

Leseförderung mit «Antolin»?

Eine Analyse der Fragequalität

Sven Nickel

Abstract

«Antolin» (www.antolin.de) ist das digitale Angebot zur Leseförderung mit der wohl grössten Reichweite im deutschsprachigen Raum. Die bisherige Forschung zu «Antolin» richtet sich in erster Linie auf die Lesemotivation. Eine in der Forschung bisher nicht fokussierte Facette ist die Frage nach der Qualität der Verständnisfragen in «Antolin». Gemäss der hier vorgenommenen Analyse von 1.500 häufig genutzten Fragen ergibt sich ein Bild, das von Unterkomplexität gekennzeichnet ist. Die Fragen von «Antolin» fokussieren insbesondere basale, textimmanente Zusammenhänge und rekurren vorwiegend auf untere Niveaus einer fünfstufigen Skala der Lesekompetenz.

Schlüsselwörter

Lesen, Leseförderung, Leseverhalten, Leseverständnis, Vielleseverfahren, Computer

⇒ Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article

⇒ Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo

Autor

Sven Nickel, Freie Universität Bozen – Libera Università di Bolzano, Fakultät für Bildungswissenschaften – Facoltà di Scienze della Formazione, Regensburger Allee 16 – Viale Ratisbona 16, I-39042 Brixen – Bressanone (Italien – Italia), snickel@unibz.it

Leseförderung mit «Antolin»?

Eine Analyse der Fragequalität

Sven Nickel

1 Einleitung

«Antolin» stellt im deutschsprachigen Raum das zurzeit am stärksten verbreitete digitale Tool zur Leseförderung dar. Es versucht, die Lesemotivation der Schüler/innen positiv zu beeinflussen und mithilfe von Verständnisfragen zu Kinderliteratur Impulse für ein Textverstehen zu liefern. Während bezüglich der Wirkung von «Antolin» auf die Lesemotivation einige Forschungsarbeiten vorliegen, sind die Verständnisfragen bisher kein Gegenstand systematischer Untersuchungen gewesen. Der Beitrag referiert zunächst den Aufbau des Portals und ordnet es in den Diskurs um Leseförderung ein. Insbesondere wird dazu die Charakterisierung des Portals als Vielleseprogramm und die Rolle des Leseverhaltens für die Entwicklung der Lesekompetenz in den Blick genommen. Nach einer Skizzierung des bisherigen Forschungsstandes zu «Antolin» wird eine Analyse von 1.500 Fragen vorgestellt. Ziel ist es, die in «Antolin» enthaltenen Fragen den unterschiedlichen Verstehensprozessen (nach IGLU) und dem Niveau der Lesekompetenz (in einer an IGLU und an den IQB-Bildungsstandards angelehnten Skala) zuzuordnen.

2 Das Online-Portal «Antolin»

«Antolin» kann als Educational Software charakterisiert werden, wobei die genaue Einordnung schwierig ist. Meier (2019, S. 111) spricht bei «Antolin» von einem webbasierten Online-Portal zur Leseförderung, das inhaltlich den behavioristisch orientierten Übungsprogrammen zugerechnet werden kann. Für die Nutzung des Portals steht auch eine Version für mobile Endgeräte zur Verfügung, eine Offline-Version existiert nicht. Gegründet wurde «Antolin» von Albert Hoffmann (2007). Schon kurz nach der Gründung von «Antolin» kam es zu einer Zusammenarbeit mit dem Bildungshaus Westermann-Schroedel-Diesterweg. Noch heute hostet der Schroedel-Verlag die zu «Antolin» gehörenden Datenbanken und kümmert sich um die Lizenzierung. Der Einsatz des Portals erfolgt durch Lehrkräfte, die Jahreslizenzen können nur Schulen und Schulträger erwerben, nicht jedoch Eltern.

Zur Verbreitung des Portals gibt es keine offiziellen Zahlen. Viertel et al. (2017) erwähnen eine im Jahr 2013 kolportierte Zahl von 2,1 Millionen Schüler/innen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, nach Meier (2019) besäßen gar über 5 Millionen Schüler/innen einen «Antolin»-Account. Die genaue Reichweite bleibt unklar, aber es ist unschwer erkennbar, dass sich «Antolin» zu einem weit verbreiteten und häufig genutzten Webportal der Leseförderung entwickelt hat. Das Portal intendierte von Anfang an, das private Freizeitlesen der Kinder in der Schule sichtbar werden zu lassen und so die erlebte Kluft zwischen dem schulischen Leseunterricht und dem interessengeleiteten, privaten Freizeitlesen zu verringern.

Das inhaltliche Angebot des Portals richtet sich an Schüler/innen der ersten bis zehnten Klasse. «Antolin» bietet ihnen Single-Choice-Fragen als Quiz zu diversen Kinder- und Jugendbüchern an. Diese Fragequiz werden mittlerweile in drei Schwierigkeitsgruppen dargeboten. In der Terminologie des Portals enthalten Fragequiz mit blauer Kappe textimmanente Fragen. Fragequiz mit roter Kappe hingegen ermöglichen neben den Fragen zum Inhalt auch Fragen zur Struktur des Buches oder zur Charakterisierung der handelnden Figuren, zudem enthalten sie eine nicht bewertete «Meinungsfrage», die zum Nachdenken und zur eigenen Meinungsbildung anregen soll. «Die Fragesätze mit roter Kappe zielen somit auf eine umfassendere Lesekompetenz ab als die mit blauer Kappe», zitiert Meier (2019, S. 114) ein «Antolin»-Merkblatt für Eltern, das mittlerweile nicht mehr erhältlich ist. Mit der Novellierung 2017 wurden zusätzlich Fragequiz mit grüner Kappe ergänzt, hier handelt es sich um leichte Fragen, die sich explizit an Leseanfänger/innen und schwache Leser/innen richten.

Für die Beantwortung der einzelnen Single-Choice-Fragen, zu denen jeweils drei Auswahlantworten angeboten werden, steht den Schüler/innen ein zeitlicher Rahmen von 20 Minuten zur Verfügung. In Klasse 1 sind zehn Fragen pro Quiz vorgesehen, ab Klasse 2 sind es 15 Fragen pro Quiz. Für richtig beantwortete Fragen bekommen Schüler/innen Punkte entsprechend der Klassenstufe, in der das Buch eingeordnet ist.

Ein Buch für die Klassenstufe 1 belohnt die Kinder mit einem Punkt für jede richtige Antwort. Ein Buch für die Klassenstufe 2 verspricht zwei Punkte pro korrekt beantwortete Frage, in Klassenstufe 4 sind es vier Punkte usw. Schüler/innen einer Klassenstufe können sich auch Bücher aus höheren oder niedrigen Klassenstufe aussuchen. Gute Leser/innen der Klasse 2 wählen beispielsweise häufig umfangreichere Bücher der Reihen «Mein Lotta-Leben» oder «Die Schule der magischen Tiere», die für Klassenstufe 3 bzw. 4 gelistet sind, ihre höhere Lesekompetenz wird auf diese Weise durch eine erhöhte Punktzahl pro Frage gewürdigt. Wird eine Frage falsch beantwortet, können Punkte wieder abgezogen werden. Aufgrund der häufigen Kritik an diesem Abzug, der ein Raten verhindern soll, lässt sich diese Einstellung optional abschalten. Wenn ein Kind bei einer Frage unsicher ist oder sie nicht beantworten kann, kann es die entsprechende Frage überspringen. Für die Auswertung kann sich die Lehrkraft Balkendiagramme für einzelne Schüler/innen zu folgenden Kategorien anzeigen lassen: «Leseleistung», «Anzahl gelesener Bücher je Schüler/in», «durchschnittliche Quizzeit je Schüler/in» sowie entsprechende Statistiken, die das Leseverhalten auf Woche oder Monat beziehen.

Insgesamt bietet «Antolin» den Schüler/innen mehr als 110.000 Fragesätze an, die bisher 280 Millionen Mal bearbeitet wurden (Stand: Mai 2021). Im Durchschnitt wurde also jedes Fragequiz mehr als 2.500-mal bearbeitet, wobei die Nutzung der einzelnen Quiz stark divergiert. Allein im vergangenen Jahr 2020 wurden mehr als 10.000 neue Fragequiz aufgenommen. Die Vielzahl unterschiedlicher Fragesätze ermöglicht den Schüler/innen, individuell Bücher auszuwählen, zu denen sie Fragen beantworten möchten.

