

**Familiäre und schulische Beiträge zur Leseförderung:
Eine vergleichende Interventionsstudie**

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Georg-August-Universität Göttingen

vorgelegt von
Caroline Villiger Hugo
geboren in Luzern / Schweiz

Göttingen 2011

1. Gutachter: Prof. Dr. Rainer Watermann
2. Gutachterin: Prof. Dr. Nele McElvany
3. Prüferin: Prof. Dr. Karin Kurz

Danksagung

Die vorliegende Arbeit ist im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekts zur Leseförderung entstanden. Dank eines zusätzlichen Stipendiums für angehende Forschende desselben Förderorgans konnte die Promotionsarbeit in der Endphase von zahlreichen wissenschaftlichen und methodologischen Impulsen während meines Aufenthalts an der Georg-August-Universität Göttingen profitieren. Für diese umfangreiche Unterstützung bedanke ich mich beim Schweizerischen Nationalfonds.

Interventionsstudien sind auf die Teilnahmebereitschaft und Zuverlässigkeit diverser Akteure angewiesen. Ein weiterer Dank gilt deshalb allen Schulklassen, Lehrpersonen, und Eltern die mit Interesse und Engagement im Projekt involviert waren, sowie der Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg, die das Leseförderungsprojekt gutgeheissen und finanziell unterstützt hat.

Ein besonderer Dank richtet sich an Prof. Dr. Rainer Watermann, der die Promotionsarbeit betreut hat. Seine wertvollen inhaltlichen Anregungen und seine kompetente Begleitung bei den statistischen Auswertungen haben die Qualität der Arbeit maßgebend beeinflusst. Die Einbindung in sein Team war für mich persönlich eine große Unterstützung und hat das vermeintliche Dasein einer Einzelkämpferin während der Promotion entscheidend relativiert. Mein Dank gilt deshalb auch allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Arbeitsbereichs von Prof. Watermann, insbesondere Markus Szczesny für die Beratung und Begleitung in diversen Fragen bzgl. statistischer Methoden.

Prof. Dr. Alois Niggli, Pädagogische Hochschule Freiburg / Schweiz, bin ich zu unermesslichem Dank verpflichtet. Ohne seine fachliche wie auch menschliche Unterstützung und sein Verständnis für meine familiäre Situation wäre diese Arbeit niemals zustande gekommen. Dass meine Promotionsarbeit im Rahmen unseres gemeinsamen Forschungsprojekts entstehen konnte, ist ihm zu verdanken. Seine Anregungen haben die Arbeit stets bereichert. Auch für seine Bereitschaft zu einer Fernzusammenarbeit zwischen Freiburg und Göttingen danke ich ihm ganz herzlich. Unserer weiteren Zusammenarbeit in Freiburg sehe ich mit Vorfreude entgegen.

Des Weiteren bedanke ich mich bei Dr. Christian Wandeler in Stanford für die gute Zusammenarbeit, die selbst interkontinental wunderbar geklappt hat. Ohne seine kompetente Begleitung in Fragen betreffend Auswertungsmethoden wäre diese Arbeit kaum entstanden. Ebenfalls danke ich Prof. Dr. Ulrich Trautwein, Universität Tübingen, für hilfreiche und stets ermutigende Rückmeldungen zu den Drafts der ersten beiden Artikel, sowie Frau Susannah Goss für die äusserst kompetente Überarbeitung des englischsprachigen Artikels. Dr. Katrin

Arens bin ich für die sprachliche Überarbeitung sowie für die moralische Unterstützung in der Endphase der Arbeit zu großem Dank verpflichtet.

Auch danke ich meinen Eltern Christine und Othmar Villiger für ihre moralische und emotionale Unterstützung während meines akademischen Werdegangs. A mes beaux-parents Simone et Georges Hugo, merci pour vos encouragements et votre intérêt pour mon travail! Ein besonderer Dank richtet sich an unsere Kinderfrau Cordula Kreuder sowie Paula Vogel, die es mir so oft erlaubt haben, Stück um Stück mit der Arbeit voranzukommen, während ich unsere Kinder in guten Händen wusste. Céline, Elias und Yonathan, dank Euch habe ich verstanden, welche emotionale und persönlichkeitsbildende Bedeutung im gemeinsamen Lesen in der Familie steckt!

Schließlich gebührt ein ganz besonders inniger Dank meinem Mann Philippe Hugo, der mich in meinem Promotionsvorhaben stets ermutigt und mir immer wieder neue Gedankenanstöße gegeben hat, wenn ich nicht mehr weiter kam – merci infiniment!

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	ix
Abbildungsverzeichnis	xi
1 Einleitung.....	1
2 Strukturelle Merkmale und Bedingungsfaktoren von Lesekompetenz.....	5
2.1 Lesen, Lesekompetenz und aktuelle Lesekompetenzmodelle.....	5
2.2 Kognitionspsychologische Erklärungsansätze und Modelle zum Textverstehen.....	7
2.3 Pädagogisch-psychologische Befunde zu Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz.....	9
3 Schulische Leseförderung.....	13
3.1 Grundlagen und Bedeutung der Interventionsforschung im Bereich Lesen...	13
3.2 Kognitive Aspekte schulischer Leseförderung.....	14
3.2.1 Automatisierungsverfahren.....	14
3.2.2 Verfahren zur Förderung von Lesestrategien.....	15
3.2.3 Trainings zur phonologischen Bewusstheit.....	17
3.3 Motivationale Aspekte schulischer Leseförderung.....	18
3.3.1 Die Bedeutung der Motivationsförderung im Leseunterricht.....	18
3.3.2 Interesse als Voraussetzung motivierten Lesens.....	18
3.3.3 Die Erfüllung von psychologischen Grundbedürfnissen als Voraussetzung motivierten Lesens.....	20
3.3.4 Kooperative und tutorielle Lesearrangements und ihre motivationale Bedeutung.....	21
3.4 Fazit: Wegleitende Kriterien für die Konzipierung eines schulischen Leseförderungsprogramms.....	23
4 Familiäre Leseförderung.....	25
4.1 Einflüsse des familiären Umfelds auf die Lesekompetenz.....	25
4.1.1 Die Bedeutung familiärer Lesesozialisation für die Leseentwicklung.....	25
4.1.2 Familiäre Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Lesekompetenz.....	26
4.2 Familiäre Leseförderung – Ansätze und Wirkungen.....	28

4.2.1	Familiäre Leseförderung oder <i>family literacy</i> – eine Begriffsklärung	28
4.2.2	Ansätze familiärer Leseförderung für die Grundschule	28
4.2.3	Das Zusammenspiel schulischer und familiärer Förderung	31
5	Forschungsziele und Fragestellungen.....	35
6	Die drei Studien und ihre Teilstichproben im Überblick.....	39
7	Fördern statt Einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben (Studie 1).....	41
7.1	Zusammenfassung.....	41
8	Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/Home-Based Intervention Program to Enhance Reading Motivation (Studie 2).....	43
8.1	Abstract.....	43
8.2	Introduction.....	43
8.2.1	Promoting Reading Motivation.....	45
8.2.2	Motivating Reading Environments at School and at Home.....	46
8.2.3	The Challenge of Implementing Family Literacy Programs.....	47
8.2.4	Research Questions.....	48
8.3	Method.....	48
8.3.1	The <i>LiFuS</i> Reading Program.....	48
8.3.2	Sample.....	52
8.3.3	Procedure.....	54
8.3.4	Instruments.....	55
8.3.5	Statistical Analyses.....	57
8.3.6	Treatment Check.....	58
8.4	Results.....	59
8.4.1	Descriptive Analyses.....	59
8.4.2	Predicting Reading Motivation at T2 and T3.....	63
8.4.3	Predicting Reading Comprehension at T2 and T3.....	68
8.5	Discussion.....	70
8.5.1	Effects of the Treatments on Reading Motivation at T2.....	70
8.5.2	Mid-Term Effects of the SH Treatment.....	71
8.5.3	Lack of Intervention Effects on Reading Comprehension.....	72
8.5.4	Limitations and Future Research.....	72

9	Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4 (Studie 3).....	75
9.1	Zusammenfassung.....	75
9.2	Einleitung.....	75
9.3	Theoretische Grundlagen.....	77
9.3.1	Motivationale Aspekte der Leseförderung.....	77
9.3.2	Grundlagen kognitiv-motivationaler Leseförderung in der vierten Grundschulklasse.....	79
9.3.3	Gestaltung sozialer Leseumwelten in Schule und Familie.....	81
9.3.4	Theoretischer Referenzrahmen der LiFuS-Lernumwelten.....	82
9.3.5	Fragestellung.....	85
9.4	Methode.....	86
9.4.1	Design.....	86
9.4.2	Stichprobe.....	87
9.4.3	Methodische Angaben zum Programm „LiFuS – Lesen in Familie und Schule“.....	88
9.4.4	Instrumente.....	92
9.4.5	Treatment Check.....	93
9.4.6	Statistisches Vorgehen.....	94
9.5	Ergebnisse.....	95
9.5.1	Deskriptive Befunde und Interkorrelationen.....	95
9.5.2	Vorhersage der Lesemotivation.....	100
9.5.3	Vorhersage des Leseverständnisses.....	102
9.6	Diskussion.....	108
9.6.1	Diskussion der Befunde.....	108
9.6.2	Grenzen der Arbeit und Implikationen für die weitere Forschung.....	111
9.6.3	Implikationen für die pädagogische Praxis: die Wirksamkeit der drei Interventionen im Vergleich.....	113
10	Integrative Diskussion.....	115
10.1	Synthesis der Ergebnisse.....	115
10.2	Diskussion der schulischen und familiären Beiträge zu der Leseförderung...	118
10.2.1	Leseförderung im schulischen Unterricht.....	118

10.2.2	Der explizite Einbezug des Elternhauses in die Leseförderung.....	120
10.2.3	Das Zusammenspiel von Schule und Elternhaus – Schlussfolgerungen für die Praxis.....	122
10.3	Kritische Bemerkungen und Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen.....	124
11	Zusammenfassung.....	127
12	Literaturverzeichnis.....	129
13	Anhang.....	155
13.1	Status der Arbeiten und Angaben zu den Koautoren.....	155
13.2	Strategieanwendung – Auszüge aus der Kind- und Elternversion.....	157

Tabellenverzeichnis

Tabelle 6.1
Überblick über die in die Studien einbezogenen Teilstichproben..... 39

Table 8.1
Components of the LiFuS Intervention Program Based on the Principles of Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2002)..... 49

Table 8.2
Between-Group Comparison of Key Variables..... 53

Table 8.3
Data Collection and Training Sessions (Assessments in Bold Letters)..... 54

Table 8.4
Descriptive Statistics for Motivational and Reading Comprehension Variables 59

Table 8.5.1
Means, Standard Deviations, and Intercorrelations for all Measures (Continued in Table 5b)..... 61

Table 8.5.2
Means, Standard Deviations, and Intercorrelations for all Measures..... 62

Table 8.6
Predicting Reading Enjoyment at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling..... 64

Table 8.7
Predicting Reading Curiosity at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling..... 65

Table 8.8
Predicting Reading Self-Concept at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling..... 66

Table 8.9
Predicting Reading Comprehension at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling..... 69

Tabelle 9.1	
<i>Zusammenspiel kognitiver und motivationaler Komponenten am Beispiel der Interventionsbedingung C (kooperatives Lesen in der Schule mit explizitem Einbezug der familiären Lernumwelt)</i>	83
Tabelle 9.2	
<i>Design der Studie</i>	86
Tabelle 9.3	
<i>Merkmale der vier Stichprobengruppen im Vergleich</i>	88
Tabelle 9.4	
<i>Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen (N = 940)</i>	99
Tabelle 9.5	
<i>Befunde (Regressionskoeffizienten) aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Leselust zum Zeitpunkt T2 und T3</i>	101
Tabelle 9.6	
<i>Befunde (Regressionskoeffizienten) aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage des Wortverständnisses zum Zeitpunkt T2 und T3</i>	104
Tabelle 9.7	
<i>Befunde (Regressionskoeffizienten) aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage des Satzverständnisses zum Zeitpunkt T2 und T3</i>	106

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 9.1

Entwicklung der Leselust über drei Messzeitpunkte nach Gruppen (4-stufige Skala)..... 96

Abbildung 9.2

Entwicklung des Wortverständnisses über drei Messzeitpunkte nach Gruppen..... 97

Abbildung 9.3

Entwicklung des Satzverständnisses über drei Messzeitpunkte nach Gruppen..... 97

Abbildung 9.4

Entwicklung des Textverständnisses über drei Messzeitpunkte nach Gruppen..... 98

1 Einleitung

Die Lesekompetenz nimmt aufgrund ihres Charakters als universelles Kulturwerkzeug eine Schlüsselstellung innerhalb der schulischen Bildung ein. Ihre Förderung ist ein Kernelement schulischer Bemühungen. Mit der von der OECD initiierten PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) am Ende der 1990er Jahre wurde ein Untersuchungsprogramm geschaffen, das die Leistungen von Schülerinnen und Schülern¹ kurz vor dem Ende der Pflichtschulzeit u.a. im Lesen überprüft und insbesondere deskriptiv-korrelative Erkenntnisse in Bezug auf Schulleistungen zulässt. Die erstmalige Teilnahme der Schweiz im Jahr 2000 führte zu besorgniserregenden Ergebnissen im Teilbereich Lesen. Ähnlich wie in Deutschland lag der Mittelwert der Leseleistung von Schweizer Jugendlichen knapp unter dem OECD-Durchschnitt. Zudem war die Anzahl der Jugendlichen, die über eine unzureichende Lesekompetenz verfügten, unerwartet hoch (20,3 % in der Schweiz, 22,6 % in Deutschland; Zahner et al., 2002). Diese Angaben konnten zwar in der neuesten PISA-Erhebung 2009 erfreulicherweise leicht nach unten korrigiert werden (Schweiz: 16,8 %; Deutschland: 18,5 %; Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010), der Prozentsatz bleibt aber dennoch verhältnismäßig hoch. Schülerinnen und Schüler, die diesen untersten Kompetenzstufen angehören, können nur einfachste Texte verstehen und deutlich erkennbare Informationen daraus nutzen. Wenn man bedenkt, dass das Leseverständnis eine Schlüsselkompetenz für das selbständige Weiterlernen nach der Pflichtschulzeit darstellt, ist nicht nur der berufliche Erfolg, sondern auch die soziale Anschlussfähigkeit in einer ausgeprägten Informations- und Kommunikationsgesellschaft in Frage gestellt. Zudem war der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit besonders guten Lesekompetenzen (Kompetenzstufe 5 und 6) im Jahr 2000 mit 30,2 % mäßig hoch im Vergleich zu anderen Ländern, was ebenso für einen Förderbedarf in dem oberen Leistungsbereich spricht.

Im Anschluss an die Veröffentlichung dieser Befunde hatte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Aktionsplan „PISA 2000 – Folgemaßnahmen“ herausgegeben. Darin wird u.a. eine Sprachförderung für *alle* Schüler postuliert, die eine allgemeine Verbesserung der Sprachkompetenz, verbunden mit der Lancierung von Forschungsprojekten, sowie die „Attraktivierung“ des Lesens zum Ziel hat. Da die PISA-Studie lediglich deskriptive Befunde über die Leseleistungen der Schüler zu liefern vermag, ist die Notwendigkeit zusätzlicher hypothesenprüfender Untersuchungen in Form von Interventionsstudien unmittelbar gegeben.

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer Interventionsstudie zur Förderung des Lesens in vierten Grundschulklassen, deren Entstehung im erwähnten bildungspolitischen Kontext einzugliedern

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit fortan nur die männliche Form *Schüler* verwendet, wobei hier selbstverständlich die Schülerinnen mit eingeschlossen sind.

ist². Bei der Konzipierung des Leseförderungsprojekts galten folgende Grundpfeiler bzw. Maximen als wegleitend:

(1) Dem Aktionsplan der EDK entsprechend war die Entwicklung, Implementation und Überprüfung von Fördermaßnahmen *in ganzen Schulklassen* ein zentrales Anliegen. Die implementierten Maßnahmen richteten sich demnach an Schüler mit unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen und sollten einen entsprechenden Spielraum für differenzielle Förderung erlauben. Sieht man diese Bemühungen im Licht der Befunde der PISA-Studie zu den Leseleistungen von 15-Jährigen als *präventive* Maßnahme, so kann hier aufgrund des Einbezugs der Grundgesamtheit von einer *primären Prävention*³ die Rede sein (vgl. Caplan, 1974).

(2) Ein weiterer Grundpfeiler stellte die Verknüpfung von kognitiven und motivationalen Zielen dar. Eine entsprechende multiple Zielverfolgung im Unterricht hat sich in der neueren Unterrichtsforschung als zukunftsweisend heraus kristallisiert (z.B. Kunter, 2005). Lernen und Leistung kann fortan nicht getrennt von Motivation und Interesse gefördert werden. Insofern ist es bei Schulinterventionsstudien wichtig darauf zu achten, dass Lerninhalte und motivationale Komponenten aufeinander abgestimmt werden.

(3) Der dritte, tragende Grundpfeiler dieser Interventionsstudie basiert auf der Überlegung, dass Lesen eine Tätigkeit darstellt, die unterschiedliche Lebenswelten tangiert. Da die Familie insbesondere in der Vor- und Grundschulzeit als informelle Sozialisationsinstanz eine wichtige Rolle hinsichtlich der Leseförderung spielt (Hurrelmann, 2004a), sollte sie in die Leseförderung mit einbezogen werden. Dieser Einbezug geschah innerhalb dieses Leseförderungsprojekts auf der Grundlage einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, die im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung im Lesen etabliert wurde. Daraus erwuchs die Möglichkeit, das bis heute nur wenig erforschte Potenzial familiärer Leseförderung während der Grundschule als eine Ergänzung schulischer Bemühungen zu nutzen (McElvany, 2008).

