LMU LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Studienabschlussarbeiten
Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Grimm, Mara:

Erstellung von differenzierten Lesetexten zur Leseförderung für die Plattform Levumi, unter Berücksichtigung inhaltlicher und sprachlicher Prinzipien, sowie die Untersuchung geschlechtsspezifischer Lesestoffpräferenzen von Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe

Zulassungsarbeit, Sommersemester 2025

Gutachter*in: Gebhardt, Markus

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Pädagogik und Rehabilitationswissenschaften
Sonderpädagogik Förderschwerpunkt Lernen

Ludwig-Maximilians-Universität München

https://doi.org/10.5282/ubm/epub.128058

LMU LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
DEPARTMENT PÄDAGOGIK UND REHABILITATION
LEHRSTUHL FÜR SONDERPÄDAGOGIK – FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN
EINSCHLIEßLICH INKLUSIVER PÄDAGOGIK

DER LEHRSTUHL FÜR SONDERPÄDAGOGIK -
FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN EINSCHLIEßLICH INKLUSIVER
PÄDAGOGIK

Zulassungsarbeit

Erstellung von differenzierten Lesetexten zur Leseförderung für die Plattform Levumi, unter Berücksichtigung inhaltlicher und sprachlicher Prinzipien, sowie die Untersuchung geschlechtsspezifischer Lesestoffpräferenzen von Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe

vorgelegt von

Mara Grimm

[redacted]

Betreuender:	Prof. Dr. Markus Gebhardt
Studiengang:	Pädagogik im sonderpäd. Schwerpunkt Lernen, Vertiefte Fachrichtung, L90
Semester:	9. Fachsemester
ausgegeben am:	14. Oktober 2024
eingereicht am:	10. März 2025

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis ..... **i**

Abbildungsverzeichnis ..... **iii**

Tabellenverzeichnis ..... **iv**

1 Einleitung **1**

1.1 Problemstellung 1

1.2 Zielsetzung 2

1.3 Vorgehensweise 3

2 Theoretische Grundlagen **4**

2.1 Die Lesekompetenz 4

2.1.1 Die Leseflüssigkeit 5

2.1.2 Das Leseverständnis 5

2.2 Grundlagen der Leseförderung 6

2.2.1 Förderung der Leseflüssigkeit 6

2.2.2 Förderung des Leseverständnisses 7

2.3 Lesemotivation 7

2.3.1 Grundlagen der Lesemotivation 7

2.3.2 Förderung der Lesemotivation 8

2.4 Geschlechtsbedingte Leseunterschiede vor dem Hintergrund der ersten Leseknicks 9

2.4.1 Lesestoffpräferenzen von Jungen und Mädchen im Drittklassalter 10

2.4.2 Spannung als wesentliches Mittel zum Aufbau und Erhalt der Lesemotivation 10

2.4.3 Der Heldenkreislauf in Verbindung mit Abenteuer als spannende Erzähltheorie 11

2.5 Die Plattform Levumi 12

2.5.1 Allgemeine Vorstellung der Plattform Levumi 12

2.5.2 Lernverlaufsdiagnostik im Lesen 12

3 Fragestellung **14**

4 Methodik 1: Erstellung differenzierter Lesefördertexte für die Plattform Levumi **15**

4.1 Kriterien und Aufbau der Niveaustufen 15

4.2 Aufbau des Leseförderматerials 25

4.3 Festlegen des Inhalts der Geschichte ... 26
4.3.1 Orientierung am Modell der Heldenreise ... 27
4.3.2 Rahmenhandlung und Inhalt aller Leseförderte ... 27
4.4 Erstellung der Leseförderte ... 28
4.4.1 Kriterien des Wortschatzes ... 28
4.4.2 Weitere Richtlinien zur Texterstellung ... 31
4.4.3 Layout der Leseförderte ... 33
5 Methodik 2: Untersuchung der Wirksamkeit aufgestellter Kriterien zur Generierung ansprechender Leseförderte für Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe ... 34
5.1 Kriterien zur Erstellung ansprechender Lesetexte für Drittklässler:innen ... 34
5.1.1 Kriterien zur Erstellung spannender Leseförderte ... 34
5.1.2 Kriterien geschlechterspezifischer inhaltlicher und sprachlicher Lesestoffpräferenzen ... 35
5.1.3 Erstellung von drei Kapiteln unter Beachtung der aufgestellten Kriterien ... 37
5.2 Hypothese ... 39
5.3 Untersuchungsdesign ... 39
5.4 Durchführung und Datenerhebung ... 40
6 Ergebnisse ... 42
6.1 Deskriptive Statistik ... 42
6.2 Statistische Analyse ... 44
7 Diskussion ... 46
7.1 Interpretation der Ergebnisse ... 46
7.2 Einordnung in den theoretischen Kontext ... 47
7.3 Limitation der Studie ... 49
7.4 Ausblick ... 50
8 Fazit ... 51
9 Literaturverzeichnis ... 52
Anhang ... 56

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Heldenreise nach Adamczyk (2019) in eigener Adaption 11

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Einteilung der sieben Niveaustufen 16
Tabelle 2: Zuordnung der Niveaustufen zu den Klassenstufen 26
Tabelle 3: Zuordnung der Wörter zum Grundwortschatz 29
Tabelle 4: Nicht-kriterienkonforme Wörter der Levumigeschichten 30
Tabelle 5: Texterstellungsrichtlinien 32
Tabelle 6: Übersicht der festgesetzten Werte aller Levumigeschichten 32
Tabelle 7: Kriterien zur Erstellung spannender Leseförderertexte 34
Tabelle 8: Kriterien geschlechterspezifischer Lesestoffpräferenzen 36
Tabelle 9: Mittelwerte 42
Tabelle 10: Standardabweichung 42
Tabelle 11: Kofidenzintervalle des Mittelwerts 42
Tabelle 12: ANOVA Signifikanz zwischen den Gruppen 44
Tabelle 13: ANOVA Effektgröße Eta-Quadrat 44

1 Einleitung

Die Lesekompetenz ist eine der zentralen Schlüsselqualifikationen für den Bildungserfolg und die gesellschaftliche Teilhabe. Doch aktuelle Studien wie PISA oder die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zeigen, dass die Lesefähigkeit vieler Grundschüler:innen in den letzten Jahren abgenommen hat (Ludewig et al., 2023). Diese Entwicklung stellt Schulen vor die Herausforderung, gezielte Fördermaßnahmen bereitzustellen, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen gerecht werden. Besonders, jedoch nicht nur, in inklusiven Lernsettings ist eine individuelle und differenzierte Förderung entscheidend.

1.1 Problemstellung

Die Fähigkeit zu lesen ist, wie bereits erwähnt, eine Schlüsselquaifikation, also eine basale sowie zentrale Voraussetzung zur Erlangung von Bildung, lebenslangem Lernen, sowie der gesellschaftlichen Teilhabe. Studien wie IGLU zeigen jedoch einen besorgniserregenden Trend auf. Die Lesekompetenz von Grundschüler:innen in Deutschland hat sich in den vergangenen Jahren kontinuierlich verschlechtert und so erreicht, laut IGLU 2021, inzwischen ein Viertel der Viertklässler:innen nicht das notwendige Mindestkompetenzniveau im Lesen (Ludewig et al., 2023). Auch die PISA-Studie sagt: „Im Vergleich zu den PISA-Studien 2018 und 2012 ist der Mittelwert der Lesekompetenz in Deutschland 2022 signifikant gesunken.“ (Lewalter et al., 2023, S. 19). Eine erfolgreiche Teilnahme am weiteren Bildungsweg ist vielen Schüler:innen somit nur bedingt möglich.

Eine notwendige Maßnahme um diesem Negativtrend entgegenwirken zu können, ist die gezielte, individuelle und differenzierte Leseförderung, denn auch die Leistungsdifferenzen der Schülerschaft im Bereich des Lesens ist seit 2006 gestiegen (Ludewig et al., 2023). Der schulische Leseunterricht muss stärker auf die individuellen Bedürfnisse und Leseniveaus der Schüler:innen eingehen und so ist die Entwicklung entsprechender Lesefördermaterialen dringend nötig.

Es ist in inklusiven Settings grundsätzlich essenziell, differenziertes Förder- sowie Unterrichtsmaterial bereitzustellen, denn „Ziel des inklusiven Unterrichts ist es Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagigischen und ohne sonderpädagigischen Förderbedarf gemeinsam zu unterrichten und zu fördern. Hierbei liegt die Herausforderung darin, die unterschiedlichen schulischen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und optimal zu unterrichten.“ (Gebhardt et al., 2016, S. 444).

Mit Blick auf die steigende Heterogenität kommt individuell differenzierbares Lesefördermaterial jedoch allen Schüler:innen, nicht nur Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zugute, welche aufgrund der Unterstützungsbedarfszuweisung nach einer umfangreichen Diagnostik spezielle Maßnahmen sowie Unterstützungsmöglichkeiten, also speziell individuelle Förderung, erhalten können (Lutz & Gebhardt, 2023).

So zeigt die PISA-Studie zudem auf, dass die Zahl leseschwacher Schüler:innen deutlich zugenommen hat, wohingegen der Anteil lesestarker Schüler:innen gesunken ist und die mittlere Lesekompetenz der Jugendlichen, sowohl an Gymnasien als auch anderen Schularten, zurückgegangen ist (Lewalter et al., 2023).

Die heterogenitätsbedingten Leistungsunterschiede stellen auch Lehrkräfte, besonders in Hinsicht auf die Materialauswahl, vor große Herausforderungen (Ludewig et al., 2023). Um allen Bedürfnissen und individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen gerecht werden zu können, sowie an Wissensstände anknüpfen und Über-/Unterforderung vermeiden zu können, bedarf es dringlichst der Entwicklung differenzierter Unterrichts- und Fördermaßnahmen. So kann jedem Kind, entsprechend dem Leseniveau, individueller Bedürfnisse sowie Lernvoraussetzungen ein optimales Förderangebot gemacht werden.

Im Rahmen dieser Arbeit werden somit differenzierte Lesetexte zur Leseförderung für die Plattform Levumi entwickelt. Die Plattform bietet digitale Diagnose- und Förderinstrumente sowie Maßnahmen zur Unterstützung der Lesekompetenz und ermöglicht es Lehrkräften, die Lesefähigkeit ihrer Schüler:innen individuell zu erfassen und dann, anhand der folglich entwickelten Lesefördertexte, gezielt zu fördern (Gebhardt et al., 2016). Durch die Diagnostik, welche mit der Plattform Levumi möglich wird, kann die Lehrkraft individuell das Leseniveau der Schüler:innen feststellen und das entsprechende Lesefördermaterial heranziehen, da Lesefördertexte der Plattform Levumi auf klar definierten, aufeinander aufbauenden Niveaustufen basieren und dennoch alle Leseniveaus durch eine Rahmenhandlung vereinen.

Auch ist es wichtig der Frage nachzugehen, inwiefern die Lesefördertexte den Lesestoffpräferenzen der Schülerschaft der dritten Klasse entsprechen. Die Lesemotivation sowie das Leseinteresse haben nämlich bedeutsame Effekte auf die Lesekompetenzentwicklung. Somit ist es zentral, die Texte an die Lesestoffpräferenzen der Schüler:innen zu adaptieren (Ludewig et al., 2023). Durch eine gezielte Anpassung der Lesetexte kann die Lesemotivation gesteigert und eine effektivere Förderung ermöglicht werden. So soll diese Arbeit einen Beitrag zur Entwicklung differenzierter Lesefördermaterialien leisten, die den individuellen Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht werden und langfristig zur Verbesserung der Lesekompetenz beitragen.

1.2 Zielsetzung

Die übergreifende und gemeinsame Zielsetzung des Entwicklerteams ist die Erstellung von differenzierten Lesefördertexten. So soll die Leseförderung im Schulalltag erleichtert, Individualisierung und Differenzierung möglich und dem Negativtrend der sinkenden Lesekompetenz der Schüler:innen entgegengewirkt werden. Die Lesefördermaterialerstellung erfolgt nach der Festlegung differenzierter Kriterien für die verschiedenen Leseniveaustufen L1 bis L7 für die Plattform Levumi, welche die Basis für die Lesefördermaterialerstellung bilden. In dieser Arbeit liegt der Fokus speziell auf der Entwicklung von einem Lesetext zur Leseförderung für die dritte Jahrgangsstufe, welcher entsprechend der aufgestellten Niveaustufen dreifach differenziert und somit für die Leseniveaus L3, L4 und L5 generiert wird.

Zudem gilt es, durch eine Untersuchung in der Schulpraxis Daten zu erheben und zu ermitteln, inwiefern geschlechtsspezifische Lesestoffpräferenzen bestehen und welche Kriterien beachtet werden müssen, um Lesefördertexte möglichst spannend und für die Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe ansprechend zu gestalten. Dazu erfolgt eine Untersuchung zur Bewertung der kriterienbasierten Texte, durch Schüler:innen der dritten Klasse. Letztlich sollen die erhobenen Ergebnisse die Leseförderung durch die Überprüfung der Lesestoffpräferenzen der Schüler:innen erleichtern, da Kriterien zur Gestaltung festgesetzt werden, wodurch

folglich ansprechende Leseförderматerialien erstellt und die Lesemotivation der Schülerschaft im Optimalfall aufrecht erhalten werden kann (Ludewig et al., 2023).

1.3 Vorgehensweise

Die Zielsetzung ist die Entwicklung von differenzierten Leseförderтexten auf den Niveaustufen L1 bis L7 für die Plattform Levumi. Um dies zu realisieren erfolgt eine Kooperation im fünfköpfigen Team. So kann jeder, nachdem die Kriterien bezüglich der Niveaustufen sowie der inhaltliche Rahmen gemeinsam festgelegt wurden, individuell an seinen Leseförderтexten arbeiten und den eigenen Fokus auf entsprechende Niveaustufen setzen. Letztlich kommt es zur Fusion aller erstellten Texte, zu einer einheitlichen, thematisch, aufeinander abgestimmten Geschichte, welche sich über die Niveaustufen L1 bis L7 erstreckt. Differenzierung wird möglich, indem auf Niveau L1 und L7 je ein Lesetext, auf Niveau L2 und L6 je zwei und auf Niveau L3, L4 und L5 jeweils drei verschiedene Lesetexte zur Verfügung stehen und gleichzeitig, wird der inklusive Aspekt berücksichtigt, da es möglich wird, alle Schüler:innen am gleichen Lerngegenstand, jedoch entsprechend ihres individuellen Bedarfs auf ihrem Leseniveau, arbeiten zu lassen.

Fokus dieser Arbeit liegt zudem auf der inhaltlichen Perspektive der Leseförderтexte, wobei der Frage nachgegangen werden soll, wo geschlechtsspezifische Lesestoffdifferenzen sowie -präferenzen von Drittklässler:innen liegen und wie spannende Leseförderтexte für Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe entwickelt werden können. Dazu werden differenzierte Kriterien für die geschlechtsspezifisch präferierte sprachliche und inhaltliche Textgestaltung erarbeitet, welche sich an aktuellen Forschungsbefunden zur Leseförderung orientieren, sowie Richtlinien bezüglich Mechanismen zum Spannungsaufbau erörtert. Dann soll die darauf aufbauend aufgestellte Hypothese in einer Untersuchung überprüft werden, wobei das angewendete Testdesign experimentell quantitativ ist und sich an die Zielgruppe von Kindern im Alter von acht bis zehn Jahren richtet. Den Schüler:innen werden drei verschiedene Kapitel vorgelesen, wobei das erste den Präferenzen beider Geschlechter entspricht, das zweite nach den weiblichen und das dritte nach den männlichen Lesestoffpräferenzen geschrieben ist. Direkt im Anschluss erfolgt eine Bewertung der Kapitel durch die Schüler:innen anhand einer Likertskala. Die Auswertung erfolgt mit dem Programm SPSS, nachdem alle Daten erhoben wurden. Folglich kann die Hypothese bestätigt oder widerlegt, sowie diskutiert werden.

Die Arbeit gliedert sich in mehrere Abschnitte. Zuerst erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen der Lesekompetenz, Lesemotivation und geschlechterspezifischen Lesepräferenzen. Anschließend wird die zentrale Fragestellung abgeleitet, welche es letztlich zu beantworten gilt. Dafür wird der erste Methodikteil zur Erstellung der differenzierten Lesetexte für die Plattform Levumi beschrieben, danach der zweite Methodikteil, welcher sich mit den geschlechtsspezifischen Lesestoffpräferenzen und Kriterien in der Texterstellung zur Erfüllung dieser beschäftigt und im Zuge dessen wird die Hypothese aufgestellt. Diese gilt es im Folgenden zu prüfen, indem eine Untersuchung bezüglich geschlechtsspezifischer Lesestoffpräferenzen durchgeführt wird und die Ergebnisse dann vorgestellt und analysiert, sowie anschließend diskutiert und in Bezug auf die Theorie, sowie in Hinblick auf mögliche Limitationen der Untersuchung und sich daraus ergebenden Implikationen für die Praxis eingeordnet werden.

2 Theoretische Grundlagen

Im Folgenden werden wesentliche theoretische Grundlagen bezüglich der Lesekompetenz und des Leseerwerbs dargestellt, wobei der Fokus besonders auf den verschiedenen Ebenen und Erklärungsansätzen, sowie der Leseflüssigkeit und dem Leseverssständnis liegt. Zudem wird die Leseförderung im schulischen Kontext in den Blick genommen, da es wesentlicher Bestandteil der Arbeit ist, durch das erstellte Lesefördermaterial Lesekompetenz zu erlangen. Des Weiteren wird ein Blick auf Lesemotivation, deren Entstehung, Auswirkung und Entwicklung geworfen, sowie auf geschlechterspezifische Lesestoffpräferenzen einggangen, um daraufhin die Fragestellung beantworten zu können und zu belegen, welche Art von Lesetexten für Drittklässler:innen ansprechend und motivierend sind.

2.1 Die Lesekompetenz

Wie bereits erörtert, stellt die Lesekompetenz eine der zentralen Fähigkeiten im Bildungsprozess dar und spielt eine Schlüsselrolle für den persönlichen sowie den gesellschaftlichen Erfolg. Sie ist mehr als die bloße Fertigkeit, Wörter zu entschlüsseln oder Texte oberflächlich zu erfassen. So definiert die OECD die Lesekompetenz als „Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art […] zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens […] und eine Vorraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.“ (Artelt et al., 2001, S.11, Auslassung: M. G.). In ihrer vollen Dimension bezeichnet Lesekompetenz die Fähigkeit zur Dekodierung von Schrift und folglich das Verständnis, die Interpretation und kritische Auseinandersetzung der aus dem Text entnommenen Informationen und Inhalte (Schaffner et al., 2004). Der Lesekompetenzerwerb ist demzufolge weitaus mehr als ein eindimensionaler Prozess, wobei bezüglich der Lesefertigkeit und der Fähigkeit des Leseverständnis unterschieden wird (Festman et al., 2020). So erfolgt die Modellierung des Lesekompetenzbegriff oft stufenweise, wobei auf hierarchieniedrigen Stufen basale Leseprozesse stattfinden und die Dekodierfähigkeit sowie Leseflüssigkeit geschult wird, während auf hierarchiehöheren Stufen vielmehr die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse des Textes in den Mittelpunkt rücken, da den Leser:innen die aktiven Konstruktionsprozesse durch die bereits automatisierte Lesefertigkeit nun möglich sind (Festman et al., 2020). Jedoch verläuft der Prozess des Lesenlernens nicht stets stringent, sondern sowohl bottom-up als auch top-down. Von der Buchstabenerkennung und der Worterfassung über das Satzverständnis bis hin zur Kohärenzbildung zwischen den Sätzen sowie der letztlichen der Reflexion (Spinner, 2014). Das Lesen ist somit ein höchst komplexer Vorgang, bei dem verschiedene Prozesse ineinandergreifen.

In der Leseforschung existieren zahlreiche Modelle, welche auf verschiedenen Grundannahmen bezüglich des Lesekompetenzerwerbs basieren, wobei die meisten auf der Überlegung gründen, dass sich der Prozess des Lesenlernens ebenfalls innerhalb unterschiedlicher Stufen in bestimmten Abschnitten vollzieht. Auch Uta Frith (1985) beschreibt die drei aufeinander aufbauenden Phasen des Leseerwerbs klassisch in einem Stufenmodell

und so nennt sie zuerst die logographemische Phase, darauffolgend die alphabetische Phase und letztlich die orthographische Phase (Schneider, 2017). Diese Phasen der Schriftsprachentwicklung kennzeichnen sich jeweils durch eine Strategie des Lesens sowie durch eine des Schreibens (Festman et al., 2020). So beschreibt die erste Stufe ein frühes Stadium, in dem Kinder Wörter visuell erkennen, was ihr erstes Bewusstsein für den Zusammenhang von Schrift und Sprache zeigt. Auf der nächsten Stufe ermöglicht die alphabetische Strategie den Kindern die Lautstruktur von Wörtern systematisch zu verstehen und durch die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu lesen, was jedoch viel Konzentration erfordert, weshalb der Kontext anfangs ausgeblendet wird. In der finalen Phase nutzen Kinder ihr orthografisches Wissen und erkennen größere Einheiten wie Morpheme und können so auch unbekannte oder nicht lautgetreue Wörter flüssig und korrekt lesen. Es ist jedoch, wie bei den meisten Modellen so, dass die Phasen des Schriftspracherwerbs nicht klar voneinander abgrenzbar sind, da der Erwerb eher einen fortlaufenden, sich überlagernden Prozess darstellt (Mayer, 2013).

2.1.1 Die Leseflüssigkeit

Die hierarchieniedrigen und basalen Leseprozesse zur Erprobung der Leseflüssigkeit stellen sich als zentral für den Beginn des Lesekompetenzerwerbs heraus. Diese beschreibt nämlich die „Fähigkeit zum genauen, automatisierten, schnellen und sinnkonstituierend leisen und lauten Lesen“ (Rosebrock et al. 2011, S.15). Leseflüssigkeit entsteht durch den Erwerb von Wissen über die Struktur von Sprache sowie bezüglich der Graphem-Phonem-Zuordnung und zudem durch die Einübung der Dekodierungsfähigkeit und der Lautsynthese (Festman et al., 2020). Je ausgeprägter und besser diese Fertigkeiten erprobt sind, desto besser ist die Leseflüssigkeit und folglich das spätere Leseverständnis.
Somit muss im Hinblick auf den Lesekompetenzerwerb in den ersten Schritten primär die Leseflüssigkeit geschult werden. Dies ist besonders bei der späteren Erstellung der Niveaustufen zu beachten, nach welchen die Lesefördertexte generiert und differenziert werden. Nach und nach gelingt flüssigeres Lesen durch den Aufbau eines Stichwortschatzes, welcher Wörter umfasst, die einfach und innerhalb einer Sekunde gelesen werden können (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2014). Durch den Ausbau des Stichwortschatzes und die damit einhergehende Automatisierung der Worterkennung wird der Abrufprozess der Wörter beschleunigt und der gesamten Lesevorgang somit effizienter (Festman et al., 2020). Darauf aufbauend erfolgt die Analyse der Satzstruktur und der semantisch miteinander in Beziehung stehenden Worte (Festman et al., 2020). Wenn final alle basalen Prozessleistungen automatisiert sind, kann der Übergang zu hierarchiehöheren Prozessen wie dem Leseverständnis erfolgen.

2.1.2 Das Leseverständnis

Die Lesekompetenz umfasst neben der Leseflüssigkeit das Leseverständnis. So bildet die Fähigkeit des flüssigen Lesens die Basis für das Textverstehen, da nur durch die Automatisierung des flüssigen Wortlesens die geistigen Kapazitäten für das Textverstehen freigegeben und letztlich beansprucht werden können (Gold, 2018). Somit ist zu sagen, dass Lesen eine mehrstufige, kognitive Leistung darstellt, welche über hierarchieniedrige Prozesse, wie das entschlüsseln von Wörtern und verarbeiten von Sätzen hinausgeht, sondern vielmehr hierarchiehohe Prozesse, also eine aktive Konstruktion durch die Leser:innen verlangt. Das

drei Ebenen Modell des Leseverstehens beschreibt den komplexen Ablauf des Textverstehens und stellt die für diesen Prozess wesentlichen Inferenzen sowie das Vorwissen der Leser:innen in das Zentrum. Kintsch (1998) unterscheidet in seinem Modell drei mentale Repräsentationsebenen, die für das Textverständnis zentral sind. Die Textoberfläche bildet die unterste Ebene seines Modells, worin er die wortwörtliche Repräsentation des Textes verortet, wobei der sprachliche Aufbau erfasst wird (Gold, 2018). Die mittlere, darauffolgende Ebene bildet die Textbasis, wobei es darum geht, konkrete Bedeutungen aus den Formulierungen abzuleiten, sowie das Gelesene auf der Satzebene zu verstehen (Gold, 2018). Die höchste Form des Modells bildet das Situationsmodell, wobei es nun zur mentalen Repräsentation und individuellem Textverständnis kommt (Gold, 2018). Ersichtlich wird, dass Lesen nicht nur eine passive Speicherung der Textbasis ist, sondern vielmehr zu betrachten ist, als das „Wechselspiel von Konstruktions- und Integrationsprozessen als Triebfelder des Verstehensprozesses“ (Gold, 2018, S. 24). Das dynamische Modell zeigt, dass stets alle drei Ebenen eng miteinander verknüpft sind und beim Lesen somit stets die aktive Konstruktion der Leser:innen, sowie deren Repräsentationsfähigkeit gefordert wird (Gold, 2018).

2.2 Grundlagen der Leseförderung

Aufgrund der Annahme, dass die Lesekompetenz auf komplexen mentalen Prozessen beruht sowie auf biographiebedingte Leseerfahrungen zurückzuführen ist, wird diese als Mehrebenenproblem beschrieben (Rosebrock, 2009). Also sollte bei der Leseförderung und der dabei vorausgegangenen Diagnostik in die Prozess-, Subjekt- und soziale Ebene, definiert nach Rosebrock (2009) unterschieden werden. Auf der Prozessebene werden die mentalen Vorgänge beschrieben, welche beim Lesen erfolgen, darunter die Wort- und Satzidentifikation, die lokale sowie globale Kohärenz, das Erkennen von Superstrukturen und die Identifikation von Darstellungsstrategien. Die Subjektebene beschreibt das Selbstkonzept als (Nicht-) Leser:in und betrachtet das Wissen, die Beteiligung, die Motivation und Reflexion, wohingegen man sich auf der sozialen Ebene der Anschlusskommunikation widmet, welche die Familie, Schule, Peers sowie das kulturelle Leben involviert (Rosebrock, 2009).

2.2.1 Förderung der Leseflüssigkeit

Wie bereits im Vorgang beschrieben, gilt es die Leseflüssigkeit zu Beginn schwerpunktmäßig zu fördern, um eine gute Basis für das darauffolgende, sinnkonstruierende Lesen zu schaffen. So wird die Leseflüssigkeit als gelesene Wörter pro Minute (WpM) gemessen und ist beim stillen Lesen höher (Festman et al., 2020). Die durchschnittliche Leseleistung beim lauten Lesen, nach der Studie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera, liegt in der 2. Klasse bei 80 WpM, in der 3. Klasse bei 110 WpM und in der 4. Klasse bei 130 WpM (Festman et al., 2020).

So müssen in der Leseförderung, durch Arbeit mit dem Stichwortschatz, zuerst die Leseflüssigkeitsprozesse gefestigt werden, indem dieser durch kleinschrittigen Aufbau, häufige Wiederholung sowie dadurch beschleunigte Worterkennung automatisiert wird (Festman et al., 2020). Dies kann, durch das Lesen von Häufigkeitswörtern oder das Blitzlesen, ferner auch durch die Einbindung diverser Lautleseverfahren, darunter auch kooperative Formen wie das Tandemlesen, welche sich als weitere Fördermaßnahmen anbieten, erfolgen

(Festman et al., 2020). Auch die erstellten Niveaustufen für die im Fortgang entwickelten Leseförderte für die Plattform Levumi werden diese Prinzipien berücksichtigen, um primär Leseflüssigkeit zu festigen und stetig auch das Leseverständniss zu entwickeln sowie zu fördern.