Das Portal hat sich in den letzten 20 Jahren jedoch nicht nur quantitativ entwickelt, sondern auch strukturell verändert. Beispielsweise bietet das Portal nunmehr knapp 3.500 Fragesätze zu Büchern in einer Fremd- bzw. Herkunftssprache an. Viele Kinder- und Jugendbuchverlage verknüpfen ihr Programm mit dem Portal, indem sie dafür sorgen, dass ein Fragequiz bereits im Portal enthalten ist, wenn das Buch erscheint. Auf dem Buchcover wird schon bei Erscheinen des Buches mit «gelistet bei «Antolin» » als Kaufempfehlung geworben – die Aufnahme in «Antolin» bekommt somit den Touch einer Auszeichnung bzw. eines Qualitätsmerkmals.

Neben Kinder- und Jugendbüchern für die Klasse 1–10 werden seit einiger Zeit auch Fragesätze für Lehrwerkstexte aufgenommen. Fragequiz bilden nach wie vor den Kern von «Antolin», daneben bietet das Portal mittlerweile jedoch eine Vielzahl begleitender Anregungen wie etwa eine Art Lexikon oder vereinfachte Nachrichtenmeldungen, die als Leseanregung gedacht sind. Für die schulische Arbeit mit den Fragequiz existieren diverse Verstärkersysteme wie Sticker, Urkunden oder Orden, deren Verwendungszweck von Lehrkräften mitbestimmt werden kann. Als weitere Hilfsmittel werden anpassbare Buchauswahllisten sowie Lese-Fleiss-Listen für den Einsatz zuhause angeboten.

Eine Postbox ermöglicht die Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schüler/innen. Den Lehrer/innen bietet das Portal diverse Tipps und methodische Hinweise, beispielsweise um «auch leseunwillige oder lesechwache Schüler/innen für Bücher zu begeistern und zum Lesen zu motivieren». Elternbriefe, die über die Arbeit mit «Antolin» informieren, sind in mehreren Sprachen abrufbar. Zusätzlich zum eigentlichen Web-Portal gibt es Apps für mobile Endgeräte. Die «Antolin»-Lesespiele haben jedoch keinen Bezug zu den Fragequiz, sondern sind als Ergänzung des Leseförderangebotes zu verstehen.

3 «Antolin» im Rahmen der Leseförderung

Mit der Punktevergabe für korrekt beantwortete Fragen möchte «Antolin» die Kinder zur Erhöhung ihres Lesepensums animieren. Dieses Ziel ist nachvollziehbar, denn es existieren zahlreiche Befunde, die den Zusammenhang zwischen Lesemotivation, Lektüremenge/Lesehäufigkeit und Lesekompetenz empirisch belegen (McElvany et al., 2008, Pfof et al. 2010). Die Lesehäufigkeit scheint eine Art Moderatorvariable zu sein, die den Zusammenhang zwischen früher intrinsischer Lesemotivation und späterer Lesekompetenz modelliert. Das Leseverhalten in der Freizeit kann als Indikator für die Lesemotivation angesehen werden (Baker & Wigfield, 1999, Cox & Guthrie, 2001), es korreliert signifikant mit der Lesekompetenz und kann zudem als Prädiktor für die weitere Entwicklung der Lesekompetenz gelten (Anderson et al., 1988). «Als mögliche Gründe für den positiven Einfluss des Leseverhaltens auf die Lesekompetenz werden unter anderem die zunehmende Automatisierung von Leseprozessen durch Übung, die Erweiterung des Vorwissens (...) oder aber die Steigerung des lesebezogenen Selbstkonzepts diskutiert» (Pfof et al., 2010, S. 168).

Das intendierte Ziel, das Leseverhalten positiv zu beeinflussen, lässt es zu, «Antolin» als Vielleseprogramm zu charakterisieren. Nach dem didaktisch orientierten Mehrebenenmodell der Lesekompetenz von Rosebrock & Nix (2020; Abbildung 1) zielen Vielleseverfahren auf die Steigerung der Lesemenge und/oder der Lesehäufigkeit. Durch die implizite Übung während des regelmässigen Lesens erhofft man sich eine Stabilisierung basaler Prozesse wie der Wort- und Satzidentifikation oder der lokalen Kohärenz. Die Automatisierung dieser hierarchieniedrigen Prozesse setzt kognitive Kapazitäten für hierarchiehöhere Prozesse des Textverstehens erst frei.

Gleichzeitig wirken Vielleseprogramme auf der Subjektebene, indem sie die Lesemotivation bzw. das Leseengagement fördern und die Entwicklung eines lesebezogenen Selbstkonzepts unterstützen. Diese subjektiven Faktoren werden zunehmend als bedeutsam für eine nachhaltige Leseförderung angesehen. «Lesemotivation, Lesefreude und ein entsprechendes Engagement sowie ein stabiles Selbstkonzept als Leser/in sind die Grundlagen für aktives Leseverhalten und daraus resultierende Lesekompetenz» (Garbe, 2020, S. 60). Nach Garbe (2020, S. 60) weisen internationale Studien zudem aus, dass der Zusammenhang zwischen Leseleistungen und Leseengagement grösser ist als der zwischen Leseleistungen und sozialer Schicht der Herkunftsfamilien. Die Förderung von Leseengagement als Grundlage einer aktiven Lesepraxis ist daher geeignet, die festgestellte Abhängigkeit der Leseleistungen von der sozialen Herkunft zu beeinflussen.

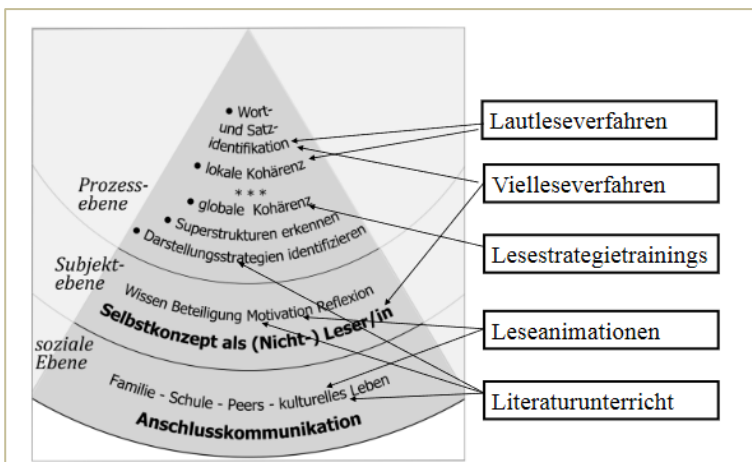


Abbildung 1: Zuordnung von Förderansätzen zu Ebenen der Lesekompetenz (aus: Rosebrock, 2012, S. 7)

Um in dieser Richtung wirksam zu werden, dürfen Vielleseverfahren allerdings nicht als befristete Interventionsmassnahme verstanden, sondern müssen als integratives Element eines Schulprogramms «Lesende Schule» aufgefasst werden (vgl. Rieckmann 2010, 2018; Rosebrock & Nix 2020). Verfahren des Viellesens sind als sogenannte «freie Lesezeiten» («sustained silent reading») innerhalb des Unterrichts mittlerweile recht gut etabliert. In diesen können Kinder sich ein Buch aktiv bedürfnisorientiert auswählen und lesen. Das unterbreitete Lektüreangebot ist möglichst reichhaltig, um auch die Sinn- und Bedeutungsebene des Lesens zu adressieren, was insbesondere bei der Ansprache wenig leseaffiner Kinder wichtig erscheint. Denn Vielleseprogramme sollen vor allem Kinder erreichen, die ausserhalb der Schule eher wenig lesen und somit bisher keine Gewohnheit des Lesens und kein entsprechendes Selbstkonzept als Leser/in entwickeln konnten. Durch die Vorgabe, beispielsweise ein Buch pro Woche zu lesen und dies zu dokumentieren, erhofft man sich eine gewisse Habitualisierung des Lesens.

Bei klassischen Vielleseverfahren gibt die Lehrkraft einen Rahmen vor, stellt gemäss den Interessen der Schüler entsprechende Bücher zur Verfügung und ermöglicht so, dass die Kinder individuell Lesestoff auswählen können. Damit eine tätigkeitsbezogene intrinsische Motivation wachsen kann, erfolgt im Anschluss an die Lesezeit keine über das Lesen hinausgehende Beschäftigung mit den Texten. Dadurch, dass Kinder bei «Antolin» Lesestoffe bedürfnisgerecht und interessenorientiert wählen können, sollen sie ihre Lesefreude und ihre tätigkeitsbezogene intrinsische Motivation ausbauen. Mit individuell anpassbaren Leselisten können die Lehrkräfte den Kindern auch eine Buchauswahl vorschlagen, aus denen diese dann ein Buch auswählen, das sie binnen einer vorgegebenen Zeit gelesen haben wollen. Dies ist ebenso ein klassisches

Vielleseelement wie die besonders in den ersten zwei Jahrgangsstufen zum Einsatz kommenden Lese-Fleiss-Listen, auf denen Eltern bestätigen, wie viele Minuten das Kind daheim gelesen hat. Andere Vielleseverfahren geben jedoch nicht die Lesemenge oder die Lesedauer vor, sondern versuchen, die Schüler/innen mithilfe eines extrinsischen Anreizes erst dazu zu motivieren, regelmässig zu lesen. «Antolin» verfolgt diesen Weg mit seiner Punktevergabe. Insofern besitzt «Antolin» auch Anteile einer Leseanimation, oder anders: Das Portal «Antolin» motiviert und animiert zum Viellese.