Ein erster Untersuchungsgegenstand dieser Promotionsarbeit bildet die Frage, inwiefern Eltern in eine schulisch-familiäre Zusammenarbeit bei der Leseförderung einbezogen werden können. Ein weiteres Anliegen ist es, die Wirksamkeit dreier, hinsichtlich ihrer Intensität abgestufter Leseprogramme mit multipler Zielsetzung zu überprüfen sowie differenzielle Beiträge von Familie und Schule zur Entwicklung von Leseleistung und Lesemotivation zu analysieren. Da bislang im deutschsprachigen Raum keine schulisch-familiären Leseförderungsprogramme zur Anwendung kamen, kann diese Arbeit hinsichtlich der Entwicklung derartiger Programme insbesondere für den deutschsprachigen Kulturkreis wegweisend sein. Die dabei generierten Erkenntnisse geben Aufschluss über Effekte eines

² Die vorliegende Studie wurde mit Mitteln des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der anwendungsorientierten wissenschaftlichen Forschung (Projekt Nr. 13DPD3-114174) sowie durch die Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg / Schweiz unterstützt.

³ Primäre Präventionen beziehen sich auf Förderangebote, die allen Kindern zur Verfügung stehen, während sekundäre Präventionsmaßnahmen für ausgewählte Personengruppen konzipiert sind (Caplan, 1974).

Zusammenspiels beider Lernumwelten und ermöglichen Schlussfolgerungen im Hinblick auf die weitere Gestaltung schulisch-familiärer Leseförderung auf der Grundschulstufe.

In Kapitel 2 wird zunächst auf strukturelle Merkmale und Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz eingegangen. Im Hinblick auf die Konzeptualisierung einer Interventionsmaßnahme zur Förderung der Lesekompetenz stellen diese theoretischen Grundlagen und empirischen Befunde eine wichtige Ausgangslage dar. Kapitel 3 behandelt die Leseförderung im schulischen Kontext. In einem ersten Schritt wird die Forschung über Leseförderung in einen größeren Zusammenhang, nämlich denjenigen der Interventionsforschung, gestellt. Anschließend werden diverse relevante Ansätze kognitiver und motivationaler Leseförderung in der Schule dargestellt. In Kapitel 4 geht es um die Bedeutung der Familie innerhalb der Lesesozialisation. Es werden einerseits familiäre Einflussfaktoren auf die Lesentwicklung thematisiert, andererseits werden Ansätze und Wirkungen familiärer und schulisch-familiärer Leseförderung dargestellt. Kapitel 5 ermöglicht einen Überblick über die Fragestellungen, die im Rahmen von drei Teilstudien verfolgt worden sind. Kapitel 6 gewährt einen Überblick über die Gesamtstichprobe sowie die Teilstichproben, die in die einzelnen Studien einbezogen worden sind. Kapitel 7 befasst sich mit der Wirksamkeit eines Elterntrainings zur Leseförderung im Rahmen regelmäßiger Hausaufgaben (Studie 1). Kapitel 8 thematisiert mögliche Beiträge von Familie und Schule hinsichtlich der Förderung der Lesemotivation und der Leseleistung (Studie 2). Es wird insbesondere der Frage nachgegangen, welchen zusätzlichen Beitrag Eltern bei der Leseförderung leisten können im Vergleich zu der Schule. In Kapitel 9 erfolgt eine Gesamtauswertung des implementierten Leseprojekts hinsichtlich motivationaler und kognitiver Aspekte über drei Interventionsformen hinweg (Studie 3). Die drei Interventionen werden dabei einer vergleichenden Analyse unterzogen. Schließlich werden in Kapitel 10 die Ergebnisse in Form einer Synthese zusammengefasst und hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte integrativ diskutiert. Zudem wird die Studie aus einer kritischen Warte beleuchtet und darauf aufbauend werden weiterführende Forschungsfragen formuliert. Kapitel 11 bietet einen zusammenfassenden Überblick über die Arbeit.

2 Strukturelle Merkmale und Bedingungsfaktoren von Lesekompetenz

2.1 Lesen, Lesekompetenz und aktuelle Lesekompetenzmodelle

Lesen gilt als die Fähigkeit, Schriftzeichen visuell (bei Blinden: taktil) wahrzunehmen und zu verstehen (Häcker & Stapf, 2004, S. 555). So einfach diese Definition klingt, umso komplexer stellt sich die Aufgabe, wenn der Begriff *Lesekompetenz* näher erörtert werden soll. Die Lesekompetenz stellt insgesamt ein relativ komplexes Fähigkeitskonstrukt dar und kann als ein Bündel von Teilfähigkeiten verstanden werden. Im Gegensatz zu dem Begriff der Lesefertigkeit umfasst Lesekompetenz nicht nur die eigentliche Fähigkeit, Schriftzeichen zu entziffern (Zuordnung von Graphemen und Phonemen), sondern bezieht sich auf komplexe kognitive Leistungen, die weit über das eigentliche Dekodieren hinaus reichen. In der kognitionspsychologischen Leseforschung meint Lesekompetenz die Fähigkeit zu text- und wissensbasierten Verstehensleistungen (Kintsch, 1998). Die Lesekompetenz bezieht sich also in erster Linie auf das Verstehen von Texten, wobei es aber nicht nur um die Rekonstruktion von Bedeutungsinhalten geht, sondern um die Zusammenführung textimmanenter Informationen mit dem Vorwissen durch verschiedene textbezogene Verarbeitungsprozesse und leserbezogene Strategien. Lesen ist demnach ein aktiver Prozess der (Re-)Konstruktion von Textbedeutung (van Dijk & Kintsch, 1983).

Die Konzeption der Lesefähigkeit gemäß PISA basiert weitgehend auf diesen kognitionspsychologischen Überlegungen. So versteht das PISA-Konsortium unter Lesekompetenz „die Fähigkeit einer Person, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller et al., 2010, S. 13). Bei der Operationalisierung dieser Definition unterscheidet PISA zwischen fünf bzw. sieben⁴ Stufen der Lesekompetenz (vgl. Naumann et al., 2010), die sich auf die Bewältigung der drei Anforderungsbereiche „Informationen ermitteln“, „textbezogenes Kombinieren und Interpretieren“ und „Reflektieren und Bewerten“ beziehen.

Diese Definition der Lesekompetenz ist deutlich funktionalistisch ausgerichtet, indem sie sich auf die am Ende der Pflichtschulzeit erworbenen Kompetenzen zur Bewältigung von

⁴ Die bisherigen fünf Kompetenzstufen wurden in PISA 2009 um zwei erweitert, um am oberen und am unteren Ende der Skala besser differenzieren zu können. Die Kompetenzstufe 1 wurde in 1a (schwache) und 1b (sehr schwache Leser) aufgeteilt.

Alltagsanforderungen in der modernen Informations- und Kommunikationsgesellschaft bezieht. Die angelsächsische *literacy*-Konzeption, woran PISA sich orientiert, umfasst zwar auch sprachlich-literarische Bildung, diese bekommt aber bei der Kompetenzmessung einen vergleichsweise geringen Stellenwert (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002). Ähnlich funktionalistisch wie bei PISA ist das Lesekompetenzmodell bei IGLU⁵ ausgerichtet. IGLU steht für *Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* und verfolgt das Ziel, Informationen über Aspekte der Lesekompetenz von Viertklässlern und über deren Lernbedingungen zu erlangen (vgl. Bos, Hornberg, Arnold, et al., 2007). Sein Lesekompetenzmodell umfasst jedoch über das Verständnis der Informationen eines Textes hinaus zwei weitere Bereiche: die Leseeintention, mit der ein Text gelesen wird (wobei zwischen dem Lesen von literarischen und informierenden Texten unterschieden wird) sowie motivationale und Verhaltensaspekte des Lesens (Bos et al., 2007).

Die Lesesozialisationsforschung, die eher kulturwissenschaftlich orientiert ist, kritisiert diese stark funktionalistische Ausrichtung. Sie grenzt sich bewusst davon ab, indem sie sich auf die bildungsgeschichtliche Tradition beruft. Gemäß ihrer Vorstellung von Lesekompetenz ist die Subjektbildung als normatives Ideal der Kompetenz übergeordnet. Lesen wird mit den Zielen *Selbstbestimmung*, *existenzielle Persönlichkeitsbildung* und *Erlebnissen* in Zusammenhang gebracht. Diese Forschungstradition definiert Lesekompetenz deshalb „als Fähigkeit zum Textverstehen im Horizont einer kulturellen Praxis, zu der es gehört, dass sich (1) kognitives Textverständnis, (2) Motivation und emotionale Beteiligung, (3) Reflexion und Anschlusskommunikation (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen“ (Hurrelmann, 2007, S. 24).

Lesekompetenz kann somit einerseits funktionalistisch und andererseits literarisch-ästhetisch (persönlichkeitsbildend) verstanden werden. Diese beiden Konzeptionen zu Lesekompetenz schließen sich aber keineswegs aus, sondern ergänzen sich vielmehr gegenseitig. Als Zielsetzungen schulischer Bildung können sowohl funktionalistische als auch persönlichkeitsbildende Aspekte Geltung erlangen und entsprechend in die Leseförderung einfließen.

⁵ Deutschland hat erstmals im Jahr 2006 daran teilgenommen, die Schweiz hingegen ist an dieser Studie bisher nicht beteiligt.

2.2 Kognitionspsychologische Erklärungsansätze und Modelle zum Textverstehen

Das Lesen als kognitiver Prozess ist ein Gebiet, das seit den Anfängen der Kognitionspsychologie in den 1970er Jahren ausgiebig erforscht worden ist (z.B. LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985; Stanovich, 1980; van Dijk & Kintsch, 1983; u.a.). Ziel war und ist dabei das bessere Verständnis kognitionspsychologischer Prozesse beim Textverstehen und die Erklärung interindividueller Unterschiede. Üblicherweise wird das Lesen in Teilprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene zergliedert. Diese Prozesse bestehen einerseits aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern (Dekodierung) auf der Wortebene, aus der Herstellung syntaktischer und semantischer Relationen von Wortfolgen auf der Satzebene, und schließlich auf Textebene aus der satzübergreifenden Integration von Bedeutungseinheiten sowie dem Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation des Textinhalts. Van Dijk und Kintsch (1983) unterscheiden fünf hierarchische Ebenen des Textverstehens mit ihren jeweiligen Teilprozessen: (1) Aufbau einer propositionalen Textpräsentation, (2) lokale Kohärenzbildung, (3) globale Kohärenzbildung, (4) Bildung von Superstrukturen und (5) Erkennen rhetorischer Strategien. Die in der Leseforschung dominierenden Ansätze zum Zusammenspiel dieser Ebenen postulieren, dass zwischen den Teilprozessen komplexe Interaktionen bestehen und die einzelnen Teilprozesse weitgehend parallel ablaufen (vgl. Richter & Christmann, 2002). Dies bedeutet, dass höhere Verarbeitungsprozesse bereits einsetzen können, wenn hierarchie-niedrige Prozesse noch nicht komplett abgeschlossen sind. Dieses interaktive Zusammenspiel der einzelnen Prozesse mündet letztlich in eine mentale Repräsentation des Textinhalts, wobei diese Repräsentation auch Vorwissen sowie weitere textbezogene Inhalte (z.B. Textgenre, Annahmen über den Autor und dessen Kommunikationsabsicht, inhaltliche Assoziationen, etc.) integriert (vgl. Schnotz & Dutke, 2004). Das mentale Modell des Textgegenstands, das bei diesem komplexen Verarbeitungsprozess entsteht, wurde von van Dijk & Kintsch (1983) als *Situationsmodell* bezeichnet. Später wurde das Modell zum *Construction-integration model* weiter entwickelt und ausdifferenziert, wobei das Leseverstehen im Wesentlichen als eine Interaktion von bottom-up Prozessen, die das Verstehen anleiten (sensorische Inputs), und top-down Prozessen, die es einschränken (Arbeitsgedächtnis, Vorwissen), verstanden wird (vgl. Kintsch, 1998; 2005).

Bei der Erklärung von interindividuellen Unterschieden in der Lesefähigkeit stützt man sich weitgehend auf die Vorstellung, dass dem Lesen eine effiziente Bewältigung diverser Teilprozesse auf verschiedenen Ebenen zugrunde liegt. Dabei sind nach heutiger Auffas-

sung folgende drei Prozesskomponenten von besonderer Relevanz: *Worterkennungsprozesse* (Dekodierfähigkeit, Wortschatz), die *Arbeitsgedächtniskapazität* und das *Vorwissen* (Richter & Christmann, 2002). Perfetti (1985) geht z.B. davon aus, dass die Effizienz des lexikalischen Zugriffs auch die Bewältigung hierarchiehöherer Prozesse beeinflusst. Mit seiner Theorie der verbalen Effizienz lokalisiert er deshalb die Ursache einer Leseschwäche auf der hierarchieniedrigsten Prozessebene (Wortebene). LaBerge und Samuels (1974) hatten zuvor in ähnlicher Weise argumentiert, indem sie die Aufmerksamkeit auf die Leseflüssigkeit als grundlegende Voraussetzung für das Leseverstehen lenkten. Andere Theorien zur Lesekompetenz erklären Lesedefizite durch eine verringerte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses (Kapazitätstheorie, vgl. Just & Carpenter, 1992) oder unterstreichen ausgehend von Perfettis verbaler Effizienztheorie die Möglichkeit der Kompensation von Defiziten im lexikalischen Zugriff durch die Nutzung des Satzkontextes (interaktiv-kompensatorisches Modell, vgl. Stanovich, 1980). Auch haben Untersuchungen deutlich gemacht, dass Vorwissen bzw. Kontextwissen Defizite in hierarchieniedrigen Prozessen kompensieren kann (Schneider, Körkel & Weinert, 1989). Nur ein adäquates inhaltliches Vorwissen ermöglicht zudem die Konstruktion einer qualitativ hochwertigen mentalen Repräsentation. Jedoch können Defizite in hierarchiehöheren Prozessen umgekehrt nicht durch Prozesse auf der Wortebene kompensiert werden (Richter & Christmann, 2002).

Pressley, Borkowski und Schneider (1987) legten in ihrem Modell zum Textverstehen den Fokus auf die Strategienutzung als zentrale Voraussetzung guter Informationsverarbeitung. Darin eingeschlossen sind das Wissen, wann welche Strategie am sinnvollsten eingesetzt werden kann und deren effektive Anwendung. Zudem betonen die Autoren die Bedeutung von motivationalen Überzeugungen, damit die Strategien auch tatsächlich angewendet werden. In einer Weiterentwicklung zum *Good-Information-Processor-Modell* präsentieren die Autoren einen theoretischen Rahmen für die Förderung des Lesens und nennen zentrale Charakteristika einer guten Informationsverarbeitung (Pressley, Borkowski & Schneider, 1989). Dazu zählen über bisher genannte, kognitive Merkmale hinaus auch Aspekte wie Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und ein unterstützendes und intellektuell anregendes Umfeld.

Neuere Bestrebungen innerhalb der kognitionspsychologischen Forschung zielen darauf ab, bei der Vorhersage des Textverstehens direkte von indirekten (vermittelnden) Effekten zu unterscheiden. Das *direct and inferential mediation model* (DIME) von Cromley und Azevedo (2007) integriert fünf relevante Variablen zur Vorhersage von Textverstehen (Vorwis-

sen, Schlussfolgern, Strategien, Wortschatz und Worterkennung), welche bereits in früheren Modellen zum Textverständnis verwendet worden sind (vgl. Kintsch, 1998; Perfetti, 1985). Die Autoren konnten auf diese Weise indirekte Effekte u.a. zwischen Vorwissen und Leseverstehen oder zwischen Wortschatz und Leseverstehen vermittelt über den Strategiegebrauch und das Schlussfolgern nachweisen (Cromley, Snyder-Hogan & Luciw-Dubas, 2010)⁶.

Insgesamt ist zu bemängeln, dass kognitionspsychologische Erklärungsansätze für das Textverstehen in der Regel ausschließlich kognitive Prädiktoren berücksichtigt und der Einbezug von weiteren relevanten Prädiktoren wie z.B. Motivation, Selbstkonzept und familiärer Hintergrund, die in der neueren Forschung an Bedeutung gewonnen haben, weitgehend fehlt.

2.3 Pädagogisch-psychologische Befunde zu Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz

Die pädagogisch-psychologische Forschung verfolgt im Vergleich zu der kognitionspsychologischen Forschungstradition das Ziel, sowohl individuelle als auch Umweltfaktoren bei der Erklärung von Lesekompetenz einzubeziehen. Insofern kommen abgesehen von kognitiven auch motivationale, emotionale sowie familiäre und institutionelle Faktoren für die Erklärung von Leseleistungsunterschieden in Frage (z.B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 1995; Snow, Burns & Griffin, 1998). Der Fokus liegt indes auf möglichen Determinanten des Leseverstehens, um davon ausgehend Maßnahmen zur Kompensation von Lesedefiziten zu entwickeln.

