



Begleitende Evaluation des LeseMentor-Projekts in Neuss

Alexandra Lehmann
(unter Mitarbeit von Anette Felgenträger, Manuel Rein
und Alina Weisheit)

Begleitende Evaluation des LeseMentor-Projekts in Neuss

Alexandra Lehmann

(unter Mitarbeit von Anette Felgenträger, Manuel Rein und Alina Weisheit)

Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe
Fachbereich I (Soziale Arbeit, Bildung, Diakonie)

2018

Diese Quelle bitte wie folgt zitieren:

Lehmann, A. (2018): Begleitende Evaluation des LeseMentor-Projekts in Neuss. EvH-Werkstatt-Bericht Nr. 1 [Elektronische Quelle]. Bochum: Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

Inhaltsverzeichnis

1. Ausgangspunkt: Fragestellung und Ziele	4
2. Eine kurze Zusammenfassung des wissenschaftlichen Forschungsstandes	7
2.1 Ehrenamt, freiwillige Tätigkeit, bürgerschaftliches Engagement	7
2.2 Schulische Leistungsfähigkeit im Bereich „Lesen und Schreiben“	8
3. Das methodische Vorgehen im Evaluationsprojekt	10
3.1 Befragung der Neusser Lesementor_innen I – standardisierte Befragung	10
3.2 Befragung der Neusser Lesementor_innen II – Interviews	11
3.3 Befragung der Deutschlehrer_innen an den Neusser LeseMentor-Schulen	12
3.4 Befragung der Ansprechpartner_innen an den Schulen	13
3.5 Befragung der Schüler_innen	13
3.6 Längsschnittliche Datenerhebung mit einem Leseverständnis-Test	14
4. Vertiefende Auswertung der Erhebungsbereiche	15
4.1 Das objektive Lese-Verständnis – und weitere Fragen	15
4.2 Die Auswahl der Kinder	18
4.3 Durchführung und Inhalt der Lesestunden	20
4.4 Fähigkeiten und Eigenschaften eines/einer „guten Lesementor_in“	24
4.5 Wahrgenommene Veränderungen bei den Lesekindern	26
4.6 Wünsche und Anliegen	29
4.7 Die „Sinnhaftigkeit“ aus Perspektive der Befragten	36
5. Best Practice Beispiele bei den Schulen	40
6. Fazit der befragten Personen	44
7. Abschließende Gedanken und Fragen zur Evaluation	48
Literaturverzeichnis	52

1. Ausgangspunkt: Fragestellung und Ziele

Das Thema des Verhältnisses von Ehrenamtlichen und Hauptamtlichen in sozialen Arbeitsfeldern erhält nicht nur bedingt durch den so genannten demographischen Wandel immer mehr Bedeutung. So stellt sich beispielsweise einerseits die Frage der (ehrenamtlichen) Unterstützung im Alter bei gleich bleibenden Stellenzahlen im sozialen Sektor. Andererseits kommen aufgrund einer längeren Lebenserwartung und einer damit einhergehender möglichen längeren aktiven Lebenszeit nach der Verrichtung bei nicht wenigen Menschen zur Frage: „Was tun mit der vielen freien Zeit?“¹

Auf der anderen Seite hatten verschiedene Leistungsvergleichstests (Bsp. PISA-Studien der OECD) ergeben, dass die schulischen Leistungen in Deutschland nicht dem entsprachen, was politisch und gesellschaftlich gewünscht oder erwartet wurde – so liegt Deutschland bspw. bezüglich der Lesekompetenz seiner Schüler_innen hier inzwischen maximal im leicht überdurchschnittlichen Bereich (OECD, 2013). Nach dem Schock der ersten Pisa-Ergebnisse wurden diverse Förderprogramme eingerichtet, u. a. auch im ehrenamtlichen Bereich. Deren Erfolg scheint sich an den sich seitdem verbesserten Leseleistung der Schüler_innen in Deutschland festmachen zu lassen, wobei diese Verbesserung auch an einer entsprechenden PISA-Vorbereitung in den Klassen liegen könnte.

Im Zusammenhang mit den diversen Förderprogrammen ist auch das Projekt „LeseMentor“ zu sehen, welches in verschiedenen Städten in Nordrhein-Westfalen zu finden ist. Durch LeseMentor werden seit mehreren Jahren Kinder und Jugendliche dabei unterstützt, ihre Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz zu verbessern. Gearbeitet wird hierbei mit einem Mentorensystem, in dem sich vor allem viele ältere Ehrenamtliche engagieren (LeseMentor Köln, 2013; Heissenberg, 2011). Das Besondere an LeseMentor ist die individuelle 1:1-Betreuung, d. h. in der Regel betreut ein_e Mentor_in (nur) ein_e Schüler_in über mindestens ein Schuljahr.

Im Forschungsprojekt wurden und werden diese beiden Bereiche – Leseförderung bei Schüler_innen auf der einen Seite, ehrenamtliches Engagement älterer Menschen auf der anderen Seite – zusammengebracht und evaluiert. Im Vorfeld hatten sich hier Fragen hinsichtlich der Motivation und der Tätigkeitsgestaltung der Lesementor_innen selbst angeboten; die Wahrnehmung der Leseförderung durch die beteiligten Schulen und Kinder allgemein; die Probleme und Problematiken der Lesekinder, die in vielleicht nur indirektem Zusammenhang mit der Leseförderung stehen, die Mentor_innen aber dennoch beschäftigen; die Erwartungen und Zielsetzungen, die Mentor_innen, Lehrer_innen und Kinder an die Leseförderung setzen (und deren „Umsetzung“ bzw. Erfüllung); etc. Dabei galten folgende Fragen als Leitfragen bei der Planung des Evaluationsprojekts:

Wer sind „die Lesementor_innen“? Welche Motive und Erwartungen verbinden sie mit ihrer Tätigkeit? Ändern sich diese Motive und Erwartungen möglicherweise über die als Mentor_in verbrachte Zeit mit den Schüler_innen?

Wer sind die geförderten Schüler_innen? Welche Motive und Erwartungen verbinden diese mit ihrem Lesementor bzw. ihrer Lesementorin? Erfüllen sich diese Erwartungen?

¹ Die Lebenserwartung von heute 60jährigen liegt bei ungefähr 81 Jahren (Männern) bzw. bei fast 85 Jahren (Frauen) (Statistisches Bundesamt, 2009).

Wer sind die beteiligten Schulen? Aus welchen Gründen beteiligen sich die entsprechenden Schulen an dem LeseMentor-Projekt? Mit welchen Erwartungen melden Lehrer_innen entsprechende Schüler_innen für das Projekt an? Wie sehen Schulen und Lehrer_innen den Erfolg (oder auch Misserfolg) einer Mentorenschaft?

Mit den Ergebnissen sollten sich anschließend nicht nur Hinweise für eine praktikable Leseförderung für Schüler_innen finden lassen, sondern auch für eine angemessene Gestaltung ehrenamtlicher Tätigkeit älterer Menschen sowie eine entsprechende Förderung eben dieser.

Bei der Planung des Forschungsvorhabens war eine schwerpunktmäßige Erhebung in den Projekten LeseMentor Neuss² und Köln sowie ggf. Bochum angedacht (s. Lehmann, 2014). Von dieser umfassenden Idee einer überörtlichen Durchführung musste nicht nur aufgrund von personellen und zeitlichen Ressourcen Abstand genommen werden. Auf die Möglichkeit einer zumindest teilweisen Wiederholung einzelner Befragungselemente in anderen Städten als Neuss wurde allerdings weiterhin geachtet.

Als Kooperationspartner für das Forschungsvorhaben standen über die gesamte Projektlaufzeit und auch noch im Anschluss daran vor allem LeseMentor Neuss als auch der übergeordnete MENTOR – Die Leselernhelfer – Bundesverband e. V.³ zur Verfügung. Die Werhahn-Stiftung unterstützte das Forschungsprojekt in der Finanzierung von Kopier- und Druckmaterial sowie weiterer benötigter Materialien (s. auch Kap. 3.6).

Im weiteren Verlauf dieses Berichts werden nach einer kurzen Zusammenfassung der theoretischen Hintergründe der Thematik kurz die Forschungsmethodik und die Durchführung der einzelnen Teilprojekte im gesamten Evaluationsprojekt vorgestellt.⁴ Der Schwerpunkt in diesem Abschlussbericht liegt auf der Darstellung der entsprechenden Auswertungen sowie auf der Bedeutung für die „LeseMentor-ische Praxis“. Bei der Darstellung der Interview-Ergebnisse dienen die Abkürzungen „S“, „M“ und „A“ als Kennzeichen für Äußerungen von Schüler_innen, Mentor_innen und schulischen Ansprechpartner_innen; die Nummern hinter diesen Abkürzungen kennzeichnen das jeweilige Interview in dieser Kategorie. Interview- und Fragebogen-Zitate sind in kursiv gedruckt.

Als diese Ergebnisse unterstützend können auch die durch Manuel Rein (2016) erarbeiteten Erkenntnisse in seiner Studien-Abschlussarbeit gelten, welche sich mit dem Thema der Selbstwert-Bildung im LeseMentor-Projekt befasste. Mit der Studien-Abschlussarbeit von Alina Weisheit (2017) zur Selbst-Entwicklung nach Renten-/ Pensionsbeginn liegt eine weitere, die Erkenntnisse aus diesem Evaluationsbericht vertiefende Auswertung des Evaluationsprojektes vor, welche den Schwerpunkt auf die Motivation der ehrenamtlichen Lesementor_innen richtet.

Mein Dank gilt zuallererst allen Teilnehmenden der verschiedenen Erhebungen (Interviews, Fragebögen, Mentorinnen und Mentoren, Ansprechpartner_innen an den Schulen, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern für die Teilnahme-Erlaubnis). Ebenso gebührt der Werhahn-Stiftung, vertreten durch Frau Helene Reuther, Dank für die unbürokratische Unterstützung bei der Materialbeschaffung und der Geduld bis zur Veröffentlichung dieses Endberichts.

² <http://www.lesementorneuss.de/>

³ <http://www.mentor-bundesverband.de/index.php/termine.html>

⁴ Für eine ausführlichere Darstellung wird auf Lehmann (2016) verwiesen.

Diese Evaluation hätte nicht stattfinden können ohne die ebenfalls unbürokratische Unterstützung von Frau Walburga Riepen (später: Frau Claire Straaten) und Frau Marion Krämer von LeseMentor Neuss insgesamt (Beantwortung von Fragen, Weiterleitung von Fragebögen, Kontaktherstellung zu Mentor_innen und Schulen, und vieles mehr) sowie den über das „normale“ Studierendenverhalten weit hinausgehenden Einsatz und Unterstützung der drei Studierenden Anette Felgenträger, Manuel Rein und Alina Weisheit in der Datenerhebung und Datenauswertung. Einen herzlichen Dank an alle Beteiligten.

2. Eine kurze Zusammenfassung des wissenschaftlichen Forschungsstandes

Forschungsstandes

Der theoretische Hintergrund zu diesem Forschungsprojekt ist zum einen im Forschungsfeld des Ehrenamts, der freiwilligen Tätigkeit bzw. des bürgerschaftlichen Engagements zu suchen – verschiedene Benennungen für eine freiwillige und bis auf mögliche Kostenerstattungen unbezahlte und zumeist „nebenher“ stattfindende Tätigkeit. Zum anderen betrifft das Forschungsprojekt auch den Bereich der schulischen Leistungsfähigkeit der heutigen Schüler_innen, welche nicht nur im Zusammenhang mit der Diskussion um die Umstrukturierung des deutschen bzw. Nordrhein-westfälischen Schulsystems (Stichworte: „G8/ G9“, Sekundarschulen, Inklusion) Aktualität erhalten. Im Folgenden werden diese beiden Bereiche und der jeweilige Forschungsstand kurz vorgestellt.

2.1 Ehrenamt, freiwillige Tätigkeit, bürgerschaftliches Engagement

Die Motive für ehrenamtliches Engagement wurden zuletzt durch das Institut für Demoskopie Allensbach im August 2013 erhoben (s. BMFSFJ, 2014). Demnach engagieren sich 82% der Befragten auch aus dem Grund, sich gebraucht fühlen zu wollen. Als eines der größten Hindernisse für eine freiwillige, unentgeltliche Tätigkeit wird hingegen vor allem Zeitmangel genannt, auch wenn das Interesse an einer solchen Tätigkeit prinzipiell besteht. Insgesamt engagieren sich 45% der Gesamtbevölkerung zumindest gelegentlich in unterschiedlichen Bereichen (bspw. Sport, Kultur, Schule, Sozialbereich) (s. ebd., S. 8, Schaubild 1).

In einer früheren Untersuchung (BMFSFJ, 2000) zeigte sich, dass sich fast ein Viertel der Ehrenamtlichen erst ab einem Alter von über 50 Jahren erstmalig freiwillig engagiert – bei den Senior_innen ab 60 Jahren sind dies fast ein Drittel. Das ehrenamtliche Engagement gerade von Senior_innen macht dabei einen bedeutenden Teil ihres Alltagslebens aus: „Über die Hälfte nimmt ihr Engagement mindestens jede Woche wahr [...]. Der zeitliche Umfang beträgt bei der Hälfte der Senior/innen 5 Stunden pro Woche“ (ebd., S. 162). Deutlich wird hier, dass ein solches vertiefendes Engagement wahrscheinlich eher selten mit einer Vollzeit-Berufstätigkeit zu verbinden ist. Laut einer Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2012) sehen sich 60% der befragten 65- bis 74jährigen in einer Mitverantwortung für eine gesellschaftliche Entwicklung; 45% der befragten 65- bis 85jährigen engagieren sich dementsprechend (ehrenamtlich) in diversen gesellschaftlichen Bereichen. In dieser Alterskohorte kann also auf eine große Bereitschaft zum bürgerschaftlichen Engagement verwiesen werden.

Die ehrenamtliche Tätigkeit im LeseMentor-Projekt erfüllt dabei die Kriterien, die Vaillant (2002, zit. n. Mietzel, 2012, S. 459) als Kennzeichen einer „sinnvollen Beschäftigung“ benennt:

„Durch sie wird die Möglichkeit für Begegnungen geschaffen, man wird dadurch Teil eines sozialen Netzwerkes.

Sie bieten die Möglichkeit, etwas hervorzubringen und kreativ zu sein.

Sie bieten die Möglichkeit, sich eine gewisse Verspieltheit zu bewahren.

Auch im Ruhestand bieten sinnvolle Beschäftigungen Möglichkeiten für ein lebenslanges Lernen.“

2.2 Schulische Leistungsfähigkeit im Bereich „Lesen und Schreiben“

Die Grundlagen für das Erlernen von Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen werden bereits in früher Kindheit gelegt (s. z. B. Kasten, 2013; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1998). Andresen und Hurrelmann (2010) bezeichnen die Lebenswelt von Kindern entsprechend als „Medienwelt“ (ebd., S. 129). So ist beispielsweise das gemeinsame Bilderbuchlesen für Kinder im frühen Kindesalter ein bedeutsamer Aspekt, um sowohl die Muttersprache zu erlernen als auch (später) bessere Leseleistungen in der Schule zu erzielen (s. Charlton, 2006, für einen Überblick).

Auf das Textverstehen in der Grundschule wirkt dabei vor allem die phonologische Bewusstheit, auf die Lesegeschwindigkeit zusätzlich auch noch die Benennungsgeschwindigkeit, die Intelligenz sowie das Arbeitsgedächtnis ein (zusammenfassend: Lenhard, 2013). Im Bereich der weiterführenden Schulen besteht der soziokulturelle Einfluss auf die Lesefähigkeit vor allem durch die Erfahrung mit elterlichem Vorlesen, Vorerfahrungen mit Schrift allgemein sowie bestimmte andere Vorwissensinhalte wie beispielsweise Wortschatz, Sprachverständnis und syntaktische Fähigkeiten (ebd.). Schaffner (2009, zit. n. Lenhard, 2013) hebt die Bedeutung einer intrinsischen Lesemotivation hervor, welche sich durch „erstens ein positives lesebezogenes Selbstkonzept, also die Überzeugung, ein guter Leser zu sein, und zweitens lesebezogene Selbstwirksamkeit, also die Überzeugung, Texte erfolgreich zu bewältigen“ bildet (ebd., S. 35). In seiner im Zusammenhang mit diesem Forschungsprojekt erstellten Bachelorarbeit befasst sich Rein (2016) ausführlich mit dem Zusammenhang zwischen Selbstwertempfinden und Leistungsmotivation bei Grundschüler_innen. Daher wird an dieser Stelle auf seine Ausführungen verwiesen.

Hervorgehoben werden sollen in diesem Zusammenhang allerdings die Ergebnisse der Elefanten-Kindergesundheitsstudie (PROSOZ Institut für Sozialforschung – PROKID, 2012). In dieser Studie wurde bundesweit das Thema „Gesundheit“ aus der Sicht von sieben- bis neun-jährigen Kindern in den zweiten und dritten Schulklassen erhoben. In die Erhebung flossen die Daten von insgesamt 4.691 Schüler_innen aus 360 Klassen ein. Ein Themenkomplex in der Befragung war das Thema „Stress“; hier gaben bereits 77% der befragten Kinder an, sich von verschiedenen Dingen in ihrem Alltag gestresst zu fühlen. Von diesen sehen insgesamt 33% (nur NRW: 30%) die Schule als den größten Stressfaktor an. Vor allem Hausaufgaben, Leistungsmessungen („Diktate“) und Leistungsnachweise („Noten“) werden hier als Stress-auslösend genannt. In den dritten Klassen wird vermehrt auch Erfolgsdruck (4% der Nennungen; in der zweiten Klasse nur 2% der Nennungen) als Stressfaktor genannt. Vor allem für Zweitklässler scheint dagegen „Vorlesen“ als Entspannungsmöglichkeit gesehen zu werden; für Mädchen ist daneben „Malen“ eine häufige Entspannungstechnik, für Jungen sind dies eher Sport oder Computerspiele.

LeseMentor setzt genau an diesen Punkten an. So geht es im LeseMentor-Projekt um die Bildung eines positiven (Lese-)Selbstkonzeptes und einer (lesebezogenen) Selbstwirksamkeit, welche losgelöst von schulischen Leistungsansprüchen und in freiwilliger und spielerischer Art vermittelt werden sollen. Nichtsdestotrotz scheinen sich sowohl Mentor_innen als

auch Schüler_innen mit der Teilnahme an LeseMentor eine Verbesserung der schulischen Leistung – oder zumindest der Lern-Motivation – zu erhoffen. Welche Wahrnehmungen und Auswirkungen der Teilnahme am LeseMentor-Projekt Mentor_innen, Schüler_innen und auch die Schulen genau haben, erkundet das nachfolgend vorgestellte Evaluationsprojekt.

3. Das methodische Vorgehen im Evaluationsprojekt

Zur Beantwortung der in Kapitel 1 aufgeworfenen Fragen wurde die begleitende Evaluation in verschiedene Teilprojekte und Erhebungsverfahren aufgeteilt (s. auch Abb. 1). Die jeweiligen Erhebungsmethoden wurden dabei den entsprechenden Ansprechpersonen, deren Erreichbarkeiten, Verfügungszeiten so weit wie möglich angepasst. Vor den jeweiligen Erhebungsphasen wurden die beteiligten Personen per E-Mail über die entsprechenden Verteiler von LeseMentor Neuss informiert und um Teilnahme gebeten.



Abb. 1: Methodisches Vorgehen im Evaluationsprojekt

Im Folgenden wird die Methodik der Erhebungen und der Auswertungen der einzelnen Teilprojekte vorgestellt.

3.1 Befragung der Neusser Lesementor_innen I

Die standardisierte Fragebogen-Erhebung (sowohl skalierte als auch offene Fragestellungen; s. Anhang B) wurde zusammen mit Studierenden der EvH in unterschiedlichen Seminaren erarbeitet und fertig gestellt. Die Verteilung des Word-Dokuments fand im November/Dezember 2015 über den E-Mail-Verteiler von LeseMentor Neuss statt; einzelne Fragebögen wurden postalisch von LeseMentor Neuss an über E-Mail nicht erreichbare Mentor_innen versandt. Der Rücksendung erfolgte direkt an die EvH, ebenfalls entweder per E-Mail-Anhang oder postalisch. Die Fragebögen wurden anschließend deskriptiv ausgewertet. Dabei wurden sowohl die skalierten Daten mit Durchschnittswerten und Standardabweichungen als auch die in den offenen Antwortkategorien gegebenen Rückmeldungen berücksichtigt (s. ab Kap. 4).

Die Rücklaufquote bei der standardisierten Befragung betrug 41,3% (n = 62). Etwa 74% der an der Befragung teilgenommenen Mentor_innen sind in Rente/Pension; ca. 64 % haben selbst das Fach-Abitur oder Abitur (d. h. höhere Schulbildung). (Für eine genauere Beschreibung der Befragungsteilnehmer_innen s. auch Abb. 2). Etwa ein Drittel der Befragungsteilnehmer_innen begleitet zum Zeitpunkt der Erhebung das dritte Kind, weitere 11% sogar schon mehr als das dritte.

