferien 20 einen Vortrag bei S. H. über Sri Lanka.) Bis zum 13. März übten die Tutorinnen und die SHP L.s Kindergarten-Vorlesen. Dann kam Covid-19. Gemäss Epidemiegesetz konnte der Bundesrat ausserordentliche Massnahmen treffen und eine bestand in der Schliessung der Schulen. Die Tutorinnen und L. diskutierten die Tatsache, dass L.s Vorlesen im Kindergarten Friesenberg nicht durchgeführt werden konnte und bedauerten das sehr. Passend zur Dinosaurier-Geschichte hatte L. kleine Paw Patrol-Figuren eingekauft, die sie zu Dinosaurier-Eier einpacken und backen wollte. Das Rezept hatte sie bereits in den Hort gebracht, die SHP hatte fehlende drei Paw-Patrol-Figuren in Winterthur reservieren lassen und das Basteln der Eier war mit der Hortleitung bereits vereinbart. Die zuständige Kindergarten-Lehrperson hatte versprochen, dass L. ihren Auftritt im kommenden Schuljahr nachholen darf (Anhang 17).

7.1.6 Lockdown in der Pandemiezeit

Während der Pandemiezeit arbeitete die SHP mit beiden Mädchen via Videotelefonie weiter. S. war gut zu erreichen, L. weniger. S. arbeitete während des Lockdowns jeden zweiten Tag intensiv mit der SHP. Mit ihr konnte die Leseförderung fortgesetzt werden. L.s Onkel (Bruder der Mutter) war überraschend verstorben. In der Folge grenzte sich die Familie ab. L. war einmal wöchentlich über das Natel der Mutter zu erreichen. Um die Erreichbarkeit zu erleichtern erhielt L. ein eigenes Gerät. Dieses ging leider umgehend zu Bruch. Der eindringlichen Bitte L. jeden Morgen in der Schule zu treffen, durfte die SHP aufgrund der Lockdown-Regeln für Schulen, nicht nachkommen. S. hatte ebenfalls ein neues Natel erhalten. Auch ihres ging zu Bruch, funktionierte aber noch. Die Tonbandaufnahme, welche die SHP für das selbstständige Lesetraining zuhause für L. und für S. aufgenommen hatte, wendeten die Mädchen nicht an. In der Zusammenarbeit mit der SHP wünschte sich S. Diagnostexte von Rosebrock et al. (2019) und begann alle vorhandenen Lückentexte durcharbeiten (Anhang 18). Die SHP stellte fest, dass sie sich jeweils nur um ein Kreuz vertat. Zudem bereitete sie einen Übungstext «Die Geschichte vom kleinen Fuchs auf dem Turm» von Ursula Wölfel sehr gut vor. Diesen las sie der SHP flüssig vor. Nach dem 11. Mai, im gelockerten Lockdown, setzten sich die Lesetutorinnen mit der SHP in Kontakt. Sie boten eine weiterführende Leseförderung via Videotelefonie an (ICT-Kanal). Ob L. und S. daran teilnehmen können, ist noch offen.

7.2 Projekt Pausenkiosk

Das Ziel des Pausenkiosks war, dass lebensnahe Tätigkeiten ausgeführt werden können. Dazu gehörte die Auswahl des Angebotes im Pausenkiosk, der Einkauf der Zutaten, das Lesen eines Rezeptes und die Zubereitung. L. und S. wurden für das Projekt des Pausenkioskes von der Hortleitung G.F. geführt (Anhang 19). Sie hatte bereits Erfahrung mit der Führung des Pausenkioskes, weil sie diesen bereits in vorangegangenen Jahren mit Schüler*innen des Schulhauses durchgeführt hatte. Für die SHP war dieses Projekt nebst der Leseförderung ein Nebenprojekt, welches sie begleitete, mitgestaltete und mitunterstützte, aber nicht führte. Jeden Freitagmorgen begaben sich die SHP mit L. und S. für zwei Lektionen in den Hort. Vor der Durchführung des nächsten Pausenkioskes wurden neue Ideen für Pausensnacks gesammelt. Nach der Durchführung wertete G.F. den Ablauf mit den Mädchen zusammen aus (Anhang 20). Der Pausenkiosk (Kiki) wurde seit August 2019 dreimal durchgeführt (am 4. Okt./13. Dez./7. Feb.). Die SHP brachte ein, dass die Mitwirkung von Mitschüler*innen für die Vernetzung der Mädchen ein Vorteil sei. In der Folge halfen immer mindestens zwei weitere Jugendliche beim Verkauf mit. Von Anfang an stand fest, dass der Gewinn wohltätigen Organisationen zukommen sollte. So konnte am 13. Januar 2020 ein Scheck über 332.55 Franken (2x Pausenkiosk) der Theodora-Stiftung des Triemli Stadtsitals übergeben werden. Die Mädchen begaben sich mit ihrer SHP auf die Kinderstation, auf welcher sie dem Clown der Theodora-Stiftung ihren Gutschein überreichen konnten (Anhang 21). Aufgrund eines Tipps von Stefan Meyer, entstand ein Artikel über das Pausenkiosk-Projekt in der Zeitung «Züri-West» (Anhang 22). Hilfe für die Umsetzung dieses Artikels erhielten G.F. und die SHP von einer Fachlehrerin deren Mann bei der Zeitung arbeitet. So konnte das Pausenkioskprojekt einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Der Artikel wurde im Klassenrat auch von der Klasse positiv zur Kenntnis genommen. In der Folge meldeten sich zwei weitere Jugendliche, die gerne im Pausenkiosk mithelfen wollten (Anhang 23).

7.3 Projekt Fotografieren

Die SHP erfuhr beim Übertritts-Gespräch an die Oberstufe von der übergebenden SHP, dass S. in der Primarschule ein Fotoprojekt angefertigt hatte. Der SHP wurde das Heft mit den Fotos von S. übergeben. Darin enthalten waren kleinere fotografische Projekte von S. Rasch wurde der Entschluss gefasst, dass als drittes Projekt dieser für S. bedeutsame Bereich der Fotografie weitergeführt werden sollte. Die Klassenassistentin K.F. hätte dafür ihre Expertise in Fotografie und ihre ausgezeichnete Fotokamera eingebracht. Auch L. konnte für die Idee gewonnen werden. Letzten Endes mussten die Ressourcen der Assistentin für L. und S. von der Leitung Förderung anders verteilt werden. Im Bemühen das Projekt dennoch umzusetzen, fragte die SHP die Lehrperson für das Wahlfach Fotografie an, ob L. und S. dort teilnehmen könnten. Diese gab die Sicherheit der sehr teuren Kameras zu Bedenken und lehnte ab. Die SHP brachte daraufhin ihre persönliche Fotokamera mit (eine Nikon 1 J1 Systemkamera), welche von S. aber als unzureichend professionell beurteilt wurde. Und so wurde dieses dritte Projekt sistiert.

8 Beantwortung der Fragestellung

In diesem Kapitel werden die Fragen beantwortet und die Antworten reflektiert. Erst werden die Unterfragen beantwortet, bevor auf die Hauptfrage eingegangen wird.

Unterfrage 1 Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Lesekompetenz (Leseflüssigkeit und Leseverstehen) aus?

Die Lesetestungen nach Rosebrock und Nix (2019) verdeutlichen bei L. und S., dass sich die Lesekompetenz kontinuierlich verbessert hat. Bis zum Ende des Lesetrainings mit den Tutorinnen wurde eine Steigerung der Lesegeschwindigkeit und des Leseverstehens erzielt (vgl. Kapitel 6.2.2). Die Lesezeiten verkürzten sich bei beiden Mädchen und die Boxen der Lückentexte (Rosebrock et al, 2019, S. 94), welche das Leseverständnis prüfen, wurden zunehmend korrekt angekreuzt. Zudem steigerte sich die Lesegenauigkeit während des Trainings und anschliessend auch die Intonation. Die Mädchen wurden zu drei Zeitpunkten zu ihrer Selbsteinschätzung der Leseflüssigkeit befragt (Projektbeginn-Mitte des Projektes-Ende des Projektes; Anhang 24). Ihre Einschätzung zu den vier Dimensionen der Leseflüssigkeit erfährt ebenfalls eine Steigerung von unsicher bis sehr gut. Auch die Tutorinnen beurteilen die beiden Mädchen am Ende des Projektes positiv. L.s Fortschritte in der Leseflüssigkeit (Skala 1-5, 1 wenig Fortschritt, 5 sehr grosser Fortschritt) schätzten sie zwischen 4 und 5 ein. S. Fortschritt wird geringer, zwischen 3 und 4, eingeschätzt. Die Tutorinnen beschreiben, dass L. nach der Überwindung der anfänglichen Angst in angenehmem Tempo vorlesen konnte. Weiter beschreiben sie, dass L. sich meistens selbst korrigierte, bevor sie von der Tutorin korrigiert wurde. Ab und zu würden noch Endungen vergessen gehen. Bei S. erwähnten die Tutorinnen, dass sie anfangs zu schnell las, das Tempo aber drosselte, weil sie verstand, dass sie dann den Text verstehen kann. Weiter berichteten sie, dass S. im Vorlesen genauer geworden ist, auch intonierte, aber leider noch einige Endungen und Wörter ausliess. Aufgrund des Handlungsmodells konnte in der Reflexion ein Irrtum, dem S. unterlegen war, aufgeklärt werden. Sie hatte der Instruktion des Leselückentextes von Rosebrock et al. (2019) entnommen, dass sich gute Leser*innen durch eine kurze Lesezeit auszeichnen. Dies führte dazu, dass sie sich nicht mehr auf das Textverständnis konzentrierte. S. kreuzte die Wörterboxen wahllos an und flitzte durch den Lückentext. Nach der Klärung dieses Irrtums verbesserte sich S. Leistung.

Nach den Weihnachtsferien konnte ein Einbruch der Lesekompetenz in allen vier Dimensionen der Leseflüssigkeit festgestellt werden. Dieser konnte nach zwei, drei Wochen jedoch wieder aufgefangen werden. Die Entwicklung verlief positiv weiter. Das Handlungsmodell bewirkte, dass die Mädchen einen Lernschritt in Richtung Leseverstehen erzielten und auf der Metaebene über Leseflüssigkeit sprechen konnten. Sie konnten erklären, dass die vier Dimensionen der Leseflüssigkeit für das Leseverständnis zentral sind. In der Zeit nach dem Projekt (März 2020) haben die Mädchen fleissig und motiviert weitertrainiert. S. wollte mit den Lückentexten von Rosebrock et al. (2019) weiterüben, setzte sich aktiv mit dem Textinhalt auseinander, verstand die Inhalte und gab sich grosse Mühe diese angemessen zu intonieren. L. hat anhand einer Biographie eines Rappers¹⁶ trainiert. Seine kurdisch-irakische Geschichte hat L. gepackt und sie konnte zu ihrem grossen Erstaunen und ihrer Freude den Text verstehen (vgl. Kapitel 4.2).

Unterfrage 2

Wie wirkt sich das Handlungsmodell auf die Lesemotivation und das Selbstbewusstsein von L. und S. aus?

Die Lesemotivation ist schwer messbar, aber doch gut zu erkennen. In dieser Entwicklungsarbeit konnte die Lesemotivation eine erhebliche Entwicklung durchlaufen. Die zwei heilpädagogischen Mädchen starteten ihre Schulzeit bereits aus dem Hintertreffen, durch ihre vorbelasteten Biografien und praktisch ohne Lesesozialisation (vgl. Kapitel 3.3.1). Die Anwendung des Handlungsmodells hat eine Veränderung ihrer Attributionsmuster hin zu einem besseren Selbstbewusstsein bewirkt (vgl. Kapitel 3.3.2). Zu Beginn des Projektes vermieden die Mädchen zu lesen. Sie lasen nur, wenn sie dazu aufgefordert wurden. Diese Tendenz veränderte sich durch den Einsatz des Peer-Tutorings (dem Zuspruch und Lob der Tutorinnen) und nachdem ein neuer, positiver Fokus gesetzt werden konnte. Im Gruppengespräch vor Weihnachten schlug die SHP ein Vorlesen im Kindergarten vor. Von diesem Moment an, stellte sich eine Veränderung der Motivation von L. und S. ein. Das Lesetraining war eher Mittel zum Zweck, um besser vorlesen zu können. Die Mädchen beschäftigten sich intensiv mit dem Thema des Vorlesens im Kindergarten und kamen von den negativen Emotionen und ihren Vermeidungstendenzen weg. Übungsphasen wurden bewusst in Angriff genommen, die Mädchen verstanden die Intention hinter der Lesemethode (Lesegenauigkeit, Lesetempo nicht zu hoch, nicht zu tief, Selbstkorrektur). Im Verlauf des Lesetrainings konnten die zwei heilpädagogischen Mädchen ihre Lesekondition verbessern und gewannen zunehmend an Autonomie und Selbstbewusstsein. S. Vorlesen im Kindergarten gelang sehr gut, sie war stolz (Anhang 25). Sie bekam viel Lob und die Rückmeldungen der Kinder sprachen für sich. Nach dem Ende dieser Entwicklungsarbeit setzte sich die positive Tendenz fort. Das Selbstbewusstsein der Fokusmädchen verbesserte sich zunehmend und war auch auf Audio-Aufnahmen hörbar (Anhang 26). Die Mädchen schafften es weiter zu brillieren. Sie waren stolz, auf ihre Leistung, welche sie Kraft und Durchhaltewillen gekostet hatte. Sie brachten weitere Ideen ein und die Motivation diese umzusetzen. S. sprach von einem Vortrag über Sri Lanka und L. sagte zur SHP, sie wolle sich in der Schule unbedingt verbessern. Lesemotivation und Selbstbewusstsein zeigten sich letzten Endes auch in Form ihrer hohen Eigeninitiative. Die Vermeidungsangst trat deutlich in den Hintergrund und machte einer Motivation für neue Projekte Platz. Mit jedem Teilerfolg wurde Energie freigesetzt und das Selbstbewusstsein der Mädchen erfuhr Aufwind. Den heilpädagogischen Mädchen gelang vorübergehend eine Umkehrung des gegebenen Stellenwertes in ihren Familien und sie wurden zu Vorbildern.

¹⁶ Rapper: Es geht um einen Kurden, der mit seinen Eltern (Vater, berühmter Musiker) nach Bonn zieht und in Deutschland aufwächst. Er absolviert das Gymnasium, wird ein erfolgreicher Rapper und am Ende begeht er einen Bankraub. Das geklaute Gold wird nie gefunden. Hajabi, G. (2015). *Xatar – alles oder Nix*. München: Riva.

Nach Beendigung dieser Entwicklungsarbeit hielt S. vor den Herbstferien 20 den Vortrag über Sri Lanka an ihrer ehemaligen Schule und war so erfolgreich, dass sie dazu eingeladen wurde, diesen ein weiteres Mal vor dem gesamten Lehrer*innenteam zu halten. L. welche Lockdown-bedingt nicht hatte im Kindergarten vorlesen können, holte dies vor den Herbstferien 20 nach. Ihre Darbietung stand derjenigen von S. in nichts nach. Ihre Dinoeiersuche war ein voller Erfolg und Eltern der Kindergarten-Kindern gratulierten L.s Eltern für den schönen Morgen, den L. ihren Kindern beschert hatte.

Unterfrage 3 Mit welchen Hilfsmitteln können Ängste bei L. und S. abgebaut werden?

L. berichtete vor Projektbeginn, sie würde sich jedes Mal beim Vorlesen schämen und leiste keine mündlichen Beiträge in der Klasse (FT). S. hingegen äusserte sich im Gegensatz zu L. selbstsicher über die eigene Lesekompetenz. Die zwei disfluenten Leserinnen verbalisierten ihr Können gegen aussen gegensätzlich (vgl. Kapitel 3.7). Ob S. von Ängsten geplagt wurde wie L., wurde von ihr in der Gruppe beharrlich verneint. Sie antwortete stets mit den gleichen selbstbewussten Sätzen («Ich bin eine sehr gute Leserin und lese viele Bücher.»). Alleine mit der SHP konnte S. sich öffnen und bestätigte die Tatsache, dass sie Mühe beim Erlesen von Texten hatte und dass es ihr nicht möglich war Bücher zu lesen.

Durch das individuelle Lernsetting, welches aufgrund der EMC-Methode von Cuomo (1989) für L. und S. designt worden war, erhielten die Mädchen Halt. Nötige Anpassungen des Handlungsmodells wurden kontinuierlich vorgenommen. Der freundschaftliche Umgang mit und unter den Mädchen wurde sowohl von L. und S., wie auch von den Tutorinnen geschätzt und bewirkte eine angenehme Atmosphäre basierend auf Respekt. Vor Lesetrainingsbeginn fand ein erstes Treffen mit den Tutorinnen und den Mädchen statt. Alle Beteiligten durften anschliessend entscheiden, ob sie sich eine Zusammenarbeit vorstellen konnten. Mit dem Projektstart, hatten L. und S. ältere Ansprechpersonen im Schulhaus. Das war eine Sicherheit für sie, ähnlich wie ältere Schwestern, die auf sie aufpassten. Die Gruppe der Tutorinnen und den heilpädagogischen Mädchen lernte sich mit der Zeit immer besser kennen, Berührungängste wurden abgebaut. Die Tutorinnen nahmen ihre Arbeit ernst. Das half L. und S. zusätzlich sich dem Lernen zuzuwenden. Die regelmässigen Trainingseinheiten zwangen die Mädchen sich mit Lesen auseinander zu setzen. Vorlesen wurde so berechenbarer. Lernen mit (fast) Gleichaltrigen war weniger schambehaftet als in der Klasse (safe place). Zu Beginn war es vor allem für L. eine Hilfe nur mit einer Tutorin zu arbeiten. Die Rotation der Tutorinnen, von der vor allem L. profitieren sollte, war eine Anstrengung für sie. Ihre Beklemmung in der Vorlesesituation konnte sie im Verlaufe des Projektes jedoch wie geplant abbauen. Sie berichtete im letzten Interview im März, sie könne sich jetzt im Deutschunterricht sogar melden und etwas sagen (Anhang 27). Die Angst vor der Exposition, hatte demzufolge abgenommen und ein Transfer der Selbstsicherheit in den Deutschunterricht war möglich geworden (vgl. Kapitel 3.7). Im Gruppengespräch (Dezember 19) schaffte L. es offen über ihre Ängste zu sprechen. Dies zeigte eine Entwicklung des Annehmens und Meisterns der Angst, indem sie sich ihr stellte (vgl. Kapitel 3.7). S. hatte in ihrer Familie verbale Abwertung erfahren. Ihre die Tatsachen verdrängende Haltung gegen aussen hatte sie sich möglicherweise als Selbstschutz zugelegt. Die Tutorinnen taten sich schwer mit ihrer Selbstüberschätzung und als sie einen Schritt weiterging und L. abwertete, suchten die Tutorinnen das Gespräch mit der SHP (Metainteraktion; vgl. Kapitel 4.3). Diese versuchte die Situation zu klären und zeigte u.a. die zwei unterschiedlichen Verhaltensweisen der Flucht (L.) und des Kampfes (S.) in Angstsituationen auf. Dieses Gespräch löste die Irritation und die Tutorinnen konnten S. wieder entspannter begegnen. Für die geistesgegenwärtige Reaktion die SHP um Hilfe zu bitten, wurden

die Tutorinnen gelobt. Die Tutorinnen erwähnten im Fragebogen, dass L. mit der Zeit Angst vor dem Vorlesen abbauen konnte. Bei S. war die Angst nicht evident, wie bei L. S. Schutzschild hatte seine Wirkung nicht verfehlt. Deshalb sahen die Tutorinnen bei S. keinen weiteren Handlungsbedarf im Bereich Ängste. Nach Projektende wünschte sich S. die Lückentexte von Rosebrock et al., um weiter zu üben. Sie las diese der SHP über Face-Time (ICT-Kanal) vor und tat dies flüssig und mit passender Intonation. Im Dialog mit der SHP konnte sie Korrekturen und textbezogene Rückmeldungen annehmen. Das deutet darauf hin, dass eine Vertrauensbasis entstanden war, damit sie das zulassen konnte. Alle Entwicklungsschritte waren anstrengend für beide Mädchen, weil sie sich selbst betrachten mussten, auch wenn es schmerzte.

Ängste werden weiterhin ein Thema sein. Aber die befreienden Kräfte, um Blockaden zu lösen, der Kompetenzzewinn durch Übung, welche dieses Projekt zu mobilisieren vermochte, werden sie hoffentlich als wichtige Erfahrungen für ihr weiteres Leben mitnehmen. Ihre Motivation für neue Projekte zeigt, dass sie «das Heft» bereits selbst in die Hand genommen haben (vgl. Kapitel 4.1).