Artelt et al. (2002) haben anhand einer Auswahl von Schülermerkmalen überprüft, von welchen Faktoren die Lesekompetenz abhängt. Die Autoren haben dabei fünf Variablen als empirisch bedeutsam für die Vorhersage von Lesekompetenz identifiziert: *kognitive Grundfähigkeiten*, *Lesegeschwindigkeit*, *Lernstrategiewissen*, *Interesse am Lesen* und das *Selbstkonzept Lesen*. Durch diese fünf Merkmale konnten insgesamt 72 % der Leistungsvarianz deutscher Schülerinnen und Schüler im PISA-Lesekompetenztest aufgeklärt werden, wobei die kognitiven Prädiktoren die eindeutig bessere Vorhersagekraft haben (vgl. Abschnitt 2.2). *Motivationale Aspekte* sind aber dennoch nicht unbedeutend für die Vorhersage von Lesekompetenz. So haben die PISA-Ergebnisse überraschend gezeigt, dass Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen nahezu vollständig durch Unterschiede in der Lesemotivation (Leseinteresse, verbales Selbstkonzept) erklärt werden konnten (Stanat & Kunter, 2001). Auch andere Studien haben empirisch nachgewiesen, dass thematische Interessen unabhängig

⁶ Verifiziert wurde das Modell anhand von naturwissenschaftlichen Texten auf Gymnasialstufe

von kognitiven Faktoren wie zum Beispiel dem Vorwissen Auswirkungen auf das Textverstehen haben (Schiefele, 1996; Schaffner & Schiefele, 2007a). Korrelative und regressionsanalytische Untersuchungen zu der Beziehung zwischen habitueller Lesemotivation und Leseverstehen ergaben ebenfalls signifikante Zusammenhänge (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie, Wigfield, Humenick & Perencevich, 2006). Die Befunde über den Zusammenhang von extrinsischer Motivation⁷ und Leseverstehen waren hingegen negativ (Schaffner & Schiefele, 2007b; Wang & Guthrie, 2004). Bei einer experimentellen Manipulation der aktuellen Motivation durch unterschiedliche Instruktionen im Hinblick auf die Bearbeitung von Texten hatte die intrinsisch motivierende Bedingung mehrheitlich höhere Verstehensleistungen zur Folge als extrinsisch motivierende (Schaffner & Schiefele, 2007a). Die Vermutung, dass sich Lesemotivation nicht direkt auf das Textverstehen, sondern vermittelt über die Lesehäufigkeit auswirkt, ist mehrfach untersucht und bestätigt worden (z.B. Guthrie & Wigfield, Metsala & Cox, 1999; McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008). Die Lesehäufigkeit ihrerseits wirkt sich positiv auf die Entwicklung grundlegender Lesefähigkeiten wie die Dekodierfähigkeit aus, was wiederum das Leseverständnis begünstigt (Stanovich, 2000). Pfof, Dörfler und Artelt (2010) konnten unlängst eine reziproke Beziehung zwischen Leseverhalten und Lesekompetenz zeigen – zumindest für Schüler aus mittleren und höheren Bildungsschichten. Motivationale Einflussfaktoren, die vermittelt über den Umfang und die Intensität von Leseaktivitäten für die Lesekompetenz von Bedeutung sein können, sind zum Beispiel Zielorientierungen⁸ (Möller & Schiefele, 2004). Jedoch ist der korrelative Zusammenhang zwischen Zielorientierungen und Leistung stark abhängig von den jeweils verwendeten Skalen (Hulleman, Schragger, Bodmann & Harackiewicz, 2010). Kompetenzüberzeugungen wie das verbale Selbstkonzept bzw. die lesebezogene Selbstwirksamkeit sind ebenfalls ausschlaggebend für die Leistung (Chapman & Tunmer, 2003; Wigfield & Eccles, 1992); dieser Befund zeigte sich auch deutlich bei den PISA-Daten (Artelt et al., 2002). Innerhalb der Motivationsforschung gibt es folglich mehrere Hinweise darauf, dass die Lesekompetenz einer Vielzahl von motivationalen Einflüssen unterliegt. Retelsdorf, Köller und Möller (2011) konnten beispielsweise bei Schü-

⁷ Im Gegensatz zu der intrinsischen Motivation, bei der der angestrebte Zielzustand in der Handlung selbst liegt, liegt bei der *extrinsischen* Lesemotivation der angestrebte Zielzustand ausserhalb der Handlung. Extrinsisch motivierte Handlungen werden durchgeführt, um entweder positive Konsequenzen zu erreichen (z.B. besser sein als andere, gute Noten erzielen) oder negative Konsequenzen (z.B. Misserfolg) zu vermeiden (Schiefele & Köller, 2001).

⁸ Zielorientierungen werden definiert als motivationale Ausrichtung von Personen in Lern- und Leistungskontexten (Nicholls, 1984). Die Lernzielorientierung steht für die Absicht, die eigene Kompetenz zu steigern, eine Fertigkeit zu erlernen oder Lernmaterial zu verstehen. Die Leistungszielorientierung wird definiert als Ziel, hohe Fähigkeiten zu demonstrieren bzw. niedrige Fähigkeiten zu verbergen (vgl. Möller & Schiefele, 2004).

lern von weiterführenden Schulen die Leselust als positiven, und extrinsische Motivation als negativen Prädiktor von Leseverständnis nachweisen, bei gleichzeitiger Kontrolle von kognitiven Fähigkeiten und familiären Hintergrundvariablen. Die Variable Leseinteresse hingegen erwies sich, wiederum bei Kontrolle weiterer relevanter Variablen, als signifikanter Prädiktor der Zunahme des Leseverständnisses. Diese insgesamt positiven Befunde über den Zusammenhang von motivationalen Komponenten und dem Textverstehen weisen auf eine hohe Bedeutung der Lesemotivation für die Entwicklung von Lesekompetenz. Dennoch sollte die Motivation als Determinante des Textverstehens gegenüber kognitiven Variablen nicht überschätzt werden (McElvany et al., 2008).

Eine Fülle von empirischen Studien konnte zeigen, dass *familiäre Faktoren* mit der Entwicklung von (unzureichender) Lesefähigkeit in Zusammenhang stehen können (vgl. Baumert & Schümer, 2001). Zur Erklärung können sowohl *soziostrukturelle* Merkmale (sozioökonomischer Status / elterliche Berufstätigkeit, Bildungsabschluss, Migrationsstatus) als auch *prozessbezogene* Merkmale der Familie beigezogen werden. Die Auffassung prozessbezogener Merkmale ist im Wesentlichen in den Arbeiten von Bourdieu (1982) und Coleman (1990) begründet, die die Reproduktion sozialer Schichten und die damit verbundenen gesellschaftlichen Ungleichheiten anhand von Begriffen wie kulturelles und soziales Kapital erklären. Insofern beziehen sich Prozessmerkmale familiärer Herkunft auf Bildungsressourcen, die aufgrund von kulturellen Aktivitäten bzw. sozialen Beziehungen entstehen (z.B. Besitz von Büchern, familiäre Kommunikation). Im Vergleich zu den soziostrukturellen Merkmalen ermöglichen sie ein differenziertes Abbild sozialer Herkunft und verfügen über eine hohe Erklärungskraft bei der Vorhersage von Leseleistung. Einflüsse soziostruktureller Merkmale auf die Leseleistung sind hingegen grösstenteils über prozessbezogene Merkmale vermittelt (Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Watermann & Baumert, 2006).

Auch aus der Sicht der Lesesozialisationsforschung ist unbestritten, dass der Familie (nicht nur) aufgrund vorschulischer Lernprozesse eine wesentliche Bedeutung beim Schriftspracherwerb zukommt (Hurrelmann, 2004a). Tatsächlich haben Studien zeigen können, dass schwache Leser überdurchschnittlich oft aus ungünstigen sozioökonomischen Verhältnissen stammen (z.B. Stanat & Schneider, 2004). Mehrgliedrige Schulsysteme, wie sie zum Beispiel die Schweiz und Deutschland aufweisen, erschweren zusätzlich eine optimale Förderung insbesondere schwacher Schüler, da diese sich oft in Lern- und Entwicklungsmilieus wiederfinden, die mit ihrer familiären Herkunft vergleichbar sind (Baumert, Stanat & Watermann, 2006). Auch Pfof, Karing, Lorent & Artelt (2010) konnten schulformbedingte Schereneffekte

nachweisen, die auf eine signifikant bessere Entwicklung der Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern höherer Schulabschlüsse als bei Hauptschulabgängern hinweisen.

Im Hinblick auf die Implementation von Förderprogrammen im Bereich des Lesens sind umfassende Kenntnisse über Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz von besonderer Relevanz. Theoretische Modelle, die Bedingungen schulischer Leistungen im Allgemeinen zu erklären beabsichtigen, sind in dieser Hinsicht aufschlussreich. Helmke und Weinert (1997) hatten beispielsweise ein Modell vorgelegt, das in umfassender Weise sowohl kognitive als auch motivationale, familiäre Einflüsse und Einflüsse des schulischen Umfelds (z.B. Unterrichtsprozesse) integriert. Bisweilen gibt es in der Forschungsliteratur jedoch kaum theoretische Modelle, die bereichsspezifisch für die Lesekompetenz spezifiziert worden sind. Bisherige Studien konzentrieren sich vielmehr auf die Analyse der relativen Einflussgrößen einzelner Variablen. Eine relativ umfassende Darstellung eines theoretischen Modells mit Einbezug von psychologischen und familiären Determinanten des Leseverstehens findet sich bei Schaffner (2009). Allerdings müssen Wirkzusammenhänge noch weiter geprüft und das Modell möglicherweise um weitere relevante Determinanten ergänzt werden.

3 Schulische Leseförderung

3.1 Grundlagen und Bedeutung der Interventionsforschung im Bereich Lesen

Bei den in Kapitel 2 dargestellten Forschungsbefunden zu zentralen Merkmalen und Bedingungsfaktoren der Lesekompetenz handelt es sich vorwiegend um deskriptiv-korrelative Erkenntnisse. Wenngleich es Längsschnittuntersuchungen in diesem Bereich gibt, erlauben diese keine strenge Prüfung von Annahmen zur Förderung der Lesekompetenz. Diese bilden zwar eine Ausgangslage zur Entwicklung von eigentlichen Fördermaßnahmen, lassen jedoch noch keine Aussagen darüber zu, wie Lesekompetenz effektiv gefördert werden kann (Prenzel, Carstensen, Frey, Drechsel & Rönnebeck, 2007, S. 55f.). Torgesen (2004) hat dies folgendermaßen formuliert:

...this research is very helpful in specifying the kinds of knowledge and skill that children must have to be good readers, but it does not necessarily tell us directly how teachers should work with children to help them acquire this necessary knowledge and skill. (S. 355)

An dieser Stelle können *quasi-experimentelle Studien*, die die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen systematisch überprüfen, ansetzen, weil sie wichtige Erkenntnisse zur Frage der Förderung schulischer Kompetenzen ermöglichen. Diese Art von Forschung ist aber gleichzeitig von Herausforderungen gekennzeichnet: Der Anspruch, sowohl methodologischen Standards als auch ökologischer Validität Genüge zu leisten, ist hoch, wenn auch nicht unüberwindbar. Solange quasi-experimentelle Studien sich an allgemeingültigen Qualitätskriterien orientieren, stellen diese ein vielversprechendes Verfahren dar, um theoretisch überzeugende Programme in die schulische Praxis zu übertragen (vgl. Hascher & Schmitz, 2010).

Interventionsforschung im Bereich des Lesens geschieht in der Regel vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse über strukturelle Merkmale der Lesekompetenz (d.h. von welchen Faktoren ist die Lesekompetenz bestimmt?) und mit einer klaren Ergebnisorientierung hinsichtlich dessen, was als erstrebenswert beurteilt wird (d.h. was bedeutet es für die Zielgruppe, gut lesen zu können?) (vgl. Mittag & Bieg, 2010; Torgesen, 2004). Dabei stellt der Entwicklungsstand der Zielgruppe einen entscheidenden Faktor dar (Schründer-Lenzen, 2009). Bei der Wahl passender Interventionsmaßnahmen gilt es, sich an einschlägigen Studien und Meta-Analysen zur Wirksamkeit von Fördermaßnahmen zu orientieren. In der vorliegen-

den Arbeit liegt der Fokus auf Arbeiten zur Leseförderung, die sich allgemein auf die Grundschulstufe und im Besonderen auf die vierte Klassenstufe beziehen. Bei Schülerinnen und Schülern der vierten Klassenstufe kann man in der Regel davon ausgehen, dass der Erwerb basaler Lesefertigkeiten (beispielsweise die Phonem-Graphem-Zuordnung) zu diesem Zeitpunkt abgeschlossen ist (Schneider, 1989). Insofern richten sich Leseförderungsmaßnahmen zu diesem Zeitpunkt mehrheitlich auf die Perfektionierung des sinnentnehmenden Lesens.

In der Folge soll überblicksmäßig berichtet werden, welche Verfahren aufgrund des heutigen Erkenntnisstandes als wirksam beurteilt werden können. Es wird der Übersicht halber vorerst zwischen kognitiven und motivationalen Ansätzen der Leseförderung unterschieden, auch wenn neuere Trends in der Leseförderung diese Bereiche zunehmend kombinieren (Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010).

3.2 Kognitive Aspekte schulischer Leseförderung

3.2.1 Automatisierungsverfahren

In Übereinstimmung mit kognitionspsychologischen Erkenntnissen zum Leseprozess wurde innerhalb der Leseförderung seit den 80er Jahren der *Leseflüssigkeit* viel Gewicht beigemessen. Leseflüssigkeit wird im Allgemeinen anhand der drei Aspekte Lesegenauigkeit, Lesegeschwindigkeit und Prosodie definiert (vgl. Rosebrock, Nix, Rieckmann & Gold, 2011; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Automatisierungsprozesse, denen eine verbesserte Dekodierung von Buchstaben und Wörtern zugrunde liegen, führen zu einem Lesen ohne Anstrengung, zu flüssigem und betontem Lesen, das die Aufmerksamkeit freisetzt für das eigentliche Verstehen des Textes (Chard, Vaughn & Taylor, 2002; Perfetti, 1985). Insofern verfügen flüssige Leser über die Fähigkeit, bei simultan ablaufenden Dekodierprozessen Textverstehen und -reflexion hinsichtlich syntaktischer und semantischer Gesichtspunkte zu koordinieren und Bedeutungsinhalten durch prosodisches Lesen Ausdruck zu verleihen (LaBerge & Samuels, 1974). Spätestens ab der dritten Primarschulstufe, wenn der Erwerb grundlegender Lesefähigkeiten vollzogen ist und das verstehende Lesen an Bedeutung gewinnt („Lesen um zu lernen“), wird Leseflüssigkeit als Brücke vom Dekodieren zum Textverstehen (Pikulski & Chard, 2005) zu einem wichtigen pädagogischen Anliegen (Chall, 1983; Schründer-Lenzen, 2009).

Vor diesem Hintergrund entstanden diverse Methoden zur Verbesserung der Leseflüssigkeit. Grundsätzlich kann man zwischen Lautleseverfahren und Vielleseverfahren unter-

scheiden. Innerhalb der *Lautleseverfahren* gibt es eine Vielzahl von Methoden, die weiter differenziert worden sind, wie z.B. das *Repeated Reading*, *Assisted Reading* und *Paired Reading* (Rosebrock et al., 2011). Meta-Studien zur Wirksamkeit von solchen Fördermaßnahmen zeigten insgesamt positive Resultate: Bedeutende Effekte auf die Leseflüssigkeit und das Textverständnis konnten sowohl bei Lesern mit durchschnittlicher Lesefähigkeit als auch bei Kindern mit Leseproblemen mehrfach nachgewiesen werden (vgl. Chard et al., 2002; Therrien, 2004; Vadasy & Sanders, 2008). Bei den *Vielleseverfahren* geht es um die Festlegung regelmäßiger, freier Lesezeiten innerhalb des Unterrichts. Diesen Verfahren liegt die einfache Annahme zugrunde, dass viel Lesen zu besserem Lesen führe. Insofern wird der Lesevorgang lesedidaktisch als Selbstzweck erachtet, weil beiläufige Effekte auf die Lesekompetenz erwartet werden (Rosebrock & Nix, 2008). Als mögliche Erklärungsansätze hierfür werden Mediatoren wie Leseflüssigkeit bzw. allgemeine Automatisierungsprozesse, das erhöhte Weltwissen, die erhöhte Selbstwirksamkeit, aber auch eine Harmonisierung von kognitiven und motivationalen Zielen beigezogen (Guthrie, Wigfield, Metsala & et al., 1999). Eine bekannte Version eines Vielleseverfahrens ist das in den USA gut etablierte *Sustained Silent Reading* (Pilgreen, 2000). Vielleseverfahren richten sich in erster Linie an buch- und bildungsferne Schülerinnen und Schüler, denen man mittels Bereitstellung von vielfältigem und ansprechendem Textmaterial das Lesen näher bringen will. Allerdings sind Effekte von Vielleseverfahren empirisch kaum nachweisbar und weisen hinsichtlich der Wirksamkeit gegenüber Lautleseverfahren einen klaren Nachteil auf (vgl. Trenk-Hinterberger, Nix, Rieckmann, Rosebrock & Gold, 2008). Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006) fanden zwar bei einer offenen, interesselgeleiteten Unterrichtsform Effekte auf das Leseverständnis, jedoch nur in Sekundarschulklassen, nicht aber auf Primarschulebene. Die Autoren erklären sich diese Befunde einerseits damit, dass Schülerinnen und Schüler im Jugendalter eher mit den Herausforderungen, die die offene Unterrichtsform an die Selbstorganisation stellt, umgehen können als Grundschulkindern. Zudem dürfte die freie Lektürewahl den Jugendlichen aufgrund ihres womöglich größeren Autonomiebedürfnisses eher entsprechen.

3.2.2 Verfahren zur Förderung von Lesestrategien

Lernstrategien können definiert werden als „bewusstseinsfähige, häufig aber automatisierte Handlungsfolgen (...), die unter bestimmten situativen Bedingungen aus dem Repertoire abgerufen und situationsadäquat eingesetzt werden, um Lern- oder Leistungsziele zu erreichen“ (Artelt et al., 2002). Metakognitives Strategiewissen beinhaltet dementsprechend

explizites Wissen über Strategien im verstehenden Umgang mit Texten sowie über deren zielangemessene Anwendung (vgl. Schaffner, 2009). In der Forschung zu Lernstrategien konkurrieren unterschiedliche Klassifikationen (vgl. Artelt, 2000). Die vorliegende Arbeit basiert gemäß Baumert und Köller (1996) auf der Unterscheidung von Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien. Die Elaborationsstrategien erscheinen insofern als besonders sinnvoll im Hinblick auf die Förderung des Textverständnisses, als sie in erster Linie auf die Integration des Gelesenen in bestehende Wissensstrukturen abzielen. Als Beispiele sind zu nennen *Vorwissen aktivieren, mentale Bilder zum Text entwickeln, den weiteren Verlauf eines Textes vorhersagen, paraphrasieren*. Da diese Strategien sozusagen über den Text hinausgehen und eigene Gedanken dazu aktivieren, unterstützen sie eine umfassendere und differenzierte Textrepräsentation und fördern gleichzeitig Behaltensprozesse (Artelt, 2000).

Bereits an früherer Stelle wurde auf die Bedeutung von Strategiewissen bei der Vorhersage von Lesekompetenz hingewiesen (vgl. Artelt et al., 2002). Mehrere Studien haben zudem zeigen können, dass sich gute und schwache Leser in der Anwendung von Lernstrategien unterscheiden (Artelt, Baumert, Julius-McElvany & Peschar, 2003; Pressley et al., 1989). Dies konnte bereits für Schüler in der 3. und 4. Klasse nachgewiesen werden (van Kraayenoord & Schneider, 1999). Da darüber hinaus gezeigt werden konnte, dass Lesestrategien trainierbar sind, stellt die Förderung von Lesestrategien im Unterricht ein erfolgversprechendes Verfahren zur Verbesserung der Leseleistung dar (National Reading Panel, 2000).