Gleichzeitig aber geht es dem Portal darum, das Leseverstehen zu unterstützen. Mit Fragen zum Leseverständnis soll die Verarbeitungstiefe des Lesens intensiviert werden, damit die Kinder einen Text nicht lediglich überfliegen. Verständnisfragen können jedoch sehr unterschiedliche Verstehensprozesse des Lesens ansprechen (Bremerich-Vos et al., 2017). Das Lokalisieren explizit angegebener Informationen und das Ziehen einfacher Schlussfolgerungen gehören zu den textimmanenten Verstehensleistungen. Das Ziehen, Interpretieren und Kombinieren komplexer Schlussfolgerungen hingegen wird wie auch die Prüfung und Bewertung des Sprachgebrauchs als wissensbasierte Verstehensleistung aufgefasst (Abbildung 2).

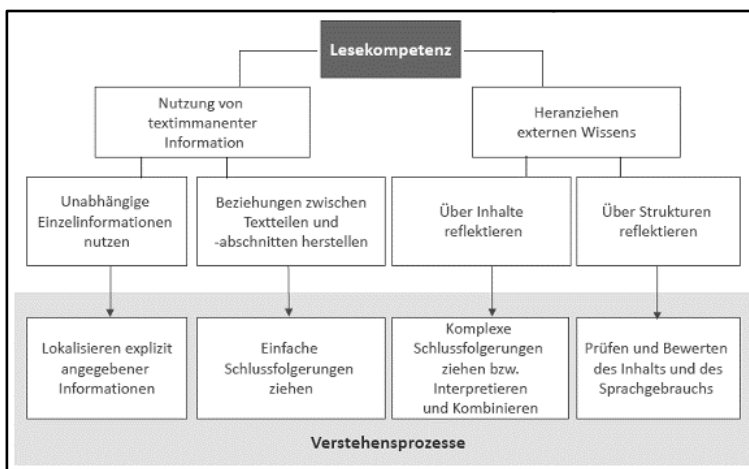


Abbildung 2: Verstehensprozesse des Lesens im Kompetenzmodell von IGLU 2016 (Hußmann et al., 2017, S. 84)

Bei der Erstellung von Leseverständnisfragen sollte daher das Augenmerk unbedingt auf verschiedene Komplexitätsniveaus gelegt werden. Entsprechend sollten Fragen zur Textoberfläche (z.B. die Identifikation von Wörtern und Textstellen), zur Kohärenzbildung auf lokaler Ebene (Verständnis für einzelne Sätze oder kurze Textstellen) als auch zur globalen Kohärenzbildung (Verknüpfung mehrerer Textabschnitte) gestellt werden (Lenhard 2019).

4 Forschungsstand zu «Antolin»

Der Forschungsstand zu «Antolin» ist angesichts der grossen Reichweite des Portals und der langjährigen Erfahrung von zwei Jahrzehnten erstaunlich überschaubar. Blendet man die Erfahrungsberichte und allgemeinen Darstellungen (Krappen, 2004; Dieme, 2008; Zergiebel, 2008; Mosbach, 2020) einmal aus, verbleiben neben studentischen Seminar- und Abschlussarbeiten (Endlein, 2009; Rütten, 2010) genau drei erwähnenswerte Forschungsarbeiten, die allesamt in den letzten fünf Jahren publiziert wurden.

Jornitz und Leser (2018) untersuchen objektiv-hermeneutisch, inwieweit das in der Eigendarstellung von «Antolin» offenbarte Selbstverständnis in der tatsächlichen Umsetzung Entsprechung findet. Viertel et al. (2017) arbeiten in einer Fragebogenstudie mit Grundschullehrkräften die Einsatzzwecke und die Erwartungshaltungen der Lehrkräfte heraus. Die Ergebnisse der in Projektphase II durchgeführten problemzentrierten Interviews und der ethnografischen Beobachtungen zu Konzepten und Umsetzungspraxen an Grundschulen sind noch nicht veröffentlicht. Im Gegensatz zu diesen beiden eher erziehungswissenschaftlich orientierten Arbeiten stellt Meier (2017, 2019) in ihrer qualitativen Studie «Antolin» in den Kontext der Lesesozialisation und nimmt dabei die Kinderperspektive ein. Mittels Gruppendiskussionen und teilstrukturierter Leitfadeninterviews mit Schüler/innen der vierten Klasse fokussiert sie die Einstellungen der Kinder zum Lesen und zu der Nutzung von «Antolin» als Subjektive Theorien.

4.1 Verbreitung des Portals

Nach Viertel et al. (2017) nutzen insgesamt 89% der befragten Grundschullehrkräfte (n=691) «Antolin». Das Portal nimmt damit einen bemerkenswert zentralen Platz in der Leseförderung an Grundschulen ein. Nach den Daten von Viertel et al. (2017) wurde «Antolin» überwiegend in den Klassen 2–4 eingesetzt, am häufigsten in Klasse 3. Dies ist kongruent zu der oben vorgenommenen Einschätzung als Vielleseprogramm, im Bereich der grundlegenden Alphabetisierung in Klasse 1 wurde «Antolin» deutlich seltener eingesetzt. Das Portal wurde mit grosser Mehrheit sowohl unterrichtsbegleitend (82%) als auch direkt im Unterricht (76%) genutzt. Die grosse Verbreitung unterstreicht noch einmal die postulierte hohe Reichweite des Portals, das häufig auch strukturell als Element der Leseförderung im schulischen Programm verankert ist.

4.2 Zielsetzung Lesemotivation

«Antolin» hebt in der Selbstdarstellung das Ziel heraus, die intrinsische Lesemotivation zu fördern und die Entwicklung einer eigenen Leseidentität (Lese selbstbild) zu unterstützen. Das Portal setzt dazu auf den motivationalen Effekt der Nutzung digitaler Endgeräte (PC oder Tablet), also auf eine konvergente Nutzung von Büchern und webbasierten Medien. Hier hat die Medienpädagogik jedoch längst belegt, dass sich medienbasierte Motivationseffekte abnutzen und nur von kurzer Dauer sind. Zudem ist fraglich, ob Kinder, die bereits intrinsisch motiviert lesen, von «Antolin» profitieren können. Wir wissen aus der Motivationspsychologie, dass eine extrinsische Belohnung wie die Sammlung von Punkten bei «Antolin» unter Umständen dazu führen kann, dass sich ein bereits vorhandenes intrinsisch motiviertes Verhalten abschwächt.

Nach Meier (2019) werden die gesetzten Ziele von «Antolin» insbesondere bei einer intensiven unterrichtlichen Nutzung nicht erfüllt. Allenfalls lassen sich Effekte feststellen, wenn die Schüler/innen «Antolin» extensiv und freiwillig nutzen. Statt eines Leseengagements und einer tiefen Freude am Lesen führt eine intensive Nutzung von «Antolin» offenbar dazu, dass die Schüler/innen eine vorwiegend funktionale und leistungsorientierte Einstellung zum Lesen entwickeln. «Sie lesen im Kontext mit der Antolin-Nutzung, um Demütigungen in der Klasse und das Missfallen der Lehrkraft zu vermeiden, beziehungsweise um deren Anerkennung zu gewinnen (Meier, 2019, S. 476).

Schüler/innen, die bereits über eine intrinsische Lesemotivation verfügen – was in der Viellesephase der mittleren Kindheit häufig der Fall ist –, geraten durch die intensive Nutzung des Portals in einen Konflikt zwischen ihrer Motivation zum Lesen und der schulischen Verpflichtung zum Lesen, die ihre Einstellung zum Lesen in der Folge beeinflusst. «Anstatt intrinsischer Lesemotivation scheint die Nutzung von «Antolin» eher extrinsische Lesemotivation zu fördern und dadurch dazu beizutragen, dass die Kinder das Lesen eher mit Arbeit verknüpfen als mit Vergnügen, was dem Anschein nach die Entwicklung einer positiven Einstellung zum Lesen eher behindert» (Meier, 2019, S. 470).