2.2.2 Förderung des Leseverständnisses

Zentraler Bestandteil bei der Förderung des Leseverständniss, ist der Einsatz und das Erlernen von Lesestrategien. Diese sind kognitiv sehr anspruchsvoll und gehören zu den hierarchiehöheren Prozessen des Lesens (Rosebrock & Nix, 2017). Sie ermöglichen ein tieferes Textverständnis und deren Einsatz ist somit erst sinnvoll, wenn die basalen Lesefertigkeiten bereits vorhanden sind. Zudem gilt es Lesestrategien systematisch sowie zielgerichtet und nicht implizit zu vermitteln, sodass den Schüler:innen der Sinn und Nutzen dieser direkt bewusst wird (Philipp, 2013). So gibt es zahlreiche Möglichkeiten, die passenden Strategien, entsprechend den verschiedenen Phasen des Lesens, an die Lesenden heranzutragen und diese zum Einsatz zu bringen. Auch bei der Leseförderung mit den Leseförderten der Plattorm Levumi ist die Heranführung der Schüler:innen an Lesestrategien sinnvoll und geeignet. So können vorbereitende Lesestrategien den Zugang zum Text erleichtern und das Verständnis fördern (Rosebrock & Nix, 2017). Begleitende und aneignende Lesestrategien unterstützen während dem Lesen, was letztlich das tiefere Textverständnis erleichtert (Philipp & Schilcher, 2012). Verarbeitende Lesestrategien legen den Fokus auf die Reflexion und Anschlusskommunikation über das Gelesene, wobei gestellte Fragen beantwortet sowie Vermutungen überprüft werden (Festman et al., 2020). Die Förderung des Leseverständnisses ist letztlich zentral und es gilt dieses, durch den Einsatz verschiedener Lesestrategien zu unterstützen.

2.3 Lesemotivation

Die Lesemotivation spielt eine zentrale Rolle für den erfolgreichen Erwerb der Lesekompetenz, auch in Verbindung mit der Leseförderdung. Besonders bedeutsam ist diese in der dritten Jahrgangsstufe, da sich im Alter zwischen acht und zehn Jahren oft der erste Leseknick zeigt, bei dem das Interesse am Lesen deutlich abnimmt. So sollen folglich theoretische Grundlagen erörtert werden, um im Fortgang zu betrachten, welche Faktoren die Lesemotivation beeinflussen und wie sich diese gezielt in der Gestaltung der Leseförderte für die Plattform Levumi nutzen lassen. Denn vor allem wenn Texte von den Schüler:innen als interessant, spannend und motivierend wahrgenommen werden, sind diese besonders förderlich für den Lesekompetenzaufbau (Ludewig et al., 2023).

2.3.1 Grundlagen der Lesemotivation

Um die verschiedenen Leselemprozesse erfolgreich bewältigen zu können, ist eine anhaltende Lesemotivation erforderlich. Dabei kann in intrinsische und extrinsische Lesemotivation unterschieden werden. So zeigt sich erstere in der „Bereitschaft, eine Lektüre, um ihrer selbst willen durchzuführen“ (Rosebrock & Nix 2012, S.95). Intrinsische Motivation zu lesen, kommt von innen und basiert somit auf positiven Leseerlebnissen sowie der Freude am Lesen (Festman et al., 2020). Das Lesen wird hierbei von sich aus als gewinnbringend sowie spannend oder interessant wahrgenommen, wohingegen bei der extrinsischen Lesemotivation nicht der

Lesevorgang an sich, sondern vielmehr die damit verbundenen Folgen und Ergebnisse von außen motivierend wirken und so bezeichnet sie die „Bereitschaft, eine Lektüre aufgrund von positiven Folgen aufzunehmen“ (Rosebrock & Nix, 2012, S.95).

Deci und Ryan postulieren drei fundamentale psychologische Grundbedürfnisse, welche auch in diesem Kontext zur Förderung der Lesemotivation ausschlaggebend sind. So ist es essenziell, dass die Leser:innen sich kompetent, autonom und sozial eingebunden fühlen (Seidel & Krapp, 2014). Dies wird bei der Leseförderung mit Levumi möglich.

Auch nach Philipp (2017) lassen sich vier zentrale Faktoren identifizieren, welche die Lesemotivation maßgeblich beeinflussen und im Grunde die von Deci und Ryan dargelegten Bedürfnisse aufgreifen. An erster Stelle steht die inhaltliche Attraktivität des Textes und wie interessant er der Zielperson erscheint. Ebenfalls förderlich für die Lesemotivation ist es, dass Leser:innen die Möglichkeit haben, autonom aus verschiedenen Textalternativen auszuwählen. Zudem erhöht die Erkenntnis, dass Lesen ein effektives Mittel zum Wissenserwerb ist, die Bereitschaft, relevante Texte tatsächlich zu lesen. Schließlich fördern kooperative Leseformen sowie interaktive Aktivitäten die Motivation zum Lesen (Philipp, 2017).

2.3.2 Förderung der Lesemotivation

Die Förderung der Lesemotivation ist ab dem Zeitpunkt sinnvoll, sobald basale Lesefertigkeiten bereits gut entwickelt sind. Verschiedene Arten von Vielleseverfahren können folglich die Motivation sowie Lesemenge der Schüler:innen steigern, wobei sich freie Lesezeiten, die Erstellung von Hitlisten sowie die Bereitstellung verschiedener Bücher des Monats oder von Ferienbüchern zur bewussten Heranführung an die Lektüre eignen und folglich die Förderung der intrinsischen Lesemotivation bewirken können (Festman et al., 2020). Andere Vielleseverfahren wie Kilometerlesen, Leseolympiade oder die Arbeit mit der Antolin-App steigern durch ihren Wettbewerbs-Charakter vielmehr die extrinsische Motivation, während kooperative und klassenübergreifende Projekte die Schülerschaft durch das Lesen vereint (Festman et al., 2020).

Zudem ist es zentral, die von Böck (2010) aus aktuellen Forschungsergebnissen abgeleiteten, sieben Prinzipien zur Förderung der Lesemotivation zu beachten. So wird diese gefördert, indem Lesestoffe und Aufgaben aus Schüler:innenperspektive sinnvoll und relevant gestaltet sind sowie deren Identität und Lesegewohnheiten berücksichtigt sind, eine stufenweise Förderung erfolgt, verschiedene Medien und Textgattungen integriert werden, Schreiben als Zugang zum Lesen genutzt wird und Leseförderung fächerübergreifend im gesamten Unterricht stattfindet (Böck, 2010). Dies soll beispielsweise auch durch das im Folgenden gestaltete Levumi Lesematerial gewährleistet werden, welches sowohl die Lesemotivation positiv beeinflussen, als auch die Leseförderung, also die Schulung der Leseflüssigkeit sowie des Leseverständnisses, ermöglichen soll.

2.4 Geschlechtsbedingte Leseunterschiede vor dem Hintergrund der ersten Leseknicks

Wie bereits erwähnt spielt die Lesemotivation eine wichtige Rolle beim Lesekompetenzerwerb. Damit diese möglichst aufrechterhalten werden kann, gilt es zu verstehen, welche geschlechtsbedingte Leseunterschiede sowie Lesestoffpräferenzen vorliegen, um Leseförderung optimal gestalten und die Lesemotivation der Schüler:innen herstellen sowie erhalten zu können.

Sowohl die Leseforschung also auch die Untersuchungen zur Mediennutzung offenbaren erhebliche Geschlechterunterschiede beim Lesen, welche nach Garbe (2007) als fünf Achsen der Differenz beschrieben werden und so manifestieren sich die langfristig stabilen Geschlechterunterschiede beim Lesen in der Lesequantität, den Lektürepräferenzen, den Lesemodalitäten, der Lesefreude sowie der Lesekompetenz. Ersichtlich wird, dass Jungen weniger, sowie seltener als Mädchen lesen. Zudem unterscheiden sich die Lesestoffpräferenzen sowie Lesemodalitäten, worauf vertieft eingegangen werden wird. Auch ist festzuhalten, dass Frauen mehr Freude am Lesen haben als Männer, was in Korrelation zur Lesekompetenz stehen kann, welche bei Männern weniger gut ausgeprägt ist und die Freude am Lesen somit hemmt (Garbe, 2007).

Um die Lesemotivation aufrechterhalten zu können, ist es besonders in der dritten Klasse nötig, motivierende und spannende Lesetexte zur Förderung der Leseflüssigkeit anzubieten, denn während die Leseneigung in den ersten beiden Schuljahren meist noch sehr ausgeprägt ist, kommt es ab der dritten Jahrgangsstufe, bei Schüler:innen im Alter zwischen acht und zehn Jahren, zum ersten Leseknick, wobei der Anteil der Kinder, die gerne lesen von vier Fünftel auf ein Drittel sinkt (Betz et al., 1997).

Zu dieser Zeit nämlich erfolgt der Übergang vom Lesenlernen zum selbstständigen Lesen. Zahlreiche Studien, zeigen, dass besonders Jungen sich genau dann vom Lesen abwenden, weil die für den Aufbau der Lesemotivation benötigten, kognitiven Fähigkeiten fehlen (Grabe, 2008). Zentral ist, dass die Umgehung des ersten Leseknicks dann gelingt, „wenn das Kind den Inhalt verstehen kann, bevor ihm das Entschlüsseln von Wörtern und Sätzen verleidet ist“ (Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005, S. 15). Kinder, die also die Leseflüssigkeit sowie die Automatisierungsprozesse beim Lesenlernen in den ersten beiden Jahrgangsstufen verinnerlicht haben und die Texte nun sinnentnehmend lesen können, werden dem Leseknick besser entgehen können als jene, welchen die Leseflüssigkeit fehlt. Dies bestätigt auch Harmgarth (1997) welche in ihren Untersuchungen zu den Leseindexes feststellte, dass diese primär bei Jungen ab der dritten Klasse stark absinken.

Einerseits gilt es die Leseflüssigkeit zu fördern, um das Lesetief vieler Drittklässler zu verhindern, andererseits muss auch beachtet werden, dass die inhaltliche Gestaltung für die Schüler:innen motivierend sein muss. Denn Jungen betrachten in diesem Alter das Lesen in der Regel als eine weiblich besetzte Eigenschaft, von der sie sich in der Pubertät naturgemäß abgrenzen wollen was folglich negative Auswirkungen auf die Lesemotivation hat (Schwinghammer, 2012). So stellt die Gestaltung von Lesetexten, welche sowohl spannend als auch motivierend für beide Geschlechter sein sollen, eine zentrale Herausforderung in der Leseförderung dar.

Im Folgenden werden somit die geschlechtsspezifischen Lesestoffpräferenzen von Kindern im Drittklassalter erläutert, sowie die Relevanz von Spannung und die Nutzung des Metaerzählmusters der Heldenreise, zur Generierung ansprechender Lesefördertexte aufgezeigt.

2.4.1 Lesestoffpräferenzen von Jungen und Mädchen im Drittklassalter

Wie aus der Leseforschung hervorgeht, gibt es geschlechtsspezifisch unterschiedliche Lektürepräferenzen sowie die Lesemodalitäten. So wird, nach Erkenntnissen der geschlechtsspezifischen Leseforschung zu Lesepräferenzen von Jungen und Mädchen nach Garbe (2007) folgendes ersichtlich: Mädchen bevorzugen eher identifikatorische und realistische, psychologisch tiefgehende Geschichten mit innerer Handlung sowie Realitätsbezug, wobei zentrale Themen hierbei sowohl menschliche Schicksale, problemorientierte Geschichten, zwischenmenschliche Beziehungen, Liebes- aber auch Tiergeschichten darstellen.
Jungen hingegen präferieren Geschichten mit äußerer Handlung, fernab der Realität. Sie lieben Action und spannende Geschichten, in welchen Abendteuer erlebt und Herausforderungen gemeistert werden. Fantasy und Science-Fiction sowie Heldengeschichten entsprechen dem Lieblingsgenre der meisten. Zudem mögen Jungen humorvolle sowie auch pragmatische Erzählweisen und legen dabei weniger Wert auf die Emotionen der Charaktere, welche den Mädchen hingegen wichtig sind (Böck, 2010).
Wesentlich ist jedoch, dass Mädchen gegenüber Jungen ein breiteres Genre- und Themenspektrum haben und somit auch oft sogenannten Jungenbücher lesen würden (Garbe, 2008). So ergab die Studie von Richter und Plath (2003), dass Kinder der Klassenstufe drei mit 60,1% Geschichten, in denen Abenteuer erzählt werden bevorzugen, wobei mehr Mädchen mit 65,1% im Gegensatz zu 63,7% der Jungen diese Angabe machten (Richter & Plath, 2003). Das zweitliebste Genre belegen informative Texte mit 58,3%, wobei mehr Jungen mit 59% zu 52,9% diese bevorzugen. Tiergeschichten mit 41,9% liegen dicht gefolgt von Märchen mit 41,2% dahinter, jedoch wird offensichtlich, dass Mädchen diese Genres mit Abstand bevorzugen.

2.4.2 Spannung als wesentliches Mittel zum Aufbau und Erhalt der Lesemotivation

Wie bereits erörtert, ist es zudem wichtig, das Instrument der Spannung bei der Erstellung von Lesetexten zu nutzen, um die Lesemotivation aufrecht zu erhalten. Diese nämlich ist „ein vielschichtiges, schwer zu fassendes Phänomen, das seine Wirkung in verschiedener Form und auf den verschiedensten Ebenen eines Werkes entfaltet“ (Wenzel, 2001, S. 22). Die Basis des Spannungsempfindens bildet die kognitive Textverarbeitung, denn diese ruft die zentrale Wirkung hervor, welche der Text auf die Leser:innen hat (Onea & Köppe, 2023). Dadurch wird folglich das Spannungsempfinden bedingt, welches höchst komplex sowie individuell ist und aus verschiedenen Aspekten besteht, womit psychologische Zustandsveränderungen oder auch das Verlangen nach weiteren Informationen einhergehen können (Onea & Köppe, 2023). So kann gesagt werden, dass Spannung durch Ungewissheit in der Kombination aus Besorgnis und Zuversicht entsteht, wobei bestimmte Textstrukturen sowie narrative Elemente Spannung erzeugen, welche bewusst darauf abzielen, die Leser:innen in einen Zustand emotionaler Ambivalenz zu versetzen (Mellmann, 2007). Auf der Leser:innenseite ruft dies, je nach Textverständnis, bedingt durch die kognitive Textverarbeitung, eine Reaktion hervor, die von Neugier, Erwartung oder auch innerer Unruhe geprägt ist. So trägt die Spannung, von Mertens (1998) beschrieben als textgesteuerte Rezeptionsdimension, welche durch die Erwartungshaltung der Leser:innen gegenüber möglichen Entwicklungen im Text sowie deren Erfüllung oder überraschende Umkehrung entfaltet wird, dazu bei, die Lesemotivation und Aufmerksamkeit des Rezipienten aufrecht zu erhalten.

2.4.3 Der Heldenkreislauf in Verbindung mit Abenteuer als spannende Erzähltheorie

Zur Erstellung geeigneter Leseförderтexte eignet sich zudem das Metaerzählmuster der Heldenreise. Das Modell ist in Etappen aufgebaut und folgt stringenten Erzählmustern mit grob elf Schritten, welche essentieller Bestandteil der Heldenreise sind (Adamczyk, 2019).

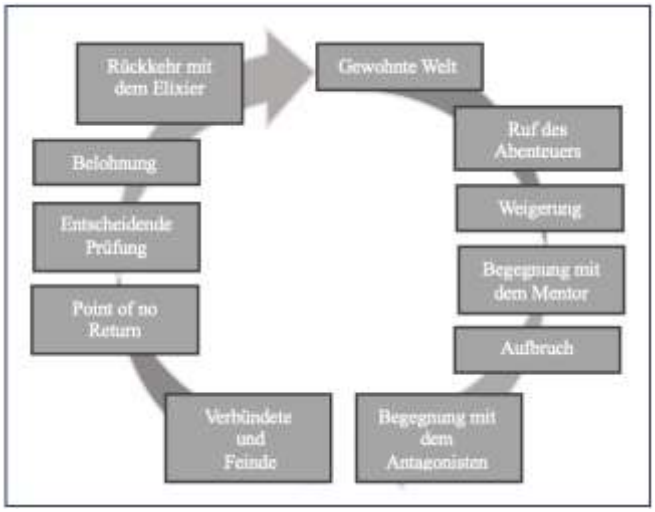


Abbildung 1: Heldenreise nach Adamczyk (2019) in eigener Adaption

Zuerst wird die Hauptfigur, der Held der Geschichte, vorgestellt und dann von einem Abenteuer gerufen, was ihn zwingt, nach anfänglichen Bedenken, sowie der möglichen Bestärkung durch seinen Mentor, aus seiner gewohnten Welt auszubrechen und die Mission auf sich zu nehmen. Elementar für eine Heldenreise ist die Begegnung mit dem Antagonisten, beispielsweise inneren Schwächen oder äußeren Feinden. Hierbei stehen dem Helden Verbündete zur Seite, welche er im Laufe der Geschichte kennengelernt hat und die ihn nun, bei der Bewältigung der Herausforderungen unterstützen. Zentral ist, dass dem Helden auf seiner abenteuerlichen Reise stets neue Bewährungsproben gestellt werden, wobei Entscheidungen getroffen, Gefahren überwunden sowie Rätsel entschlüsselt werden. Der Höhepunkt der Heldenreise besteht bei der Übertretung des Point of no Return, ab welchem es kein Zurück mehr gibt. Nachdem der Held ein letztes Mal von Zweifeln geplagt wurde, kommt es zur finalen, größten Prüfung und erst nachdem er diese erfolgreich gemeistert hat, erreicht der Protagonist sein Ziel, sodass er nun nach Hause kehren kann (Adamczyk, 2019).

Besonders bei Abenteuergeschichten eignet sich das Konzept des Heldenkreislaufs, da dies eine essenzielle Technik dieses Metaerzählmusters nämlich der Spannungsaufbau ist (Adamczyk, 2019). Die Aufmerksamkeit der Leserschaft kann somit gehalten und deren Lesemotivation folglich gesteigert werden. Spannung wird durch die gezielte Manipulation der Erwartungen der Leser:innen erzeugt, indem Informationen sowie Einblicke nur in gewissem Maße gewährt, Aktionen durch das Einbinden neuer Erzählstränge herausgezögert werden und die Neugierde durch das Legen falscher Fährten und verschiedener Vermutungen wächst (Adamczyk, 2019). Genau dadurch kennzeichnen sich speziell Geschichten, welche dem Metaerzählmuster der Heldenreise folgen und so sind Cliffhanger, Orts- oder Zeitwechsel sowie verschiedene Erzählstränge nicht nur Charakteristika des Heldenkreislaufs, sondern dienen auch zum Spannungsaufbau (Adamczyk, 2019). Zudem gilt es die Leserschaft direkt an der Handlung teilhaben zu lassen und diese durch das Einbinden von Rätseln, Fragen bezüglich Lösungsfindungen oder Ermittlungstechniken zu fordern und diese möglichst emotional in die Geschichte zu involvieren (Adamczyk, 2019). Der Spannungsaufbau und die folgende Auflösung geschieht im Laufe des Metaerzählmusters stets erneut, da der oder die Protagonist:in mit immer neuen Problemen und Herausforderungen konfrontiert wird, welche es zu lösen gilt. So können stets neue und andere Arten der Spannungserzeugung eingebaut und das Publikum in den Lesegenuss gezogen werden.

2.5 Die Plattform Levumi

Im Folgenden soll die Onlineplattform Levumi vorgestellt werden, auf welcher das erstellte Lesefördermaterial verfügbar sein soll. So wird zuerst allgemein über die Onlineplattform informiert und im Folgenden speziell auf die Lernverlaufsdiagnostik im Bereich des Lesens eingegangen, welche den Ausgangspunkt bildet, um das Leseniveau der Schüler:innen zu ermitteln und folglich Lesefördermaterial der entsprechenden Niveaustufe auswählen und hinzuziehen zu können.

2.5.1 Allgemeine Vorstellung der Plattform Levumi

Levumi ist eine im Jahre 2015 von den Wissenschaftler:innen Markus Gebhardt, Kirsten Diehl und Andreas Mühling veröffentlichte Onlineplattform, deren Name sich aus **Le**rn-**V**erla**u**fs-**M**oni**i**toring zusammensetzt und welche die Bildungsforschung mit der Schulpraxis verbinden soll (Schurig et al., 2019). Die Onlineplattform ist unter www.levumi.de kostenfrei erreichbar und bietet neben Tests zur Lernverlaufsmessung und Fragebögen auch weitere Materialien wie Handbücher für Lehrkräfte, Tutorials, Förderhandbücher und auch Kopiervorlagen zu Übungen sowie Fördermaterialien für den Unterrichtseinsatz (Schurig et al., 2019). Levumi stellt ein umfassendes Angebot in den vier wesentlichen Lernbereichen Lesen, Rechtschreiben, Zahlen und Operationen und Verhalten bereit, wobei die entsprechenden Kompetenzen durch ein breites Testangebot von Levumi überprüft werden können (Schurig et al., 2019). Die Onlineplattform ermöglicht effiziente und ökonomische Screenings, Lernverlaufsdiagnostiken sowie Übungen und macht folglich die formative Rückmeldung an die Lehrkräfte bezüglich des Unterrichts möglich und optimiert die individuelle Förderung durch die mithilfe der Plattform Levumi erhobenen Daten, sowie durch die Bereitstellung entsprechender Fördermaterialien (Schurig et al., 2023).

2.5.2 Lernverlaufsdiagnostik im Lesen

Der Lernbereich Lesen beinhaltet die Kompetenzen Leseflüssigkeit sowie Leseverständnis. Diese können mit den auf der Plattform Levumi angebotenen Tests überprüft werden, wobei es bezüglich der Leseflüssigkeit Tests zu Buchstaben, Wörtern, Silben, Pseudowörtern, dem Sichtwortschatz gibt und der Bereich des Leseverständnisses durch Tests zum Satzverstehen geprüft wird (Gebhardt et al., 2023).
Die Lernverlaufsmessung im Lesen lässt sich untergliedern in den Bereich der Leseflüssigkeit und den des Leseverständnisses. Zu Beginn der Schulzeit wird primär die Leseflüssigkeit gefördert, wobei die Lesegeschwindigkeit als bedeutender Indikator für die allgemeine Lesefähigkeit gilt und folglich in den Blick genommen wird (Schurig et al., 2019). Um diese zu messen sind die Leseflüssigkeitstests bei Levumi als Eine-Minuten-Leseaufgaben konstruiert, welche sich am Lehrplan der Grundschule sowie dem Kieler Leseaufbau orientieren (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Die Tests sind kompetenzorientiert und werden je nach Bedarf individuell für jedes Kind ausgewählt. Levumi stellt die Leseflüssigkeitstests auf fünf verschiedenen Niveaustufen, N0-N4 zur Verfügung, wobei diese sich durch die verwendeten Laute und Lautverbindungen voneinander abgrenzen und die Auswahl des passenden Leseflüssigkeitstest somit von den durch die Schüler:innen bereits gelernten Buchstaben abhängig ist (Schurig et al., 2019).

Nach Festigung der grundlegenden Lesefähigkeiten kann der Übergang zu Tests erfolgen, welche das Leseverständnis durch Tests zum Satzverstehen prüfen. Die Testung des sinnentnehmenden Lesens erfolgt bei Levumi auf drei Niveaustufen (N2, N4, N6), wobei sich das Graphemmaterial sowie die Komplexität der syntaktischen und semantischen Strukturen in den Sätzen der verschiedenen Labyrinth-Aufgaben unterscheidet und Wortlücken gezeigt werden, die folglich durch ein von vier zur Auswahl stehenden Wortmöglichkeiten gefüllt werden müssen und folglich alles durch die Onlineplattform ausgewertet wird (Schurig et al., 2019).

3 Fragestellung

Wie bereits in der Problemstellung erörtert, stellt die Lesefähigkeit eine Schlüsselkompetenz dar, welche es dringend zu fördern gilt. Ziel dieser Arbeit ist folglich die Erstellung von differenzierten Lesetexten zur Leseförderung für die Plattform Levumi unter Berücksichtigung sprachlicher Prinzipien, wobei sich zuerst die Frage stellt, wie die Niveaustufen, anhand welcher die Erstellung und Differenzierung der Lesefördertexte erfolgen soll, aufgebaut und voneinander abgegrenzt werden sollen, damit eine aufeinander aufbauende und effektive Leseförderung gelingt.

Zudem beschäftigt sich die Arbeit in Bezug auf den Lesekompetenzerwerb mit dem Erhalt der Lesemotivation. Texte, die den Lesestoffpräferenzen von Schüler:innen entsprechen, haben besonders positive Einflüsse auf die Entwicklung der Lesekompetenz und den Erhalt der Lesemotivation. Dies wurde bereits im Theorieteil nach Philipp (2017) erläutert. Daher stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien Lesefördertexte gestaltet werden sollten. Einerseits betrifft dies genderspezifische Präferenzen hinsichtlich des Inhalts und der sprachlichen Gestaltung. Andererseits spielen Mechanismen zum Spannungsaufbau eine Rolle. Ziel ist es, die Texte an den Interessen und Präferenzen der Schüler:innen auszurichten, um eine erfolgreiche Förderung der Lesekompetenz zu ermöglichen.

So sollen bereits vorhandene Ergebnisse der Leseforschung herangezogen werden, um Kriterien bezüglich inhaltlicher sowie sprachlicher Präferenzen bei Lektüren von Mädchen und Jungen aufzustellen, sowie Richtlinien zum Spannungsaufbau festzulegen. Dabei gilt es herauszuarbeiten, inwiefern sich die Lesestoffpräferenzen von Mädchen und Jungen unterscheiden.

Die Fragestellung, welche dieser Kriterien bei der Erstellung von Lesefördertexten wirklich von Relevanz sind, beachtet sowie eingebunden werden müssen, um Texte entsprechend der Interessen sowie Präferenzen der Schüler:innen zu gestalten, soll durch die Überprüfung folgender Hypothese beantwortet werden: Geschichten, welche nach den Kriterien bezüglich der Spannung sowie unter Berücksichtigung der inhaltlichen und sprachlichen Präferenzen von Mädchen, Jungen und beiden Geschlechten verfasst wurden, entsprechen auch wirklich am ehesten deren Interesse und werden von ihnen als am spannendsten und ansprechendsten angesehen.

Anhand von Erkenntnissen der Untersuchung und durch die Beantwortung der Fragestellung wird primär differenzierte und individualisierte Leseförderung möglich und es wird ersichtlich, wie eine gezielte Anpassung von Lesetexten an geschlechterspezifische Vorlieben gelingen und folglich im Optimalfall die Lesemotivation steigern kann. Die Weiterentwicklung der vorab entwickelten Lesefördertexte für die Plattform Levumi wird somit möglich, da durch Berücksichtigung der erlangten Erkenntnisse auch leseferne Schüler:innen stärker für das Lesen begeistert werden können, indem die Lesefördertexte an die Interessensgebiete und Lesestoffpräferenzen der Schüler:innen angepasst werden können.

4 Methodik 1: Erstellung differenzierter Leseförderte für die Plattform Levumi

Die Kapitel vier und fünf stellen den Methodikteil der Arbeit dar. So wird unter dem vierten Gliederungspunkt zuerst die methodische Vorgehensweise zur Erstellung der differenzierten Leseförderte der Niveaus L1 bis L7 für die Plattform Levumi beschrieben. Aufbauend auf den vorangegangenen Überlegungen widmet sich der fünfte Abschnitt der zentralen Frage, welche Leseförderte für Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe besonders ansprechend sind. Dabei wird auch der genderspezifische Aspekt berücksichtigt. Die Frage die sich dabei stellt ist, welche Kriterien bei der Texterstellung beachtet werden müssen, um spannende und motivierende Texte zu verfassen, die den individuellen Lesestoffpräferenzen der Zielgruppe entsprechen. Die Ermittlung dieser Präferenzen ist von entscheidender Bedeutung, um die Lesemotivation der Kinder nachhaltig zu fördern und damit eine erfolgreiche Leseförderung zu ermöglichen.
In diesem Zusammenhang erweist sich die Verbindung zweier Projekte als besonders gewinnbringend. Zum einen die Entwicklung von Leseförderte für die Plattform Levumi, zum anderen die anschließende Analyse der Lesestoffpräferenzen und Interessen der Schüler:innen. Durch diese Verknüpfung lassen sich wertvolle Kriterien ableiten, die bei der Erstellung ansprechender Lesetexte berücksichtigt werden sollten. So können die Texte nicht nur auf das individuelle Leseniveau, sondern auch auf die thematischen Interessen der Kinder abgestimmt werden, eine wichtige Voraussetzung für wirksame und motivierende Leseförderung.
Das erste Ziel dieser Arbeit ist die Erstellung von differenzierten Lesetexten zur Leseförderung für die Plattform Levumi, diese sind über den im Anhang eingefügten Link auf OSF, in dem Ordner Levumi Leseförderung-Lesetexte in den Niveaustufen 1-7, einsehbar. Um diese strukturiert verfassen und wissenschaftlich fundiert begründen zu können, werden sieben Niveaustufen entwickelt und bestimmte Kriterien, wie auch ein Wortschatz für die jeweiligen Stufen L1 bis L7 festgelegt, welche es bei der Fördermaterialerstellung stets zu beachten gilt. So gelingt eine stufenweise Steigerung der Anforderungen bei den Lesetexten und die Förderung der Leseflüssigkeit sowie des Leseverständnisses wird durch Texte, welche an die verschiedenen Leseniveaus der Schüler:innen angepasst sind, möglich. Die methodische Herangehensweise zur Erstellung der differenzierten Lesetexte wird ausführlich beschrieben. Zudem wird darauf eingegangen, dass alle Leseförderte durch eine Rahmengeschichte miteinander verbunden und auch das Layout sowie die Richtlinien zur Texterstellung aufeinander abgestimmt sind, um eine einheitliche und aufeinander aufbauende Leseförderung zu gewährleisten. Ein Einblick in den Schreibprozess wird gewährt, indem die Vorgehensweise der Lesetexterstellung beschrieben wird.