Die Förderung von Lesestrategien besteht hauptsächlich in der Vermittlung von Strategiewissen in authentischen Lernkontexten. Strategiewissen lässt sich aufgliedern in *deklaratives Wissen* (d.h. das Benennen können von einzelnen Strategien), *prozedurales Wissen* (d.h. wissen *wie* eine Strategie angewendet wird) und schließlich *konditionales Wissen* (d.h. wissen *wann* eine bestimmte Strategie adäquat angewendet wird) (vgl. Paris, Lipson & Wixson, 1983). Eine besondere Herausforderung stellt die Sicherstellung von Transferleistungen dar, damit Strategien automatisiert ebenfalls in trainingsfernen Kontexten angewendet werden. Hohe Trainingsintensität, variierende Aufgabenbedingungen sowie Auffrischungssitzungen sind dabei wichtige Einflussgrößen und können zu deutlich größeren Effekten führen (Friedrich, 1995; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010). Lenhard et al. (eingereicht) konnten unlängst zeigen, dass ein computerbasiertes Training von prozeduralen, metakognitiven Fähigkeiten mit direkter Feedbackfunktion im Hinblick auf das Leseverständnis einen Vorteil gegenüber einem explizit vermittelten Strategietraining aufwies, nicht aber hinsichtlich des Erwerbs von Strategiewissen.

Trainings zur Anwendung von Lesestrategien erfolgen in der Regel nach Abschluss des Erwerbs basaler Lesefertigkeiten, weil die Aufmerksamkeit der Leser bis Ende des zweiten Schuljahres mehrheitlich den Dekodierungsleistungen gilt. Auch aufgrund der kognitiven Entwicklung ist es empfehlenswert, Strategiewissen nicht vor der dritten Grundschulstufe zu vermitteln. Diverse Studien unterstreichen aber die Vermittlung im weiterführenden Leseunterricht ab diesem Zeitpunkt; positive Befunde konnten ab der 3. Grundschulklasse bis zur Sekundarschulstufe nachgewiesen werden. Streblov (2004) zog in ihrem Überblick eine insgesamt positive Bilanz hinsichtlich der Wirksamkeit von überprüften Strategietrainingsprogrammen zur Förderung der Lesekompetenz. Auffällig ist, dass ältere Förderprogramme wie zum Beispiel das *reciprocal teaching* (Palincsar & Brown, 1984), oder die *informed strategy instruction* (Paris, Cross & Lipson, 1984) vorerst nur kognitive Förderaspekte beinhalten, während neuere Ansätze auch explizit motivationale Ziele mit in die Förderung einbeziehen (vgl. Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Souvignier, Küppers & Gold, 2003; Streblov, Holodynski & Schiefele, 2007). Insgesamt besitzen diese kombinierten Verfahren vielversprechenden Charakter (vgl. Hasselhorn, 1999; Streblov, 2004).

3.2.3 Trainings zur phonologischen Bewusstheit

Ein weiterer Bereich kognitiver Förderung betrifft die phonologische Bewusstheit, die als Vorläuferfähigkeit der Lesekompetenz gilt (Schründer-Lenzen, 2009). Jahrelang bildete dieser Bereich insbesondere auf der Vorschulstufe ein bedeutender Ansatzpunkt zur Vorbeugung einer Lese-Rechtschreibschwäche (zum Beispiel das Programm *Hören, Lauschen, Sprechen* von Küspert & Schneider, 2002, oder *Reading Recovery*, Clay, 1993). Zahlreiche Forschungsbefunde sprechen tatsächlich für einen Zusammenhang zwischen Schwächen in der phonologischen Bewusstheit und Lesedefiziten (vgl. Klicpera & Klicpera-Gasteiger, 1993). Jedoch wurden diese Befunde und deren weitläufige Konsequenzen für die Leseförderung inzwischen revidiert. Längsschnittstudien konnten zeigen, dass die phonologische Bewusstheit nur zu Beginn der Grundschule, nicht aber im weiteren Verlauf der Grundschule einen Einfluss auf die Leseleistung hat (Grube & Hasselhorn, 2006; Stock, 2009). Insofern hat diese Art von Förderprogrammen eine geringe Bedeutung für die höheren Grundschulstufen und greift allenfalls bei der Förderung von schwachen Lesern. Auch Slavin und Mitarbeiter kommen zu dem Schluss, dass phonetische Trainings zwar ihren berechtigten Platz in der Leseförderung haben, allein aber die Leseleistung nicht fördern können (Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009).

3.3 Motivationale Aspekte schulischer Leseförderung

3.3.1 Die Bedeutung der Motivationsförderung im Leseunterricht

Die Feststellung, dass ein relativ enger Zusammenhang zwischen Motivation und Leseleistung besteht, führt dazu, dass in der Förderung der Lesemotivation vermehrt eine Möglichkeit gesehen wird, die allgemeine Leseleistung zu steigern (Möller & Schiefele, 2004). Deshalb wird in neueren Ansätzen zur Leseförderung Motivation als relativ zentrale Förderkomponente mit eingeschlossen (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Souvignier et al., 2003; Steblow et al., 2007). Wenn auch die Lesemotivation als Determinante für die Leseleistung nicht überschätzt werden darf (McElvany et al., 2008), ist es dennoch evident, dass die Berücksichtigung motivationaler Aspekte im Leseunterricht erforderlich ist (vgl. Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Die Notwendigkeit der Förderung der Lesemotivation ergibt sich auch aus zahlreichen Befunden, die auf eine Abnahme der Lesemotivation bereits im Laufe der Grundschule hinweisen (Gambrell, Codling, & Palmer, 1996; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; McElvany et al., 2008; Meece & Miller, 1999). Vor dem Hintergrund grundlegender Erkenntnisse über die Entstehung von Motivation, die aus einer Interaktion zwischen Person und Situation resultiert (Rheinberg & Krug, 2005), ergeben sich grundsätzlich zwei Ansatzpunkte für die Motivationsförderung: Maßnahmen, die bei der Person ansetzen (direkte Förderung) und Maßnahmen, die auf die Veränderung der Lernsituation abzielen (indirekte Förderung). Historisch betrachtet lässt sich hinsichtlich der Entwicklung von motivationalen Fördermaßnahmen eine Verschiebung von direkten zu indirekten Ansätzen erkennen (Schiefele & Steblow, 2006). In dem folgenden Überblick über theoretische und empirische Ansatzpunkte zur Förderung der Motivation im Leseunterricht wird den indirekten Ansätzen, die bei der Gestaltung einer motivationsförderlichen Lernumgebung ansetzen, mehr Gewicht gegeben. Dazu gehören Ansätze zur Interesseförderung, zur Förderung der Qualität motivationalen Erlebens (z.B. Selbstbestimmung) sowie kooperative und tutorielle Arrangements. Diese Ansätze wurden denn auch in den hier vorgestellten Studien (Kapitel 7, 8 und 9) verfolgt.

3.3.2 Interesse als Voraussetzung motivierten Lesens

Interesse hat handlungsleitenden Charakter. Wenn sich ein Schüler für ein Unterrichtsthema interessiert, dann ist dies eine gute Voraussetzung für eine aufmerksame Beteiligung am Unterricht. Interesse ruft demnach intrinsisch motiviertes Verhalten hervor (Krapp, 2005).

Im Bereich des Lesens kommt dem Interesse an einem Thema zudem als *gegenstandsbezogener* intrinsischer Motivationsfaktor eine wichtige Bedeutung zu. Unterschieden wird grundsätzlich zwischen dem situationalen und dem individuellen Interesse. Während das individuelle Interesse sich auf eine stabilisierte, relativ dauerhafte Motivationsqualität bezieht, beschreibt das situationale Interesse eine Motivationsqualität, die in einer bestimmten Lernsituation entsteht und an diese gebunden ist (Krapp, 2002). Im schulischen Bereich ist das situative Interesse ein bedeutender Ansatzpunkt zur Veränderung motivationaler Ausgangslagen. Ausschlaggebend für die Entstehung und Ausprägung des situationalen Interesses sind Merkmale der Lernsituation und die individuell wahrgenommene Interessantheit des Gegenstands. Die letztere wiederum hängt davon ab, ob bereits ein individuelles Interesse für den Gegenstand besteht. Ist dies der Fall, spricht man von einem aktualisierten Interesse, was einer Aktivierung einer bereits vorhandenen latenten Disposition – ohne das Zutun äußerer Anreize – entspricht. Beim situativen Interesse hingegen sind äußere Anreize ausschlaggebend für die Beschäftigung mit dem Gegenstand (vgl. die Person-Gegenstands-Theorie von Krapp, 1992). Für Schüler, die wenig motiviert sind zu lesen, ist deshalb die Qualität äußerer Anregung besonders bedeutsam. Die Förderung situativen Interesses im Leseunterricht kann ganz unterschiedliche Formen annehmen. Ansatzpunkte sind zum Beispiel die Wahl von ansprechendem Textmaterial, die Bereitstellung von Wahlmöglichkeiten, die Nutzung von Vorwissen, Vermittlung der inhaltlichen Bedeutung und Nützlichkeit, Alltagsnähe und *hands-on*-Aktivitäten, sowie allgemeine didaktische Herangehensweisen an einen Gegenstand, die Aufmerksamkeit mittels Überraschung oder Widerspruch erzeugen (Guthrie, Wigfield, Humenick & Perencevich, 2006; Schraw, Flowerday & Lehman, 2001; Stark & Mandl, 2000).

Das Hauptziel von Förderabsichten besteht aber meistens in der Entstehung von individuellem, überdauerndem Interesse. In der Tat kann vermutet werden, dass aus wiederholt erzeugtem situationalem Interesse unter bestimmten Bedingungen individuelles Interesse entstehen kann. Ist zum Beispiel die Beschäftigung mit einem Gegenstand wiederholt mit positiven Gefühlen verbunden, wird sich die Person möglicherweise auch in Zukunft wieder dem Gegenstand zuwenden und kann mit der Zeit ein Interesse für diesen Wissens- oder Handlungsbereich entwickeln. Diese Annahmen liegen zumindest dem Modell der Interessenentwicklung nach Hidi und Renninger (2006) zugrunde, das die folgenden vier Phasen der Interessenentwicklung postuliert: (1) hervorgerufenes situationales Interesse (*triggered situational interest*), (2) aufrechterhaltenes situationales Interesse (*maintained situational interest*), (3) beginnendes individuelles Interesse (*emerging individual interest*) und (4) gut entwickeltes

individuelles Interesse (*well-developed individual interest*). Es existieren Beispiele von Interventionsstudien im naturwissenschaftlichen Unterricht, die zeigen, dass Schülerinteressen situativ erfolgreich gefördert werden können (z.B. Häussler & Hoffmann, 1998). Einzelne empirische Studien konnten zumindest ansatzweise bestätigen, dass sich aus situativem Interesse an Leseinhalten eine überdauernde Form von Interesse entwickeln kann (z.B. Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks & Perencevich, 2006). Angesichts der relativ komplexen Entwicklungsvorgänge gemäß dem Modell von Hidi und Renninger (2006) ist allerdings zu vermuten, dass die Entstehung von individuellem Interesse basierend auf situativen Erfahrungen kein Selbstläufer ist (vgl. Krapp, 2002). Zusätzliche Längsschnittstudien könnten weitere Klärung in dieser Frage bringen.

Gut etabliert in der Schulpraxis sind heutzutage Leseanimationen, die im weiteren Sinne ebenfalls darauf abzielen, situatives Interesse zu erzeugen. Als Beispiele können Lesenächte, Bücherkisten im Klassenzimmer, leserfreundliche Gestaltung des Klassenzimmers, das Führen eines Lesepasses und die Förderung einer Schullesekultur im weiteren Sinn genannt werden (vgl. Rosebrock & Nix, 2008). Es gibt jedoch kaum empirische Studien, die deren Wirksamkeit untersucht haben.

3.3.3 Die Erfüllung von psychologischen Grundbedürfnissen als Voraussetzung motivierten Lesens

Das Interessekonzept ist demjenigen der *intrinsischen Motivation*⁹ sehr nahe. Gemäß Deci und Ryan (1985; 2002) ist die Erfüllung von Grundbedürfnissen (*basic needs*) eine zentrale Voraussetzung für intrinsische Motivation. In ihrer Selbstbestimmungstheorie postulieren die Autoren *Autonomie* (Selbstbestimmung), *Kompetenzerleben* und *soziale Eingebundenheit* als wichtige psychologische Grundbedürfnisse, deren Vorhandensein die Qualität motivationalen Erlebens entscheidend mitprägt. Wenn in einer bestimmten Lernsituation diese drei Bedürfnisse hinreichend erfüllt sind, d.h. eine Person erfährt sich als eigenständig handelnd, als fähig, Aufgaben aus eigener Kraft zu bewältigen und zudem als zugehörig zu einer von ihr als relevant erachteten Bezugsgruppe, wird angenommen, dass die Voraussetzungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von intrinsischer Lernmotivation geschaffen sind. Ausgehend von der Interessentheorie nach Krapp (1992), die bei der Entstehung von Interesse sowohl von kognitiv-rationalen als auch von emotionalen Kontrollmechanismen ausgeht, ist

⁹ Die intrinsische Motivation wird definiert als das Bestreben, eine Aktivität um ihrer selbst willen zu tun (vgl. Deci & Ryan, 2002).

zudem zu erwarten, dass die Erfüllung obengenannter Bedürfnisse ein wichtiger emotionaler Einflussfaktor auf die Entstehung von situationalem Interesse darstellt (Krapp, 2005).

Die Selbstbestimmungstheorie hat im schulisch-erzieherischen Kontext eine Vielzahl von empirischen Studien hervorgerufen, die die postulierten Effekte auf intrinsische Motivation weitgehend bestätigt haben (zum Beispiel Assor, Kaplan & Roth, 2002; Grolnick & Ryan, 1987; als Überblick: Guay, Ratelle & Chanal, 2008). Im Bereich der Leseförderung haben Guthrie und Mitarbeiter diese theoretischen Erkenntnisse als Grundlage für die Implementierung eines umfangreichen Förderkonzepts namens *CORI*¹⁰ genutzt (vgl. Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Dieses Programm integriert auf explizite Weise Methoden zur Unterstützung intrinsischer Motivation, wobei u.a. Wahlmöglichkeiten (Autonomie), das Anknüpfen an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler (Kompetenzerfahrung) sowie die Förderung der Zusammenarbeit in Kleingruppen (soziale Einbindung) eine große Rolle spielen (vgl. Wigfield, 2005). Die Effekte auf Lesemotivation und Leseverständnis waren überaus positiv (z.B. Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Andere Studien im deutschsprachigen Raum haben ebenfalls diese motivationsförderlichen Aspekte in Trainingsprogramme integriert (zum Beispiel *LEKOLEMO*¹¹, vgl. Streblov et al., 2007), jedoch mit weniger Erfolg: Die erhofften Effekte auf die Lesemotivation blieben in dieser Studie aus. Daraus wird deutlich, dass Motivation eine Größe ist, die vermutlich von vielen verschiedenen Faktoren abhängig ist, und bei Interventionen mögliche weitere Einflussfaktoren kontrolliert werden sollten (z.B. Klassenführung, Motiviertheit der Lehrperson; vgl. Kunter, Baumert & Köller, 2007¹²; Schiefele & Streblov, 2006). Immerhin bietet die Selbstbestimmungstheorie Klärung hinsichtlich der Frage, wie das Interesse und die intrinsische Lernmotivation im pädagogischen Kontext nicht nur geweckt, sondern längerfristig aufrechterhalten werden kann (Guay et al., 2008).

3.3.4 Kooperative und tutorielle Lesearrangements und ihre motivationale Bedeutung

Kooperative Lernarrangements haben motivationalen Charakter. Laut diversen Studien sind Schüler gegenüber Gruppenarbeiten sehr positiv eingestellt (vgl. Lou, Abrami & d'Apollonia, 2001; Slavin, 2005). In der Literatur wurden einige zentrale Merkmale kooperativen

¹⁰ *CORI* = Concept-oriented Reading Instruction. *CORI* ist ein Programm zur Förderung des Leseverständnisses, wobei Lesestrategien innerhalb des naturwissenschaftlichen Unterrichts vermittelt werden. *CORI* kann ab der 3. Klasse eingesetzt werden.

¹¹ Das Programm *LEKOLEMO* (=Programm zur Förderung der Lesekompetenz und Lesemotivation) wurde für die 7. Jahrgangsstufe entwickelt.

¹² Die Studie von Kunter et al. (2007) konnte für das Fach Mathematik zeigen, dass Klarheit und Strukturierung im Unterricht das Interesse von Schülerinnen und Schülern in das Schulfach unterstützen.

Lernens herausgearbeitet, die bei der Gestaltung entsprechender Lernumgebungen zu beachten sind. Genannt werden etwa positive Wechselbeziehungen, individuelle Verantwortlichkeit bei gleichzeitiger Interdependenz, Feedback, angemessene Nutzung kooperativer Fertigkeiten sowie die Reflexion von Gruppenprozessen (Traub, 2004). Theoretische Überlegungen und empirische Befunde lassen vermuten, dass die Kombination kooperativen Lernens mit einer Feedback-Maßnahme bei geeigneter Umsetzung sowohl die Elaboration von Textinhalten unterstützen als auch zu einer positiven Einschätzung der eigenen Leistung führen kann, was wiederum zum Weiterlernen motiviert (Lou et al, 2001; Slavin, 1993). Kooperative Lesearrangements stellen im Bereich der Leseförderung auf der Grundschulebene insgesamt ein vielversprechendes Unterrichtsverfahren dar, weil sie die tägliche Unterrichtspraxis unterbrechen und verändern (Slavin et al., 2009). Die Anwendung von Lesestrategien in Kleingruppen, wobei der Erfolg des Teams von der Leistung des Einzelnen abhängt, hat sich nicht nur im Hinblick auf die Förderung der Lesemotivation, sondern auch hinsichtlich des Leseverständnisses als wirksam erwiesen (z.B. Guthrie et al., 2007; Law, 2008; Palincsar & Brown, 1984).