Bei einer intensiven Nutzung des Antolin-Programms werden zudem «einige Rezeptionsmodi überbetont (Pflichtlektüre und instrumentelles Lesen), während andere vernachlässigt beziehungsweise verdrängt (intimes und partizipatorisches Lesen) werden» (Meier, 2019, S. 480). Zu diskutieren wären daher die potenziellen Auswirkungen einer solchen entgrenzten Kontrolle des selbstbestimmten Leseverhaltens in der Freizeit auf die individuelle Selbstregulierung und -optimierung (Viertel et al., 2017).

Durch die Verknüpfung eines Vielleseansatzes mit einem kommerziellen Produkt, das sich ja nicht überflüssig machen möchte, sondern auf Kundenbindung hin orientiert ist, ergibt sich zudem ein Paradoxon. Sollte das Portal einst in bester Absicht ein Mittel sein, dessen Zweck die Unterstützung des selbstbestimmten Lesens ist, so wird das Portal nun selbst zum Zweck, das Lesen hingegen zum Mittel: Gelesen wird, um viele Punkte bei «Antolin» zu gewinnen und das Portal langfristig zu nutzen, argumentieren Jornitz und Leser (2018). Das belegt ein Detail aus der Studie von Meier (2019; ähnlich: Endlein, 2009), nach dem Schüler/innen, die «Antolin» intensiv nutzen, teilweise keinen Sinn darin sehen, Bücher zu lesen, zu denen sie keine Fragen bei «Antolin» finden können.

4.3 Nutzung

Die bei Viertel et al. (2017) befragten Lehrkräfte stehen dem Portal überwiegend positiv gegenüber. Sie sehen die Aufgabe von «Antolin» vor allem in der Förderung des eigenständigen Lesens (90%) und des Textverständnisses (76%) (n=352). Befragt man die Lehrkräfte nach den angenommenen Wirkungen der «Antolin»-Nutzung, gingen diese von hohen Effekten auf die Lesemotivation, auf das eigenständige Lesen

(Leseverhalten/Leseengagement) sowie auf die Förderung des Textverständnisses aus. Einen mittleren Effekt schrieben sie dem Portal hinsichtlich der Lesehäufigkeit, dem Leseumfang, der Qualität des Lese-
stoffs und der Anschlusskommunikation über das Gelesene zu. Knapp die Hälfte der Befragten (45,6%;
n=546) schätzt die Erfassung des Leseumfangs durch Quizfragen mit «Antolin» als sehr zuverlässig oder
zuverlässig ein, weitere 46,3% sehen diese Zuverlässigkeit immerhin im mittleren Bereich. Lediglich ein klei-
ner Teil der Lehrer/innen (8,1%) hält die Erfassung des Leseumfangs über die Quizfragen des
Portals für wenig zuverlässig. Entsprechend nutzen fast 80% die statistischen Auswertungsstatistiken des
Portals zu den Leseaktivitäten der einzelnen Schüler/innen regelmässig oder zumindest gelegentlich.

Diese Auswertungen, die im Übrigen von den Kindern nicht eingesehen werden können, sind in mehrfacher
Hinsicht problematisch. «Antolin» verspricht, die «Leseleistung» mit einem Quotienten sichtbar zu machen.
Beantwortet beispielweise eine Schülerin zwölf der 15 Fragen eines Quiz korrekt, entspricht das einer Lese-
leistung von (12:15=) 80%. Der Prozentwert wird in einer Klassenübersicht für jede Schülerin und jeden Schü-
ler als Balken dargestellt. Das Balkendiagramm erlaubt an dieser Stelle jedoch keinen Rückschluss auf die
Anzahl der beantworteten Fragen. Es ist also nicht ersichtlich, ob sich die 80% auf ein einziges oder auf
beispielsweise 27 Fragesets beziehen. Ebenso wird nicht erwähnt, welche Bücher gelesen wurden, wie
umfangreich diese waren, wie tief die Texte durchdrungen wurden etc. Das Balkendiagramm suggeriert
somit einen sozialen Leistungsvergleich innerhalb der Klasse, der so nicht möglich ist. Zu der Anzahl der
bearbeiteten Fragequiz hält «Antolin» eine eigene Auswertungsgrafik bereit. Allerdings wird dieses Item
fälschlicherweise als «Anzahl der gelesenen Bücher» ausgewiesen, obwohl die Anzahl der Quiz lediglich ein
Indikator für die Anzahl der Bücher sein kann. Schliesslich werden zahlreiche Bücher gelesen, ohne dass
dazu ein Quiz bearbeitet wird, betonen Jornitz und Leser (2018). Andersherum sei es auch möglich, die
Fragen nach Hören des Hörbuches oder durch Sehen des entsprechenden Kinderfilms zu beantworten. In
dem Sample der nachfolgenden Untersuchung fanden sich Fragesätze zu Büchern, die in einem Medienver-
bund als «Buch zum Film» zu verstehen sind – und die vielleicht gerade deswegen zu den am häufigsten ge-
nutzten Fragequiz bei «Antolin» gehörten.

Heikel werden solche Aspekte, wenn sie für eine Leistungsbeobachtung oder -rückmeldung genutzt wer-
den. Bei immerhin 30,5% der Lehrkräfte (n=546) fließen die Ergebnisse und Statistiken von «Antolin» in die
Notengebung im Bereich Texte und Medien ein – auch wenn sie dabei eine eher untergeordnete Rolle spie-
len (Viertel et al. 2017). Die Autor/innen der Erhebung erwägen in diesem Zusammenhang die Möglichkeit,
dass bildungsnaher Eltern die Bearbeitung von «Antolin» – auch in Anbetracht der Lesenoten für den Über-
gang auf weiterführende Schulen – kontrollieren könnten. Wenn viele Lehrkräfte die Urkunden mit Angabe
der gesammelten Punkte am Ende des Jahres gemeinsam mit den Zeugnissen austeilen, erhält das Portal
quasi eine formelle Natur. «In Bezug auf die Problemstellung von Lernumgebungen unter entgrenzten
Bedingungen stellt «Antolin» ein aufschlussreiches Beispiel dar, wie digitale und vernetzte Lernumgebun-
gen in ihren Möglichkeiten, eine pädagogische Praxis zu erweitern und zu verändern, letztlich entlang be-
stehender Orientierungen an schulischen Handlungsrouninen, -normen und -vorstellungen eingesetzt und
in diese integriert werden» (Viertel et al. 2017, S. 163).

4.4 Zielsetzung Leseverstehen: Frageformate und Fragequalität

Prinzipiell kann jede/r interessierte Nutzer/in Fragesätze bei «Antolin» einreichen. Nach Eigenaussage des
Portals werden diese von der Redaktion geprüft. Wenn Schüler/innen unter Supervision ihrer Lehrkraft
selbst Fragesätze erstellen können, bekommt die Arbeit in Leseclubs aus didaktischer Sicht einen reizvollen
Charakter. Allerdings gaben in der Studie von Viertel et al. (2017) lediglich 5% der befragten Grundschullehr-
kräfte (n=575) an, dass sie mit ihren Schüler/innen schon einmal eigene Quizfragen entwickelt und in «Anto-
lin» eingestellt haben.

Das Portal ermöglicht ausschliesslich Single-Choice-Aufgaben, es sind keine offenen Fragen vorgesehen.
Single-Choice-Aufgaben sind als Lernzielkontrolle zum Leseverstehen weit verbreitet, aber durchaus um-
stritten. Zum einen lässt sich die Gültigkeit des Aufgabenformates kritisieren, denn auch beim Raten wird
überzufällig häufig die richtige Antwortalternative gewählt. Zum anderen lässt sich literarische Kompetenz
nicht mit einem Single-Choice-Quiz fördern, ebenso werden instrumentelle, pragmatische oder soziale
Lernziele des Lesens nicht in den Blick genommen (Abraham & Kepser, 2009). Eine Fokussierung des
Lesens auf deklaratives Faktenwissen beschneidet die Vieldeutigkeit literarischer Texte und nimmt ihnen
den ästhetischen Reiz, so u.a. Kepser (2013). Allenfalls sieht Kepser die Möglichkeit, mit «Antolin» text-

nahes Lesen zu initiieren. Doch auch für ein textnahes Lesen ist es sinnvoller, die Fragen vor dem Lesen zu kennen, um so eine antizipierende Erwartungshaltung beim Lesen zu aktivieren.