4.1 Kriterien und Aufbau der Niveaustufen

Im Folgenden soll auf den Aufbau, der zur Generierung von Leseförderte erstellten Niveaustufen eingegangen werden, welche sich durch den Buchstabenpool, die Anforderungen an die Vokallänge, die Dehnbarkeit der Konsonanten, sowie durch die Komplexität der Wortstruktur voneinander abgrenzen. Durch die drei Schwierigkeitsstufen der Laute und Wörter sowie durch weitere Kriterien zur Textgestaltung, grenzen

sich die Niveaustufen ebenfalls voneinander ab. Zur groben Übersicht dient die Tabelle (siehe Tabelle 1), danach sollen die Kriterien genauer erläutert sowie begründet werden. Die Veränderungen, welche sich zwischen den Niveaustufen vollziehen, sind in blau kenntlich gemacht.

Tabelle 1: Einteilung der sieben Niveaustufen

Niveau	**Buchstaben**	**Länge der Vokale**	**Dehnbarkeit der Konsonanten**	**Wortstruktur**	**Schwierigkeitsstufe** Laute Wörter	**Weitere Kriterien**
L1 KLA 0-4	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z ch **Endungen** -en, -er, -em	Lang, nur e in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 3 Lauten	ja	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen)	1 1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche Unterstützung** 10-15 verschiedene Bilder statt Wörter Bildwiederholungen **Silben** max. 3 pro Wort Färbung rot/blau **Wortschatz** Einfach Wortwiederholungen **Sätze** Kurz: Ø 3 – 4,5 Wörter Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig

L2 KLA 5,6	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h	Lang, nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 4 Lauten	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen)	2	1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche** **Unterstützung** 10-15 verschiedene Bilder statt Wörter Bildwiederholu ngen **Silben** max. 3 pro Wort Färbung rot/blau **Wortschatz** Einfach Wortwiederholu ngen **Sätze** Kurz: Ø 4,5 – 5,5 Wörter Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig
L3	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei, ie **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g	Lang, nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 4 Laute	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma)	2	1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche** **Unterstützung** 10-15 verschiedene Bilder statt Wörter

KLA 7,8	ch, eu, sch j, v, ß **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h			KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen) Zusammengesetz-te Nomen erlaubt, wenn jedes Nomen die passende Wortstruktur hat (Lagerfeuer)		Bildwiederholungen **Silben** max. 4 pro Wort Färbung rot/blau **Wortschatz** Einfach Wortwiederholungen **Sätze** Kurz: Ø 5,5 – 6,5 Wörter Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig
L4	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei ä, ö, ü äu **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß qu, x, y **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig	Lang, nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. vier Laute	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen)	2 1	**1:1 Zuordnung** Weitgehend möglich **Bildliche Unterstützung** / **Silben** max. 4 pro Wort Färbung / **Wortschatz** Einfach Vorentlastung **Sätze** Kurz: Ø 6,5 – 7 Wörter

KLA 9,10	Stummes h					Wiederholung der Satzstruktur **Inhalt** Eindeutig
L5 KLA 11	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei ä, ö, ü äu **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß qu, x, y sp, st, tz, ck **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h	Lang, nur e und i in Endung kurz und kurz bei Wörtern mit max. 6 Laute	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen) KKVKV (Probe) KKVKVK (Fragen)	2 2	**1:1 Zuordnung** erschwert **Bildliche Unterstützung** / **Silben** max. 4 pro Wort Färbung / **Wortschatz** Vorentlastung Synonyme **Sätze** Lang: Ø 7 – 7,5 Wörter Mehr Nebensätze **Inhalt** Weniger eindeutig
L6	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei ä, ö, ü äu **Konsonanten**	kurz	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen)	3 2*	**1:1 Zuordnung** erschwert **Bildliche Unterstützung** /

KLA 12	m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß qu, x, y sp, st, tz, ck **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h			KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen) KKVKV (Probe) KKVKVK (Fragen) KVKKV (Wolke) KVKKVK (Balken)	*oder 3, wenn das Wort nicht mehr als zwei Silben hat	**Silben** max. 4 pro Wort Färbung / **Wortschatz** Schwere Wörter (z.B. mit Kurzvokal in Stammsilbe) Vorentlastung Synonyme **Sätze** Lang: Ø 7,5 – 8 Wörter Mehr Nebensätze **Inhalt** Weniger eindeutig z.B. eingeschobene Redebegleitsätze
L7	**Vokale** a, e, i, o, u au, ei ä, ö, ü äu **Konsonanten** m, r, s n, f, l, h, w, z p, t, k b, d, g ch, eu, sch j, v, ß	kurz	nein	VK (am) KV (so) VKV (Uli) KVK (nun) VKVK (Ofen) KVKV (Nase) VKVKV (Aroma) KVKVK (malen) KVKV (Kino) KVKVK (Regen)	3 3	**1:1 Zuordnung** erschwert **Bildliche Unterstützung** / **Silben** Wörter mit mehr als drei Silben der Schwierigkeitsstufe 3 Färbung /

KLA 13, 14	qu, x, y sp, st, tz, ck **Endungen** -en, -er, -em, -et usw. -ig Stummes h			KKVKV (Probe) KKVKVK (Fragen) KVKKV (Wolke) KVKKVK (Balken) Alle Wortstrukturen		**Wortschatz** Schwere Wörter (z.B. mit Kurzvokal in Stammsilbe) Vorentlastung Synonyme Fremdwörter **Sätze** Lang: Ø > 8 Wörter Viele Nebensätze **Inhalt** Weniger eindeutig z.B. eingeschobene Redebegleitsätz e

Es wurden sieben Niveaustufen zur Erstellung von Texten zur Leseförderung erarbeitet. Die Niveaustufen bauen aufeinander auf, wodurch die Differenzierung gewährleistet und die Leseförderung auf verschiedenen Leseniveaus gelingen soll. Fakt ist, dass sich die Schülerschaft als höchst heterogen erweist und die Niveaustufen folglich nicht beliebig und problemlos einzelnen Klassenstufen zugeordnet werden können, sondern die Förderung stets auf das entsprechende Leseniveau des zu Fördernden abgestimmt werden muss. Die erfolgreiche Leseförderung kann nur auf Basis einer umfangreichen und individuellen Diagnostik der Leseausgangslage gelingen, indem die dem derzeitigen Leseniveau des Kindes entsprechenden und passenden Texte ausgewählt und eingesetzt werden.

Die Niveaustufen L1 bis L7 wurden in Anlehnung an die Stufen des Kieler Leseaufbaus erstellt (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Es wurden Kriterien aus dem Kieler Leseaufbau entnommen, jedoch erfolgten Adaptionen und Erweiterungen. Auch Änderungen wurden vorgenommen, auf welche im Folgenden eingegangen wird. So sollen die Kriterien der verschiedenen Niveaustufen zur Erstellung des Lesefördermaterials im Folgenden erklärt werden.

Niveau L1 gründet auf den Stufen null bis vier des Kieler Leseaufbaus, welche primär aus dem Grund zusammengefasst werden, damit es überhaupt möglich wird Lesetexte zu erstellen. Nur durch Kombination des ersten vier Stufen des Kieler Leseaufbaus können einfache Sätze geschrieben und Geschichten entwickelt werden. Es bietet sich zudem an die Stufen null bis vier in L1 zu komprimieren, weil die Dehnbarkeit der

Konsonanten zum Zeitpunkt dieses Leseniveaus noch vorausgesetzt ist und sich zudem alle Laute und Wörter auf der Schwierigkeitsstufe eins befinden.

Auf der untersten Stufe sind bereits alle Vokale a, e, i, o, u, sowie die Vokalverbindungen ei, au eingeführt und die Konsonanten m, r, s, n, f, l, h, w, z, ch. Auch die Endungen -en, -er, -em können bei der Erstellung von Lesetexten auf dem untersten Leseniveau verwendet werden. Die Stufe L1 zeichnet sich vor allem durch viele Reibelaute und dehnbare Konsonanten aus, da diese bei der Lautierung gut gehört werden können und die Synthetisierung der Laute beim Erlesen somit vereinfacht ist. Aus dem gleichen Grund ist auf Stufe L1 auch festgesetzt, dass alle im Text verwendeten Wörter nur lange Vokale enthalten dürfen, wobei das kurze e in der Endung eine Ausnahme darstellt. Da bei der Generierung von Lesetexten beispielsweise keinesfalls auf Hilfswörter verzichtet werden kann, gilt zudem die Regel, dass auch bei Wörtern mit bis zu drei Lauten ein Vokal kurz sein kann (z. B. mich).

Ein weiteres Kriterium, welches die verschiedenen Niveaustufen voneinander abgrenzen soll, ist die in den Lesetexten verwendete Wortstruktur, welche bei L1 weitgehend die konsistente Laut- / Buchstabenzuordnung sichern soll. Hierbei ist zu sagen, dass Buchstabenverbindungen wie au, ei, ch stets als ein Laut zählen. Erlaubt sind nur Wörter mit maximal drei Silben. Zudem müssen gewisse Wortstrukturen eingehalten werden. Erlaubte Vokal (V) und Konsonant (K) Strukturen sind: VK (z. B. am), KV (z. B. so), VKV (z. B. Uli), KVK (z. B. nun), VKVK (z. B. Ofen), KVKV (z. B. Nase), KVKVK (z. B. malen) und VKVKV (z. B. Aroma).

Stufe L1 orientiert sich sinnvollerweise stark am Kieler Leseaufbau, besonders da die verwendeten Laute und Wörter der Schwierigkeitsstufe eins entsprechen. Die Laute dieser Stufe sind nach dem Kieler Leseaufbau leicht hörbare Laute, lange Vokale, dehnbare Konsonanten und die verwendeten Wörter müssen lautlich leicht zu erfassen sein. Das heißt, die Phonem-Graphem-Korrespondenz muss einerseits gegeben sein, da durch die lautliche Unterscheidung die einzelne Vokale besser zu tragen kommen. Andererseits ist auch die 1:1 Zuordnung hier weitgehend möglich, wobei das kurze e wie {ä} ausgesprochen wird und das ch jedoch eine Ausnahme bilden. Obwohl der Fokus auf der 1:1 Zuordnung liegen soll, wird es auf Stufe L1, zugunsten der literarischen Qualität, als legitim angesehen, zusätzlich mehr Buchstaben zuzulassen, die nicht komplett lautgetreu sind (z. B. aus Stufe drei, vier).

Niveau L1 zeichnet sich letztlich durch weitere Kriterien aus. So werden die Lesetexte stets in verschiedenen Varianten angeboten, mit Silbenbögen oder Silbenschrift, um der bereits bekannten Darbietungsform in der Klasse zu entsprechen und die praktische Umsetzung der Förderung somit zu erleichtern. Sowohl in der Förderung als auch in der Didaktik nämlich, wird die Unterstützung des Leselernprozesses durch Fokussierung auf die Silben als gewinnversprechend angesehen, denn durch die silbische Struktur, also die Segmentierung, kann die Synthese beim Lesen erleichtert und die Leseflüssigkeit einfacher erlangt werden (Dreschinski, 2022). Auch beinhalten die Texte auf den Stufen L1 bis L3 bildliche Unterstützung um trotzdem Wörter, welche den vorgegebenen Kriterien der jeweiligen Niveaustufe nicht entsprechen, verwenden und so sinnvolle Geschichten erstellen zu können. Zudem ist der Einsatz von Bildern sinnvoll, da diese einen höheren Grad an Lesestrategien ermöglichen können. Bildwiederholungen bieten sich an, damit durch die Wiedererkennung der Lesefluss nicht aufgehalten wird. Außerdem gilt, Wortwiederholungen sowie wiederholendem Satzbau, einfachem Wortschatz, kurzen Sätzen, eindeutigen Inhalten auszeichnen, um das sinnverstehende Lesen auf

einem niedrigen Niveau zu halten und den Fokus auf die Leseflüssigkeit und Lesegenauigkeit lenken zu können.

Das nächsthöhere **Niveau L2** gründet auf den Stufen fünf und rechts des Kieler Leseaufbaus. L2 wurde nur um zwei Stufen erweitert, da so nicht zu viele Buchstaben auf einmal eingeführt werden und dem Leseniveau somit optimal entsprochen werden kann.
Der Buchstabenpool wird erweitert durch die Konsonanten p, t, k, b, d, g. Auch werden stufenweise mehr Endungen erlaubt, so nun auch -et (etc.) und -ig, aufgrund der Häufigkeit und um den Wortschatz zu erweitern. Somit ändert sich hinsichtlich der Länge der Vokale auf dieser Stufe nur, dass das e, sowie das i bei -ig in Endungen kurz sein dürfen und auch kurz bei Wörtern mit maximal vier Lauten. Zudem wird auf Stufe L2 die Kenntnis des stummen h vorausgesetzt. Diese Erweiterungen erfolgen aufgrund der Annahme, dass es den Kindern, aufgrund ihrer bereits vorhandenen Leseerfahrung möglich ist, entsprechende Worte zu erlesen. Es dürfen immer noch nur Worte mit maximal drei Silben verwendet werden. Bezüglich der Wortstruktur ist zu sagen, dass die in L1 erlaubten Strukturen um KVKV (z. B. Kino) und KVKVK (z. B. Regen) erweitert werden, wobei die Dehnbarkeit des zweiten Konsonanten nicht möglich ist. Auch kann die Wortstruktur auf L2 beliebig verlängert werden, wenn die vorgegebene Grundstruktur erhalten bleibt (z. B besuchen). Die verwendeten Laute der Stufe L2 entsprechen nun der Schwierigkeitsstufe zwei, da nun auch nicht mehr dehnbare Konsonanten (z. B. k) und vor allem Verschlusslaute (z. B. Kino) vorhanden sind. Die Wörter auf L2 entsprechen, aufgrund der vorgegebenen Wortstruktur, noch der Schwierigkeitsstufe eins. Auch die 1:1 Zuordnung ist wie in L1 weitgehend möglich.
Der Lesetext L2 sollte einen eindeutigen Inhalt vermitteln und einem einfachen Textaufbau entsprechen. Dieser zeichnet sich, ähnlich wie in L1, durch einen einfachen Wortschatz, sowie Wortwiederholungen und kurzen und ähnlichen Satzstrukturen aus. Auch Silbenbögen und Silbenschrift sowie bildliche Unterstützungen sind auf dem Niveau L2 unabdingbar.

Auf **Niveau L3** kommen die Stufen sieben und acht des Kieler Leseaufbaus hinzu. Die Erweiterung der Niveaustufen erfolgt kleinschrittig, damit einerseits wieder nicht zu viele Buchstaben auf einmal eingeführt werden, in L3 jedoch auch aufgrund der Gefahr der Ähnlichkeitshemmung, der sogenannten Ranschburgschen Hemmung (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Folglich ist es sinnvoll, Buchstaben wie Z/ß und ch/sch in verschiedenen Stufen und abgegrenzt voneinander einzuführen. Somit sind die in L3 neu eingeführten Konsonanten j, ß und v, wobei v nur als Laut /f/ eingeführt wird. Zudem neu sind die Konsonantenverbindungen eu und sch. Auch das ie kommt auf Niveaustufe L3 hinzu. Die Regelungen zur Länge der Vokale sowie die erlaubten Wortstrukturen ändern sich auf Stufe L3 nicht, jedoch sind zusammengesetzte Nomen erlaubt, wenn jedes Nomen die passende Wortstruktur hat (z. B. Lagerfeuer). Auch Änderungen bezüglich der Schwierigkeitsstufe der Laute und Wörter gibt es bei L3 nicht. Jedoch dürfen nun Wörter mit bis zu vier Silben in den Texten enthalten sein. Die Lesetexte werden wieder sowohl in Silbenschrift als auch mit Silbenbögen angeboten, jedoch erfolgt ein sukzessiver Abbau der bildlichen Unterstützungsmaßnahmen sowie einfachen Satzstrukturen, wobei die Instrumente der Wiederholung und sprachlichen Vereinfachung dennoch zentral sind, um das sinnverstehende Lesen auf einem noch niedrigen Niveau zu halten.

Niveau L4 erweitert sich erneut um nur zwei Stufen, neun und zehn des Kieler Leseaufbaus, da so die Wort- und Lautschwierigkeit gleichbleibt und zudem langsame und logische Buchstabeneinführung gewährleistet werden kann. So erweitert sich der Buchstabenpool in L4 um die Konsonanten x und y sowie um die Lautverbindung qu. Die Regeln zur Länge der Vokale ändert sich nicht, jedoch kommen ö, ü neu hinzu. Auch ä und folglich das äu werden auf Niveau L4 eingeführt, da die orthographische Schwierigkeit legitimerweise durch die Fokussierung auf den Bereich der Leseförderung vernachlässigt werden kann. Zudem ist zu sagen, dass die in L3 und L4 eingeführten Konsonanten v und q jeweils nur als Laut /f/ und q nur in Lautverbindungen /qu/ vorkommen darf. Die Regeln zu den vorgegebenen Wortstrukturen, die Schwierigkeitsstufe der Laute und Wörter sowie das Maximum an vier Silben pro Wort bleiben auf der Niveaustufe L4 gleich. Die Lesetexte werden jedoch ab dieser Niveaustufe mit weniger Unterstützungsmaßnahmen angeboten. Sowohl die Silbenbögen und Silbenschrift als auch die bildlichen Unterstützungsmaßnahmen fallen nun weg, da der Buchstabenpool endlich einen erweiterten Wortschatz zulässt. Um dem Alters- und Entwicklungsstand der Kinder jedoch zu entsprechen und um die literarische Qualität durch einen breiteren Wortschatz zu gewährleisten, können bis zu zehn Wörter, welche nicht den Kriterien entsprechen trotzdem im Lesetext vorkommen.
Diese werden zu Beginn eingeführt sowie durch eine Wortschatzlegende einmal bildlich vorentlastet und dann im Lesetext verwendet. Auch erfolgt eine langsame, aber sukzessive Erschwerung der sprachlichen und grammatikalischen Textgestaltung, um das sinnentnehmende Lesen immer weiter anzuregen.

Niveau L5 wird um die Stufe 11 des Kieler Leseaufbaus ergänzt, da dies die letzte Stufe ist, auf welcher die Vokale noch lang sind und weil nun ebenfalls die zweite Wortschwierigkeitsstufe erreicht wird. Es sind alle Vokale und Konsonanten eingeführt, jedoch kommen die Konsonantenverbindungen sp, st, tz und ck neu hinzu. Die Länge der Vokale muss sich folglich ändern und so wird eine neue Regel dazu aufgestellt. Es gilt nun, dass Vokale immer lang sind, außer in Endungen bei Wörtern mit bis zu sechs Lauten (z. B. stecken). Da Buchstabenverbindungen wie ck, st, ect. aufgenommen wurden, können diese Wörter nur mit neuer Wortstruktur KKVKVK gebildet werden. So erweitert sich auf Niveau L5 also auch der Pool an erlaubten Wortstrukturen: KKVK (z. B. Probe), wobei eine Verbindung von Anfangskonsonanten mit Übergangslaut erfolgen kann. Diese Struktur kann nun auch beliebig verlängert werden, darf jedoch das Maximum an vier Silben pro Wort nicht übersteigen (z. B. KKVKVK Fragen).
Die verwendeten Laute des Niveaus L5 entsprechen weiterhin der Schwierigkeitsstufe zwei und auch die Wortschwierigkeit steigt nun auf zwei. So ergibt sich aus den erlaubten Konsonantenverbindungen, dass in den Texten nun Wörter mit einfachen Konsonantenverbindungen enthalten sind, um die Wortstruktur zu erschweren. Auch die 1:1 Zuordnung ist aufgrund der Wortstruktur ab jetzt erschwert. Dazu kommen längere Sätze sowie der Einsatz von Nebensätzen, ein erweiterter Wortschatz, die Nutzung von Synonymen und sukzessiv weniger eindeutige Inhalte, um das sinnkonstruierende Lesen zu schulen. Die bildliche Vorentlastung durch die Wortschatzlegende zu Beginn bleibt jedoch erhalten.

Niveau L6 wird der Stufe zwölf des Kieler Leseaufbaus zugeordnet. Alle Vokale, Konsonanten sowie Konsonantenverbindungen sind bereits bekannt und so erfolgt nun eine Schwierigkeitssteigerung, indem die Länge der Vokale nun nicht mehr festgeschrieben ist, sondern auch immer kurz sein darf. Daraus ergibt sich,

dass Doppelkonsonanten im Wort, aufgrund der uneingeschränkten Länge der Vokale, immer möglich sind. Zudem ergibt sich auch eine neue Wortstruktur: KVKKV (z. B. Wolke), wobei `Wol` nun die geschlossene Stammsilbe mit kurzem Vokal darstellt, was die Leseschwierigkeit nun erheblich steigert. Auch diese Wortstruktur darf beliebig erweitert werden (z. B. KVKKVK Balken), jedoch das maximum an vier Silben pro Wort nicht übersteigen.
Die Lautschwierigkeit steigt auf drei, da nun alle übrigen Laute und primär die, welche aus zwei oder mehreren Lauten repräsentiert werden, beispielsweise pf, ng, qu, etc. verwendet werden. Laut- Schwierigkeitsstufe drei zeichnet sich zudem durch die kurzen Vokale in geschlossenen Stammsilben aus. Auch die Schwierigkeitsstufe der Wörter steigt auf Stufe drei, jedoch nur, wenn das Wort nicht mehr als zwei Silben hat. Da die Wörter `Kind` oder `Lösung` leicht zu lesen sind, aber Stufe drei wären, wird hier zugunsten der literarischen Qualität von der Regelung des Kieler Leseaufbaus abgewichen.
Folglich ist auch hier die 1:1 Zuordnung aufgrund der Wortstruktur erschwert. L6 zeichnet sich vor allem durch komplexere inhaltliche, schwierigere grammatische Strukturen sowie längere Sätze aus, um das sinnkonstruierende Lesen weiter anzubahnen. So wird die Leseschwierigkeit beispielsweise durch schwere Wörter, welche sich durch einen Kurzvokal in der Stammsilbe auszeichnen können, sowie durch eingeschobene Redebegleitsätze erhöht. Die Wortschatzlegende bleibt jedoch als Unterstützungsmaßnahme, sowie zur Gewährleistung der literarischen Qualität stets erhalten.

Das höchste **Niveau L7** wird letztlich ergänzt durch die höchsten Stufen 13 und 14 des Kieler Leseaufbaus. Es sind nun alle Buchstaben sowie Buchstabenverbindungen und Wortendungen erlaubt. Die Länge der Vokale sowie die Dehnbarkeit der Konsonanten kann bei der Texterstellung beliebig gewählt werden und auch alle Wortstrukturen sind erlaubt.
Die verwendeten Laute des Niveaus L7 entsprechen weiterhin der Schwierigkeitsstufe drei und auch die Wortschwierigkeit steigt auf drei. So sind nun auch Wörter mit Konsonantenverbindungen am Anfang oder am Ende, in denen die Lautanzahl drei übersteigt, erlaubt, genauso wie die Buchstabenverbindungen str, schn, spr, was folglich die 1:1 Zuordnung erschwert. So können ab nun auch Wörter der Schwierigkeitsstufe drei mit mehr als drei Silben im Text enthalten sein. Doch nicht nur das macht die die höchste Leseschwierigkeit der Texte auf der letzten Niveaustufe L7 aus. Zudem beinhalten sie nun lange und verschachtelte Sätze und der verwendete Wortschatz ist erweitert und ist beispielsweise geprägt von Fremdwörtern. Der Fokus liegt nun primär auf dem sinnverstehenden Lesen.

4.2 Aufbau des Leseförderматerials

Im Folgenden soll auf den Aufbau der Leseförderung für die Plattform Levumi eingegangen werden. So erfolgt die Leseförderung durch die Einteilung in sieben Niveaustufen und richtet sich grob an die Schülerschaft der ersten bis fünften Jahrgangsstufe. Der Leseförderansatz jedoch ist differenziert und bietet eine inhaltlich passende Geschichte für jede Jahrgangsstufe von der ersten bis zur fünften Klasse, welche jeweils in zwei bis drei unterschiedlichen Niveaustufen (L1 bis L7) zur Verfügung steht. So steigt der Schwierigkeitsgrad mit Erhöhung der Niveaustufe an, der Inhalt bleibt jedoch der gleiche, womit Differenzierung realisiert und die Adaption der Lesetexte an die individuellen Lesekompetenzen der Schüler:innen möglich werden kann. Die

Niveaustufen werden den Jahrgangsstufen gemäß einem in folgender Tabelle (siehe Tabelle 2) dargelegten System zugewiesen.

Tabelle 2: Zuordnung der Niveaustufen zu den Klassenstufen

Klassenstufe	Niveaustufe
1	L1, L2, L3
2	L2, L3, L4
3	L3, L4, L5
4	L4, L5, L6
5	L5, L6, L7

Wesentlich ist, dass die Lesetexte nicht fest an eine Jahrgangsstufe gebunden sind, sondern die Auswahl der Lesetexte stets individuell erfolgen und den Kompetenzen sowie Bedürfnissen der Schüler:innen entsprechen soll, um eine optimale Passung erreichen und eine gelingende Leseförderung ermöglichen zu können. So können auch Schüler:innen der dritten Klassen noch Texte auf Stufe L1, L2 und L3 lesen, um schließlich die für sie vorgesehene Niveaustufe L4 zu erreichen. Vielmehr dient die Einteilung als Orientierungshilfe für die Lehrkraft, um die Texte flexibel nutzen zu können und eine individuelle und differenzierte Leseförderung, auch im Klassenverband, durchführen zu können.

Die Lesefördertexte der Klassenstufen eins bis fünf sind durch eine Rahmengeschichte miteinander verbunden und bauen folglich aufeinander auf. Jedoch sind die Geschichten auch thematisch in sich schlüssig und die Lesefördertexte der Jahrgangsstufe fünf können folglich auch verstanden werden, wenn die vorherigen Texte nicht gelesen wurden. Es gibt somit fünf verschiedene Storylines, welche fast alle mehrfach differenziert sind. So überschneidet sich das Angebot von Lesefördertexten, da die Stufen L2 und L6 mit zwei verschiedenen und L3, L4, L5 mit drei verschiedenen Lesetexten vertreten sind, wohingegen L1 und L7 mit je einer Storyline vertreten sind. Durch das große Angebot verschiedener Lesetexte auf unterschiedlichen Niveaustufen wird dem Lesenden also die Möglichkeit gegeben, sich schrittweise zu steigern.

4.3 Festlegen des Inhalts der Geschichte

Um alle Storylines der verschiedenen Niveaustufen miteinander zu verbinden und die Leseförderung vereinheitlichen zu können, wird bei der inhaltlichen Gestaltung auf das Metaerzählmuster der Heldenreise nach Joseph Campbell zurückgegriffen (Adamczyk, 2019). So nämlich kann strukturiert eine für die gesamte Zielgruppe spannende Rahmenhandlung und eine kohärente Geschichte entwickelt werden, welche sich über alle Niveaustufen erstreckt und die unterschiedlichen Anforderungen der einzelnen Jahrgangsstufen berücksichtigt. So soll im Folgenden beschrieben werden, wie der Inhalt für die Levumi-Lesefördertexte systematisch festgelegt wurde.