Eine weitere Form kooperativen Lernens stellt das *Tutoring* dar (Wasik, 1998). Vorzüge dieses Ansatzes liegen vermutlich in dessen Intensität und dem dabei hervorgerufenen Engagement des Schülers, in der Möglichkeit direkten und individualisierten Feedbacks, sowie in der Zuwendung insbesondere bei jüngeren Schülern (Juel, 1996). Im Rahmen schulischer Förderung wird Tutoring entweder mit Gleichaltrigen (peer-tutoring) oder mit unterschiedlichen Jahrgängen (cross-age tutoring) durchgeführt. Diese Form der eins-zu-eins-Betreuung ist insbesondere bekannt für die Unterstützung von Leseschwachen. Die Wirksamkeit von Tutoring im Lesen konnte in einigen Metastudien nachgewiesen werden (Elbaum, Vaughn, Hughes & Moody, 2000; Ritter, Barnett, Denny & Albin, 2009), allerdings ohne Angaben über Effekte auf die Lesemotivation. Eine Studie von Trenk-Hinterberger et al. (2008), die die Effektivität eines *Peer Tutoring*-Programms mit einem Vielleseprogramm bei Hauptschülern verglich, konnte positive Effekte auf das lesebezogene Selbstkonzept und das Leseverständnis nachweisen.

3.4 Fazit: Wegleitende Kriterien für die Konzipierung eines effektiven schulischen Leseförderungsprogramms

Vor dem Hintergrund dieses Überblicks über Ansätze und Studien zu der schulischen Leseförderung wird deutlich, wie vielfältig Lesen gefördert werden kann. Da die Datengrundlage und Struktur von Leseprogrammen, sowie die Exaktheit ihrer empirischen Begleitung häufig sehr unterschiedlich ausfallen, ist ein direkter Vergleich von Einzelprogrammen schwer zu bewerkstelligen. Dennoch können Überblicksarbeiten, die anhand von standardisierten, statistischen Maßen (Effektstärken) eine Vergleichbarkeit herstellen, wegleitend sein bei der Konzipierung von effektiven Förderungsprogrammen (als Beispiel: Slavin et al., 2009). Souvignier (2009) nannte in einem Überblicksbeitrag sechs Merkmale einer effektiven Leseverständnisförderung: (1) Vermittlung von Lesestrategiewissen, (2) Aufbau metakognitiver Kompetenzen, (3) Vermittlung von Textstrukturwissen, (4) explizite Instruktion von Strategiewissen, (5) Peer-Tutoring Methoden und (6) motivationale Unterstützung. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass nach dem heutigen Erkenntnisstand die Anwendung von Einzelmethoden kaum mehr angemessen ist, sondern vielmehr eine Kombination von Programmelementen bevorzugt werden sollte. Die Frage nach der optimalen Zusammensetzung von Programmkomponenten bleibt jedoch größtenteils unbeantwortet. Lankes und Carstensen (2007) wiesen auf drei Merkmale eines guten weiterführenden Leseunterrichts hin, die hinsichtlich der Konzipierung von Leseinterventionen ebenfalls wegleitend sein können: kognitive Anregung, Methodenvielfalt und individuelle Unterstützung. Diese drei Merkmale weisen alle indirekt auf die Wichtigkeit der Berücksichtigung motivationaler Kriterien. Insofern lässt sich zusammenfassend festhalten, dass Interventionen zur Leseförderung, die sowohl kognitive als auch motivationale Programmkomponenten kombinieren, besonders vielversprechend sind. Im kognitiven Bereich sind für die vierte Grundschulstufe Methoden angebracht, die auf die Verbesserung von Verstehensleistungen abzielen. Dabei können sowohl Methoden zur Verbesserung der Leseflüssigkeit als auch Lesestrategietrainings angewendet werden (Rosebrock & Nix, 2008). Hinsichtlich motivationaler Komponenten können beispielsweise Maßnahmen, die eine motivationsförderliche Gestaltung der Lernumwelt beabsichtigen, eingesetzt werden. Diese kann sich sowohl in der Wahl von anregendem Textmaterial, in der Vielfalt von Unterrichtsettings (z.B. kooperative), als auch in der Berücksichtigung von individuellen Interessen und Bedürfnissen verwirklichen.

4 Familiäre Leseförderung

4.1 Einflüsse des familiären Umfelds auf die Lesekompetenz

4.1.1 Die Bedeutung familiärer Lesesozialisation

Obwohl die Schule aufgrund ihres institutionellen Auftrags gewissermaßen die Hauptinstanz für die Vermittlung von Lesefertigkeiten und allgemein für die Leseförderung darstellt, ist es dennoch offensichtlich, dass die Familie einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung dieser Kulturtechnik leistet. Insbesondere bis zum Ende der Grundschulzeit nimmt die Familie hinsichtlich der Lesesozialisation eine wichtige Rolle ein; danach wird sie von der Peer-Gruppe teilweise abgelöst (Retelsdorf & Möller, 2009). Im Vergleich zu der Schule hat die Familie als Sozialisationsinstanz *informellen* Charakter, weil die familialen Sozialisationsprozesse *alltäglich, diffus* und *in starkem Maße personal geprägt* sind (Hurrelmann, 2004a, S. 169). Diese Merkmale sprechen für eine Lernumwelt, in der zeitlich unbegrenzte (alltägliche), unspezialisierte und nicht geplante (diffuse) Einflüsse zustande kommen. Der stark personal geprägte Charakter der familiären Lernumwelt ergibt sich aufgrund der hohen Bedeutung zwischenmenschlicher Beziehungen innerhalb der Familie (Eltern-Kind), die das Erleben von und die Sinnzuschreibungen gegenüber dem Lesen maßgeblich mitbestimmen. Insgesamt weisen diese genannten Merkmale auf familiäre Einflüsse der Lesesozialisation von nicht zu unterschätzender Wirkungskraft hin. Dazu kommt, dass die Familie längst vor dem Schulbeginn einen Einfluss auf Vorläuferfähigkeiten des Lesens ausübt. Die Begegnung mit Büchern und die Qualität lesebezogener Interaktionen mit den Eltern bzw. mit wichtigen anderen Erwachsenen im frühen Kindesalter werden als wichtige Vorbereitung bzw. Voraussetzung für den eigentlichen Schriftspracherwerb erachtet (Leseman & de Jong, 1998). Insofern kann die Familie als früheste Instanz der Lesesozialisation bezeichnet werden (Hurrelmann, 2004a). Vor diesem Hintergrund scheint es evident, dass der familiäre Kontext für eine effektive Leseförderung mit einbezogen werden muss. Erkenntnisse über die Bedeutung der Familie für den Bildungserfolg unterstreichen dies (vgl. Neuenschwander et al., 2005). Im folgenden Abschnitt werden relevante familiäre Einflussfaktoren auf die Leseentwicklung näher betrachtet.

4.1.2 Familiäre Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Lesekompetenz

Die Frage, *inwiefern* die Familie einen Einfluss auf die Leseentwicklung des Kindes hat, ist innerhalb der empirischen Leseforschung zentral. Grundsätzlich wird zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse unterschieden (Watermann & Baumert, 2006)¹³. Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der Darstellung von Forschungsbefunden zu *Prozessmerkmalen*. Im Gegensatz zu strukturellen Merkmalen sind diese größtenteils beeinflussbar und erscheinen daher im Hinblick auf Interventionen familiärer Leseförderung besonders relevant (McElvany, 2008). Dennoch können sie nicht ganz losgelöst von Strukturmerkmalen betrachtet werden.

In der aktuellen Forschungsliteratur geht man von einem komplexen Wirkgefüge familiärer Struktur- und Prozessmerkmale aus. Es konnte empirisch belegt werden, dass sich Strukturmerkmale wie der sozioökonomische Hintergrund, das Bildungsniveau der Eltern und der familiäre Migrationsstatus vermittelt über familiäre Lesesozialisationsprozesse (Prozessmerkmale) auf fachliche (und überfachliche) Kompetenzen in der Sekundarstufe I auswirken (Watermann & Baumert, 2006; vgl. Abschnitt 2.3). McElvany, Becker und Lüdtker (2009) konnten denselben Befund bei Grundschulern nachweisen. Selbst unter Kontrolle der Leistung in der vierten Klasse sagten soziale Familienmerkmale, insbesondere vermittelt über den Wortschatz, die Leseleistung in der sechsten Klasse statistisch signifikant vorher. Dieses Modell erlaubte es, bedeutende Wirkzusammenhänge familiärer Lesesozialisationsprozesse im Grundschulalter anhand eines längsschnittlichen Modells aufzuklären. Die Autoren konnten zudem den postulierten Zusammenhang zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen nachweisen (vgl. dazu Retelsdorf & Möller, 2008).

Als relevante Prozessmerkmale gelten in der Regel Merkmale des kulturellen Kapitals (Buchbesitz), Merkmale der kulturellen Praxis (lesebezogene Aktivitäten und Kommunikation; vgl. Bourdieu, 1982; Baumert et al., 2003) und die lesebezogene Einstellung bzw. das Leseverhalten der Eltern (vgl. Soziale Lerntheorie, Bandura, 1979; Baker, Scher & Mackler, 1997; McElvany, 2008). In der Studie von McElvany, Becker et al. (2009) waren als Prozessmerkmale insbesondere kulturelle Ressourcen (Bücher), aber auch die kulturelle Praxis, deren Effekte über das Leseverhalten und die Lesemotivation vermittelt waren, relevant. Die elterliche Einstellung hatte wider Erwarten keine prädiktive Bedeutung für die individuellen Merkmale. Die Autoren fügten als weiteres Prozessmerkmal die elterliche Einschätzung hin-

¹³ Zur Definition von Struktur- und Prozessmerkmalen familiärer Lebensverhältnisse siehe Abschnitt 2.3 in dieser Arbeit.

sichtlich ihrer Unterstützungskompetenz in das Erklärungsmodell ein. Es zeigte sich, dass dieses Prozessmerkmal (operationalisiert als *Unterstützungsinkompetenz*) einen über den Wortschatz vermittelten Effekt auf die Lesekompetenz ausübte (McElvany, Becker et al., 2009).

Bereits Heath (1983) konnte feststellen, dass eine reichhaltige familiäre Leseumwelt (*rich home literacy environment*) einen Einfluss auf den Erfolg in der Schule und generell auf den Lebenserfolg hat. Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) konnten nachweisen, dass sich die Lesekultur in Familien stark unterscheidet. Als unterstützende Hintergrundbedingungen machten die Autoren ebenfalls hauptsächlich die buchbezogene Interaktion und Kommunikation in der Familie verantwortlich. Diese Befunde weisen darauf hin, dass – im Hinblick auf Fördermaßnahmen – sozialen Prozessen beim Lesen ein hoher Stellenwert zukommt (vgl. Vygotski, 1978, sowie Groeben & Schroeder, 2004). Die Bedeutung der sozialen Einbindung des Lesens in den Familienalltag in Form von gemeinsamen Leseaktivitäten (gemeinsames Buchlesen, Bibliothekenbesuche, etc.) und ihre Auswirkung auf die (spätere) Leseleistung ist insbesondere für die Vorschulzeit mehrfach empirisch belegt worden (Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Wood, 2002). Dabei spielt jedoch nicht nur die Häufigkeit sondern auch die *Qualität* sozialer Interaktionen insbesondere für die Entwicklung der Lesemotivation eine wichtige Rolle (vgl. Hurrelmann, 2004a). Als förderliche Aspekte gelten zum Beispiel ein positives sozio-emotionales Klima (Baker et al., 1997), die affektive Qualität bei Interaktionen und die Qualität von textbezogenen Kommentaren der Eltern (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Des Weiteren dürfte sich motivationsförderliches Verhalten wie Autonomieunterstützung und die Vermeidung von kontrollierendem Verhalten auch im familiären Kontext positiv auf die kindlichen Leistungen auswirken (Grolnick, 2003; Lorenz & Wild, 2007; Wild & Remy, 2002; vgl. Kapitel 3: Schulische Leseförderung).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass eine familiäre Lesekultur, die Wert auf lesebezogene Interaktionen und Aktivitäten (gemeinsames Buchlesen, prä- und paraliterarische Kommunikation, Bibliothekenbesuch, etc.) legt, sich besonders förderlich auf Zielkriterien wie die Lesemotivation, das Leseverhalten und die Lesekompetenz auswirkt.

4.2 Familiäre Leseförderung – Ansätze und Wirkungen

4.2.1 Familiäre Leseförderung oder *family literacy* – eine Begriffsklärung

Seit der PISA-Studie haben Bildungsprozesse innerhalb der Familie (nicht nur) in Deutschland einen neuen Stellenwert erhalten (Nickel, 2007). Aufgrund des internationalen Kontextes, in dem diese Diskussionen geführt wurden, ist das zeitgleiche Auftauchen des Begriffs *family literacy* im deutschsprachigen Raum nachvollziehbar. Im Vergleich zum deutschen Begriff *familiäre Leseförderung* subsumiert *family literacy* (auch *home literacy*¹⁴ genannt) sämtliche sprachbezogenen Aktivitäten innerhalb der Familie, also sowohl Lese- als auch Schreibaktivitäten (z.B. Morrow, 1995). Der Begriff *familiäre Leseförderung* ist zunächst unscharf. Dem Bild der Familie als einer informellen Sozialisationsinstanz entsprechend ist davon auszugehen, dass mit familiärer Leseförderung sowohl bewusste (absichtliche) als auch unbewusste lesebezogene Praktiken gemeint sind. Nach Wasik, Dobbins und Herrmann (2001) kann *family literacy* aufgefasst werden als (1) Beschreibungen des Gebrauchs literaler Praktiken in der Familie, (2) Beschreibungen der Zusammenarbeit von Schule und Familie, und schließlich (3) generationsübergreifende Interventionsprogramme. Damit wird deutlich, wie unterschiedlich familiäre Leseförderung verstanden und definiert werden kann (vgl. Rodriguez-Brown, 2011).

In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der Frage, inwiefern Familien aus schulischer Perspektive gewinnbringend in die Leseförderung ihrer Kinder einbezogen werden können. Damit liegt der Fokus hinsichtlich der familiären Leseförderung schwerpunktmäßig auf der Gestaltung von entsprechenden Interventionsprogrammen sowie auf der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus (Aspekte 2 und 3 nach Wasik et al., 2001). Diese Aspekte werden in dem folgenden Abschnitt näher thematisiert. In Abschnitt 4.2.2 liegt das Hauptaugenmerk auf Ansätzen familiärer Leseförderung und in Abschnitt 4.2.3 wird das Zusammenspiel familiärer und schulischer Leseförderung genauer erörtert.

4.2.2 Ansätze familiärer Leseförderung für die Grundschule

Während eine große Anzahl an familiären Leseförderungsprogrammen sich an Kinder im Vorschulalter richtet, sind entsprechende Beispiele für den Grundschulbereich eher gering (vgl. Van Steensel, McElvany, Kurvers & Herppich, 2011). Lange war die Bedeutung familiä-

¹⁴ Home literacy wird oft gleichbedeutend wie family literacy verwendet. In manchen Veröffentlichungen ist die Sprache von home literacy wenn es um Beschreibungen literaler Praktiken in der Familie geht, während family literacy im Zusammenhang mit Interventionsprogrammen verwendet wird (z. B. bei Leseman & de Jong, 1998).

rer Leseförderung während der Grundschule verkannt und Förderbemühungen richteten sich vor allem auf vorschulische Maßnahmen, um mögliche Defizite bis zum Schuleintritt zu verringern. Nicht zuletzt aufgrund der Erkenntnisse über die genannten Einflüsse familiärer Prozessmerkmale ist die Familie inzwischen als eine potenzielle Förderinstanz auch im Laufe der Schulzeit erkannt worden. Bei der Darstellung einiger bestehender Programme für Schüler der Grundschulstufe wird in der Folge unterschieden zwischen rein familiären Leseförderungsprogrammen und Programmen, in denen die Familien in eine Zusammenarbeit mit der Schule eingebunden werden.

Familiäre Leseförderungsprogramme. Programme, die ausschließlich im familiären Umfeld stattfinden, geschehen entweder im Tutoring mit einem Elternteil oder einer anderen (meist) erwachsenen Person. Als Programminhalt kommen häufig Leseübungen in Frage, welche sich auf den Dekodierungsprozess bzw. auf die Leseflüssigkeit und/oder auf die Förderung des Textverständnisses beziehen. *Cued Spelling* ist zum Beispiel ein Ansatz zur Förderung des Dekodierens von Wörtern und des Buchstabierens (vgl. France, Topping & Revell, 1993). *Paired Reading* zielt ebenfalls auf die Steigerung der Leseflüssigkeit ab, jedoch mittels eines strukturierten Ablaufs gemeinsamen Lesens, wobei das elterliche Feedback eine wichtige motivationale Bedeutung hat (z.B. Murad & Topping, 2000). Auch das *Fast Start Reading* Programm fokussiert auf Dekodierfähigkeit und Flüssigkeitstraining (Rasinski & Stevenson, 1995). *Words to Go* ist ein Programm, das Kinder mittels Buchstabenkarten spielerisch in Wortbildungsprozesse einbindet und ebenfalls die Dekodierfähigkeit fördert (Reutzel, Fawson & Smith, 2006). Ein weiterer Programminhalt stellt das gemeinsame Buchlesen dar, oftmals in Verbindung mit Anschlusskommunikation, womit zusätzlich die Förderung von Verständnisleistungen beabsichtigt wird (z.B. Powell-Smith, Shinn, Stoner & Good, 2000). Diese Art von Programm wurde teilweise auch in Kombination mit Leseübungen zur Verbesserung der Dekodierfähigkeit angewendet (zum Beispiel das *Literacy Project* von Leslie & Allan, 1999; oder *Paired Reading* mit erweiterter Anschlusskommunikation, Overett & Donald, 1998). Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm (McElvany, 2008) für Viertklässler ist bisher das einzige familiäre Leseförderungsprogramm im deutschsprachigen Raum. Es verbindet angeleitetes lautes Vorlesen mit einem impliziten metakognitiven Strategietraining, mit dem Ziel Textverständnis zu fördern.