Abraham & Kepser (2009) nehmen einen stark divergierenden Charakter der Fragen wahr. Sie bezweifeln eine didaktische Prüfung der eingesendeten Fragen. Ebenso wie Jornitz und Leser (2018) monieren sie zudem, dass sich Fragen vielfach auf belanglose Detailinformationen richten, die für das Verständnis der Handlung und für die Textaussage völlig unbedeutend sind. «Ob etwa das freudig erregte Meerschwein ‘Trudi’ zu pfeifen anfängt oder durch das ganze Haus rennt, ist für das Verständnis von Peter Härtlings *Ben liebt Anna* ziemlich belanglos» (Abraham & Kepser, 2009, S. 201).

5 Fragestellung und Vorgehen

Diese Einschätzung der mangelnden Fragequalität soll im Folgenden empirisch überprüft werden, denn eine systematische Analyse der «Antolin»-Fragen liegt bisher nicht vor. Wir¹ wollen herausarbeiten, auf welche Verstehensprozesse die «Antolin»-Fragen rekurrieren und ob die von Lenhard (2019) eingeforderte Ausgewogenheit unterschiedlicher Komplexitätsniveaus erreicht wird.

Dieser Fragestellung sind wir in einem Seminar zur Leseförderung nachgegangen, indem wir eine Auswahl an «Antolin»-Fragesätzen den entsprechenden Verstehensprozessen zugeordnet haben. Als Instrument für die Einordnung diente das Modell der Verstehensprozesse in IGLU 2016 (siehe oben, Abbildung 2).²

Als Untersuchungsgegenstand wurden insgesamt 100 Fragesätze bestimmt. Jeder der 100 Fragesätze beinhaltete 15 Fragen, somit umfasste das Sample 1.500 Fragen.

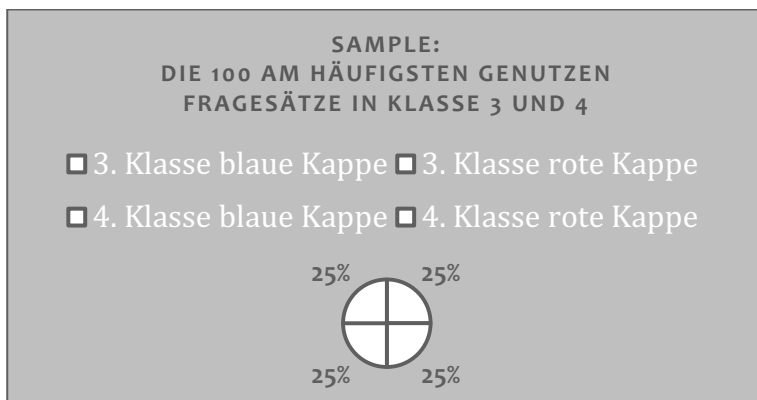


Abbildung 3: Zusammensetzung des Untersuchungssamples

Entsprechend den obigen Überlegungen zur Viellesephase haben wir uns bei der Auswahl der Fragesätze auf die Jahrgangsstufen 3 und 4 begrenzt. Analysiert werden sollten die Fragesätze, die von den Schüler/innen besonders häufig bearbeitet wurden. Dabei sollten sowohl die Fragesätze mit blauer und roter Kappe berücksichtigt werden – die erst vor wenigen Jahren eingeführte grüne Kappe wurde negiert. Durch diese Vorüberlegungen ergeben sich entsprechende Quartile, in die die Gesamtstichprobe unterteilt werden kann (vgl. Abbildung 3).

Aus jedem Bereich wurden mit Hilfe der im «Antolin»-Portal verfügbaren Häufigkeitslisten die jeweils 25 am häufigsten beantworteten Fragesätze identifiziert.³ Diese Auswahl wurde getroffen, weil die auf diese

¹ Beteiligt an der folgenden Untersuchung waren insgesamt 23 Studierende des «M.Ed. Lehramt an Grundschulen» mit «Fach Deutsch» der Universität Bremen. Für die Unterstützung bei der Organisation von Auszählung und Auswertung danke ich Laura Sheng, Jack Lindner und Niklas Jacobs.

² Das abweichende Leseprozessmodell von PISA 2018 war zum Zeitpunkt unserer Untersuchung noch nicht veröffentlicht. Zudem bezieht sich PISA nicht auf die hier fokussierten Klassenstufen 3 und 4.

³ In Einzelfällen existierten sowohl Fragesätze mit blauer als auch mit roter Kappe für das gleiche Buch, so dass nicht von 100 Büchern auszugehen ist. Über die literarische Qualität dieser Werke sagt diese Häufigkeitsverteilung selbstverständlich nichts aus. Auffällig war, dass viele Bücher des Samples zu Reihen gehörten. Neben Klassikern wie dem «Sams» oder «Conni» tauchten besonders viele Werke aus den Reihen «Mein Lotta-Leben» (in Klasse 4) oder «Das magische Baumhaus» (in Klasse 3) auf.

Weise zu analysierenden Quiz besonders viele Schüler/innen erreicht haben und dadurch die Frage nach der Qualität der Fragesätze besonders virulent wird. Die von uns verwendeten 100 Fragequiz wurden insgesamt knapp 17,5 Millionen Mal von Schülerinnen und Schülern bearbeitet.

6 Ergebnisse

Die vorliegende Analyse von 1.500 Leseverständnisfragen aus Klasse 3 und 4 weist ein deutliches Übergewicht textbasierter Prozesse aus. Fragen, die ein Schlussfolgern und Bewerten, und damit ein Heranziehen externen Wissens erfordern, sind deutlich unterrepräsentiert bis nicht vorhanden (vgl. Abbildung 4).

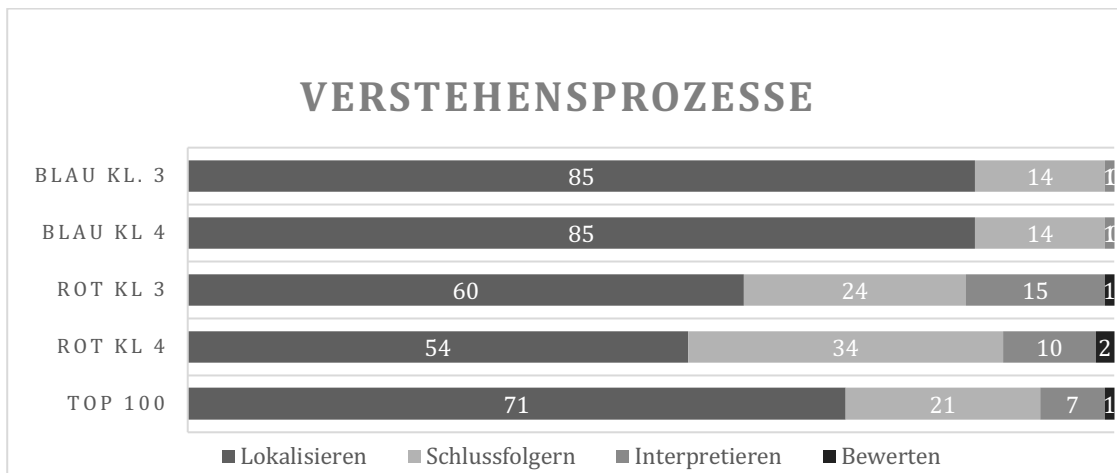


Abbildung 4: Verteilung der angesprochenen Verstehensprozesse im Untersuchungssample

Erkennbar ist ein Unterschied zwischen den Fragequiz mit blauer und mit roter Kappe. Während Fragequiz mit blauer Kappe fast ausschliesslich Lokalisierungsaufgaben enthalten, beinhalten Fragequiz mit roter Kappe einen nennenswerten Anteil an Fragen, die eine Schlussfolgerung und damit eine Kohärenzbildung erfordern. Zudem lassen sich ausschliesslich bei den Fragesets mit roter Kappe Aufgaben identifizieren, die eine Interpretation des Gelesenen erfordern. Genau diese Unterscheidung weist «Antolin» als distinktes Unterscheidungsmerkmal zwischen roter und blauer Kappe aus. Fragesätze mit roter Kappe sollten neben dem Inhalt gezielt die Struktur des Buches und die Charakterisierung der Figuren in den Blick nehmen. Diese Vorgabe zur Gestaltung von Quiz mit roter Kappe hat somit erkennbare Auswirkungen auf die Konstruktion der eingereichten Fragequiz.

Nur geringe Unterschiede lassen sich hingegen zwischen den Angeboten der einzelnen Klassenstufen feststellen. In den blauen Fragesets verhalten sich die Komplexitätsniveaus in beiden untersuchten Klassenstufen identisch, bei den roten Fragesets ist der Unterschied des Umfangs textbasierter Fragen nur sehr geringfügig ausgeprägt (88% vs. 84%).