Unterfrage 4 Wie wirkt sich das Peer-Tutoring auf die Sozialisation und Autonomie von L. und S. aus?

Die Arbeit mit lesenden Vorbildern (Tutorinnen) und ihr Lob und Zuspruch tat den Mädchen gut. Sie waren Teil einer Gruppe und dadurch bereits in der 1. Sek. mit Mädchen der 3. Sek. vernetzt, worauf sie stolz waren. Im Austausch wurden sie bei ihren Interessen abgeholt. Ängste traten in den Hintergrund. Die Lesezeit wurde (mit Phase I und Phase II) mit dem Peer-Tutoring und dem Lesen im Pausenkiosk-Projekt ausgedehnt und die Lesekompetenz verbesserte sich. Diese Kompetenzsteigerung stellte die Basis aller weiteren Entwicklungen dar. Im Laufe des Lesetrainings mit den Tutorinnen lernten L. und S. über sich selbst, dass sie beide unterschiedliche Voraussetzungen für das Lesetraining benötigten (vgl. Kapitel 3.5; 4.4.4). L. motivierten die 1-Minutentests, in denen sie direkte Lernfortschritte sehen konnte, S. las in angenehmem Tempo und deutlicher, wenn der Text gross gedruckt war. Beide lernten Bücher kennen, welche die Tutorinnen (Anschlusskommunikation) lasen und stellten fest, dass man mit Lesen tolle Sachen machen kann (vgl. Kapitel 3.2.1). Ihre Motivation selber Projekte anzupacken war geweckt und zeigte eine eigene Dynamik und Autonomie.

L. und S. verstanden, dass ihnen durch das Lesetraining Hilfe von den Tutorinnen zuteilwurde und sie wollten diese verdanken (Einladung zum Eisessen in der Gelateria di Berna mit Pausenkioskgeld; Anhang 28). L. zeigte vernetztes Denken, zu dem sie in beiden Projekten handelnd gelangt war. Sie äusserte, dass die Hilfe der Tutorinnen, eine ganz ähnliche sei, wie die ihre der Pausenkioskspende (Theodora-Stiftung). Die SHP ergänzte, dass es ein Geben und Nehmen sei und dass auch L. und S. durch Vorlesen im Kindergarten Wissen an jüngere Kinder weitergeben würden. Diese Tatsache erfüllte sie mit Stolz. Beide Mädchen nehmen für sich mit, wie wertvoll es ist, wenn ein anderer Mensch einen Moment zuhört. Die Anwesenheit der Tutorinnen gab L. und S. ein Gefühl der Sicherheit. Hatten sie Probleme, wandten sie sich stets an die Tutorinnen. Die Tutorinnen haben sich, wenn es ging, immer einen Moment für sie Zeit genommen. L. und S. haben das geschätzt. Für die Zukunft haben sie sich vorgenommen ihren eigenen Kindern ebenfalls zuzuhören und ihnen Kindergeschichten vorzulesen.

Unterfrage 5 Welche Auswirkungen hat die partizipative Aktionsforschung bei L. und S. / den Teilnehmenden?

L. und S. haben als Co-Forscherinnen insofern teilgenommen, als dass sie gemäss Projektskizze in von der SHP ausgewählten Etappen mitentscheiden und mitgestalten konnten (Wöhrer, 2017, S. 28). Die SHP besprach mit ihnen,

welche Projekte ausgewählt wurden und wie für sie eine ideale Schulwoche aussieht. Sie waren frei in der Wahl der Übungs-Lesetexte, in der Bücherwahl für den Kindergarten, in welchem Kindergarten sie vorlesen wollten und entschieden mit, ob sie sich eine Zusammenarbeit mit den Tutorinnen vorstellen konnten, wo sie das wöchentliche Training durchführen wollten und welche Verwendung der Gewinn des Pausenkioskes finden sollte (vgl. Kapitel 4.2). Zweimal die Woche (Wochenbeginn/Ende der Woche) nahm sich die SHP Zeit für die projektbezogene Metainteraktion mit L. und S. Auch die Tutorinnen erhielten Spielraum in der Anwendung der Methode (vgl. Kapitel 4.3). Grundsätzlich ist den Rückmeldungen zu dieser Vorgehensweise eine allgemeine Zufriedenheit, Dankbarkeit und ihnen entgegengebrachter Respekt zu entnehmen. Sowohl die Tutorinnen, wie auch die zwei Mädchen L. und S. stellten fest, dass es unterschiedliche Lernstile gibt und jeder Mensch auf seine Art und Weise lernt. S. betonte diese Tatsache der SHP gegenüber mit Vehemenz (Vortrag Sri Lanka) und S. bestand darauf im Kindergarten F. vorzulesen. Die SHP konnte beobachten, wie die Mädchen L. und S. im Verlaufe der Entwicklungsarbeit gemeinsam Lösungsstrategien für gewisse Aufgaben besprachen und wie sie begannen sich in ihren Vorhaben gegenseitig zu unterstützen. Den Mädchen wurde durch die partizipative Aktionsforschung ein gewisser Mitgestaltungsraum geboten und als die Mädchen merkten, dass sie tatsächlich mitgestalten durften, ergriffen sie diese Chance und wurden aktiv (vgl. Kapitel 6.1).

Unterfrage 6

Wie wirkt sich das Pausenkiosk-Projekt auf die Kompetenz, die Sozialisation und die Autonomie von L. und S. aus?

Das Pausenkiosk-Projekt hat beide Mädchen in den Handlungsabfolgen (Herstellen der Leckereien, Durchführung Pausenkiosk) schneller und autonomer werden lassen. Sie nutzten die Entscheidungsfreiheiten, die ihnen die Hortleitung übertrug. Im sozialen Bereich wurden heftige Konflikte ausgetragen, die beinahe das Ende des Pausenkioskes bedeuteten, anschliessend wurde Latentes aber offengelegt, besprochen und die Rollen waren hinterher geklärt. Es stellte sich eine Art freundliche Koexistenz ein, die sich weiter vertiefte (vgl. Kapitel 3.6).

Das Pausenkiosk-Projekt war das kleinere der beiden Projekte. Die Mädchen planten, welche Produkte sie verkaufen wollten, (suchten Rezepte im Internet, kauften entsprechend ein, backten, kochten und verkauften ihre Leckereien schliesslich im Pausenkiosk. Der Pausenkiosk wurde dreimal durchgeführt und erzielte Gewinne. Der Höhepunkt dieses Projektes war die Übergabe eines Betrages an die Theodora-Stiftung im Triemli Stadtspital, gefolgt vom Zeitungsartikel darüber (Anhang 22). Die Mädchen waren sehr stolz und zufrieden mit ihrer Leistung. Im Prinzip stellte dieses kleinere Projekt die Umkehrung des grösseren dar. Obwohl seine Ausrichtung auf das Handeln ausgerichtet war, wurde auch hier Leseförderung gemacht und Mathematik betrieben (Abrechnung der Kasse, Preisvergleiche). Vermutlich fiel den Mädchen die versteckte (Lese-) Förderung gar nicht auf. Beide sollten nebenbei in den überfachlichen Kompetenzen gefördert werden. G.H., die Hortleiterin stellte fest, dass beide Mädchen ein grosses Engagement mitbrachten, zuverlässig waren und auch mehr leisteten als gerade gefordert war (vgl. Kapitel 3.4). G.H. betonte in ihren Nachbesprechungen der Pausenkiosk-Durchführung, wie sehr sie die Ideen und den Einsatz der Mädchen schätzt (Anhang 20). Von der ersten zur zweiten Durchführung beobachtete sie eine Steigerung der Selbstständigkeit in Form des Arbeitstempos. Zu Beginn des Projektes mussten sich die Mädchen in ihrer Vorgehensweise beim Einkauf finden. Es kam vor der Durchführung des zweiten Pausenkioskes zu heftigen Konflikten zwischen L. und S. Gemeinsam mit G. F. und der SHP wurde nach Lösungen gesucht. Im Grunde ging es darum, zu einer gleichberechtigten Arbeitsroutine zu finden, die Konflikte anzusprechen, statt gleich das Projekt des Pausenkioskes aufzugeben

(vgl. Kapitel 3.6). L. lernte ihre Meinung gegenüber S. direkt zu äussern (sich nicht sofort zurückzunehmen), dazu zu stehen und S. lernte, dass es der Zusammenarbeit guttut, wenn abwechslungsweise L. eine Vorgehensweise bestimmen darf. Anschliessend konnten Erfahrungen und Kenntnisse der beiden bestmöglich für die Aufgabe genutzt werden (vgl. Kapitel 3.6). Abschliessend kann gesagt werden, dass beide Mädchen fähig waren ein Rezept vom Einkauf bis zur Vollendung zügig und in funktionierender Zusammenarbeit durchzuführen (vgl. Kapitel 3.6). Als Freundinnen bezeichneten sie sich nicht, die SHP beobachtete jedoch freundschaftliche Züge im gegenseitigen Umgang.

Hauptfrage

Wie wirkt sich ein ressourcenorientiertes systemisches Handlungsmodell auf die Partizipation und die Lesekompetenz zweier Mädchen mit Lernschwierigkeiten, sowie deren Tutorinnen und SHP aus?

Lernende: L. und S.

Die Kombination dieses Projektes mit dem Peer-Tutoring und dem Pausenkiosk veranlasste die heilpädagogischen Mädchen dazu sich auf eine intensive Leseförderung einzulassen. Zudem begannen sie in überdurchschnittlichem Ausmass an der Gesellschaft teil zu nehmen. Eine Multiplikatorwirkung trat aufgrund des angewendeten Handlungsmodells und aller Mitwirkenden ein (Wirbelwind). Die gesetzten Ziele wurden von den Mädchen übertroffen. Die anstrengende Lese-Fördersituation war vor allem im Pausenkiosk-Projekt nicht offensichtlich, sie war gut verpackt. Das war ein Vorteil, weil es die Arbeit nicht herausstrich und dennoch die Lesezeit verlängerte.

Im Verlaufe der Entwicklungsarbeit mit echten Situationen leisteten L. und S. einen Dienst an der Schule. Ihre Schülerfirma und vor allem deren Produkte wurden sehr geschätzt. Die Spende an die Theodora-Stiftung war ebenfalls ein wertvoller Dienst an der Gesellschaft.

Beide Mädchen gewannen wichtige Einsichten: Sie verstanden, was die zentrale Strategie jeder der vier Dimensionen der Leseflüssigkeit war und dass sie Text- und Buchinhalte für eigene Projekte nutzen konnten. Während der Vorbereitung für das Vorlesen im Kindergarten gelangten sie zu einer weiteren Erkenntnis: Sie verstanden, dass ein sorgfältig vorbereiteter Text auch vom Gegenüber verstanden werden muss. L. und S. lernten die gelesenen Inhalte, konnten ihr Weltwissen erweitern und nahmen sich Vorsätze für ihr eigenes Leben: eigenen Kindern eine Lesesozialisation zu bieten. Die Zusammenarbeit mit den Tutorinnen wurde einerseits sehr geschätzt, weil sie ihnen Halt gab, andererseits war sie streng. Die Arbeit im Pausenkiosk-Projekt ging beiden Mädchen tendenziell leichter von der Hand (Anhang 29). Die Freiräume und Weiterentwicklungsmöglichkeiten, die ihnen in beiden Projekten gewährt wurde, schätzten sie und bereitete Freude.

Tutorinnen: D., I., Le.

Die Tutorinnen gewannen neue Einsichten. Die Tutorinnen verstanden, dass soziale Ungerechtigkeit in Bezug auf Voraussetzungen besteht und dass ihnen selbst Lernen leichtfällt. Im Lesetraining beobachteten die Tutorinnen, wie L. und S. mit ihrem Zuspruch durchhielten, trainierten und nicht aufgaben. In diesem Zusammenhang lernten die Tutorinnen geduldiger zu sein, gut zuzuhören und bei Misserfolgen nie die Hoffnung zu verlieren. Für den Durchhaltenwillen von L. und S. äusserten alle drei Tutorinnen Respekt.

Zwei Tutorinnen gaben dem gesamten Leseprojekt eine 8, eine Tutorin eine 8.5. Sie meinten es gäbe keine Verbesserungsvorschläge. Die Zahlen seien eine Abbildung der Realität, welche auch nicht immer einer 10 entspräche. Alle drei waren dankbar und bedanken sich herzlich bei der SHP, dass sie Teil dieses Projekt sein durften. Sie sagten das Projekt sei das bedeutungsvollste, was sie in den neun Schuljahren gemacht hätten. (Anhang 30).

SHP

Die SHP hatte bereits mit der EMC-Methode gearbeitet und als Folge davon Erfolge von Jugendlichen sehen können. Deshalb sollte das Handlungsmodell für diese Entwicklungsarbeit ebenfalls mit der EMC-Methode aufgebaut werden. Diese Arbeit war in ihrer Dimension komplexer und erforderte eine hohe Fachexpertise. Die Supervision durch den Mentor war nötig und bildete die SHP weiter. Eine Fortsetzung der Supervision beim Mentor würde die SHP auch bei zukünftigen EMC-Projekten in Anspruch nehmen (wollen). Die vom Mentor eingebrachte Teilnahme am heilpädagogischen Kongress im Sommer 21 ist eine Gelegenheit den Erfolg, den die EMC-Methode bewirken kann, sichtbar zu machen und ist erneut Teilhabe für alle Beteiligten (Anhang 31). Die SHP lernte u.a. Neues im Bereich der Leseförderung, des Peer-Tutorings, in der Projektarbeit, aber auch über inklusive Arbeit (vgl. Kapitel 4.2). In der Begegnung mit Stolpersteinen erkannte die SHP, dass die Lernziele einer Aufgabe im Auge behalten werden müssen. Das gesamte kooperative Team muss operativ bleiben, um die heilpädagogischen Mädchen effektiv zu fördern (vgl. Kapitel 3.6). Die Vernetzung mit allen an den Projekten Beteiligten war zeitintensiv, aber die SHP merkte, dass sie den regen Austausch gerade auch mit den Jugendlichen genoss und sich über deren Fortschritte freute. Zudem wurden durch den ausserordentlich positiven Verlauf der Entwicklungsarbeit Energien frei, welche die SHP wiederum reinvestieren konnte. Das Vertrauen, das sie den Jugendlichen entgegenbrachte, wurde kein einziges Mal enttäuscht. Nicht alle Lehrpersonen konnten für dieses Projekt gewonnen werden (vgl. Kapitel 3.6). Dennoch wurde die Erfahrung gemacht, dass ein tolles Projekt mit wenigen engagierten Partner*innen erfolgreich sein kann. Mit G.F. wird die Projektarbeit (sobald wieder möglich: Covid-19) weitergeführt. S.B. (KLP der Tutorinnen) hat das Schulhaus leider verlassen. Die Fortsetzung des Peer-Tutorings wurde bereits mit einer anderen KLP für 2021 vorbesprochen. Angesichts der Pandemie, muss die SHP genauer planen, da klassenübergreifende Aktivitäten nicht erlaubt sind (Peer-Tutoring z.B. über einen ICT-Kanal). Konzeptionell wurde das Peer-Tutoring nicht im Schulhaus aufgenommen. Die SHP hat festgestellt, dass mit effektiver Förderung auch auf der Oberstufe noch eine Verbesserung der Leseflüssigkeit erlangt werden kann. Hoffnung in Bezug auf Lernfortschritte darf nie aufgegeben werden. Partizipation wurde in dieser Entwicklungsarbeit auf vielfältige Art und Weise gelernt.

Genau wie die Tutorinnen hat die SHP darüber hinaus zuzuhören gelernt. Dabei klingen ihr die Worte von S' Mutter noch immer im Ohr, dass ihre Tochter nach all den Erfolgen vielleicht doch eine tolle Zukunft vor sich habe.

9 Schlussfolgerung

Die Entwicklungsarbeit zielte auf die Leseförderung und die Ermöglichung der Partizipation zweier Mädchen der Sekundarschule. Das Integrationsmodell «Empathie und Verstehen» von Nicola Cuomo (1989) baut auf Interessen und Ressourcen dieser Jugendlichen auf. Systeme und Ressourcen werden gründlich erforscht, so dass u.a. Teile der Biografien bewusst gemacht werden und immer wieder Schutz geboten wird, wenn dieser nötig ist (Imola, S. 6ff.). Konstante Supervision ist ein Erfolgsgarant vor allem auch, wenn Stolpersteine auftreten. Die SHP gestaltet Beziehungen auf Augenhöhe, mit viel Empathie, tritt einen Schritt zugunsten eigenständiger Entwicklungsschritte zurück und signalisiert Vertrauen. Die EMC-Methode gewinnt mit dem Einbezug der freundschaftlichen Beziehung eine Schlüsselfunktion, denn sie beinhaltet ein grundlegendes Prinzip des Lernerfolgs: Lernen begleitet durch positive Emotionen (Imola, 2010, S. 4f.; 22f.; Schöler, 2019, S. 28f.). Die Schülerinnen werden durch Projekte zur Handlungsfähigkeit gebracht. Mit Hilfe von individuellen Lernsettings in realen Situationen knüpfen sie ein soziales Netz und beginnen ihren schulischen Lebensraum auszugestalten.

Zu Beginn dieses Entwicklungsprojektes löste Vorlesen Widerstände und Ängste bei den heilpädagogischen Mädchen aus. Lesen war eine Tätigkeit, der sie aus dem Weg gingen. Der Einsatz von zwei Projekten verbunden mit Peer-Tutoring, aufbauend auf eigenständig ausgewählten Lesetexten, Büchern und letzten Endes das Vorlesen im Kindergarten, bringt die Jugendlichen von diesem Vermeidungsverhalten weg. Es kann eine Kompetenzsteigerung der Fokuspädagoginnen im Lesen erzielt werden, ein Multiplikatoreffekt tritt ein. Dieser setzt Energien frei, die sich vorher nicht entfalten können. Der Fokus der heilpädagogischen Mädchen verändert sich. Sie verfolgen ein neues Ziel, etwas Positives, mit dem Pausenkiosk und dem Vorlesen im Kindergarten. Das Lesetraining ist dadurch nur noch Mittel zum Zweck besser vorlesen zu können. Die zwei Jugendlichen wollen sich verbessern und nehmen die Übungsphasen bewusst in Angriff. Diese Neuorientierung ermöglicht die Wiederannäherung an die Lesethematik, durch die Projekte werden überfachliche Kompetenzen gefördert und Partizipation wird gelernt. Das Erlernen der Partizipation entspricht einem zentralen schulischen Ziel; Jugendliche sollen zu aktiven und selbstständigen Teilnehmern*innen der Gesellschaft werden. Mit ihren beiden Projekten bewirken die Mädchen eine Aussenwirkung: Der Erfolg des Pausenkiosks, wird mit ihrer Spende an die Theodora-Stiftung und dem Zeitungsartikel darüber einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Weitere positive Entwicklungen folgen daraus. Es gibt eine Anfrage, ob im Schulhaus ein Peer-Tutoring für Mathematik aufgebaut werden könnte, der Pausenkiosk erzielt weitere Gewinne, die Tutorinnen bekommen in der Berufswahl Wiedererkennungswert als Lehrerinnen und fallen auf dem Lehrstellenmarkt positiv auf.

Die SHP hegt die Hoffnung, dass sich der positive Aufschwung dieser erfolgreichen Phase im weiteren Verlauf des Lebens der Mädchen erhalten wird und sie sich auch weiterhin in der Gesellschaft einbringen werden. Es erfüllt die SHP mit Freude zu sehen, wie die heilpädagogischen Mädchen trotz schwerer Voraussetzungen brillieren und ihre Attributionsmuster positiv verändern können. In einem Bereich, der vor dem Projekt als eine Schwäche bezeichnet worden ist, können die Mädchen stolz empfinden. Ihre Eltern erhalten positive Rückmeldungen von Bekannten und Verwandten zum Wirken ihrer Tochter. Die Geschwister beobachten einen Positionswechsel. Auf einmal wird die Schwester zu einem Vorbild. Die jüngeren Geschwister können miterleben, dass trotz ungünstiger Voraussetzungen aussichtsreiche Entwicklungen möglich sind. Die eine Mutter kann ihre Tochter im Gespräch mit der SHP auf einmal in einem anderen, positiven Licht sehen.