4.3.1 Orientierung am Modell der Heldenreise

Alle erstellten Leseförderтexte für die Plattform Levumi basieren auf dem Modell der Heldenreise, welches bereits im Vorgang beschrieben wurde. Der kleine Drache Levumi wird so im Laufe der Zeit zum echten Helden (Adamczyk, 2019). Schon kurz nachdem er aus dem Ei geschlüpft ist, macht er seine ersten Flugversuche und wird dabei von seinem Mentor, dem Adler, unterstützt. Da Levumi noch nicht so gut fliegen kann, begibt sich der kleine Drache nur mehr oder weniger freiwillig auf eine lange Entdeckungsreise, da ihn der Wind immer wieder an verschiedene Orte trägt, an welchen ihn neue Herausforderungen erwarten. So löst Levumi Probleme, indem er sich auf die Suche nach den Nüssen des Eichhörnchens macht und diese auch findet. Er rettet Verbündete, als ein Pinguin beim Spielen unter einer Lawine begraben wird. Er schlichtet einen großen Streit zwischen den Bewohnern einer einsamen Insel, indem er einen anstrengenden Weg auf sich nimmt und er befreit letztlich sich und seine Verbündeten aus der Gefangenschaft, als er ein Rätsel löst. Levumi merkt, dass er nach seiner Reise nun endlich gut fliegen kann und reflektiert, dass er viele neue Freunde gefunden hat, somit sehr glücklich ist und nun nach Hause kehren kann. Die gesamte Storyline aller Lesetexte von L1 bis L7 basiert auf dem Modell der Heldenreise, auch die einzelnen Geschichten wie beispielsweise die Kapitel Levumi auf dem Eis in L3, L4 und L5. So wird der kleine Drache durch eine Windböe in eine neue Umgebung getragen, wo ihn das neue Abenteuer ruft, als ihm zwei Pinguine begegnen, er sich mit diesen anfreundet und es zum gemeinsamen Aufbruch kommt. Die Tiere haben viel Spaß, jedoch kommt es zu einem Vorfall, als ein Pinguin beim Spielen unter einer Lawine vergraben wird und die entscheidende Prüfung darin besteht, diesem zu helfen. Durch die gemeinsame Rettungsaktion, wobei der Held Levumi die erlösende Idee hat und den Pinguin mit seinem Feueratem aus dem Schnee befreit, wird die Freundschaft zwischen den Tieren intensiviert und sie sind nun alle wieder glücklich vereint und bereit für neue, gemeinsame Abenteuer.

4.3.2 Rahmenhandlung und Inhalt aller Leseförderтexte

Die Leseförderung folgt einem einheitlichen Aufbau und so gibt es eine Rahmenhandlung, die alle Lesetexte der verschiedenen Niveaustufen miteinander verbindet. Levumi, der kleine Drache ist die Hauptfigur der Geschichte, welcher im Laufe der Zeit verschiedene Abenteuer erlebt. So wird jeder Klassenstufe eine andere Storyline zugewiesen. In den Texten der ersten Klasse wird die Hauptfigur vorgestellt. Der kleine Drache schlüpft aus einem Ei und macht seine ersten Flugversuche. In Klasse zwei findet sich Levumi im Wald wieder, nachdem er von einer Windböe aus seiner Heimat fortgetragen wurde. Er stößt dort auf ein Eichhörnchen, dass seine Nüsse verloren hat und will ihm nun helfen diese wiederzufinden. Als er dieses Problem gelöst hat, trägt ihn der nächste Windstoß zum nächsten Abenteuerlesetext für die dritte Klasse. Levumi landet in der Antarktis, wo er zwei Pinguine kennenlernt und er einen von ihnen im Laufe der Geschichte retten muss, da dieser beim Spielen unter einer Lawine begraben wurde. In der Handlung für die vierte Klasse wurde Levumi von seiner Eisscholle auf eine einsame Insel getragen. Er sieht, dass die Inselbewohner sich lautstark streiten, das macht den kleinen Drachen traurig und er will helfen den Streit zu schlichten, wofür er einen abenteuerlichen Weg auf sich nimmt. Das letzte Abenteuer erlebt Levumi in Klassenstufe fünf, als es ihn in die Wüste verschlägt, wo sie versehentlich eingesperrt werden und ihre Befreiung nur durch die Lösung eines schwierigen Rätsels

möglich ist. Doch auch hier kann Levumi alles zum Guten wenden. Levumi gilt somit, ganz nach dem Metaerzählmuster der Heldenreise, als zentraler Held in der Abenteuergeschichte.

4.4 Erstellung der Leseförderтexte

Neben den bereits erläuterten Kriterien der verschiedenen Niveaustufen L1-L7, gilt es bei der Lesetexterstellung weitere Kriterien, bezüglich des verwendeten Wortschatzes sowie des Lesbarkeitsindex, der Wortanzahl und auch des Layouts zu beachten. Diese gilt es im Folgenden aufzuzeigen, denn nur so kann letztlich die gemeinsame Umsetzung eines einheitlichen Konzepts zur Leseförderung mit differenzierten Leseförderтexten gelingen.

4.4.1 Kriterien des Wortschatzes

Die Auswahl des Wortschatzes für die differenzierten Lesetexte erfolgt gezielt unter Berücksichtigung bestimmter Richtlinien, auf welche im Folgenden eingegangen werden soll. Der in den Lesetexten verwendete Wortschatz setzt sich zusammen aus den durch die Niveaustufen vorgegebenen Kriterien, welche in Anlehnung an den Kieler Leseaufbau aufgestellt wurden (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Folglich werden neben sprachlichen Anforderungen auch kognitive Herausforderungen, orthografische Prinzipien und didaktische Aspekte berücksicht. Dadurch werden Vorgaben definiert, welche hinsichtlich der Wortauswahl und Wortstruktur, durch die Festlegung eines strikten Buchstabenpools, die Vokallänge und die Dehnbarkeit der Konsonanten Einschränkungen machen. Mit jeder Leseniveaustufe geht ein Wachstum des vorgegebenen Buchstabenpools einher, wodurch es zur Wortschatzerweiterung sowie zur strukturierten Steigerung des Textniveaus kommt. Dazu tragen auch die Richtlinien bezüglich der Vokallänge maßgeblich bei, denn zu Beginn sind nur Wörter mit langen Vokalen zulässig, wohingegen Wörter mit kurzen Vokalen erst später eingeführt werden. Auch die Wortstruktur und Dehnbarkeit der Konsonanten beeinflussen die Gestaltung der Texte. So sind die niedrigen Niveaustufen geprägt von Wörtern mit einfachen Strukturen und dehnbaren Konsonanten, wie m, n oder s, während komplexere Wortstrukturen mit Konsonantenverbindungen sowie nicht dehnbaren Konsonanten mit steigendem Leseniveau schrittweise vermehrt hinzukommen.
Auch die inhaltliche Passung und die Wiederholung bestimmter Wörter spielen eine Rolle bei der Wortauswahl für die Lesetexte. Diese Faktoren erleichtern das Textverständnis und helfen den Schüler:innen, neue Begriffe in einem bekannten Kontext zu üben und zu verinnerlichen. Zudem wird darauf geachtet, dass der Wortschatz durch visuelle oder inhaltliche Einbettung unterstützt wird, um die Verständlichkeit zu fördern und den Bezug zur Geschichte zu stärken.
So werden in den Texten der Niveaustufen L1 bis L3 Wörter oft wiederholt und der verwendete Wortschatz gilt als basal und sollte den Kindern größtenteils vertraut sein. Auch werden Wörter, welche den aufgestellten Kriterien nicht entsprechen, auf dem Leseniveau L1 bis L3 bildlich dargestellt, um trotz niedrigem Leseniveau einen ansprechenden und spannenden Lesetext gewährleisten zu können. Ab dem Niveau L4 liegt der Fokus der Leseförderung nicht mehr nur auf der Leseflüssigkeit, sondern auch auf dem Leseverständnis, womit in den Lesegeschichten nun auch die Inhalte zentraler werden. Es gilt die Inhalte klar verständlich zu machen, um den Schüler:innen die Dekodierung sowie das Verständnis zu erleichtern, indem die Lesetexte

Wortwiederholungen, einheitliche Satzstrukturen, einfachen Wortschatz sowie kurze und prägnante Sätze enthalten. Ab nun geht mit steigendem Leseniveau auch eine schrittweise Erhöhung des Schwierigkeitsgrads einher und die Lesetexte enthalten schwierigere Sätze, erweiterten Wortschatz und anspruchsvollere Inhalte. Die Texte der Leseniveaustufen L4 bis L7 enthalten im Gegensatz zu den Leseniveaus L1 bis L3 keine Bilder mehr im Text, sondern vielmehr eine Art Legende. Diese steht zu Beginn jedes Lesetexts und beinhaltet bis zu zehn Wörter, welche den aufgestellten Kriterien nicht entsprechen und deswegen vorab zu klären sind. Dies ist ein guter Weg schwierige Wörter vorzuentlasten. Wesentlich jedoch ist, dass der Wortschatz stets altersgemäß und kindgerecht ist und dem Leseniveau der Schüler:innen entspricht. So wurde bei der Entwicklung der Niveaustufen auch der LehrplanPLUS der jeweiligen Jahrgangsstufen, sowie die entsprechenden Grundwortschätze miteinbezogen und berücksichtigt (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D., a & b). Zudem wurden Pseudowörter, beispielsweise die in den Texten vorkommenden Namen, eingebaut.

Wie bereits erklärt wurden in den Lesetexten vereinzelt Wörter verwendet, welche den Kriterien des jeweiligen Leseniveaus nicht entsprechen. Ein Teil dieser Wörter wurden folglich entweder als Bilder im Lesetext dargestellt, oder ab L4 durch eine Legende zu Beginn des Lesetextes vorentlastet. Der andere Teil der unzulässigen Wörter, welcher weder bildlich dargestellt noch vorentlastet wurde, ist auf den Grund- und Häufigkeitswortschatz zurückzuführen (Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D. a & b). Diese Wörter wurden für den Inhalt der Geschichte als wesentlich erachtet und aus Gründen der Vereinfachung des Leseprozesses somit im Fließtext verwendet. Folgende Tabelle (siehe Tabelle 3) zeigt diese Wörter auf und rechtfertigt jene, durch die Zuweisung zum entsprechenden Grund- und Häufigkeitswortschatzes (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, o. D., a & b; Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg, o. D.). Die Wörter *kaum* und *herum* wurden zwar weder im Häufigkeits- und Grundwortschatz nachgewiesen, jedoch aufgrund der leichten Lesbarkeit durch die Lautgetreue dennoch in den Lesetexten verwendet.

Tabelle 3: Zuordnung der Wörter zum Grundwortschatz

Buchstabenanzahl	**LehrplanPLUS: Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 1 und 2** (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus., o. D., a)	**LehrplanPLUS: Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 3 und 4** (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus., o. D., b)	**Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg für die Jahrgangsstufen 1 bis 4** (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württenberg., o. D.)	**Rest**
Zwei Buchstaben	da, in, um, im	an		

Drei Buchstaben	der, die, die, das, das, ist, ist, ist, ist, ist, und, und, und, und, und, uns, hat, hat, mit, mit, sie, was	bis, dem, dem, uns, uns, von, von, wie, bin, bis	als, ins	
Vier Buchstaben	aber, aber, aber, also, doch, doch, geht, geht, gibt, gibt, hört, kann, kann, ruft, ruft, sagt, sich, sich, sind, sind, sind, sind, sind, will, will	dann, dort, ganz, komm, lang, muss, muss, muss, bist, kann, kurz, mich, mach, wird	bald, denn, fest*, fest*, kalt, kalt, noch, noch, warm *im Wortschatz: das Fest	kaum
Fünf Buchstaben	allem, danke, durch, fragt, kleine, macht, macht, nicht, nicht, nicht, nicht, nicht, rollt, gehen, mache	etwas, etwas, keins, kommt, kommt, kommt, lange, liegt, immer	jetzt, kennst, unter	herum
Sechs Buchstaben	darfst, hinter, kannst, kannst, kannst, können, können, müssen, nichts	kommen, kommen, kommen, sofort, siehst, werden, langen, lassen, lachen	anders, allein, einmal	
Sieben Buchstaben		schnell, wenigen		

Um einen spezifischen Überblick bezüglich der einzelnen Leseniveaus und verschiedenen Lesetexte zu gewährleisten, dient folgende Legende (siehe Tabelle 4), welche den genutzten Wortschatz entsprechend farblich kennzeichnet.

Tabelle 4: Nicht-kriterienkonforme Wörter der Levumigeschichten

Das ist Levumi	**L1:** aber, da, das, dem, der, die, durch, etwas, ist, kaum, mit, nicht, sind, und, warm, wie **L2:** die, durch, etwas, geht, gibt, ist, kalt, kennt, komm, kommen, leicht, macht, nicht, saust, schaut, sind, und, unten, von, warm, wie **L3:** allein, allem, durch, etwas, geht, gibt, ist, kannst, kaputt, kennt, kommen, kommt, lacht, leicht, liegt, macht, nicht, rollt, ruft saust, sind, und, unten, warm
Levumi im Wald	**L2:** die, ist, kann, können, muss, nicht, sie, sind, und, werden **L3:** denn, dann, ist, kann, kannst, können, muss, nicht, und, unter will **L4:** denn, ist, kann, kannst, können, lang, muss, nicht, und, will

Levumi auf dem Eis	**L3:** an, bin, bis, bist, doch gehen, gehen, geht, hat, im, in, ist, können, lassen, mit, muss, noch, sind, um, und, was **L4:** an, bin, bis, bist, das doch, gehen, hat, herum, im, immer, in, ist, kann, können, lachen, mit, müssen, noch, sind, um **L5:** an, das, das, doch, fest, gehen, hat, im, immer, in, ist, kann, kommen, können, lachen, mach, mache, mich, mit, muss, müssen, noch, sich, sind, um und, von, was
Levumi, sein Feuer und die Insel	**L4:** bis, doch, hat, ist, kalt, langen, mit, muss, nicht, noch, sich, sind, und, uns, wenigen **L5:** doch, hat, ist, kalt, mit, muss, nicht, noch, sich, sind, und, uns, wenigen, will
Levumi in der Wüste	**L5:** als, also, anders, bald, danke, darfst, dort, einmal, etwas, fest, fragt, ganz, gibt, hinter, hört, ins, ist, jetzt, kannst, keins, kommen, kommt, kurz, lange, macht, nicht, nichts, ruft, sagt, schnell, siehst, sind, sofort, und, uns, wird

4.4.2 Weitere Richtlinien zur Texterstellung

Neben dem Wortschatz sind bei der Lesetexterstellung zudem weitere Richtlinien zu beachten, denn nur so kann es zu einer systematischen Progression und der niveaustufengerechten Lesetexterstellung kommen. Folglich wurde für jede Niveaustufe klare Vorgaben in Bezug auf den Lesbarkeitsindex (LIX), die Gesamtzahl der Wörter und die durchschnittliche Wortanzahl pro Satz definiert. Diese Richtlinien gewährleisten, dass die Lesetexte entsprechend den verschiedenen Niveaustufen differenziert gestaltet werden können, um die Schülerschaft konform ihrer individuellen Leseausgangslage fördern zu können.

Bevor die Vorgaben für jede Niveaustufe beschrieben werden, soll kurz die Klärung des LIX erfolgen. Um Lektüren und Texte dem Leseniveau sowie dem Leseverständnis der Schüler:innen entsprechend individuell auswählen zu können, werden diese auf deren Lesbarkeit geprüft (Lenhard, 2019). Die Lesbarkeit eines Textes ist stets abhängig von Wort- und Satzmerkmalen. So haben zum einen die Wortlänge, die Wortwiederholung, sowie die Bekanntheit von Wörtern und zum anderen die Satzlänge und -struktur, also die Komplexität des Satzbaus, einen Effekt auf die Lesbarkeit (Rosebrock et al., 2011). Zur Feststellung dieser existieren verschiedene Lesbarkeitsindizes, wobei im deutschsprachigen Raum die Bestimmung mithilfe des LIX dominiert, welcher 1984 von Bamberger und Vanecek für die deutsche Sprache entwickelt wurde und die Lesbarkeit durch die durchschnittlichen Satzlänge und dem Anteil an Wörtern mit mehr als sechs Buchstaben zu einem Indexwert berechnet und diesen im Anschluss mit Erfahrungswerten verschiedener Textgattungen abgleicht (Lenhard, 2019). Der LIX von deutschsprachigen Texten kann beispielsweise unter www.psychometrica.de/lix.html ermittelt werden. Es gilt jedoch zu beachten, dass die tatsächliche Textschwierigkeit stets nur begrenzt erfasst werden kann. Beispielsweise kann ein langer Satz durch Aufzählungen leicht verständlich sein, während ein vermeintlich einfacher Text durch unbekannte Inhalte komplex wirkt. Somit gibt der LIX eine grobe Einschätzung der Textkomplexität, berücksichtigt aber nicht alle relevanten Faktoren (Lenhard, 2019).

Es wird also in den Richtlinien die Gesamtzahl der Wörter, sowie die Anzahl der Wörter pro Satz entsprechend der Niveaustufen festgelegt. Hierbei steigt die Gesamtwortzahl von 150 (± 30) Wörtern auf der untersten Stufe L1, bis auf 850 (± 30) Wörtern auf der höchsten Stufe L7. Auch die durchschnittliche Satzlänge steigt von drei bis vierkommafünf Wörtern pro Satz in L1 auf über acht Wörter pro Satz in L7.
Zudem werden die Werte des LIX für alle Niveaustufen festgelegt. Dieser steigt, beginnend bei kleiner als fünf, mit der Erhöhung der Niveaustufen stetig an. Bei L2 beträgt der LIX fünf bis acht und steigt dann in zweier- bis dreier- Schritten auf Niveaustufe L7 auf größer als 21 an. Wesentlich ist, dass in den Texten der Niveaustufen L1 bis L3 die Bilder, welche Worte ersetzen, nicht als Wörter mitgezählt werden.
Diese Struktur ermöglicht die schrittweise Steigerung der Lesefähigkeit, da die Schwierigkeit der Texte kontinuierlich die wachsenden Kompetenzen angepasst wird. Die folgende Tabelle (siehe Tabelle 5) dient als Überblick bezüglich der festgelegten Richtlinien.

Tabelle 5: Texterstellungsrichtlinien

Niveaustufe	LIX-Range	Wörter gesamt	Wörter pro Satz Ø
L1	< 5	150 (+/-30)	3-4,5
L2	5-8	250 (+/-30)	4,5-5,5
L3	8-10	350 (+/- 30)	5,5-6,5
L4	10-13	450 (+/-30)	6,5-7
L5	13-17	550 (+/-30)	7-7,5
L6	17-21	700 (+/- 30)	7,5-8
L7	> 21	850 (+/- 30)	> 8

Die für die dritte Klasse konzipierte Geschichte *Levumi auf dem Eis*, wurde für die Niveaustufen L3, L4 und L5 entsprechend den bereits beschriebenen Richtlinien zur Texterstellung gestaltet. Auf der Niveaustufe L3 beträgt der Text einen LIX-Wert von acht, umfasst 331 Wörter und hat eine durchschnittliche Satzlänge von 6,49 Wörtern. Der Lesetext auf Stufe L4 hat einen LIX-Wert von 11,88 besteht aus 480 Wörtern und die durchschnittliche Satzlänge beträgt 6,67 Wörter. Die höchste der drei Niveaustufen L5 erreicht einen LIX-Wert von 14,06 umfasst 574 Wörter und zeichnet sich durch eine durchschnittliche Satzlänge von 7,27 Wörtern aus. Hierbei wird klar ersichtlich, dass der Schwierigkeitsgrad sowie die an die Leser:innen gestellten Anforderungen mit der Erhöhung der Niveaustufen einhergehen.
Die Folgende Tabelle (siehe Tabelle 6) soll einen Überblick über die gesamte Leseförderung der Levumiplattform und all den darin enthaltenen Lesetexten geben.

Tabelle 6: Übersicht der festgesetzten Werte aller Levumigeschichten

Titel	LIX	Wörter gesamt*	Wörter pro Satz	Schriftgröße
Das ist Levumi L1	4,91	143	Ø 4,21	18

Das ist Levumi L2	6,34	236	Ø 5,49	18
Das ist Levumi L3	9,7	332	Ø 6,38	16
Levumi im Wald L2	7,16	231	Ø 5,5	18
Levumi im Wald L3	9	379	Ø 5,83	16
Levumi im Wald L4	11,13	473	Ø 6,96	14
Levumi auf dem Eis L3	8,18	337	Ø 6.5	16
Levumi auf dem Eis L4	11,88	480	Ø 6.67	14
Levumi auf dem Eis L5	14,06	574	Ø 6.8	14
Levumi auf der Insel L4	12,40	458	Ø 6,94	14
Levumi auf der Insel L5	13,24	540	Ø 7,50	14
Levumi auf der Insel L6	20,77	724	Ø 7,78	14
Levumi in der Wüste L5	13,21	582	Ø 7,48	14
Levumi in der Wüste L6	19,63	759	Ø 7,51	14
Levumi in der Wüste L7	24,93	888	Ø 8,22	12

*ohne Bildwörter

4.4.3 Layout der Leseförderтexte

Damit die Lesetexte einheitlich gestaltet und optimal aufeinander abgestimmt sind, werden im Folgenden die Kriterien bezüglich des Layouts verdeutlicht. So werden die Lesetexte zuerst nach den inhaltlichen Kriterien generiert, um im Folgenden formal sowie optisch aneinander angepasst werden zu können. Um die Leseförderung trotz der vielen verschiedenen Niveaustufen und Differenzierungsmöglichkeiten einheitlich gestalten zu können, werden Richtlinien bezüglich des Layouts im Programm Worksheet Crafter festgelegt, nach welchen das gesamte Lesefördermaterial erstellt wird. Darunter zählen einheitliche Ränder, klar strukturierte Überschriften und derselbe Aufbau sowie dieselbe Optik.

Auch gibt es einen Bilderpool, welcher mit Hilfe von ChatGPT generiert wurde und auf welchen bei der Erstellung der Lesetexte von allen Autoren zurückgegriffen werden kann, um die Lesegeschichten optisch aufeinander abgestimmt und lizenzfrei gestalten zu können. So werden in allen Geschichten die Wörter einheitlich mit den gleichen Bildern ersetzt und eine aufeinander aufbauende und gelingende Leseförderung wird möglich. Aufgrund dessen wird auch bei allen Lesetexten die gleiche Schriftart, nämlich Bruchschrift verwendet.

Die verwendete Schriftgröße jedoch, sowie der Zeilenabstand wird für alle Niveaustufen individuell festgesetzt. So wird die Schrift immer kleiner und auch der Zeilenabstand verringert sich mit steigendem Leseniveau. Auf den Niveaustufen L1 und L2 beträgt die Schriftgröße 18, in L3 erfolgt eine Reduktion auf 16,

worauf sie ab L4 bis L6 lediglich die Größe von 14 hat. Auf der höchsten Niveaustufe L7 wird eine Schriftgröße von zwölf verwendet. Ein einheitlicher Zeilenabstand von 1,5 sorgt zusätzlich für eine klare Struktur.

5 Methodik 2: Untersuchung der Wirksamkeit aufgestellter Kriterien zur Generierung ansprechender Leseförderтexte für Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe

Nachdem das Lesefördermaterial für die Plattform Levumi erstellt wurde, sollen nun Kriterien zusammengetragen und aufgestellt werden, welche beachtet werden müssen, damit die Leseförderтexte den Lesestoffpräferenzen von Schüler:innen der dritten Jahrgansstufe auch entsprechen. Die Wirksamkeit der Kriterien zu geschlechterspezifischen Präferenzen bezüglich der inhaltlichen und sprachlichen Textgestaltung, sowie der Richtlinien zum erfolgreichen Spannungsaufbau gilt es im Folgenden zu untersuchen.

5.1 Kriterien zur Erstellung ansprechender Lesetexte für Drittklässler:innen

Im Anschluss soll erörtert werden, welche Kriterien zum Spannungsaufbau, sowie sprachliche und inhaltliche Textgestaltung bei der Lesetexterstellung beachtet werden sollten, um die Leseförderтexte für die Schülerschaft der dritten Klasse ansprechend zu gestalten.

5.1.1 Kriterien zur Erstellung spannender Leseförderтexte

Da es in der Literaturtheorie zahlreiche Möglichkeiten gibt den Spannungsaufbau zu gewährleisten, sollen nun einige wesentliche Kriterien zur Generierung spannender Texte zusammengetragen sowie beschrieben werden, um im Folgenden (siehe Tabelle 7) anhand dieser motivierende sowie spannende Leseförderтexte erstellen zu können (Mellmann, 2007; Sánchez Penzo, 2010; Onea & Köppe, 2023).

Tabelle 7: Kriterien zur Erstellung spannender Leseförderтexte

Kriterium	Beschreibung	Quellenangabe
Abweichungen auf Handlungsebene	Abweichung und Manipulation der Erwartungen der Leser:innen	Mellmann, 2007
Erzeugung von Unsicherheit	Erzeugung von Unsicherheit durch die Kombination von Besorgnis und Zuversicht	Mellmann, 2007

Emotionale Verankerung	Setzten von psychologischen Spannungsreizen durch die Ungewissheit und die Besorgnis	Mellmann, 2007
Zeitliche Gestaltung und Variation des Erzähltempos	Informationsverzögerung und gezielter Einsatz von Rückblenden, sowie das kreieren der Kontraste zwischen schnellen, actiongeladenen und langsameren, entspannteren Passagen	Sánchez Penzo, 2010
Figurenbezogene Spannung	Leser:innen sollen sich mit den Figuren identifizieren, sich einfühlen können und deren Situation emotional miterleben können	Mellmann, 2007
Dialoggestaltung und sprachliche Mittel	Spannende Dialoge durch den Einsatz sprachlicher Mittel sowie unüblicher Satzkonstruktionen oder auch viel wörtlicher Rede	Onea & Köppe, 2023
Fragen im Text	Spannungsaufbau durch neue Aspekte und Fragen	Onea & Köppe, 2023
Kontraste	Gegensätze, beispielsweise bei Charakteren, schaffen, um dynamische Spannungsfelder zu erzeugen	Mellmann, 2007
Risiko und Konsequenzen	Das Risiko und die damit verbundenen Konsequnzen erhöhen, um die Spannung zu steigern	Mellmann, 2007
Kognitive Aktivierung	Schaffen von mentalen Herausforderungen, durch Rätseln und fordern des Mitdenkens, wie es weitergehen könnte	Mellmann, 2007
Finalität und offene Enden	Konsequente, zielführende Handlungsstränge und spannungsvolle Konflikte, die am Ende aufgelöst oder bewusst offengelassen werden	Mellmann, 2007

5.1.2 Kriterien geschlechterspezifischer inhaltlicher und sprachlicher Lesestoffpräferenzen

Wie können möglichst spannende und ansprechende Texte für Mädchen und Jungen im Drittklassalter generiert werden? Um diese Frage final beantworten zu können, sollen im Folgenden (siehe Tabelle 8), die im Vorausgegangenen erarbeiteten Kriterien zum Spannungsaufbau mit jenen Präferenzen bezüglich der

Texterstellung und des Inhalts erweitert, zusammengefasst und den Geschlechtern spezifisch zugeordnet werden (Garbe, 2007; Böck, 2010; Richter & Plath, 2012).