Insgesamt betrachtet handelt es sich bei dem überwiegenden Teil (71%) unseres Untersuchungssamples um Lokalisierungsaufgaben. Allerdings weisen Bremerich-Vos et al. (2017) zurecht darauf hin, dass das Lokalisieren einer explizit formulierten Information nicht durchgängig einfacher ist als etwa das erfahrungsgestützte Interpretieren grösserer Abschnitte. Dies kann z.B. dann der Fall sein, wenn die Aufgabenformulierung nicht wörtlich mit der gesuchten Information übereinstimmt und plausible Distraktoren enthält oder wenn textseitige Aspekte wie Textlänge, inhaltliche Dichte oder syntaktische Komplexität die Lokalisation erschweren. Mit anderen Worten: Verstehensprozesse sind nicht gleichzusetzen mit Lesekompetenzstufen, wie sie beispielsweise in den Stufenmodellen der IGLU-Studie (Hußmann et al., 2017) und der IQB-Bildungstrends (Stanat et al., 2017) modelliert sind. Wir haben daher die ausgewählten Aufgaben im

Nachgang zusätzlich Lesekompetenzstufen zugeordnet (vgl. Tabelle 1).⁴

Kompetenzstufen des Lesens – Analyseraster für «Antolin»-Quiz	
V	Zur Beantwortung von Quizfragen, die auf die fünfte und höchste Kompetenzstufe abzielen, ist das Erkennen, das Interpretieren und das Begründen nicht genannter Textthemen und Handlungsmotive nötig. Meist ist dazu der Einbezug expliziten Vorwissens nötig.
IV	Die vierte Kompetenzstufe zielt auf die Herstellung globaler Kohärenz. Zur Beantwortung von Quizfragen wird die Kombination aus Informationen aus verschiedenen Abschnitten des Textes nötig, um relevante Aspekte des Inhaltes und der Darstellung zu erfassen und komplexe Schlüsse ziehen zu können. Externes Wissen wird benötigt, um beispielsweise die Textsorte einzuschätzen.
III	In Quizfragen, die der dritten Kompetenzstufe zugeordnet wurden, werden zur Beantwortung stärkere Verknüpfungsleistungen nötig. Zur Beantwortung der Fragen müssen gegebene Informationen bezüglich Handlungen, Gefühlen oder Motiven mit anderen Informationen im Text integrativ verarbeitet werden, um so die Textaussage ansatzweise als Ganzes zu erfassen.
II	Der zweiten Kompetenzstufe wurden Lokalisierungsaufgaben zugeordnet, wenn die Aufgabenstellung sprachlich mit der gesuchten Information im Text nicht übereinstimmt bzw. die Information nicht sofort zugänglich ist. Ferner zählen Quizfragen zu der zweiten Kompetenzstufe, für deren Beantwortung einzelne, benachbarte Informationen verbunden werden müssen, ohne dass der Text eine explizite Verknüpfung aufweist. Die Schlussfolgerungen sind rein textbasiert. Das Ziel ist die Herstellung einer lokalen Kohärenz.
I	Quizfragen auf Ebene der ersten Kompetenzstufe zielen auf das Identifizieren von konkreten Einzelinformationen, die im Text leicht erkennbar sind. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn die gesuchte Information sprachlich weitgehend mit der Aufgabe übereinstimmt. Angestrebt wird das Lokalisieren einzelner, explizit angegebener Aussagen.

Tabelle 1: Modellierte Synopse – Skala der Lesekompetenz für die Analyse der «Antolin»-Fragesätze

Bei der Zuordnung der Fragequiz zu diesen Kompetenzstufen ist deutlich zu erkennen, dass die Fragen nahezu ausschliesslich auf die unteren zwei Kompetenzstufen zielen. Das bedeutet, dass auch die in «Antolin» enthaltenen schlussfolgernden Fragen wenig komplex angelegt und lediglich auf eine lokale Kohärenz ausgerichtet sind, die der Stufe II zugeordnet wird (siehe Tabelle 1). Insgesamt zeigte sich, dass 97% des Untersuchungssamples den Kompetenzstufen I und II entsprechen, wobei hier ein leichter Unterschied zwischen blauer Kappe (98–99% auf den Stufen I und II) und roter Kappe (92–95%) auszumachen war. Ein Unterschied zwischen Klasse 3 und Klasse 4 liess sich hingegen nicht identifizieren (vgl. Abbildung 5)

⁴ Wie berichtet fand die Auswertung der Antolin-Fragen im Rahmen eines universitären Seminars zur Leseförderung statt. Während des Seminars haben sich die beteiligten 23 Studierenden zunächst die beiden Stufenmodellen der IGLU-Studie (Hußmann et al., 2017) und der IQB-Bildungstrends (Stanat et al., 2017) erarbeitet und dabei die Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. Gemeinsam erstellten die Gruppe eine Synopse, bestehend aus fünf Stufen. Die Studierenden nutzen diese Synopse zunächst, um im Rahmen einer Übung eigene Fragen zu einem selbst gewählten Kinderbuch zu erstellen und dabei alle Kompetenzstufen zu berücksichtigen. Die entstandene Synopse wurde später auch für die Zuordnung der Antolin-Fragenquiz zu Lesekompetenzstufen genutzt (siehe Tabelle 1). Die Stufen entsprechen dabei nicht exakt der IGLU-Studie und auch nicht den IQB-Bildungstrends. An der Grundaussage unserer Analyse ändert das allerdings nichts.

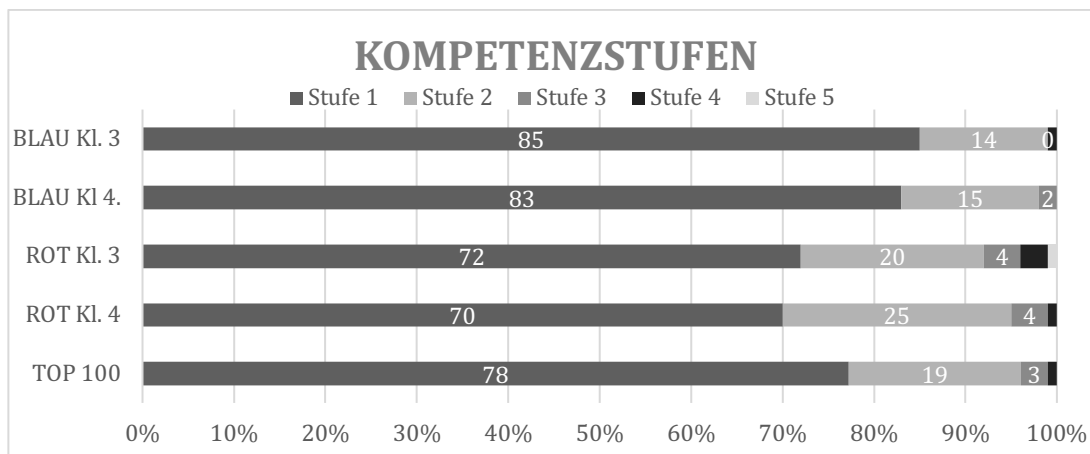


Abbildung 5: Verteilung der «Antolin»-Quiz auf Kompetenzstufen des Lesens

7 Diskussion

Die systematische Analyse von 1.500 Fragen aus «Antolin» belegt ein deutliches Übergewicht textbasierter Verstehensprozesse. Wissens- bzw. erfahrungsbasierte Prozesse bleiben weitgehend aussen vor, sie werden nicht gefordert. Aber anders als bei den textimmanenten Verstehensleistungen liegen Schüler/innen in Deutschland bei den wissensbasierten Verstehensleistungen, bei denen es um Aktivierung des eigenen Wissens sowie die reflektierte und kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen geht, leicht unterhalb der EU-Vergleichsgruppe (vgl. Hußmann et al., 2017). Hieraus ergibt sich, dass die Förderung des Leseverstehens sich (ergänzend zur Förderung eines literarischen Zugangs, der die Erfassung der Ästhetik eines Werkes ermöglicht) vor allem auf die wissensbasierten Verstehensprozesse konzentrieren, diese jedoch zumindest ausreichend berücksichtigen müsste. Eine solche Unterstützung wissensbasierter Verstehensprozesse ist mit den derzeit in «Antolin» enthaltenen Fragequiz nicht möglich.