Auch die Tutorinnen gewinnen neue Einsichten. Sie werden sich bewusst, dass soziale Ungerechtigkeit in Bezug auf Voraussetzungen besteht. Sie sind dankbar, dass ihnen Schule leichtfällt und lernen zu verstehen, dass dieser Umstand nicht bei allen gleich ist. Von Anfang an übernehmen sie (wie alle an den Projekten Beteiligten) Verantwortung und nehmen partizipativ teil.

In Schulhäusern fehlen oftmals Ressourcen und nebst der beruflichen Belastung vieler Lehrpersonen kann die Zusammenarbeit mit der SHP ein zusätzlicher Kraftakt darstellen. Im interdisziplinären Team kann es zu Stolpersteinen kommen. Diese Arbeit wurde trotz dem Ressourcenmangel durch Strukturen der Lehrpersonen und der Hortleitung ermöglicht. Ein extremer Output entstand. Durch den Aufbau des gesamten Handlungsmodells und dem dadurch gewonnenen Perspektivenwechsel stellt die SHP fest, dass alle beteiligten Systeme profitieren konnten und viel gelernt worden ist. Um die Situation realistisch zu sehen, muss davon ausgegangen werden, dass dies nicht in jeder zukünftigen Entwicklungsarbeit gleich ideal verlaufen kann. Während des Projektes bestanden auch Zweifel, ob das komplexe Handlungsmodell tatsächlich auf allen Ebenen zum Erfolg führen würde. Die SHP verspürte Druck, noch

mehr und andere Testungen durchzuführen, um genauer zu forschen. Rückblickend ist die Testdichte jedoch stimmig, weil die Thematik des Widerstandes und der Ängste mitspielten und Fortschritte fortlaufend zu sehen waren. Die Arbeit mit den Systemen erfordert zudem eine hohe Expertise. Um die Übersicht zu bewahren und professionelles Vorgehen zu sichern, entwickelt sich die SHP durch Supervision weiter. Die konstruktive und inspirierende Zusammenarbeit mit dem Mentor hat der SHP kontinuierlich neue Impulse zur Vertiefung ihrer Fachexpertise vermittelt. Sie hat gelernt die zu erreichenden Lernziele einer Aufgabe im Auge zu behalten und operativ zu bleiben. Das Vertrauen, das die SHP den Jugendlichen gab, wurde hochgehalten. Alle arbeiteten engagiert mit, alles lief ideal. Die Zusammensetzung der Jugendlichen in beiden Projekten ist gelang. Durch den positiven Verlauf konnte die SHP Kraft gewinnen, welche wiederum in die Entwicklungsarbeit reinvestiert werden konnte.

Aufgrund der Covid-19-Pandemie kann der Pausenkiosk vorerst nicht weitergeführt werden. Das klassenübergreifende Peer-Tutoring ist im direkten Kontakt nicht möglich. Um den Aufwind zu nutzen, sorgt die SHP jetzt für eine Anschlusslösung, trotz Corona (Peer-Tutoring über einen ICT-Kanal). Die EMC-Methode entspricht der SHP sehr. Die SHP kann allen ans Herz legen die partizipative Aktionsforschung der EMC-Methode einzusetzen. Das Handlungsmodell hatte viel mehr positive Effekte als die Kompetenzsteigerung der Leseflüssigkeit und der Ermöglichung der Partizipation. Dass sie mit der Methode imstande ist solche Wirbelwinde zu erzeugen, damit hätte die SHP nicht gerechnet. Die Projekte der Mädchen konnten sich so gut entwickeln, weil sie durch die Methode «Empathie und Verstehen» von Cuomo (1989) Raum hatten sich selbst zu entfalten und auf diese Weise ein mitreissendes Empowerment erleben konnten.

„Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht.“

Afrikanisches Sprichwort

10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Entwicklung von Lesegenauigkeit und Lesegeschwindigkeit über die Jahrgangsstufen	20
Tabelle 2: Die Schwierigkeitsstufen des Lix.....	22
Tabelle 3: Ziele der Lernenden.....	42
Tabelle 4: Ziele der Tutorinnen	43
Tabelle 5: Ziele der Schülerfirma (Hortleitung).....	43
Tabelle 6: Ziele der SHP.....	44
Tabelle 7: Lückentexte	47

11 Abbildungsverzeichnis

Titelbild: pixabay.com, jarmoluk

Abbildung 1: Didaktisches Modell der Lesekompetenz	15
Abbildung 2: Lernpyramide.....	24
Abbildung 3: EMC auf einen Blick	32
Abbildung 4: Die Trainingsroutine im Ablauf.....	34
Abbildung 5: Handlungsmodell.....	41
Abbildung 6: Ladder of participation (Grade der Partizipation)	45
Abbildung 7: Checkliste zur Einschätzung der Leseflüssigkeit	46
Abbildung 8: Fragebogen Tutorinnen	50

12 Quellenangaben und Literaturverzeichnis

- Allington, R. L. (2012). What really matters for struggling readers (3rd ed.). Designing Research-Based Programs. Boston: Person.
- Altrichter, H. & Posch, P. (2018). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bartnitzky, H. (2019). Sprachunterricht heute. Lehrerbücherei GRUNDSCHULE. (19. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Bauleo, A. (1988). Ideologie, Familie und Gruppe. Hamburg: Argument.
- Bertschi-Kaufmann, A. (2015). Das Lesen. Anregen. Fördern. Begleiten (5. Aufl.). Seelze: Klett.
- Bernhart, A., Bernhart, D. (2012). Methodentraining. Ein Praxisbuch zum wechselseitigen Lehren und Lernen (WELL). Donauwörth: Auer.
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK), Hrsg. 2016. Lehrplan 21. <https://zh.lehrplan.ch>, [05.12.20]
- Bion, Wilfred R. (2018). Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften (5. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Booth, T., Ainscow, M. (2017). Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2016). Lehrplan 21. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Brüning, L., Saum, T. (2015). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: NDS.
- Brunsting, M. (2011). Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Büttner, Ch. & Finger-Trescher, U. (1993). Psychoanalyse und schulische Konflikte. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Cuomo, N. (2004). L'altra faccia del diavolo. Apprendere e insegnare in stato di benessere: un atteggiamento sperimentale. Bologna: Aemocon.
- Cuomo, N. (1989). «Schwere Behinderungen» in der Schule. Unsere Fragen an die Erfahrung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Freire, P. (1970). Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbeck b. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (1974). Erziehung als Praxis der Freiheit (1. Aufl.). Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Frey, K. (2012). Die Projektmethode. «Der Weg zum bildenden Tun.» (12. Aufl.). Weinheim: Beltz GmbH.
- Green, N., Green, K. (2012). Das Trainingsbuch. Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Grolimund, F. (2016). Mit Kindern lernen. Konkrete Strategien für Eltern. Hogrefe: Bern.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.). (2016). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart: Bad Heilbrunn.
- Helmke, (2017). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (7. Aufl.). Seelze/Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hengartner, O. (2018). Schülerfirmen fördern Motivation und viele Basiskompetenzen. Ein inklusives Projekt in der Schnittstelle Schule – Berufswahl. Zürich: HfH.
- Imola, A. (2010). Empathie und Verstehen. Die Methode von Nicola Cuomo. Verfügbar unter: <http://www.interview.hfh.ch/page020a.htm> [05.12.20]
- Labhardt, D. (2019). Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Lanfranchi, A. & Steppacher, J. (Hrsg.) (2011). Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lewin, K. (1963). Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern: Huber.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K. & Mettauer Szaday, B. (2011). Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule (2. Aufl.). Bern: Haupt.
- Luetje-Klose, B. & Urban, M (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. Universität Bielefeld.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2015). Unterrichtsentwicklung. Alle Schulformen. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2018). Was ist guter Unterricht? Alle Schulformen. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, S. (2019). Schwere Behinderung in der Schule. Behinderte Menschen, 42 (3), 8-10.
- Munser-Kiefer, M. (2011). Leseförderung im Leseteam in der Grundschule. Eine Interventionsstudie zur Förderung von basaler Lesefertigkeiten und (meta-) kognitiven Lesestrategien. Münster: Waxmann.
- Myschker, N. Stein, R. (2018). Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Massnahmen (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, E. (2000). Teamentwicklung in der Schule (3., unveränderte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Philipp, M. (2012). Motiviert lesen und schreiben. Dimension, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Rheinberg, F. (2006). Motivation (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? Onlineplattform für Literalität. Zugriff am 31.08.2018 unter https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (8., überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C., Gold, A. (2019). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Hannover: Klett/Kallmeyer.
- Rosebrock, C., Wirthwein, H. (2014). Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I. Hohengehren: Schneider.
- Sacks, O. (1991). The Awakenings - Zeit des Erwachens. Hamburg: Rowohlt.
- Schöler, Jutta (2019): Schwere Behinderung in der Schule. Behinderte Menschen, 42 (3), 27-40.
- Schwarzer, R.: Angst. In: Klauer, K. J./Reinartz, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen, Bd. 9 – Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin 1978, 143-150.
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., van Keer, H. (2017): Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation. New York: Routledge.
- Von Salis, E. & Graf, E.O. (2003). Die operative Gruppe, eine Einführung. In E. von Salis und E.O. Graf (Hrsg.), Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik, Technik und Anwendungen der operativen Gruppe (S. 11-17). Zürich: Seismo.
- Watson, V. M. (2018). Transformative Schooling: Towards Racial Equity in Education. New York: Routledge.
- Winnicott, D. W. (1984). Familie und individuelle Entwicklung. Berlin: Fischer Verlag.
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D., Schneider, K. (2017). Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen. Wiesbaden: Springer VS.

13 Anhang

- Anhang 1** – Kraftfeldanalyse der zwei KLPs
- Anhang 2** – Audioaufnahme S. «Der rote Seidenschal»
- Anhang 3** – Forschertagebuch
- Anhang 4** – ICF-CY-Analyse-Raster: S.
- Anhang 5** – Audio-Aufnahme L.
- Anhang 6** – ICF-CY-Analyse-Raster: L
- Anhang 7** – Weihnachtsbaum-Geschenk von S.
- Anhang 8** – Peer-Tutoring bezahlt
- Anhang 9** – Absprache-Notizen: Planung Peer-Tutoring
- Anhang 10** – Peer-Tutoring: Trainingsnotizen der Tutorinnen
- Anhang 11** – Audio-Aufnahme Gruppengespräch
- Anhang 12** – Referenz für die Erteilung des Peer-Tutorings
- Anhang 13** – Dankeskarte und Weihnachts-Guetzli von T.v.Si.
- Anhang 14** – Phase 2 Leseförderung
- Anhang 15** – Leseerfolg: Feiern mit Schoggi Mélange
- Anhang 16** – S. Vortrag und Auswertung Quiz
- Anhang 17** – L. liest im Kindergarten vor und bringt Dinoeier mit
- Anhang 18** – Lückentext 1
- Anhang 19** – Hortleitung G.F.
- Anhang 20** – Interview mit der Hortleitung G.F.
- Anhang 21** – Triemli Stadt-Spital: Spende für die Theodora-Stiftung
- Anhang 22** – Zeitungsartikel Pausenkiosk
- Anhang 23** – Pausenkiosk mit zusätzlichen Schüler*innen der Klasse
- Anhang 24** – Abschluss-Austausch mit L. und S.: Leseprojekt und Pausenkiosk
- Anhang 25** – Eindrücke im Kindergarten: Vorlesen S.
- Anhang 26** – Audio-Aufnahmen von L. und S.
- Anhang 27** – Audio-Aufnahme Interview L.
- Anhang 28** – Abschluss-Einladung: L. und S. laden die Tutorinnen zum Eis ein
- Anhang 29** – Stimmungsbarometer S. und L.
- Anhang 30** – Fragebogen 1 - 3: Antworten der Tutorinnen D., I., Le.
- Anhang 31** – Bestätigung: Teilnahme am heilpädagogischen Kongress 2021

Anhang 1 – Kraftfeldanalyse der zwei KLPs

Kraftfeldanalyse von S. nach Lewin

1. Problem beschreiben	
Wir merken, dass die zugesprochenen Ressourcen für die Unterstützung der beiden HPS-SuS oft nicht oder wenig reichen. Für die Integration der SuS wäre es vorteilhafter, wenn die Unterstützung nicht nur an zwei Tagen der Woche stattfinden würde, sondern über den ganzen Wochenverlauf, da doch extreme Unterschiede in Bezug auf Leistungsfähigkeit, Wissensstand und Vorkenntnisse zu den anderen SuS bestehen.	
2. Ziel definieren	
Wie können wir erreichen, dass - die SuS sich bei uns unter den gegebenen Umständen entwickeln können und gefördert werden können? - den Klassengeist aufrechterhalten können und sich keine SuS ausgeschlossen fühlen und wissen, wie sie mit Heterogenität umgehen sollen?	
Ausserdem würden wir gerne die Zusammenarbeit mit dem Bereich Förderung ausdehnen, um diesem Problem besser standhalten zu können.	
3. Einflusskräfte und Bedingungen auflisten	
Was hemmt ...	Was fördert...(RESSOURCEN)
1. Die fehlenden Ressourcen zur optimalen Integrierung der S.	1. Die Zusammenarbeit im Unterrichtsteam mit den Förderlehrpersonen
2. Die fehlende Kommunikation gegenüber der Klasse in Bezug auf SuS mit HPS-Status	2. Der Austausch zwischen den einzelnen betroffenen Personen am Schulhaus.
3. Dass Absprachen durch die Abwesenheit der SHP erschwert werden.	3. Unsere positive Haltung und der Wille, die SuS in die Klasse zu integrieren.
4. Einflusskräfte gewichten und analysieren	
Der am meisten hemmende Faktor ist...	Der am meisten fördernde Faktor ist (RESSOURCEN)
Die fehlenden Ressourcen. Es wäre optimal wenn die SHP vermehrt an der Schule sein könnte, damit man auch öfter zusammen arbeiten kann.	Der stetige Austausch zu dieser Thematik und die Bereitschaft aller, nicht aufzugeben, damit die SuS trotz den Umständen integriert werden können und sich wohl fühlen.
5. Vorschläge zur Veränderung,	
um die hemmenden Faktoren zu beseitigen oder abzuschwächen.	um die fördernden Faktoren zu verstärken und zu unterstützen. (Wer hat worin und womit Ressourcen?)
Noch öfters mit der SHP austauschen und gemeinsame Unterrichtsvorhaben besprechen, damit den Schwierigkeiten präventiv entgegengewirkt werden kann. Zusätzlich würde ich empfehlen, vermehrt SuS-Feedback einzuholen, damit man die Gefühlslage innerhalb der Klasse stets im Griff hat.	Wir sollten nicht vergessen, dass unsere Ressourcen limitiert sind und dementsprechend handeln. Die abgemachten Gefässe für Austausch sollten zudem konsequent eingehalten werden, damit eine Konstanz in Bezug auf die Zusammenarbeit besteht. Zusätzlich sollte immer wieder abgeklärt werden,

6. Aktionsplan erstellen	
<p>-KLP/FLP: unterrichten die S. weiterhin und schreiben ihre Beobachtungen auf, damit man mit den Eltern und Behörden mehr Gewicht hat. Die S. sollte zudem stetig Zugang zu einem ruhigen Raum und wenn möglich die Zusammenarbeit mit einer LP haben.</p> <p>- Förderung: Versucht Ressourcen umzuverteilen, damit auch etwas für die genannte S. gesprochen werden kann und ihr so unter die Arme gegriffen werden kann. Sollte Druck auf die Behörden ausüben, damit nicht weiter wertvolle Zeit der S. verloren geht.</p> <p>- Eltern: werden von uns immer wieder kontaktiert und es wird versucht, sie zur Vernunft zu bringen.</p> <p>- S: wird unterstützt und es wird von ihr erwartet, dass sie am schulischen Alltag soweit wie möglich teilnimmt und ihren Aufwärtstrend fortsetzt.</p>	

Literatur:

Philipp, E. (2000). *Teamentwicklung in der Schule* (3., unveränderte Auflage). Weinheim: Beltz.

Anhang 2 – Audioaufnahme S. «Der rote Seidenschal»

Siehe CD-ROM

1 DIE WÜSTE

Mesilla

«Ann halt dich gerade!»

«Ja, Tante Adele.»

«Leg die Beine nicht übereinander!»

«Ja, Tante Adele.»

«Hör mit dem Daumendrehen auf!»

Die alte Dame, bis ans Kinn in kaffeebraune Seide gehüllt, bekräftigte jede dieser Ermahnungen mit einem Stirnrunzeln, das den auf ihrer Nase balancierenden Zwicker ins Wanken brachte.

Neben ihr auf der Bank hockte eine dicke, kleine Alte, rot und verhutzelt, und strickte an einem Schal. Bei jeder Bemerkung schreckte sie zusammen und liess die letzte Masche fallen, die sie dann mit bewundernswerter Geduld wieder aufnahm.

Im Übrigen hörte man nur das gleichmässige Rattern des Zuges, der durch die felsige, dürre Landschaft dahinrollte.

Die gepolsterten Sitze des Damenabteils waren mit blassgrünem Samt bezogen. Vier Personen sassen darin: die beiden alten Damen, eine weitere Frau mittleren Alters in einem kanariengelben Reisekleid und ein sehr junges Mädchen, kerzengerade, die Hände (...)

Seite 9

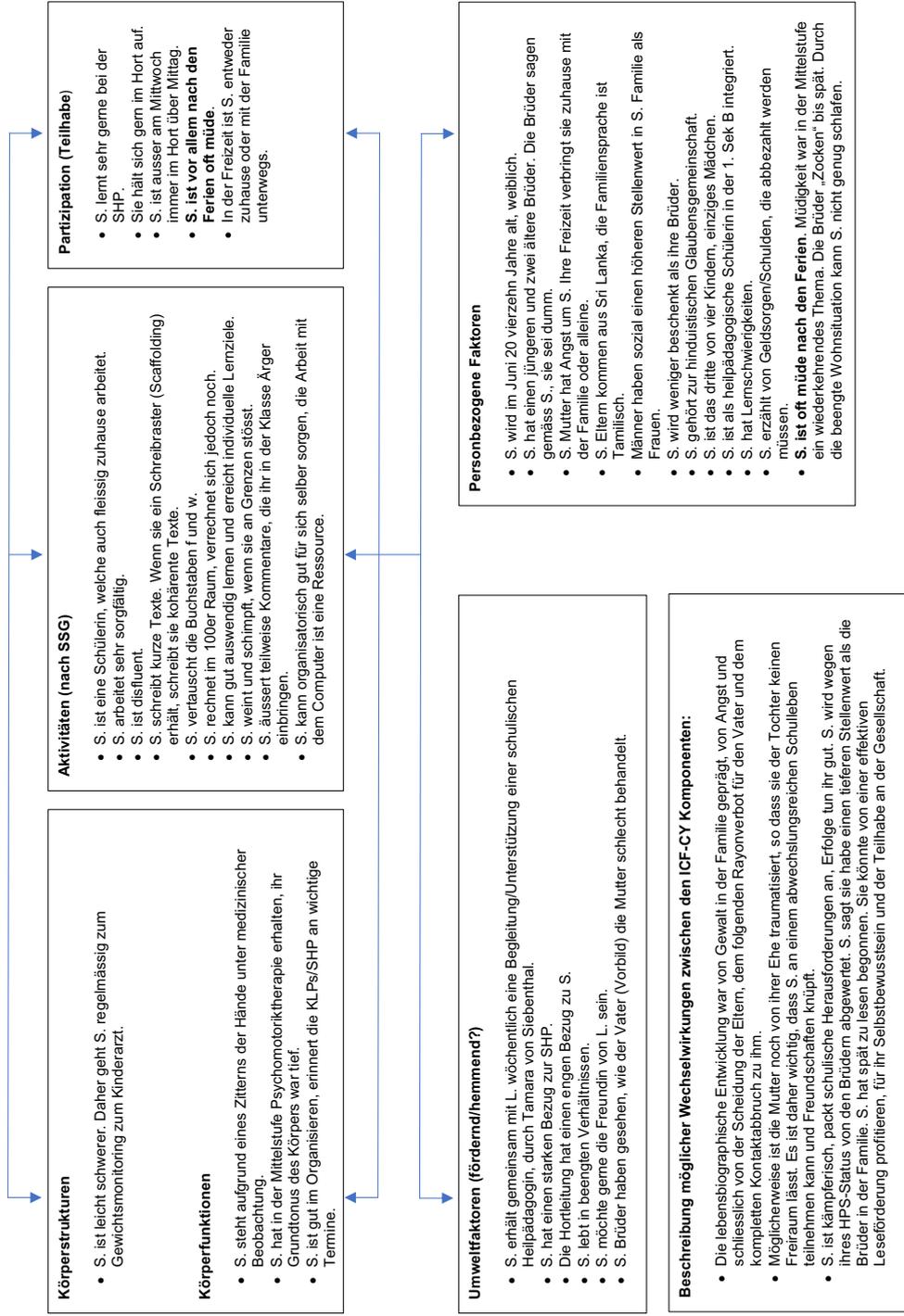
De Cesco, F. (2013). *Der rote Seidenschal*. Würzburg: Arena.