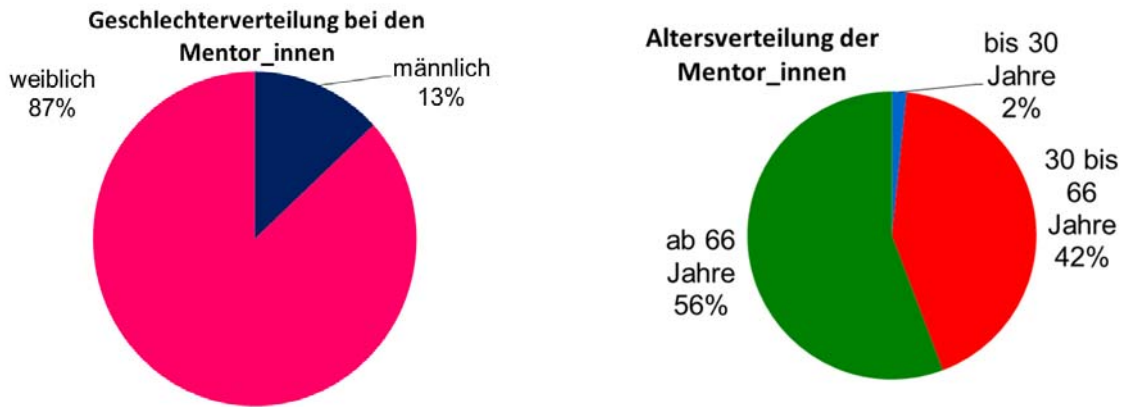


Abb. 2: Geschlechter- und Altersverteilung der an der standardisierten Befragung teilnehmenden Mentor_innen

27,4% der Befragungsteilnehmer_innen begleiten dabei zeitgleich (d.h. im befragten Zeitraum) mehr als nur ein Kind; sieben Mentor_innen arbeiten mit drei oder sogar mehr als drei Kindern. Das bedeutet, dass ein gutes Viertel der Lesementor_innen mehr als nur eine Stunde pro Woche für LeseMentor Neuss an den Schulen sind. Die meisten der begleiteten Kinder sind dabei in der zweiten, dritten oder vierten Klasse der Grundschule; eine Begleitung in einer weiterführenden Schule bzw. einer Förderschule ist eher die Ausnahme.

3.2 Befragung der Neusser Lesementor_innen II

Neben der standardisierten Fragebogenerhebung fanden auch elf teilstrukturierte Einzel-Interviews mit Lesementor_innen statt. Diese themenzentrierten Leitfaden-Interviews (vgl. Bereswill, 1999) wurden im Dezember 2015 von zwei Studierenden der EvH durchgeführt, tontechnisch aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Themenbereiche bezogen sich nach allgemeinen Einstiegsfragen (Motivation zur Tätigkeit als Lesementor_in, Zugang, Anzahl Lesekinder, etc.) auf positive und negative Erfahrungen, Fragen zum derzeitigen Lesekind und Themen in der Mentorenstunde sowie Probleme und Umgang damit, auf den Kontakt zu anderen beteiligten Personen(gruppen) und nach der „Sinnhaftigkeit“ der Tätigkeit und des Mentoren-Projekts insgesamt. (Für den genauen Leitfaden s. Lehmann, 2016.)

Die Interviews dauerten im Durchschnitt gut 29 Minuten und wurden in den Räumen der Neusser VHS durchgeführt. Die elf Lesementor_innen hatten sich nach einer entsprechenden allgemeinen Anfrage über LeseMentor Neuss bei der Projektleiterin gemeldet; nach Rücksprache mit den Mentor_innen wurden deren Kontaktdaten an die Studierenden weitergeleitet und entsprechende Interviewtermine vereinbart. Alle elf Lesementor_innen sind an verschiedenen Neusser Grundschulen tätig, Mentor_innen von weiterführenden Schulen oder Förderschulen waren nicht unter den Interviewten.

Insgesamt liegen nach Abschluss der Interviews fast fünfeinhalb Stunden Mentor_innen-Interview-Material vor. Am Interviewtermin erklärten sich alle Mentor_innen mit der Interviewdurchführung einverstanden. Nach der Transkription der Interviews wurden diese den Mentor_innen zum Gegenlesen vorgelegt und ein erneutes Einverständnis zur weiteren Verwendung eingeholt.

Nach Auswertung der ersten vier Interviews stellten sich folgende Ober-Kategorien als maßgeblich dar (Zirkuläres Dekonstruierens; s. Jaeggi, Faas & Mruck, 1998):

- der/die Lesementor_in selbst (Informationen, Motivation, Entwicklung);
- das Lesekind (Informationen, Motivation, Entwicklung);
- Kontaktstellen für den/ die Lesementor_in (Eltern, Schule und Lehrer_innen, andere Lesementor_innen);
- das LeseMentor-Projekt (Feedback, Mentorenstunde);
- die Beziehung zwischen Kind und Lesementor_in.

Die weiteren sieben Interviews wurden anhand dieser Ober-Kategorien ausgewertet. Daneben konnten in den einzelnen Interviews noch jeweils Interview-spezifische Kategorien gebildet werden, welche sich zum Beispiel auf „besondere Situationen“ oder auf theoretisches Hintergrundwissen zu bestimmten schulbezogenen Diagnosen (Lese-Rechtsschreib-Störung o. ä.) bezogen.

3.3 Befragung der Deutschlehrer_innen an den Neusser LeseMentor-Schulen

Im Februar 2016 wurden die Deutschlehrer_innen an den Neusser Schulen, an denen Lesementor_innen tätig sind, zu ihren Erfahrungen mit und Ansichten zu LeseMentor Neuss befragt. Auch hier wurde ein standardisierter Fragebogen mit skalierten und offenen Fragen eingesetzt, welcher ebenfalls als Word-Dokument über den E-Mail-Verteiler an die Schulen weitergeleitet wurde. Auch dieser Fragebogen wurde zusammen mit den Studierenden des Begleitseminars im Wintersemester 2015/16 entwickelt und von den Ansprechpartnerinnen von LeseMentor Neuss vor der Verteilung gegengelesen. Die Rücksendung erfolgte erneut direkt an die EvH, entweder postalisch oder via E-Mail.

An dieser Befragung beteiligten sich 45 Deutschlehrer_innen von mindestens zwölf verschiedenen Neusser Schulen; 87% der entsprechenden Lehrer_innen sind an Neusser Grundschulen tätig. In der Tendenz scheinen die Deutschlehrer_innen das LeseMentor-Projekt zu begrüßen und vor allem die 1:1 Betreuung für die Kinder als großen Pluspunkt in der Förderung anzusehen. Ein kleineres Problem gestaltete sich durch die offene Verweigerung einiger Neusser Schulen bezogen auf die Teilnahme an dem Evaluationsprojekt; hier wurden unterschiedliche Gründe genannt, sich an den Befragungen nicht zu beteiligen. Somit spiegeln die Aussagen der Schulen und ihrer Vertreter_innen nicht tatsächlich alle an LeseMentor Neuss beteiligten Schulen wieder. Da durch die sich beteiligenden Schulen allerdings eine gute Repräsentation verschiedener Schulformen, Stadtteilen und sozialer Schichtzugehörigkeiten vorliegt, kann dennoch von aussagekräftigen Ergebnissen gesprochen werden.

3.4 Befragung der Ansprechpartner_innen an den Schulen

Ähnlich den Mentor_innen-Interviews fanden auch die Interviews mit sechs schulischen Ansprechpartner_innen anhand eines teilstrukturierten Leitfadens statt. Der Leitfaden gliederte sich in folgende Themenbereiche:

- Einstiegsfragen zum allgemeinen Hintergrund und zur Tätigkeit als Ansprechpartner_in;
- bisherige Erfahrungen;
- Lesekinder: Auswahl, Probleme, Veränderungen, Feedback;
- Mentor_innen: Zusammenarbeit, positives/negatives, Veränderungswünsche;
- Deutschlehrer_innen: Rückmeldungen und Zusammenarbeit;
- Frage nach „Sinnhaftigkeit“ des Projektes und einem abschließenden Fazit.

Die Interviews wurden Schuljahrs-begleitend zwischen Oktober 2015 und April 2016 durchgeführt und fanden mit einer Ausnahme in den Räumen der jeweiligen Schulen statt. Als Interviewteilnehmer_innen stellten sich Ansprechpartner_innen unterschiedlicher Positionen (Lehrerschaft, Schulsozialarbeit, Schulleitung) aus verschiedenen Neusser Grund- und weiterführenden Schulen zur Verfügung. Das gesamte Interviewmaterial umfasst gute drei Stunden Tonaufnahmen. Auch diese Aufnahmen wurden transkribiert und den Interviewten anschließend zum Gegenlesen vorgelegt.

3.5 Befragung der Schüler_innen

Neben den Mentor_innen sind die LeseMentor-Kinder diejenigen, welche von den von LeseMentor angedachten Programm-Inhalten direkt betroffen sind und hiervon profitieren sollen. Daher erschien es nur folgerichtig, dass auch die entsprechenden LeseMentor-Kinder in dem Evaluationsprojekt zu Wort kommen. Für die in Kleingruppen-Interviews durchgeführten Befragungen von je drei Schüler_innen an drei verschiedenen Neusser Grundschulen wurde vorab sowohl von den jeweiligen Eltern das schriftliche Einverständnis eingeholt, als auch die Schüler_innen selbst vor Interviewbeginn um ihre Zustimmung hierzu gebeten. Insgesamt wurden so von zwei Studierenden der EvH 15 LeseMentor-Kinder in fünf Kleingruppen befragt. Die teilstrukturierten, Leitfaden-orientierten Kleingruppeninterviews fanden im Februar 2016 während der Unterrichtszeit in jeweils separaten Räumen der Schulen statt und dauerten im Durchschnitt ca. 17 Minuten (mit einer Spanne zwischen knapp neun Minuten und fast 31 Minuten pro Interviewgruppe). Die Interviews orientierten sich dabei nach allgemeinen Einstiegsfragen an folgendem Leitfaden:

- Fragen zu Mentoren-Stunden und zum eigenen Leseverhalten;
- „Reicht eine Mentorenstunde pro Woche aus?“;
- Wunsch der Mentorenkinder an LeseMentor, an ihre_n Lesementoren/ -in.

Die entsprechende Auswertung fand Leitfaden-orientiert statt; die Ergebnisse sind ebenfalls ab Kap. 4 festgehalten.

3.6 Längsschnittliche Datenerhebung mit einem Leseverständnis-Test

Neben den subjektiv geprägten Eindrücken über das LeseMentor-Projekt und die Erfolge und Schwierigkeiten bei der Durchführung sollte mithilfe eines standardisierten Leseverständnis-Tests ein objektives Maß des Lernerfolgs über das Schuljahr eingeholt werden. Hierfür bot sich aus unterschiedlichen Gründen der Test „VSL“ („Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens“; Walter, 2013) an. Zum einen erlaubt der VSL eine Gruppentestung im Paper-and-Pencil-Verfahren, was eine Erhebung innerhalb des Klassengefüges ermöglichte. Zudem liegen mit insgesamt zwanzig Parallelförmigkeiten genügend verschiedene Testate vor, um eine längsschnittliche Erhebung mit mehreren Messzeitpunkten und unterschiedlichen Testaten pro Testzeitpunkt durchführen zu können. Des Weiteren ist die Durchführungsdauer mit etwa 15 Minuten inklusive Vor- und Nachbesprechung vergleichsweise kurz. Die Testgütekriterien (s. Walter, 2013) sind für ein Screening-Verfahren als gut zu bewerten. Zusätzlich liegen bei der VSL Normwerte für alle Schulformen (Grund-, Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschule, Gymnasium, Förderschulbereich) und für die Klassenstufen 2 bis 6 vor. Dadurch war prinzipiell ein Einsatz an allen am Neusser LeseMentor-Programm beteiligten Schulen möglich.

Für die Teilnahme an der standardisierten Leseverständnis-Erhebung konnten schließlich drei Neusser Grundschulen gewonnen werden. Die Anschaffung der benötigten Anzahl an VSL-Testbögen wurde mit finanzieller Unterstützung der Werhahn-Stiftung ermöglicht.⁵ Vor der ersten Erhebung wurde das Testverfahren den betroffenen (Klassen-)Lehrer_innen vorgestellt; da das Leseverständnis aller Kinder einer Klasse – und nicht nur das der LeseMentor-Kinder – mit diesem Test erhoben werden sollte, wurden die jeweiligen Eltern schriftlich über die Schulen um ihr Einverständnis zur Testung ihrer Kinder gebeten. Sowohl den Schüler_innen als auch den Eltern der Kinder wurde mitgeteilt, dass die Ergebnisse nicht in schulische Noten einfließen. Kinder, von denen das schriftliche Einverständnis der Eltern nicht vorlag, machten aus gruppenspezifischen Gründen zwar bei der Testung mit; ihre Bögen wurden anschließend aber nicht mit ausgewertet.⁶

Die längsschnittliche Gruppen-Erhebung mit drei Messzeitpunkten fand im November/Dezember 2015, im Januar/Februar 2016 und im Juni 2016 – also über das gesamte Schuljahr 2015/16 – statt. Unter den insgesamt beteiligten 108 Schüler_innen der 3. und 4. Klassen der drei Schulen befanden sich alle LeseMentor-Kinder der jeweiligen Klassen. Die Auswertung des Leseverständnis-Test ergab ein eher erstaunliches Bild und soll daher in die vertiefende Darstellung der Projektergebnisse überleiten.

⁵ Vielen Dank an Frau Reuther von der Werhahn-Stiftung für die unbürokratische schnelle Hilfe.

⁶ In den meisten Fällen, in denen die Testbögen der Schüler_innen nicht mit in die Auswertung genommen wurden, lag das schriftliche Einverständnis der Eltern nicht vor. Nur bei zwei Schülerinnen wurde deren Teilnahme an der Erhebung von den entsprechenden Eltern explizit verweigert. Diese Schülerinnen füllten dementsprechend auch keinen Testbogen aus.

4. Vertiefende Auswertung der Erhebungsbereiche

Das Interesse der an dem Projekt beteiligten Personen richtete sich auch und vor allem daran, wie und wo das LeseMentor-Programm wirkt, da ein Ziel des Programms ist, „(...) Kinder und Jugendliche dabei [zu] unterstützen, ihre Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz zu verbessern. Und ihnen vor allem die Freude am Lesen [zu] vermitteln“ (LeseMentor Neuss, o. J.).

Für einen ersten Einblick in die (messbare, objektive) Wirkung des Projekts diente dabei die standardisierte, normierte Testung mit dem VSL (Walter, 2013), zu dessen Durchführung sich drei Neusser Grundschulen bereit erklärt hatten (s. Kap. 3.6). Diese Testung steht am Anfang der hier vorgestellten Auswertung; die Ergebnisse der Testung dienen dann als Grundlage für die weiterführenden Auswertungen der anderen Erhebungsbereiche.

4.1 Das objektive Lese-Verständnis – und weitere Fragen

Wie bereits beschrieben, wurde die VSL („Verlaufsdagnostik sinnerfassenden Lesens“; Walter, 2013) als standardisiertes Testverfahren zur Messung des Leseverständnisses eingesetzt. Das Verfahren ist für einen längsschnittlichen Einsatz in Gruppenerhebung konzipiert und kann unter anderem zur „systematischen formativen Evaluation von Unterrichts- und Fördermaßnahmen“ (ebd., S. 6) dienen. Der Test besteht aus verschiedenen Texten über Tiere, welche auf einem Doppelbogen den Testpersonen ausgehändigt werden. Innerhalb einer vorgegebenen Zeit (vier Minuten) sollen dann im Multiple Choice-Verfahren die im entsprechenden Kontext stehenden richtigen (d. h. sinngebenden) Wörter im Text markiert werden (s. Beispiel 1). Für die Auswertung interessant ist zum einen die maximale Leseleistung (d. h., bis zu welcher Textstelle ist die Testperson in der vorgegebenen Zeit gekommen?) und zum anderen die tatsächlich richtig erkannten, sinngebenden Wörter.

Beispiel 1: „Wenn der Hahn kräht, [küssen, müssen, dürfen] der Bauer und die Bauer aufstehen.“ (Walter, 2013; Beispielsatz 2 auf dem Titelblatt der Testbögen)

An der Testung selbst nahmen drei Grundschulen aus verschiedenen Neusser Stadtteilen teil. Unter den bis zu 108 Schüler_innen der dritten und vierten Klassenstufen, die mit dem VSL getestet wurden, befanden sich 17 (Testung 1) bzw. 16 Lesekinder⁷ (Testung 2 und 3) und zwischen 87 (Testung 3) und 91 (Testung 1) Nicht-Lesekinder.

Zur Durchführung des VSL (Walter, 2013) wurden die Schulen zu vorher vereinbarten Terminen aufgesucht und klassenweise getestet. Im Vorfeld wurde eine Auswahl unter den vorhandenen 20 Testheften getroffen, welche sich unter anderem an der wahrscheinlichen Bekanntheit der Tiere und der Aktualität des Textes allgemein orientierte. Daher wurde Testheft 20 („Die Eisbären/Die Katze“) nicht genommen, da davon ausgegangen wurde, dass die getesteten Kinder den Eisbär Knut, welcher im Text erwähnt wird, nicht mehr kennen. Die Frage „Kennst du Knut, den kleinen Eisbären [aus, außer, auf] dem Berliner Zoo?“ (VSL-Testheft 20; Walter, 2013) hätte somit irritierend wirken können. Testheft 13, welches sich mit „Die Entenvögel/Das Eichhörnchen“ befasst, wurde ebenfalls nicht verwendet, da hier der Begriff „Entenvögel“ irritieren könnte. Die anderen Testhefte fanden nach folgendem Muster Verwendung (s.

⁷ Lesekind = ein_e Schüler_in, die als Lesekind am LeseMentor Neuss-Programm teilnimmt; ein Nicht-Lesekind ist demnach ein_e Schüler_in, die nicht am Programm teilnimmt.

Tab. 1). Es wurden pro Testung nur jeweils drei verschiedene Testhefte verteilt, um eine bessere Vergleichbarkeit innerhalb der Erhebungsgruppe zu gewährleisten.

Tab. 1: Verteilung der zu den Erhebungsterminen verwendeten Testhefte des VSL (Walter, 2013)

Testung-Nr.	Klassenstufe 3; verwendete Testhefte	Klassenstufe 4; verwendete Testhefte
1	1, 7, 10	2, 3, 17
2	11, 12, 14	4, 5, 6
3	15, 16, 19	8, 9, 18

Wie bereits geschildert, haben an den verschiedenen Testungen insgesamt bis zu 108 Schüler_innen teilgenommen. Der Anteil der muttersprachlich nicht-deutschen Kinder lag dabei bei insgesamt ca. 28% (s. Tab. 2).⁸ Der Anteil der muttersprachlich nicht-deutschen Kinder unter den Lesekindern lag dabei mit jeweils zehn Kindern (im Vergleich zu sechs bzw. sieben Kindern, bei denen Deutsch die Muttersprache ist) bei etwa 60%. Für die Auswahl der möglichen Teilnahme am LeseMentor Neuss-Programm und damit des Kriteriums „Lesekind ja/nein“ scheint also auch der familiensprachliche Hintergrund ein Auswahlkriterium zu sein.

Tab. 2: Prozentanteil muttersprachlich nicht-deutscher Kinder an den einzelnen Testungen

Testung-Nr.	insgesamt: muttersprachlich nicht-deutsch	nur Lesekinder: muttersprachlich nicht-deutsch	nur Nicht-Lesekinder: muttersprachlich nicht-deutsch
1	27,8%	58,8%	22%
2	28,3%	62,5%	22,2%
3	28,2%	62,5%	21,8%

Bei Betrachtung der Ergebnisse der verschiedenen Testungen fällt auf, dass bei den Nicht-Lesekindern eine Entwicklung im Bereich des Leseverständnisses stattfindet: Die Anzahl der sinngemäß „richtigen“ Wörter in den Testbögen nimmt im Mittel zu. Bei den 17 getesteten Lesekindern (aus drei Schulen mit jeweils sechs, sechs und fünf Lesekindern) allerdings ist dieser Fortschritt im Durchschnitt nicht zu erkennen; die Lesekinder bleiben über das gesamte Schuljahr im Bereich des sinnerfassenden Lesens auf demselben Level (s. Abb. 3).⁹

⁸ In den Normstichproben des VSL besaßen die entsprechenden Kinder und Jugendlichen nach Aussagen von Walter (2013) eher selten einen Migrationshintergrund.

⁹ Dank an Dr. Lena Hilkermeier von der EvH für Unterstützung und Diskussion bei dieser Auswertung.

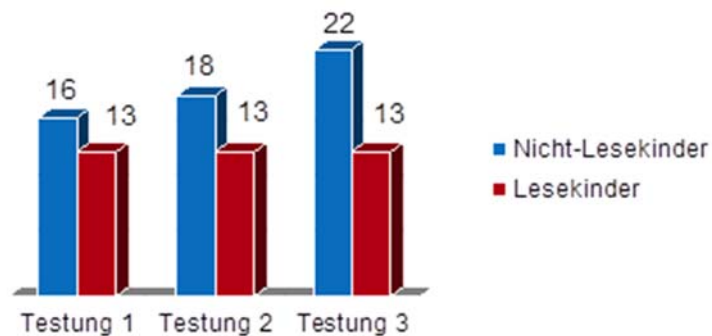


Abb. 3: Anzahl der „richtigen“ Wörter (Mittelwert) zwischen Lesekindern und Nicht-Lesekindern im Vergleich

Hypothetisch könnte eine nicht-deutsche Muttersprache eines der Probleme zu sein, weshalb die Lesekinder eher weniger Fortschritte im Bereich des Leseverständnisses zeigen. Allerdings zeigt die Untersuchung, dass hier nicht nur die muttersprachlich nicht-deutschen Kinder betroffen sind, sondern auch die muttersprachlich deutschen Kinder: „Nicht-Deutsch als Muttersprache“ klärt hierbei bei zwei von drei Testungen unter 1% an der Varianz der „Richtig“-Ergebnisse bei allen Kindern auf (also nicht nur bei den Lesekindern) (nur bei Testung 2 werden hier 3% der Leseleistung geklärt). – Zum Vergleich: Auch das Geschlecht des Kindes hat keinen Einfluss auf die „richtige“ Leseleistung – Jungen oder Mädchen zeigen hier keine signifikanten Unterschiede im (Nicht-)Zuwachs ihrer Leseleistungen. Die entsprechende Varianzaufklärung liegt hier bei unter 1%. Woran sonst also kann dieses überraschende Ergebnis der nicht-steigenden Leseleistung bei den Lesekindern liegen?