Auch die Förderung des textbasierten Leseverstehens mit «Antolin» muss als stark eingeschränkt eingeschätzt werden. Die Lokalisierungsaufgaben zielen auf untere Niveaus der Lesekompetenz, integrative Verknüpfungsleistungen werden nicht gefordert. Es sei daran erinnert, dass in den IQB-Bildungstrends das Erreichen der Stufe II zum Mindeststandard erklärt und die Kompetenzstufe III als Regelstandard definiert wird. So betrachtet lässt sich durchaus argumentieren, dass «Antolin» keinerlei Impulse für ein tieferes Leseverständnis zu setzen vermag. Selbstverständlich ist dies wie erwähnt ein Stück weit der singulären Orientierung auf das Single-Choice-Format geschuldet, für die Bewertung und Interpretation von Texten bieten sich offene oder halboffene Formate stärker an. Doch die Aufgabenbeispiele bei IGLU (vgl. Bremerich-Vos et al., 2017) machen deutlich, dass es zumindest möglich ist, komplexere Single-Choice-Fragen auch für höhere Kompetenzlevels zu formulieren.

Erstaunlich ist zudem, dass im Prinzip keine Veränderung des Komplexitätsniveaus von Jahrgangsstufe 3 zu Jahrgangsstufe 4 beobachtbar ist. Wir hatten hier eine Steigerung der Komplexität erwartet. Offen bleibt die Frage, warum der Verlag keinerlei Vorgaben für Kompetenzstufen ausgibt, so dass die Entwickler/innen in stärkerem Mass Fragequiz konstruieren, die auch höhere Kompetenzniveaus adressieren.

Einschränkend soll erwähnt werden, dass die Zuordnung zu Lesekompetenzstufen einer grossen Unschärfe unterliegt, dieser Teil unserer Ergebnisse sollte daher nur sehr zurückhaltend interpretiert werden. Die Zuordnung der 1.500 Fragen zu Kompetenzniveaus bzw. Verstehensprozessen erwies sich in zahlreichen Fällen als problematisch, sie beruht immer auf interpretativen Leistungen (so auch Bremerich-Vos et al., 2017). Insofern mag in manchen Fällen auch eine alternative Deutung als unsere plausibel erscheinen. Die Studierenden absolvierten die Zuordnungen der Fragequiz in Einzelarbeit. Auf eine systematische Prüfung der Interrater-Reliabilität mittels Cohens Kappa wurde verzichtet, dies gaben die Rahmenbedingungen nicht her. Wohl aber wurden zufällig ausgewählte 20% der Fragequiz (das entspricht 300 Fragen) durch mehrere Personen kategorisiert. Während die Übereinstimmung bei den Verstehensprozessen knapp 100% betrug, kam es bei den Einschätzungen des Leseniveaus zu beträchtlichen interindividuellen Abweichungen, hier betrug die Übereinstimmung lediglich 73%. Kompetenzstufen- bzw. Kompetenzniveaumodelle

versuchen nun einmal, die graduiert erfolgende Ausprägung der Kompetenz zu modellieren. Für die Generierung von Frageitems ist ein derartiges Modell enorm hilfreich. Eine nachträgliche Zuordnung von Fragen, die gar nicht auf Grundlage dieser Modelle entstanden sind, ist ungleich schwieriger und nicht in jedem Fall befriedigend zu lösen (so auch Bremerich-Vos et al., 2017). Es war beispielsweise nicht immer eindeutig abzugrenzen, ob die Lokalisierung einer Aufgabe der Stufe 1 («konkrete Einzelinformationen, die im Text leicht erkennbar sind») oder der Stufe 2 («wenn die Aufgabenstellung sprachlich mit der gesuchten Information im Text nicht übereinstimmt bzw. die Information nicht sofort zugänglich ist») zuzuordnen ist. Ebenso liess sich nicht immer eindeutig einschätzen, ob für die Beantwortung einer Verständnisfrage nun eine einfache Schlussfolgerung oder eine komplexe, elaborierte Schlussfolgerung nötig war.

Eine weitere mögliche Einschränkung der hier berichteten Befunde ergibt sich durch die getroffene Auswahl des Sample. Als Kriterium wurde die absolute Häufigkeit gewählt, um so die Fragesätze zu identifizieren, die besonders viele Schüler/innen erreicht haben. Allerdings ergibt sich ein Übergewicht älterer Fragesätze innerhalb des Samples. Etwa die Hälfte der Fragesätze in unserem Sample stammten aus der Gründungszeit 2002/2003 (vgl. Abbildung 6). Zu dieser Zeit waren die entsprechenden Modelle der Bildungsstudien zwar publiziert, aber noch nicht etabliert. Leider ist es nicht möglich, den Gesamtbestand der Fragequiz so abzufragen, dass die am häufigsten genutzten Quiz der letzten 5 Jahre ausgeworfen werden. Allerdings wäre es möglich, den Zeitpunkt der Aufnahme des Quiz in das Portal einzugrenzen. Eine Eingrenzung unseres Samples auf Fragesätze, die in den letzten 10 Jahren aufgenommen wurden, ergab keine nennenswerten Verschiebungen, ist aber wegen der geringen Anzahl (n=25, davon 80% mit roter Kappe) kaum aussagekräftig. Die Frage, ob eine systematische Analyse eines umfangreicheren Korpus mit Fragesätzen, die maximal 5–10 Jahre alt sind, zu substantiell anderen Ergebnissen geführt hätte, muss daher an dieser Stelle offenbleiben.

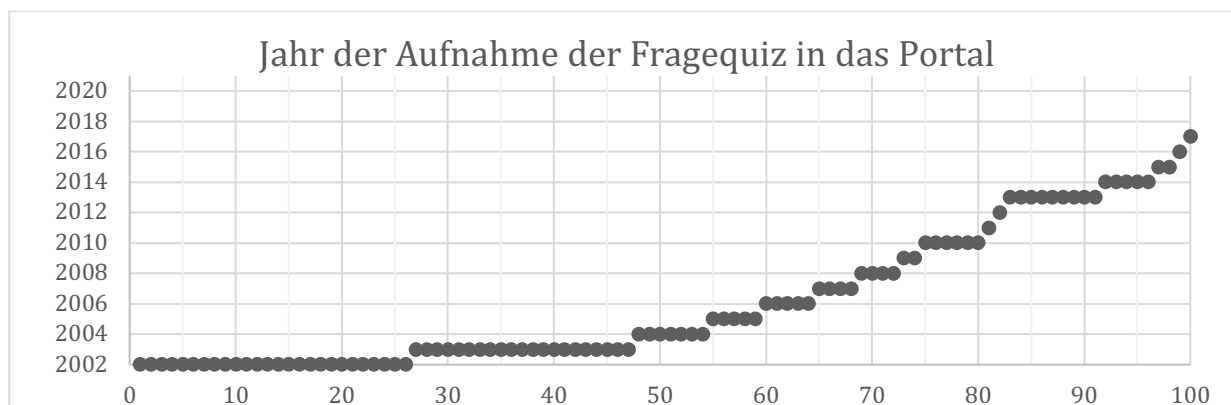


Abbildung 6: Verteilung der Fragesätze im Untersuchungssample nach Jahren ihrer Erstellung

Bestätigen können wir nach der Analyse der 1.500 Verständnisfragen den von Abraham & Kepser (2009) geschilderten Eindruck einer hohen Divergenz hinsichtlich der Fragequalität. Die Komplexität der Fragen scheint nach unserer Wahrnehmung deutlich vom Verfasser bzw. der Verfasserin abhängig zu sein. Bestätigen können wir zudem die Existenz belangloser Fragen, die sich auf Details richten, die für den Fortgang oder das tiefere Verständnis der Geschichte völlig ohne Bedeutung sind. Zudem fanden sich im Fragepool vereinzelt Fragen, die zwar auf externes Wissen rekurrierten, aber überhaupt keinen Bezug zum Text hatten – etwa, wenn beim Räuber Hotzenplotz gefragt wird, in welcher Geschichte ebenfalls Räuber vorkommen (Lösung: Die Bremer Stadtmusikanten, in: Klasse 4 rote Kappe) – eine Frage, die das Lesen des Buches nicht erfordert und folglich weder eine textbasierte Beantwortung noch eine interpretative Verknüpfung des Textes mit einem Vorwissen evoziert. Des Weiteren fanden sich im Sample vereinzelt Fragen, die nicht beantwortet werden konnten, da sie beispielsweise nach Handlungen oder Begründungen fragten, die in dem Text gar nicht vorkamen, sondern zu einem anderen Band der Reihe gehörten oder – wie in einem Fall – zwar im Kinofilm, aber nicht in dem Kinderbuch zum Film thematisiert wurden.