Anhang 3 - Forschertagebuch

Datum		Wichtiges
3.10.19	Am Donnerstag kam ich zur Schule und startete mit den beiden Mädchen im Raum 002 (Zi: TvSi). L. sass sich beklagend auf dem Sofa und S. war versteckt unter meinem Pult. S. wollte etwas sehr Spezielles machen. Ich erschrak zuerst als sich unter meinem Tisch etwas bewegte.	«Versteckis»: Thema bei jüngeren Kindern, was, wenn ich nicht da wäre, würde sie mich vermissen? S. ist wichtig! Eine Überraschung für mich.
	L. sagte, dass eine Diskussion in der Klasse entstanden ist, wer an der Pausenkiosk-Durchführung teilnehmen darf.	Nach Telefonat mit dem Mentor Stefan Meyer (Supervision, Intervision) wird es klar, dass weitere Kinder am Pausenkiosk teilnehmen sollen. Ziel: Vernetzung .
	Ich machte mit beiden Mädchen zuerst das Spiel der Leseratte (Die Leseratte von Ravensburger), dann noch jenes der Räuber im Museum (Geheimcode 13 + 4 von Haba). S. liebt das Mathe-Spiel. Mit L. war vereinbart, dass sie ihren Tagebucheintrag schreiben darf, während ich mit S. zu Ende spielte. Ich blätterte dann mit beiden noch das Lesedossier durch und erklärte, was das Lesedossier (Deutsch mit der Klasse) für Elemente enthält: Ein Buch auswählen und lesen, ein Plakat gestalten und präsentieren, die Fragen des Lesedossiers beantworten.	Ziel: Unbedingt ein Buch, das sie sehr interessiert. W Die Mädchen haben bereits ein Buch! «Survival. Der Schatten des Jaguars» von Andreas Schlüter und «Als wir fast mutig waren» von Jen White
	Lesetraining mit der SHP: Wir führen eine Leseübungsphase durch und dann einen Lesetest. Sie verdrehen beide die Augen ... Lesen ist etwas, was sie belastet.	Lesebereitete Mädchen Mühe. Neue Art des Trainings wird aufgeleitet. Mit Tutorinnen.
	Einzelgespräch mit S. und der SHP: Sie sagte mir u.a., dass ihre Ferien nicht toll würden, weil sie sie eingesperrt im Zi. mit ihren Brüdern verbringen müsse.	S. ist sehr offen. Happige Umstände. Wenn sie besser lesen könnte, könnte sie sich aus der

Anhang 4 - ICF-CY-Analyse-Raster: S.

ICF-CY-Analyse-Raster: S.

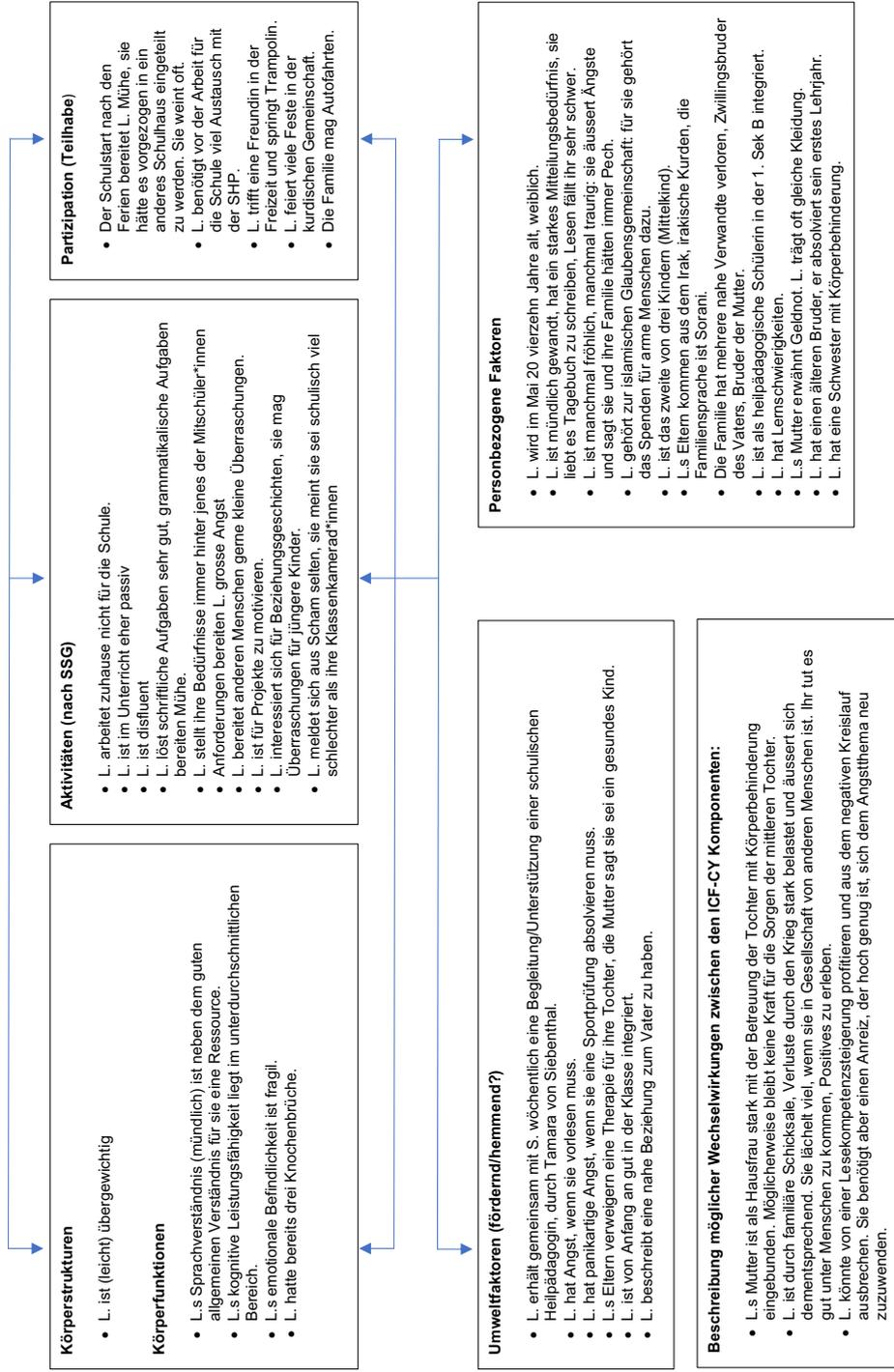


Anhang 5 – Audio-Aufnahme L.

Siehe CD-ROM

Anhang 6 - ICF-CY-Analyse-Raster: L

ICF-CY-Analyse-Raster: L.



Anhang 7 - Weihnachtsbaum-Geschenk von S.



Anhang 8 - Peer-Tutoring bezahlt

Aargauer Zeitung 8.11.18

Die Lizenz zum Verlassen des Klassenzimmers

Volksschule Kanton begrüsst und regelt die Einrichtung von alternativen Lernorten.

VON JÖRO AMHER

Viele Schulen machen es längst. Auch wenn es bisher dafür keine kantonale Regelung gab. Die aktuelle Situation in vielen Klassen führte dazu, dass Lehrpersonen und Schulleitungen ausserhalb des Schulzimmers Lernorte einrichteten, um mit besonderen Schülerinnen und Schülern und widersprüchlichen Anforderungen adäquat umgehen zu können. Denn der Auftrag der Volksschule ist anspruchsvoller denn je: Sie soll alle Kinder, egal woher sie stammen, individuell fördern, für unterschiedliche Schullaufbahnen selektionieren und gleichzeitig Gemeinschaft stiften. Dass das immer weniger nur im Klassenverband im Schulzimmer geschehen kann, leuchtet ein.

Ein wegweisendes Beispiel für die Einrichtung eines für die örtliche Schule massgeschneiderten alternativen Lernortes lieferte die Schule Seengen, die mit ihrem «Lernort Pavillon» schon vor einigen Jahren auf die neuen Herausforderungen an die Volksschule reagiert hat und dafür 2015 mit dem Jan-Comenius-Preis der Fachhochschule Nordwestschweiz ausgezeichnet wurde. In Seengen wurde ein leerstehender Pavillon zu einem betreuten Ort umgewandelt, wo Kinder und Jugendliche gemäss ihren Bedürfnissen betreut lernen und arbeiten können.

Seither haben zahlreiche Schulen im Aargau die Klassenzimmer durchlässiger gemacht und alternative Lernorte für verschiedene Bedürfnisse auf ganz

unterschiedliche Art geschaffen. Bisher hat das Bildungsdepartement (BKS) diese Entwicklung zwar beobachtet, aber nicht eingegriffen.

Bewusst weit gefasst

Doch nun hat die Abteilung Volksschule des BKS die verbindliche Rahmenbedingungen für alternative Lernorte im Schulhaus formuliert. Dabei wird zuerst erklärt, was man beim BKS unter «alternativen Lernorten» versteht: Es sind «niederschwellig zugängliche, vom Klassenunterricht räumlich getrennte Angebote, welche die Schulen selber führen und verantworten». Es sind pädagogische Räume, die Schülerinnen und Schüler in besonderen Situationen aufsuchen oder zu denen

sie zugewiesen werden können. Sie ermöglichen eine intensive, zeitlich befristete Förderung ausserhalb der Klasse. Die Aufenthaltsdauer richtet sich nach dem aktuellen Bedarf, kann sehr unterschiedlich ausfallen und verschiedene Zwecke erfüllen.

Diese Umschreibung sei bewusst allgemein formuliert, erklärt Urs Wilhelm von der Abteilung Volksschule des BKS. «Verbindliche detaillierte Vorgaben wären wenig hilfreich. Denn jede Schule ist anders und hat andere Bedürfnisse.» Mit den weit gefassten Rahmenbedingungen hätten nun die Schulen die Möglichkeit für eine individuelle Umsetzung.

Es gebe eine Reihe von Gründen dafür, dass das BKS verbindliche Rahmen-

bedingungen formuliert hat und diese jetzt den Schulen mitteilt: «Viele Schulen befassen sich mit der Einrichtung von alternativen Lernorten; wir wollen sie dabei unterstützen, indem wir festlegen, was möglich ist», sagt Wilhelm. Nicht zulässig wäre etwa, dass Kinder, die eine besondere Betreuung brauchen, nicht mehr in der Klasse, sondern fast nur noch an alternativen Lernorten unterrichtet werden und so eine Umstellung in eine Kleinklasse verhindert werden kann. Zudem braucht jeder Lernort eine Leitung mit einem klaren Pflichtenheft.

Schweizweit gut aufgestellt

Die Rahmenbedingungen sind aber auch eine konkrete Reaktion auf die

politische Diskussion im Grossen Rat rund um die integrative Schulung. Im November 2016 hatte Bildungsdirektor Alex Hürzeler versprochen, das BKS werde «pragmatische Lösungsansätze» präsentieren: Alternative Lernorte ermöglichen eine intensive Förderung ausserhalb der Klasse.

Schliesslich baut auch der neue Aargauer Lehrplan nicht nur auf ausser-schulische, sondern auch auf alternative Lernorte. «Mit diesen Rahmenbedingungen sind wir schweizweit gut aufgestellt», sagt Urs Wilhelm. «Die alternativen Lernorte sind an den Aargauer Schulen mehr als blosses Inseln für Verhaltensauffällige.» Andere Kantone täten sich eher schwer damit. So wird etwa zurzeit im Kanton Zürich diskutiert, ob es einheitliche Vorgaben für alle Schulen geben soll. Der Zürcher Lehrerverband fordert sie flächendeckend, der Kanton findet das keine gute Idee.

Alternative Lernorte

Eltern müssen einverstanden sein

Alternative Lernorte können ganz unterschiedlich ausgestaltet sein, je nach Schulhaus und räumlichen Möglichkeiten der einzelnen Schulen. Sie richten sich an unterschiedliche Zielgruppen und können verschiedene Zwecke erfüllen:

▫ **Förderaum für Kinder mit Lernschwierigkeiten:** Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten oder erheblichen Beeinträchtigungen können phasenweise intensiv in einer kleinen Gruppe gefördert werden.

▫ **Reflexionsraum bei sozialen und disziplinarischen Störungen:** In eskalierenden Situationen braucht es besondere Angebote, die kurzfristig verfügbar und auf eine individuell unterschiedli-

che Dauer ausgelegt sind. Der alternative Lernort kann auch dazu beitragen, einen Schulausschluss aus disziplinarischen Gründen zu verhindern.

▫ **Projektraum bei der Arbeit an einem herausfordernden Projekt:** Projekte und begabungsfördernde Massnahmen können teilweise ausserhalb der Klasse stattfinden.

▫ **Freiwilliger Lernort im Anschluss an den Unterricht:** Schülerinnen und Schüler unterstützen sich gegenseitig oder stellen sich als Tutoren zur Verfügung.

▫ **Beaufsichtigter Raum bei Dispositionen:** Hier arbeiten Schülerinnen und Schüler, die von einer andern

schulischen Tätigkeit dispensiert sind (z. B. Sport).

Eine Zuweisung zu einem alternativen Lernort setzt grundsätzlich das Einverständnis der Eltern voraus. Das ist unumgänglich, weil alternative Lernorte keine rechtlich umschriebenen Schulungsarten sind. Ausnahmen sind möglich bei disziplinarischen Vorfällen bis zu einem halben Tag, bei heilpädagogischer Unterstützung und wenn die Schülerinnen und Schüler in Absprache mit der Lehrperson den Lernort freiwillig aufsuchen.

Aufgaben, die in die Zuständigkeit der Gemeinden fallen, können allerdings nicht durch alternative Lernorte ersetzt werden, insbesondere Aufgabenhilfe, Tagesstrukturen und Schulsozialarbeit. (BA)

Zahlen müssen die Schulen

Philipp Grollmund, Co-Präsident der Aargauer Schulleitungen, schätzt die Initiative des BKS. «Die Rahmenbedingungen reagieren auf das, was schon an vielen Schulen funktioniert. Sie formulieren den Spielraum, den eine Schule hat.» Zudem verfüge man nun über eine Handhabe gegenüber von Eltern, die Auskunft wollten, etwa, wenn man zu erklären versuche, dass integrativer Unterricht nicht bedeutet, dass immer alle im gleichen Schulzimmer sitzen.

Grollmund weist aber auch auf die Finanzierung der alternativen Lernorte hin: Der Kanton findet die zwar grundsätzliche gut und wichtig, aber bezahlen muss sie die Schule selber. Zusätzliche Angebote müssen allenfalls von der Gemeinde übernommen werden.

- Pavillon Tel. 28.5.2020
Neeser Hr. Pasterwind!
Hundplan 3-5
Intermittente und ange-
bietet 6 J.

- kein Konzept - WH gelebt
OST 8-9 besuchen mit
für Job

so: kompavillon
3-5 Prämi
HA
vo. Prim. Sus.
Betschert

+ Lernort
+ Begabung

Finanzieren aus Strafen
Arbeit f. Pasterwind
= Budget LernCOACH

Initiativ am Hundplan
Weniger Schule für
Bepöbel
→ Praktikum für
päd - 207.

Randstunden
Nichts verpassen

Projekt kein v. gut
an!

Prüfer Lern Coach
Image
Kultur Lern pavillon
Vorbild
Real Sus alternativen ↓
voral grosse Hilfe!

Fragezeichen

③

- Kirche Gemeinde
 - 75% der SuS = Nachhilfe
Nachhilfe besser Kritik
 - PCT warum mehr als
LP!
 - Lohn !?
 - Audit (1) Pavillon (die Ampel)
bekam (Strafe - immer)
 - Kinderarbeit ???
-
- Blende. mgl. immer!
 - Will kein Konzept schreiben.

Anhang 9 - Absprache-Notizen: Planung Peer-Tutoring

Ohne dich wär alles nur halb so schön 12. November

Häufige Fehler:

Spruchwort
anvertrauen
dem (sie sagt den)
hühen (sie sagt heihen)

↳ Satz- und Wortende verschlucken.

Reflexion nach dem Lesetraining:

L, J, I: Input: S darf einen Text vorlesen, der für S bedeutungsvoll ist, Freude bereitet 😊!

→ S bringt einen Text mit

L, J, I: Machen die Beobachtung, dass S nach einer gewissen Zeit ermüdet.

→ 10 - 15' Leszeit

L, J, L: Es ist spannend die Entwicklung am Text zu verfolgen

→ 1. + 2. Abschnitt wird von Frau von Siebenthal vergrössert ausgedruckt. Kann am Ende des Lesetrainings 2-3x gelesen werden.

Ganz herzlichen Dank für Eure wertvolle Arbeit und die genauen Beobachtungen! T.v.J.

Anhang 10 - Peer-Tutoring: Trainingsnotizen der Tutorinnen

zurück

- → Endungen verschluckt
- → Wort übersprungen
- → Wort falsch gesagt.
- → keine pause zwischen 2 Sätze.



Ohne dich wär alles nur halb so schön. Wie gut, dass es Freunde gibt!

Du kannst mit ihnen über alles reden. Sie lachen mit dir, und sie trösten dich, wenn du traurig bist. Wenn sie nicht in deiner Nähe sind, dann vermisst du sie: Freunde!

1 Ein **Spruchwort** sagt: „Besser in der Tasche kein Geld als ohne Freunde in dieser Welt.“

2 Hast du dir schon mal vorgestellt, niemanden zu haben, dem du Dinge **anvertrauen** kannst wie **keinem anderen**? Niemanden, der mit dir durch dick und dünn geht? Wie schön ist es, sich gemeinsam stark und **sicher** zu fühlen. Wenn jemand zu dir sagt oder dir zeigt: „Ich bin froh, dass es dich gibt!“, hast du ihn gefunden: **deinen besten** Freund.

Wer miteinander befreundet ist, kennt die Abneigungen, Vorlieben und Ticks des anderen. Sie bieten allerhand Möglichkeiten, sich gegenseitig ein bisschen aufzuziehen, sind aber auch genau die Gründe, sich lieb zu haben. Und wenn du mal schlecht gelaunt und ungenießbar bist, weil deine Eltern sich streiten und nächste Woche drei Klassenarbeiten anstehen, dann hält dein Freund es trotzdem mit dir aus. Und im umgekehrten Fall machst du es genauso.

Manchmal täuscht man sich aber auch. Es tut schrecklich weh, wenn sich dein „bester Freund“ – scheinbar grundlos – plötzlich abwendet oder dich gar verrät, indem er deine Geheimnisse preisgibt. War er dann gar kein wahrer Freund?

Von deinem besten Freund darfst du Treue und Verschwiegenheit erwarten. Was nicht heißt, dass ihr als Zwillingsspaar durch die Gegend marschiert und mit niemandem sonst spricht. Im Gegenteil: Freundschaft ist ja kein Gefängnis und man braucht auch nicht ständig einer Meinung zu sein! Gerade dein bester Freund wird dir offen und ehrlich seine Meinung sagen.

Die Freundschaft von Maya und David begann, als sie gerade mal zwei Wochen alt waren. Später saßen sie zusammen im Sandkasten und haben sich gegenseitig mit Brezeln gefüttert. Als David das erste Mal allein beim Bäcker Brötchen holen durfte, stand Maya ihm tatkräftig zur Seite. Sie gab die Bestellung auf und er zahlte das Geld ab – perfekte Teamarbeit! Aber dass Maya früher Schwimmen gelernt hat als er, hat ihn schon ein bisschen gewurmt. Befreundet sein bringt es oft mit sich, dass man sich mit dem anderen vergleicht. Das kann Neid und schlechte Laune wecken. Aber echte Freunde stehen solche Krisen miteinander durch und sind am Ende stolz aufeinander.

Inzwischen sind Maya und David acht Jahre alt. Sie spielen und reden miteinander, lauschen Hörbüchern, tauschen Briefmarken und Glasperlen. Und wenn einer von ihnen krank ist, bringt der andere ihm die Hausaufgaben. „Wenn einer an einen denkt“, das ist es, was für Maya Freundschaft ausmacht.