Zuallererst ist hierbei sicherlich die vergleichsweise kleine Stichprobengröße von siebzehn Lesekindern zu nennen. Betrachtet man sich die Ergebnisse dieser siebzehn Lesekinder im Detail, so fällt auf, dass es hier interindividuell sehr große Unterschiede im Leseverständnis-Ergebnis gibt: Steigt beispielsweise die Leseverständnis-Leistung bezogen auf das Erkennen der „richtigen“ Wörter bei einem Lesekind im Verlauf des Schuljahres von drei auf fünf und schließlich auf sechs Wörter und bei einem anderen Lesekind von vierzehn auf gleich bleibend zwanzig „richtige“ Wörter, so schwanken die Zahlen bei einem anderen Kind von elf auf fünf auf erneut elf richtige Wörter oder einem anderen Kind von dreizehn auf vierzehn und wieder zurück auf dreizehn richtige Wörter. Somit liegt nicht unbedingt ein Widerspruch zu den von den Mentor_innen, den Lehrer_innen und auch den Kindern zurückgemeldeten Wahrnehmungen der „Verbesserungen“ der Lesefähigkeit (s. auch Kap. 4.5): Zum einen verbessern sich einzelne Kinder tatsächlich, zum anderen kann es auch an der Auswahl der Lesetexte selbst liegen, ob das jeweilige Kind diesen versteht oder nicht.

Für die Leseproblematik bzw. die Ergebnisse des VSL allgemein liegen neben einer möglicher Kritik am Testverfahren (z. B. Testschwierigkeit) und der oben erläuterten Stichprobengröße und -auswahl sicherlich auch soziostrukturelle Gründe vor – sonst wären die Kinder sicherlich nicht als Lesekind ausgesucht worden. Standardisiert nicht erhoben wurde beispielsweise, wie „Lesen“ bei den Kindern zu Hause praktiziert wird: Wird den Kindern zu Hause regelmäßig vorgelesen (egal, in welcher Sprache)? Gibt es überhaupt Bücher zu Hause? Wer kontrolliert

die Hausaufgaben und dass sie überhaupt gemacht werden? An wen können sich die entsprechenden Kinder bei Fragen zu Hausaufgaben stellen? Welchen Zeitaufwand nimmt die Bearbeitung von Hausaufgaben ein?

Neben der häuslichen Situation spielt auch die Situation in der Schule eine Rolle: Welche anderen Förderungen von schulischer Seite gibt es noch? Wie sieht es mit dem sozio-emotionalen Verhalten und damit zusammenhängend auch der kognitiven Leistungsfähigkeit der entsprechenden Schüler_innen in der Schule aus? Wie ist Lesen in der Schule verankert? Wie groß ist die Klasse und damit die individuelle Zuwendungsmöglichkeit durch Lehrkräfte?

Und bezogen auf die Förderung durch das LeseMentor-Programm – welche sich zumindest anhand von Fortschritten im sinnerfassenden Lesen gemessen mit dem VSL nicht zu ergeben scheint: Wieso kommt es zu keiner Verbesserung? Oder – provokant gefragt: Inwieweit findet Lesen überhaupt statt in den LeseMentorstunden? Mit diesen Fragen soll in die Auswertung der anderen Erhebungsbereiche übergeleitet werden. Dabei werden diese entsprechend der inhaltlichen Themenzugehörigkeit gemeinsam dargestellt.

4.2 Die Auswahl der Kinder

„Es gibt so eigentlich in jeder Klasse Kinder, die es gut gebrauchen können“ (A6, Z. 67f.) – so die Feststellung eines/r schulischen Ansprechpartner_in. Wonach wird also entschieden, dass ein Kind ein Lesekind wird? Welche Faktoren spielen hier eine Rolle? Im Allgemeinen kann man sagen, dass ein Kind bei LeseMentor mitmacht, weil „es natürlich von den Lehrern vorgeschlagen wird, weil es Schwierigkeiten hat“ (M6, Z. 96f.). Die Mentor_innen stellen dabei zum großen Teil massive Probleme in der deutschen Schriftsprache, aber auch dem gesprochenen Deutsch bei den Lesekindern fest. So werden in den Interviews immer wieder „Defizite im Lesen“ erwähnt (u. a. M5, Z. 126), aber auch „große Defizite in der Allgemeinbildung“ (M4, Z. 99). Die Förderung der Mentor_innen beginnt dann zum Teil ganz basal: „im Grunde liest [das Kind, 2. Klasse] immer noch Laut für Laut“ (M6, Z. 174); „[einige Wörter], die liest er falsch, weil er die Buchstaben offensichtlich verdreht“ (M5, Z. 211f.), „die malt noch richtig Buchstaben ab“ (M8, Z. 136) oder „b und d verwechseln“ (M8, Z.70), um nur ein paar Beispiele zu nennen. Im weiteren Verlauf fällt dann eine ökonomischer Umgang mit dem geschriebenen Wort auf: „Sie sieht dann so die ersten Wörter und dann macht sie irgendeinen Satz draus“ (M9, Z.202f.) und „die speichert das und beim nächsten Lesen weiß sie das auswendig – dann sieht die den ersten Buchstaben und kann es auswendig lesen“ (M6, Z. 176f.). Daneben fällt den Lesementor_innen aber auch auf, dass es nicht nur Schwierigkeiten im Lesen, Sprechen und Schreiben zu geben scheint: „Sie konnte eigentlich gar nicht lesen, laut lesen und viel zu schüchtern. Und die spricht, sprach ganz leise“ (M4, Z. 144f.), „Sie ist ein ganz schüchternes Mädchen, ganz, ganz in sich gekehrtes“ (M8, Z. 141)

Dieser Aspekt spiegelt sich auch bei der Auswahl der Lesekinder in der Schule wieder. So gebe es immer wieder Kinder, die „sehr schüchtern in der Klasse stehen und sich nicht trauen, sich zu melden. Oder Kinder, die sehr leise sprechen und einfach (...) einfach Angst haben, in der Klasse was zu sagen“ (A5, Z. 204ff.). Dieses Kriterium ist dann ebenfalls eines, wenn es um die Auswahl der Lesekinder geht: „Dann werden so viele Kinder gemeldet, so viele Mentoren gibt's gar nicht“ (A5, 222f.). Gemeinsam mit Schulleitung und Klassen-/ Deutschlehrer_in wird dann geschaut, „wer braucht's jetzt am dringendsten“ (A5, Z. 225). Dabei gehe es „nicht

immer nur nach der Leistung des Lesens. Auch, sondern auch denjenigen täte eben gut, wenn der sich mal einfach n bisschen beschäftigt, weil Lesen ist Zuhause überhaupt kein Thema. Dass man über was spricht“ (A4, Z. 134ff.). Eine Ablehnung durch die Eltern nach erfolgter Auswahl durch die Schule erfolge dann nur selten – auch weil es sich ja hier um eine „kostenlose Förderung, zusätzlich noch in Einzelbetreuung“ (A6, Z. 104f.) handele – „das kriegt man ja sonst auch nicht“ (ebenda).

Die Deutschlehrer_innen geben in der Fragebogen-Erhebung an, die Auswahl der Lesekinder v. a. aufgrund von allgemeinen Leseschwierigkeiten zu treffen; der Migrationshintergrund allein ist für die Lehrer_innen kein alleiniger ausreichender Grund (s. auch Abb. 4): „Das kann vorkommen, dass halt jemand mit Migrationshintergrund. Wir gucken aber eher so nach (...) so nach, nach persönlichen- vielleicht, wo Kinder so persönlich irgendwo- wo man sagt, das ist bestimmt- täte dem Kind bestimmt mal gut, unabhängig von der Schule n Erwachsenen auch (...) sich ne Stunde hinzusetzen und zu lesen, so was“ (A3, Z. 79ff.). Häufig finden sich unter den Lesekindern diejenigen wieder, die Zuhause auch weniger Kontakt mit Büchern haben, „weil da ganz andere Dinge im Vordergrund stehen als unbedingt noch zusätzlich Lesen zu üben. Fernsehen, Computer, solche Dinge halt“ (A4, Z. 56f.).

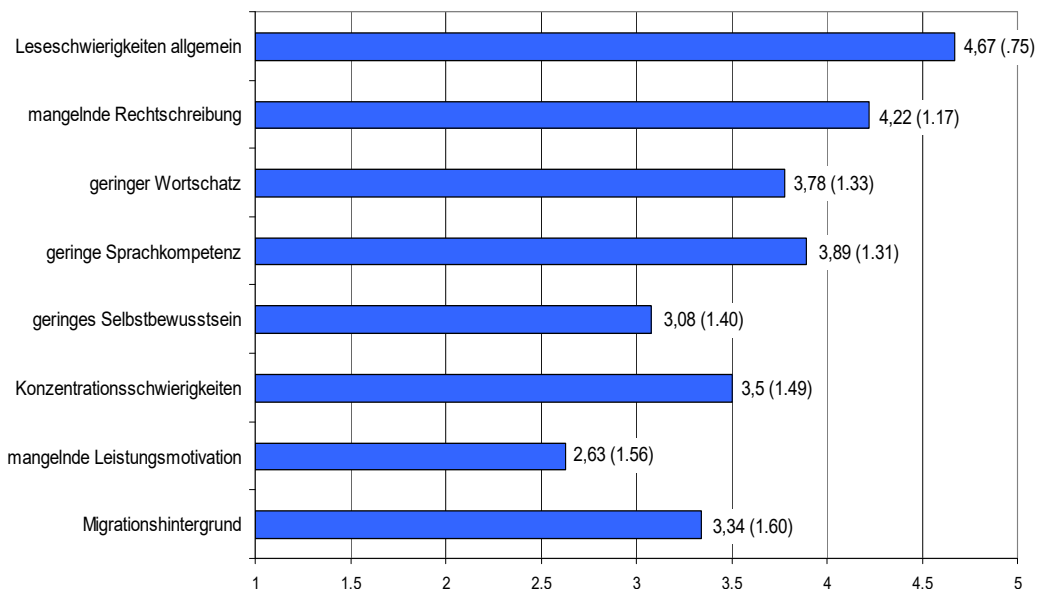


Abb. 4 „Welche Gründe für eine Empfehlung dieser Kinder für die Teilnahme am Mentorenprogramm lagen vor?“ (Skala von 5 „bei allen oder fast allen Kindern“ über 3 „bei ca. der Hälfte der Kinder“ bis 1 „bei so gut wie keinem oder keinem Kind“), Angabe von Mittelwert und Standard-Abweichung.

In der Regel wird dabei darauf geachtet, dass die entsprechenden Kinder mindestens in der zweiten oder sogar erst dritten Klasse sind, damit sich anfängliche „normale“ Schwierigkeiten mit dem Lesen-Lernen bzw. der Eingewöhnung in den Schulalltag gegebenenfalls von selbst lösen. Manchmal wird aber auch hier von dieser Regel abgewichen:

„Ich hab aber bei einem Geschwisterkind jetzt ne Ausnahme gemacht. Weil es da von vornherein klar war, dass das (...) der Bruder ging ins fünfte und dieses Kind kam ins erste. [...] Und da war von vornherein klar, [...] Und das Kind wird diese Förderung brauchen“ (A5, Z. 94ff.).

Die Probleme mit Lesen und Schreiben sind dabei nur einige der Probleme, denen die Schulen entgegnetreten:

„Wir haben hier ne Schule mit über neunzig Prozent Migrationshintergrund. Bei uns kommen nicht nur Flüchtlingskinder, sondern vorher auch schon mal Kinder ohne Deutschkenntnisse an die Schule und – zack – stehen diese Kinder da“ (A5, Z. 108ff.).

Zusammengefasst wird die Auswahl also aufgrund von a) Leseschwierigkeiten (unterschiedlicher Art) plus b) weiteren Problemen im schulischen oder familiären Kontext: Schüchternheit, viele Geschwisterkinder, Ansprache, etc. getroffen. Daher wird vor allem die 1:1 Betreuung, die durch LeseMentor geboten wird (und bei anderen Programmen nicht) lobend hervorgehoben:

„Positiv ist, dass die Kinder das ja genießen auch, dass sie mal mit jemandem von einem, in so ner Einzelbetreuung ganze Aufmerksamkeit bekommen, und dann zu zweit ganz in Ruhe lesen. Mal nicht mit dem Handy auch irgendwie spielen oder sowas.“ (A1, Z. 182ff)

„Für uns war aber da von vornherein klar, dass wir lieber das Kümmern gehabt hätten, anstatt da Hausaufgaben...“ (A2, Z. 106f)

Auch die Lesekinder erwähnen indirekt, dass es nicht nur Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben seien (wie Probleme, Textinhalte zu verstehen), welche dazu führten, dass sie für das Mentoren-Programm ausgewählt wurden. Natürlich spielen auch diese eine Rolle, daneben erwähnen sie aber auch, dass es z. B. Probleme beim Vorlesen vor der Klasse gebe, weil man ausgelacht werde, oder weil:

„K1: Also, bei mir ist es so, wenn ich vorlese vor der ganzen Klasse, dann schäme ich mich ein bisschen und so. – K2: Da wird man auch so schüchtern und vergisst das.“ (S1, Z. 377-379)

„K: Wenn ich etwas vorlese, dann lese ich eben in meinem Kopf und nicht ganz laut, und, ja, dann verstehe ich auch alles, aber wenn ich jetzt vor der Klasse vorlese oder, dann verstehe ich irgendwie nichts, weil... - I: Weil du nervös bist? – K: Ja.“ (S1, Z. 431-435)

4.3 Durchführung und Inhalt der Lesestunden

Wie und wo finden die Mentoren-Stunden statt? Die Antwort lautet: in den Schulen, meistens nach dem „normalen“ Unterricht. Zum Teil sind die Kinder im Offenen Ganztage und werden dann in diesem Kontext aus diesem „herausgeholt“, zum Teil findet die Lesestunde direkt im Anschluss an die letzte Schulstunde statt (also als letzter Punkt vor Schulschluss). Seltener ist die Einbindung der Lesestunde in den regulären Unterricht:

„Ich denke, es ist auch ne ganz wichtige Sache für die Kinder, nochmal selber zu erfahren, dass sie nicht dadurch bestraft werden. (...) Weil, das können die Kollegen dann auch wieder im Arbeitsplan des einzelnen Kindes berücksichtigen, dass sozusagen in dem Moment das Lesen abgehakt ist, und jetzt halt, keine Ahnung, die Rechtschreibübung halt ansteht, Lesen ist schon erledigt.“ (A2, Z. 334-339).

Die meisten von den Lesementor_innen begleiteten Lesekinder sind in der Grundschule (ab der 2. Klasse) (93,4%). Aber auch an weiterführenden Schulen wie Gesamtschulen und Gymnasien sind Lesementor_innen vertreten: „Das hat ja letztendlich nicht immer nur was mit Bildung zu tun, das ist ja auch n bisschen soziales Projekt“ (A3, Z. 38f.). Die Mentorenstunden werden nicht nur mit Lesen verbracht – „weil die Kinder natürlich nicht fünfundvierzig Minuten am Stück lesen“ (A5, Z. 294) –, sondern auch andere Tätigkeiten finden statt: basteln, singen, Spiele, Rätsel, Gespräche (s. Abb. 5).

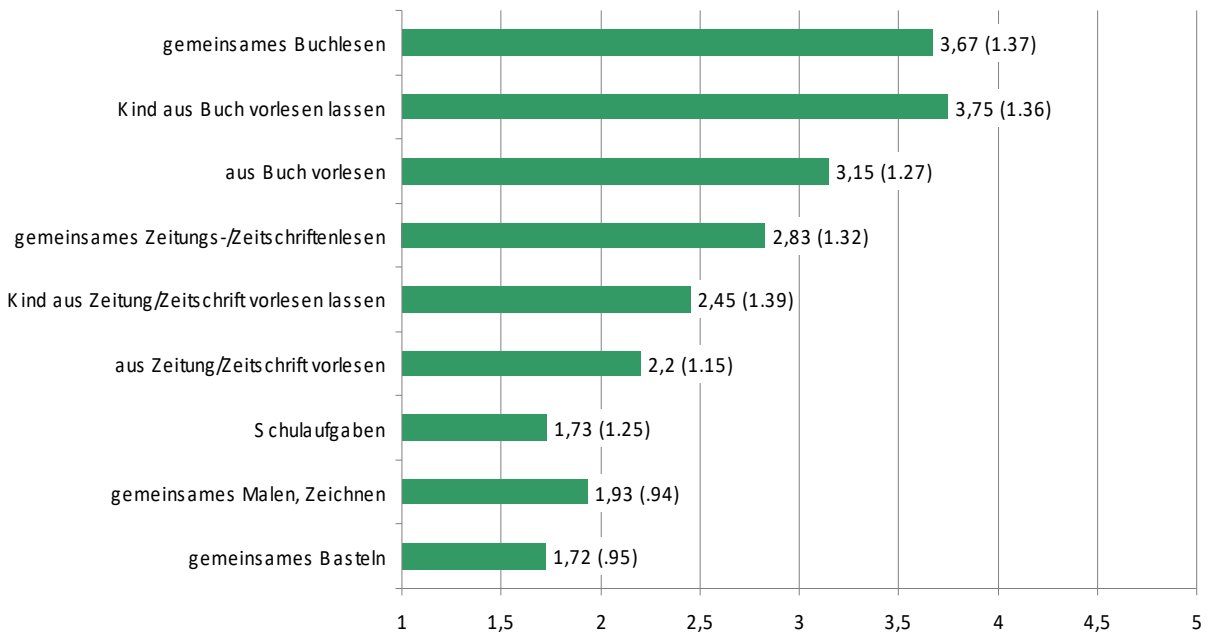


Abb. 5: „Womit befassen Sie und das Kind sich in der Mentorenstunde? Bitte kreuzen Sie an, wie häufig die jeweiligen Tätigkeiten stattfinden.“ (Skala von 1 „selten bis nie“ über 3 „teils, teils“ bis 5 „immer“).

Dabei stellen die Mentor_innen im „sonstiges“-Freitextfeld eine weitere Vielzahl an Tätigkeiten und Spielen vor, die während der Stunde gemeinsam mit den Kindern getätigt werden (s. Tab. 3). Dabei wird sowohl darauf geachtet, dass das Spiel dem Wunsch des Kindes entspricht, als auch, dass es einen gewissen Lerncharakter aufweist.

Tab. 3: „sonstige“ Tätigkeiten in der Mentorenstunde; Äußerungen auf eine entsprechende offene Frage im Mentoren-Fragebogen

Lesen allgemein: Bilderbuchgeschichten; Vorlesen von Textstellen aus eigenen Büchern, die gut gefallen haben und sich darüber austauschen

Gemeinsames Zeitungs-Lesen: Kinderseite der NGZ; Die kunterbunte Kinderzeitung

Wörter-Spiele, Rätsel: Suche Begriffserklärungen, Synonyme; zusammengesetzte Wörter finden, Scrabble (allerdings nicht unbedingt nach den Spielregeln); Wörterrätsel, bei denen auch die Rechtschreibung wichtig ist; Erklärungen zu den Begriffen, Zusammenhängen, dem Sinn; Kreuzworträtsel, Quiz; "knobeln" aus dem Buch „Knobelspaß mit Köpfchen“ (compact Verlag); Ratespiele; Suchrätsel

Konzentrations- und Gedächtnisspiele: Konzentrationsübungen; jonglieren; Gedächtnistraining; Rechenspiele

Gesellschaftsspiele: Karten o.ä.; Geschichten aus Motivwürfeln, Stadt-Land-Fluss, Phantasiespiele, Fingerpuppenspiele; Würfeln, Memory

Verschiedene Lese-Übungen: Leseübungen von einzelnen Wörtern, Erkennen von Buchstaben und Aneinandersetzen der Buchstaben zu bekannten und neuen Wörtern; Bastelanleitungen

Miteinander sprechen, reden: über persönliche, schulische tagesrelevante Dinge, Freuden, Sorgen, Erlebnisse usw.; Erzählen über Ereignisse am Wochenende; das Kind erzählen lassen; Besprechung aktueller (z.B. Thema Flüchtlinge) oder persönlicher Fragen; über Hobbys, Alltagsablauf

Sprach-Spiele allgemein: Singen; Gedichte

Sonstiges: Gemeinsam Lachen; Basteln (Origami); an die Tafel schreiben; Bewegung (mit Jonglierbällen und/ oder -Bechern)

Dass neben dem eigentlichen Lesen auch noch viele andere Tätigkeiten gemacht werden, liegt zum einen am Kind selbst, aber auch an organisatorischen Aspekten. Hierzu zwei Zitate aus den Fragebögen, anhand derer die benötigte Flexibilität und auch Kreativität der Lese-mentor_innen gut deutlich wird:

„Mein Lesekind liest so ‚schlecht‘, dass längere Texte gar nicht bewältigen sind. Ich schreibe die Lesetexte selbst. Beim Vorlesen wendet sich gelegentlich demonstrativ ab. Motivieren kann ich sie mit Rätseltexten, bei denen sie das Ergebnis anschließend malt.“

„Da wir oft nur 20 min Zeit haben, habe ich bisher nur kurze Texte und Rätsel mit dem Kind gelesen. Außerdem habe ich das Kind erzählen lassen und kleine Wort-Spiele angeboten, um die Sprachfähigkeit bei dem Jungen mit Migrationshintergrund zu fördern.“

Daneben stellen die Mentor_innen fest, dass das Konzentrationsvermögen der Kinder gerade nach einem langen Schultag in den Lesestunden nachlässt und auch deshalb andere Tätigkeiten als Lesen wichtig sind:

„Die Kinder können manchmal das Gefühl haben, dass sie nachsitzen müssen. Die anderen gehen nach Hause. Und deshalb ist es manchmal etwas schwierig, sie dann bei der Stange zu halten, die Konzentration in der sechsten Stunde – das Kind ist im zweiten Schuljahr jetzt – hat in der sechsten Stunde große Schwierigkeiten mit der Konzentration“ (M10, Z. 221ff.).