Solche Beobachtungen lassen die Frage nach einer Qualitätsprüfung aufkommen. Allein im vergangenen Jahr 2020 wurden mehr als 10.000 neue Fragequiz aufgenommen. Um die gleichbleibende Fragequalität zu

gewährleisten, bedürfte es einer Qualitätssicherung, bei der entsprechende Vorgaben gemacht werden und deren Berücksichtigung überprüft wird. Vom Verlag war keine aussagekräftige Stellungnahme zu bekommen, worin die redaktionelle Prüfung der eingesendeten Fragequiz exakt besteht. Auf Nachfrage hiess es wie schon im Portal etwas lapidar: «Ein Redaktions-Team prüft die Quizfragen und stellt sie danach online». Angesichts der enormen Menge von Fragesätzen lässt sich bezweifeln, dass es überhaupt eine Prüfung der Fragen gibt, die über eine Korrektur der sprachlichen Oberflächenstruktur hinausgeht. Für eine inhaltliche Einschätzung der Fragequalität müsste das Werk bekannt sein – aber welche Redaktion kann schon tausende von eingereichten Leseverständnisfragen überprüfen, wer kennt all diese Bücher?

Abschliessend sei erneut darauf hingewiesen, dass angesichts der konzeptionell bedingten Ungenauigkeit sowie der fehlenden Interrater-Korrelation die vorliegenden Ergebnisse zurückhaltend bewertet werden müssen. Trotz dieser Begrenzung ergeben sich nach unserer Ansicht – in Ergänzung der referierten Forschungsbefunde hinsichtlich der Wirkung auf die Lesemotivation (Meyer, 2019) – wertvolle Hinweise auf das Potential und vor allem auf die Grenzen des webbasierten Portals. Inwieweit sich Lehrkräfte über die hier aufgezeigte Begrenztheit der Fragequalität bewusst sind, ist fraglich, denn wie berichtet schreiben die befragten Lehrkräfte bei Viertel et al. (2017) dem Portal einen hohen Effekt hinsichtlich des Leseverstehens zu. Es wäre zu hoffen, dass der Verlag sich bemüht, Fragesätze zukünftig stärker in Richtung einer ausgewogenen Komplexität zu steuern. Denn die enorme Reichweite von «Antolin» wie auch die Tatsache, dass dessen Nutzung von Eltern nachgefragt und eingefordert wird (man beachte einmal diesbezügliche Web- oder Instagram-Blogs), lässt erwarten, dass «Antolin» im schulischen Alltag fest etabliert ist und längere Zeit erhalten bleiben wird.

Für den Bereich der Lehrerbildung hat sich der hier beschriebene Weg übrigens bewährt. Die Studierenden berichteten übereinstimmend davon, dass ihnen die Analyse von «Antolin» sowie die eigene Formulierung von Fragesätzen geholfen haben, ihr Verständnis von Lesekompetenz und Leseverstehen zu präzisieren.

Literatur

- Abraham, U. & Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* (3. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Bremerich-Vos, A., Wendt, H. & Bos, W. (2017). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In A. Hußmann, H. Wendt, W. Bos, A. Bremerich-Vos, D. Kasper, E.-M. Lankes, N. McElvany, T. C. Stubbe, R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 79-142). Waxmann.
- Dieme, B. (2008). Lesen mit «Antolin»: Erfahrungen mit der Leseförderung mit digitalen Medien. *Computer + Unterricht*, 18(71), 14-15.
- Endlein, V. (2009). *Beeinflusst Antolin das Leseverhalten? Eine qualitative Studie*. Hausarbeit zur Diplomprüfung an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Fakultät Design, Medien und Information, Studiendepartment Information. https://reposit.haw-hamburg.de/bitstream/20.500.12738/9704/1/Verena_Endlein_20090327.pdf
- Garbe, C. (2020). *Lesekompetenz fördern*. Reclam.
- Hoffmann, A. (2007). Antolin ermuntert zum Lesen. *Deutschmagazin*, 4(5), 61-63.
- Jornitz, S. & Leser, C. (2018). Mit Antolin punkten oder: Wie sich mit dem Leseförderprogramm der Bock zum Gärtner macht. *Pädagogische Korrespondenz*, 57(1), 55-73.
- Kepser, M. (2013). Computer im Literaturunterricht. In V. Frederking, H.-W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Literaturunterrichts. Band 2 Literatur- und Mediendidaktik* (2. Aufl.) (S. 568-592). Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleiner, B. (2012). Entwicklung literalen Denkens und seine Unterstützung mit dem Leseserver «Antolin». *Erziehung & Unterricht*, 162(7/8), 765-773.
- Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung* (2. aktualisierte Aufl.). Kohlhammer.

- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 207–219.
- Meier, C. (2017). Antolin im Leseunterricht der Grundschule: Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung. In G. Dietz, & P. Wind (Hrsg.), *Zwischen Büchern und Bildschirmen - Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien* (S. 117-144). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Meier, C. (2019). *Webbasierte Leseförderung in der Grundschule am Beispiel von Antolin. Eine empirische Studie zur Lesesozialisationsforschung*. Peter Lang.
- Mosbach, J. (2020). Die Anwendung Antolin. Leselust oder Punktefrust? In J. Knopf & U. Abraham. *Deutsch Digital. Band 2 Praxis* (2. Aufl.) (S. 164-170). Schneider Verlag Hohengehren.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Kohlhammer.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz: Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42(3), 167–176.
- Rieckmann, C. (2010). *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen. Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens*. Schneider Verlag Hohengehren
- Rieckmann, C. (2018). *Grundlagen der Lesedidaktik. Band 2: «Eigenständiges Lesen»* (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rosebrock, C. (2012). Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? *leseforum.ch Online-Plattform für Literalität*, 3, 1 – 12. https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/480/2012_3_Rosebrock.pdf
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* (9., aktualisierte Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Rütten, B. (2010). *Leseförderung und Lesemotivation in der Grundschule mit ANTOLIN. Möglichkeiten und Grenzen der Leseförderung und Lesemotivation mithilfe der Web-basierten Plattform ANTOLIN*. Grin.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S. & Haag, N. (Hrsg.) (2017). *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- Viertel, M, Ehrenspeck-Kolasa, Y. & Spies, A. (2017). Digitale Leseförderung an Grundschulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Eine Untersuchung zur Nutzung und Bewertung der web-basierten Leseförderung »Antolin« durch Grundschullehrkräfte in Niedersachsen (NuBeAn). In K. Mayrberger, J. Fromme, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien* (S. 151-164). Springer VS.
- Zergiebel, M. (2008). Lesespaß mit Antolin. *Praxis Schule 5–10* 19(1), 14.

Autor

Sven Nickel, Dr., derzeit Professor für Erstlesen und Erstschreiben (Schriftspracherwerb & Literalität) an der Freien Universität Bozen; bis 2020 Professor für Sprach- und Literaturdidaktik der Primarstufe an der Universität Bremen.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2021 von leseforum.ch veröffentlicht.

Développement de la lecture avec *Antolin* ?

Une analyse qualitative des questions

Sven Nickel

Chapeau

Antolin (www.antolin.de) est le programme numérique de développement de la lecture probablement le plus utilisé dans le monde germanophone. Jusqu'à maintenant, la recherche sur *Antolin* a essentiellement porté sur la motivation à lire, tandis que la qualité des questions de compréhension d'un texte posées dans ce programme n'a pas encore été approfondie. D'après l'analyse des quelques 1500 questions fréquemment énoncées, il ressort un certain manque de complexité de celles-ci. En effet, les questions d'*Antolin* portent surtout sur des informations qui sont directement accessibles dans le texte et qui renvoient essentiellement aux niveaux inférieurs d'une échelle comprenant au total cinq niveaux de compétence en lecture.

Mots-clés

lecture, développement de la lecture, comportement en lecture, compréhension de texte, lecture fréquente, ordinateur

Cet article a été publié dans le numéro 3/2021 de forumlecture.ch

Promozione della lettura con «Antolin»?

Un'analisi della qualità della domanda

Sven Nickel

Riassunto

«Antolin» (www.antolin.de) è l'offerta di promozione digitale della lettura che vanta probabilmente la più vasta portata nella regione di lingua tedesca. La ricerca su «Antolin» condotta fino ad oggi si è concentrata principalmente sulla motivazione alla lettura. Un aspetto che non è stato finora messo a fuoco nella ricerca è la questione della qualità delle domande di comprensione in «Antolin». In base all'analisi di 1'500 domande d'uso frequente condotta in questo contesto, emerge un quadro caratterizzato dalla sottocomplexità. Le domande di «Antolin» si concentrano in particolare sulle relazioni di base e immanenti al testo e si riferiscono principalmente ai livelli inferiori di una scala a cinque livelli della competenza di lettura.

Parole chiave

lettura, promozione della lettura, comportamento di lettura, comprensione della lettura, metodo di lettura di grandi quantità di testo, computer

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 3/2021 di forumlettura.ch