1. Versuch →

2. Versuch →

3. Versuch →



Ohne dich wär alles nur halb so schön. Wie gut, dass es Freunde gibt!

Du kannst mit ihnen über alles reden. Sie lachen mit dir, und sie trösten dich, wenn du traurig bist. Wenn sie nicht in deiner Nähe sind, dann vermisst du sie: Freunde! Ein Sprichwort sagt: „Besser in der Tasche kein Geld als ohne Freunde in dieser Welt.“

Hast du dir schon mal vorgestellt, niemanden zu haben, dem du Dinge anvertrauen kannst wie keinem anderen? Niemanden, der mit dir durch dick und dünn geht? Wie schön ist es, sich gemeinsam stark und sicher zu fühlen. Wenn jemand zu dir sagt oder dir zeigt: „Ich bin froh, dass es dich gibt!“, hast du ihn gefunden: deinen besten Freund.

Wer miteinander befreundet ist, kennt die Abneigungen, Vorlieben und Ticks des anderen. Sie bieten allerhand Möglichkeiten, sich gegenseitig ein bisschen aufzuziehen, sind aber auch genau die Gründe, sich lieb zu haben. Und wenn du mal schlecht gelaunt und ungenießbar bist, weil deine Eltern sich streiten und nächste Woche drei Klassenarbeiten anstehen, dann hält dein Freund es trotzdem mit dir aus. Und im umgekehrten Fall machst du es genauso.

Manchmal täuscht man sich aber auch. Es tut schrecklich weh, wenn sich dein „bester Freund“ – scheinbar grundlos – plötzlich abwendet oder dich gar verrät, indem er deine Geheimnisse preisgibt. War er dann gar kein wahrer Freund?

Von deinem besten Freund darfst du Treue und Verschwiegenheit erwarten. Was nicht heißt, dass ihr als Zwillingsspaar durch die Gegend marschierst und mit niemandem sonst sprichst. Im Gegenteil: Freundschaft ist ja kein Gefängnis und man braucht auch nicht ständig einer Meinung zu sein! Gerade dein bester Freund wird dir offen und ehrlich seine Meinung sagen.



Die Freundschaft von Maya und David begann, als sie gerade mal zwei Wochen alt waren. Später saßen sie zusammen im Sandkasten und haben sich gegenseitig mit Brezeln gefüttert. Als David das erste Mal allein beim Bäcker Brötchen holen durfte, stand Maya ihm tatkräftig zur Seite. Sie gab die Bestellung auf und er zahlte das Geld ab – perfekte Teamarbeit! Aber dass Maya früher Schwimmen gelernt hat als er, hat ihn schon ein bisschen gewurmt. Befreundet sein bringt es oft mit sich, dass man sich mit dem anderen vergleicht. Das kann Neid und schlechte Laune wecken. Aber echte Freunde stehen solche Krisen miteinander durch und sind am Ende stolz aufeinander.

Inzwischen sind Maya und David acht Jahre alt. Sie spielen und reden miteinander, lauschen Hörbüchern, tauschen Briefmarken und Glasperlen. Und wenn einer von ihnen krank ist, bringt der andere ihm die Hausaufgaben. „Wenn einer an einen denkt“, das ist es, was für Maya Freundschaft ausmacht.

1. Versuch → Sprechewort

2. Versuch → 2x wiederholt, dafür richtig

3. Versuch → Sprechewort

Anhang 11 – Audio-Aufnahme Gruppengespräch

Siehe CD-ROM

Anhang 12 - Referenz für die Erteilung des Peer-Tutorings



Stadt Zürich
Schule Rebhügel

Stadt Zürich
Schule Rebhügel
Haldenstrasse 70
8045 Zürich

Tel. 044 413 32 10

www.stadt-zuerich.ch/schulen

Ihre Kontaktperson:

Tamara von Siebenthal

Tel. 079 687 80 55

1 / 2

Zürich, 8. Februar 2020

Bestätigung: Teilnahme am Projekt Leseförderung

Lesen und Schreiben ist zentral im Leben eines Menschen. Wer sich damit schwer tut ist ständig mit Grenzen konfrontiert, die eine Teilnahme an schulischer Bildung und am gesellschaftlichen Leben erschweren.

Im August 2019 startete ich deshalb mit der Idee eines Projektes ins neue Schuljahr, welches sich der Problematik annehmen sollte. Ich wollte ein Peertutoring für Leseförderung an unserer Oberstufe auf die Beine stellen. Dieses sollte nicht nur das Lesen fördern, sondern auch die soziale Vernetzung der beteiligten Jugendlichen begünstigen. Dafür suchte ich zwei bis vier Tutorinnen der 3. Sek A.

D. H. war eine von drei geeigneten Jugendlichen, die mir von S. B., dem Klassenlehrer der 3. Sek A, als mögliche Tutorin genannt wurde. Mit D. Einverständnis und dem ihrer Kolleginnen entschied S. B., dass wir mit der Leseförderung starten konnten.

Am 22. Oktober 19 fand unsere erste gemeinsame Planungssitzung zu viert statt. In der Folge erhielten die drei Jugendlichen eine Einführung ins Lautlesetraining von Rosebrock/Nix u.a. von mir und wurden so zu Peertutorinnen ausgebildet. Am 5. November 19, einem Dienstagnachmittag, lernten D. und ihre Kolleginnen zum ersten Mal die zwei in einer 1. Sek B integrierten Mädchen der Heilpädagogischen Schule Zürich kennen, die sie in den kommenden Wochen fördern sollten.

Nach jeder Trainingssequenz protokollierten die drei Tutorinnen, was und wie sie trainiert hatten und anschliessend fand ein Austausch mit mir darüber statt. Meistens planten wir gleich den Ablauf der nächsten Lektion. Rasch wurde klar, dass ich die wertvollen Inputs meiner jugendlichen Peertutorinnen aufnehmen wollte. So blieben wir nicht beim Lautlesetraining allein, sondern entwickelten die ursprüngliche Projektidee partizipativ weiter.

Ideen, die meine Peertutorinnen einbrachten, waren u.a. das sinnentnehmende Lesen, so dass die 'trainierten' Mädchen verstanden, was sie lasen. Die Lesetrainingstexte druckten wir in vergrösserter Schrift aus und die Vorlesezeit wurde gestoppt.

Das nächste vereinbarte Ziel wird sein, dass die beiden Mädchen Geschichten in Kindergärten vorlesen und das in Begleitung ihrer Tutorinnen. Darauf freut sich die ganze Gruppe.



2 / 2

Mein Dozent Stefan Meyer, der mich in meiner Ausbildung zur Heilpädagogin begleitet hat, wurde auf unser oben beschriebenes Projekt aufmerksam und bat mich um ein Interview mit der gesamten Projekt-Gruppe. Dieses Interview führten wir vor Weihnachten (Dezember 19) und alle Involvierten kamen zu Wort, was äusserst spannend war und die Ernsthaftigkeit und Bedeutung unseres Projektes herausgestrichen hat. Stefan Meyer stellte uns einen Artikel in der Schweizerischen Zeitschrift für Heilpädagogik in Aussicht. Wenn das gemeinsam gewachsene Projekt so einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden könnte, wäre das natürlich schön.

D. fördert mit einer für ihr Alter erstaunlichen Professionalität, denkt mit, bleibt geduldig und zeigt dadurch ein vorbildliches Engagement.

Beide integrierten Mädchen haben bereits erhebliche Fortschritte im Lesen aufweisen können. Dieser Erfolg ist ausserordentlich erfreulich.

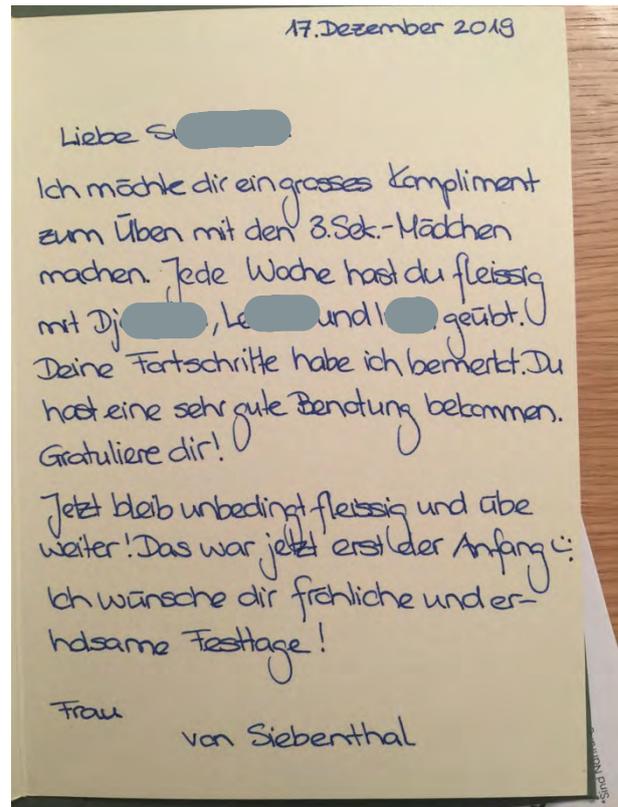
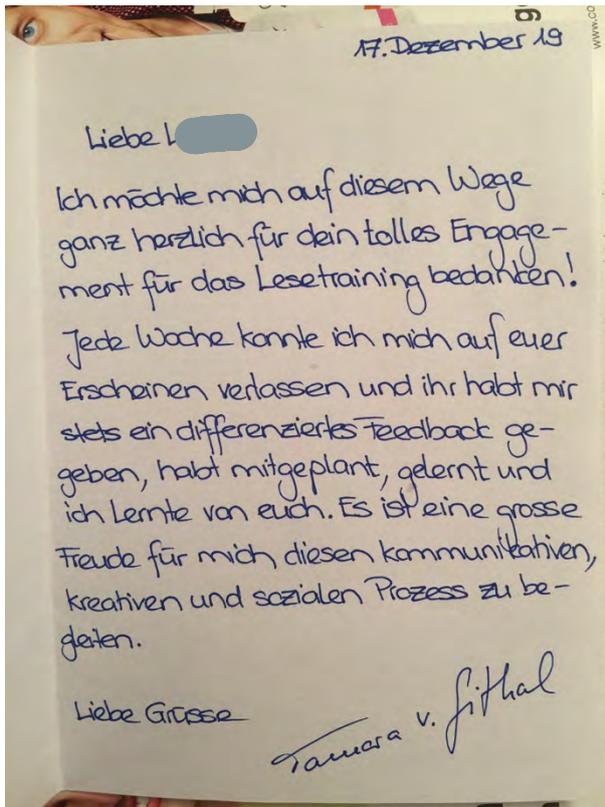
Für D. Einsatz danke ich ihr ganz herzlich!

Mit herzlichen Grüssen

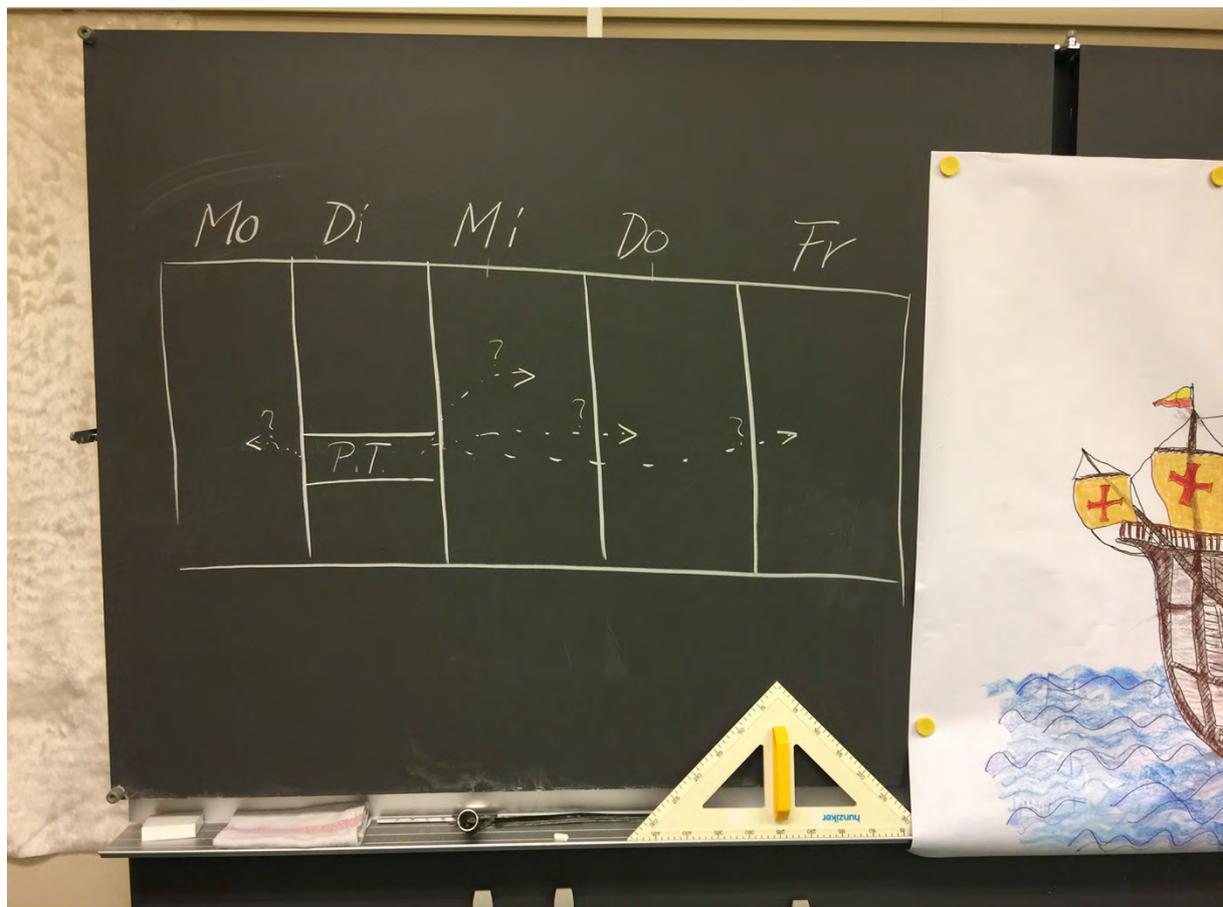
Tamara von Siebenthal

Sekundarlehrerin phil. I
Schulische Heilpädagogin

Anhang 13 - Dankeskarte und Weihnachts-Guetzli von T.v.Si.



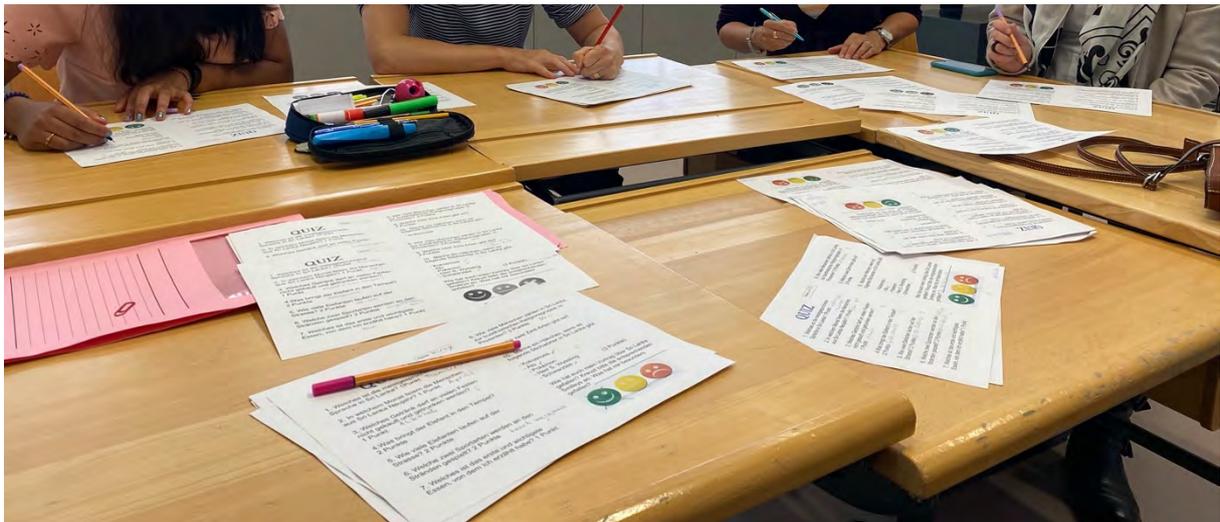
Anhang 14 - Phase 2 Leseförderung



Anhang 15 - Leseerfolg: Feiern mit Schoggi Mélange



Anhang 16 - S. Vortrag und Auswertung Quiz





Anhang 17 – L. liest im Kindergarten vor und bringt Dinosaurier mit



Anhang 18 - Lückentext 1 (Rosebrock et al., 2019, S. 153)

A3: Lückentext 1

Ursula Wölfel: Die Geschichte vom lächelnden Bahnbeamten

Ein Mann hatte sehr schlechte Augen.
Aber nie setzte er seine Brille auf.
Er fand sich mit Hut Brille Gummistiefeln nicht schön **genug**. ✓
Einmal wartete er im Bahnhof auf einen Flieger Traktor Zug. ✓
„Hat der Zug Verspätung?“, fragte er einen **Bahnbeamten**.
Der lächelte freundlich. Aber er gab dem Mann keine Antwort.
„Ich kann die Uhr nicht erkennen, weil ich so schlechte
 Ohren Augen Zähne habe“, **sagte** der Mann. ✓
Wieder lächelte der Bahnbeamte nur und sagte nichts.
„Das ist doch nicht zum Lachen Weinen Heulen!“, ✓
sagte der Mann. „Also bitte: Wie viel Uhr ist es?“
Der Bahnbeamte lächelte weiter.
„Haben Sie Griesbrei in den Ohren?“, **fragte** der Mann.
Der Bahnbeamte lächelte. „Lachen Sie nicht so blöd!“, rief der Mann.
„Ich werde mich über Sie beschweren!“
Die anderen Leute auf dem Bahnsteig drehten sich nach ihm um.
„Am frühen Morgen schon betrunken! Schämen Sie sich!“, **sagte** eine Frau.
Der Doktor Bahnbeamte Schreiner lächelte hinter ihm her. ✓
Er war nämlich ein Plakatbild.

Wie lange hat das Lesen gedauert? 02:56,75 Sekunden

Gibt es Ankreuz-Fehler? Wenn ja: Notiere 30 Sekunden pro Fehler. + — Sekunden

Zähle die Lese-Sekunden und die Fehler-Sekunden nun zusammen: = 02:56,75 Sekunden

Jetzt schau in dieser Tabelle nach, wie viele WpM (= Wörter pro Minute) du geschafft hast, und trage die Zahl unten ein.

Sekunden	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	180	190	200
WpM	167	143	125	111	100	91	84	77	72	67	63	59	56	53	50

_____ WpM beträgt die Lesekondition von _____ Name _____

Quelle: Ursula Wölfel: Neunundzwanzig verrückte Geschichten. Mit Illustrationen von Bettina Wölfel.
© 1973 Thienemann in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH, Stuttgart, S. 56.

Anhang 19 - Hortleitung G.F.



Anhang 20 - Interview mit der Hortleitung G.F.

Interview mit Gabriela Frezza, heute 4. März 20, um 15.00 Uhr

1) Ich erinnere mich an den Moment als du mir vorgeschlagen hast den Pausenkiosk (Kiki) das gesamte Jahr über mit den Mädchen zu machen. Ich freute mich sehr darüber und war erleichtert.

Wie kam es dazu, dass du die Idee/Lust hattest mit meinen Mädchen einen Pausenkiosk durchzuführen?

Ich hatte schon zahlreiche Erfahrungen mit anderen Jugendlichen mit dem Pausenkiosk gesammelt. So kam es wie selbstverständlich dazu, dass auch L. und S. ein erstes Mal einen Pausenkiosk mit mir planen und durchführen durften. Ich hatte ausserdem gemeinsam mit D. B. (SHP) ein Wahlfach Quartierkafi organisiert. Dabei konnten all die unterschiedlichen Stärken und Interessen der beteiligten Jugendlichen bestens eingesetzt werden.

Ich bin überzeugt, dass so unglaublich viel für die Berufswahl gelernt werden kann. Der Pausenkiosk ist ein ideales Übungsfeld für verschiedenste Berufsfelder: für den Verkauf, für die Pflege, für den Reinigungsbereich...