Tabelle 8: Kriterien geschlechterspezifischer Lesestoffpräferenzen

Merkmale von Lesestoffen	**Eher von Mädchen präferiert**	**Eher von Jungen präferiert**
Erzählweise	- realistische Beschreibungen (Garbe, 2007) - emotional, empathisch (Böck, 2010) - erzählend (Böck, 2010) - sie lesen wörtlich, identifikatorisch (Richter & Plath, 2012) - kontinuierliche Texte, erzählende Literatur (Richter & Plath, 2012)	- humorvoll (Garbe, 2007) - pragmatisch, sachbezogen, distanziert (Böck, 2010) - darstellend und berichtend (Böck, 2010) - spannend, actionreich (Richter & Plath, 2012) - komische, witzige, humorvolle, übertriebene Erzählweise (Richter & Plath, 2012)
Themen und Inhalte (Garbe, 2007)	- Tiergeschichten - Liebesgeschichten - human-interest-stories: psychologische Geschichten mit zwischenmenschlichen Beziehungen und Schicksalen	- Reise- und Abenteuergeschichten - Heldengeschichten mit Kampf, Herausforderung - Historische Geschichten - Fantasy und Science-Fiction
Handlung	- Geschichten mit innerer Handlung (Garbe, 2007) - ernst, identifikatorisch, realistisch (Garbe, 2007) - Direktheit von Emotionen (Böck, 2010) - Soziale Beziehungen sind zentral genauso wie die Empfindungen der Figuren (Böck, 2010)	- Geschichten mit äußerer Handlung (Garbe, 2007) - fiktiv, exotisch (Garbe, 2007) - Distanzierung von Emotionen (Böck, 2010) - Soziale Beziehungen sind nicht zentral, sondern das aktive Handeln der Figuren (Böck, 2010)
Genre	1. Abenteuer 2. Tiergeschichten	1. Abenteuer 2. Sachtexte

(Richter & Plath, 2012)	3. Märchen, Sagen, Phantasiegeschichten	3. Märchen, Sagen, Phantasiegeschichten

Auf Basis der auch bereits im Theorieteil aufgezeigten Erkenntnisse ist demnach zu sagen, dass sich zuzüglich der nun aufgestellten Kriterien eine Abenteuergeschichte definitiv für Jungen und Mädchen als Inhalt eines Lesetexts zur Leseförderung eignet, da diese grundsätzlich beide Geschlechter anspricht. Nach einer in Österreich durchgeführten Studie, ist den Kindern im Alter von acht bis elf Jahren ein toller Held in der Geschichte außerdem sehr wichtig, welcher bei der Leseförderung für Jungen im Optimalfall ebenfalls männlich sein sollte, da es im Gegensatz zu Mädchen schwieriger für sie ist, sich mit Protagonisten des anderen Geschlechts zu identifizieren (Schwinghammer, 2012).

Anhand dieser Kriterien bezüglich Mechanismen zum Spannungsaufbau sowie der gesammelten Lesestoffpräferenzen können nun, auch unter Zuhilfenahme des Metaerzählmusters der Heldenreise zur Generierung einer Abenteuergeschichte, spannende Lesetexte für Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe erstellt werden.

5.1.3 Erstellung von drei Kapiteln unter Beachtung der aufgestellten Kriterien

Die Lesegeschichte Levumis Abenteuer, basierend auf dem im ersten Methodikteil erstellten Lesefördertext *Levumi auf dem Eis*, wurde entwickelt, um die im Anschluss aufgestellte Hypothese zu überprüfen und die übergeordnete Fragestellung zu beantworten. Sie ist unter dem im Anhang angegebenen Link, im Ordner Untersuchung, unter kriterienbasierte Kapitel der Untersuchung, zu finden. Erstellt wurden drei Kapitel, wobei das erste Kapitel spannend für beide Geschlechter, das zweite Kapitel speziell den Präferenzen für Mädchen und das dritte Kapitel speziell jenen von Jungen entsprechen soll.

Levumi, der kleine Drache, erlebt folglich drei verschiedene Abenteuer, welche jedoch durch eine gemeinsame Storyline verbunden sind. Er wird mit Problemen und Herausforderungen konfrontiert und muss, entsprechend dem Modell der Heldenreise, Lösungen finden.

Die Geschichte von Levumi setzt somit auf unterschiedliche geschlechtsspezifische Präferenzen sowie Spannungsmechanismen, um ein abwechslungsreiches und fesselndes Leseerlebnis zu schaffen. Jedes Kapitel nutzt verschiedene Techniken des Spannungsaufbaus, welche im vorausgegangenen Kriterienkatalog dargelegt wurden die gezielt an die jeweiligen Inhalte und Zielgruppen angepasst sind (Mellmann, 2007; Sánchez Penzo, 2010; Onea & Köppe, 2023). Dabei spielen sowohl die Erzeugung von Unsicherheit, kognitive Aktivierung, emotionale Verankerung, Risiko und Konsequenzen, figurenbezogene Spannung als auch das aktive Handeln des Helden sowie weitere Richtlinien eine Rolle (Mellmann, 2007; Sánchez Penzo, 2010; Onea & Köppe, 2023). Die Struktur der Kapitel und ihre thematischen Schwerpunkte richten sich nach den unterschiedlichen Lesestoffpräferenzen von Mädchen und Jungen, welche ebenfalls vorab erörtert wurden (Garbe, 2007; Böck, 2010; Richter & Plath, 2012).

Das **erste Kapitel** *Levumi im Schnee* richtet sich an alle Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe und kombiniert verschiedene Spannungselemente, um beiden Geschlechtspräferenzen zu entsprechen. Das Kapitel ist der im Voraus erstellte Lesefördertext Levumi auf dem Eis der Nivaeustufe L5, welcher nur minimal

angepasst wurde. Der Beginn der Geschichte spielt mit der Erzeugung von Unsicherheit, indem Levumi in einer unbekannten, eiskalten Umgebung erwacht und nicht weiß, wo er sich befindet. Durch den Einbau von Fragen im Text wird eine starke kognitive Aktivierung erzeugt, welche die Leserschaft zum Mitdenken anregt. Der Spannungsaufbau steigert sich weiter, als Levumi Freundschaft mit den Pinguinen Pia und Pini schließt. Dabei kommt die figurenbezogene Spannung ins Spiel, da sich die Beziehungen zwischen den Charakteren hier langsam entwickeln. Der Höhepunkt der Geschichte entsteht, als Pia im Schnee feststeckt. Durch die Erzeugung von Unsicherheit und das bewusste Herausstellen der Gefahr wird der Spannungsbogen aufrechterhalten. Die Leser:innen werden in die Risiko- und Konsequenzenstruktur eingebunden, indem Levumi und Pini sich eine Lösung überlegen müssen, um Pia zu befreien. Die emotionale Verankerung wird durch Levumis Hilfsbereitschaft und die Angst der Pinguine gestärkt, sodass die Leser:innen mitfühlen können. Schließlich wird die Spannung durch die Finalität der Handlung aufgelöst: Levumi nutzt seine besonderen Fähigkeiten als Drache und befreit Pia mit seinem Feueratem. Diese Mischung aus Spannung, Emotionen und einer abenteuerlichen Problemlösung spricht sowohl die weibliche, als auch männliche Leserschaft an.

Im **zweiten Kapitel** *Levumi und der magische See* werden Spannungselemente verwendet, die stärker den Lesepräferenzen von Mädchen entsprechen. Das Kapitel spielt besonders mit Erzeugung von Unsicherheit, identifikatorischer Spannung und sozialer Interaktion, um die Leser:innen in die Geschichte einzubeziehen. Der Spannungsbogen beginnt mit einem Geheimnis, denn Pia und Pini erzählen Levumi von einem besonderen Ort, verraten aber nicht sofort, was sie entdeckt haben. Diese Manipulation der Erwartungen steigert die Spannung, indem sowohl Levumi als auch die Leser:innen neugierig gemacht werden. Während die drei Freunde den geheimen Garten suchen, nutzt die Erzählweise eine Variation des Erzähltempos. Ruhige und atmosphärische Beschreibungen wechseln sich mit spannenden Momenten ab, wenn sich die Freunde dem Ziel nähern. Ein zentraler Spannungspunkt entsteht mit der Entdeckung des goldenen Schlüssels, der nur unter bestimmten Bedingungen Wünsche erfüllen kann. Diese magische Komponente erzeugt eine zusätzliche Abweichung der Erwartungen, da die Lösung nicht nur von einer physischen Herausforderung abhängt, sondern auch von der inneren Haltung der Figuren. Das Fragenstellen sorgt auch in Kapitel zwei für kognitive Aktivierung, denn eine Problemlösung muss auch hier gefunden werden. Durch den Bau einer Brücke aus Schnee kann der Schlüssel letztlich erreicht werden und das stellt nicht nur eine spannende Lösung dar, sondern betont auch die sozialen Beziehungen und Kooperation als zentrale Elemente. Die emotionale Verankerung ist besonders stark ausgeprägt, da die finale Bedingung für den Wunsch, dass er von Herzen kommen und von allen geteilt werden muss, eine tiefere Bedeutung transportiert. Die Spannung wird dadurch nicht nur durch äußere Ereignisse, sondern auch durch die emotionale und soziale Dimension der Geschichte getragen.

Das **dritte Kapitel** *Levumi und der Kampf gegen den Eisriesen*, ist hingegen stärker auf eine actionreiche, äußere Spannung ausgerichtet und entspricht damit den Lesestoffpräferenzen von Jungen. Der Spannungsaufbau beginnt unmittelbar mit einer bedrohlichen Atmosphäre, als ein Sturm aufzieht und das unheilvolle Grollen des Eisriesen erklingt. Hier wird Unsicherheit erzeugt, indem die Figuren nicht genau wissen, was auf sie zukommt. Die Einführung des Gegners folgt klassischen Heldengeschichten-Strukturen: Der Eisriese ist übermächtig, zerstörerisch und scheint unbesiegbar. Dies erzeugt eine starke

Kontrastspannung, da Levumi sich als kleiner Drache gegen einen riesigen, furchterregenden Feind behaupten muss. Die Spannung wird durch Risiko und Konsequenzen auf die Spitze getrieben. Der Eisriese schleudert gigantische Eisbrocken, Levumi wird getroffen und taumelt in der Luft. Diese Momente der Unsicherheit lassen die Leser:innen mitfiebern, während sich die Erzählweise in schnellen, actionreichen Beschreibungen steigert. Die Geschichte variiert das Erzähltempo, wobei ein Wechsel von ruhigen Momenten des Zweifels zu intensiven Kampfszenen erfolgt. Der Held muss seine eigene Strategie entwickeln, wodurch auch hier eine kognitive Aktivierung stattfindet. Die Auflösung der Geschichte erfolgt durch die Finalität der Handlung, als Levumi all seine Kraft einsetzt und sein Feuer nutzt, um den Riesen endgültig zu besiegen. Die aktive Handlung des Helden steht im Mittelpunkt, während emotionale Aspekte, im Gegensatz zum zweiten Kapitel, eher in den Hintergrund treten. Die abschließende Erkenntnis, dass Zusammenhalt und Mut alles besiegen können, bietet einen runden Abschluss mit einer positiven Botschaft, während die offene Endgestaltung Raum für neue Abenteuer lässt.

Diese gezielte Variation der Spannungsmechanismen sorgt dafür, dass die Rahmengeschichte nicht eintönig wird, sondern unterschiedliche Leseinteressen und Präferenzen beider Geschlechter bedient.

Während das erste Kapitel mit einem emotionalen Abenteuer beginnt, bietet das zweite Kapitel eine tiefere, sozial orientierte Erzählung, bevor das dritte Kapitel mit einem actiongeladenen Showdown endet. Durch diese bewusste Gestaltung und die unterschiedliche Setzung des inhaltlichen Schwerpunkts, wird eine breite Leserschaft erreicht, die sich auf verschiedene Weise mit der Geschichte identifizieren kann, wobei sich das erste Kapitel an beide Geschlechter richtet, das zweite speziell an den Präferenzen von Mädchen orientiert ist und das dritte Kapitel vor allem die männliche Leserschaft ansprechen soll.

5.2 Hypothese

In diesem Kapitel gilt es die Hypothese für die spätere Untersuchung zu formulieren. So sollen die geschlechtsspezifischen Differenzen beim Lesen, bezüglich der Präferenzen der Textgestaltungselemente sowie des Inhalts der Lesestoffe untersucht werden. Es soll überprüft werden, ob die als wesentlich für die Spannung und das Interesse an der Lektüre ermittelten, geschlechtsspezifischen Kriterien auch wirklich von Relevanz sind und von der Zielgruppe angenommen werden. Geprüft wird, ob die Geschichten, welche nach den aus der Leseforschung hervorgehenden Ergebnissen und herausgefilterten Präferenzen der jeweiligen Geschlechter erstellt wurden, auch von diesen bevorzugt, sowie von ihnen als spannend und ansprechend betrachtet werden.

Die, für folgende Untersuchung zur Überprüfung aufgestellte Hypothese lautet somit, dass die Texte, welche nach den Kriterien zum Spannungsaufbau sowie unter Berücksichtigung der inhaltlichen und sprachlichen Präferenzen beider Geschlechter, Mädchen und Jungen verfasst wurden, auch wirklich am ehesten deren Interesse entsprechen und von ihnen als am spannendsten und ansprechendsten angesehen werden.

5.3 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung wird in einem experimentell quantitativen Testdesign durchgeführt. Ziel ist es, die Lektürepräferenzen von Drittklässler:innen, in Bezug auf geschlechtsspezifische Lesestoffpräferenzen

sowie Spannungselemente zu analysieren und die Hypothese somit zu überprüfen. Die Untersuchung umfasst eine Stichprobe von 51 Kindern, davon 21 Mädchen und 30 Jungen im Alter von acht bis neun Jahren, sie findet an zwei Schulen in drei verschiedenen dritten Klassen statt.
Den Teilnehmer:innen werden nacheinander die drei verschiedenen Textkapitel der speziell, anhand der vorab in Kapitel 5.1.3 aufgestellten Kriterien, erstellten Geschichte Levumis Abenteuer vorgelesen. Die verschiedenen Kapitel werden immer in der gleichen Reihenfolge vorgelesen. Zuerst das geschlechterneutrale Kapitel, dann das zweite, auf die Präferenzen von Mädchen zugeschnittene Kapitel und letztlich das den männlichen Lesestoffpräferenzen entsprechende dritte Kapitel. Anhand einer Likert-Skala von null bis zehn, bewerten die Schüler:innen, nach dem Vorlesen jedes Kapitels, dieses bezüglich vier Kriterien: wie spannend/ langweilig/ lustig/ interessant fandest du die Geschichte? Die Arbeitsblätter mit den Likert-Skalen sind unter dem OSF-Link im Anhang in dem Ordner Untersuchung einsehbar.
Die erhobenen Daten werden statistisch ausgewertet. Durch den experimentellen Aufbau soll ermittelt werden, ob es signifikante Unterschiede in der Bewertung der Kapitel gibt und ob sich eine klare Präferenz für eine der Varianten feststellen lässt. Das Design erlaubt es zudem, direkte Vergleiche zwischen den Bewertungen von Mädchen und Jungen anzustellen.

5.4 Durchführung und Datenerhebung

Die Untersuchung wurde an zwei verschiedenen Schulen, jeweils ausschließlich mit der Schülerschaft der dritten Klassen durchgeführt. Die ersten Daten wurden am 24.01.2025 von 09:45 Uhr bis ca. 11:00 Uhr in einem Sonderpädagogischen Förderzentrum erhoben. In der Klasse 3c waren an diesem Tag zwölf Kinder anwesend, davon sechs Mädchen und sechs Jungen. Die zweite Untersuchung erfolgte am 31.01.2025 in einer Grundschule. So wurden von 08:00 Uhr bis ca. 09:30 Uhr Daten in der Klasse 3b und von 10:00 Uhr bis ca. 11:30 Uhr Daten in der Klasse 3c erhoben. In der Klasse 3b waren 18 Kinder anwesend, davon sieben Mädchen und elf Jungen, wohingegen in der Klasse 3c insgesamt 21 Kinder, davon acht Mädchen und 13 Jungen an der Befragung teilnahmen. Insgesamt wurden somit 51 Kinder im Alter von acht und neun Jahren befragt, davon 21 Mädchen und 30 Jungen.
Die Untersuchungsdurchführung verlief problemlos. Um die Hypothese bezüglich der geschlechtsspezifischen Lesestoffpräferenzen zu prüfen und um herauszufinden welche Geschichten für Kinder der dritten Klasse am ansprechendsten sind, wurde im Folgenden die Geschichte Levumis Abenteuer im Klassensetting vorgelesen. Diese besteht aus drei Kapiteln: 1. *Levumi im Schnee*, 2. *Levumi und der magische See* und 3. *Levumi und der Eisriese*.
Nachdem die Kinder kurz durch einleitende Worte und dem Zeigen eines Bildes von Levumi mit dem kleinen Drachen bekanntgemacht wurden, erfolgte der Übergang zu dem ersten seiner Abenteuer und das erste Kapitel wurde vorgelesen, während die Kinder auf ihrem Platz saßen und zuhörten. Direkt im Anschluss wurden die Kinder aufgefordert, das erste Kapitel, welches nach den Kriterien als ansprechend für beide Geschlechter geschrieben wurde, zu bewerten. Die Beurteilung erfolgte anhand eines Arbeitsblattes, welches vier verschiedenen Fragen und dazu je eine Likert-Skala abbildete. Dieses wurde nach dem Vorlesen des Kapitels ausgeteilt und vor dem Lesen des nächsten Kapitels wieder eingesammelt. Der Fragenkatalog blieb für jedes Kapitel

gleich und so sollten die Kinder die drei Kapitel bezüglich vier Kriterien bewerten: Wie spannend/ langweilig/ lustig/ interessant sie das Kapitel fanden. Nach dreimaliger Durchführung dieses Prozederes, wurde letztlich ein abschließendes Klassengespräch geführt, bei welchem die Kinder ihre Meinung zu der Geschichte äußern, weitere Ideen für spannende Inhalte einbringen konnten und abgefragt wurde, wie gerne sie mehr von Levumis Abenteuern lesen würden und welches Kapitel ihnen am besten gefallen hat. Die durch die Likert-Skalen erhobenen Daten werden im Anschluss digitalisiert und für die statistische Analyse aufbereitet.

6 Ergebnisse

Nun werden die Ergebnisse der Untersuchung bezüglich der Bewertung der Lesetexte durch Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe dargestellt, welche auch unter dem im Anhang angegebenen OSF-Link im Ordner Untersuchung einsehbar sind. Es gilt die Hypothese zu überprüfen, ob kriterienbasierte, angepasste Lesetexte von den jeweiligen Gruppen auch wirklich bevorzugt werden.

6.1 Deskriptive Statistik

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der deskriptiven Statistik betrachtet werden. Es wird also eine Analyse der erhobenen Daten, bezüglich der Bewertungen verschiedener Kapitel einer Geschichte durch weibliche (w) und männliche (m) Teilnehmer:innen vorgenommen.
Um Streuungen, zentrale Tendenzen und Unterschiede zwischen den Gruppen beschreiben zu können, wurden verschiedene statistische Kennwerte, wie die Mittelwerte, Standardabweichungen und Konfidenzintervalle berechnet (siehe Tabellen 9-11).

Tabelle 9: Mittelwerte

Kapitel	Mittelwert (w)	Mittelwert (m)	Gesamtmittelwert
Kapitel 1	20.38	19.20	19.69
Kapitel 2	24.29	18.07	20.63
Kapitel 3	24.00	22.80	23.29

Tabelle 10: Standardabweichung

Kapitel	Standardabweichung (w)	Standardabweichung (m)
Kapitel 1	3,44	6,05
Kapitel 2	4,78	4,79
Kapitel 3	3,20	4,31

Tabelle 11: Kofidenzintervalle des Mittelwerts

Kapitel	Untergrenze (w)	Obergrenze (w)	Minimum (w)	Maximum (w)
Kapitel 1	18,81	21,95	14,00	27,00
Kapitel 2	22,10	26,46	12,00	34,00
Kapitel 3	22,54	25,46	18,00	29,00
Kapitel	**Untergrenze (m)**	**Obergrenze (m)**	**Minimum (m)**	**Maximum (m)**
Kapitel 1	16,93	21,46	1,00	30,00
Kapitel 2	16,28	19,85	10,00	34,00

Kapitel 3	21,19	24,40	10,00	30,00
Kapitel	**Untergrenze gesamt**	**Obergrenze gesamt**	**Minimum gesamt**	**Maximum gesamt**
Kapitel 1	18,23	21,23	1,00	30,00
Kapitel 2	19,02	22,22	10,00	34,00
Kapitel 3	22,18	24,38	10,00	30,00

Für Kapitel 1, das als geschlechtsneutral konzipiert wurde, lag der Gesamtmittelwert bei 19,69. Dabei bewerteten die Mädchen dieses Kapitel mit einem Mittelwert von 20,38 wobei die Standardabweichung bei 3,44 Punkten lag und die Jungen beurteilten es mit einem Mittelwert von 19,20 und einer Standardabweichung von 6,05 Punkten. Die höhere Standardabweichung bei den Jungen deutet auf eine höhere Variation bei den Bewertungen dieser hin. Die Spannweite der Bewertungen reichte bei den Mädchen von 14 bis 27 Punkten, während sie bei den Jungen eine geringfügig größere Varianz von 1 bis 30 Punkten aufwies. Dieses Kapitel wurde jedoch von beiden Geschlechtern ähnlich bewertet, sodass weder starke Vorlieben noch Abneigungen erkennbar waren.

Kapitel 2, das speziell auf die Präferenzen von Mädchen ausgerichtet war, wurde von ihnen mit einem Mittelwert von 24,29 signifikant höher bewertet als von den Jungen, deren Mittelwert bei 18,07 lag. Der Gesamtmittelwert für dieses Kapitel betrug 20,63 und die Standardabweichung war in beiden Gruppen mit 4,49 Punkten ähnlich hoch, was auf eine gewisse Streuung in den Bewertungen hindeutet. Die Spannweite reichte von 10 bis 34 Punkten, mit einer Bewertungsspanne von 12 bis 34 Punkten bei den Mädchen und 10 bis 30 Punkten bei den Jungen. Dieses Kapitel zeigt den größten Bewertungsunterschied auf und so vergaben Mädchen deutlich höhere Bewertungen als Jungen, was darauf hindeutet, dass Mädchen das Kapitel 2 besonders ansprechend fanden.

Kapitel 3, das auf die Präferenzen von Jungen abgestimmt wurde, erreichte insgesamt den höchsten Mittelwert von 23,29 und ist somit das am besten bewertetste Kapitel mit nur geringen Abweichungen zwischen den Geschlechtern. Die Mittelwerte beider Gruppen lagen näher beieinander und so bewerteten die Mädchen es mit einem Mittelwert von 24,00 wobei die Standardabweichung 3,21 Punkten entsprach, während die Jungen einen ähnlich hohen Mittelwert von 22,80 mit einer Standardabweichung von 4,32 Punkten angaben. Die Bewertungen variierten dabei zwischen 18 und 29 Punkten bei den Mädchen sowie zwischen 10 und 30 Punkten bei den Jungen.

Die deskriptiven Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede in der männlichen und weiblichen Bewertung der drei vorgelesenen Kapitel, bezüglich Spannung (spannend), ihres Unterhaltungswerts (lustig/ lanweilig) und ihrer Ansprechbarkeit (interessant) auf.

Die Ergebnisse zeigen, dass Kapitel 2 besonders von den Mädchen präferiert wurde, wohingegen Kapitel 3 geschlechtsübergreifend eine hohe Bewertung erhielt. Kapitel 1 wurde insgesamt am wenigsten präferiert.

6.2 Statistische Analyse

Die statistische Analyse, wurde mithilfe einer einfaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt, Signifikanztests wurden gemacht sowie eine Effektgrößenanalyse vorgenommen. Um die Unterschiede in der Bewertung der Kapitel zwischen den Geschlechtern zu prüfen, wurde untersucht, ob die Mittelwerte der Kapitelbewertungen von Mädchen und Jungen systematisch voneinander abweichen oder ob die Unterschiede zufällig zustande kamen.

Tabelle 12: ANOVA Signifikanz zwischen den Gruppen

Kapitel	**Signifikanz zwischen den Gruppen**
Kapitel 1	0,424
Kapitel 2	< 0,001
Kapitel 3	0,285

Für Kapitel 1 ergab die ANOVA (siehe Tabelle 12) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Bewertungen der Mädchen und Jungen ($p = 0{,}424$), was bedeutet, dass Abweichungen zwischen den Teilnehmer:innen zufällig bedingt sein können. Hingegen bestätigt ($F(1,49) = 0{,}649$; $p = 0{,}424$), dass der geschlechtsneutrale Text von beiden Gruppen ähnlich wahrgenommen wurde und auch die geringen Abweichungen bei den Mittelwerten zeigen, dass Kapitel 1 beide Geschlechter gleichermaßen anspricht.
Bei Kapitel 2 zeigte hingegen zeigt ANOVA eine hoch signifikantes Ergebnis zwischen den Bewertungen der Mädchen und Jungen ($F(1,49) = 20{,}825$; $p < 0{,}001$), was darauf hindeutet, dass die Kapitelbewertung von Mädchen und Jungen systematisch und nicht zwingend zufällig voneinander abweichen. Auch der deutlich höhere Mittelwert der Mädchen von 24,29 im Vergleich zu den Jungen mit 18,07 zeigt, dass dieses Kapitel insbesondere die weiblichen Zielgruppe ansprach.
Bei Kapitel 3 war der Unterschied zwischen den Geschlechtern weniger stark ausgeprägt und nicht signifikant, jedoch war eine leichte Tendenz ersichtlich ($F(1,49) = 1{,}167$; $p = 0{,}285$). Obwohl Jungen durchschnittlich eine höhere Bewertung, 22,80 gegen 24,00 Punkte abgaben, war der Unterschied nicht von statistischer Relevanz. So fanden auch Mädchen den actionreichen Text ansprechend, was auf eine breitere Akzeptanz dieses Kapitels hinweist.
Um die praktische Relevanz der Unterschiede bewerten zu können wurde, neben der Signifikanzprüfung, zusätzlich die Effektgröße (siehe Tabelle 13) berechnet. Die Effektgröße Eta-Quadrat (η^2) gibt an, wie viel Prozent der Gesamtvarianz auf den Gruppenunterschied zurückzuführen ist.

Tabelle 13: ANOVA Effektgröße Eta-Quadrat

Kapitel	**Eta-Quadrat**
Kapitel 1	0,013
Kapitel 2	0,298
Kapitel 3	0,023

Die Effektgrößen zeigen, dass der Unterschied bei Kapitel 2 besonders stark war ($\eta^2 = 0{,}298$), was bestätigt, dass ein erheblicher Teil der Varianz in den Bewertungen geschlechtsbedingt erklärt werden kann und deutet darauf hin, dass die inhaltliche Gestaltung des Kapitels stärker den Präferenzen von Mädchen entsprach und von ihnen als spannender wahrgenommen wurde. Kapitel 1 ($\eta^2 = 0{,}013$) und Kapitel 3 ($\eta^2 = 0{,}023$) wiesen vergleichsweise nur geringe Unterschiede auf, welche eher zu vernachlässigen sind, während der deutlich ausgeprägtere Unterschied bei Kapitel 2 auf eine starke geschlechtsspezifische Präferenz hinweist.

Zusammenfassend bestätigt die statistische Analyse, dass die nach den geschlechterspezifischen Lesestoffpräferenzen gestalteten Kapitel auch von den entsprechenden Gruppen bevorzugt wurden. So hat die Effektgrößenanalyse gezeigt, dass die Bewertungen, geschlechtsspezifische Lesestoffpräferenzen, besonders bei Kapitel 2, bestätigen. Die actionreiche Geschichte, Kapitel 3 fand entgegen der Erwartung jedoch ebenfalls großen Anklang bei Mädchen, also wurde geschlechtsübergreifend gut bewertet. Die größere Streuung der männlichen Bewertungen insbesondere bei Kapitel 1 deutet darauf hin, dass ihre Einschätzungen heterogener ausfielen, während die Bewertungen der weiblichen Teilnehmer tendenziell gleichmäßiger waren.

7 Diskussion

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, die Hypothese, dass Lesetexte, die sich an die geschlechtsspezifischen Präferenzen anpassen, sowie Mechanismen zum Spannungsaufbau berücksichtigen, von den entsprechenden Gruppen positiver bewertet werden. Die Ergebnisse sollen nun in diesem Kontext eingeordnet, interpretiert und diskutiert, sowie hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gestaltung von Leseförderматerialien reflektiert werden.

7.1 Interpretation der Ergebnisse

Im Folgenden sollen die durch die deskriptive Statistik und statistische Analyse ausgewerteten Ergebnisse, mit Blick auf die aufgestellte Hypothese, betrachtet werden. Es gilt die Hypothese, dass Texte, welche nach den Kriterien zum Spannungsaufbau sowie unter Berücksichtigung der inhaltlichen und sprachlichen Präferenzen von beiden Geschlechtern, Mädchen und Jungen verfasst wurden, auch wirklich am ehesten deren Interesse entsprechen und von der entsprechenden Zielgruppe als am ansprechendsten angesehen werden, nun zu überprüfen.

Die Bewertungen von Kapitel 1 bestätigen die Hypothese, dass das neutral gestaltete Kapitel beide Geschlechter ansprechen, da die Verteilung der Bewertungen von Jungen und Mädchen relativ ähnlich ist.