Schul- und Hausarbeiten werden von den Mentor_innen allerdings nur in Ausnahmefällen erledigt: „nur für Deutsch“ lautet eine Aussage, eine andere betont, „Schulaufgaben halte ich nicht für meine Aufgabe“ bzw. dass die Lesekinder dafür extra eine Hausaufgabenbetreuung haben. Allerdings werden von den Kindern die verschiedenen Förderungs-Maßnahmen, an

denen sie sonst noch teilnehmen, auch schon einmal durcheinander gebracht bzw. als miteinander verbunden gesehen:

„I: Und dann hast Du zwei Termine insgesamt?“

K1: Ja, mittwochs und donnerstags.

K2: Sie macht da Hausaufgaben mit der [Name].

I: Und das läuft über das LeseMentoren-Projekt oder sind die Hausaufgaben von was anderem?“

K1: Von der Schule, die Hausaufgaben, wir lesen auch zusammen.

I: Das gehört nicht zum LeseMentor-Projekt?“

K1: Nein.“ (S1, Z. 74-81).

Auch die Kinder berichten von verschiedenen inhaltlichen Tätigkeiten während der Mentoren-Stunde. Dabei scheint das Lesen dennoch die Hauptrolle zu spielen:

„dann haben wir so zusammen gelesen und zusammen Hausaufgaben und so weiter gemacht“ (S1, Z. 16f).

„Da bringt sie ein Buch mit und dann haben wir das. Und dann lesen wir so ein Kapitel, zwei Kapitel.“ (S1, Z. 118f)

„Die bringt mir immer so eine Zeitung mit, so eine Kruschelzeitung. Dann lesen wir erstmal so ein bisschen im Buch. Sie bringt auch immer sowas kleines zum Essen mit, das können wir dann essen, und wir lesen dann auch in der Zeitung und wechseln uns eigentlich immer meistens ab. Aber das meiste lese ich eigentlich.“ (S2, Z. 86-89)

„Ich lese und sie diktiert mir manchmal was.“ (S3, Z. 86)

„Ich lese und wenn ich manche Wörter nicht verstehe, dann besprechen wir die halt.“ (S3, Z. 92)

„Also, ich finde auch das Lesen gut. Und da hatten wir auch die ganze letzte Zeit mein Lieblingsbuch gelesen.“ (S4, Z. 179f)

Dabei sind die Kinder auch schon einmal kritisch:

„Wir lesen auch am meisten so Pferde oder Feen, so was, was ich gar nicht mag.“ (S2, Z. 218)

„zum Beispiel, wenn Ihr fragt, was magt Ihr mehr, singen oder lesen, da hätte ich singen genommen“ (S1, Z. 278f)

Andere Tätigkeiten in den Lesestunden scheinen hingegen nur zu besonderen Anlässen zu erfolgen oder folgen einem bestimmten, der Lesestunde eigenen Rhythmus:

„Danach war halt Weihnachten, haben wir zusammen gewickelt. Sie hat dann mir ein Violetta-Tagebuch gebracht. Das ist ein Comic, und ich habe ihr dann so einen Kuchen gemacht, den selbst gemacht.“ (S1, Z. 136ff)

„Also, die allerletzte Stunde, die ich jetzt hatte, da haben wir halt fast nur gespielt. Da hatten wir Uno gespielt, Vier gewinnt.“ (S4, Z. 133f)

„Wenn zwei, eins Minuten bleiben oder fünf Minuten, dann sagt, dann stehe ich in einer Ecke und die sagt mir ‚Was sind Verben?‘, dann sage ich ‚Tu-Wörter‘, und dann darf ich eine Ecke weitergehen. Wie Eckenrechnen, aber nur mit Deutsch.“ (S1, Z. 143ff)

„Und dann hat es mir ganz gut gefallen, weil wir da gespielt haben, eine Stunde gespielt haben, also, eine halbe Stunde und eine halbe Stunde gelesen haben.“ (S5, Z. 94f)

„Also, wir basteln auch manchmal eine Stunde, oder wir lesen. Aber niemals eine Stunde lesen, wir machen immer zwei gemischte, also zum Beispiel basteln und lesen oder, oder spielen und lesen.“ (S5, Z. 175ff)

Dass nicht immer alles „Eitel Sonnenschein“ ist, melden die Kinder – die ja alle freiwillig an dem Programm teilnehmen – schon auch kritisch zurück:

„Ich finde meine Lesementorin manchmal streng.“ (S1, Z. 413)

„Ich möchte gerne meine alte wieder.“ (S1, Z. 415)

Hilfreich hingegen sind Belohnungen, welche von den Lesekindern gerne entgegen genommen werden (und somit einen weiteren Anreiz haben, an den Lesestunden teilzunehmen):

„Wenn ich gut lese, dann kriege ich eine Belohnung, zum Beispiel Schokolade oder Bonbons, das macht mir am meisten Spaß.“ (S1, Z. 178f)

„K1: wenn man keine Belohnung kriegt, dann hat man irgendwie keine Lust. Bei mir war das immer so. – K2: Bei mir nicht. – K1: Bei mir war das.“ (S1, Z. 181ff)

„Sie bringt mir auch Geschenke. [...] Ich ihr auch.“ (S5, Z. 161-163)

„Ich kriege fast immer, jede Stunde Geschenke.“ (S5, Z. 179)

„Wenn, wann die Lesementor das erste Mal gekommen ist, dann hat die mir immer von seinen Kindern so Lesebücher mitgebracht, und die durfte ich dann auch geschenkt bekommen mitnehmen. Und das hat mich am meisten gefreut.“ (S1, Z. 208ff)

4.4 Fähigkeiten und Eigenschaften eines/einer „guten Lesementor_in“

Die Lesementor_innen wurden befragt, welche Fähigkeiten und/oder Eigenschaften für die Tätigkeit als Lesementor_in hilfreich sind. Dabei lag „Geduld“ ganz oben auf der Liste der abgefragten Fähigkeiten (MW 4,83 auf einer 5stufigen Skala; s. Abb. 6), dicht gefolgt von der „Freude am Umgang mit Kindern“ (MW 4,79). Erst danach nannten die Mentor_innen die eigene Schreib- und Sprachfähigkeit in der deutschen Sprache. „Belesenheit“ selbst erscheint den Mentor_innen – im Vergleich – als die wenigste benötigte Fähigkeit (wobei auch diese mit einem Mittelwert von 3,59 noch als eher wichtig angesehen wird).

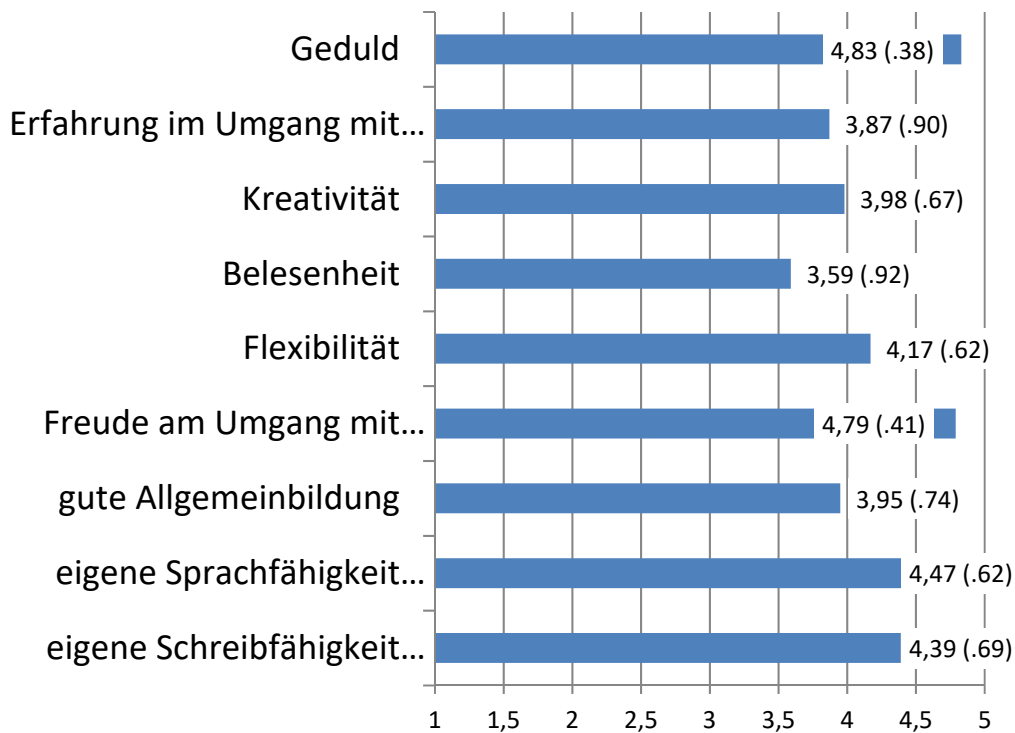


Abb. 6: „Welche Fähigkeiten und Eigenschaften erachten Sie als wichtig für einen Lesementor bzw. eine Lesementorin? Bitte kreuzen Sie an, für wie wichtig Sie die entsprechenden Fähigkeiten und Eigenschaften halten.“ (Skala von 1 „gar nicht wichtig“ über 3 „teils, teils“ bis 5 „sehr wichtig“). Angegeben sind jeweils die Mittelwerte und die Standardabweichung.

Als „sonstige“ wichtige Fähigkeiten und Eigenschaften wurden von den Mentor_innen am häufigsten genannt, sich individuell auf das einzelne Kind einzulassen und dessen Stärken und Schwächen zu erkennen. Dem Kind offen und ohne vorgefasste Meinung entgegenzutreten, sei ebenfalls bedeutsam, ebenso wie Empathie und Einfühlungsvermögen, aber auch Humor und eine „positive Autorität“ (Zitat aus einem Mentor_innen-Fragebogen). Auch wird in den offenen Äußerungen nochmals auf den Bedarf an Flexibilität eingegangen, „ad hoc die Stunde nach den Bedürfnissen des Kindes zu gestalten“, dem Kind zuzuhören – und auch „Durchhaltevermögen“. Ein_e Mentor_in bringt es auf den Punkt: „Um ein Kind zu motivieren, braucht man nicht unbedingt eine Hochschulbildung. Aber evtl. so etwas wie eine Vorstellung haben was sich Kinder erträumen“ (Zitat aus einem Mentor_innen-Fragebogen).

4.5 Wahrgenommene Veränderungen bei den Lesekindern

Die Teilnahme am Mentoren-Programm ist für die Kinder freiwillig und bedeutet immerhin eine (zusätzliche) Stunde, die sie in der Schule verbringen bzw. aus dem „normalen“ Schulalltag herausgenommen werden. Daher darf man davon ausgehen, dass die Kinder auch nur an dem Programm teilnehmen, wenn sie selbst dies auch als sinnvoll erachten. Dabei spielt es sicherlich auch eine Rolle, dass ihnen praktische und umsetzbare Hilfestellungen für ein besseres (Laut-)Lesen gegeben werden:

„K: Und danach haben mich von- hat mein Lesementor, wenn ein Punkt kommt, dann zähl bis fünf und wenn ein Komma zählst, zähl bis zwei und machst weiter. – I: Okay. Sowas hat geholfen? – K: Ja.“ (S1, Z. 481ff.)

Zitate aus den Gruppeninterviews mit den Lesekindern zeigen, dass die Kinder selbst auch Verbesserungen in unterschiedlichen Lese-Bereichen feststellen:

„Also, ich kann jetzt gut lesen, früher konnte ich so und jetzt ist...“ (S5, Z. 258)

„K: Früher wollte ich überhaupt nicht lesen. – I: Und jetzt schon? – K: Ja.“ (S5, Z. 263ff)

„Und bei mir, also ich, ich, ich liebe lesen eigentlich. Ich lese immer, aber jetzt lese ich mehr als früher.“ (S5, Z. 273f)

„Ich wurde jetzt auch abgemeldet, weil ich mich schon sehr verbessert habe.“ (S4, Z. 74)

„Also, bei mir war es anfangs, also, ja, anfangs habe ich noch nicht so gemocht, weil ich war ja auch noch ein bisschen schüchtern, aber dann jetzt so kurz vorm Ende wars mir dann schon ziemlich vertraut.“ (S4, Z. 83ff)

„Am Anfang wollte ich eigentlich nicht lesen, und dann ‚Buff‘.“ (S4, Z. 284)

„Wenn ich zu Hause manchmal meinem Bruder abends Geschichten vorlese zum Einschlafen, dass ich dann mehr so flüssig lesen kann. Also, vorher hab ich so eine Art gestottert, und jetzt kann ich endlich flüssiger lesen.“ (S2, Z. 181ff)

Die Zitate machen deutlich, dass es nicht unbedingt nur die Lesekompetenz an sich ist, die sich bei den Kindern verbessert hat, sondern dass es auch das Interesse und die Lust am Lesen und das Sich-Zutrauen in die eigenen (Lese-)Fähigkeiten sind, die sich durch die Mentorenstunden positiv verändern.

Auch die befragten Deutschlehrer_innen stellen nach eigenem Wahrnehmen Verbesserungen sowohl im Bereich der Lesegeschwindigkeit als auch des Leseverständnisses bei der Mehrzahl der beteiligten Lesekinder fest (Mittelwerte jeweils 4,37 auf einer 5stufigen Skala mit 1 = „bei so gut wie keinem oder keinem der Kinder“ bis 5 = „bei allen oder fast allen der Kinder“; 3 bedeutet „bei ca. der Hälfte der Kinder“). Und ebenso stimmen sie zu, dass sich das Selbstbewusstsein der Lesekinder bei der Mehrzahl verbessert habe; Rechtschreibung und Konzentrationsvermögen hingegen „nur“ bei etwa der Hälfte der beteiligten Kinder (s. auch Abb. 7).¹⁰

¹⁰ Inwieweit bei dieser Wahrnehmung auch das Phänomen einer Sich-selbst-erfüllenden Prophezeiung (vgl. Rosenthal, 1966) eine Rolle spielen könnte, kann hier nicht überprüft werden.

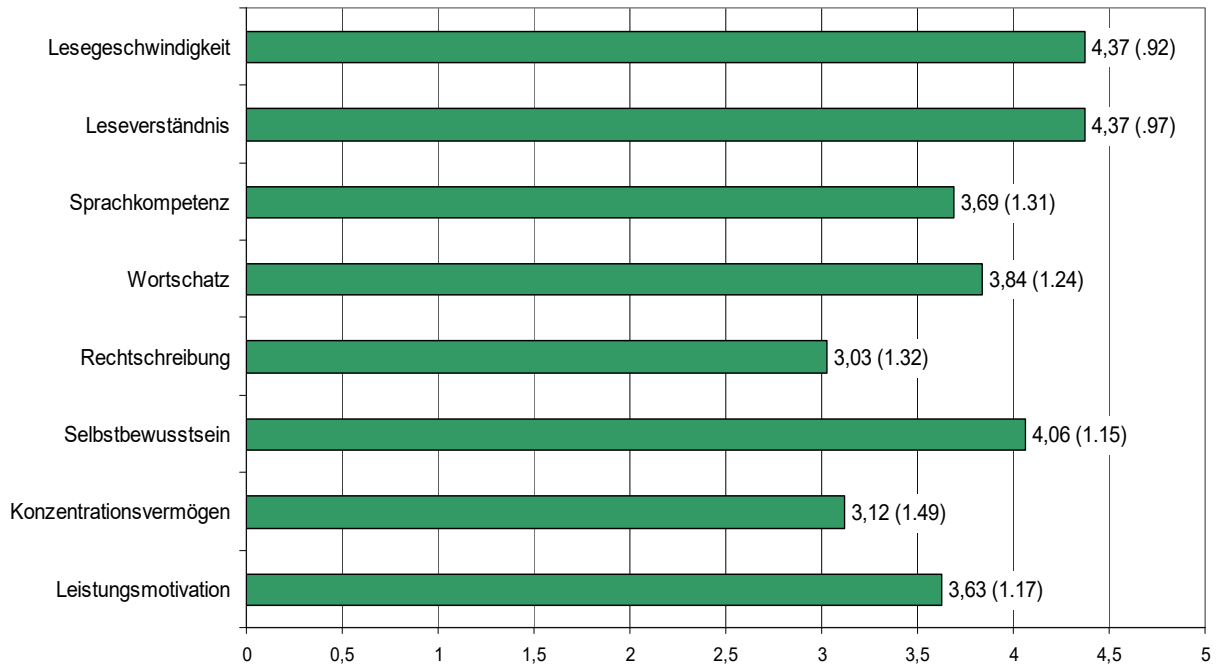


Abb. 7: „In welchen Bereichen stellen Sie bislang Verbesserungen bei diesen Mentorenkindern fest?“ (Skala von 1 „bei so gut wie keinem oder keinem der Kinder“ über 2 „bei eher wenigen der Kinder“, 3 „bei ca. der Hälfte der Kinder“ und 4 „bei der Mehrzahl der Kinder“ bis 5 „bei allen oder fast allen der Kinder“). Angegeben sind jeweils Mittelwerte und Standardabweichungen.

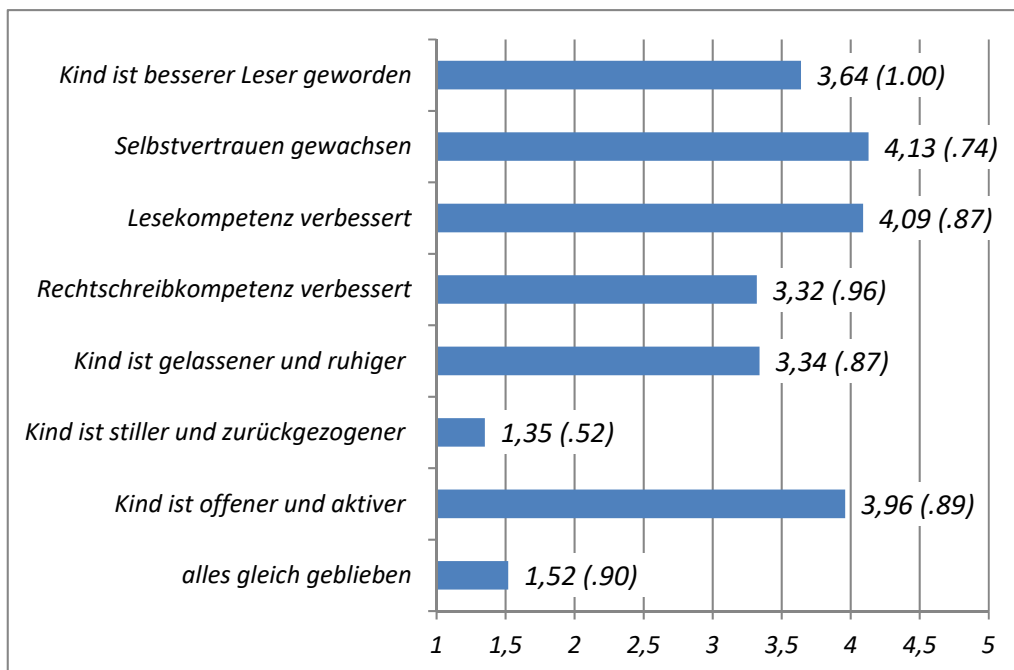


Abb. 8: „Inwieweit stimmen Sie folgenden Aussagen zu? Bitte kreuzen Sie an.“ (Skala von 1 „stimme gar nicht zu“ über 3 „teils, teils“ bis 5 „stimme völlig zu“). Angegeben sind jeweils Mittelwerte und Standardabweichungen.

Neben möglichen Verbesserungen in den schulischen Leistungen werden auch von den schulischen Ansprechpartner_innen die sozial-emotionalen Veränderungen der Kinder hervorgehoben. Als eines von vielen Beispielen, die in diesem Kontext genannt wurden, der Fall eines Mädchens:

„Sie [das Lesekind; Anm. AL] war ganz schwach in der Schule. Und da mal zu sehen, dass sie da (...) dass sie so Sachen auch außerhalb der Schule mal gemacht haben, Morsealphabet und so was dann. Und da hab ich dann auch gemerkt, wie sie dann, also sie dann was auswendig konnte und so, dass sie da n bisschen, das Selbstbewusstsein, n bisschen mehr Stolz, dass sie etwas konnte und so“ (A3, Z. 218).

Das bedeutet, dass auch die Schule nicht nur die Veränderungen bei den Kindern bemerken, sondern dass die Schule auch eine Chance bekommen, die Kinder in einem anderen Kontext wahrzunehmen. So handelt es sich also nicht nur um ein_e schulisch leistungsschwache_n Schüler_in, sondern möglicherweise auch um ein Kind mit erstaunlichen Kompetenzen in außerschulischen Bereichen.

Die Mentor_innen hingegen sehen – ähnlich wie die Kinder auch – die Fortschritte und Verbesserungen der Kinder vor allem im Bereich des Selbstvertrauens und der Offenheit (s. Abb. 8). Zwar schätzen auch sie, dass sich die Lesekompetenz des jeweiligen Kindes allgemein verbessert habe, als „besseren Leser“ würden sie das Kind allerdings nur bedingt bezeichnen. Zusätzlich gehen sie auch davon aus, dass auch die allgemeine Entwicklung des Kindes hier einen Einfluss hat:

„Mit Sicherheit liest sie besser. Mit Sicherheit. Das will ich jetzt gar nicht mal auf mein Lesen zurückführen, weil sie ja nun auch eineinhalb Jahre älter ist“ (M2, Z. 123f.).