Schulisch-familiäre Leseförderungsprogramme. Kombinierte Programme unterscheiden sich in dem Ausmaß und der Form, in der die Familien einbezogen werden. Meistens haben sie ihren Schwerpunkt in der schulischen Förderung und die Eltern werden als Begleit-

maßnahme zu lesebezogenen Aktivitäten mit ihren Kindern zuhause ermutigt oder in schulische Leseanlässe mit einbezogen (z.B. Morrow, 1992; oder *Success for all*, Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross et al., 2006, oder *Literacy Projekt*, Leslie & Allen, 1999). Eine intensivere Form von schulisch-familiärer Leseförderung sieht regelmäßige Treffen und Aktivitäten von Eltern, Lehrpersonen und Schülern vor oder veranlasst die Eltern in regelmäßigen Abständen zu schriftbezogenen Aktivitäten mit ihrem Kind (z.B. Morrow & Young, 1997). Auch werden gelegentlich die in der Schule verwendeten Lesematerialien für das Elternhaus zur Verfügung gestellt (ebd.). Diese Parallelität kann insbesondere dann hilfreich sein, wenn Eltern selbst über ungenügend Lesekompetenz oder Sprachkenntnisse verfügen, die Kinder das Vorgehen jedoch bereits von der Schule kennen. Das *Family Fluency Program (FORI)* bindet die Eltern in eine noch engere Zusammenarbeit ein, indem sie zweimal wöchentlich einen Text nach Hause geschickt bekommen, den die Kinder bereits im Klassenverband gelesen haben und zuhause mit den Eltern nochmals lesen. Dieses Programm setzt den Schwerpunkt auf Methoden zur Steigerung der Leseflüssigkeit und integriert zusätzlich Elterntrainings (Morrow, Kuhn & Schwanenflugel, 2006).

Metaanalysen zur Wirksamkeit von familiären Leseförderungsprogrammen schließen immer auch vorschulische Interventionen ein bzw. konzentrieren sich auf solche, da diese den Hauptanteil von familiären Förderprogrammen ausmachen. Metastudien, die sich ausschließlich auf die Grundschulstufe beziehen, existieren bislang nicht. Einige Studien weisen erhebliche methodische Mängel auf, was eine globale Auswertung erschwert. In der Tat ist die Überprüfung von Programmeffekten ein schwieriges Unterfangen, weil intendierte von nicht-intendierten Wirkungen begleitet werden und insbesondere familiäre Einflüsse nicht immer eindeutig auf die Intervention zurückzuführen sind. Die allgemeine Befundlage zur Wirksamkeit von familiären Förderprogrammen ist inkonsistent: Während Mattingly et al. (2002) die Wirksamkeit elterlicher Bildungsangebote allgemein als eher gering einschätzten, konnten Mol, Bus, De Jong und Smeets (2008) eine mittelmässige Effektstärke (Cohen's $d = .42$) und Sénéchal und Young (2008) gar eine Effektstärke von $d = .65$ bei familiären Leseprogrammen nachweisen. Diese Inkonsistenz ist womöglich auf die hohe Varietät der miteinander verglichenen Studien zurückzuführen. Die aktuellste Metaanalyse zur Wirksamkeit familiärer Leseförderungsprogramme, die im Gegensatz zu anderen Metaanalysen nur Studien neueren Datums einbezog (aus dem Zeitraum von 1990-2007), ergab eine kleine, aber signifikante mittlere Effektstärke sowohl in Bezug auf das Verständnis (Cohen's $d = .28$) wie auch auf die Dekodierfähigkeit ($d = .24$) (vgl. van Steensel et al., 2011). Die Wirksamkeit von Förderpro-

grammen ist zudem von diversen Faktoren abhängig: die Art der Eltern-Kind-Aktivitäten, das Alter der Kinder und die Gruppenzuweisung. So erzielten Programme, die gemeinsames Lesen oder Leseübungen mit weiteren Leseaktivitäten kombinierten, höhere Effekte als Programme, die lediglich gemeinsames Lesen oder Übungen beinhalteten. Auch erreichten Programme für Grundschüler signifikant höhere Effekte als Programme im Vorschulbereich. Studien mit randomisierter Gruppenzuweisung auf Individualebene zeigten schließlich tiefere Effekte als Studien mit gematchter Programm- und Kontrollgruppe oder Studien, die weder ein Randomisierungs- noch Matchingverfahren anwendeten (van Steensel et al., 2011).

Der Trend, dass sich die Effekte von Förderprogrammen trotz neuer Erkenntnisse im Laufe der Zeit verringerten, kann in der Interventionsforschung allgemein bestätigt werden. Erklärbar ist diese Tendenz durch eine zunehmend stärkere Orientierung an der schulischen Praxis einerseits und durch höhere methodische Standards andererseits (standardisierte Tests, grössere Stichproben) (Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010).

Im Hinblick auf die Implementation von familiären Förderungsprogrammen kann festgehalten werden, dass die Etablierung von lesebezogenen Aktivitäten und Interaktionen in Form von Anschlusskommunikation vielversprechende Wege darstellen, um auf die familiäre Lesekultur positiv Einfluss zu nehmen. Diese können insbesondere bei älteren Grundschulkindern mit spezifischen Lesetrainings (z.B. Strategie- oder Flüssigkeitstraining) kombiniert werden. Aufgrund der Forschungsbefunde kann man davon ausgehen, dass sich derartige Maßnahmen günstig auf das Leseverständnis auswirken.

4.2.3 Das Zusammenspiel schulischer und familiärer Förderung

Konstruktive Beziehungen zwischen Eltern und Lehrpersonen können das schulische Lernen wesentlich verbessern (Henderson & Mapp, 2002). Insofern ist eine Zusammenarbeit beider Instanzen ein wichtiges Anliegen der Schule. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule kann in erster Linie als ein Aufbau von gegenseitigem Verständnis durch kontinuierliche Kommunikation verstanden werden. Ziel dabei ist die Etablierung eines Konsens über bildungsrelevante Fragen (Neuenschwander et al., 2005). Dieser Konsens ist jedoch nicht ohne Weiteres gegeben. Das Verhältnis von Familie und Schule mit ihren jeweiligen Zuständigkeiten im Prozess der schulischen Bildung ist vielschichtig und auf den ersten Blick gegensätzlich: Während die Schule Funktionen wie die Wissensvermittlung und Beurteilung wahrnimmt, ist die Familie eher damit beauftragt, ihren Kindern emotionale Unterstützung zuzusichern (Baker, 2003). Das Verhältnis zwischen Familie und Schule ist auch anderweitig

von Konflikten geprägt: Es besteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen den beiden Instanzen, weil die Schule Zertifikate vergibt, die den Schülern Zukunftschancen eröffnen oder verschließen (Fürstenau, 2009, S. 14). Als Konsequenz kann sich zwischen den beiden Sozialisationsinstanzen eine mehr oder weniger große Kluft ergeben. Eine Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule verfolgt die Absicht, diese Kluft zu überbrücken und allfällige Diskontinuitäten zu verringern (Sanders, 2008). Aktuelle Reformvorhaben im Bildungssystem sind bestrebt, das Verhältnis von Schule und Elternhaus insofern zu verändern, als Eltern verstärkt in Bildungsprozesse einbezogen und Einflussmöglichkeiten insbesondere von unterprivilegierten Elterngruppen gestärkt werden (Fürstenau, 2009).

Die Formen der Zusammenarbeit sind vielfältig. Epstein et al. (2002) nannte unterschiedliche Formen elterlicher Beteiligung in der Schule. Diese reichen von der elterlichen Beteiligung an institutionellen Entscheidungsprozessen, über die Herstellung von beidseitig gerichteter Kommunikation bzgl. Schulprogrammen und der Leistungsentwicklung der Schüler, bis hin zu der Beteiligung an schulisch initiierten, lernförderlichen Aktivitäten zuhause. Auf den Bereich der Leseförderung bezogen, lassen sich ebenfalls unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit ausmachen: Entweder werden Eltern lediglich ermutigt zu Leseaktivitäten mit ihren Kindern, oder sie erhalten Materialien nach Hause geschickt, oder ihnen werden Kurse angeboten, in denen wichtige Informationen zur Leseförderung vermittelt werden. Die Intensität der Beteiligung bzw. die Regelmäßigkeit, mit der Eltern und Kinder gemeinsam lesebezogene Aktivitäten verfolgen, ist ein weiterer Aspekt der Zusammenarbeit (vgl. McElvany & van Steensel, 2009). Interventionsprogramme können sich des Weiteren in Bezug auf die Art und Weise, wie auf bestehende literale Praktiken der Familie eingegangen wird, unterscheiden. Auerbach (1995) differenzierte in diesem Zusammenhang zwischen dem *Deficit Model* und dem *Enrichment Model*. Förderprogramme, die dem Defizitmodell zuzuordnen sind, gehen von der Prämisse aus, dass Kinder mit unzureichenden Lesefähigkeiten aufgrund sozialer oder kultureller Umstände im familiären Kontext ungenügend gefördert bzw. auf die schulischen Anforderungen vorbereitet werden. Ziel dieser Programme ist es deshalb, den Eltern literale Praktiken zu vermitteln, die ihre Kinder bei dem Umgang mit Sprache in einer instruktiven Weise unterstützen (z.B. *Even Start*, vgl. Ryan, 2005). Das *Enrichment*-Modell hingegen geht von einer literalen Kultur innerhalb der Familie – unabhängig von dem sozio-kulturellen Hintergrund – aus, und betont die Wichtigkeit der Nutzung authentischer und kulturell relevanter Erfahrungen. Deshalb nehmen solche Programme bereits bestehende literale Aktivitäten als Ausgangspunkt und anerkennen damit die elterlichen Bemühungen (vgl. Mor-

row, 1995). Zusätzlich werden aber weitere lesefördernde Praktiken vermittelt mit dem Ziel, allfällige Diskontinuitäten zwischen schulischen und familiären Bemühungen auszugleichen (z.B. *FLAME*, Rodriguez-Brown, 2004).

Eine konkrete Form elterlicher Beteiligung ist die Hausaufgabenbetreuung als ein Bereich, der sich in besonderer Weise für eine schulisch-familiäre Zusammenarbeit eignet (Epstein, 2001). Als Bereich der Überlappung zwischen der schulischen und der familiären Lernumwelt ist dies ein Ort, der die jeweiligen Interessen beider Instanzen verbindet. Der konkrete Einbezug der Eltern im Bereich Hausaufgaben hat Potenzial: Eltern kümmern sich ohnehin regelmässig um die Hausaufgaben ihrer Kinder, viel fühlen sich dazu verpflichtet (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Die Eins-zu-eins-Betreuungssituation ist aufgrund ihrer Intensität ideal für individualisierte Förderung. Des Weiteren ist im familiären Kontext im Vergleich zu der Schule eine ökologische Angemessenheit in Bezug auf sozio-kulturelle Faktoren gegeben (McElvany & van Steensel, 2009). Auch gilt die positive Zuwendung von Eltern als insgesamt leistungsförderlich (vgl. Hager, Hübner & Hasselhorn, 2000), was im Sinne einer emotionalen Unterstützung im Rahmen der Hausaufgaben genutzt werden kann. Die Kehrseite dieses Potentials liegt hingegen in diversen Herausforderungen, die sich beim Einbezug der Eltern in die Hausaufgabenbetreuung stellen: Sozio-kulturelle Unterschiede und fehlende sprachliche Kenntnisse können zu Verständnisschwierigkeiten führen (Goldenberg, Rueda & August, 2008). Zudem können sich Eltern aufgrund fehlender didaktischer und fachlicher Kenntnisse in der Hausaufgabensituation überfordert fühlen (vgl. McElvany, 2008). Des Weiteren kann die sensible emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kind durch das Schüler-Lehrer-Rollenverhältnis mit Konflikten belastet werden (vgl. McElvany, Herppich, van Steensel & Kurvers, 2010). Schließlich kann sich leistungshinderliches Betreuungsverhalten negativ auf die Schulleistungen des Kindes auswirken (Niggli, Trautwein, Schnyder, Lütke & Neumann, 2007; Wandeler, Niggli & Villiger, eingereicht).

Insgesamt machen diese Erkenntnisse deutlich, dass die Nutzung des Potentials familiärer Beteiligung an der Leseförderung Schritte von beiden Seiten erfordert: Sowohl die Anerkennung von bestehenden Lesepraktiken im Elternhaus und die damit verbundenen elterlichen Bemühungen von Seiten der Schule, als auch eine Offenheit der Eltern gegenüber Bildungsangeboten sind gefragt. Ein Zusammenspiel schulischer und familiärer Leseförderung kann dann gelingen, wenn die erwähnten Schwierigkeiten genügend beachtet und durch entsprechende Maßnahmen wie z.B. Trainings abgeschwächt werden (vgl. Blickenstorfer, 2009).

5 Forschungsziele und Fragestellungen

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage nach der Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen zur Förderung des Lesens. Ausgehend von *large scale* - Studien wie PISA oder IGLU, die v.a. deskriptiv-korrelative Erkenntnisse in Bezug auf schulische Leistungen, jedoch keine Erklärungen hinsichtlich der Förderung schulischer Kompetenzen hervorbringen können (Prenzel, et al., 2007), ermöglichen quasi-experimentelle Studien wie die vorliegende wichtige zusätzliche Erkenntnisse für die Praxis. Ein zentrales Anliegen, das aus den erwähnten Schulleistungserhebungen hervorgeht, ist die Entwicklung und Überprüfung von Fördermethoden. Die vorliegende Arbeit verfolgt denn auch das Ziel, Maßnahmen zur Förderung des Lesens für die vierte Klassenstufe zu entwickeln und deren Effektivität zu prüfen.

Der dargestellte Forschungsstand lässt erkennen, dass zumindest im Bereich der Interventionsforschung schulische und familiäre Leseförderung vorwiegend als unabhängige Forschungsfelder betrachtet werden. Studien die schulische und familiäre Leseförderung in expliziter Weise verbinden, sind nachweislich gering (als Bsp.: Morrow & Young, 1997). Die Forschung im Bereich familiärer Leseförderung konzentriert sich zudem fast ausschließlich auf die Vorschulzeit. Aufgrund der wichtigen Rolle, die das Elternhaus bei der Lesesozialisation spielt, gilt es jedoch, das vorhandene Förderpotential auch im Laufe der Grundschulzeit zu nutzen (Klauda, 2009). Ein wichtiges Ziel der vorliegenden Arbeit ist deshalb die Etablierung einer Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Daraus können wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Komplementarität von Schule und Elternhaus bei der Leseförderung erwachsen. Die Wirksamkeit familiärer Leseförderung fällt gemäß einer neueren Übersichtsstudie allerdings nur gering aus (van Steensel et al., 2011). Die Vermutung, dass in bisherigen Interventionsstudien zu wenig Wert auf die Implementationsqualität gelegt wurde, verlangt nach einem rigorosen, kriterienorientierten Vorgehen bei der Planung und Durchführung von Leseförderungsprogrammen in Familien. Der Beitrag von McElvany und van Steensel (2009), der diesbezüglich drei problematische Bereiche definierte, stellt einen ersten Ansatzpunkt dar, anhand dessen Validitätsverluste eingedämmt werden können (vgl. Kapitel 8).

Ausgehend von diesen Überlegungen zur Wirksamkeit familiärer Leseförderung im Allgemeinen richtet sich der Fokus in einem ersten Schritt auf die *Wirksamkeit des* im Rahmen der Studie implementierten *Elterntrainings*. Untersucht wird in *Studie 1* die Frage, ob das Elterntraining tatsächlich zu einem veränderten Verhalten bei den Eltern geführt hat. Die Qualität elterlichen Verhaltens bei der Betreuung von Leseaufgaben soll dabei im Zentrum

stehen (*Prozessorientierung*). Untersucht wird, ob sich die im Kurs vermittelten Inhalte über motivationsförderliches Verhalten in der elterlichen Betreuung niederschlagen. Auf der Grundlage von Selbstbeurteilungsdaten wird analysiert, ob Eltern, die an dem Elternkurs teilgenommen haben, hinsichtlich ihrer Autonomieunterstützung und ihres Verzichts auf Kontrolle und Einmischung ein signifikant positiveres Betreuungsverhalten berichten als die Eltern der Kontrollgruppe. Weil Eltern und Kinder ihr Beziehungsgefüge bei Hausaufgaben unterschiedlich wahrnehmen (Rauer, 2009), wird ferner untersucht, ob allfällige Verhaltensveränderungen auch von den Kindern wahrgenommen werden (Fremdbeurteilung). Dies ist insofern von zusätzlicher Bedeutung, weil die kindliche Wahrnehmung im Gegensatz zu der Selbstbeurteilung der Eltern als Hinweis auf eine manifeste Veränderung der Qualität der Hausaufgabensituation gedeutet werden kann.

Die *Studie 2* untersucht die Frage der *Wirksamkeit familiärer Leseförderung* im Hinblick auf relevante Outcome-Variablen des Lesens (*Produktorientierung*). Die im Elternteraining vermittelten, prozessbezogenen Dimensionen motivationsförderlichen Verhaltens (siehe Studie 1) sowie die Etablierung einer Anschlusskommunikation zwischen Eltern und Kind bilden dabei die wesentlichen Komponenten der Intervention. Diese Programminhalte stützen sich auf die Arbeiten von McElvany (2008) und Klauda (2009) u.a., die die wichtige Rolle des Elternhauses bei der Leseförderung betonen, sowie auf Deci & Ryan (2002), Grolnick (2003) und Groeben & Schroeder (2004), die Richtlinien für motivationsförderliches Elternverhalten in Leistungssituationen nennen. Analysiert wird, inwiefern sich diese zusätzlich zur schulischen Förderung implementierte, familiäre Leseförderung begünstigend auf verschiedene Aspekte der Lesemotivation (Leselust, Leseneugier, Leseselbstkonzept) und auf das Leseverständnis auswirkt. Des Weiteren wird untersucht, ob sich die familiäre Leseförderung auch mittelfristig, fünf Monate nach Abschluss der Intervention, auf die genannten Outcome-Variablen auswirkt.

Ein weiteres Anliegen besteht darin, unterschiedliche Ansätze der Leseförderung in Bezug auf ihre Effektivität miteinander zu vergleichen. Aufgrund des dargestellten Forschungsstandes ist zu erwarten, dass Verfahren, die kognitive Elemente der Leseförderung mit motivationaler Unterstützung kombinieren, eine höhere Effektivität aufweisen. Im Unterrichtsalltag wird die Berücksichtigung motivationaler Förderelemente oft vernachlässigt. Angesichts der Tatsache, dass Leistung nicht unabhängig von Motivation zustande kommt, ist es ein zentrales Anliegen, theoriegeleitete Förderkonzepte für den Leseunterricht zu entwickeln, die motivationale Komponenten mit Leistungsförderung in Verbindung bringen. Die Imple-

mentation motivationaler Fördererelemente bildet deshalb ein Kernelement dieser Interventionsstudie. In der *Studie 3* werden drei Interventionsbedingungen miteinander verglichen, die diesem Anspruch nachkommen. Motivationale Fördererelemente sind jedoch in unterschiedlichem Ausmaß implementiert worden, wobei sich die Unterschiede in erster Linie auf das Ausmaß textbezogener Interaktionen sowie auf die Bereiche Autonomieunterstützung, Kompetenzerfahrung und soziale Eingebundenheit beziehen (Deci & Ryan, 2002). Die Effekte der drei Interventionsbedingungen auf die Leselust sowie auf die drei Ebenen des Leseverständnisses (Wort-, Satz-, Textverständnis) werden einer vergleichenden Analyse unterzogen. Im Weiteren werden die drei Förderprogramme hinsichtlich ihrer mittelfristigen Wirkung, wiederum fünf Monate nach Abschluss der Intervention, miteinander verglichen. Die erzielten Ergebnisse dieser dritten Studie können Aufschluss geben über die Angemessenheit und Wirkung einzelner Fördererelemente. Dabei sind sowohl die Wirksamkeit der Kombination von motivationalen und kognitiven Förderkomponenten, als auch der zusätzliche Nutzen des Einbezugs der Eltern in die Förderung von Interesse.