Kapitel 2 wurde wie erwartet von Mädchen signifikant höher bewertet als von Jungen, was sich bei den Mädchen an einem höheren Mittelwert zeigt und daran, dass die Spannweite der Bewertungen bei Jungen größer ist, sowie einige das Kapitel eher negativ bewerteten.

Kapitel 3, das für Jungen konzipiert wurde, weist bei diesen auch leicht höhere Werte auf, wobei das Kapitel auch von Mädchen ähnlich hoch bewertet wurde. Dies widerlegt teilweise die Annahme, dass actiongeladene Geschichten vor allem Jungen ansprechen (Garbe, 2007).

Die erhobenen Daten zeigen, dass Mädchen insgesamt höhere Bewertungen für die Kapitel vergaben als Jungen. Besonders auffällig war dies bei den Texten, die speziell auf die Interessen von Mädchen ausgerichtet waren. Kapitel 2, welches eine emotionale und zwischenmenschliche Thematik verfolgt, erhielt von den Mädchen signifikant höhere Bewertungen als von den Jungen. Dies deckt sich mit bisherigen Erkenntnissen, dass Mädchen eher Geschichten mit innerer Handlung und emotionalen Elementen bevorzugen. Jungen hingegen fanden Kapitel 3, das sich durch Abenteuer- und Actionelemente auszeichnet, besonders spannend. Dies deutet darauf hin, dass sie Geschichten mit äußerer Handlung und einer klassischen Heldenthematik favorisieren.

Die statistische Analyse mittels ANOVA zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen, insbesondere bei der Bewertung des zweiten Kapitels im Vergleich zu der Gesamtbewertung der Texte ($p < 0{,}001$). Dies stützt die Hypothese, dass Lesetexte, welche die geschlechtsspezifischen Präferenzen berücksichtigen, von der jeweiligen Zielgruppe positiver wahrgenommen werden. Allerdings fiel der Unterschied bei den Jungen weniger stark aus als bei den Mädchen, was darauf hinweist, dass Mädchen ein breiteres Spektrum an Texten als ansprechend empfinden. So bewerteten Jungen Kapitel 2 als weniger gut, wohingegen Mädchen auch für Kapitel 3 eine positive Bewertung abgaben.

Die deskriptive Statistik zeigt, dass Kapitel 1 mit neutraler Thematik von beiden Geschlechtern ähnlich bewertet wurde. Dies könnte darauf hinweisen, dass Texte, die sowohl emotionale als auch handlungsorientierte Elemente beinhalten, eine breitere Leserschaft ansprechen.
Der Mittelwert für die Gesamtbewertung der Lesetexte war bei Mädchen durchgängig höher, was auf eine insgesamt höhere Lesemotivation hinweisen könnte.
Zusammenfassend legen die Erkenntnisse nahe, dass Jungen gezielt durch abenteuerliche und actionreiche Inhalte gefördert werden können, während Mädchen eher emotional komplexe Erzählungen präferieren, jedoch auch actionreiche Lesetexte ansprechend finden, was verdeutlicht, dass zwar geschlechtsspezifische Vorlieben existieren, diese jedoch keinesfalls starr sind.
Nach Überprüfung der Hypothese ist zu sagen, dass Lesetexte, die unter Einhaltung der Kriterien zum Spannungsaufbau, sowie bezüglich geschlechtsspezifischer Präferenzen in Hinblick auf die inhaltliche und sprachliche Textgestaltung, generiert wurden, besonders ansprechend für die jeweilig Zielgruppe sind und somit einen positiven Effekt auf die Lesemotivation haben können.

7.2 Einordnung in den theoretischen Kontext

Die Untersuchungsergebnisse sollen im Folgenden in den theoretischen Kontext eingebettet werden. Sie stehen im Einklang mit Ergebnissen bisheriger Forschungsarbeiten, die zeigen, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Lesestoffpräferenzen haben und es folglich einer zielgerichteten Anpassung der Leseförderтexte bedarf, um die Lesebereitschaft und -freude steigern zu können (Garbe, 2007; Richter & Plath, 2012).
Wie bestehende Studien aus der Leseforschung belegen, präferieren Mädchen tendenziell Geschichten mit innerer Handlung, emotionalen Verwicklungen und sozialer Interaktion, wohingegen Jungen actionreiche, abenteuerliche Erzählungen mit externer Handlung favorisieren (Garbe, 2007; Böck, 2010). Die vorliegende Untersuchung bestätigt zwar zum einen diese Tendenzen, zeigt jedoch auch, dass actionreiche Geschichten von beiden Geschlechtern geschätzt werden können. Es wird die Aussage nach Garbe (2008) bestätigt, dass Mädchen eine größere Genrevielfalt akzeptieren und auch ein breiteres Interesse an verschiedenen Themen haben als Jungen und folglich Kapitel 3 sehr positiv bewerteten, wohingegen die Bewertung von Jungen bei Kapitel 2 weniger gut ausfällt.
Neben Kriterien zu geschlechtsspezifischen Lesestoffpräferenzen galt es auch die Mechanismen zum Spannungsaufbau zu berücksichtigen und zu untersuchen. Die Kapitel wurden folglich nach dem Metaerzählmuster der Heldenreise geschrieben, um eine kohärente sowie spannungsreiche Struktur schaffen zu können und so eine möglichst breite Zielgruppe anzusprechen. Die Heldenreise findet sich bereits als bewährtes narratives Modell in vielen erfolgreichen literarischen Werken wieder und stellt, wie die Ergebnisse zeigen, durch die vorhandene Spannung sowie die Involviertet der Leser:innen, ein bewährtes Mittel zur Förderung von Lesemotivation dar (Adamczyk, 2019).
Durch die in der Geschichte aufkommenden Problemstellungen wurden die Schüler:innen zur Reflektion bezüglich der Lösungsfindungen angeregt, welche sie im abschließenden Klassengespräch ausführlich diskutierten. Dies zeigt, dass besonders dieser Mechanismus zum Spannungsaufbau, welcher sich gut bei der Nutzung des narrativen Modells der Heldenreise umsetzen lässt, Effekte auf die Motivation der Kinder hatte

(Adamczyk, 2019). Die Schüler:innen setzten sich intensiv mit der Handlung auseinander und zeigten emotionale Involviertheit sowie großes Interesse an der Thematik (Onea & Köppe, 2023; Mellmann, 2007). Zudem bestätigt dies die Aussage nach Phillipp (2017), dass interaktive Aktivitäten, wie die Diskussion und gemeinsame Lösungsfindung, die Lesemotivation fördern.

Abschließend ist bezüglich der Kriterien zum Spannungsaufbau zu sagen, dass Mädchen Texte favorisieren, die emotionale Spannung beinhalten, während Jungen durch äußere Handlung, Herausforderungen und Abenteuer stärker zum Lesen motiviert und von dem Inhalt gefesselt werden, jedoch auch beide Geschlechter das Kapitel 3 ansprechend fanden. So bestätigen die Ergebnisse der Untersuchung also, dass es durch die Nutzung des narrativen Musters möglich ist, sowohl emotionale als auch actionreiche Elemente in einem Lesetext zu kombinieren und folglich eine breitere Zielgruppe zu erreichen (Adamczyk, 2019).

Eine wesentliche Erkenntnis ist also, dass bei der Erstellung von Leseförderma terialien nicht nur darauf zu achten ist, die Texte entsprechend der Leseniveaus L1-L7 anhand sprachlicher Prinzipien, beispielsweise bezüglich des Wortschatzumfangs, der Satzstruktur und der Lesbarkeit zu differenzieren (Dummer-Smoch & Hackethal, 2007). Einerseits kann dies vor allem zu Beginn des Lesekompetenzerwerbs einen erheblichen Beitrag zur Lesekompetenzförderung leisten, da dieser ein mehrdimensionaler Prozess ist, wobei zwischen der Lesefertigkeit und der Fähigkeit des Leseverständnis unterschieden wird und es folglich zuerst die Leseflüssigkeit und erst darauf aufbauend die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse in den Mittelpunkt rücken (Festman et al., 2020). Folglich ist die Förderung der Lesemotivation durch ansprechende inhaltliche Textgestaltung erst ab dem Zeitpunkt sinnvoll, wenn die Lesefertigkeiten der Leser:innen automatisiert sind.

Die Effektivität der Leseförderung, sowie die Steigerung oder der Erhalt der Lesemotivation, kann also ab dann, durch die angepasste inhaltliche Gestaltung der Lesefördertexte unter Berücksichtigung der geschlechtsspezifischen Lesestoffpräferenzen sowie Interessen der Schüler:innen, erreicht werden (Philipp, 2017).

Besonders die abfallende Lesemotivation vieler Drittklässler:innen, bedingt durch den ersten Leseknick, verdeutlicht die hohe Relevanz der Anpassung von Leseförderma terialien (Sträuli Arslan & Neugebauer, 2005). So kann, eben durch die bewusste Einbindung spannungserzeugender Mechanismen wie Konfliktsituationen, offene Fragen und kognitive Aktivierungselemente, die Lesemotivation gefördert und ein möglicher Motivationsabfall verhindert werden (Mellmann, 2007).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass die Gestaltung von Lesetexten, unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer inhaltlicher und sprachlicher Kriterien sowie spannungsbezogener Mechanismen, eine effektive Strategie zur Förderung der Lesemotivation sein kann. Es gilt jedoch stets die Lesekompetenz und die Lesemotivation gleichzeitig zu fördern, was durch die Leseförderma terialien der Plattform Levumi möglich wird, welche adaptive Leseförderung durch Individualisierungs- sowie Differenzierungsoptionen möglich machen.

Das Leseförderma terial erfüllt zudem die drei fundamentalen psychologischen Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan, was sich positiv auf die Lesemotivation auswirken kann (Seidel & Krapp, 2014). Die Schüler:innen erleben sich als kompetent, da die Lesetexte entsprechend ihres Leseniveaus gewählt werden und Unter- sowie Überforderung somit vermieden wird. Zudem steht ihnen eine breite Auswahl von verschiedenen

LeseförderteXten zur Auswahl, aus welchen sie autonom wählen können und auch sind letztlich alle Schüler:innen durch den selben Lerngegenstand miteinander ver- und sozial eingebunden.

7.3 Limitation der Studie

Obwohl die Untersuchung größtenteils aussagekräftige Ergebnisse liefert, sind einige Einschränkungen zu beachten, welche im Folgenden zusammengetragen werden sollen.
Zuerst ist zu sagen, dass die Stichprobengröße von 51 Kindern relativ klein und somit die Generalisierbarkeit der Ergebnisse begrenzt ist. Ebenso kann nicht ausgeschlossen werden, dass äußere Faktoren wie Tagesform, Aufmerksamkeitsspanne oder Gruppendynamik das Antwortverhalten beeinflusst haben.
Ein weiterer Punkt der kritisch gesehen werden kann, ist die Erhebungsmethode. Die Bewertung der Lesetexte erfolgte direkt nach dem Vorlesen, was bedeutet, dass nur eine unmittelbare Reaktion der Kinder erfasst wurde.
Auch die Art der Textbewertung anhand einer Likert-Skala durch die Teilnehmer:innen stellt eine gewisse Limitation der Untersuchung dar. In diesem Kontext problematisch zu sehen ist primär die Range der Likert-Skala, welche von null bis zehn reichte. Diese nämlich bringt mehrere methodische Herausforderungen mit sich, welche die Aussagekraft und Zuverlässigkeit der erhobenen Daten beeinträchtigen könnten. So besteht besonders bei jüngeren Kindern die Gefahr, dass sie Schwierigkeiten haben, die feinen Abstufungen der Skala zu verstehen sowie diese sinnvoll zu nutzen und so kann die Differenzierung zwischen beispielsweise einer sieben und einer acht für sie nicht klar ersichtlich sein, sodass die Bewertung eher intuitiv oder zufällig ausfällt.
Zudem offenbart sich ein weiteres Problem, nämlich die Tendenz zur Mitte oder zu Extremen. Einige Kinder neigen dazu, Werte im mittleren Bereich der Skala (z. B. fünf bis sechs) zu wählen, da sie sich unsicher fühlen oder keine klare Präferenz ausdrücken möchten. Andere hingegen neigen zu Extremwerten (z. B. null bis zwei oder acht bis zehn), weil sie die Zwischenwerte nicht differenziert nutzen können oder um ihre Meinung besonders klar zu vertreten. Dies kann die Aussagekraft der Ergebnisse verzerren und Unterschiede zwischen Gruppen entweder verstärken oder verringern, ohne dass dies einer tatsächlichen Meinungsverschiedenheit entspricht.
Des Weiteren stellt die kognitive Belastungsfähigkeit der Kinder eine mögliche Herausforderung dar und so kann eine Skala mit elf Abstufungen für jüngere Kinder schnell überfordernd sein. Der Einsatz kürzerer Skalen, wie eine Fünf-Punkte-Skala, wäre für diese Zielgruppe möglicherweise leichter verständlich gewesen und hätte konsistentere Ergebnisse liefern können. In diesem Zusammenhang ebenfalls fraglich ist auch die Zuverlässigkeit der Skala, da Kinder ihre Einschätzung an einem anderen Tag möglicherweise verändert bewerten würden, selbst wenn sich ihre tatsächliche Meinung nicht verändert hat. Dadurch kann es zu Schwankungen kommen, die weniger auf eine reale Veränderung der Einstellung als vielmehr auf Unsicherheiten bei der Skalennutzung zurückzuführen sind.
Durch die elfstufige Likert-Skala ergeben sich in der statistischen Analyse weitere Limitationen sowie skalierungstechnische Herausforderungen. Diese wird nämlich als intervallskaliert behandelt, obwohl die Abstände zwischen den Skalenpunkten subjektiv unterschiedlich wahrgenommen werden können. Dadurch könnten statistische Tests auf Annahmen basieren, die in der Praxis nicht erfüllt sind, was die Validität der Ergebnisse beeinflusst.

Auch methodische Limitationen in der statistischen Analyse sind zu beachten. Während die ANOVA signifikante Unterschiede zwischen den Bewertungen für Kapitel 2 zeigte, waren die Effektstärken für Kapitel 1 und Kapitel 3 eher gering. Dies deutet darauf hin, dass weitere Einflussfaktoren eine Rolle spielen, die nicht erfasst wurden.
Zukünftige Forschungen sollten eine größere Stichprobe mit vielfältigeren schulischen Hintergründen einbeziehen. Auch könnte ein experimentelleres Design mit zufälliger Kapitelreihenfolge für differenziertere Erkenntnisse sorgen.

7.4 Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass die Anpassung von Leseförderтexten an geschlechtsspezifische Lesestoffpräferenzen und somit an die aufgestellten inhaltlichen, sprachlichen und spannungsbezogenen Kriterien sinnvoll sein kann, um die Lesemotivation der Schüler:innen gezielt zu fördern. Diese sollten bei der künftigen Erstellung von Lesefördermaterialien somit definitiv berücksichtigt werden, denn es bietet sich in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, eine inklusive Gestaltung von Lesefördermaterialien anzustreben. Diese zeichnet sich folglich nicht nur durch die verschiedenen Leseniveaustufen aus, welche Differenzierung bezüglich der individuellen Lesekompetenz möglich machen, sondern auch durch die inhaltliche und sprachliche Variation der Leseförderтexte, sodass unterschiedliche Leseinteressen vereint und möglichst vielen Schüler:innen der Zugang zu motivierenden Lesetexten ermöglicht wird.
In diesem Kontext spannend wäre die Analyse der langfristigen Wirkung individuell angepasster Lesetexte auf die Lesekompetenz. Langzeitstudien könnten zeigen, ob eine gezielte Berücksichtigung von Lesepräferenzen nachhaltige Verbesserungen im Leseverhalten bewirkt. Zudem wäre es aufschlussreich zu untersuchen, wie und ob Lehrkräfte solche Leseförderтexte in den Unterricht integrieren und welche Effekte sich dabei auf die Lesemotivation und -kompetenz der Schüler:innen ergeben.
Insgesamt liefern die gewonnenen Erkenntnisse eine solide Grundlage zur Entwicklung von Lesefördermaterialien, welche sowohl Individualisierung als auch Differenzierung ermöglichen und möglichst bei einer großen Zielgruppe Anklang finden.

8 Fazit

Vor dem Hintergrund der sinkenden Lesekompetenz von Schüler:innen wurde zunächst die Wichtigkeit und Notwendigkeit individueller und differenzierter Leseförderung herausgestellt und die Zielstellung der Arbeit formuliert, nämlich der Entwicklung von Lesefördertexten für die Plattform Levumi sowie eine Untersuchung der geschlechtsspezifischen Lesestoffpräferenzen von Schüler:innen der dritten Jahrgangsstufe, um künftig adaptiv dazu, spannende und ansprechende Lesefördertexte für diese Zielgruppe erstellen zu können und somit deren Lesemotivation aufrechtzuerhalten sowie fördern zu können (Ludewig et al., 2023; Lewalter et al., 2023).

Nach der Darlegung theoretischer Grundlagen wurden fundierte Kriterien zur Erstellung der Lesefördermaterialien entwickelt, wodurch sich die Lesefördertexte durch aufeinander aufbauende Leseniveaustufen L1-L7 auszeichnen, welche individualisierte und differenzierte Leseförderung möglich machen. Die fünf verschiedenen Storylines der entwickelten Levumi-Lesefördertexte sind dadurch mehrfach differenziert und lassen sich zu einer Rahmengeschichte fusionieren, was zudem durch die Orientierung am Modell der Heldenreise als narratives Grundgerüst gelang.

Die durchgeführte Untersuchung zur Wirksamkeit von Kriterien bezüglich geschlechtsspezifischer Lesestoffpräferenzen im Hinblick auf Spannungsmechanismen, sowie inhaltliche und sprachliche Textestaltung, bestätigte weitgehend die Hypothese, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Lesestoffpräferenzen haben.

Bei der künftigen Generierung von Lesefördertexten ist somit zu beachten, dass Schüler:innen dementsprechend unterschiedliche Inhalte oder Textgestaltungsmerkmale bevorzugen. Während Kapitel mit abenteuerlichen und actionreichen Elementen von Jungen besonders geschätzt wurden, bevorzugten Mädchen eher emotional tiefgehende und realistische, sowie zwischenmenschlich orientierte Inhalte (Garbe, 2007; Böck, 2010). Offensichtlich jedoch wurde, dass actiongeladene Geschichten geschlechtsübergreifend hohen Anklang fanden, während primär Mädchen emotional betonte Texte präferierten.

Die erhobenen Daten bestätigen also die geschlechtsspezifischen Lesestoffpräferenzen. Die Untersuchung soll zudem zeigen, dass auch spannend geschriebene Texte die Lesemotivation insgesamt positiv beeinflussen und somit, in guten Lesetexten eine ausgewogene Kombination verschiedener Spannungsmechanismen sinnvoll ist, um in der Leseförderung folglich eine möglichst breite Zielgruppe zu erreichen.

Zusammenfassend liefert die Arbeit wertvolle Erkenntnisse für die Gestaltung differenzierter Lesefördermaterialien. Neben Kriterien zur Erstellung differenzierter Lesefördertexte wurden Kriterien zur Generierung spannender Lesetexte aufgestellt. Auch wurden geschlechtsspezifische Lesestoffpräferenzen sowie diesbezügliche Richtlinien für die Lesefördertexterstellung herausgearbeitet. Es besteht die Notwendigkeit, den erarbeiteten Kriterien bei der Texterstellung Beachtung zu schenken und strukturelle sowie inhaltliche Anpassungen bei Lesetexten, entsprechend geschlechtsspezifischer Präferenzen vorzunehmen, um den Erhalt der Lesemotivation zu gewährleisten sowie diese zu fördern.

9 Literaturverzeichnis

Adamczyk, G. (2019). Storytelling, Mit Geschichten überzeugen (3. Aufl.). o.O.: Haufe.

Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K. & Weiß, M. (2001). PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (o. D., a). Ergänzende Informationen zum LehrplanPLUS. Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 1 und 2. Abruf am 28.01.2025, https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/5_Grundwortschatz%201_2.pdf

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (o. D., b). Ergänzende Informationen zum LehrplanPLUS. Grundwortschatz für die Jahrgangsstufen 3 und 4. Abruf am 28.01.2025, https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/6_Grundwortschatz%203_4.pdf

Böck, M. (2010). Förderung der Lesemotivation im Rahmen eines Geschlechtersensiblen Unterrichts. Grundlagen, Prinzipien, Strategien und Beispiele. In Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule–Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (S. 95-118). Donauwörth: Auer Verlag.

Dreschinski, J. (2022). Lesenlernen mit Silbenbögen. Evaluation einer Fördermaßnahme in zweiten Klassen der Grundschule. Abruf am 05.03.2025, https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/1386/file/Dreschinski_2022_LesenlernenmitSilbenboegen.pdf

Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2007). Kieler Leseaufbau. Handbuch (7. Aufl.). Kiel: Veris Verlag.

Festman, J., Gerth, S., Reiter, C., & Alber, E. (2020). Lesen in der Primarstufe: Theorie und Praxis für Leseerwerb und Leseunterricht. Münster, New York: Waxmann.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Hrsg.), Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading (S. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Garbe, C. (2007): Lesen - Sozialisation - Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien (S. 66-82). Seelze: Friedrich Kallmeyer.

Garbe, C. (2008). „Echte Kerle lesen nicht!?“ - Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In Matzner, M., Tischner W. (Hrsg.), Handbuch Jungenpädagogik. (S. 301-315). Weinheim, Basel: Beltz.

Gebhardt, M., Diehl, K. & Mühling, A. (2016). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen : www.LEVUMI.de. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67(10), 444-453.

Gebhardt, M., Ebenbeck, N., Zellner, J., Diehl, K. & Mühling, A. (2023). Levumi Handbuch, Einführung in die Lernverlaufsdiagnostik mit der Online-Plattform www.Levumi.de. Abruf am 24.12.2024, https://www.edu.lmu.de/lbp/levumi/levumi_handbuch.pdf

Gold, A. (2018). Lesen kann man lernen. Wie man die Lesekompetenz fördern kann (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Harmgarth, F. (1997): Lesegewohnheiten-Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule–neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge: University Press.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). Aufbau von Lesefertigkeiten. In Lauth, G., W., Grünke, M. & Brunstein, J., C. (Hrsg.), Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis (S. 150-161). Göttingen: Hogrefe.

Lenhard, W. (2019). Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen-Diagnostik-Förderung (2.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023). PISA 22. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. München: Waxmann. Abruf am 26.02.2015, https://doi.org/10.31244/9783830998488

Ludewig, U., Becher, L., Müller, A., & McElvany, N. (2023). IGLU 2021 kompakt. Studienergebnisse, effektive Leseförderung und Umsetzung in die schulische Praxis. Münster: Waxmann.

Lutz, S. & Gebhardt, M. (2023). Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern. (2. Aufl.). Abruf am 23.02.2025, https://doi.org/10.5283/epub.53980

Mayer, A. (2013). Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Mellmann, K. (2007). Vorschlag zu einer emotionspsychologischen Bestimmung von" Spannung". In Eibl, K., Mellmann, K. & Zymner, R. (Hrsg.), Im Rücken der Kulturen (S. 241-268). Paderborn: Mentis.

Mertens, V. (1998). Spannungsstruktur. Ein erzählanalytisches Experiment am ‚Walewein'. In Zeitschrift für Deutsches Altertum und Deutsche Literatur 127, 149-168.

Onea, E. & Köppe, T. (2023). Konturen literarischer Spannung. In Textpraxis: digitales Journal für Philologie (Hrsg.), (S. 2-4) Abruf am 22.01.2025, https://www.textpraxis.net/sites/default/files/beitraege/13_onea_koeppe_literarische_spannung.pdf

Philipp, M. & Schilcher, A. (2012). Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze. Seelze: Klett, Kalmeyer.

Philipp, M. (2013). Lese- und Schreibunterricht. Tübingen: Francke.

Philipp, M. (2017). Förderung der Lese- und Schreibmotivation. In Philipp, M. (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben (S. 300-315). Weinheim, Basel: Belz Juventa.

Richter, K. & Plath, M. (2003). Zur Entwicklung der Lesemotivation bei Grundschulkindern. In Landesverband Thüringen im Deutschen Bibliotheksverband e.V. (Hrsg.), Bibliothek und Schule: Lesen und Lernen in der Wissensgesellschaft (S. 12-23). Erfurt: dbv.

Richter, K. & Plath, M. (2012). Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Rosebrock, C. (2009). Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In Bertschi- Kaufmann, A., Rosebrock, C. (2009). Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld (S. 59-72). Weinheim, München: Juventa.

Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2012). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (5. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rosebrock, C. & Nix, D. (2017). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schaffner, E., Schiefele, U., Drechsel, B., & Artelt, C. (2004). Lesekompetenz. In Baumert, J., Kunter, M., Brunner, M., Krauss, S., Blum, W., Neubrand, W. & Neubrand, M. (Hrsg.), PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs (S. 93-110). Münster: Waxmann.

Sánchez Penzo, H. (2010) Die Kunst der literarischen Spannung. Die Erzählstrategie der literarischen Spannung in Max Brods frühem zionistischem Roman Arnold Beer- Das Schicksaal eines Juden. Abruf am 21.01.2025, https://docserv.uni-duesseldorf.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20028/Diss.25.7.veröffentl-PDF-A1b.pdf

Seidel, T. & Krapp, A. (2014). Pädagogische Psychologie (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Schneider, W. (2017). Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Berlin: Springer Verlag-GmbH.

Schurig, M., Jungjohann, J., Mau, L & Gebhardt, M. (2019). Handbuch für Lehrkräfte im Anwendungsbereich Verhalten und Empfinden-Lern-Verlaufs-Monitoring Levumi. Abruf am 24.12.2024, https://www.researchgate.net/profile/MarkusGebhardt/publication/338555234_Handbuch_fur_Lehrkrafte_im_Anwendungsbereich_Verhalten_und_Empfinden_-_Lern-Verlaufs-Monitoring_Levumi/links/5e1c7a90299bf10bc3abcd7e/Handbuch-fuer-Lehrkraefte-im-Anwendungsberei

Schwinghammer, Y. (2012). Ritterbuch–Bubenbuch?: Neue Ritter (innen) in alten Rüstungen als Akteure einer geschlechtergerechten koedukativen Leseförderung. Abruf am 09.03.2025, https://fis.uni-bamberg.de/server/api/core/bitstreams/3068d166-305b-4ede-b3a8-722f69be92be/content

Spinner, K. H. (2014). Lesen-mit Texten und Medien umgehen. In Einsiedler, W., Götz, M., Heinzel, F., Kahlert, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. (4. Aufl., S. 453-456). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2024). Grundwortschatz für die Jahrgangsstufe 3 und 4. Abruf am 15.12.2025, https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/6_Grundwortschatz%203_4.pdf

Sträuli Arslan, B. & Neugebauer C. (2005). Leseknick-Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Wenzel, P. (2001): Spannung in der Literatur: Grundformen, Ebenen, Phasen. In Borgmeier, R. & Wenzel, P. (Hrsg.), Spannung. Studien zur englischsprachigen Literatur (S. 22-35). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden- Württenberg. (o. D.). Grundwortschatz Deutsch Grundschule. Grundwortschatz für den Rechtschreibunterricht an den Grundschulen in Baden-Württemberg. Abruf am 24.02.2025, https://zsl-bw.de/,Lde/startseite/allgemeine-bildung/grundwortschatz-deutsch-gs

Name: _____	Levumi auf dem Eis	L3

auf dem Eis

Es ist ein neuer Tag und die Augen von Levumi gehen auf. Das hat Levumi bis heute noch nie gesehen, es ist eisig und da ist so viel Eis und Schnee auf dem Boden. Super Natur, kein Haus, kein Baum, keine Wiese. Seine Augen sehen nur viel Schnee und Eis und nur Levumi ist da.

Levumi: „Wo bin ich hier?“

Doch da gehen 2 Tiere auf Levumi zu. Sie rufen: „Wir sind Pia und Pini, wir sind Pinguine und leben hier auf dem Eis. Und du, warum bist du hier?“

Levumi: „Ich bin Levumi, ich bin ein Drache. Ich bin nun auch hier bei euch.“

Die Tiere toben

Levumi mag die Pinguine sehr und Pia und Pini sagen: „Geh mit uns! Wir rutschen auf dem Eis!“

Da laufen die Tiere auch schon los. Die Pinguine und Levumi freuen sich /lachen sehr viel.