Auch einige der Kinder sind hier selbstkritisch:

„I: Also, seid Ihr durch diese Lesementoren besser geworden oder eher nicht so? – K: Geht so.“ (S1, Z. 456f)

Und auch der Aspekt des Herausstellungsmerkmals „Lesekind“ darf – vielleicht vor allem auch bei älteren Kindern – nicht unterschätzt werden:

„Also, ich will damit nicht angeben, was ich meinte, dass so die Kinder sagen, wenn ich jetzt gut lese, und die Kinder sagen ‚Du gibst voll an mit deinem Lesen‘, und deswegen will ich nicht so angeben und nicht meine Freunde verlieren.“ (S1, Z. 333ff)

4.6 Wünsche und Anliegen

Fragt man die Lesekinder, welche Veränderungen sie sich in und für die Lesementoren-Stunde wünschen, so geben die meisten an, dass es so gut ist, wie es ist. Andere Wünsche sind zum Teil von den Aussagen der anderen Lesekinder in dem Gruppen-Interview beeinflusst:

„die beiden kriegen ja Geschenke, deswegen will ich das auch“ (S5, Z.306)

„ich will das so wie [anderes Lesekind] haben, eine Stunde zum Beispiel basteln, die andere lesen und dann immer so“ (S5, Z. 308f.)

„[anderes Lesekind] hat schon mal mit der Lesementorin einen Ausflug irgendwohin gemacht. Das wollte ich auch mal“ (S4, Z. 308f.)

„Mehr Spiele. Also Spiele und interessante Bücher.“ (S2, Z. 216)

Seltener gaben die Kinder allerdings an, dass sie mit diesen Wünschen auch schon mal an ihre Lesementor_innen herangetreten sind. Sie erhoffen sich hingegen, dass durch die Evaluation den Mentor_innen ihre Wünsche mitgeteilt werden.

Bei den Lesementor_innen sieht es hinsichtlich ihrer Verbesserungswünsche etwas anders aus. Trotz aller Freude, die die ehrenamtlichen Mentor_innen an ihrer Tätigkeit haben, gibt es doch diverse Aspekte, die ihnen übel aufstoßen und zu einer gewissen Unzufriedenheit führen. Diese Unzufriedenheits-Aspekte wurden von den Lesementor_innen in einer offenen Abfrage in den Fragebogen eingetragen und sind in Tabelle 4 gruppiert aufgeführt.

Tab. 4: „Welche Aspekte machen Sie eher unzufrieden im Zusammenhang mit Ihrer Tätigkeit als Lesementorin/als Lesementor?“ – von den Lesementor_innen genannte Unzufriedenheits-Aspekte, nach Themen gruppiert

Organisatorische und Lese-Umwelt-Aspekte:

„kein Raum zur Verfügung“; „Raumsuche für die Lesementorstunde“; „muss mich selbst um einen Raum kümmern“; „Ablaufgegebenheiten, welcher Raum kann zur Lesementorenstunden genommen werden“; „Besorgen von Schlüsseln zum Auf- und Abschließen von Klassenzimmern“; „kalte, unaufgeräumte Klassenräume“; „die räumliche Situation in der Schule ist nicht optimal“; „kein gemütlicher Raum zum Arbeiten zur Verfügung“

mangelnde Unterstützung durch Lehrer_innen und/oder Schule: „z. T. fehlendes Interesse der Lehrer/innen am Lernfortschritt der Kinder“; „fehlende Ansprechpartner“; „fehlende Rückmeldung von der Schule“; „Die Information, wenn z.B. die Schule ausfällt oder das Kind krank ist, erfahre ich nicht.“; „Ich werde nie benachrichtigt, wenn das Kind in der Schule fehlt oder an der Mentorenstunde nicht teilnehmen kann und ich uninformiert durch die Schule irre und das Kind suche.“; „Ich hätte gerne ab und zu Kontakt zu der Klassen- oder Deutschlehrerin des Kindes.“; „Ich würde sehr gerne erfahren, ob sich bei meinem Kind im Laufe meiner Tätigkeit die schulischen Leistungen verbessern.“; „Eindruck, dass die Lehrer keine Zeit für Informationsgespräche haben und oft überfordert sind“; „Wenn die Lehrerin vergisst, mich anzurufen, wenn ein Kind abwesend ist“; „das mangelnde Interesse der Klassenlehrerin“; „wenig Kontakt, keine Zeit, würde gerne

über die Schwächen und Verbesserungen sprechen“; „Überforderung der betreuenden Lehrerin (3x kam ein verabredetes Treffen nicht zustande)“; „regelmäßige Aussprache nicht immer gegeben“; „Keine Rückmeldung der Schule. Wenn ich komme, sind die Lehrer schon teils weg, oder anderweitig tätig.“

mangelnde Dankbarkeit der Eltern: „mangelnde Hilfestellung durch die Eltern [beim Bereitstellen notwendiger Hilfsmittel]“; „wenn die Eltern ihr Kind unentschuldig der Lesementorstunde entziehen“; „Die Mutter vergisst es auch ständig, so dass ich des Öfteren umsonst in die Schule gekommen bin.“; „fehlendes Interesse der Erziehungsberechtigten an bestehenden Fortschritten in Bezug auf sein Selbstvertrauen und auch im schulischen“; „Unzufrieden bin ich mit dem Verhalten der Eltern, die meinen Einsatz nicht anerkennen. Das Kind wird aus unserer Stunde herausgeholt, weil z.B. ein Tante zu Besuch ist – ohne Entschuldigung ohne mal einen Dank oder ein persönliches Wort.“

Unzufriedenheit in der Tätigkeit selbst: „zum Ende des Schuljahres konnte ich kaum glauben dass das Kind immer noch nicht lesen kann, und hatte Zweifel an meiner Aufgabe“; „wenn mein Lesekind sehr müde ist und wir nicht weiter kommen“; „Es ist zu wenig Zeit. In einer Stunde kann man nicht viel bewerkstelligen.“; „eine Stunde pro Woche ist zu wenig! Die Defizite der Kinder können nicht genug behoben werden.“; „zu wenig Zeit, um erkennbare Defizite wesentlich zu verbessern und um die vielen - durchaus hilfreichen und gut gemeinten Vorschläge von LeseMentor Neuss – wirkungsvoll umzusetzen“

mangelndes Interesse des Kindes: „Die gesamte digitale Welt wird von den Kindern als spannender empfunden als jedes Buch, d.h. sie verlernen Zusammenhänge aus den Texten zu erarbeiten. Ich empfinde das als sehr frustrierend und mühsam.“; „Kind ist manchmal unpünktlich und vergisst Buch“; „Es macht mich unzufrieden, wenn die Kinder unzuverlässig sind, ohne Entschuldigung nicht kommen.“; „wenn es mir nicht gelingt, sie zum Lesen zu motivieren“; „wenn Kind nur widerwillig kommt, unmotiviert ist“; „Unzuverlässigkeit, Vergesslichkeit“

Ein großes Problem sind organisatorische und Lese-Umwelt-Aspekte. So wird von vielen Mentor_innen erwähnt, dass es keinen festen Raum für die Mentorenstunde gebe und dass die Suche nach einem passenden Platz unnötig Zeit von der Lesezeit einnehme. So erscheint nicht wenigen Mentor_innen die „Organisation in der Schule [...] z.T. chaotisch“ (Zitat aus einem Mentor_innen-Fragebogen). Im gleichen Zusammenhang bemängeln die Mentor_innen das scheinbare Desinteresse und die fehlende Unterstützung durch die Lehrer_innen und/oder die Schule allgemein. So komme es häufig vor, dass die Lesementor_innen nicht informiert werden, wenn eine Mentorenstunde nicht stattfinden kann (weil z. B. das Kind nicht da ist oder weil es eine schulische Veranstaltung gibt). Rückmeldungen über Fortschritte und Schwierigkeiten der Lesekinder müssen sich viele Mentor_innen aktiv bei den Lehrer_innen einholen, aber auch das klappe nicht immer. So schätzen die Mentor_innen die Lehrer_innen und auch die Schulen als teilweise zu überfordert ein, um ihren Aufgaben angemessen nachzukommen.

Daneben wiegt die mangelnde Unterstützung durch die Schulen und Lehrer_innen umso schwerer, da die Lesementor_innen durch die Eltern ihrer Lesekinder ebenfalls nicht unbedingt

Unterstützung oder zumindest Dankbarkeit erfahren. So sehen sich manche Mentor_innen dann auch als von den Eltern als kostenlose Babysitter missbraucht:

*„Ich hatte das Gefühl, dass die Mutter froh war, dass ihr Sohn (...) naja, beschäftigt war“
(M1, Z. 333f.).*

Dabei erkennen die Mentoren auch, dass eine fehlende Unterstützung von zu Hause ein Teil des Problems sein kann, weshalb die Kinder in das LeseMentor-Programm aufgenommen werden:

„Und dann steht da so'n kleiner Kerl, n Acht-, Neunjähriger, der steht dann da oder auch nicht, und die wissen einfach nicht, wo mit ihren Problemen hin. Das war dann einfach das, was mich also wirklich sehr, ja, man kann ruhig sagen, traurig gestimmt hat“ (M1, Z. 222ff.).

Kommen zu dieser Nicht-Anerkennung dann auch nicht-erkennbare Fortschritte in der Leseleistung des Kindes dazu, so zweifelt so manch ein_e Mentor_in am Sinn und Zweck der eigenen Tätigkeit. Das deutet auf ein vergleichsweise hohes Anspruchsniveau hin, welches die Mentor_innen an sich selbst richten. Dabei wird auch erkannt, dass die Zeit – einmal die Woche für ca. 45 Minuten – nicht ausreichend ist und sein kann, die zum Teil massiven und vielen Defizite der Kinder im Lesen, Schreiben und Verhalten innerhalb kurzer Zeit aufzufangen. Erschwert wird die Leseförderung auch durch andere Fördermaßnahmen, an denen die Kinder teilnehmen:

„Manchmal hat sie davor noch so ne ganz spezielle Deutschförderstunde mit ihrer Deutschlehrerin, auch in kleinem Kreis. Weniger Kinder. Und da ist sie wahrscheinlich schon so konzentriert, da merk ich, dass sie müde ist“ (M2, Z. 97ff.).

Auf der anderen Seite gibt es immer wieder Kontakt zu Kindern, welche selbst nicht an dem Programm teilnehmen wollen, aber von gutmeinenden Lehrer_innen und/oder Eltern dennoch für eine Teilnahme angemeldet werden:

„(...) weil das Kind erst gar nicht wollte. Das war gezwungen von den Eltern und vom Lehrer, und das war wirklich eine Katastrophe für das Kind, natürlich für mich auch“ (M2, Z. 33ff.).

Zwar ist die Bereitschaft der Mentor_innen da, die Motivation der Kinder, sich auf das Leseförderprogramm einzulassen, über andere, für die Kinder möglicherweise „interessantere“ Tätigkeiten zu gewinnen, allerdings hat diese Bereitschaft auch irgendwann Grenzen. Als problematisch benennt ein_e Mentor_in die hier fehlende Vorbereitung in der Mentoren-Schulung, bei der nicht auf diese Schwierigkeiten hingewiesen wird:

„Der hat zu Anfang sehr [mir sehr vor] Aufgaben gestellt, die ich mir unter dem Namen Lesementor so nicht fest-, vorgestellt habe“ (M1, Z. 70ff)

und weiter,

„Ich hab mit ihm irgendwas anderes gemacht, Spiele oder so, aber das ist nie irgendwie so durchgreifend gekommen wie das in der Einweisung hier bei der VHS angeregt (...)“ (M1, Z.111ff.).

Alles in allem überwiegt zwar die Zufriedenheit der Mentor_innen, denn „sonst wäre ich nicht mehr dabei“ (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen). Für das „Dabei-Bleiben“ der Mentor_innen scheint somit vor allem die Unterstützung durch die jeweilige Schule und/oder den dortigen Ansprechpartner_in eine große Rolle zu spielen. So wünschen sich immerhin 38,6% der befragten Mentor_innen (d. h. 23 Personen) mindestens zum Teil eine (bessere) Unterstützung ihrer Tätigkeit durch die Schule (35 Personen sehen hier keinen Bedarf). Zum einen wird in diesem Zusammenhang erneut auf die Raum- und Schlüsselproblematik hingewiesen (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen: „Organisation der Räume z.T. schwierig, Räume sind nicht offen (im Prinzip ist die eigene Orga (Schlüssel holen, wegbringen, etc.)“). Auch besteht der verständliche Wunsch, dass (Zitat) „Änderungen im Stundenplan [...] rechtzeitig mitgeteilt werden [sollten], damit man nicht vergebens zur Schule kommt“. Das Raumproblem ist auch eines, welches den Schulen bewusst ist – wo aber eine Lösung nicht wirklich sichtbar erscheint: „Also, ich würde das Raumproblem manchmal gerne lösen, da wird mir keiner helfen können“ (A5, Z. 277).

Zum anderen bezieht sich die Kritik auf die – fehlende – Position eines festen, kundigen Ansprechpartners (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen: „Kontakte nur über OGS der Sekundarstufe. Lehrerin steht nicht zum Gespräch zur Verfügung.“), um sich einerseits über den Lesefortschritt des Kindes austauschen zu können. Andererseits wird hier auch ein Sinn darin gesehen, dass die Eltern des Kindes entsprechend Vertrauen in den für sie fremden Lesementor/die fremde Lesementorin erhalten (Stichwort: Die Schule und der/die Lehrer_in kennt den/ die Mentor_in.). Dabei geht es hier nicht um einen wöchentlichen oder monatlichen Austausch – manchmal könne es auch schon ausreichen, (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen) „wenigstens einmal im Jahr ein kurzes Gespräch mit der Deutschlehrerin des Kindes“ führen zu können und eine Rückmeldung zu erhalten. Gerade bei diagnostizierten Lese-Recht Schreib-Störungen könne es den Mentor_innen und den Lesekindern helfen, von der Schule entsprechende Übungs- und Hilfsmaterialien und (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen) „genauere Informationen über geplante Lerninhalte, Aufgaben und Schulbücher“ zu erhalten. Die Zeit, die den Lehrer_innen bzw. den schulischen Ansprechpartner_innen für das Mentoren-Programm zur Verfügung steht, ist bei diesen allerdings begrenzt: „Man hat ja noch n paar andere Aufgaben auf dem Tisch, dann ist es für mich vielleicht eher das Problem, dass man nicht mehr so (...) nicht immer in dem Umfang sich kümmern konnte, dass ich manchmal eben auch andere Aufgaben hab in der Schule“ (A3, Z. 308ff.). Im Umkehrschluss ist es für die Schulen daher teilweise auch einfacher, nicht nur persönlich oder telefonisch Kontakt mit den Mentor_innen aufnehmen zu können, sondern wenn diese auch den neueren elektronischen Medien aufgeschlossen gegenüber stehen – „Ich hab Mentoren ohne Email-Adresse, das hab ich inzwischen aber auch ganz gut gelöst“ (A5, Z. 278f.) – beziehungsweise wenn Mentor_innen und Lesekinder untereinander in Kontakt treten können – „Andererseits haben die jetzt

auch die Telefonnummer selber ausgetauscht, die Kinder, und machen per WhatsApp zum Beispiel“ (A3, Z. 313f.).

Zum Teil scheint es auch Unverständnis bezüglich der Ziele und Zwecke des LeseMentor-Programms bei einigen Schulen zu geben, die den Mentor_innen ihre Tätigkeit erschweren:

„Die zuständige Klassenlehrerin war über die Rahmenbedingungen des LeseMentor-Projekts nicht gut informiert und mit der Organisation von Zeit und Räumlichkeiten überfordert und der Informationsaustausch unter Lehrern und Schulleitung bzw. Sekretariat ist noch nicht ausreichend, so dass ich schon einige Male keine volle Schulstunde mit dem Kind arbeiten konnte.“ (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen)

„Jetzt habe ich das Zweite; ist auch zweites Schuljahr, aber eine andere Klasse. Dann hieß es, die soll ich zusammen nehmen, in einer Stunde. Hab ich zweimal gemacht, weil so Raumschwierigkeiten waren“ (M11, Z. 94ff.).

Der/die letztgenannte Mentor_in stellte daraufhin fest, dass eine gemeinsame Betreuung beider Kinder sich aufgrund des unterschiedlichen Förderbedarfs nicht sinnvoll gestalten ließ – und hat die Kinder dann eigenmächtig getrennt:

„ich hab keine Lehrerin gefragt, keine Schule gefragt, ich hab die von mir aus, [...] hab ich mit den Müttern abgesprochen“ (M11, Z. 105ff.).

Stellt man diese Situation der Wahrnehmung der befragten Deutschlehrer_innen gegenüber, so geben auf die entsprechende Frage im standardisierten Fragebogen nur gut 13% (n = 6) der Lehrer_innen an, gar keinen Kontakt zu den Mentor_innen zu haben; zwei Lehrer_innen gaben an, (bisher) nur einmalig Kontakt gehabt zu haben (z. B. zu Beginn der Mentorenschaft). Die Mehrzahl der beteiligten Deutschlehrer_innen hingegen geben an, zumindest ein paar Mal während des Schuljahres (42,2%, n = 19) oder sogar regelmäßigen, mehrfachen Kontakt, zum Teil mehrmals im Monat (40%, n = 18) mit den Mentor_innen zu haben. Der Wunsch nach „mehr Kontakt“ ist allerdings weniger vorhanden – insgesamt gut 60% der befragten Deutschlehrer_innen hegen diesen Wunsch (eher) nicht. Als Grund hierfür wird vor allem Zeitmangel gesehen (Zitate aus den Anmerkungen im Lehrer_innen-Fragebogen: „Ein ausführliches Gespräch wäre oft hilfreich, ist zeitlich aber nicht immer möglich“; „Der geringe Kontakt ergibt sich durch den Stundenplan. Wir sehen uns leider fast nie.“; „Mir fehlt einfach die Zeit, da ich mich mit anderen Aufgaben schon mehr als ausgebucht fühle.“). Andererseits spielen auch organisatorische Unklarheiten oder Unsicherheiten eine Rolle (Zitate aus den Anmerkungen im Lehrer_innen-Fragebogen: „Ich würde gerne bestimmte Übungen mit den Mentorin absprechen,[...] andererseits möchte ich die Lesementoren in ihrer eigenständigen Arbeit auch nicht behindern.“; „Von mir aus nicht, da Absprachen über Klassenlehrerin.“; „Im Prinzip wäre Kontakt wünschenswert. Die Kollegin, die sich um das Programm kümmert, könnte dies sicher möglich machen.“). Bei anderen Lehrer_innen besteht der Wunsch nach mehr Kontakt allerdings auch allein deshalb nicht, weil er von ihnen bereits als gut funktionierend bezeichnet wird. Auch hier wird die Individualität der Mentor_innen berücksichtigt: „Manche haben einen sehr großen Be- Gesprächsbedarf und wollen sehr viel über die Kinder sprechen, und manche sprechen ab und zu mal ein bisschen über die Kinder, da gibt's Riesenunterschiede“ (A5, Z. 285ff.). Dies wird durch den einen oder die andere Mentor_in bestätigt (Zitate aus den Mentoren-Fragebögen):

„Die Schule lässt mir freie Hand, würde aber sofort unterstützen, wenn es notwendig wäre. Zudem werden wir Lesementoren bei Projektwochen eingebunden und zu Schulfesten eingeladen, was viel Freude macht.“

„Unterstützung ist sehr gut“

„alles okay“.

Fast alle Lesementor_innen bedanken sich im Zusammenhang mit der Frage nach Verbesserungswünschen, bei denen LeseMentor Neuss tätig werden könnte bzw. sollte, bei den entsprechenden LeseMentor-Ansprechpartnerinnen (Zitate aus den Mentoren-Fragebögen):

„Die Damen von Lesementor machen einen tollen Job, sie sind immer für uns da und tun alles, was in ihren Händen liegt, damit [es] Kindern und Mentoren gut geht, sie verschicken Briefe, Kinderzeitungen, haben Arbeitsmaterial auf Lager, organisieren Veranstaltungen und haben immer ein offenes Ohr.“

„Frau Riepen war immer ansprechbar und die diversen Fortbildungskurse ausreichend.“

„Dank an Frau Riepen und Frau Krämer! Die Unterstützung von LeseMentor ist sehr gut.“

„wenn ich Bedarf habe, genügt ein Anruf“

„alles ok, sehr nette Betreuung durch Frau Riepen und Frau Krämer“

„Alles gut!“

„hier ist die Unterstützung ausreichend“.

So wünschen sich von den teilnehmenden Mentor_innen nur wenige eine weitere, vertiefende Unterstützung und Hilfestellung durch LeseMentor Neuss (n = 8 Personen) über das bereits gebotene hinaus. Die meisten Mentor_innen geben an, dass sie die Treffen in den Räumen der Neusser VHS als (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen) „ausgesprochen informativ und hilfreich“ wahrgenommen hätten – „Ist manchmal ganz erstaunlich, [...] was da für kreative Ideen dann vorgestellt werden“ (M3, Z. 82f). Für manch eine_n Mentor_in wäre es zusätzlich ausreichend, ein paar Anregungen bei Kinderbüchern zu erhalten, denn „außer in der Anfangsschulung gab's da jetzt nichts mehr“ (M9, Z. 283). Dass der festgelegte Mittwochs-Termin nicht für alle passt („Leider kann ich an den angebotenen Terminen oder Buchvorstellungen nicht oft teilnehmen, da ich immer mittwochs arbeiten muss! Die Angebote sind nämlich immer toll.“; abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen), ist dabei vielleicht ein kleinerer Wehmutstropfen.

Andere wiederum sehen hier einen ganz anderen Bedarf: In der Vorbereitungsschulung und auch bei den Treffen werde „nur auf heile Welt (...) dieser Mentorentätigkeit aufgebaut“ (M1, Z. 416f.), aber (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen) „dass man mit dem Kind nur den Bereich des Lesens abdeckt, ist nicht so sehr Praxisnähe“. Man wünsche sich daher, dass auch die Realität offen diskutiert wird:

„mit [nem] Kind, morgens sechs Stunden halt oder fünf Stunden, vielleicht auch gefordert ist, eventuell – was ja auch vielfach ist – abends wer-weiß-wie-lange Fernseh gucken darf. Oder irgendet- n anderen Kram machen kann, ohne dass es zum Schlaf kommt, oder früh ins [Bett], oder richtig zum Schlafen“ (M1, Z. 508ff.).