6 Die drei Studien und ihre Teilstichproben im Überblick

Das Interventionsprojekt *LiFuS* (= Lesen in Familie und Schule) wurde mit einer Gesamtstichprobe von insgesamt $N = 973$ Schülern der vierten Klassenstufe aus dem Kanton Freiburg (Schweiz) durchgeführt. Die Stichprobe ist unterteilt in 4 Gruppen – 3 Interventions- und eine Kontrollgruppe. Die drei Interventionsgruppen unterscheiden sich wie folgt: A) *stilles Lesen* ($N = 227$), B) *kooperatives Lesen* ($N = 244$), und C) *kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses* ($N = 225$). Die Gruppen A und B haben Fördermaßnahmen ausschließlich in der Schule erfahren, während die Gruppe C zusätzlich im Elternhaus bei den Leseaufgaben unterstützt wurde (für genauere Angaben zu den einzelnen Interventionsbedingungen siehe Abschnitt 9.4.3: Methodische Angaben).

Da je nach Fragestellung unterschiedliche Teilstichproben in die Analysen einbezogen worden sind, werden in der Folge aus Gründen der Übersichtlichkeit die drei Studien und die verwendeten Stichproben tabellarisch dargestellt (vgl. Tab.6.1).

Tabelle 6.1

Überblick über die in die Studien einbezogenen Teilstichproben

	Beteiligte Stichproben
Studie 1: Wirksamkeit des Elterntrainings	C, KG
Studie 2: Wirksamkeit familiärer Leseförderung	B, C, KG
Studie 3: Wirksamkeit dreier Interventionen im Vergleich	A, B, C, KG

Anmerkungen. A = stilles Lesen; B = kooperatives Lesen; C = kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses; KG = Kontrollgruppe

7 Fördern statt Einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben¹⁵ (Studie 1)

7.1 Zusammenfassung

Diese Studie untersuchte Effekte eines Elterntrainings zur Leseförderung innerhalb des Projekts LiFuS (= Lesen in Familie und Schule) der Pädagogischen Hochschule Freiburg / Schweiz. Auf der Grundlage einer Kooperation zwischen Schule und Familie konzentrierte sich das Elterntaining auf zwei Bereiche des elterlichen Betreuungsverhaltens in der Hausaufgaben-situation: (1) In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002) sollten generelle Verhaltensdispositionen wie *Autonomieunterstützung* gefördert, und *Einmischung* und *Kontrolle* gehemmt werden (vgl. Wild & Remy, 2002); (2) ferner wurde beabsichtigt, konkrete, für die familiäre Förderung geeignete Lese-strategien zu implementieren. Es wurden dafür die Elaborationsstrategien *Hintergrundwissen aktivieren*, *Vorhersagen* und *Zusammenfassen* gewählt, weil sie für prä- und paraliterarische Anschlusskommunikation zur Förderung des Leseverstehens besonders geeignet sind (vgl. Spörer, Brunstein & Arbeiter, 2007). Das Elterntaining wurde in ganzen Schulklassen durchgeführt und dauerte insgesamt sechs Stunden (zwei Abende). Die Prüfung des Modells mit einem Prä-Post-Kontrollgruppendesign erfolgte an einer Stichprobe von 230 Eltern von Viertklässlern aus 14 Schulklassen. Mehrebenenana-lysen ergaben, dass Eltern, die das Training besucht hatten, neun Monate später signifikant weniger Einmischung und Kontrolle äusserten als Eltern der Vergleichsgruppe. Schließlich nahmen die Kinder der Treatmentgruppe die emotionale Unterstützung ihrer Eltern signifikant positiver wahr als die Kinder der Kontrollgruppe. Die Befunde machen insgesamt deutlich, dass sich Eltern in die Kooperation mit der Schule einbinden lassen und dass die Konzentration auf domänenspezifische Betreuungspraktiken eine erfolgversprechende Strategie sein könnte.

¹⁵ Dieses Kapitel basiert auf einem bereits veröffentlichten Zeitschriftenartikel: Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, C. (2010). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 257-272. Aus rechtlichen Gründen kann dieser Artikel hier nicht vollumfänglich abgedruckt werden.

8 Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/Home-Based Intervention Program to Enhance Reading Motivation¹⁶ (Studie 2)

8.1 Abstract

This study examined the effects of a school/home-based intervention program designed to enhance the reading motivation and comprehension of Swiss fourth graders ($N=713$). In order to identify the specific contribution of the home environment, the program was implemented in one group *without* ($N=244$) and in one group *with* ($N=225$) parental participation. The intervention was based on the principles of Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2002) and lasted one school year. Effects of the treatment were investigated in a pretest–posttest control group design with follow-up. Multilevel analyses showed that the school/home-based intervention had significant effects on reading enjoyment and reading curiosity. Effects on reading enjoyment were still detectable at 5-month follow-up. However, no effects were found for reading self-concept or reading comprehension. The findings highlight the potential of the family in the sustained promotion of reading motivation.

8.2 Introduction

Promoting reading literacy is a matter of worldwide importance. The declines in reading motivation that are typically observed in the elementary school years and beyond are thus a cause for serious concern (Gambrell, Codling, & Palmer, 1996; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Meece & Miller, 1999; for the high school years, see Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Declines in academic motivation have been widely attributed to school factors (Gottfried, Marcoulides, Gottfried, & Oliver, 2009). However, home-based factors are probably just as relevant. According to Wang, Haertel, and Walberg (1993), family environment and parental support rank third in the list of factors influencing school achievement, after cognitive competencies and class management. Indeed, research has confirmed

¹⁶ Dieses Kapitel entspricht folgendem Zeitschriftenartikel:
Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelnann, S. (in print). Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/Home-Based Intervention Program to Enhance Reading Motivation. *Learning & Instruction*. doi:10.1016/j.learninstruc.2011.07.001

that family has a strong impact on reading motivation (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Leseman & de Jong, 1998). Although this research has focused primarily on young children, there is evidence that parental support for reading continues to relate positively to children's reading motivation in adolescence (Klauda, 2009). Both family status/structure variables and process characteristics (e.g., cultural practice in the family) are important, the former often being mediated by the latter (Baumert, Watermann, & Schümer, 2003). Parental support for reading may therefore be an important point of intervention for measures to address decreasing reading motivation in the upper elementary years. However, although families have considerable potential to foster reading motivation (McElvany & Artelt, 2009), intervention programs connecting the family and school settings are rare (e.g., Morrow & Young, 1997).

Recent meta-analyses on the effectiveness of family literacy programs have shown mixed findings for reading achievement. Whereas Sénéchal and Young (2008) found a strong overall effect size ($d = .65$), and Mol, Bus, De Jong, and Smeets (2008) reported a moderate effect size ($d = .42$), van Steensel, McElvany, Kurvers, and Herppich (2011) – using a more recent and broader database – found a significant, but small mean effect ($d = .18$). Van Steensel and colleagues highlighted the need for more rigorous methodological standards in family literacy programs.

In general, family literacy studies have focused on early literacy and not considered reading motivation in particular. Yet the family's primary task is not to instruct the child, but to provide motivational and emotional support where needed (Baker, 2003). Given this complementarity between family and school, it makes sense to foster partnerships between the two contexts in order to establish coherent, motivating learning environments for reading (Epstein, 2001). From this perspective, the aim is to foster both reading skills and the related motivational objectives, in order to prevent motivational decline and stagnation in reading development. Several recent reading intervention studies in the school context have successfully implemented this multiple-objective approach (e.g., Guthrie, McRae, & Klauda, 2007; Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

This article reports the effects of a school/home-based intervention program designed to enhance the reading literacy of fourth grade students and analyzes the respective contributions of school and family. Based on the principles of self-determination theory (Deci & Ryan, 2002) and interest theory (Krapp, 2002, 2005), the intervention program seeks to establish motivating reading environments. Effects on motivational and cognitive outcomes were evaluated at the end of the intervention period as well as at follow-up 5 months later.

8.2.1 Promoting Reading Motivation

According to motivation theory, there are two potential points of intervention for the promotion of reading motivation: the *person* and the *situation*. Recent programs designed to promote reading motivation have tended to focus on the second approach (Schiefele & Streblow, 2006). By activating situational interest on a repeated basis, these programs aim to develop general, lasting dispositions toward a topic or an activity. In the domain of reading, this means creating learning environments in which students are given repeated opportunities to read and work on texts of engaging content and form in attractive learning settings (Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001). The maintenance of situational interest over time may lead to the development of individual interest. Hidi and Renninger's (2006) four-phase model of interest development elaborates on the distinction between situational and individual interest, differentiating each into two further phases of interest development (*triggered situational interest/maintained situational interest* and *emerging/well-developed individual interest*). According to Krapp (2002, p. 400), however, the transition from situational to individual interest is rarely made, because this process requires identification with the goals, actions, and topics related to this interest.

Beside cognitive and rational processes, the emotional quality of learning is equally important for interest development. Thus, it is postulated that a person will only engage continuously in a certain action if he or she rationally considers it to be sufficiently important and/or if he or she experiences the process as positive and emotionally satisfactory (Krapp, 2002). This allows a direct connection to be made to self-determination theory (*SDT*; Krapp, 2005). According to Deci and Ryan (2002), what is crucial for the development of lasting intrinsic learning motivation is the fulfillment of a person's basic psychological needs for *autonomy*, *competence*, and *social relatedness*. It is possible to capitalize on this relationship in educational contexts by developing approaches that address these basic psychological needs, thus facilitating positive motivational experience in learning.

In this study, the focus lies on promoting intrinsic reading motivation. *Enjoyment*, which is activity-related and considered to be a key factor of intrinsic reading motivation (reading for the enjoyment of reading; Ryan & Deci, 2000) is one central outcome variable. Effects on *curiosity* as an integral part of intrinsic motivation, representing the desire to gain understanding about a topic of interest for its own sake (Krapp, 2005), are also analyzed. Beside these two aspects of intrinsic reading motivation, we assess the program's effects on reading self-concept – that is, the perception of one's own competence in reading – which is

closely associated with motivation and reading outcomes (Chapman & Tunmer, 1997). Previous intervention studies targeting (intrinsic) reading motivation have shown moderate but significant effects on curiosity, involvement and self-efficacy (e.g., Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, & Perencevich, 2006; Guthrie, McRae, & Klauda, 2007). Likewise, interventions targeting self-concept have been found to have modest but significant effects when being linked with academic activities (for an overview, see Elbaum & Vaughn, 2001). O'Mara, Marsh, Craven, and Debus (2006) found that interventions are much more effective when a specific domain of self-concept is targeted directly.

8.2.2 Motivating Reading Environments at School and at Home

School and family are considered to play complementary roles in promoting reading literacy (McElvany, 2008). In the following, we outline theoretical considerations on how reading instruction might be embedded in motivationally supportive environments in the school and family, respectively.

According to the principles of *SDT*, teachers can foster students' situational interest by offering them opportunities for choice (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004). Allowing students to select their own material to read independently enhances their experience of *autonomy* (Deci & Ryan, 2002). It also allows them to pursue their existing interests, which in turn plays an important role in fostering motivation (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002). Furthermore, an optimal level of challenge (i.e., the choice of appropriate texts, achievement grouping) and meaningful performance feedback can enhance students' perceived *competence* if provided in an autonomy-supportive context (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Further in line with *SDT*, cooperative learning in small groups is highly motivating in the classroom context because it fulfills the need for *social relatedness* (Lou, Abrami, & d'Apollonia, 2001). Characteristics of cooperative learning settings include positive interdependence, individual responsibility, helpful face-to-face-interactions, and feedback (Slavin, 2005). Several of the methods developed to promote reading comprehension are based on cooperative learning (Guthrie et al., 2004; Palincsar & Brown, 1984).

The same theoretical considerations apply to family context, and particularly to the homework situation. However, the advantage of the family over the school environment is that it has the potential to facilitate highly adaptive interactions. According to McElvany and Artelt (2009), some clear advantages of home environment are: (1) the intensity of the one-to-one interaction between parent and child, (2) the opportunity to establish a strong tradition of

positive reading behavior, and (3) the possibility of direct feedback. In her discussion of parental behaviors that are conducive to motivation, Grolnick (2003) – with reference to the principles of *SDT* – advocates autonomy-supporting rather than controlling behaviors. Indeed, research on homework support has shown that parental control and interference may have demotivating effects (Grolnick, 2003; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke, & Neumann, 2007), whereas motivationally supportive family environments foster reading motivation. Baker, Mackler, Sonnenschein, and Serpell (2001) reported that the affective quality of shared reading in first grade was a significant contributor to children’s reading of challenging texts in third grade, even after controlling for first grade word recognition skills (see also Sonnenschein & Munsterman, 2002). In their study, positive affective interactions during shared reading were associated with meaning-related talk, whereas negative interactions were associated with parental attempts to instruct and control their child. Groeben and Schroeder (2004) also found affective quality to be important for motivationally supportive reading socialization. They noted that parent–child interactions may impact the child’s motivation if the child is considered to be actively involved in the process of constructing meaning when talking about texts. Other aspects of the family environment that foster reading motivation are engagement in cultural activities, provision of resources (e.g., books) and parents’ active reading behavior and valuing of reading (McElvany & Artelt, 2009).

8.2.3 The Challenge of Implementing Family Literacy Programs

In view of the mixed results of meta-analyses (Mol et al., 2008; Sénéchal & Young, 2008; van Steensel et al., 2011), it seems that the effectiveness of family literacy programs depends largely on the quality of their implementation. Although such programs have great potential to improve reading outcomes, their implementation poses numerous challenges. By analyzing two evaluation studies of family literacy interventions, McElvany and van Steensel (2009) identified three dimensions of implementation quality in which problems may occur. In the following, we draw practical consequences of each dimension for program implementation. (1) *Intensity and quality of parent–child interactions*. Program facilitators need to make sure that parents and children follow the program guidelines accurately. Further, they need to ensure that the necessary structural conditions are in place and to monitor the reciprocity and affective quality of interactions. (2) *Intensity and quality of the support and training provided for parents*. Parents should receive training and support from competent trainers who are able to apply their understanding of the program’s theoretical framework to specific implementa-

tion situations. The frequency of contact between parents and trainers should be monitored. (3) *Participation*. It is important to avoid selectivity in program participation (e.g., as a result of linguistic or socio-economic background) and to address the specific (e.g., linguistic) needs of the target group in order to avoid excessive levels of drop-out. Other factors that favor participation are having sufficient time and space for the reading sessions, a positive and cooperative relationship between parent and child, and a positive and cooperative relationship between parents and program facilitators. These three dimensions are given special consideration in the present study.

8.2.4 Research Questions

The study addressed the following research questions:

1. How effective are the reading programs implemented at school and at home in terms of fostering reading motivation?
2. Does additional parental support during homework in the school/home intervention group lead to higher reading motivation than in the school-only condition?
3. How effective are the reading programs implemented at school and at home in terms of fostering reading comprehension?

We hypothesized that the program would have significant effects on reading motivation at the end of intervention in both treatment groups (school/home condition and school-only condition) relative to a control group (Hypothesis 1a) and that – due to the duration of the intervention (28 weeks) – these gains would be maintained at follow-up 5 months later (Hypothesis 1b). Second, we expected that students in school/home intervention classes would show significantly higher post-intervention reading motivation than students in the school-only intervention classes because of the additional impact of parental support on motivation during reading homework (Hypothesis 2). Furthermore, because of the program components aiming to foster reading comprehension, we expected that the reading program would show significant effects on cognitive outcomes such as reading comprehension in both the school/home and the school-only classes equally (Hypothesis 3).

8.3 Method

8.3.1 The LiFuS Reading Program

The main objective of the LiFuS Program¹⁷ was to promote fourth grade students' reading literacy by establishing motivationally supportive reading environments. The motivational components of the intervention were based on the principles of *SDT* (Deci & Ryan, 2002) and interest theory (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 2002). Based on cognitive-psychological theorizing on reading, we understood reading as an active process, in which a person seeks to combine text information with background knowledge (van Dijk & Kintsch, 1983). The reading process is highly complex, involving interacting subprocesses on the word, sentence, and text level. Students in upper elementary classes have usually acquired basic reading skills and are receptive to instruments that foster text comprehension in a more elaborate way. This basically implies the use of reading strategies and methods to increase fluency in reading (Pressley, Borkowski, & Schneider, 1987).

In the following, we describe the full school/home intervention program with particular reference to the three basic psychological needs identified by *SDT*: *autonomy*, *competence*, and *social relatedness* (see Table 8.1).

Table 8.1

Components of the LiFuS Intervention Program Based on the Principles of Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2002)

Reading environment		Autonomy	Competence	Social relatedness
Home		- Support of child's autonomy during homework - Avoidance of control and interference - Use of autonomy-supportive reading strategies	- Preparatory homework for next day (expectancy effects)	- Reading strategies guide pre- and postreading discussion between parent and child about text
School	Group work and TGT ^a (scenario 1)	- Generation of questions for TGT	- Achievement grouping; chance for all to win - Score (feedback system)	- Cooperative learning - Social interdependence - Individual responsibility
	Literature Circle and RT ^b (scenario 2)	- Free choice of books and text sections for RT	- Performance in class - High experience of fluent and expressive reading	- Cooperative learning - Social interdependence - Individual responsibility

Note.

^aTGT = Teams-Games-Tournament.

^bRT = Readers Theater.

¹⁷ LiFuS: German abbreviation for "Reading Within Family and School."