Pini und Pia sausen auf den Berg. Der Berg ist aus Eis und Schnee. Levumi geht hinter ihnen her und zu den beiden nach oben auf den Berg. Pia, Pini und Levumi sind nun auf dem Berg und Pini rutscht los. Pia und Levumi schauen zu. Pia ist nun an der Reihe und rutscht. Levumi mag danach auch rutschen. Ob er wohl den Mut dazu hat?

Pia und Pini sagen: „Bereit und los!“ Levumi rutscht los. Die Tiere lachen und rutschen wieder und wieder.

Pia in Not

Doch da, was war das? Ein lauter Ruf: „AHHH!“

Pia und Pini rufen nach Levumi. Der Drache muss nach ihnen schauen und sehen, was da los ist. Oh nein! Auf Pia ist so viel Eis und Schnee. Levumi muss Pia helfen. Pini mag auch für Pia da sein. So suchen die beiden lange nach einem Plan.

Levumi und Pini ziehen an Pia, aber sie ist zu tief im Eis. Pia und Pini weinen sehr. Doch nach Minuten hat Levumi hat eine super Idee.

Levumi ist ja ein Drache und Drachen können Feuer machen. Levumis Maul geht auf. Sein Feuer ist nun an. Levumi und sein Feuer können das Eis tauen lassen, das war gut! Und nun können Levumi und Pini Pia vom Boden heben.

Die Pinguine loben Levumi. Die Tiere sind nun heiter und guter Laune. Ein guter Tag ist um. Der Drache muss nun in sein Bett. Seine Augen gehen zu.

reit und aus seinem Maul kommen viele rote und orange Flammen. Die Flammen tauen nach und nach das viele Eis auf. Nach wenig Zeit kann Levumi Pia aus dem Eis lösen. Levumi und Pini helfen Pia vom Boden hoch. Die Pinguine spielen und lachen wieder laut, sie lieben Levumi. Das war so ein guter Plan! Auch Levumi kann sich wieder freuen.

Doch der Tag ist nun um. Es ist schon spät. Nun muss Levumi gehen. Auch die Tiere gehen nun nach Hause. Levumi ist müde. Der Drache ist nun wieder auf seiner Scholle aus Eis. Die Böen aus Schnee wiegen Levumi in den Schlaf und fahren ihn weiter. Levumi hat keine Ahnung, wohin die Böen ihn wohl tragen…

Levumi auf dem Eis

Es ist ein neuer Tag und die Augen von Levumi gehen auf. Das hat Levumi bis heute noch nie gesehen, es ist eisig und da ist so viel Eis und Schnee auf dem Boden. Super Natur, kein Haus, kein Baum, keine Wiese. Seine Augen sehen nur viel Schnee und Eis und nur Levumi ist da.

Levumi: „Wo bin ich hier?“

Doch da gehen 2 Tiere auf Levumi zu. Sie rufen: „Wir sind Pia und Pini, wir sind Pinguine und leben hier auf dem Eis. Und du, warum bist du hier?“

Levumi: „Ich bin Levumi, ich bin ein Drache. Ich bin nun auch hier bei euch.“

Die Tiere toben

Levumi mag die Pinguine sehr und Pia und Pini sagen: „Geh mit uns! Wir rutschen auf dem Eis!“

Da laufen die Tiere auch schon los. Die Pinguine und Levumi freuen sich /lachen sehr viel.

Pini und Pia sausen auf den Berg. Der Berg ist aus Eis und Schnee. Levumi geht hinter ihnen her und zu den beiden nach oben auf den Berg. Pia, Pini und Levumi sind nun auf dem Berg und Pini rutscht los. Pia und Levumi schauen zu. Pia ist nun an der Reihe und rutscht. Levumi mag danach auch rutschen. Ob er wohl den Mut dazu hat?

Pia und Pini sagen: „Bereit und los!“ Levumi rutscht los. Die Tiere lachen und rutschen wieder und wieder.

Pia in Not

Doch da, was war das? Ein lauter Ruf: „AHHH!“

Pia und Pini rufen nach Levumi. Der Drache muss nach ihnen schauen und sehen, was da los ist. Oh nein! Auf Pia ist so viel Eis und Schnee. Levumi muss Pia helfen. Pini mag auch für Pia da sein. So suchen die beiden lange nach einem Plan.

Levumi und Pini ziehen an Pia, aber sie ist zu tief im Eis. Pia und Pini weinen sehr. Doch nach Minuten hat Levumi hat eine super Idee.

Levumi ist ja ein Drache und Drachen können Feuer machen. Levumis Maul geht auf. Sein Feuer ist nun an. Levumi und sein Feuer können das Eis tauen lassen, das war gut! Und nun können Levumi und Pini Pia vom Boden heben.

Die Pinguine loben Levumi. Die Tiere sind nun heiter und guter Laune. Ein guter Tag ist um. Der Drache muss nun in sein Bett. Seine Augen gehen zu.

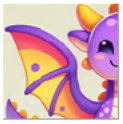
reit und aus seinem Maul kommen viele rote und orange Flammen. Die Flammen tauen nach und nach das viele Eis auf. Nach wenig Zeit kann Levumi Pia aus dem Eis lösen. Levumi und Pini helfen Pia vom Boden hoch. Die Pinguine spielen und lachen wieder laut, sie lieben Levumi. Das war so ein guter Plan! Auch Levumi kann sich wieder freuen.

Doch der Tag ist nun um. Es ist schon spät. Nun muss Levumi gehen. Auch die Tiere gehen nun nach Hause. Levumi ist müde. Der Drache ist nun wieder auf seiner Scholle aus Eis. Die Böen aus Schnee wiegen Levumi in den Schlaf und fahren ihn weiter. Levumi hat keine Ahnung, wohin die Böen ihn wohl tragen…

Name: _____	Levumi auf dem Eis	L4

Drache Levumi

Pinguin

 Flügel

rutschen

Schnabel

Scholle

Schnee

helfen

Levumi auf dem Eis

Es ist ein neuer Tag. Levumi: „Wo bin ich hier nur?“ Sowas hat Levumi bis heute noch nie gesehen. Es ist kühl, da ist so viel Eis und Schnee. Die Finger und Zehen von Levumi sind kühl. Levumi kann um sich herum nur Eis und Schnee sehen. Keine Wiese, kein Haus und kein Baum. Und es ist nur Levumi da.

Doch was ist das? Es gehen 2 Tiere auf Levumi zu. Sie haben Flügel und einen Schnabel. Die Tiere laufen näher an Levumi heran. Es fehlen nur noch wenige Meter.

Levumi: „Was für Tiere können das wohl sein?

Die Tiere toben

Die Tiere laufen weiter auf den Drachen zu.

Sie rufen: „Unsere Namen sind Pia und Pini. Wir sind Pinguine und leben hier. Warum bist du hier?“

Levumi: „Ich bin Levumi und ich bin ein Drache. Ich bin auf meiner Scholle aus Eis zu euch gefahren. Ich bin nun auch hier bei euch.“

Pia und Pini lachen. Sie mögen mit Levumi im Schnee toben.

Pia und Pini sagen: „Geh mit uns! Wir rutschen auf dem Schnee!“
Die 3 Tiere lachen. Levumi geht mit Pia und Pini.
Die Pinguine laufen auf einen Hügel aus Schnee. Levumi läuft Pia und Pini nach.
Pia und Pini sausen den Hügel aus Schnee wieder hinab. Levumi mag nun auch rutschen und mit ihnen toben.
Pia und Pini rufen Levumi zu: „Mach mit uns mit!“. Levumi hat viel Mut und mag nun rutschen.
Die Tiere haben eine gute Zeit und sausen und toben lange. Sie rutschen immer wieder. Doch da hören Pini und Levumi einen lauten Ruf: „AHHH“. Levumi und Pini sehen nach: „Oh nein, was ist da nur geschehen?“

Pia in Not

Levumi und Pini hören Pias Ruf. Oje! Pia ist im Schnee gefangen.
Pias Beine sind tief im Eis und Schnee. Pini und Levumi müssen helfen. Beide suchen nach einer Idee. Levumi und Pini ziehen an Pia, sie ist aber zu tief im Schnee.
Pini und Levumi räumen den Schnee zur Seite. Doch es geht kaum, da ist zu viel Eis und Schnee auf Pia. Die Pinguine weinen.
Doch da hat Levumi eine gute Idee.
Levumi ist ja ein Drache und Drachen können Feuer speien.
Levumis Maul geht auf. Er ist bereit und Levumis Feuer ist nun an.
Levumi und sein Feuer tauen den Schnee nach und nach auf.
Das Feuer und sein Atem lösen den Schnee auf.

Nach einiger Zeit lösen Levumi und Pini Pia aus dem Eis und heben sie vom Boden hoch. Pini und Pia toben wieder weiter.

Die Pinguine mögen Levumi und loben ihn. Die 3 Tiere lachen laut.

Doch der Tag ist nun um. Die Tiere müssen nach Hause gehen.

Levumi ist müde. Seine Augen gehen schon zu. Levumi mag sich auf seine Scholle aus Eis legen.

Die Böen aus Schnee wiegen Levumi in den Schlaf und fahren ihn auf seiner Scholle davon.

Er hat keine Ahnung wohin…

Name: _____ | Levumi auf dem Eis L5

- Drache Levumi
- Flügel
- Schnabel
- Schnee
- Flamme
- Pinguin
- rutschen
- Scholle
- helfen
- Lösung

Levumi im Schnee

Levumis Augen gehen auf, viel Schnee weht von oben herab. Das hat Levumi noch nie gesehen.

Es ist kühl und da ist so viel Eis und Schnee, auch die Finger und Zehen von Levumi sind kühl. Levumi schaut in die Weite.

Weder Bäume, noch Häuser oder Wiesen. So viel Eis und Schnee und nur Levumi ist da.

Levumi: „Wie kam ich nur her? Hier war ich noch nie!“

Doch nanu, zwei Tiere spazieren auf Levumi zu.

Die Tiere schauen Levumi neugierig an. Die zwei haben Flügel, einen Schnabel und dazu noch einen weißen Bauch. Sie gehen weiter auf Levumi zu.

Levumi: „Was für Tiere können das wohl sein? Etwa Vögel? Aber warum fliegen sie nicht?“

Die Tiere toben

Die Tiere kommen Levumi näher und rufen: „Grüß dich!“

Levumi muss lachen und die zwei sagen noch: „Unsere Namen sind Pia und Pini. Wir sind Pinguine und leben hier. Wir haben dich hier noch nie gesehen.“

Levumi freut sich: „Ich bin der Drache Levumi und ich bin nun auch hier bei euch. Eine Böe hat mich auf meiner Scholle her geweht.“

Pia und Pini freuen sich und lachen laut, sie mögen mit Levumi spielen.

Pia und Pini sagen: „Los! Wir rutschen auf dem Schnee!“

Die drei Tiere haben sich lieb, also mag Levumi mit Pia und Pini gehen.

Die Pinguine steigen auf einen Hügel aus Schnee und der Drache mag auch hoch zu ihnen. Mit einem Satz hüpfen Pia und Pini auf den Hügel und schnell rutschen sie ihn wieder hinab.

Pia und Pini sagen: „Los! Mach mit uns mit!“ Levumi mag auch mit ihnen toben. Levumi hat den Mut und mag rutschen.

Die Tiere spielen lange, sie haben viel Spaß und lachen! Immer wieder steigen sie den Hügel hoch und rutschen herab.

Doch da hören Pini und Levumi einen lauten Schrei: „AHHH“. Levumi und Pini fragen sich, was wohl los ist. Levumi: „Oh nein! Was ist da wohl geschehen?“ Pini: „Ich weiß es nicht, wir müssen schauen!“

Pia in Not

Levumi und Pini hören Pia rufen. Oje! Pia ist im Schnee gefangen. Pias Füße und ihr Bauch sind tief und fest im Schnee. Pini und Levumi müssen Pia helfen.

Beide Tiere suchen nach einer Lösung. Levumi und Pini ziehen an Pias Flügel, sie ist aber zu tief im Schnee.

Pini und Levumi schieben den Schnee auf die Seite, doch da ist zu viel Eis und Schnee. Es geht kaum und Levumi und Pini sagen zu Pia: „Ohne eine Schaufel geht das nicht! Wir können den ganzen Schnee so nie auf die Seite räumen und dich lösen.“ Pia und Pini weinen, doch da hat Levumi schon eine neue und gute Idee.

Levumi ist ja ein Drache. Und Drachen können Feuer spucken. Levumi: „Ich mache Feuer!“. Levumi ist bereit und aus seinem Maul kommen viele rote und orange Flammen. Die Flammen tauen nach und nach das viele Eis auf. Nach wenig Zeit kann Levumi Pia aus dem Eis lösen. Levumi und Pini helfen Pia vom Boden hoch. Die Pinguine spielen und lachen wieder laut, sie lieben Levumi. Das war so ein guter Plan! Auch Levumi kann sich wieder freuen.

Doch der Tag ist nun um. Es ist schon spät. Nun muss Levumi gehen. Auch die Tiere gehen nun nach Hause. Levumi ist müde.

Der Drache ist nun wieder auf seiner Scholle aus Eis. Die Böen aus Schnee wiegen Levumi in den Schlaf und wehen ihn weiter.

Levumi hat keine Ahnung, wohin die Böen ihn wohl tragen…

Kriterienbasierte Kapitel der Untersuchung

Legende:

Kriterien für Lesestoffpräferenzen von Jungen im Alter von 8/9 (Garbe, 2007; Böck, 2010; Richter & Plath, 2012).

Kriterien für Lesestoffpräferenzen von Mädchen im Alter von 8/9 (Garbe, 2007; Böck, 2010; Richter & Plath, 2012).

Mechanismen zum Spannungsaufbau (Mellmann, 2007; Onea & Köppe, 2023; Sánchez Penzo, 2010)

Kapitel 1: Levumi im Schnee

(= Geschichte mit äußerer und innerer Handlung)

Levumis Augen gehen auf, viel Schnee weht von oben herab. Das hat Levumi noch nie gesehen. Es ist kühl und da ist so viel Eis und Schnee, auch die Finger und Zehen von Levumi sind kühl. Levumi schaut in die Weite. Weder Bäume noch Häuser oder Wiesen. So viel Eis und Schnee und nur Levumi ist da. (*realistische Beschreibung, darstellend, sachlich*)

Levumi: „Wie kam ich nur her? Hier war ich noch nie!“ (*Fragen im Text, Erzeugung von Unsicherheit, Emotionale Verankerung*)

Doch nanu, zwei Tiere spazieren auf Levumi zu. Die Tiere schauen Levumi neugierig an. Die zwei haben Flügel, einen Schnabel und dazu noch einen weißen Bauch. Sie gehen weiter auf Levumi zu.

Levumi: „Was für Tiere können das wohl sein? Etwa Vögel? Aber warum fliegen sie nicht?“ (*Kognitive Aktivierung, Fragen im Text*)

Die Tiere kommen Levumi näher und rufen: „Grüß dich!“ Levumi muss lachen und die zwei sagen noch: „Unsere Namen sind Pia und Pini. Wir sind Pinguine und leben hier. Wir haben dich hier noch nie gesehen.“ (*Dialoggestaltung und sprachliche Mittel, Figurenbezogene Spannung*)

Levumi freut sich: „Ich bin der Drache Levumi und ich bin nun auch hier bei euch. Eine Böe hat mich auf meiner Eisscholle her geweht.“

Pia und Pini freuen sich und lachen laut, sie mögen mit Levumi spielen. (*Emotionale Verankerung, empathisch, emotional, erzählend*)

Pia und Pini sagen: „Los! Wir rutschen auf dem Schnee!“

Die drei Tiere haben sich lieb, also mag Levumi mit Pia und Pini gehen. (*Thema Freundschaft, Tiergeschichte*)

Die Pinguine steigen auf einen Hügel aus Schnee und der Drache mag auch hoch zu ihnen. Mit einem Satz hüpfen Pia und Pini auf den Hügel und schnell rutschen sie ihn wieder hinab. (*darstellend, berichtend*)

Pia und Pini sagen: „Los! Mach mit uns mit!“ Levumi mag auch mit ihnen toben. Levumi hat den Mut und mag rutschen.

Die Tiere spielen lange, sie haben viel Spaß und lachen! Immer wieder steigen sie den Hügel hoch und rutschen herab. (*Themen und Inhalte: Tiergeschichten, Abenteuer; Emotionale Verankerung*)

Doch da hören Pini und Levumi einen lauten Schrei: „AHHH“. Levumi und Pini fragen sich, was wohl los ist. (*Dialoggestaltung, sprachliche Mittel*)

Levumi: „Oh nein! Was ist da wohl geschehen?“ (*Fragen im Text, Kognitive Aktivierung, spannend*)

Pini: „Keine Ahnung, wir müssen nachschauen!“ (*Erzeugung von Unsicherheit, Risiko und Konsequenzen*)

Levumi und Pini hören Pia rufen. Oje! Pia ist im Schnee gefangen. Pias Füße und ihr Bauch sind tief und fest im Schnee. Pini und Levumi müssen Pia helfen.

Beide Tiere suchen nach einer Lösung. Levumi und Pini ziehen an Pias Flügel, sie ist aber zu tief im Schnee. Pini und Levumi schieben den Schnee zur Seite, doch da ist zu viel Eis und Schnee. Es geht kaum und Levumi und Pini sagen zu Pia: „Ohne eine Schaufel geht das nie! Wir können den ganzen Schnee so nie auf die Seite räumen und dich lösen.“ (*Erzeugung von Unsicherheit, Figurenbezogene Spannung, zwischenmenschliche Beziehungen, Schicksale, empathisch, emotional*)

Pia und Pini weinen, doch da hat Levumi schon eine neue und gute Idee. (*identifikatorisch, emotional*)

Levumi ist ja ein Drache und Drachen können Feuer spucken.

Levumi: „Ich mache Feuer!“ Levumi ist bereit und aus seinem Maul kommen viele rote und orange Flammen. Die Flammen tauen nach und nach das viele Eis auf.

Nach wenig Zeit kann Levumi Pia aus dem Eis lösen. Levumi und Pini helfen Pia vom Boden hoch. (*Finalität, Risiko und Konsequenzen, fantasievoll, fiktiv, exotisch, darstellend, berichtend, sachbezogen, distanziert, Soziale Beziehungen sind nicht zentral, sondern das aktive Handeln der Figuren*)

Die Pinguine spielen und lachen wieder laut, sie lieben Levumi. Das war so ein guter Plan! Auch Levumi kann sich wieder freuen. (*Direktheit von Emotionen, soziale Beziehungen*)

Doch der Tag ist nun um, es ist schon spät und Levumi gähnt. Die Pinguine begleiten Levumi noch zu seiner Schneehöhle und watscheln dann auch nach Hause.

Sie wünschen Levumi eine gute Nacht und sagen, dass sie sich schon auf morgen freuen. Doch das hört Levumi schon gar nicht mehr, da er längst im Land der Träume ist. (*Zeitliche Gestaltung und Variation des Erzähltempos, Emotionale Verankerung*)

Kapitel 2: Levumi und der Magische See

Am nächsten Morgen wachte Levumi auf. Es war ein neuer Tag, und wieder Zeit für ein Abenteuer. Die Luft war kalt und die ersten Sonnenstrahlen ließen den Schnee glitzern. *(Realistische Beschreibungen, erzählende und kontinuierliche Literatur)*. Pia und Pini, die beiden Pinguine, kamen fröhlich zu ihm. Ihre Augen leuchteten vor Aufregung. „Guten Morgen, Levumi! Wir haben etwas tolles gefunden!“ rief Pia. *(Dialoggestaltung und sprachliche Mittel, Direktheit von Emotionen)*
Pini rief: „Ja, es wird spannend! Du musst mitkommen!“ und wippte ungeduldig hin und her. *(Figurenbezogene Spannung)*

Levumi sprang auf. „Wohin gehen wir?“ fragte er neugierig. *(Fragen im Text, Identifikatorisch)*

„Das verraten wir noch nicht! Aber es ist etwas ganz Besonderes!“ Pia lächelte geheimnisvoll und Pini rannte los. *(Erzeugung von Unsicherheit)*

Pia und Levumi folgten Pini. Der Schnee knirschte unter ihren Füßen, während sie durch die ruhige Landschaft gingen. Es war so kalt, dass Levumi seinen Atem in der Luft sehen konnte. *(Realistische Beschreibungen, emotionale Verankerung)*

„Ich habe gehört, dass hier ein ganz besonderer Ort versteckt ist“, sagte Pia geheimnisvoll. Levumi schaute neugierig zu ihr. „Was für ein besonderer Ort?“ - „Hast du schonmal von dem magischen See gehört?“ fragte Pia mit leiser Stimme. *(Fragen im Text, Direktheit von Emotionen)*

Levumi schüttelte den Kopf. „Nein, was ist das?“ - „Man sagt, er erfüllt Wünsche. Aber nur, wenn man den goldenen Schlüssel erreicht, der über dem Wasser schwebt“ erklärte Pia. (*Abweichung und Manipulation der Erwartungen*, *fantasievoll*)

Levumi war begeistert. „Ein magischer See der Wünsche erfüllt? Das klingt spannend! Können wir dorthin gehen?“ - „Na klar! Folge uns!“ rief Pini. Die drei liefen weiter, über kleine gefrorene Bäche und durch verschneite Wälder. Schließlich fanden sie einen kleinen, fast unsichtbaren Pfad, dem sie folgten. (*Zeitliche Gestaltung und Variation des Erzähltempos*)

Und nach einer Weile blieb Pia plötzlich stehen und rief: „Da ist er! Der geheime Garten mit dem Magischen See!“ (*empathisch, emotional*). Es war sehr still, als ob der Garten ein eigenes, geheimnisvolles Reich war. In der Mitte lag ein See, der golden schimmerte. Über dem Wasser schwebte der goldene Schlüssel. (*Geschichte mit innerer Handlung*)

„Das ist der Schlüssel, den wir brauchen“, sagte Pia. „Mit ihm können wir uns etwas wünschen. Aber er ist nicht einfach zu erreichen.“ (*Figurenbezogene Spannung)*

Levumi schaute gespannt auf den Schlüssel „Wie kommen wir nur an ihn heran?“ fragte Levumi. Die Pinguine schauten ihn ratlos an und überlegten. (*Fragen im Text, Kognitive Aktivierung*)
Plötzlich hatte Levumi eine Idee: „Wir bauen eine Brücke aus Schnee“. Die Pinguine nickten begeistert: „Das ist eine gute Idee, zusammen schaffen wir das!“ und sie sprangen sofort in den Schnee, um zu beginnen. (*Risiko und Konsequenzen*, *Soziale Beziehungen sind wichtig*)

Sie formten den Schnee zu großen Blöcken und bauten so gemeinsam eine glitzernde Brücke, die bis zum Schlüssel reichte. (*Realistische Beschreibungen, Soziale Beziehungen und Emotionen*)

Schließlich betrat Levumi langsam die Brücke. Ob sie wohl halten würde. Doch ja, sie war fest genug und der Drache erreichte den Schlüssel. Pia rief: „Bevor du dir was wünschst, gibt es noch eine Bedingung: der Schlüssel funktioniert nur, wenn der Wunsch von Herzen kommt und wir ihn alle miteinander teilen.“ (*Emotionale Verankerung, Identifikatorisch*) „Also … wir müssen den Wunsch miteinander teilen?“ wiederholte Levumi und überlegte. Pia nickte und legte ihre Hand auf Pinis Schulter. „Ja! Der Schlüssel leuchtet nur, wenn der Wunsch von Herzen kommt und wir zusammenhalten.“ Levumi sah Pia und Pini an und sagte: „Ich wünsche mir, dass wir immer Freunde bleiben und Abenteuer zusammen erleben.“ Pia und Pini lächelten. „Das wünschen wir uns auch! (*Direktheit von Emotionen, Soziale Beziehungen, Emotionen*)

Plötzlich begann der Schlüssel zu leuchten und ein warmes Licht erfüllte den magischen See. Levumi spürte, wie glücklich er war. „Unsere Freundschaft ist das Wichtigste“ sagte er. (*Psychologische Spannungsreize durch die Ungewissheit setzen*, *ernst, emphatisch*)

„Es funktioniert!“, rief Pia. „Wir haben es geschafft!“ Levumi fühlte sich glücklich. Er hatte verstanden, dass Freundschaft das größte Geschenk ist.

„Danke, dass ihr mir diesen Ort gezeigt habt“, sagte Levumi und lächelte seine Freunde an. Zusammen kehrten sie nach Hause zurück, doch der Zauber des magischen Sees würden sie nie vergessen. (*Finalität, konsequente, zielführende Handlungsstränge*)

Kapitel 3: Levumi und der Eisriese

Am nächsten Morgen wird Levumi von eisigem Wind geweckt. Ein heftiger Sturm ist aufgezogen und fegt über das Land. Der Wind ist so stark, dass Pia für einen Moment in der Luft baumelt und Pini und Levumi sie festhalten müssen.

„Toller Start in den Tag!“, murmelte der Drache. Doch dann hörte er ein lautes, unheimliches Grollen, das durch die Luft dröhnte. (*Erzeugung von Unsicherheit*)

„Das ist der Eisriese!“, schnattert Pini aufgeregt. „Er kommt! Er kommt, um alles zu zerstören!“
Die Pinguine liefen wild im Kreis und klammerte sich schließlich an Levumis Bauch.
„Ein Riesenschneemann? Klingt aufregend!“, sagte Levumi und schüttelte Pini ab. (*Humorvoll, komische Erzählweise*)
„Er ist nicht lustig!“, rief Pini und ihre Stimme zitterte vor Angst. (*Emotionale Verankerung*)
Pia, schleicht vorsichtig hinter Levumi hervor und blickte ängstlich in die Ferne. „Der Eisriese lebt in den eisigen Bergen“, sagte sie mit zitternder Stimme. „Und er zerstört alles, was ihm in den Weg kommt. Wir müssen irgendwas tun!“

Levumi blickte hinauf in den dunklen Himmel. Der Wind peitschte ihm ins Gesicht „Wir müssen ihn aufhalten!“, sagt Levumi überzeugt. „Ich werde gegen ihn kämpfen und ihn aufhalten!“ (*Heldengeschichte mit Kampf, Herausforderung*)
Pia sah Levumi besorgt an. „Du bist verrückt! Der Eisriese ist viel zu groß und unglaublich stark!“ (*Erzeugung von Unsicherheit, emotionale Verankerung*)

„Nein, Ich schaffe das!“ antwortete Levumi und schwang sich mit einem kräftigen Flügelschlag in die Luft. (*Pragmatisch, distanziert*)
In der Ferne tauchte der Eisriese auf. Er war riesig – größer als alles, was Levumi je gesehen hatte. Seine Schritte donnerten wie ein Erdbeben, und überall, wo er langging, blieb nur Eis und Zerstörung zurück. (*Risiko und Konsequenzen, actionreich; fiktiv, exotisch*)
Levumi nahm all seinen Mut zusammen und rief: „Hey, Frostkopf! Mach dich auf was gefasst!“ (*Risiko und Konsequenzen, humorvoll, komische Erzählweise*)
Mit einem großen Atemstoß spuckte Levumi einen Feuerstrahl. Die Flammen trafen den Riesen, doch dieser wankte nur ein wenig. Der Eisriese war kurz verwirrt, schnaubte und hob dann seine gewaltige Hand. Er schleuderte brüllend einen riesigen Eisball, so groß wie ein Haus, direkt auf den Drachen. (*Risiko und Konsequenzen, Kontraste, Sprachliche Mittel, übertriebene Erzählweise*)
Der riesige Eisball striff Levumi. (*Abweichung auf handlungsebene, Erzeugung von Unsicherheit*)
Der Drache taumelte kurz in der Luft, das hatte Levumi nicht erwartet. Der Riese ließ nicht locker und schleuderte viele weitere Eiskugeln. (*Risiko und Konsequenzen, darstellend und berichtend*)

Levumi wollte nicht aufgeben und hatte neuen Mut gefasst. Er wich jedem Angriff aus: „Ha! Denk doch nicht, du kannst mich so einfach treffen!“

Der Drache wirbelte durch die Luft und spuckte wieder Feuer. Die Flammen trafen den Riesen, doch der ließ sich nicht so leicht besiegen. (*Zeitliche Gestaltung und Variation des Erzähltempos*)

„Du bist mutig, aber nicht stark genug!“, donnerte der Eisriese.

„Na, das werden wir ja sehen!“, rief Levumi zurück. (*Kognitive Aktivierung, Emotionale Verankerung, Kontraste: mächtiger Gegner und entschlossener Held*)

Levumi sammelte all seine Kraft und spuckte den größten Feuerstrahl, den er je gemacht hatte. (*sachlich, pragmatisch, berichtend, fiktiv*)

Die Flammen trafen die Brust des Eisriesen. Der Riese schrie laut auf und das Eis an seinem Körper begann zu knacken.