Die Schulungen zu Beginn der Mentoren-Tätigkeit werden sowohl von den Mentor_innen als auch von den Schulen eher als Basiswissen und Rahmenangebot angesehen – in der Praxis und in der Arbeit mit dem einzelnen Kind sei dann doch alles anders: „Die Probleme, die ich jetzt habe, dass dieses Kind im zweiten Schuljahr noch nicht lesen kann, stellen mich vor neue Aufgaben“ (M10, Z. 261f.). Aber auch die Schulen selbst reagieren auf die vorbereitende Schulung: „Ich find das positiv, dass die Leute immer vorbereitet hierher kommen. Und immer auch Fragen stellen können. Denn in den Schulungen wird denen ja erklärt, so wie, wie Mentorenssein abläuft. Und was sie beachten sollen. Und dann erklär ich vielleicht nochmal, wie das hier an der Schule ist“ (A5, Z. 142ff.). Dass in den Schulen dann nicht alles so abläuft, wie es in den Schulungen vermittelt wird, ist dann ebenfalls Aufgabe des/der schulischen Ansprechpartner_in: „Naja, von dem, was Sie jetzt gehört haben, weicht das hier in der Schule schon ml ganz geringfügig ab“ (A5, 148f.). Sich den damit ergebenden Problemen zu stellen, sei dann nach Ansicht der Mentor_innen auch Aufgabe der Mentoren-Treffen – eben damit es nicht passiert, dass sich Lesementor_innen wieder vom Programm zurückziehen: „Die Kinder leiden auch darunter“ (M1, Z. 487).

Wünschen sich die Mentor_innen zum Teil vertiefende Informationen über soziale Problemlagen, so geht es bei den befragten Deutschlehrer_innen eher um allgemeines Feedback und Informationen, und zwar teilweise sowohl von den schulischen Ansprechpartner_innen als auch von LeseMentor Neuss. Nicht alle Lehrer_innen wissen über Auswahl und Schulung (bzw. Schulungsinhalte) der Lesementor_innen Bescheid und wie sie „noch mehr LMstunden“ (Zitat aus einer Anmerkung im Lehrer_innen-Fragebogen) bekommen können. Auch wie die Auswahl der Lesetexte in den Mentorenstunden geschehe und ob es hier verbindliche Richtlinien bzw. einen bestimmten, vorher festgelegten Rahmen durch LeseMentor Neuss gebe, ist einigen Lehrer_innen unklar. An dieser Stelle bietet sich eine bessere, vielleicht auch standardisierte Informationsweitergabe an die Schulen und die Lehrer_innen selbst sowohl durch LeseMentor Neuss als auch durch die schulischen Ansprechpartnerinnen an.

Auf der anderen Seite werden auch Maßnahmen von den schulischen Ansprechpartner_innen genannt, die ein Noch-Mehr an Organisation – auch von Seiten der Schule –verlangen:

„So, solche besonderen Aktionen. Wie mit der Zeitung. Vielleicht könnte man auch mal, aber das müsste man dann schulübergreifend machen, so'n Autor kommen lassen. [...] Das könnte ich mir auch so im Rahmen dieser Lesementorensache gut vorstellen. Oder auch mal [...] so'n Gang in die Stadtbibliothek. Oder irgendein Event in der Stadtbibliothek, wo man die da nochmal hinkriegt“ (A4, Z. 386ff.).

Die Antwort auf die Frage, ob bei den Mentor_innen der Wunsch nach (mehr) Unterstützung durch andere Mentor_innen besteht, kann im Großen und Ganzen verneint werden. Nur elf Personen gaben hier an, zumindest teilweise bzw. etwas diesen Wunsch zu verspüren; 42 Personen haben diesen Wunsch gar nicht oder eher nicht. Als sinnvoll erachtet wird hier vor allem der Austausch mit anderen Mentor_innen derselben Schule (s. Tab. 5 für die Darstellung der entsprechenden Äußerungen auf diese Frage).

Tab. 5: „Wünschen Sie sich im Zusammenhang mit der Mentoren-Tätigkeit mehr Unterstützung durch andere Lesementorinnen und -mentoren? – Falls (eher) ja oder teils, teils: In welcher Hinsicht?“ – von den Mentor_innen genannte Unterstützungs-Ideen, nach Themen geordnet

Wunsch nach Treffen allgemein: „Austausch mit den anderen Lesementorinnen“; „Ich habe noch nicht an einem Treffen teilgenommen, das dem Erfahrungsaustausch diene, könnte es mir ggf. aber interessant vorstellen.“; „gut ist gemeinsamer Austausch, da die Tätigkeit der Kolleginnen und Kollegen sehr individuell ist“; „Austausch untereinander kann Anregungen und Ideen bringen“; „Leider haben wir wenig Kontakt.“

Wunsch nach schulspezifischem Treffen: „Treffen der Mentoren (gleiche Schule) zum Gedankenaustausch“; „z.B. zwei Mal im Jahr ein Treffen zwecks Erfahrungsaustausch zwischen den Mentoren meiner Schule, von denen ich bisher noch keinen kennengelernt habe“; „Austausch mit anderen Mentoren der Schule“; „Hätte gerne Kontakt zu anderen Lesementoren der Schule“

Kein Bedarf: „bei jedem ist Kind und Umfeld anders, so dass nichts direkt zu übertragen ist“

4.7 Die „Sinnhaftigkeit“ aus Perspektive der Befragten

„Hilf anderen – das hilft dir selbst!“ – unter diesem Titel fasst Selenko (2017) die Erkenntnisse aus verschiedenen Studien zu den Auswirkungen ehrenamtlicher Tätigkeit auf die Ehrenamtlichen selber zusammen. Mit der Relevanz der Mentorentätigkeit in Bezug auf die (nachberufliche) Lebensgestaltung in Bezug und Kontrast zur vorherigen Berufstätigkeit hat sich Weisheit (2017) ausführlich in ihrer Bachelorarbeit befasst, die ebenfalls auf Daten aus dieser Evaluation beruht. So hat jede_r Mentor_in bestimmte Vorstellungen und Erwartungen, wenn er oder sie sich für die Tätigkeit meldet. Umso interessanter ist es, wenn diese Vorstellungen und Erwartungen auf die Realität treffen und man mit Dingen konfrontiert wird, mit denen man vielleicht weniger gerechnet hatte. Gefragt danach, was sie am meisten überrascht hat im Zusammenhang mit der Mentoren-Tätigkeit, nannten die Lesementor_innen vor allem emotionale Aspekte wie die Dankbarkeit und die Freude der Kinder (s. auch Tab. 6). Aber auch die eigene Freude und der eigene Spaß an der Tätigkeit und Arbeit mit den Kindern wird von den Mentor_innen hervorgehoben.

Tab. 6: „Was hat Sie am meisten überrascht bei Ihrer Tätigkeit als Lesementorin/als Lesementor?“ – Nennungen der Mentor_innen nach Themen gruppiert

Emotionale Aspekte: „Zugänglichkeit der Kinder trotz Altersunterschied“; „wie offen das Kind mir gegenüber ist“; „Dankbarkeit der Schüler für jede Aufmerksamkeit“; „Zugänglichkeit des Kindes, Freude in der Stunde“; „schnell gefasstes Vertrauen der Kinder, ihre Freude und Zuneigung“; „die Freude der Kinder, wenn sie sich verstanden fühlen und ernst genommen werden“; „Die Freude der Kinder über die Zuwendung. Es interessiert sich jemand für sie.“; „wie schnell das Kind Vertrauen zum Lesementor fasst“; „dass das Kind schnell Vertrauen zu mir hatte, und hat und es hat mich sehr gefreut, wenn das Kind sich auf mich freut“; „die Freude der Kinder an der Lesementorstunde“; „dass es nicht so sehr um das eigentliche Lesen geht, sondern eher um die Stärkung des Selbstvertrauens des Kindes sowie die Erfahrung, dass jemand nur für sie da ist“; „er freut sich, wenn ich komme“; „die Bedürftigkeit der Kinder nach Zuwendung“

Ausmaß der Lese- und sonstigen Probleme: „am Anfang das Ausmaß der Leseschwierigkeiten“; „dass ein Kind soweit zurück ist und außer an Basteln, Spielen und Sport kein Interesse an Schule hat“; „die schlechte Schreibschrift“; „der große Förderbedarf in der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund“; „die Anzahl der Kinder, die Zuhause vernachlässigt werden, und wie dankbar diese Kinder sind, wenn man auch einfach nur mal zuhört“; „die hohe Anzahl förderbedürftiger Kinder. Und wie unterschiedlich die Kinder mit dieser Möglichkeit, die sie da haben, umgehen.“; „als ich erfuhr, dass die Mutter meines Lesekindes [...] nicht lesen und schreiben kann“

Motiviertheit: „dass die beiden Kinder auf meine Mentorentätigkeit so positiv und aufgeschlossen reagieren und mit Eifer bei der Sache sind“; „wie leicht es war, den ersten Kontakt aufzubauen und die Mentorenstunde so zu strukturieren, dass es dem Kind sichtlich gut gefällt“; „Die Kinder kommen gerne, wollen im Gegensatz zu manchen Unterrichtsstunden am Ende noch länger bleiben und fragen, ob man nicht 2x pro Woche kommen könnte.“; „Kind gibt häufig Impulse zur Gestaltung der Mentorenstunde“

Un-Motiviertheit: „Ich habe es mir einfacher vorgestellt, Kinder fürs Lesen zu begeistern.“; „dass der Junge unsere wöchentlichen Treffen als von Gott gegeben und selbstverständlich betrachtet“; „dass die Lust am Lesen fehlt, digitale Medien sind bekannt und werden bevorzugt“; „Ich hatte für kurze Zeit ein Lesekind, das keine Lust hatte und jede Stunde anfang zu diskutieren, da es nicht lesen wollte.“

Selbst-Überraschung, Selbst-Lernen: „dass ich so gut mit Kindern klarkomme, dass es mir so viel Freude macht, mit ihnen zu arbeiten“; „Wie viel Freude es mir selbst macht, ein einzelnes Kind zu betreuen! Ich gehe meist lächelnd aus der Schule.“; „Kind aus [anderem Land] mit Fingerpuppe deutsche Sprache erklären“; „dass die Tätigkeit als Lesementorin so viel Freude macht“; „wie schön und vielfältig die deutsche Sprache ist und wie man ‚gezwungen‘ ist, Begriffe und Wörter kindgerecht zu umschreiben und zu erklären, wenn das Kind Fragen stellt“; „wie viel Spaß es macht, die Kinder kennenzulernen“; „der Unterschied zu meiner eigenen Kindheit“; „die Auswirkungen von Handy, Smartphone, Videospiele“

Anerkennung: „so viele motivierte ehrenamtliche Mentoren an einer Schule“; „mit welcher Selbstverständlichkeit das Kind mit mir gekommen ist“; „dass die Kinder ihre Benennung für das Projekt nicht als persönlichen Makel empfinden“; „begeistert bin ich von der Anerkennung ehrenamtlicher Arbeit innerhalb der Schule“; „die Unterstützung durch die Schule und die Anerkennung der den Schüler unterrichtenden Lehrer/innen“; „die Begeisterungsfähigkeit des jetzigen Jungen und sein freundliches Wesen - und das der Lehrerinnen“

Dabei sehen die Mentor_innen ihre Rolle teilweise sehr reflektiert –

„ich habe mir im Prinzip vorgenommen, mir nochmal zu Herzen genommen – ich bin kein Lehrer, ich bin auch kein Ersatzlehrer, ich bin auch kein Ersatzlehrer für die Schule, dass ich da irgendetwas machen muss“ (M3, Z. 62ff.).

Ob und wieviel die Schulen von den Lesestunden erfahren, hängt zum einen von den Rückmeldungen der Lesekinder, zum anderen von den Rückmeldungen der Mentor_innen ab. Dabei finden Rückmeldungen der Lesekinder über die Mentorenstunden an die Deutschlehrer_innen unterschiedlich ausführlich und stark statt: Gut 46 % der Lehrer_innen berichten, dass dies gar nicht oder eher nicht geschehe, bei ca. 22% geschehe dies teilweise, bei etwa 31% geschehe dies immer mal wieder oder sogar immer. Teilweise berichten die Lesekinder nur auf Nachfrage der Lehrer_innen von den Stunden, manche Kinder berichten hier aber auch regelmäßig. Organisatorische Inhalte (z. B. über die Leseinhalte und Lektüre) werden hier ebenso berichtet wie auch emotionale (z. B. „Was sie tolles gemacht hat. Was sie geschenkt bekommen hat.“; „dass es schön war“; Zitate aus Deutschlehrer-Fragebögen). Grundsätzlich nehmen die Deutschlehrer_innen bei den Kindern wahr, dass diese gerne an den Stunden teilnehmen, die intensive Einzelbetreuung genießen und auch eigene Fortschritte bemerken: „Die Kinder sind stolz, wenn die das haben. Die finden das schön“ (A5, Z. 229). Dabei stellt sich im Bereich der Grundschule die Frage nach der Fortführ-Möglichkeit der Förderung an einer weiterführenden Schule. Denn es könne sein, dass sich diese Einstellung an der weiterführenden Schule ändert: „An weiterführenden Schulen haben die Kinder einen anderen Stand als hier, dann sind die vielleicht nicht mehr stolz drauf, ‚Ich habe eine Lesementorin‘. Sondern dann kann das komisch sein, ‚Haha, für dich kommt die alte Frau da‘ oder so“ (A5, Z. 243f.).

Alles in allem nehmen die Kinder auch nach eigener Aussage gerne an den Lesestunden teil – nicht nur, aber auch wegen der Hilfe bei den Hausaufgaben und wegen der Geschenke. Und sie nehmen auch gerne daran teil, weil der Spaß am Lesen gewonnen wurde. Gefragt, ob „einmal die Woche“ ausreiche, antwortete ein Lesekind offen:

„Eigentlich mag ich lesen, deswegen öfter.“ (S5, Z. 286)

Andere hingegen verweisen auf den vollen Stundenplan, den sie auch außerhalb der Schule haben, und geben zu bedenken, dass ihnen „einmal die Woche für 45 Minuten“ ausreiche:

„K: Also, bei mir reicht das, glaube ich. Weil, ich habe nicht so viel Zeit hier. – I: Hast du auch noch andere Hobbys? – K: Ja, ich habe andere, ich habe Gymnastik, Piano, ich habe viel. Ich kann leider nicht.“ (S5; Z. 294ff.)

„I: Reicht Euch das, oder würdet Ihr gerne Euch öfter mit... - K1: Reicht. – K2: Reicht. – I: Reicht? Man hat ja auch andere Hobbys, ne? – K1, 2, 3: Ja.“ (S4, Z. 293ff.)

Manch ein_e Mentor_in sieht das etwas kritischer: „Eine Stunde in der Woche ist m.E. zu wenig, um eine erfolgreiche Verbesserung im Leseverhalten des Kindes zu erreichen“ (abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen). Vor allem deswegen sei eine regelmäßige und auch über ein Schuljahr andauernde Begleitung notwendig.

Die Schulen sehen in diesem Zusammenhang auch die Eltern in der Verantwortung. Letztlich komme es nicht darauf an, dass die Kinder ein- oder auch zweimal in der Woche für eine Stunde durch eine_n Ehrenamtliche_n gefördert werden, sondern dass diese Förderung auch zu Hause stattfindet: „Da [...] sind die Eltern ja auch gefragt. Das dann eben jeden Tag auch fortzuführen“ (A6, Z. 229). Aber auch hier sehen die Schulen die Situation realistisch:

„dass die Kinder da jeden Abend oder was da irgendwie schön noch mit Mama oder Papa n Buch lesen. Ist zwar eine schöne Vorstellung, wäre schön, wenn, aber es ist leider nicht in allen Familien, und gerade für die Kinder ist es natürlich dann auch noch mal wichtig“ (A6, Z. 309ff.)

Einig sind sich alle Beteiligten bei dem Gewinn, den die Lesekinder durch die Teilnahme am LeseMentor-Programm im Bereich des Selbstbewusstseins erlangen. So sehen auch die Ansprechpartner_innen Verbesserungen vor allem im Auftreten und der Selbstsicherheit der Lesekinder (s. auch Rein, 2016): „Manchmal verbessern sich die Noten, was die Lehrer aber viel wichtiger finden, die Kinder, die werden selbstbewusster. Die kriegen nen anderen Stand in der Klasse“ (A5, Z. 197f.). Ob sich also auch die Noten verbessern, darin sind sich die Ansprechpartner_innen – im Unterschied zu den Deutschlehrer_innen, die dies direkt beurteilen können – nicht immer sicher; es ist für alle schulisch Beteiligten aber auch nicht das relevanteste am Mentorenprogramm:

„Kann ich nicht sagen, ne, die Note hat sich da jetzt nicht groß verändert oder verschlechtert. (...) Aber ich glaub, dem gibt das Sicherheit.“ (A1, Z. 132ff.)

5. Best Practice Beispiele bei den Schulen

„Ich hab ja auch regelmäßigen Kontakt mit der Sozialpädagogin – das heißt im Grunde genommen also mit der Schulvertreterin – so dass ich denn Rückmeldungen kriege“ (M3, Z. 99ff.).

Am Erfolg des LeseMentor-Programms sind alle davon betroffenen Personen – Lesekinder, Lesementor_innen, die Schulen und die Programm-Vertreterinnen - gleichermaßen beteiligt. In diesem Kapitel sollen daher die Gesichtspunkte, die dazu führen, dass das LeseMentor-Programm für all diese Personengruppen möglichst erfolgreich durchgeführt wird, gesammelt dargestellt werden. Dazu wurden aus allen Befragungen jeweils die Aspekte herausgenommen, die bei ihrem Vorhandensein von den Beteiligten positiv bewertet wurden. Dabei kommt den schulischen Ansprechpartner_innen eine besonders bedeutsame, organisatorische Rolle zu.

Der allerwichtigste Punkt scheint hierbei nämlich eine offene Kommunikationskultur und ein klares Ansprechen von (möglichen) Problemen zu sein. Kaum etwas wird von den Mentor_innen frustrierender bewertet als zur Schule zu kommen – und das Lesekind nicht anzutreffen. Diese Situation kann gerade zu Beginn einer Mentorenschaft häufiger auftreten

„Also, die Kinder vergessen das total oft, gerade am Anfang, da fehlt denen auch das Bewusstsein dafür, dass das n fixer Termin ist, zu dem sich n Erwachsener Zeit nimmt, der kommt extra und hat was vorbereitet, und dann passiert das jetzt leider gar nicht so selten, dass die das einfach vergessen haben, nach Hause gegangen sind. Oder krank waren und niemandem Bescheid gesagt haben.“ (A1, Z. 190-194)

Daher ist das Bescheid-Geben durch die Schulen einer der Aspekte, denen eine sehr große Bedeutung zugeschrieben werden muss und der von den entsprechenden Schulen wie selbstverständlich koordiniert wird:

„Ich muss denen natürlich auch erklären, wenn ich morgens nicht in der Schule bin, kann ich auch nicht auf die Liste gucken, wo fehlende Kinder sind. Aber wenn ich fehlende Kinder sehe, rufe ich den Mentor sofort an, dass diejenige Person dann nicht kommen muss“ (A5, Z. 150ff.).

Kann diese Aufgabe nicht von der/dem schulischen Ansprechpartner_in übernommen werden (zum Beispiel weil – „Das ist ja bei uns gar nicht machbar. Weil wir tausend Schüler haben, das ist ja viel zu, viel zu groß.“; A1, Z. 166), dann sollte sie dennoch entweder an den/der Klassenlehrer_in oder auch an das Schulsekretariat übertragen werden: „Unsere Sekretärin hat auch noch mal dieses Ding [die Teilnehmendenliste; Anm. AL] hier am Platz liegen, und wenn dann morgens wieder ein Kind krank gemeldet wird, dann denkt ja nicht jeder an alles, da guckt sie immer, ist das ein Lesementorkind, damit auch der Lesementor informiert wird“ (A4, Z. 90ff.). Verständlich ist es, wenn gerade an weiterführenden Schulen, bei denen der/die Deutsch- und/oder Klassenlehrer_in nicht jeden Tag in der entsprechenden Schulklasse sind, um die An- oder Abwesenheit eines Lesekindes zu bemerken, hier eine besondere Herausfor-

derung besteht. Das bedeutet aber auch, dass die Absprachen der entsprechenden Zuständigkeit auch an diesen Schulen im Vorfeld getroffen und von den Beteiligten dann auch möglichst verlässlich eingehalten werden sollten.

Daneben ist auch das Kontakthalten mit den Eltern des Lesekindes eine der Aufgaben der schulischen Ansprechpartner_innen, um organisatorische Fragen zu klären:

„Wenn das Kind nach Hause geht und nachmittags um zwei noch mal wiederkommen soll, vergessen auch die Eltern, das Kind zu schicken. Also ging es jetzt um einen Kontakt zu den Eltern, um eine Uhrzeit auszumachen“ (A5, Z. 165ff.).

In diesem Zusammenhang ist die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse und Ressourcen mit der wichtigste Aspekt: „Wir gucken eigentlich immer, wenn die Kinder immer vier Stunden haben, dass es möglich n kurzer Tag ist. [...] Oder sonst dann erst ab zwei, weil die brauchen ja auch ne Pause, ne?!“ (A6, Z. 233ff.).