Mit praktischer Kompetenz kann auch ein Defizit im sozialen Verhalten, wenn nicht wettgemacht, so doch abgefedert werden.

2) Du machst nach jeder Zubereitungsphase und nach jedem Pausenkiosk (bisher waren es drei) eine Auswertung mit L. und S.

Was gelingt gut?

L. und S.:

Ideenfindung, Planung, Bereitschaft zur Zusammenarbeit (auch für Mehraufwand,) Pünktlichkeit, Verlässlichkeit.

Beide Mädchen kommen regelmässig, sind pflichtbewusst, sie bringen tolle Ideen mit, sind für Zusatzeinsätze bereit, bereit zu leisten.

L.:

L. ist weniger oft bei mir im Hort als S., die jeden Tag (ausser Mi) im Hort isst. Das heisst, dass ich L. immer in der Kombination mit S. sehe und nicht in einem anderen Kontext. Deshalb fällt mir die Einschätzung für L. schwieriger. Sie arbeitet gut, ist anständig, korrekt, hilfsbereit, entgegenkommend

S.:

Sie erledigt die ihr aufgetragenen Aufgaben gut, sie kommt, packt mit an.

L.:

L. bringt tolle Ideen ein, die allen Freude bereiten, die Jugendliche ist offen, ist bereit zusätzliche Arbeit zu leisten.

sozialer Bereich:

Ich sehe bei L. grosse Geduld in der Interaktion mit S., sie sucht nach Wegen, die gemeinsam mit S. möglich sind.

L. benötigte zu Beginn des Schuljahres einen Augenblick, bevor sie sich öffnen konnte. L. sah mich jeweils mit fragendem Blick an («was will jetzt Gabriela von mir?»).

Gabriela (beschrieben von T.v.Si.):

Gelingt ein ruhiger Umgang, sie hat eine geduldige, liebevolle Art mit den Mädchen.

Die gesamte Planung, Begleitung der Arbeit und Organisation gelingt Gabriela und geht ihr leicht von der Hand. In ihrer Funktion als Hortleitung hat sie die Möglichkeit einen Teil ihrer Kreativität in dieses Projekt mit einfließen zu lassen. Das bereitet Freude.

Tamara:

Gabriela findet es sinnvoll, wenn ich an Freitagen teilweise dabei bin, teilweise nicht.

Beim Pausenkiosk ist es wichtig, dass T.v.Si. anwesend ist und mitarbeitet, weil ohne Struktur und Führung nicht alles gelingt. So kann die Struktur des Ablaufs und die Unterstützung der Jugendlichen gewährleistet werden.

3) Was bereitet Schwierigkeiten/stellt eine Herausforderung dar?

Gemeinsame Schwierigkeit:

Beide Mädchen haben ein grosses Mitteilungsbedürfnis. Sie erzählen, ungebremst unglaublich viel aus ihrem aktuellen Alltag, aus ihrem Leben. Das macht es manchmal schwierig sie wieder auf das Thema zu fokussieren.

Den Einkauf für den Pausenkiosk streitfrei zu erledigen, gemeinsame Entscheidungen zu treffen, gemeinsam zu organisieren.

S. will es «so und so».

L. ist bereit zum Kompromiss. Es kommt vor, dass sie zugunsten von S. Wünschen zurücksteht.

S.:

Hat Mühe das Gehörte aufzunehmen. Sie schweift oft ab, erzählt was sie bewegt.

L.:

Persönliche Grenzen können anders gesetzt werden. Ihr Umfeld akzeptiert und mag sie, auch wenn sie keine Süßigkeiten-Geschenke verteilt.

Während des Pausenkioskes: Sie hat den Impuls Produkte zu verschenken.

Gabriela:

Sie kann nach aussen hin geduldig sein. Innerlich hat sie aber manchmal den Eindruck, dass es auch rascher, speditiver vorwärts gehen könnte. Vor allem bei der Durchführung des zweiten Pausenkioskes arbeiteten beide Mädchen speditiver. Also- **Lernfortschritt!**

Woran könnte das liegen?

Gabriela:

Weniger angebotene Produkte, solche, die sie mit grosser Motivation zubereitet haben.

Tamara:

Das Pausenkiosk-Projekt bereitet Freude. Dass der Gewinn jeweils so hoch ausfällt, freut und erstaunt mich. Ich sehe Gabrielas riesigen Einsatz und was sie mit den Mädchen erreicht, bewundere die Leichtigkeit, mit der sie die Mädchen anleitet und welche tolle Produkte aus der Hort-Küche gezaubert werden. Ich freue mich über Gabrielas Leichtigkeit im Umgang mit den Mädchen. Sie ist eine tolle Ergänzung des pädagogischen Teams für die Mädchen.

4) Gibt es Anpassungen, welche mit L. und S. angepackt werden könnten?

L.:

Bei L. fallen Gabriela keine ein. Ev. sollte sie ihre persönlichen Grenzen anders setzen (dito oben).

S.:

Bei S. geht es ums 'Zurückpüschelä'.

Gabriela:

In der nächsten Zeit probiert Gabriela neu aus:

Schriftliches (statt mündliches) Einholen sowohl von neuen Ideen, wie auch der Rückmeldung.

Tamara:

S. könnte von Pausen profitieren. Wenn Gabriela merkt, dass sie verbale Informationen nicht mehr aufnimmt, kichert. Am Anfang oder Ende der Pausenkiosk-Arbeitszeit dürfen die Mädchen 5 – 10 Minuten erzählen, was sie bewegt, danach wird gearbeitet.

5) Mein Vorschlag, dass immer ein/e andere/r Jugendliche der Klasse bei der Durchführung des Pausenkioskes mitmachen kann (Ziel: Fairness und Vernetzung) lehnen die KLP's ab. Sie schicken gerne weiterhin die gleichen zwei herausfordernden SuS.

Könntest du dir eine Zusammenarbeit in diesem Stil mit einer anderen Klasse vorstellen? Ich strebe immer eine Vernetzung an...

Gabriela:

Vorerst planen wir keine weitere Vernetzung, aber allenfalls können wir längerfristig eine einrichten. Eine erzwungene Zusammenarbeit könnte kontraproduktiv sein.

In der ersten Oberstufe belassen wir die Situation, wie sie ist. Sollten wir das Projekt weiterziehen, könnte z.B. jemand auf der 3. Oberstufe mitarbeiten und seine Projektarbeit mit dem Pausenkiosk verknüpfen. Das wäre super!!!

Dann die Gewinnaufteilung nochmals ansehen, so dass die Mädchen z.B. ein Eis für alle im Klassenlager offerieren können.

6) Welche Wünsche hast du an Tamara?

Offener, guter Austausch, Kind bezogen, Zukunft bezogen, so weiter.

7) Wie sieht für dich das kommende Jahr aus? Könntest du dir vorstellen, dass es weitergeht oder möchtest du gerne zu einem Ende kommen?

Ja, ich kann mir vorstellen so weiter zu fahren. Ich bin begeistert vom Projekt.

Ziele für die Jugendlichen: sie können in allen Bereichen (planen, durchführen, also kochen, verkaufen, über ihre Arbeit sprechen, die daraus gewonnenen Erkenntnisse beim nächsten Mal umsetzen) sicherer werden.

8) Auf einer Skala von 1-10, welche Emotionen empfindest du dem gesamten Pausenkiosk-Projekt gegenüber?

Eine 10, ich mache das gern.

9) Ausblick: Was kann sich Gabriela noch vorstellen?

Zum Beispiel ein neues Produkt:

Gabriela und auch kürzliche Äusserung der Mädchen:

Ein neues Produkt herstellen: Rocket-Smoothie (auch Idee der zwei Mädchen) mit Verkauf...

Tamara:

Schülerfirma: Smoothie-Verkauf mit Verkaufswagen am See.

10) Was unterscheidet die Arbeit am Pausenkiosk mit meinen Schülerinnen von anderen, vergangenen Erfahrungen, die Gabriela gemacht hat?

Das enorme Mitteilungsbedürfnis und das damit verbundene Abschweifen von der eigentlichen Aufgabe ist neu. Sie müssen dann jeweils zum Auftrag zurückgeführt werden. Die Ideen von L. und S. sind mega/top (immer wieder neue Ideen), mit anderen Jugendlichen musste Gabriela jeweils eigene Ideen einbringen.

L. und S. sagen nie: «Ou nei, miesi das!?». Sie haben Freude am Projekt. Sie, L. und S., machen den den Kiki aus. Es ist ihrer.

Herzlichen Dank für den kreativen Austausch!

Anhang 21 - Triemli Stadt-Spital: Spende für die Theodora-Stiftung



Anhang 22 - Zeitungsartikel Pausenkiosk

AKTUELL

3

Erlös des Pausenkiosks für lachende Kinder

Schülerinnen der Sekundarschule Rebhügel spenden dank dem erfolgreichen Betrieb ihres Pausenkiosks über 300 Franken an die Stiftung Theodora.

Dennis Baumann

«Hey, Frau von Siebenthal, tra le li, tra la la, tra la hopsasa», singt Dr. Ahoi auf seiner kleinen Gitarre, als er bei der Spendenübergabe das Foyer der Kinderklinik im Stadtspital Triemli betritt. Er besingt die Heilpädagogin Tamara von Siebenthal, die die Dankagung bescheiden an ihre Schülerinnen weitergibt. Sie ist Heilpädagogin an der Sekundarschule Rebhügel in Wiedikon und arbeitet mit ihren beiden Schülerinnen

an verschiedenen Projekten, die die Schüler fördern sollen. So werden sie beispielsweise in der Lesefähigkeit gefördert, wenn sie in Kindergärten Geschichten vorlesen dürfen.

In Zusammenarbeit mit der Hortleiterin arbeiten die Schülerinnen seit den Sommerferien an einem Pausenkiosk. Jeden Freitag hatten die beiden Mädchen eine Doppelstunde Zeit, das Angebot ihres Kiosks zu gestalten. Teilweise wurde so viel gekocht und gebacken, dass der eine oder andere Grütibäz im Tiefkühler landete. Von Kuchen bis hin zu Muffins und anderen Snacks war nach jeder Zehn- und Elf-Uhr-Pause alles restlos ausverkauft. Ein Gewinn von 332.55 Franken ist das Ergebnis. Die Idee, das

Geld zu spenden, hatte die Sekundarschülerin «Ich habe die Traumdoktoren gesehen, als sie meine kleine Schwester besuchten.

Dort habe ich gemerkt, wie wichtiger Arbeit eigentlich ist», erklärt die Jugendliche. Dr. Ahoi, einer von über 60 Traumdoktoren, nahm das

Geld für die Stiftung Theodora freudig in Empfang. Gemeinsam mit seinen Kollegen besuchen sie jeden Montag die Kinderklinik im Triemli-

spital, um deren Spitalalltag für einen Moment kurz vergessen zu lassen. Infos zur Stiftung Theodora unter: www.theodora.org

Das Bild wurde entfernt, Anonymisierung

Anhang 23 - Pausenkiosk mit zusätzlichen Schüler*innen der Klasse





Anhang 24 - Abschluss-Austausch mit L. und S.: Leseprojekt und Pausenkiosk

Mit L.

Projekt Lesetraining - Abschlussaustausch, 5. März 2020

1)

Als du das erste Mal von der Idee des Lesetrainings gehört hast. Was hast du da gedacht? Erinnerst du dich noch daran?

L.

L. erinnert sich an nichts. Frau von Siebenthal erinnert sich, dass L. aufgeregt war.

2)

Was fandest du positiv am Lesetraining? Was hat dir Freude bereitet? Worauf freust du dich in der kommenden Zeit?

L.

Dass ich schneller lesen kann. Manchmal habe ich weniger Angst, aber doch immer noch. Dass die 3. Sek-Mädchen nett sind. Dass sie geduldig sind, nicht anschreien, wenn man einen Fehler macht, das Vorlesen im Kindergarten ist eine neue Herausforderung: einerseits macht sie Freude, aber auch ein bisschen Angst.

3)

Wenn du jemandem erklären müsstest, worauf er beim Vorlesen achten muss, was würdest du sagen?

Vorlesen

Wenn ein Punkt kommt eine kleine Pause machen und man soll mit der Stimme beim Punkt nach unten gehen. Flüssig lesen und laut und deutlich.

Leseverständnis

Ich lese leise mit. Das Wort richtig lesen. Wenn mir jemand etwas vorliest, kann ich es besser verstehen als wenn ich es lese. Wenn ich es selber lese, muss ich es 4 Mal selber lesen, um den Inhalt verstehen zu können.

4) Wir haben in der Leseförderung auf unterschiedliche Aspekte geachtet:

Auf die **Lesegenauigkeit**, die **Lesegeschwindigkeit** und auf die **Betonung** und auf das **Leseverständnis**

Wie schätzt du dein Können (auf einer Skala von 1-10) vor dem Start des Lesetrainings ein?

L.

Vorbereiteter Text

Lesegenauigkeit	im November 19	vor Weihnachten 19	im März 20
Lesegeschwindigkeit	langsam	mittel	sehr gut
Betonung	noch nicht beachtet	noch nicht beachtet	Anfang des b. Lesens
Gefühl	unsicher	wurde besser	gut
Unbekannter Text			
Leseverständnis	Je nach Schwierigkeitsgrad des Textinhaltes: 4x Text lesen oder mehr	wurde immer ein bisschen besser.	L. hat eine Strategie kennen gelernt. Begriffe mit Hilfe der Sek-Mädchen besprechen.

5) Dem Leseprojekt gegenüber empfinde ich dieses Gefühl:



weil:

Das Lesen ist anstrengend ist. L. liest nicht gern. Und es ist auch jeden Dienstag am Morgen denke ich: Warum müssen die Mädchen jetzt kommen. Ich habe keine Lust. L. ist es peinlich. Angst, wenn sie unter sich sprechen, dass das die Runde macht. Warum sind wir es genau. Es gibt solche Tage. Es gibt auch andere Tage. Manchmal habe ich voll Lust, manchmal überhaupt nicht. Wänn Frau von Siebenthal das Projekt stoppen würde, gäbe mir ein gutes Gefühl, wenn nicht, dann auch, weil Pflichtbewusstsein erfüllt wird. Paarmal die die Schule auch ein bisschen dumm.

Ich war auch schon froh, dass ich die 3. Sek-Mädchen kenne. Hilfe im zwischenmenschlichen Bereich.

Projekt Pausenkiosk

Deine Meinung ist gefragt!

Wer arbeitet alles im Pausenkiosk mit? Zähle auf!	S., Frau von Siebenthal, G. F., Da., H., ich, das war's.
Wie seid ihr auf den Namen Kiki gekommen?	Lächelt, der Hund von L.s Cousin heisst Kiki.
Mit wem möchtest du für den nächsten Kiki zusammenarbeiten?	Mit G. F., Frau von Siebenthal, S. und H..
Welches sind deine Lieblingsideen, die ihr dann aus der Hortküche gezaubert habt?	Schokoschalen (mit Ballonen)
Wie fandest du den Ausflug ins Triemlisipital?	Super, einfach alles: Treffen mit Arzt, vorsingen für Frau von Siebenthal, Ballonblume, Hände desinfizieren, etwas Gutes tun.
Wie seid ihr auf die Idee gekommen Euren Gewinn zu spenden?	Wegen L.s kleiner Schwester, die auch schon Freude am Theodora-Clown hatte, in Kurdistan bringt es Glück, wenn man sowas macht (L. wünscht sich etwas Gutes für ihre Schwester A.)
Ihr seid in der Zeitung gekommen. Wie hat deine Familie reagiert?	Sie haben nicht damit gerechnet, L. auch nicht, auch Cousinen und Onkel haben es gesehen, dass sie eigentlich 'berühmt' geworden sind. Sie haben alle gesagt: «Super, mach weiter so!»
Wie findest du das?	Ich habe mich bedankt, es hat ein schönes Gefühl gegeben.
Welche neuen Ideen habt ihr für Euren Kiki-Pausenkiosk?	Doughnuts, die wir selber machen möchten, Cakepop, Smoothie

Was müsste sich verändern, damit der Pausenkiosk noch besser wird?
Die Preise müssten gesenkt werden. Keine Plastikbecher für die Umwelt. Seufzer: keinen Streit mehr mit S. Nicht laut schreien.

Was ich noch zum Pausenkioskprojekt sagen oder wünschen möchte:
Das wir einen Slush-Puppy-Ice machen können. Beruflich, eher Babysitterin, Trampolinturnerin, Verkauf: sie liebt selber einzukaufen.

Dem Pausenkioskprojekt gegenüber empfinde ich dieses Gefühl:



weil: Es Spass macht und man kann für die Kinder was Schönes vorbeibringen. Das gibt dann jemandem ein gutes Gefühl. Sie haben dann Spass, wenn sie immer im Bett liegen müssen.

Mit S.

Projekt Lesetraining - Abschlussaustausch, 5. März 2020

1)

Als du das erste Mal von der Idee des Lesetrainings gehört hast. Was hast du da gedacht? Erinnerst du dich noch daran?
Ich weiss es nicht mehr. Weil es schon lange her ist.

2)

Was fandest du positiv am Lesetraining? Was hat dir Freude bereitet? Worauf freust du dich in der kommenden Zeit?
Es ist cool, dass wir mit den 3. Sek-Mädchen arbeiten können. Es ist schön mit anderen Jugendlichen zu lernen. Ich freue mich, am 9. März in den Kindergarten zu gehen, um vorzulesen.

3)

Wenn du jemandem erklären müsstest, worauf er beim Vorlesen achten muss, was würdest du sagen?
Vorlesen Dass man laut vorliest, die Endungen liest und nicht verschluckt, dass man immer die Pausen macht.
Leseverständnis Dann frage ich die 3. Sek-Mädchen, was gewisse Wörter bedeuten. Wenn ich alleine lese, dann muss ich im Internet nachsehen. Aber das mache ich nicht. Ich verstehe eigentlich schon, was ich lese.

4) Wir haben in der Leseförderung auf unterschiedliche Aspekte geachtet:

Auf die **Lesegenauigkeit**, die **Lesegeschwindigkeit** und auf die **Betonung** und auf das **Leseverständnis**

Wie schätzt du dein Können (auf einer Skala von 1-10) vor dem Start des Lesetrainings ein?

S.

	im November 19	vor Weihnachten 19	im März 20
Lesegenauigkeit			
Lesegeschwindigkeit	gut	gut	sehr gut
Betonung	-	-	-
Leseverständnis	mittel	gut	sehr gut
Gefühl	gut	gut	sehr gut

5) Dem Leseprojekt gegenüber empfinde ich dieses Gefühl:



weil:

Ich viel lerne, bei diesen Mädchen und bei Frau von Siebenthal. Es hilft für das Vorlesen/Erzählen im Kindergarten und für Vorträge.
--

Projekt Pausenkiosk*Deine Meinung ist gefragt!*

Wer arbeitet alles im Pausenkiosk mit? Zähle auf! Frau von Siebenthal, G. L., L., S..
Wie seid ihr auf den Namen Kiki gekommen? Das weiss ich nicht mehr.
Mit wem möchtest du für den nächsten Kiki zusammenarbeiten? H., L., Frau von Siebenthal, G. L., S.
Welches sind deine Lieblingsideen, die ihr dann aus der Hortküche gezaubert habt? Tamilische Rolls, gebrannte Mandeln, Waffeln, Muffins
Wie fandest du den Ausflug ins Triemlisipital? Toll, der Clown war lustig, weil er Frau von Siebenthal ein Lied vorgesungen hat.
Wie seid ihr auf die Idee gekommen Euren Gewinn zu spenden? L.s Idee und meine.
Ihr seid in der Zeitung gekommen. Wie hat deine Familie reagiert? Das hast du gut gemacht.
Wie findest du das? Ich finde es toll, dass unsere Arbeit in der Zeitung gekommen ist.
Welche neuen Ideen habt ihr für Euren Kiki-Pausenkiosk? Neu haben wir die tamilischen Rolls, Rocket-Smoothie
Was müsste sich verändert, damit der Pausenkiosk noch besser wird? Dass wir mit allen Beteiligten einen Ausflug machen könnten. Irgendwohin. Oder irgendwo frühstücken oder eine andere Unternehmung oder wie letztes Mal im Starbucks.
Was ich noch zum Pausenkioskprojekt sagen oder wünschen möchte: Alles, was im Pausenkiosk gemacht wird, wird nicht mein zukünftiger Job sein.