Levumi spuckte einen weiteren Feuerstrahl und der Riese konnte sich nicht mehr wehren. Schließlich zerbrach er in tausend funkelnde Eissplitter, die durch die Luft flogen. (*Finalität, aktives Handeln der Figuren im Zentrum*)

Levumi landete auf dem Boden und grinste stolz. Der Sturm legte sich langsam. „Ha! Wir haben ihn besiegt!“, rief er, während die Pinguine jubelten und fröhlich um ihn herumtanzten.

Pini sagte: „Ich hätte nie gedacht, dass du das schaffst, ich hatte solche Angst.“ (*Kontraste, Abweichung auf Handlungsebene*)

Levumi umarmte sie und flüsterte: „Wenn wir zusammenhalten, können wir alles erreichen! Und jeder hat mal Angst, aber wenn man kämpft, wird man stärker. Und zusammen sind wir unschlagbar!“

Und so war der Eisriese besiegt, der Sturm verflogen, und die Sonne brach durch die Wolken. Levumi, der mutige Drache, flog stolz davon – immer auf der Suche nach neuen Abenteuern. Aber er wusste, egal, was kam – er war bereit, es zu besiegen! (*offenes Ende*)

Kapitel 1: Levumi auf dem Eis (spannend für beide Geschlechter)

Levumis Augen öffnen sich, viel Schnee weht von oben herab. Das hat Levumi noch nie gesehen. Es ist kühl und die Finger und Zehen von Levumi frieren. Levumi schaut in die Weite.
Er sieht weder Häuser noch Wiesen. Nur so viel Eis und Schnee und er ist ganz alleine.
Levumi wundert sich: „Wie kam ich nur her? Hier war ich noch nie!“
Doch nanu, zwei Tiere spazieren auf Levumi zu. Die Tiere schauen Levumi neugierig an. Die zwei haben Flügel, einen Schnabel und dazu noch einen weißen Bauch. Sie gehen weiter auf Levumi zu.
Levumi fragt sich: „Was für Tiere können das wohl sein? Etwa Vögel? Aber warum fliegen sie nicht?“
Die Tiere kommen Levumi näher und rufen: „Grüß dich!“
Levumi muss lachen und die zwei sagen noch: „Unsere Namen sind Pia und Pini. Wir sind Pinguine und leben hier. Wir haben dich hier noch nie gesehen.“
Levumi freut sich: „Ich bin der Drache Levumi und ich bin nun auch hier bei euch. Der Wind hat mich auf meiner Eisscholle bis zu euch getragen.“
Pia und Pini freuen sich und lachen laut, sie wollen mit Levumi spielen.
Pia und Pini sagen: „Los! Wir rutschen auf dem Schnee!“
Die drei Tiere verstehen sich gut und haben sich gern, also will Levumi mit Pia und Pini gehen.
Die Pinguine steigen auf einen Hügel aus Schnee und der Drache folgt ihnen. Mit einem Satz hüpfen Pia und Pini auf den Hügel und schnell rutschen sie ihn wieder hinab.
Pia und Pini sagen: „Los! Mach mit uns mit!“ Levumi tobt mit den beiden. Der Drache fasst all seinen Mut und will auch rutschen.
Die Tiere spielen lange, sie haben viel Spaß und lachen!
Immer wieder steigen sie den Hügel hoch und rutschen herab.
Doch da hören Pini und Levumi einen lauten Schrei: „AHHH“.
Levumi und Pini fragen sich, was wohl los ist.

Levumi fragt aufgeregt: „Oh nein! Was ist da wohl geschehen?“
Pini antwortet: „Keine Ahnung, wir müssen schauen!“
Levumi und Pini hören Pia rufen. Oje! Pia ist im Schnee gefangen. Pias Füße und ihr Bauch steken tief und fest im Schnee. Pini und Levumi müssen Pia helfen.

Beide Tiere suchen nach einer Lösung. Levumi und Pini ziehen an Pia, sie ist aber von zu viel Schnee begraben. Pini und Levumi schieben den Schnee zur Seite, doch es geht nicht. Der Schnee ist zu schwer und viel zu viel.
Es geht kaum und Levumi und Pini sagen zu Pia: „Ohne eine Schaufel geht das nie! Wir können den ganzen Schnee so nie auf die Seite räumen und dich befreien.“
Pia und Pini weinen, doch da hat Levumi schon eine neue und gute Idee.
Levumi ist ja ein Drache. Und Drachen können Feuer spucken.
Levumi: „Ich mache Feuer!“. Levumi ist bereit und aus seinem Maul kommen viele rote und orange Flammen. Die Flammen tauen nach und nach das viele Eis auf.
Nach kurzer Zeit kann Levumi Pia aus dem Eis befreien. Levumi und Pini helfen Pia vom Boden hoch.
Die Pinguine spielen und lachen wieder laut, sie lieben Levumi. Das war so ein guter Plan! Auch Levumi kann sich wieder freuen.

Doch der Tag ist nun um, es ist schon spät und Levumi gähnt.
Die Pinguine begleiten Levumi noch in seine Schneehöhle und watscheln dann auch nach Hause.
Sie wünschen Levumi eine gute Nacht und sagen, dass sie sich schon auf morgen freuen. Doch das hört Levumi schon gar nicht mehr, da er längst im Land der Träume ist.

Kapitel 2: Levumi und der Magische See (spannend für Mädchen)

Am nächsten Morgen wacht Levumi auf. Es ist ein neuer Tag, und wieder Zeit für ein Abenteuer. Die Luft ist kalt und die ersten Sonnenstrahlen lassen den Schnee glitzern.
Pia und Pini, die beiden Pinguine, kommen fröhlich zu ihm. Ihre Augen leuchten vor Aufregung. „Guten Morgen, Levumi! Wir haben etwas Tolles gefunden!“ ruft Pia.
Pini grinst: „Ja, es wird spannend! Du musst mitkommen!“ und wippte ungeduldig hin und her.
Levumi springt auf: „Wohin gehen wir?“ fragt er neugierig.
„Das verraten wir noch nicht! Aber es ist etwas ganz Besonderes!“ Pia lächelt geheimnisvoll und Pini rennt schon los.

Pia und Levumi folgen Pini. Der Schnee knirscht unter ihren Füßen, während sie durch die ruhige Landschaft spazieren. Es ist so kalt, dass Levumi seinen Atem in der Luft sehen kann.
„Ich habe gehört, dass hier ein ganz besonderer Ort versteckt ist“, sagt Pia geheimnisvoll. Levumi schaut neugierig zu ihr.
„Was für ein besonderer Ort?“
„Hast du schonmal von dem magischen See gehört?“ fragt Pia mit leiser Stimme. Levumi schüttelt den Kopf. „Nein, was ist das?“
„Man sagt, er erfüllt Wünsche. Aber nur, wenn man den goldenen Schlüssel erreicht, der über dem Wasser schwebt,“ erklärt Pia.
Levumi war begeistert. „Ein magischer See der Wünsche erfüllt? Das klingt spannend! Können wir dorthin gehen?“
„Na klar! Folge uns!“ antwortet Pini.
Die drei gingen weiter, über kleine gefrorene Bäche und durch verschneite Wälder. Schließlich finden sie einen kleinen, fast unsichtbaren Pfad, dem sie folgen.
Nach einer Weile bleibt Pia plötzlich stehen und verkündet: „Da ist er! Der geheime Garten mit dem Magischen See!“. Es ist sehr still, als ob der Garten ein eigenes, geheimnisvolles Reich war. In der Mitte liegt ein See, der golden schimmert. Über dem Wasser schwebt der goldene Schlüssel.

„Das ist der Schlüssel, den wir brauchen“, sagt Pia.
„Mit ihm können wir uns etwas wünschen. Aber er ist nicht einfach zu erreichen.“
Levumi schaut gespannt auf den Schlüssel „Wie kommen wir nur an ihn heran?“ fragt Levumi. Die Pinguine schauen ihn ratlos an und überlegen.

Plötzlich hatte Levumi eine Idee: „Wir bauen eine Brücke aus Schnee“. Die Pinguine nicken begeistert: „Das ist eine gute Idee, zusammen schaffen wir das!“ und sie springen sofort in den Schnee, um zu beginnen.
Sie formen den Schnee zu großen Blöcken und bauen so gemeinsam eine glitzernde Brücke, die bis zum Schlüssel reicht. Schließlich betritt Levumi langsam die Brücke. Ob sie wohl halten würde. Doch ja, sie war fest genug und der Drache erreichte den Schlüssel.

Pia rief: „Bevor du dir was wünschst, gibt es noch eine Bedingung: der Schlüssel funktioniert nur, wenn der Wunsch von Herzen kommt und wir ihn alle miteinander teilen.“
„Also... wir müssen den Wunsch miteinander teilen?“ wiederholt Levumi und überlegt. Pia nickte und legt ihre Hand auf Pinis Schulter. „Ja. Der Schlüssel leuchtet nur, wenn der Wunsch von Herzen kommt und wir zusammenhalten.“
Levumi sieht Pia und Pini in die Augen und sagt: „Ich wünsche mir, dass wir immer Freunde bleiben und Abenteuer zusammen erleben.“ Pia und Pini lächeln. „Das wünschen wir uns auch!
Plötzlich beginnt der Schlüssel zu leuchten und ein warmes Licht erfüllt den magischen See. Levumi spürt, wie glücklich er ist. „Unsere Freundschaft ist das Wichtigste,“ sagt er.
„Es funktioniert!“, ruft Pia. „Wir haben es geschafft!“
Levumi fühlt sich glücklich. Er hatte verstanden, dass Freundschaft das größte Geschenk ist. „Danke, dass ihr mir diesen Ort gezeigt habt“, sagte Levumi und lächelt seine Freunde an.

Zusammen kehren sie nach Hause zurück, doch den Zauber des magischen Sees werden sie nie vergessen.

Kapitel 3: Levumi und der Eisriese (spannend für Jungen)

Am nächsten Morgen wird Levumi von eisigem Wind geweckt. Ein heftiger Sturm ist aufgezogen und fegt über das Land.
Der Wind ist so stark, dass Pia für einen Moment in der Luft baumelt und Pini und Levumi sie festhalten müssen.
„Toller Start in den Tag!“, murmelte der Drache. Doch dann hört er ein lautes, unheimliches Grollen, das durch die Luft dröhnte.
„Das ist der Eisriese!“, schnattert Pini aufgeregt.
„Er kommt! Er kommt, um alles zu zerstören!“
Die Pinguine rennen wild im Kreis und klammern sich schließlich an Levumis Bauch.
„Ein Riesenschneemann? Klingt aufregend!“ sagte Levumi und schüttelt Pini ab.
„Er ist nicht lustig!“, kreischt Pini und ihre Stimme zittert vor Angst.
Pia, schleicht vorsichtig hinter Levumi hervor und blickt ängstlich in die Ferne. „Der Eisriese lebt in den eisigen Bergen“, sagt sie mit zitternder Stimme. „Und er zerstört alles, was ihm in den Weg kommt. Wir müssen irgendwas tun!“
Levumi blickt hinauf in den dunklen Himmel. Der Wind peitscht ihm ins Gesicht „Wir müssen ihn aufhalten!“, sagt Levumi überzeugt: „Ich werde gegen ihn kämpfen und ihn aufhalten!“
Pia sieht Levumi besorgt an. „Du bist verrückt! Der Eisriese ist viel zu groß und unglaublich stark!“
„Nein, Ich schaffe das!“ antwortet Levumi und schwingt sich mit einem kräftigen Flügelschlag in die Luft.
In der Ferne taucht der Eisriese auf. Er war riesig – größer als alles, was Levumi je gesehen hatte. Seine Schritte donnern wie ein Erdbeben, und überall, wo er langging, hinterließ er nur Eis und Zerstörung. Levumi nimmt all seinen Mut zusammen und ruft: „Hey, Frostkopf! Mach dich auf was gefasst!“
Mit einem großen Atemstoß spuckt Levumi einen Feuerstrahl. Die Flammen treffen den Riesen, doch dieser wankte nur ein wenig. Der Eisriese scheint kurz verwirrt zu sein, schnaubt und hebt dann seine gewaltige Hand. Er schleuderte brüllend einen riesigen Eisball, so groß wie ein Haus, direkt auf den Drachen.

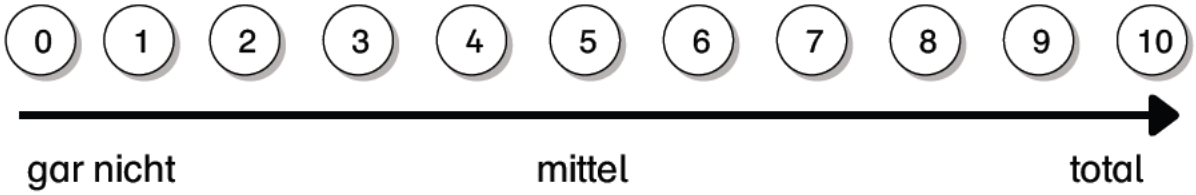
Der riesige Eisball streift Levumi. Der Drache taumelte kurz in der Luft, das hatte Levumi nicht erwartet. Der Riese lässt nicht locker und schleuderte viele weitere Eiskugeln in seine Richtung.
Levumi will nicht aufgeben und fasst neuen Mut. Er weicht jedem Angriff aus: „Ha! Denk doch nicht, du kannst mich so einfach treffen!“

Der Drache wirbelt durch die Luft und spuckt erneut Feuer auf den Riesen. Die Flammen treffen ihn, doch er ist nicht so leicht besiegen.
„Du bist mutig, aber nicht stark genug!“, donnert der Eisriese.
„Na, das werden wir ja sehen!“, ruft Levumi zurück.
Levumi sammelt all seine Kraft und spuckt den größten Feuerstrahl, den er je gemacht hatte.
Die Flammen treffen die Brust des Eisriesen. Der Riese schreit laut auf und das Eis an seinem Körper beginnt zu knacken.
Levumi spuckt einen weiteren Feuerstrahl und der Riese kann sich nichtmehr wehren. Schließlich zerbricht er mit einem lauten Schrei in tausend funkelnde Eissplitter, die durch die Luft fliegen.

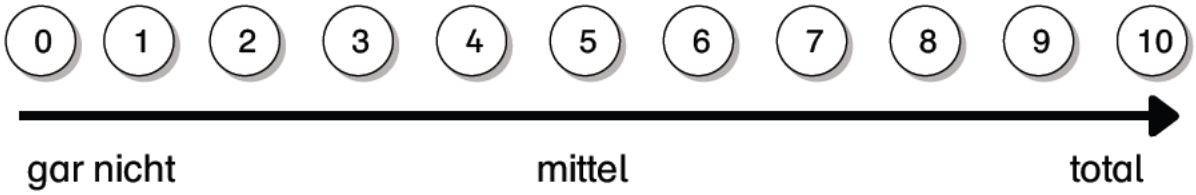
Levumi landet auf dem Boden und grinst stolz. Der Sturm legt sich langsam. „Ha! Wir haben ihn besiegt!“, ruft er, während die Pinguine jubeln und fröhlich um ihn herumtanzen.
Pini sagt: „Ich hätte nie gedacht, dass du das schaffst, ich hatte solche Angst.“
Levumi umarmt sie und flüsterte: „Wenn wir zusammenhalten, können wir alles erreichen! Und jeder hat mal Angst, aber wenn man kämpft, wird man stärker. Und zusammen sind wir unschlagbar!“
Und so ist der Eisriese besiegt, der Sturm verflogen, und die Sonne bricht durch die Wolken. Levumi, der mutige Drache, fliegt stolz davon – immer auf der Suche nach neuen Abenteuern. Aber er wusste, egal, was auch kommt – er ist bereit, es zu besiegen!

Datum: _____	Kapitel 1

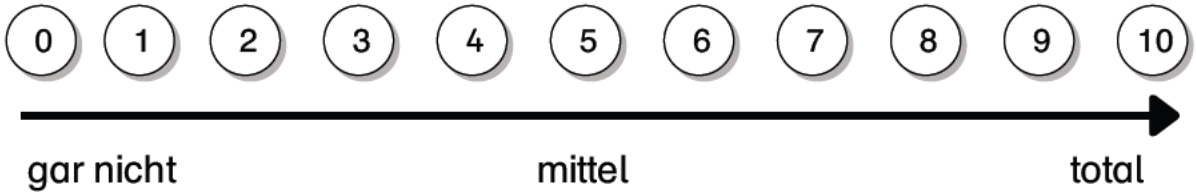
Wie spannend fandest du die Geschichte?



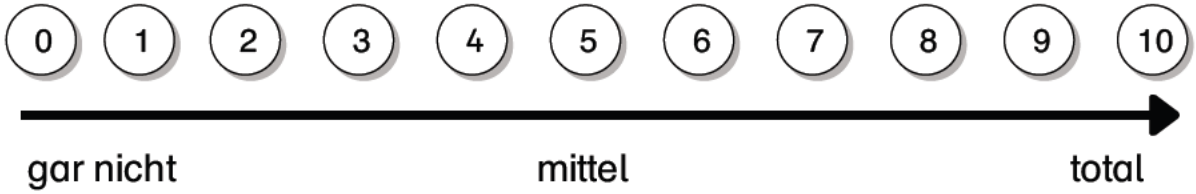
Wie langweilig fandest du die Geschichte?



Wie lustig fandest du die Geschichte?

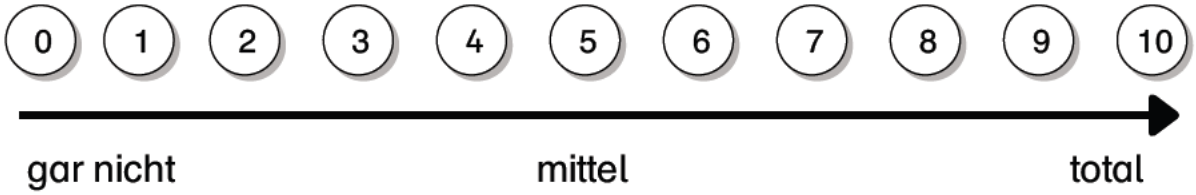


Wie interessant fandest du die Geschichte?

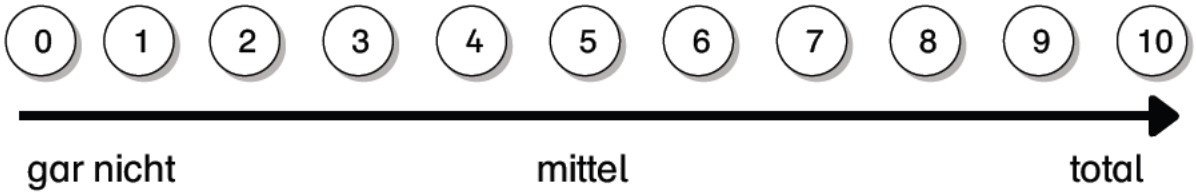


Datum: _____	Kapitel 2

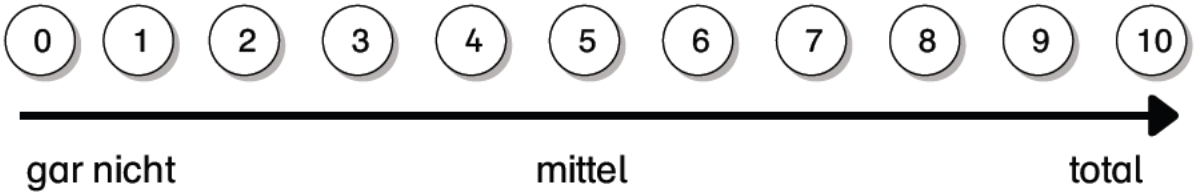
Wie spannend fandest du die Geschichte?



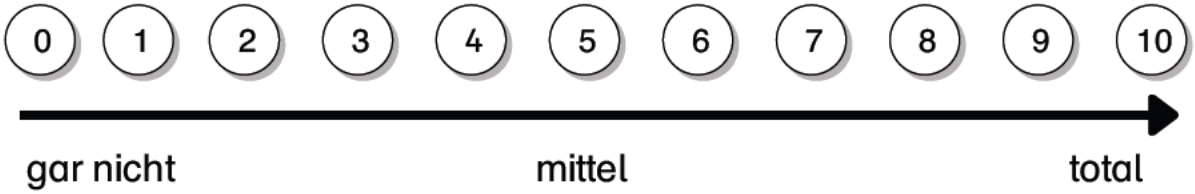
Wie langweilig fandest du die Geschichte?



Wie lustig fandest du die Geschichte?

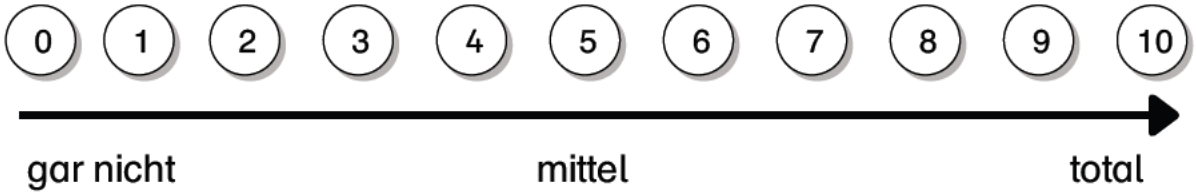


Wie interessant fandest du die Geschichte?

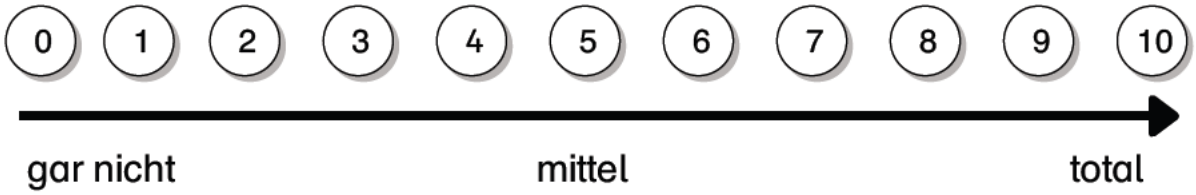


Datum: _____	Kapitel 3

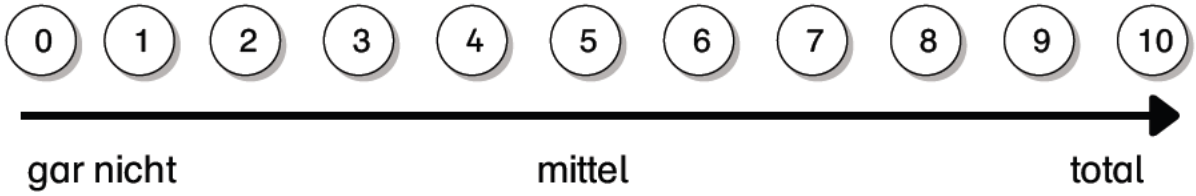
Wie spannend fandest du die Geschichte?



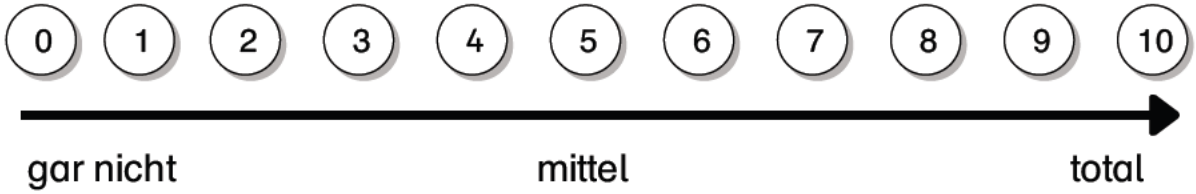
Wie langweilig fandest du die Geschichte?



Wie lustig fandest du die Geschichte?



Wie interessant fandest du die Geschichte?



Univariat

[DataSet1] Z:\11. Abschlussarbeiten (Hochladen)\Daten\Grimm_Mara_Daten.sav

Deskriptive Statistik

			N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Std.-Fehler
Summe1	Weiblich		21	20,3810	3,44204	,75111
	Männlich		30	19,2000	6,05378	1,10526
	Gesamt		51	19,6863	5,13221	,71865
	Modell	Feste Effekte			5,15030	,72119
		Zufällige Effekte				,72119[a]
Summe2	Weiblich		21	24,2857	4,78689	1,04458
	Männlich		30	18,0667	4,79176	,87485
	Gesamt		51	20,6275	5,66025	,79259
	Modell	Feste Effekte			4,78977	,67070
		Zufällige Effekte				3,15299
Summe3	Weiblich		21	24,0000	3,20936	,70034
	Männlich		30	22,8000	4,31836	,78842
	Gesamt		51	23,2941	3,91047	,54758
	Modell	Feste Effekte			3,90395	,54666
		Zufällige Effekte				,59330

Deskriptive Statistik

			95% Konfidenzintervall des Mittelwerts		Minimum	Maximum
			Untergrenze	Obergrenze		
Summe1	Weiblich		18,8142	21,9477	14,00	27,00
	Männlich		16,9395	21,4605	1,00	30,00
	Gesamt		18,2428	21,1297	1,00	30,00
	Modell	Feste Effekte	18,2370	21,1356		
		Zufällige Effekte	10,5227[a]	28,8498[a]		
Summe2	Weiblich		22,1067	26,4647	12,00	34,00
	Männlich		16,2774	19,8559	10,00	30,00
	Gesamt		19,0355	22,2194	10,00	34,00
	Modell	Feste Effekte	19,2796	21,9753		
		Zufällige Effekte	-19,4351	60,6900		
Summe3	Weiblich		22,5391	25,4609	18,00	29,00
	Männlich		21,1875	24,4125	10,00	30,00
	Gesamt		22,1943	24,3940	10,00	30,00
	Modell	Feste Effekte	22,1956	24,3927		
		Zufällige Effekte	15,7556	30,8327		

Deskriptive Statistik

			Varianz zwischen den Komponenten
Summe1	Weiblich		
	Männlich		
	Gesamt		
	Modell	Feste Effekte	
		Zufällige Effekte	-,37633
Summe2	Weiblich		
	Männlich		
	Gesamt		
	Modell	Feste Effekte	
		Zufällige Effekte	18,40968
Summe3	Weiblich		
	Männlich		
	Gesamt		
	Modell	Feste Effekte	
		Zufällige Effekte	,10311

a. Achtung: Die Varianz zwischen den Komponenten ist negativ. Sie wurde bei der Berechnung dieses Maßes für Zufallseffekte

ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F
Summe1	Zwischen den Gruppen	17,228	1	17,228	,649
	Innerhalb der Gruppen	1299,752	49	26,526	
	Gesamt	1316,980	50		
Summe2	Zwischen den Gruppen	477,769	1	477,769	20,825
	Innerhalb der Gruppen	1124,152	49	22,942	
	Gesamt	1601,922	50		
Summe3	Zwischen den Gruppen	17,788	1	17,788	1,167
	Innerhalb der Gruppen	746,800	49	15,241	
	Gesamt	764,588	50		

ANOVA

		Sig.
Summe1	Zwischen den Gruppen	,424
	Innerhalb der Gruppen	
	Gesamt	
Summe2	Zwischen den Gruppen	<,001
	Innerhalb der Gruppen	
	Gesamt	
Summe3	Zwischen den Gruppen	,285
	Innerhalb der Gruppen	
	Gesamt	

ANOVA-Effektgrößen[a,b]

			95% Konfidenzintervall	
		Punktschätzung	Unterer	Oberer
Summe1	Eta-Quadrat	,013	,000	,130
	Epsilon-Quadrat	-,007	-,020	,113
	Omega-Quadrat, fester Effekt	-,007	-,020	,111
	Omega-Quadrat, Zufallseffekt	-,007	-,020	,111
Summe2	Eta-Quadrat	,298	,100	,468
	Epsilon-Quadrat	,284	,082	,457
	Omega-Quadrat, fester Effekt	,280	,081	,452
	Omega-Quadrat, Zufallseffekt	,280	,081	,452
Summe3	Eta-Quadrat	,023	,000	,154
	Epsilon-Quadrat	,003	-,020	,137
	Omega-Quadrat, fester Effekt	,003	-,020	,134
	Omega-Quadrat, Zufallseffekt	,003	-,020	,134

a. Eta-Quadrat und Epsilon-Quadrat werden basierend auf dem Modell mit festen Effekten geschätzt.

b. Negative, aber weniger verzerrte Schätzungen werden beibehalten, nicht auf Null aufgerundet.