Planung, Organisation, Verwaltung – es ist eine der Hauptaufgaben der schulischen Ansprechpartner_innen: „Ich gebe einmal im Jahr so einen Plan an die Lesementoren, wo schon mal so grundsätzliche Dinge [...], wenn wir frei haben, oder wenn die Klasse auf Ausflug ist. Also das, was schon vor- von Vornherein feststeht, das haben die dann schon schriftlich an der Hand, damit sie da nicht nachfragen müssen oder umsonst kommen“ (A4, Z. 93ff.). Zu besonderen schulischen Veranstaltungen werden die Mentor_innen dann auch gesondert eingeladen, wie einem Vorlesetag an der Schule, einem Grill-Nachmittag, einer Aufführung oder der Weihnachtsfeier.

Gerade an Schulen, an denen viele Mentor_innen vertreten sind, kann es auch sinnvoll sein, diese zu einem gemeinsamen Treffen einzuladen, so dass man sich untereinander austauschen kann – losgelöst von den Treffen bei LeseMentor Neuss, bei denen die Mentor_innen von verschiedenen Schulen zusammenkommen und bei denen spezifische Schulbezogene Fragen und Probleme weniger gut besprochen werden können. Auch hierzu ist es notwendig, im steten Kontakt mit den Mentor_innen der eigenen Schule zu stehen – „[...] kam auch schon mal die Anregung von den Lesementoren, ob man da sich nicht mal austauschen könnte. Das müssen wir jetzt irgendwie in Angriff nehmen“ (A6, Z. 204f.).

Ansprechbar sein nicht nur für die Mentor_innen, sondern auch für die Lesekinder: „Keiner kommt auf die Idee und verlangt, das Kind soll jetzt ne Stunde am Stück lesen. [...] Und wenn, dann konnt' ich drüber sprechen und ich glaub, das machen die dann auch nicht“ (A5, Z. 301ff.). Denn auch den Schulen ist wichtig, dass es in den Lesestunden weniger um Leistung, sondern mehr um Anerkennung geht. Wenn ein Kind dann doch keine Lust auf die Lesestunden hat, kümmern sich die Ansprechpartnerinnen dann auch schnell darum, dass diese Situation schnell gelöst wird:

„Wir hatten auch schon mal einen oder zwei Fälle, wo wir auch abgebrochen haben. Weil die dann einfach nicht mehr kamen, weil sie keine Lust hatten. Es waren eh Kinder, die schon schwierig waren, so ‚Null Bock‘. [...] Und dann haben wir auch gesagt, wir wollen uns ja die Mentoren nicht vergraulen. Wenn's also gar nicht geht, dann eben nicht. Sind ja immer Kinder da, dies gerne mache würden“ (A4, Z. 153ff.).

In solchen Situationen ist es wichtig, den Überblick über die Lesestunden zu behalten, eine Rückmeldung von dem/der Mentor_in zu bekommen, „wenn zum Beispiel ein Kind schon dreimal nicht gekommen ist“ (A4, Z. 279f.). Der/die schulische Ansprechpartner_in setzt sich in diesen Fällen mit der/dem Klassenlehrer_in in Kontakt, welche_r wiederum die Eltern des Kindes kontaktiert, um die Situation zu klären.

Feedback und Austausch auch losgelöst von irgendwelchen Problemen in der Mentorenstunde ist den entsprechenden Schulen wichtig: „Wir treffen uns – wir heißt Frau [Schulleitung], die Lesementorin und ich, immer einmal im Jahr, bei Frau [Schulleitung] im Büro, und machen son Feedback“ (A4, Z. 195f.). Wenn zu diesen Treffen noch die Klassen-/ Deutschlehrer_innen dazu geholt werden, ist auch ein inhaltlicher Austausch über mögliche inhaltliche Unterstützung möglich: „Wenn wir nämlich zum Beispiel Lektüre lesen, dann bekommen die Lesementoren auch eine, und dann können die da auch mal weiter lesen und da auch mal darüber sprechen. Weil gerade den Kindern tu’s ja gut, selbst wenn’s sich doppelt“ (A4, Z. 198ff.). Auch von den Lesementor_innen könnte dies als hilfreich gesehen werden – der Wunsch eines/einer Mentor_in in diesem Zusammenhang:

„Aus Mangel an Erfahrung bzgl. des heutigen Lehrstoffes an Grundschulen würde ich es als sinnvoll erachten, Lesementoren Zugriff auf aktuelle Lernziele bzw. aktuelles Lehrmaterial zu ermöglichen. Dies würde bei der Vorbereitung der Stunden und bei der generellen Einordnung der Fortschritte helfen und mir eine Vergleichsmöglichkeit zum generellen Lernstand geben“ (abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen).

Die Bedeutung für eine gelingende Zusammenarbeit auch den Eltern zu verdeutlichen, ist ebenfalls eine Aufgabe der schulischen Ansprechpartner_innen: „Wenn wir wieder neue Kinder haben, bitten wir immer beim ersten Mal, dass die Eltern das Kind bringen. Und dass das Kind halt sein Lieblingsbuch mitbringt. Damit gleich so ne Einstiegssituation möglich ist“ (A4, Z. 110ff.). Bei diesem ersten Treffen ist dann auch der/die schulische Ansprechpartner_in dabei – „dann übergeb’ ich die praktisch. Und dann sieht man schon, ob da so der erste Funke passt“ (A4, Z. 298f.). Die Bedeutung liegt in diesem Kontext auch auf der Passung zwischen Lesekind und Mentor_in. Von Vorteil ist es, hier eventuelle Vorlieben und Interessen sowohl des Kindes als auch des/der Mentor_in im Vorfeld zu kennen, so dass sich beide gut ergänzen können:

„Der eine [das Lesekind; Anm. AL], der ist sehr interessiert so, Biologie, und die lesen auch mal Biologiebücher zusammen, und selbst- und er kann denen auch noch was beibringen quasi, und das ist dann, weil der kennt sich unheimlich gut bei, bei den Vogelarten und so aus, und da sind die auch immer ganz interessiert“ (A3, Z. 170ff.).

Best Practice hat auch mit der räumlichen Situation in der Schule zu tun. Bestenfalls gibt es hier einen eigenen Raum für die Lesestunden, welcher entsprechend ausgestattet ist – oder einen Raum, in dem zumindest Materialien für die Lesestunden bereitgehalten werden: „Also, wir haben in diesem Raum (...) [...], gibt’s auch im Regal eigene Bereiche für die Lesementoren. Da stehen Bücher drin, die wir als Schule gekauft haben, auch extra für die Lesementoren“ (A4, Z. 410ff.). Gerade das Vorhandensein solcher – manchmal vielleicht auch unnötiger – Dinge („Obwohl die auch viel möglich hier bringen, zum Teil Bücher ihrer Kinder mit oder leihen selbst Bücher“; A4, Z. 412f.) kann den Mentor_innen das Gefühl des Willkommenseins an der

Schule und die Anerkennung ihrer Tätigkeit vermitteln. Wenn es diese Möglichkeit nicht gibt, dann hilft manchmal auch schon eine Kleinigkeit, die Raumproblematik weniger problematisch zu gestalten. So kann der/die schulische Ansprechpartner_in dafür sorgen, dass sich die Raumsuche einfacher gestaltet: „Ich sehe zu, dass ich meistens denen die Tür aufschließe, denen, die haben aber auch Möglichkeiten, sich die Räume auch selbst aufzuschließen“ (A3, Z. 125ff.). Zusätzlich ergibt sich in diesen Situationen die Gelegenheit für einen kurzen, informativen Austausch zwischen Mentor_in und Ansprechpartner_in.

Der Anspruch an einen schulischen Ansprechpartner ist daher hoch: „Die Zusammenarbeit hier in der Schule, die läuft, glaub ich, gut. Und (...) [...] die läuft, glaub ich, auch deshalb gut, weil ich mich da intensiv drum kümmer und (...) halt immer versuche, so die, die Waage zu halten zwischen den Bedürfnissen der Lehrer, der Mentoren, der Kinder“ (A5, Z. 332ff.). Gerade bei vermehrten Kontaktwünschen der Mentor_innen zu den Klassen-/Deutschlehrer_innen springt der/die schulische Ansprechpartner_in als Vermittler_in ein und versucht, hier gegebenenfalls einen Kompromiss zu finden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass dieses Koordinieren sehr zeitintensiv sein kann – Zeit, die bei einem schulischen Ansprechpartner aus dem Lehrerkollegium nicht extra angerechnet wird. Wie kann diese_r diese Aufgaben (vernünftig) neben meinen anderen Aufgaben organisieren? Denn die Folge einer entsprechenden Unorganisation kann sein, dass Mentor_innen vom Programm Abstand nehmen:

„Da sind leider zwei Lesementorinnen abgesprungen, weil das irgendwie ... mit dem, mit der Organisation nicht geklappt hat.“ (A2, Z. 253ff)

Daher stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit nicht der passendere Ansprechpartner für das LeseMentor-Programm an Schulen wäre (s. auch Rein, 2016), in denen Lehrer_innen für diese zusätzliche Aufgabe kaum Zeit einräumen können.

6. Fazit der befragten Personen

Allen beteiligten Personen wurde abschließend die Frage gestellt, was sie selbst von der Teilnahme am LeseMentor-Programm haben. Bei den teilnehmenden Mentor_innen an der standardisierten Befragung wurde dies mit einer offenen Frage im Fragebogen erhoben (s. Tab. 7). Demnach stellen sie vor allem die emotionalen Aspekte im Zusammenhang mit der Mentorentätigkeit zufrieden: die Freude der Kinder an den Mentoren-Lesestunden und die eigene Freude an der Tätigkeit und im Kontakt mit den Kindern. Einen großen Anteil daran hat auch die Teilhabe an der Entwicklung der Kinder – sei es an der emotional-sozialen Entwicklung, sei es an der schulisch-benotbaren.

Tab. 7: „Welche Aspekte stellen Sie zufrieden in Ihrer Tätigkeit als Lesementorin/ als Lesementor?“ – Nennungen der Mentor_innen, nach Themen geordnet

Freude an der Arbeit mit Kindern erfahren: „Die Arbeit mit den Kindern, kleine Erfolge, etwas mit Kindern erarbeiten“; Kontakt mit Kindern ‚von heute‘; „Es ist ein gutes Gefühl, Zeit zu verschenken. An ein Kind, das - aus welchen Gründen auch immer - bedürftig ist. es ist schön, als älterer Mensch unter Kindern zu sein. Es tut gut, eigenes Wissen und Erfahrung weiterzugeben. Es erweitert meinen Horizont, mich wieder mit der Welt der Kinder zu beschäftigen.“; „Kontakt mit Kindern“; „Mir macht es Freude mich mit einem Kind zu beschäftigen.“; „Auf Talente eingehen. Sich mit dem Kind unterhalten.“; „Freude an der Zusammenarbeit mit den Kindern“

die Freude der Kinder erleben: „wenn das Kind sich auf die Stunde mit mir freut; wenn das Kind fragt: Was lesen wir denn heute?“; „Offensichtlich verbringt mein Mentoren-mädchen gerne die Stunde mit mir und bringt selbst gute Ideen mit ein, was wir noch so alles machen könnten.“; „Das Kind freut sich auf die Mentorenstunde und wartet schon auf mich.“; „Ich freue mich, wie schnell die Kinder Vertrauen gefasst haben, wie sie sich bemühen, dass es ein schönes miteinander wird und wie sie sich andererseits über jedes Lob so sehr freuen.“; „Erfolgserlebnisse, wenn Lesen Freude macht und das Kind gerne kommt“; „Die Freude an der Arbeit, da Freude zurück kommt.“; „Wenn das Kind gerne mitarbeite“; „Das Kind freut sich wenn ich komme.“; „Mitarbeit und Freude an der Stunde“; „Freude der Kinder auf die ‚Leseförderung‘ - auf die Zeit und die Mentorin, die nur für sie da ist“; „Das Kind freut sich“; „Freude und Erfolg des Kindes“; „die Freude des Mädchens, wenn es von mir zum Lesen geholt wird“; „Mich stellt zufrieden, wenn ich das Gefühl habe, dass das Kind gerne in die Lesestunde kommt - egal, ob sich durch mein Engagement eine Verbesserung der Leseleistung ergibt.“; „Freude am lesen und erzählen“; „wenn mein Lesekind Spaß an der Lesestunde hat“; „wenn mein Kind fröhlich ist und gut mitmacht“

an der Entwicklung von Kindern teilzuhaben: „Es macht mich zufrieden, wenn mein Mentorenkind motiviert und gerne zur Lesestunde kommt. Dann liest sie auch konzentrierter und besser.“; „zu beobachten, wie sich der Schüler in den 2 Jahren entwickelte, bereit war, Neues zu lernen und auch die Lesefähigkeit zu verbessern“; „Wenn erkennbar ist, dass es Fortschritte bei der Lesefähigkeit des Kindes gibt“; „Seine Fähigkeit, die Silben und Wörter richtig zu erkennen werden besser, und so lernt es langsam einen

Text zu lesen.“; „Fortschritte, die das Kind macht! Gespräche über Sachzusammenhänge, die in der Schule oder in unseren Gesprächen auftauchen!“; „Das Umsetzen von Korrekturen, Lernwille des Kindes, Aufgeschlossenheit Neuem gegenüber.“; „Auch bei den Spielen freue ich mich an der Fantasie, die die Kinder freisetzen, auf was für vielfältige Ideen sie kommen. Mein erstes Lesekind hat nach Aussage der Lehrerin sehr große Fortschritte gemacht, und nach Aussage der Mutter Spaß am Lesen gefunden, dass er abends sogar freiwillig nach einem Buch greift, was er vorher nie getan hat.“; „Fortschritte in Motivation, Ausdauer und Leseverständnis“; „entwickelndes Vertrauen des Kindes“; „erzielte Lust am Lesen, positives Feedback der Lehrer“; „Fortschritte beim Lesen und guter Kontakt zum Kind“; „Dass ich das Kind zum Lesen animiere. Fortschritte beobachten.“; „Es ist sehr befriedigend, wenn Kinder lernen, Freude am Lesen zu empfinden und zwar nicht nur für die Schule, sondern auch für sich.“; „Der Umgang mit einem Kind, das lernwillig und aufgeschlossen ist und viele Fragen stellt, macht Freude.“; „das Kind ist sehr schüchtern, beginnt aber, sich zu öffnen, wenn wir zusammen lachen, wenn wir gemeinsame Interessen entdecken (z.B. Kunst), wenn das

Kind es schade findet, dass die Zeit schon wieder herum ist“; „wachsendes Interesse der Kinder am Lesen und Vorlesen; Erleben des zunehmenden Selbstvertrauens der Kinder“; „die kleinen Fortschritte, die wir beim Lesen, Erzählen erreichen“; „Fortschritte, bessere Noten, Konzentration und mehr Spaß im Umgang mit der Sprache“; „dass das Kind auch die Dinge, die es liest, versteht“; „Das Kind macht Fortschritte, auch trotz gelegentlicher Stagnation.“; „wenn ich das Gefühl habe, dass sie etwas lernt“; „weil ich Erfolge sehe – auch in der persönlichen Entwicklung des Kindes“; „Ich rechne dem von mir betreuten Jungen hoch an, dass er freiwillig nach Unterrichtsende zur Mentorenstunde kommt. Als ich die Arbeit mit ihm nach anderthalb Jahren beenden wollte, bat er mich darum, weiterzumachen. Seine lese- und Rechtschreibfähigkeiten haben sich deutlich verbessert. Er ist selbstbewusster geworden.“; „Die Fortschritte beim Lesen und wie die Liebe zu lesen sich entwickelt.“; „zu sehen, dass die Kinder kleine Fortschritte machen“; „Besonders freut mich, wenn ein Kind zu fördern und spielerisch die Begeisterung am Lernen ohne Leistungsdruck zu unterstützen.“

Austausch und Vertrauen: „Ich freue mich sehr darüber, dass die Kinder immer mehr Vertrauen gewinnen und offener werden und einem Dinge anvertrauen, die sie sonst keinem erzählen würden.“; „gewonnenes Vertrauen, offene u. vertrauten Kommunikation“; „Wenn der Junge selbständig zu unseren Treffen eintrudelt, nicht müde erscheint und lebhaft ist, ab u. zu mal konzentriert mitmacht, sich an gemeinsam beschlossene Absprachen hält, Dinge, die wir zum Ablauf unseres Treffens immer wieder benötigen mal nicht vergessen hat, in seinem Tornister findet oder hat. Besonders freut mich, wenn der Junge nicht zu Lügen greift um Probleme in seinem Leben kaschieren zu versucht.“; „Das Vertrauen der Kinder, dass Mut und Ehrgeiz, es (das Lesen) alleine zu schaffen, wachsen“; „Guter Kontakt zum Kind ist eine Grundvoraussetzung um etwas zu bewirken.“; „guter Kontakt zum Kind, zur Schule und eventuell auch zu den Eltern“; „gegenseitiger Respekt, harmonischer Ablauf der Stunden, Freude auf die nächste Stunde“; „gute Vertrauensbasis zum Kind/ Lehrerin/ Mutter“; „einen vertrauensvollen und herzlichen Kontakt zum Kind, sowie die Bereitschaft zur Flexibilität innerhalb der

Mentorenstunde“; „guter Kontakt zum Kind ist mir sehr wichtig. und dass mein Lesepatenkind auch über seine aktuellen Sorgen und Nöte mit mir reden kann“; „Interessen des Kindes herausfinden, gegenseitiges Vertrauen fördern“; „Interesse am täglichen Problemchen“

Zusammenarbeit mit den Schulen und LeseMentor Neuss: „entgegenkommende Aufmerksamkeit des Lehrpersonals (Benachrichtigung bei Krankheit des Kindes, Bereitstellung einer Räumlichkeit)“; „gute Betreuung seitens Lesementor und der Schulen“; „Die Regelmäßigkeit des Unterrichts. Die gute Kooperation mit den Klassenlehrern.“

Als besonderes Erlebnis wird von einigen Mentor_innen hervorgehoben, festzustellen, wenn „das Kind durch unsere gemeinsame Stunden tatsächlich dazu angeregt wird, auch außerhalb der Stunden weiter zu lesen“ (Zitat aus einem Mentoren-Fragebogen). Auch das „aktive Mitwirken der Kinder“ an der Lesestunde und die „eigene Vorbereitung für die Mentorenstunde“ sorgen für ein Zufriedenheitsgefühl der Mentor_innen. Dabei wird von mehreren Mentor_innen die „Einzelzuwendung“ (d. h. „nur ein Kind pro Stunde“) hervorgehoben.

Interessant in diesem Zusammenhang ist, dass der Aspekt der schulischen Unterstützung eher nachrangig erwähnt wird. Das bedeutet nicht, dass die schulische Unterstützung und Anerkennung keine Rolle spielt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass es sich um zwei verschiedene Zustände handelt: Zufriedenheit und Unzufriedenheit an der Tätigkeit werden durch unterschiedliche Merkmale ausgelöst (vgl. auch Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg et al., 1959, zit. n. Nerdinger, 2007). Die schulische Unterstützung und Anerkennung gehören zu den sogenannten Hygienefaktoren oder extrinsischen Merkmalen, welche Unzufriedenheit verhindern, aber nicht unbedingt Zufriedenheit herstellen. Die Freude an der Tätigkeit, welche durch die Freude der Kinder, durch deren Entwicklung und Fortschritte ausgelöst wird, ist dagegen der Motivator oder ein intrinsisches Merkmal, welches aus einem gefühlsmäßig „neutralem Zustand“ (Nerdinger, 2007, S. 380) Zufriedenheit entstehen lässt.

Vielfach beschäftigen die privaten Probleme der Kinder die Mentor_innen auch noch im Nachhinein. Hier abzuschalten, fällt nicht allen leicht; die Grenze zu ziehen, wo die eigenen Aufgaben als Mentor_in anfangen und wo sie enden, ist schwer. Eine Mentorin fasst dies folgendermaßen zusammen und bringt hier ihren Wunsch zum Ausdruck:

„Ich bin Lesementorin, auch Spielmentorin, möchte aber keine Sozialarbeiterin sein“ (Zitat aus den abschließenden Bemerkungen am Ende des Mentoren-Fragebogens).

Die Schulen selbst beurteilen das Mentoren-Programm durchweg positiv. So sehen beispielsweise die Deutschlehrer_innen das LeseMentor-Programm als extrem hilfreich an (Mittelwert 4,78 auf einer 5stufigen Skala mit 5 = sehr positiv und 4 = eher positiv). Die Vorteile des LeseMentor-Programms liegen für die Deutschlehrer_innen ebenfalls vor allem in der 1-zu-1-Betreuung und der damit verbundenen individuellen Förderung. Im Unterschied zur Schule finde in der Mentorenstunde keine Lernzielkontrolle statt; der/die Mentor_in sei kein_e Lehrer_in – das verbessere und erleichtere den Zugang zwischen Mentor_in und Lesekind. Um es mit den Worten eines/einer schulischen Ansprechpartner_in auszudrücken: „Förderunterricht und Nachhilfe geht direkt eine Sache an und will die ausmerzen, sag ich jetzt mal so’n

bisschen hart. Während das hier ja, ja so ne ganzheitliche Betreuung ist. Diese Lesementorensache“ (A4, Z. 361ff.). So werde den Kindern einerseits eine positive Lese- und Lernerfahrung ermöglicht, gleichzeitig erfahren die Kinder durch die Mentor_innen auch persönliche Zuwendung und Aufmerksamkeit – was zum einen sowohl im schulischen Unterricht, zum anderen aber auch teilweise im familiären Kontext so nicht gegeben sei. Entsprechende Rückmeldungen an die Mentor_innen zeigen diesen, dass ihr Einsatz sich lohnt:

„Und krieg dann eben auch Auskunft darüber, dass [das Kind] doch sehr aus sich herausgekommen ist so. Also, selbstbewusster und selbstsicherer geworden ist, in der Klasse versucht, sich stärker durchzusetzen – was vorher nicht der Fall war“ (M3, Z. 104ff.).