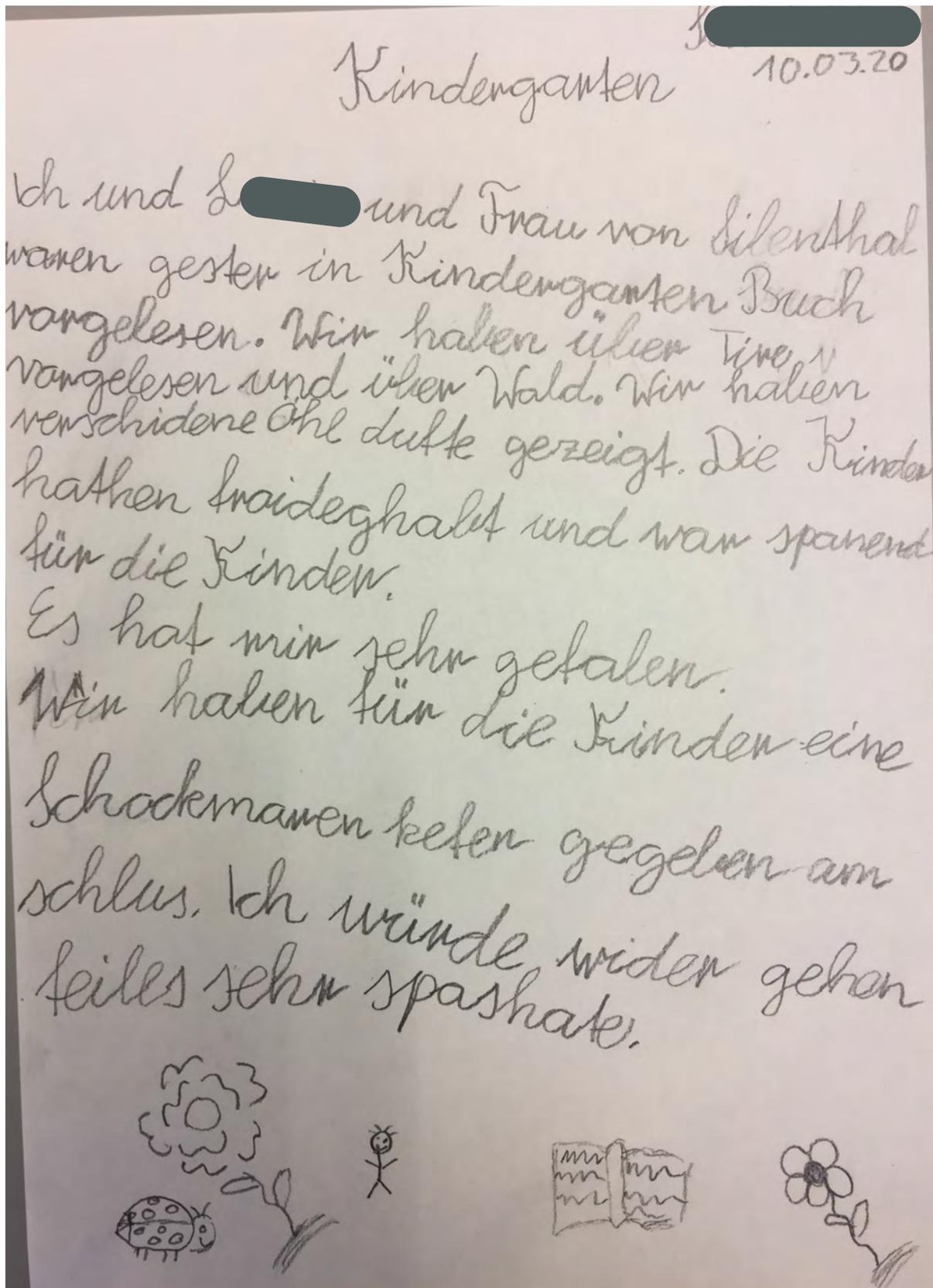
Dem Pausenkioskprojekt gegenüber empfinde ich dieses Gefühl:



weil:

Ich viel arbeite und viel Neues lerne. Ich arbeite gerne mit L., G. L. und Frau von Siebenthal zusammen.

Anhang 25 - Eindrücke im Kindergarten: Vorlesen S.



Anhang 26 - Audio-Aufnahmen von L. und S.

Siehe CD-ROM

Anhang 27 - Audio-Aufnahme Interview L.

Siehe CD-ROM

Anhang 28 - Abschluss-Einladung: L. und S. laden die Tutorinnen zum Eis ein



Bild entfernt, Anonymisierung

Anhang 29 – Stimmungsbarometer S. und L.

Name: S [redacted] Pausenbiest Datum: 5. März 20

| _____

Name: S [redacted] Leseprojekt Datum: 5. März 20

| _____

Name: L [redacted] Pausenbiest Datum: 5. März 20

+| _____

Name: L [redacted] Leseprojekt Datum: 5. März 20

_____ | +

Anhang 30 - Fragebogen 1 - 3: Antworten der Tutorinnen D., I., Le.

Liebe Peertutorinnen

Ich möchte mich für Euren wertvollen Einsatz bedanken und habe einige abschliessende Fragen für Euch vorbereitet. Eure ehrliche Meinung zum Verlauf des gesamten Leseprojektes mit Peertutoring unterstützt und bereichert die Forschung.

1) Wie ihr wisst, braucht es für die Leseflüssigkeit das genaue Lesen (die Lesegenauigkeit), die Lesegeschwindigkeit, die Betonung und dass ein Wort sofort erkannt wird (Worterkennung).

Wie haben sich die unten aufgeführten Bereiche bei L. und S. verbessert? 1 entspricht dabei einer sehr kleinen Veränderung und 5 einer grossen?

Bitte markiere die zutreffende Zahl **fett**.

L.:

	ungenügend		...		sehr gut
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3	4	5

S.:

	ungenügend		...		sehr gut
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3	4	5

2) Woran kann das gesehen werden? Z.B. L. liest genauer, weil ihre Angst abgenommen hat. S. betont den Text besser, weil sie ihn besser versteht. S. liest genauer, weil sie langsamer liest und verstanden hat, dass sie dann den Text verstehen kann.

L.: L. liest in einem angenehmen Tempo, sehr genau und aufmerksam. Ausserdem korrigiert sie sich selbst. Deshalb versteht sie denn Text und einzelne Wörter besser. Zum Teil spricht sie Wortendungen nicht aus.

S.: S. liest im Vergleich zum Beginn aufmerksamer und betont Endungen genauer. Trotzdem vergisst sie viele Endungen immer noch und überspringt manche Wörter im Text. Ihr Tempo ist gut aber ein wenig schnell, ich denke würde sie ihre Geschwindigkeit verlangsamen, würde sie noch genauer lesen.

3) Hat sich die Lesemotivation im Verlauf des Leseprojektes erhöht?

L.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

wenig ... sehr stark
1 2 3 4 5

S.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

wenig ... sehr stark
1 2 3 4 5

4) Hat sich ihr Selbstbewusstsein im Verlauf des Leseprojektes verbessert?

L.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

kaum ... sehr stark
1 2 3 4 5

S.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

kaum ... sehr stark
1 2 3 4 5

5) In welchen Bereichen muss bei L., bei S. noch weitertrainiert werden?

Kreuze an, mehrfaches Ankreuzen ist möglich!

Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit, Betonung, Worterkennung, Lesemotivation, Selbstbewusstsein, Textverstehen, Angst, anderes...

L.:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Lesegenauigkeit | <input type="checkbox"/> Textverstehen |
| <input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit | <input type="checkbox"/> Angst |
| <input type="checkbox"/> Betonung | <input type="checkbox"/> Wortendungen aussprechen |
| <input type="checkbox"/> Worterkennung | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Lesemotivation | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Selbstbewusstsein | <input type="checkbox"/> _____ |

S.:

- Lesegenauigkeit
- Lesegeschwindigkeit
- Betonung
- Worterkennung
- Lesemotivation
- Selbstbewusstsein

- Textverstehen
- Angst
- Realistisch Einschätzen
- Wortendungen aussprechen
-
-

6) Ihr als Peertutorinnen habt zusätzliche Hilfen (einzelne Abschnitte zeitlich zu messen, Stolperwörter markieren und üben, Schrift vergrößern, Textverstehen mithilfe Eurer Erklärungen usw.) gegeben: [Würdet ihr mit diesen Werkzeugen weiterarbeiten, müssten sie ergänzt werden?](#)

Ich persönlich finde die Werkzeuge sehr hilfreich. Mir ist aber aufgefallen, dass zum Beispiel S. besser mit anderen Hilfen als L. arbeiten konnte. Vielleicht müssen die Werkzeuge also nach Person variieren.

7) L. und S. waren am 4. November 19 als Erstklässlerinnen noch relativ neu im Schulhaus. Welchen Einfluss hatte das Peertutoring auf die Selbstständigkeit? [Hat es ihnen z.B. geholfen sich selbstständig im Schulhaus zu bewegen? Wo könnte das Peertutoring für die Selbstständigkeit noch geholfen haben?](#)

Ich denke es war eine gewisse Erleichterung für L. und S., drei Mädchen aus der 3. Sekundarschule zu kennen. Ausserdem konnten sie durch das Peertutoring an Selbstvertrauen gewinnen.

8) [Gab es im Rahmen des Leseprojektes Momente, in denen L. und S. voller Freude und Motivation dabei waren? Wenn ja, kannst du die Situation kurz beschreiben?](#)

Als L. ihr Vorlesen im Kindergarten geplant hat, war sie sehr engagiert und hatte viele Ideen. Beispielsweise eine Schnitzeljagd oder Muffins backen. S. war sehr aufgeregt und freudig auf die erste Lesekontrolle, die sie aber sehr gut abgeschlossen hatte.

9) [Konnten L. und S. durch das Peertutoring auch andere Kompetenzen, wie z.B. S: angemessene Äusserungen machen, L: für ihre Bedürfnisse/Wünsche eintreten, erlernen? Wenn ja, wo siehst du solche Fortschritte?](#)

Ich denke L. konnte ihre Meinung klarer äussern und auch zu Ihrer Meinung stehen. Zum Beispiel hat sie sich auch gegen diverse Kommentare von S. gewehrt. S. hat gelernt, ehrlich über ihre Kompetenzen und Vorlieben zu sein. Zu dem verzichtete sie immer mehr auf zwar fiese, aber nicht böse gemeinte Kommentare zu L..

10) [Hat sich etwas verändert, nachdem es um das Vorlesen im Kindergarten ging? Vor dem Vorlesen stellte ich fest...](#)

[Nach dem Vorlesen konnte ich beobachten...](#)

Vor dem Vorlesen waren beide sehr engagiert und motiviert. Sie haben viele Ideen, Vorbereitung und auch Training in das Projekt gesteckt. S. war nach dem sie vorgelesen hat, sehr stolz. Mit L. konnten wir nichts besprechen weil die Mittelschulprüfungen und das Coronavirus dazwischen kamen.

11) Welche Entwicklung konntest du in Bezug auf das Leseverhalten der Mädchen feststellen? Erzählen sie im Lesetraining, in den Pausen oder im Hort von Büchern oder Texten, die sie gelesen haben? Wenn ja, von welchen?

L. kam oft in den Pausen zu uns und erzählte über neue Abschnitte die sie zuhause gelesen hatte. S. war ein weniger schwächer motiviert, doch sie hat mir auch über ein Buch erzählt, welches sie sehr spannend findet und gerne liest.

12) Ihr seid Vorbilder für L. und S.. Konntet ihr auch etwas von ihnen lernen? Wenn ja, was? Z.B. ich habe gemerkt, dass ich Geduld brauche, dass die Mädchen sinnvolle Ideen einbringen, dass sie nur lernen, wenn es keine Spassstunde wird.

Ich habe sehr viel von S. und L. gelernt. Zum Beispiel, dass es ein langer Weg bis zum Ziel ist, aber man bei jedem Schritt etwas neues lernt.

13) Hat es Durchhänger/Aufschwung gegeben? Zu welchem Zeitpunkt war das? (Anfang, Mittelphase, Ende)

Gab es Durchhänger/Aufschwung am Anfang?

Nein, das Projekt war gerade erst gestartet und wir waren alle motiviert und gespannt.

Gab es Durchhänger/Aufschwung in der Mittelphase?

Es gab einen Aufschwung, denn die ersten grossen Veränderungen wurden sichtbar. Dies motivierte und umso mehr.

Gab es Durchhänger/Aufschwung am Ende (vor dem Lockdown)?

Vor dem Lockdown gab es ein wenig einen Durchhänger, durch die Mittelschulprüfungen, welche viel Vorbereitung und Zeitinvestment benötigten. Es lag aber überhaupt nicht an L. oder S.. Wir haben weiterhin sehr gut und effizient mit ihnen gelernt, wenn auch weniger.

14) Wie hast du deine Tutorinnen-Expertise in der Pandemiezeit eingesetzt?

Leider habe ich während des Virus nicht wirklich am Peertutoring gearbeitet. I., Le. und ich haben über mögliche Varianten (bsp. Sprachmemos, Videos) gesprochen, doch da wir selbst irgendwie gestresst waren, haben wir dies schlussendlich fallen gelassen.

15) Unserem Gruppeninterview habe ich entnommen, dass ihr als Tutorinnen eine Rolle zwischen einer Lehrperson und einer Kollegin innehattet. Hat sich im Verlauf der Projektdauer etwas an dieser Rolle verändert? Wenn ja, inwiefern?

Zu Beginn wusste ich nicht ob ich mich durchsetzen könnte und eine klare Linie zwischen Kollegin und Tutorin zu ziehen. Am Anfang viel mir dies ein wenig schwer, doch S. und L. haben ebenfalls professionell agiert, was alles sehr erleichtert hat.

16) Was empfiehlst du einem nächsten /einer nächsten («dopo di noi») Tutor*in?

Geduld und Verständnis, wenn etwas nicht gleich klappt. Dies ist nötig um ein motivierender Tutor/in zu sein.

17) Wie könnte Frau von Siebenthal das Projekt verbessern?

Ich finde Frau von Siebenthal hat das Projekt sehr gut und engagiert geleitet. Sie hat sich für jeden von uns interessiert und so eine angenehme Zusammenarbeit garantiert. Ausserdem wurde uns immer Respekt gegenübergebracht und Wert auf unsere Einschätzung gelegt.

18) Welches Lob kannst du L. und S. aussprechen? Welches dir selber?

L. und S. haben nie aufgegeben, auch wenn sie manchmal grosse Zweifel hatten. Ich denke der Wille und die grosse Motivation von S. sowie von L. war entscheidend für das Gelingen des Projektes.

Ich bin auch ein wenig stolz auf mein Durchsetzungsvermögen.

19) Wie viele Punkte (von 1-10, wobei die 1 schlecht, die 10 sehr gut ist) gibst du diesem Leseprojekt?

8. Es war eine super Gelegenheit für alle Beteiligten und ich hoffe das Projekt wird weiterhin erfolgreich aufrehalten.

20) Was kannst du persönlich aus dem Projekt mitnehmen? Nenne drei prägende Erfahrungen.

Nicht aufgeben, auch wenn man niedergeschlagen ist.

Wert auf die Einschätzung anderer legen und Tipps umsetzen versuchen.

An sich selbst glauben und seine Qualitäten kennen und schätzen.

21) Was du noch zum Projekt sagen möchtest:

Vielen Dank durfte ich Teil eines so schönen Projektes sein und von so viel neuen Erfahrungen profitieren.

15.5.20

Herzlichen Dank!

Liebe Peertutorinnen

Ich möchte mich für Euren wertvollen Einsatz bedanken und habe einige abschliessende Fragen für Euch vorbereitet. Eure ehrliche Meinung zum Verlauf des gesamten Leseprojektes mit Peertutoring unterstützt und bereichert die Forschung.

1) Wie ihr wisst, braucht es für die Leseflüssigkeit das genaue Lesen (die Lesegenauigkeit), die Lesegeschwindigkeit, die Betonung und dass ein Wort sofort erkannt wird (Worterkennung).

Wie haben sich die unten aufgeführten Bereiche bei L. und S. verbessert? 1 entspricht dabei einer sehr kleinen Veränderung und 5 einer grossen?

Bitte markiere die zutreffende Zahl **fett**.

L.:

	ungenügend		...		sehr gut
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3	4	5

S.:

	ungenügend		...		sehr gut
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3	4	5

2) Woran kann das gesehen werden? Z.B. L. liest genauer, weil ihre Angst abgenommen hat. S. betont den Text besser, weil sie ihn besser versteht. S. liest genauer, weil sie langsamer liest und verstanden hat, dass sie dann den Text verstehen kann.

L.:

L. war schon am Anfang nicht schlecht und verbesserte sich nur. Sie liest sehr flüssig und genau, ihr tempo ist gut und sie korrigiert sich selbst bevor ich es tue.

S.:

Ich war nicht oft mit S. trainieren, jedoch kann ich sagen, dass sie sich sehr anstrenge und ihr Potenzial uns beweisen wollte. Sie weichte oft vom Thema bzw. sie wechselte schnell das Thema, weil sie weniger Lust auf das ganze hatte.

3) Hat sich die Lesemotivation im Verlauf des Leseprojektes erhöht?

L.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

wenig		...	sehr stark
1	2	3	4 5

S.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

wenig		...	sehr stark
1	2	3	4 5

4) Hat sich ihr Selbstbewusstsein im Verlauf des Leseprojektes verbessert?

L.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

kaum		...	sehr stark
1	2	3	4 5

S.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

kaum		...	sehr stark
1	2	3	4 5

5) In welchen Bereichen muss bei L., bei S. noch weitertrainiert werden?

Kreuze an, mehrfaches Ankreuzen ist möglich!

Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit, Betonung, Worterkennung, Lesemotivation, Selbstbewusstsein, Textverstehen, Angst, anderes...

L.:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lesegenauigkeit | <input type="checkbox"/> Textverstehen |
| <input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Angst |
| <input type="checkbox"/> Betonung | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Worterkennung | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Lesemotivation | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input checked="" type="checkbox"/> Selbstbewusstsein | <input type="checkbox"/> _____ |

S.:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Lesegenauigkeit | <input type="checkbox"/> Textverstehen |
| <input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit | <input type="checkbox"/> Angst |
| <input type="checkbox"/> Betonung | <input type="checkbox"/> Realistisch Einschätzen |
| <input type="checkbox"/> Worterkennung | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Lesemotivation | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Selbstbewusstsein | <input type="checkbox"/> _____ |

6) Ihr als Peertutorinnen habt zusätzliche Hilfen (einzelne Abschnitte zeitlich zu messen, Stolperwörter markieren und üben, Schrift vergrößern, Textverstehen mithilfe Eurer Erklärungen usw.) gegeben: [Würdet ihr mit diesen Werkzeugen weiterarbeiten, müssten sie ergänzt werden?](#)

Auf jeden Fall würde ich das weiterhin so anwenden wollen. Es ist für den Anfang sehr wichtig die beste Lese Methode für einem zu finden. Ausserdem ist es auch eine gute Abwechslung für einem, immer wieder verschiedene Textarten ausprobieren zu können. Aus diesem Grund ein definitives JA.

7) L. und S. waren am 4. November 19 als Erstklässlerinnen noch relativ neu im Schulhaus. Welchen Einfluss hatte das Peertutoring auf die Selbstständigkeit? [Hat es ihnen z.B. geholfen sich selbstständig im Schulhaus zu bewegen? Wo könnte das Peertutoring für die Selbstständigkeit noch geholfen haben?](#)

Ich war selber einmal eine Erstklässlerin in diesem Schulhaus und kann bestätigen dadurch, dass man ein Paar Drittklässlerinnen kennt, sich viel mehr Selbstbewusster fühlt, als am Anfang. Dies merkte ich bei L. und S., als sie zwei, manchmal auf uns zu kamen und uns über ihre Probleme drauf ansprachen, mit uns zur Schule liefern oder uns auch sogar kleine Geschenke machten.

8) [Gab es im Rahmen des Leseprojektes Momente, in denen L. und S. voller Freude und Motivation dabei waren? Wenn ja, kannst du die Situation kurz beschreiben?](#)

Als ich mit L. zusammen ihre erste Prüfung machten, war sie mit dem Resultat sehr glücklich und ihr wurde klar, dass sie auf einem sehr guten Weg ist. Ausserdem war Frau von Siebenthal mit L. und S. Bücher kaufen, welche sie dann lasen. Dort merkte man auch sehr, dass dies Ihnen sehr gefiel und dadurch viel motivierter waren.