Daher fällt auch die Liste der möglichen Nachteile des LeseMentor-Programms eher kurz aus. Schwierig werde es, wenn das Kind beispielsweise aus dem regulären Unterricht herausgeholt werde (und dann unter Umständen wichtige Dinge verpasse) oder eine zusätzliche „Unterrichtsstunde“ nach Schulschluss habe und dann aufgrund von Müdigkeit auch unter nachlassender Motivation leide. Die meisten genannten „Nachteile“ hingegen befassen sich eher mit organisatorischen Problemen: zu wenig Austausch zwischen Mentor_innen und Lehrer_innen, Schwierigkeiten bei Absprachen (wenn z. B. das Kind fehle oder schulische Termine dazwischenkommen) und dass es zu wenig Mentor_innen gebe und man noch viel mehr an der Schule brauche.

„Ein Schuljahr lang Lesementor einmal die Woche für ca. 45 Minuten.“ – Wie sinnvoll erachten die Deutschlehrer_innen dieses Programm? Die Antwort von 32 Lehrer_innen und damit von gut 74% der abgegebenen Antworten auf diese den Fragebogen abschließende Frage lautete „sehr sinnvoll“, weitere acht Lehrer_innen (= 18,6%) sehen dies als „eher sinnvoll“ und nur drei Lehrer_innen (= 7%) sind hier geteilter Meinung. Die hier gemachten Anmerkungen beziehen sich vor allem auf die Dauer des Programms von einem Schuljahr (Zitat aus den Anmerkungen der Lehrer_innen: „Die meisten Kinder benötigen länger Hilfe und Motivation.“) bzw. auf das „einmal die Woche“ – besser wäre „zweimal die Woche“ (Zitat aus den Anmerkungen der Lehrer_innen). Insgesamt gesehen bewerten die Lehrer_innen LeseMentor Neuss als „tolles Projekt!“ (Zitat aus den abschließenden Anmerkungen der Lehrer_innen):

„Ich finde es toll, dass es das LMP gibt und eine Phase für Jede(n), in der auch ausgebildet wird, in der auf die Bedürfnisse der Kinder (erneut) aufmerksam gemacht wird. Wichtig finde ich aber auch, dass die Mentoren ihrer Individualität trotzdem Raum geben können und nicht an strenge Lehrpläne gebunden sind. So können sie gut auf die Persönlichkeit des Kindes eingehen. Wie weit das möglich ist, hängt natürlich immer von dem/der Lesementorin selber ab.“ (Zitat aus den abschließenden Anmerkungen eines Deutschlehrer_innen-Fragebogens).

7. Abschließende Gedanken und Fragen zur Evaluation

Als bisheriges Fazit kann festgehalten werden, dass alle Beteiligten – Mentor_innen, schulische Ansprechpartner_innen, Deutschlehrer_innen und Schüler_innen – im LeseMentor-Projekt eine Unterstützung und Bereicherung im Schulalltag sehen. Während der Vorbereitung dieses Evaluationsprojekts, in der Erhebungsphase und nicht zuletzt bei der Auswertung der verschiedenen Befragungen ergaben sich auch bei uns „externen Beteiligten“ verschiedene Fragen, Gedanken und Ideen, welche in diesem abschließenden Kapitel zusammengefasst werden sollen. Nicht alle Fragen werden dabei beantwortet; nicht alle Ideen müssen „intern betrachtet“ durchführbar erscheinen; nicht alle Gedanken müssen in Handlungen umgesetzt werden. Nichtsdestotrotz können sie vielleicht zum Nachdenken anregen.

Zuallererst haben wir uns die Frage gestellt, wieso sich Neusser Schulen bei LeseMentor Neuss melden, um bei dem Programm mitzumachen? Die Antwort ist teilweise einfach: „Weil (...) [Stadtteil von Neuss] schon ein Stadtteil mit (...) sehr ein sozialer Brennpunkt ist, wo viele Kinder jede Unterstützung brauchen können, die wir irgendwie leisten können“ (A5, Z. 29f.). Das bedeutet, dass LeseMentor in vielen Schulen nur eines von mehreren Förderprogrammen ist, die in der Schule koordiniert und organisiert werden müssen. Das „Leisten können“ darf von den Schulen dann aber nicht unbedarft auf die Lesementor_innen übertragen werden. Die Koordination und Organisation des LeseMentor-Projekts an den Schulen erfordert Zeit, Engagement und (Sach-)Ressourcen eben auch auf Seiten der Schule, um den Boden für einen sinnvollen Lesementoren-Einsatz zu bereiten. Wie bereits in Kapitel 5 erwähnt, stellt sich hier die Frage, ob diese Aufgabe tatsächlich (nur) von einem/einer Ansprechpartner_in aus dem Lehrerkollegium allein geleistet werden kann. Sinnvoll in diesem Zusammenhang wäre sicherlich die Einbindung eines/einer Schulsozialarbeiter_in – wenn denn an der Schule vorhanden – beziehungsweise die Unterstützung und Hilfe durch Schulleitung und das gesamte Lehrerkollegium.

Verantwortlichkeiten klären – dieser Aspekt scheint in diesem Zusammenhang bedeutsam. Wer an der Schule ist dafür verantwortlich, dass Lesekind und Mentor_in zusammenfinden? Wer kümmert sich um den Alltagsablauf der Lesestunde (Stichwort: Raumplanung)? Und wer ist Ansprechpartner_in bei Problemen organisatorischer, inhaltlicher und/oder sozial-emotionaler Art? Einige Schwierigkeiten könnten allein dadurch gelöst werden, indem sie offen angesprochen werden. So können die Schulen auf Verständnis der Mentor_innen beispielsweise hinsichtlich der Raumproblematik hoffen, wenn sie diese denn auch selbst ansprechen und auf die eigene Unzufriedenheit mit dieser Situation hinweisen (vgl. Antonovskys „Kohärenzgefühl“, u.a. Weber & Salewski, 2009).

Lesementor_innen sind keine Profis – weder im Lesenlernen noch in der Sozialen Arbeit. Sie benötigen hier Unterstützung und Austausch – nicht nur in den Schulen, sondern auch durch LeseMentor Neuss. Auf sozial-emotionale Probleme und Auffälligkeiten der Lesekinder können die Mentor_innen Gefühle der Hilflosigkeit und des Selbstzweifels auslösen. Daher kommt es in diesem Zusammenhang nicht nur auf eine Auswahl der „richtigen“ Kinder an: „Dass Kollegen (...) [...] sich richtige Problemkinder rausgewählt haben, die nicht nur in Sachen Verhaltensauffälligkeit oder- oder Probleme, sondern auch in Sachen Zuverlässigkeit, und in Sachen (...) ja, Interesse an dem ganzen Projekt dann doch nicht so geeignet waren dafür“ (A3, Z.

145ff.) – wenn diese Erkenntnis bei den Schulen erst nach einem missglückten Einsatz eines/einer oder mehrerer Mentor_innen reift, frustriert und demotiviert man die Ehrenamtlichen unnötigerweise. Auf Seiten von LeseMentor Neuss bedeutet dies zweierlei: Zum einen sollten bereits in den Schulungen vor Beginn der Tätigkeit auf entsprechende Problemlagen hingewiesen werden – offen, ehrlich und mit Möglichkeiten der Hilfestellung. Zum anderen ist es wichtig, dass betroffene Mentor_innen während der Tätigkeit selbst wissen, an wen sie sich im Falle einer psychischen Be- oder Überlastung wenden können – mögliche Ansprechpartner könnten hier Schulsozialarbeiter_innen, die Schulpsychologische Beratungsstelle in Neuss oder eine durch LeseMentor Neuss bereitgestellte Supervision/Intervision sein.

Lesementor_innen sind keine Profis – die Erkenntnis, welche Aufgaben zur Mentorentätigkeit gehören und welche nicht, obliegt auch den Mentor_innen selbst. Dabei geht es nicht nur um die soziale Hilfe, welche manch ein_e Mentor_in in der Familie seines/ihres Lesekindes leistet:

„Ich weiß jetzt bei, von einem Kind aus meiner Klasse, dass die Lesementorin jetzt zusätzlich auch privat was mit dem Kind macht. [...] da einfach sieht, dass sie da noch n bisschen mehr noch nebenher machen kann mit ihrem Kind. Und da noch unterstützen kann.“ (A6, Z. 83ff.)

„Wir haben aber auch eine Mentorin, die sich sehr um die Familie auch kümmert, und die Mutter ist (...) wie soll ich das nennen, auch ein bisschen (...) bedürftig. Da kümmert die Mentorin sich [...] das macht die aber von sich aus.“ (A5, Z. 170ff.)

Die Schulen betonen in diesem Zusammenhang immer, dass dies ohne ihre Veranlassung geschehe und dass die zusätzliche Hilfeleistung quasi in den Personen der Mentor_innen selbst begründet sei. Dennoch ist hier von einer Gradwanderung zwischen der Individualität der Mentor_innen, der Bedürftigkeit einzelner Kinder und der deren Familien zu reden: Um was soll es in den Lesestunden nun tatsächlich gehen? Ist es noch „LeseMentor“, wenn das Spielen Vorrang vor dem Lesen erhält? Geht es in erster Linie um individuelle Zuwendung? Kann, darf und soll man die Mentor_innen vor der eigenen Hilfsbereitschaft schützen? Inwieweit werden hier durch die Familien vielleicht auch Erwartungen an die Mentor_innen gerichtet, welche diese nicht erfüllen können, wollen oder sollen?

Laut Programm geht es bei LeseMentor um Leseförderung, aber nicht um Nachhilfe. Gerade bei Mentor_innen mit einer (vorherigen) Lehr-Tätigkeit an Schulen scheinen hier die Grenzen zwischen Hausaufgaben-/Nachhilfe, professioneller Förderung und Lese-/Spielstunde zu verschwimmen (s. auch Weisheit, 2017). Kann dann noch von einer gleichen Förderung der Kinder die Rede sein? So sagt ein_e Mentor_in über sich selbst:

„Die Bezeichnung ‚Lesementor‘ legt das Schwergewicht sehr auf das Lesen. Ich lege jedoch mehr Wert auf die Sprachschulung. Das Lesen hat eher die Tendenz zur Unterhaltung. Allerdings kann mein Mentorenkind bereits gut lesen“ (abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen).

Inwieweit die eigentlichen Ziele von LeseMentor (d. h. eine Hilfe bei der Verbesserung der Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz; die Vermittlung von „Freude am Lesen“; s. Internetauftritt von LeseMentor Neuss¹¹) von den Vorkenntnissen der Mentor_innen einerseits und den praktischen Gegebenheiten an den Schulen vor Ort andererseits beeinflusst werden, wurde bereits in den Auswertungen in den vorangegangenen Kapiteln deutlich. Welche Aspekte LeseMentor Neuss hier wichtig sind – losgelöst von den individuellen Situationen – wäre etwas, das von LeseMentor offen kommuniziert werden sollte. Ein_e Mentor_in verbindet diese Hoffnung mit der Teilnahme an der Evaluation:

„Sinnvoll erscheint mir einmal im Jahr bei einem Mentorentreffen einige grundsätzliche Aspekte wie z.B. Ziel der Stiftung und der Mentoren zu sprechen, die Auswertung der Fragebögen könnte eine Gelegenheit sein“ (abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen).

Von allen Seiten wurde betont, dass das LeseMentor-Programm sehr gut für die Selbstwertentwicklung der Kinder sei. Hervorgehoben wurde hier explizit die Bedeutsamkeit der Eins-zu-Eins-Betreuung. In manchen Fällen kommt es allerdings zu einer zeitgleichen Begleitung von zwei oder auch drei Kindern – welches andere Möglichkeiten der Förderung ergibt:

„Dann mache ich so Spielchen mit denen, dass sie sich gegenseitig korrigieren, [...] Das gefällt den beiden sehr gut“ (M3, Z. 179ff.)

„dass es gut ist, dass die beide miteinander da sind und sich gegenseitig wirklich gegenseitig zuhören. Also, das hilft offensichtlich“ (M6, Z. 202f.)

Andere Mentor_innen haben mit der Eins-zu-Zwei- oder Eins-zu-Drei-Begleitung aber auch Probleme:

„Und dann hatte ich die zusammen. Und die, die ich zuerst hatte, [...] die ist so aggressiv geworden, weil ich mich mit der anderen unterhalten hab. Und beide zusammen kriegte ich nicht, weil die total auf dem anderen Stand sind“ (M11, Z. 97ff.)

Die Mehrfach-Begleitung ist dabei nicht immer Wunsch der Mentor_innen oder der Kinder; teilweise wird dies von den Schulen erfragt, weil der Bedarf an Lesebegleitung (oder sonstiger Förderung) so hoch sei. Gerade bei der Eins-zu-Zwei- oder auch Eins-zu-Drei-Betreuung stellt sich hier die Frage, ob dies noch „LeseMentor“ an sich ist, oder ob das eine weitere Ausnahme von der Nicht-Normalität/Theorie-Praxis-Diskrepanz und somit ein Zugeständnis an die Individualität des bzw. der Kinder ist.

Im Zusammenhang mit der ansteigenden Quote von Kindern mit Migrationshintergrund stellen sich auch die Mentor_innen die Frage danach, „[w]ie ist das zukünftig mit Flüchtlingskindern? Sind wir da in irgendeiner Art und Weise mit, mit drin?“ (M3, Z. 337f.). Schon jetzt scheint die Sozialstruktur an der jeweiligen Schule zu bestimmen, ob der Schwerpunkt in den Lesestunden eher beim Lesen lernen, beim Deutsch lernen oder beim Selbstwert lernen liegt. Aussagen

11 <http://www.lesementorneuss.de/> (07.09.2016)

aus den Mentoren-Fragebögen weisen auf diese – die Zielsetzung des LeseMentor-Programms erweiternde oder überschreitende – Aspekte hin (Zitate aus den abschließenden Anmerkungen der Mentoren-Fragebögen):

„mehr Einsatz von Lesementoren in Deutschkursen für Flüchtlingskinder!!“

„Die Schulungsangebote sind zu wenig auf jüngere Kinder mit Migration ausgerichtet. Ich könnte noch mehr Material und Anregungen für Spiele und Übungen gebrauchen, um den Wortschatz für jüngere Kinder zu erweitern.“

Um hier eine Übersicht zu erhalten, könnte es in einem ersten Schritt helfen zu erfassen, „wie viele Kinder mit Migrationshintergrund und fehlenden Sprachkenntnissen in der deutschen Sprache bei dem Projekt betreut werden“ (abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen).

Insgesamt scheint den Mentor_innen hier eine Übersicht zu fehlen – so fragt sich ein_e Mentor_in, „ob Jungen genauso oft für die Lesementorenstunde vorgeschlagen werden wie Mädchen. Wie halten das also die Lehrer(innen)?“ (abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen). Und auch die andere Seite der Abweichung vom „normalen“ Lesen wird betrachtet: „Wie ist es mit der Förderung hochbegabter Kinder? Das würde mich zusätzlich interessieren“ (abschließende Anmerkung in einem Mentoren-Fragebogen). Hier Daten zu erheben und den Mentor_innen die Erkenntnisse nicht nur zu vermitteln, sondern auch Schlussfolgerungen für die weiteren Schulungen und Mentoren-Treffen zu ziehen, kann eine weitere Aufgabe von LeseMentor Neuss sein.

Alles in allem stellt sich die Frage, wie LeseMentor Neuss mit den Ergebnissen dieser Evaluation umgeht. So könnte sich beispielsweise die Frage stellen, ob die Werbung für das Programm als (reines) Leseförder-Programm die Realität der Lesementoren-Tätigkeit angemessen wiedergibt. Auch welche Regelungen und Richtlinien für eine Lesestunde und die Tätigkeit als Lesementor_in unabdingbar (z. B. die Eins-zu-Eins-Begleitung) und welche dehnbar (z. B. die Eins-zu-Eins-Begleitung?) sind, sollte den – zukünftigen – Mentor_innen und den beteiligten Schulen deutlich gemacht werden. Und – last, but not least – stellt sich die Frage, wie bereit LeseMentor Neuss ist, bei Missachtung der von ihnen als unabdingbar festgelegten Regelungen und Richtlinien auch „Nein“ zu sagen: bei der Auswahl und dem Einsatz neuer und/oder erfahrener Mentor_innen und auch bei der Beteiligung von Schulen. Kurz gesagt, geht es um „LeseMentor als einem spezifischen Förderprogramm“ oder geht es um „Förderung, egal wie“?

Enden möchte ich diesen Evaluationsbericht mit einem herzlichen Dankeschön von allen an der Befragung Beteiligten an die Initiatoren von LeseMentor Neuss und die hauptamtlichen Kräfte im LeseMentor-Büro – stellvertretend hierzu die Aussage eines/einer schulischen Ansprechpartner_in:

„Also, ich möchte nochmal Dankeschön sagen, auch an die Initiatoren und eben auch an diejenigen, die es nicht nur ins Leben gerufen haben, sondern jetzt auch koordinieren. Weil, das ist ja auch immer ... mit Kontakt halten und so weiter verbunden, Zeitaufwand. Das ist toll.“ (A2, Z. 396ff.)

Literaturverzeichnis

- ANDRESEN, S. & HURRELMANN, K. (2010): *Kindheit*. Weinheim: Beltz.
- BERESWILL, M. (1999): *Gefängnis und Jugendbiographie. KFN-Forschungsberichte Nr. 78*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2014): *Motive des bürgerschaftlichen Engagements* [Elektronische Quelle]. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (2000): *Freiwilliges Engagement in Deutschland. Ergebnisse der Repräsentativerhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement* (Gesamtbericht). Stuttgart: Kohlhammer.
- CHARLTON, M. (2007): Das Kind und sein Startkapital – Medienhandeln aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie. In: THEUNERT, H. (Hrsg.): *Medienkinder von Geburt an. Medienaneignung in den ersten sechs Lebensjahren*. München: kopaed, S. 25-40.
- HEISSENBERG, D. K. (2011). *(Beschreibung und Analyse des Projekts Lesementor Köln)*. Münster: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- INSTITUT FÜR DEMOSKOPIE ALLENSBACH (2012): *Generali Altersstudie 2013. Wie ältere Menschen leben, denken und sich engagieren*. Frankfurt/ Main: Fischer Taschenbuch.
- JAEGGI, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998): *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten*. (Forschungsbericht Nr. 2-98, Abt. Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften) [Elektronische Ressource]. Berlin: Technische Universität Berlin.
- KASTEN, H. (2013): *0-3 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen*. Berlin: Cornelsen, 4. Auflage.
- KLICPERA, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1998): *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten*. Weinheim: PVU.
- LEHMANN, A. (2016): *Begleitende Evaluation des LeseMentor-Projekts. Abschlussbericht über das zweigeteilte Forschungssemester im WiSe 2015/16 und SoSe 2016*. Bochum: Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, unveröffentlichtes Dokument.
- LEHMANN, A. (2014): *Begleitende Evaluation des LeseMentor-Projekts. Antrag für ein Forschungssemester*. Bochum: Ev. Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, unveröffentlichtes Dokument.
- LENHARD, W. (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- LESEMENTOR KÖLN (2013): *Auswertung der Befragung der Ehrenamtlichen 2013*. Köln: Steuerungsgruppe von LeseMentor Köln, unveröffentlichtes Dokument.
- LESEMENTOR NEUSS (o. J.): *Herzlich willkommen bei LeseMentor Neuss!* [www.lesementorneuss.de; 09.03.2017].

- MIETZEL, G. (2012): *Entwicklung im Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- NERDINGER, F. W. (2007): Motivierung – Motivating. In: SCHULER, H. & SONNTAG, K. (Hrsg.): *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 379-387.
- OECD (2013): *Vergleich der Schülerleistungen der verschiedenen Länder und Volkswirtschaften im Bereich Lesekompetenz*. [<http://www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Ranking-Lesekompetenz.pdf>; Download: 25.08.2014].
- PROSOZ Institut für Sozialforschung – PROKID (2012): *Große Ohren für kleine Leute! Die Elefanten-Kinderstudie 2011/2012. Zur Situation der Kindergesundheit in Deutschland*. Recklinghausen: RDN Verlags GmbH & Co. KG. [Elektronische Ressource; Download unter: <http://mb.cision.com/Public/3295/9337091/939cc288af986d17.pdf>; 06.09.2016].
- REIN, M. (2016): *Förderung von Leistungsmotivation und Selbstwert bei Grundschulkindern am Praxisbeispiel „LeseMentor“*. (Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Studiengang Soziale Arbeit). Bochum: Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1966): Teachers' Expectancies: Determinants of Pupils' IQ Gains. In: *Psychological Reports*, Jg. 19, S. 115-118. [Download unter: <http://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.495.5453&rep=rep1&type=pdf>; 05.11.17].
- SELENKO, E. (2017): Hilf anderen – das hilft dir selbst! In: *Gehirn & Geist Dossier*, Heft 3/2017, S. 92-95.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2009): *Durchschnittliche fernere Lebenserwartung in den Bundesländern bei Geburt und im Alter von 60 Jahren*. [<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Sterbefaelle/Tabellen/LebenserwartungBundeslaenderZeitreiheWeiblich.html>; <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Sterbefaelle/Tabellen/LebenserwartungBundeslaenderZeitreiheMaennlich.html>; Download: 25.8.2014]
- WALTER, J. (2013): *VSL – Verlaufsdiagnostik sinnerfassenden Lesens*. Göttingen: Hogrefe.
- WEBER, H. & Salewski, C. (2009): Erwartungen und Überzeugungen – Expectancies and Beliefs. In: BENGEL, J. & JERUSALEM, M. (Hrsg.): *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 74-79.
- WEISHEIT, A. (2017): *Berufsidentität ohne Beruf – Ehrenamt im Alter am Beispiel von LeseMentor Neuss*. (Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Studiengang Soziale Arbeit). Bochum: Ev. Hochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