9) [Konnten L. und S. durch das Peertutoring auch andere Kompetenzen, wie z.B. S: angemessene Äusserungen machen, L: für ihre Bedürfnisse/Wünsche eintreten, erlernen? Wenn ja, wo siehst du solche Fortschritte?](#)

-

10) Hat sich etwas verändert, nachdem es um das Vorlesen im Kindergarten ging?
Vor dem Vorlesen stellte ich fest...

L. und S. waren am Anfang eingeschüchtert und nervöser, weil sie natürlich neuen Menschen begegneten, welche sie nicht kannten.

Nach dem Vorlesen konnte ich beobachten...

Die Stunde ging immer sehr schnell vorbei für L. und mich. Wir als ein Team wollten immer mehr machen aber dafür reichte die Zeit leider nicht. L. war immer ganz froh und auch stolz auf sich, nachdem sie selber auch gesehen hatte, was für ein Potential sie hat.

11) Welche Entwicklung konntest du in Bezug auf das Leseverhalten der Mädchen feststellen? Erzählen sie im Lesetraining, in den Pausen oder im Hort von Büchern oder Texten, die sie gelesen haben? Wenn ja, von welchen?

L. erzählte mir, dass sie zuhause unbedingt weiter lesen würde und was für spannende Abschnitte es gab.

12) Ihr seid Vorbilder für L. und S.. Konntet ihr auch etwas von ihnen lernen? Wenn ja, was? Z.B. ich habe gemerkt, dass ich Geduld brauche, dass die Mädchen sinnvolle Ideen einbringen, dass sie nur lernen, wenn es keine Spassstunde wird.

Ich beherrschte das Lesen schon als Kleinkind und las auch sehr viel, weswegen ich heute weniger Probleme damit habe. Es war einfach für mich krass zu sehen, dass es Jugendliche gibt, die Schwierigkeiten damit haben. Ich fing selber an diese Fähigkeit bei mir zu schätzen, was auch dazu sorgte, dass ich dadurch auch viel motivierter wurde, L. und S. dies besser beizubringen. Ich bin eigentlich eine nicht so geduldige Person aber das ganze Projekt tat auch für mich gut, ich fing an mehr Geduld zu haben und mich nicht schnell über Kleinigkeiten aufzuregen, weil wie schon erwähnt, das ganze für mich auch Positive Wirkung hatte.

13) Hat es Durchhänger/Aufschwung gegeben? Zu welchem Zeitpunkt war das? (Anfang, Mittelphase, Ende)

Gab es Durchhänger/Aufschwung am Anfang?

Am Anfang hatten wir eine gute und klare Übersicht, welche wir geplant hatten um ohne Probleme starten zu können.

Gab es Durchhänger/Aufschwung in der Mittelphase?

Wir merkten alle wie gut es klappte an hand den Resultaten und umso mehr wurden wir dadurch glücklich.

Gab es Durchhänger/Aufschwung am Ende (vor dem Lockdown)?

-

14) Wie hast du deine Tutorinnen-Expertise in der Pandemiezeit eingesetzt?

Leider konnten wir alle nichts mehr machen, weil diese Situation für uns neu war und wir Prioritäten zu diesem Zeitpunkt setzen mussten.

15) Unserem Gruppeninterview habe ich entnommen, dass ihr als Tutorinnen eine Rolle zwischen einer Lehrperson und einer Kollegin innehattet. **Hat sich im Verlauf der Projektdauer etwas an dieser Rolle verändert? Wenn ja, inwiefern?**

Wir merkten schon, dass S. und L. nicht mehr irgendwelche Schülerinnen waren, sondern doch nahe zu uns waren. Jedoch trennte ich die Zeit in der Schule und die Zeit in der Pause/Freizeit mit Ihnen, was auch gut raus kam.

16) **Was empfehlst du einem nächsten /einer nächsten («dopo di noi») Tutor*in?**

Empathie, ist denke ich das beste Wort um dies beschreiben zu können. Viel Verständnis und Geduld muss man dafür haben.

17) **Wie könnte Frau von Siebenthal das Projekt verbessern?**

Das Projekt war mega. Nicht nur das Projekt in sich, sondern auch der Hintergrund von all dem. Frau von Siebenthal nahm sich für uns alle jeweils noch nach der Lektion Zeit und ging Schritt für Schritt alles mit uns durch. Sie schrieb alles auf und führte dies auch konsequent mit uns durch. Ich fühlte mich sehr geehrt von Ihr was mich dann auch weiter motivierte und mir klar machte, dass dies ein hervorragendes Projekt ist.

18) **Welches Lob kannst du L. und S. aussprechen? Welches dir selber?**

Solche Projekte gibt es nicht oft an Schulen. Es war neu für uns alle. Ich bin stolz auf uns, dass wir dies führen und absolvieren konnten. Ausserdem ein grosses Lob an S. und L., dass sie nie aufgegeben haben und diesen Weg mit uns weiter gingen. Mein Ziel war es schon von Anfang an, denen zwei Mädels eine kleine Hilfe zu sein, sei es jetzt auf das Projekt bezogen oder nicht. Meiner Meinung nach, konnte ich bzw. wir, dies erreichen. Das ist für mich persönlich das grösste und schönste Lob.

19) **Wie viele Punkte (von 1-10, wobei die 1 schlecht, die 10 sehr gut ist) gibst du diesem Leseprojekt?**

Eine 8

20) **Was kannst du persönlich aus dem Projekt mitnehmen? Nenne drei prägende Erfahrungen.**

Den eigenen Wert niemals aus den Augen verlieren.

Aufstehen und nicht liegen wenn man gefallen ist.

Seine Ziele verfolgen und niemals den glauben und die Hoffnung verlieren.

21) **Was du noch zum Projekt sagen möchtest:**

Dieses Projekt hat mir wirklich meine Augen geöffnet und mir klar gemacht, dass ich die kleinsten Dinge im Leben schätzen sollte. Ich habe allerdings auch die Perspektive des Lehrpersonen ein bisschen gesehen und miterlebt und verstehe, dass es nicht immer einfach ist und dieser Job wirklich schön ist.

Vielen herzlichen Dank für die wundervolle Zeit!

15.5.20

Herzlichen Dank!

3A1

L. C. T.

Liebe Peertutorinnen

Ich möchte mich für Euren wertvollen Einsatz bedanken und habe einige abschliessende Fragen für Euch vorbereitet. Eure ehrliche Meinung zum Verlauf des gesamten Leseprojektes mit Peertutoring unterstützt und bereichert die Forschung.

1) Wie ihr wisst, braucht es für die Leseflüssigkeit das genaue Lesen (die Lesegenauigkeit), die Lesegeschwindigkeit, die Betonung und dass ein Wort sofort erkannt wird (Worterkennung).

Wie haben sich die unten aufgeführten Bereiche bei L. und S. verbessert? 1 entspricht dabei einer sehr kleinen Veränderung und 5 einer grossen?

Bitte markiere die zutreffende Zahl **fett**.

L.:

	ungenügend		...	sehr gut	
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3	4	5

S.:

	ungenügend		...	sehr gut	
Ihre Fortschritte in der Lesegenauigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Lesegeschwindigkeit sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Betonung sind...	1	2	3	4	5
Ihre Fortschritte in der Worterkennung sind...	1	2	3	4	5

2) Woran kann das gesehen werden? Z.B. L. liest genauer, weil ihre Angst abgenommen hat. S. betont den Text besser, weil sie ihn besser versteht. S. liest genauer, weil sie langsamer liest und verstanden hat, dass sie dann den Text verstehen kann.

L.: L. liest jetzt viel motivierter und hat viel mehr Spass, wie zuvor, da sie sich nicht mehr schämt für uns zu lesen. Sie liest in einem sehr angenehmen Tempo und sehr genau. Zusätzlich korrigiert sie sich selbst, wenn sie am Lesen ist, indem sie den Satz wiederholt.

S.: Den Inhalt des Textes versteht sie ziemlich gut, doch wenn sie die Bedeutung eines Wortes nicht weiss, fragt sie oftmals nicht nach. Im Laufe der Zeit, denke ich, schwächte sich S.s Motivation immer mehr und sie hatte weniger Lust, um zu üben oder zu lesen. S. hat sich besonders beim Tempo verbessert, da sie zu Beginn sehr schnell lesen wollte, um ihr Potenzial zu zeigen. Mittlerweile liest sie in einem angenehmen Tempo und macht deswegen viel weniger Fehler.

3A1

L. C. T.

3) **Hat sich die Lesemotivation im Verlauf des Leseprojektes erhöht?**

L.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

wenig		...	sehr stark
1	2	3	4 5

S.s Lesemotivation hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt erhöht...

wenig		...	sehr stark
1	2	3	4 5

4) **Hat sich ihr Selbstbewusstsein im Verlauf des Leseprojektes verbessert?**

L.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

kaum		...	sehr stark
1	2	3	4 5

S.s Selbstbewusstsein hat sich im Verlauf des Leseprojektes wie folgt verbessert...

kaum		...	sehr stark
1	2	3	4 5

5) **In welchen Bereichen muss bei L., bei S. noch weitertrainiert werden?**

Kreuze an, mehrfaches Ankreuzen ist möglich!

Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit, Betonung, Worterkennung, Lesemotivation, Selbstbewusstsein, Textverstehen, Angst, anderes...

L.:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lesegenauigkeit | <input type="checkbox"/> Textverstehen |
| <input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit | <input checked="" type="checkbox"/> Angst |
| <input type="checkbox"/> Betonung | <input checked="" type="checkbox"/> Wortendungen nicht verschlucken |
| <input type="checkbox"/> Worterkennung | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input type="checkbox"/> Lesemotivation | <input type="checkbox"/> _____ |
| <input checked="" type="checkbox"/> Selbstbewusstsein | <input type="checkbox"/> _____ |

3A1

L. C. T.

S.:

- | | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Lesegenauigkeit | <input type="checkbox"/> Textverstehen |
| <input type="checkbox"/> Lesegeschwindigkeit | <input type="checkbox"/> Angst |
| <input type="checkbox"/> Betonung | <input checked="" type="checkbox"/> Wortendungen nicht verschlucken |
| <input type="checkbox"/> Worterkennung | <input checked="" type="checkbox"/> Sich realistischer einschätzen |
| <input checked="" type="checkbox"/> Lesemotivation | <input checked="" type="checkbox"/> Längere Wörter regelmässiger üben |
| <input type="checkbox"/> Selbstbewusstsein | <input type="checkbox"/> |

6) Ihr als Peertutorinnen habt zusätzliche Hilfen (einzelne Abschnitte zeitlich zu messen, Stolperwörter markieren und üben, Schrift vergrössern, Textverstehen mithilfe Eurer Erklärungen usw.) gegeben: [Würdet ihr mit diesen Werkzeugen weiterarbeiten, müssten sie ergänzt werden?](#)

-Ich würde definitiv mit diesen Hilfen weiterarbeiten, denn bei S. hat man einen klaren Unterschied gemerkt, als sie den vergrösserten Text vorlas. Da der Text grösser war, hatte sie es nicht so eilig beim Lesen. Die Vergrösserung half ihr sehr, da sie damit weniger Mühe hatte, um ein kompliziertes Wort vorzulesen.

7) L. und S. waren am 4. November 19 als Erstklässlerinnen noch relativ neu im Schulhaus. Welchen Einfluss hatte das Peertutoring auf die Selbstständigkeit? [Hat es ihnen z.B. geholfen sich selbstständig im Schulhaus zu bewegen? Wo könnte das Peertutoring für die Selbstständigkeit noch geholfen haben?](#)

-Ich denke es war gut, dass L. und S. mit uns das Peertutoring durchführen konnten. Dadurch, dass Sie drei Mädchen aus der 3. Sekundarschule kennen, denke ich, dass das durchs Schulhaus laufen sich vereinfacht hat, da sie wissen, dass wir Ihnen jederzeit helfen können.

8) [Gab es im Rahmen des Leseprojektes Momente, in denen L. und S. voller Freude und Motivation dabei waren? Wenn ja, kannst du die Situation kurz beschreiben?](#)

-Ich denke am meisten Freude und Motivation hatten Sie, als Sie selber Entwicklungen und Verbesserungen sahen. Als Sie merkten, dass Sie Fortschritte machten, freuten Sie sich mehr und hatten mehr Lust für uns zu lesen, oder zu Hause weiter zu üben.

9) [Konnten L. und S. durch das Peertutoring auch andere Kompetenzen, wie z.B. S: angemessene Äusserungen machen, L: für ihre Bedürfnisse/Wünsche eintreten, erlernen? Wenn ja, wo siehst du solche Fortschritte?](#)

- Ich denke es war sehr wichtig auch immer Ihre Meinungen und Ihre Gedanken zu hören, denn Sie waren den Mittelpunkt des Projekts. Dieses Projekt hat Ihnen bei der Äusserung Ihrer Gedanken geholfen. L. kann jetzt viel besser ihre Meinung äussern und sich wehren. Und S. hat gelernt, sich realistischer einzuschätzen und Kritiken oder Verbesserungen anzunehmen.

3A1

L. C. T.

10) [Hat sich etwas verändert, nachdem es um das Vorlesen im Kindergarten ging?](#)

[Vor dem Vorlesen stellte ich fest...](#)

[Nach dem Vorlesen konnte ich beobachten...](#)

-Vor dem Vorlesen stellte ich fest, dass Sie ein wenig nervöser waren, wie wenn Sie für uns lesen müssen. Ich denke dies liegt daran, weil es neue Personen waren, die Sie nicht wirklich kannten.

-Nach dem Vorlesen fand ich, dass beide L. und S. sich erleichtert fühlten und auch stolz auf sich waren.

11) [Welche Entwicklung konntest du in Bezug auf das Leseverhalten der Mädchen feststellen? Erzählen sie im Lesetraining, in den Pausen oder im Hort von Büchern oder Texten, die sie gelesen haben? Wenn ja, von welchen?](#)

-Beide kamen manchmal während den Pausen zu uns und erzählten über eine neue Geschichte oder ein neues Buch, welches Sie toll fanden und lesen wollten.

12) [Ihr seid Vorbilder für L. und S.. Konntet ihr auch etwas von ihnen lernen? Wenn ja, was? Z.B. ich habe gemerkt, dass ich Geduld brauche, dass die Mädchen sinnvolle Ideen einbringen, dass sie nur lernen, wenn es keine Spasstunde wird.](#)

-Ich habe gemerkt, dass L. und S. beide sehr verschieden sind und eine andere Lernmethode wie auch einen anderen Umgang benötigen. Geduld ist definitiv gefragt und manchmal ein wenig schwierig, doch mit Ihnen lernten wir geduldiger zu sein. Aufgefallen ist mir, dass sie motivierter sind, wenn wir mit ihnen vor der „Stunde“ noch über den Tag oder über ein Erlebnis reden.

13) [Hat es Durchhänger/Aufschwung gegeben? Zu welchem Zeitpunkt war das? \(Anfang, Mittelphase, Ende\)](#)

[Gab es Durchhänger/Aufschwung am Anfang?](#)

-Nein, das Projekt war ziemlich neu und wir hatten erst gestartet und freuten und riesig.

[Gab es Durchhänger/Aufschwung in der Mittelphase?](#)

-Viele Veränderungen wurden sichtbar und somit konnten wir unsere Lernqualität verbessern und motivierten uns umso mehr.

[Gab es Durchhänger/Aufschwung am Ende \(vor dem Lockdown\)?](#)

-Vor dem Lockdown gab es einen kleinen Durchhänger, wegen der Mittelschulprüfungen, für welche wir viel Zeit investieren mussten. Dies lag jedoch weder an L. noch an S. und wir konnten weiter mit Ihnen ohne Probleme üben.

14) [Wie hast du deine Tutorinnen-Expertise in der Pandemiezeit eingesetzt?](#)

-Leider konnte ich praktisch nichts machen, da diese unpassende Situation sehr viele Nachteile brachte. Es war definitiv kompliziert sich dieser neuen Schulperiode anzupassen. Da wir leider sehr viel zu tun hatten und nicht so viel Freizeit hatten, war es schwierig mit diesem Projekt weiterzuarbeiten.

15) [Unserem Gruppeninterview habe ich entnommen, dass ihr als Tutorinnen eine Rolle zwischen einer Lehrperson und einer Kollegin innehattet. \[Hat sich im Verlauf der Projektdauer etwas an dieser Rolle verändert? Wenn ja, inwiefern?\]\(#\)](#)

-Zu Beginn wusste ich nicht wie dieses Projekt laufen würde und ob wir drei zur richtigen Zeit die Rolle der Tutorin einhalten könnten, und nicht zur Rolle der Freundin wechseln würden. Jedoch machten uns L. und S. dies sehr leicht, indem Sie sehr professionell arbeiteten.

3A1

L. C. T.

16) Was empfehlst du einem nächsten /einer nächsten («dopo di noi») Tutor*in?

-Geduldig sein und falls etwas nicht so abläuft wie erwartet, nicht aufgeben, sondern weiter kämpfen. Motiviert bleiben, egal ob man einen schlechten Tag hat, denn unsere Motivation hat auch einen grossen Einfluss auf die Motivation dem/der Schüler/in.

17) Wie könnte Frau von Siebenthal das Projekt verbessern?

-Ich finde Frau von Siebenthal hat das Projekt sehr gut geleitet und organisiert. Sie hat am Anfang L. und S. sehr gut motiviert, da beide noch schüchtern waren und nicht so viel Lust hatten. Frau von Siebenthal hat alle unsere Vorschläge und Kritiken angenommen und so gut wie möglich umgesetzt. Sie war auch immer sehr respektvoll gegenüber uns allen und hat sich für jede von uns interessiert.

18) Welches Lob kannst du L. und S. aussprechen? Welches dir selber?

-Ich finde es sehr toll, dass L. und S. nicht nur mit uns gelernt oder geübt haben, aber auch, dass sie sich öffnen konnten und genau so viel Power wie wir in dieses Projekt steckten.
-Ich bin sehr froh, dass ich so ein Projekt ausprobieren durfte und viel Spass daran hatte. Es war eine sehr gute Übung um zu sehen wie es ist, nicht die Schülerin zu sein. Ich finde es sehr toll, dass wir bis zum Ende dran blieben und nicht nur L. und S. helfen konnten, sondern auch selber etwas lernen konnten.

19) Wie viele Punkte (von 1-10, wobei die 1 schlecht, die 10 sehr gut ist) gibst du diesem Leseprojekt?

- Ich gebe diesem Leseprojekt eine 8.5, da es sehr gut funktionierte und alle motiviert waren. Doch wie in jedem Projekt kann man immer etwas verbessern, was man zu Beginn nicht vermeiden konnte. (Nichts Spezifisches, einfach jedes Projekt hat ihre lows and highs und Verbesserungen die gemacht werden können.)

20) Was kannst du persönlich aus dem Projekt mitnehmen? Nenne drei prägende Erfahrungen.

- Ich bin jetzt definitiv geduldiger als zuvor, was für mich sehr wichtig ist, denn ich bin schon seit immer eine sehr ungeduldige Person.
- Nie aufgeben, auch wenn manchmal eine harte Zeit kommt.
- Die eigene Qualität schätzen und an sich glauben.

21) Was du noch zum Projekt sagen möchtest:

- Ich bin sehr froh und glücklich, dass ich bei diesem Projekt mitmachen konnte, nicht nur um L. und S. zu helfen, aber auch um mich als Person zu verbessern und eine total neue Erfahrung erleben zu können. Vielen Dank!

15.5.20

Herzlichen Dank!

Anhang 31 - Bestätigung: Teilnahme am heilpädagogischen Kongress 2021

Von: SZH/CSPS 2021 Organisatoren szh-csps-2021@conftool.pro
Betreff: SZH/CSPS 2021 | Ein neuer Beitrag ist eingegangen. ID: 240
Datum: 8. November 2020 um 20:05
An: st.meyer@vtxmail.ch
Kopie: t.vonsiebenthal@icloud.com



Sehr geehrter Herr Stefan Meyer,

wir haben Ihre Einreichung erhalten. Vielen Dank.

Details zur Einreichung

=====

ID des Beitrags : 240
Typ : Referat
Titel : Mit Peer-Tutoring zur inklusiven Sekundarschule 1.
Ganzheitliche Leseförderung mit IS-Schülerinnen
Autor(en) : von Siebenthal, Tamara; Meyer, Stefan

Mit freundlichen Grüßen
Ihre SZH/CSPS 2021 Organisatoren.

--

12. Schweizer Kongress für Heilpädagogik 2021
<https://www.conftool.pro/szh-csps-2021/>
<https://szh.ch/kongress>
kongress@szh.ch