Home reading environment. In view of the findings of homework research, parents were asked to support their child's motivation during reading homework by fostering the child's autonomy and by avoiding controlling or interfering behaviors (Grolnick, 2003; Niggli et al., 2007). Specifically, parents were instructed to provide *autonomy support* by letting the child read the text silently at his or her own pace, providing material such as dictionaries, remaining available for questions, and giving the child hints as to strategy use rather than complete solutions. They were asked to avoid *controlling* and *interfering behaviors* such as staying with the child during the reading process, listening to the child reading aloud, or interrupting the child to ask questions or correct pronunciation. Further, parents were familiarized with detailed, domain-specific behavioral scripts (O'Donnel & Dansereau, 1992) for supporting their child's use of three reading strategies (*activating background knowledge*, *predicting*, and *summarizing*; Guthrie et al., 2004; Palincsar & Brown, 1984). This was intended to facilitate pre-and post-reading discussion between parent and child (*social relatedness*). Thus, the choice of strategies focused on *elaborative* rather than *organizational* strategies in order to foster a broader range of interpretation, which is conducive for discussion (Baumert & Köller, 1996). Furthermore, the parent-child interactions guided by these reading strategies were expected to foster motivation because the child was actively involved in the process of constructing meaning from the texts (Groeben & Schroeder, 2004). Thus, the primary aim of strategy use at home was to establish motivating literacy interactions rather than to instruct the child. Homework was preparatory for the following school day, and thus fostered motivation by generating the expectancy of being prepared and succeeding at school (*experience of competence*; see Eccles & Wigfield, 2002).

Parental training. Parents received two evening training sessions of about 3 hours each. In the first, they were shown videos illustrating how theoretical aspects were reflected in concrete homework situations. In the second, the children also participated, allowing strategy use to be trained in a semi-authentic homework situation. The training sessions were delivered by five qualified instructors (project managers and staff members with knowledge of literacy instruction) following a detailed script. The sessions took place at school, usually in the classroom of the participating students. The number of participating parents ranged between 7 and 23 per session. Personal coaching was offered to parents throughout the period of the intervention. They were also provided with an instruction booklet, which helped them to remember the content of the training sessions and to apply the reading strategies consistently (for

details of parental training, see Villiger, Niggli, & Wandeler, 2010). Students were given a checklist reminding them of the main steps of strategy use.

School reading environment. The school-based component of the intervention consisted of two cooperative learning settings or scenarios that alternated every two weeks. The *first scenario* consisted of student-generated questioning (King, 1992) combined with a Teams-Games-Tournament (TGT). TGT is a cooperative learning approach that has students work in mixed-ability teams to verify their comprehension of a teacher's introduction to a topic (peer tutoring sessions). During the subsequent games, students compete individually as representatives of their team against other students of comparable ability. Points awarded for correct answers are credited to the group as a whole (DeVries & Mescon, 1975). In the LiFuS program, students worked in groups of three or four on short texts distributed by the teacher. Autonomy was facilitated during the question-generating phase. Students then challenged their classmates with their self-generated questions about the text. Achievement grouping assured the experience of competence in each phase of work and for each level of performance (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers, & D'Apollonia, 1996). Both narrative and expository texts were used. The narrative texts were taken from different genres of children's fiction. The expository texts came from two well-known children's magazines (*Spick* and *Geolino*) and from a series of nonfiction books (*Was ist was*).

The *second scenario* was a combination of a Literature Circle (a working group of three or four students) and Readers Theater (Worthy & Prater, 2002), a method that is based on Repeated Reading (Samuels, 1997). In the Literature Circle, groups were free to choose book texts according to the common interests of the group members. To this end, a book chest containing a wide range of narrative stories and expository books at different ability levels was provided and replaced every two or three months. Students discussed their impressions of the text and clarified any comprehension questions with the other members of their group. Subsequently, they chose and prepared a section of text for a Readers Theater performance. Because students prepared a very short passage of text, they were able to read it fluently and to concentrate on expressiveness (Griffith & Rasinski, 2004). In this scenario, the performance was a crucial moment of experiencing competence. Both of the scenarios are consistent with the precepts of cooperative learning, which – through the interdependence of group members and peer acceptance – fulfills the basic need for social relatedness. Students are responsible for their own learning as much as for the group's result (Slavin, 2005). Fur-

thermore, pre- and postreading discussions may foster text comprehension and increase student motivation (Almasi, 2002).

Teacher Training. Teachers received 6 hours of training in preparation for the school-based component of the intervention. One project staff member with knowledge of literacy instruction delivered all training sessions (each year, teachers could choose between two possible dates during the summer vacation). In these training sessions, teachers received a detailed description of the reading program that summarized its content and included numerous worksheets for use in the classroom. In addition, teachers were given ongoing support throughout the school year: (a) They received two *personal coaching sessions* in the classroom provided by a member of the project team. The second of these sessions included a class meeting addressing satisfaction with or questions about the program. A third personal coaching session was available, but was not requested by any of the teachers. (b) During two *group coaching sessions*, successes and difficulties of implementation (which usually emerged during the personal coaching sessions) were addressed by the project team and suggestions for optimization were given. Teachers were also informed about upcoming events and sessions. (c) Furthermore, the project organizers were available for questions at any point of the intervention via a support hotline. However, this hotline was barely utilized.

The intervention lasted 28 weeks (approximately one school year). At home, students spent about 3 x 20 minutes per week on reading homework; their parents joined them for part of that time. At school, students spent about 100 minutes per week on program-related tasks. The same texts were used for both interventions. Students in the control group were given conventional reading instruction based on the Canton's official teaching material for German as a native language. The criteria for reading promotion were the same as in the LiFuS reading environments: comprehension, fluency, and prosody. However, the LiFuS classes differed in their emphasis on elaborative reading strategy use and in the continuity of cooperative settings.

8.3.2 Sample

Participants were 713 fourth grade students (47.8% male) from 40 classrooms in 23 schools in the German-speaking part of the Canton of Freiburg in Switzerland. The students were on average 9.97 years old; 79.4% had German as their mother tongue.

The intervention classes were recruited through interested teachers and (in one third of cases) through school officials for each intervention separately. Of the 27 intervention classes,

14 participated in the school (*S*) intervention ($N = 244$) and 13 in the school/home (*SH*) intervention ($N = 225$). Of the parents, 96.6% attended at least one training session and 88.2% attended both. We found no evidence for selective participation in training with respect to language background. The control group ($N = 244$) consisted of 13 classes that were matched with the *SH* intervention group. This matching procedure was conducted by school district officials, based on the criteria *class size*, *socioeconomic structure*, *first language*, *geographical situation* (urban/rural), and *teacher's professional experience*. Furthermore, the district officials rated the teachers' competence on a 10-point scale in terms of the following criteria: *quality of instruction*, *motivation*, *adaptivity to student needs*, and *class management*. A difference of two percentiles between the groups was accepted.

Although random assignment remains the gold standard of research, it is difficult to realize in educational research. Therefore, matched studies can be valid if differences between experimental and control groups are controlled for (Slavin, 2003). No statistical differences in class characteristics were found between the three groups in the present study at baseline (see Table 8.2).

Table 8.2
Between-Group Comparison of Key Variables

	School (<i>S</i>)	School/home (<i>SH</i>)	Control group	Statistical comparison
<i>N</i>	244	225	244	
Gender (male %)	47.5	48.0	48.0	$\chi^2_{(2, 713)} = .01$ ns
Age	10.00	9.96	9.94	$F_{(2, 700)} = 2.25$ ns
First language German (%)	76.0	77.3	85.0	$\chi^2_{(2, 713)} = 4.00$ ns
low (%)	38.9	43.6	39.6	
PEB ^a medium (%)	27.8	30.3	34.4	$\chi^2_{(4, 657)} = 5.13$ ns
high (%)	33.3	26.1	26.0	
CFT ^b T1 (<i>M</i>)	30.83	31.79	31.55	$F_{(2, 703)} = 1.89$ ns
Quality of teaching T1 (<i>M</i>)	4.06	4.03	4.11	$F_{(2, 712)} = .73$ ns
Reading enjoyment T1 (<i>M</i>)	3.18	3.24	3.25	$F_{(2, 712)} = .71$ ns
Reading curiosity T1 (<i>M</i>)	3.17	3.23	3.20	$F_{(2, 712)} = .53$ ns
Self-concept T1 (<i>M</i>)	2.58	2.61	2.47	$F_{(2, 712)} = 1.66$ ns
Word comprehension T1 (<i>M</i>)	38.20	37.96	36.78	$F_{(2, 712)} = 1.25$ ns
Sentence comprehension T1 (<i>M</i>)	17.52	17.16	17.28	$F_{(2, 712)} = .33$ ns
Text comprehension T1 (<i>M</i>)	12.55	12.32	12.57	$F_{(2, 712)} = .22$ ns

Note.

^aPEB = Parental Educational Background.

^bCFT = intelligence test.

Moreover, no statistical differences in teacher characteristics such as *age*, *gender*, *teacher's professional experience*, or *preferences for teaching styles* (teacher-directed instruction, group work, individualized instruction) were found between the groups. One class in the *SH* intervention group had to be excluded because the questionnaires were not completed correctly. The corresponding matched class in the control group was also excluded.

8.3.3 Procedure

The data were collected in the 2006/07 and 2007/08 school years (see Table 8.3). Intervention *SH* and data collection from the control group took place in the first wave; intervention *S*, in the second. Participants completed paper and pencil questionnaires in regular lesson time at three points of measurement in each year. The assessments were administered by teachers (student questionnaire) and project staff members (reading comprehension and cognitive abilities) following detailed instructions. The initial assessment (T1) took place before the intervention started. The second measurement (T2) was administered at the end of the intervention, after about 9 months. The follow-up assessment was conducted 5 months after the end of the intervention (and after a 7-week vacation), at the beginning of the fifth grade, again in the regular classroom context. In fifth grade, most of the classes had a new teacher. However, class composition remained the same for 34 classes. The composition of the other six classes (one from an intervention group) changed due to student transition to different schools.

Table 8.3

Data Collection and Training Sessions (Assessments in Bold Letters)

			T1		T2	T3
		August (holiday)	September (start 4 th grade)	February (mid-year 4 th grade)	June (end 4 th grade)	Nov. (5 th grade)
WAVE 1 2006/07	SH group	Teacher training	PRETEST and paren- tal training	Reading grade*	POST- TEST	FOLLOW- UP
	Control group	--	PRETEST			
WAVE 2 2007/08	S group	Teacher training	PRETEST	Reading grade*	POST- TEST	FOLLOW- UP

Note. *Reading grade taken from school records.

8.3.4 Instruments

The questionnaire consisted of items and scales from existing instruments as well as specially developed scales. A 4-point Likert-type scale ranging from 1 (*completely disagree*) to 4 (*completely agree*) was used for the multi-item constructs.

Reading motivation. Reading motivation was assessed with the German reading motivation questionnaire by Bonerad and Möller (2005), which is partly based on Wigfield and Guthrie's (1997) Motivation for Reading Questionnaire. The questionnaire covers several dimensions of motivation (intrinsic and extrinsic, as well as reading self-concept) and was implemented in full. However, in accordance with the aims of the treatment, the present analysis focused on reading enjoyment, reading curiosity, and reading self-concept. 1. *Reading enjoyment.* This component concerns the pleasure of reading for its own sake (intrinsic motivation). Eight items tapped reading enjoyment (e.g., "It's fun to read books"; "If I had time, I would read more"; T1 $\alpha = .90$; T2 $\alpha = .91$; T3 $\alpha = .93$). 2. *Reading curiosity.* This motivational dimension refers to the content of the text and reflects a desire to learn more about the topic. Thus, reading curiosity concerns the evoked interest (or existing interest) in a topic that leads to reading activity (cf. situational interest; Schiefele, 1999). The scale comprised three items (e.g., "I read in order to learn something new about topics that interest me"; "If a teacher talks about something interesting in a lesson, I may well read more about it"; T1 $\alpha = .72$; T2 $\alpha = .72$; T3 $\alpha = .76$). 3. *Reading self-concept.* This scale measures the self-evaluation of reading competence, which multiple studies have found to predict motivation and competence in reading (e.g., Chapman & Tunmer, 1997). In this study, reading self-concept was analyzed as an outcome variable. The scale comprised three items (e.g., "I sometimes have difficulty understanding texts really well" (reverse coded); "I usually need to read texts several times before I understand them well" (reverse coded); T1 $\alpha = .75$; T2 $\alpha = .75$; T3 $\alpha = .71$).

Reading comprehension. We used the ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006), a well established test in the German-speaking areas, to measure reading comprehension. Following interactionist models of reading comprehension (van Dijk & Kintsch, 1983), this test assesses reading comprehension on the word level (decoding, word recognition), the sentence level (semantic reading, syntactic competence), and the text level (retrieving information, integrating information, deductive reasoning). Interactionist models assume that high- and low-level reading processes take place simultaneously and interact with one another (Cronbach's alpha for word level $\alpha = .97$, sentence level $\alpha = .93$, and text level $\alpha = .92$; see Lenhard & Schneider,

2006). Of the 15 texts in the test, 11 are fictional and relate to situations in children's everyday lives. Four texts are expository, mostly about animals.

Grade in reading. As a feedback component, the reading grade is important for students' motivation. This variable was reported by teachers for the end of third grade and the end of the first semester of fourth grade. The latter was used to predict reading motivation. We argue that the grade awarded midway through fourth grade is more meaningful in predicting motivation at the end of the school year (T2) and a few months into fifth grade (T3) because it was given closer to the time of assessment. The highest possible grade was 6, the lowest was 1. Thus, high scores indicate desirable learning outcomes.

Quality of teaching (students' perception). Quality of teaching was assessed in the student questionnaire and used as a control variable to capture teacher effects (Raudenbush, 2008). A 6-item scale comprising general and domain-specific items (Helmke, 1988) was adapted to the domain of reading (by replacing the word "maths" by "reading"). In the present analyses, we controlled for perceived teaching quality at T2 (after the intervention). Originally, we intended to measure three dimensions: sensitivity (e.g., "My teacher knows my strengths and weaknesses in German"), clarity (e.g., "Our teacher explains things well"), and class management (e.g., "My teacher calms down students who disturb the class"). However, a principal components analysis did not differentiate between the three scales, but suggested a single-factor solution (T2 $\alpha = .71$).

Family background. Before the intervention started, parents completed a questionnaire at home to provide information on the child's family background and returned the questionnaire to the school. Students' family background was assessed in terms of three components: parental educational background, quantity of books, and first language. *Parental educational background (PEB):* This variable was assessed for mothers and fathers separately, with the highest level of education of either parent being included in the analyses. The seven response categories were collapsed into three broader categories: (1) no education; basic or vocational education (40.7%); (2) high school education (30.8%); (3) college or university education (28.5%). Two dummy variables were created for the subsequent analyses (low and high educational level, medium level as the reference group). *Quantity of books:* The number of books in the home was assessed using a similar procedure to that developed by Moser and Tresch (2003). Parents responded to the question "About how many books do you have at home?" on four response categories: 1 = 0–10 books; 2 = 11–50 books (filling up about one shelf); 3 = 51–100 books (filling up about one bookcase); 4 = more than 100 books (filling up at least

two bookcases). *First language*: The first language was coded with a dummy variable: Swiss or High German (1) vs. others (0).

8.3.5 Statistical Analyses

To test the effectiveness of the intervention, we ran regression analyses to assess changes in reading motivation and comprehension, controlling for the initial level. Given the nested structure of the data (students within classes), a multilevel analysis (Raudenbush & Bryk, 2002) was conducted in which the treatments were entered at the class level. Thus, the standard errors are estimated more conservatively.

The output of the software package used for the multilevel analyses (HLM 6.04; Raudenbush, Bryk, Cheong, & Congdon, 2004) does not report standardized regression coefficients. Before performing the multilevel analyses, we therefore standardized all continuous variables ($M = 0$, $SD = 1$) to enhance the interpretability of the resulting regression coefficients. The regression coefficients indicate the proportion of a standard deviation by which the dependent variables will increase or decrease if the predictors change by one standard deviation. Dichotomous variables were retained in their original metric. The average amount of missing data per variable was 4.0% (maximum: 7.9%). Multiple imputation was used to estimate the missing values. To this end, five complete datasets were generated using the AMELIA II software (King, Honaker, Joseph, & Scheve, 2001). The multilevel analyses were then conducted five times and the results synthesized using the formulae proposed by Rubin (1987).

The perceived quality of teaching (measured at T2) was aggregated at the class level to form an index of students' shared assessment of quality within each class (mean). The variable was also entered at the individual level (using grand mean centering) to control for the validity of the class-level measure. Intra-class correlations were calculated to provide an indication of the reliability of the individual students' ratings, ICC(1), and of the aggregated students' rating at the class level, ICC(2) (see Bliese, 2000). The ICC(1) for quality of teaching was .12, indicating considerable differences between teachers. The ICC(2) was .70, indicating that the class-level assessment of the quality of teaching was reliable. The hypotheses were tested with a two-tailed significance test.

8.3.6 Treatment Check

To check consistency of implementation and commitment to the program, we asked teachers to complete a weekly report twice during the period of the intervention. Teachers indicated the texts used for cooperative learning, the time dedicated to the program per lesson and over the week, and the quantity of homework assigned per day. Evaluation of a teacher questionnaire administered at the end of the school year revealed that, of the 27 teachers in the intervention classes, 16 had administered the intervention in full. The other 11 teachers had missed a maximum of 2 weeks' sessions. Moreover, project managers monitored program consistency by visiting each participating class during the interventions. The primary objectives of the visits were (1) to ensure accuracy of implementation of the two learning scenarios, (2) to identify problems or questions relating to the scenarios, and (3) to encourage teachers to continue participating. The project manager observed one lesson in each class and subsequently met with the teacher to discuss experiences, observations, and issues of implementation accuracy. In evaluation sessions at the end of the school year, teachers reported that they were highly satisfied with the intervention and its implementation. A survey of the teachers in the control classrooms revealed in retrospect that, on average, the same amount of time was dedicated to reading instruction and reading homework per week in control classrooms as in intervention classrooms.

Parents in the *SH* intervention group also reported on homework activities with their child twice during the period of intervention, completing questionnaires on the duration of their involvement in homework and the use of reading strategies. Of the *SH* group parents, 59.6% reported helping their child at least once a week during homework. On average over the two treatment checks, 43.4% had used at least one of the three strategies per week: 38% reported using the "summarize" strategy at least once per week, 21% the "activating background knowledge" strategy, and 18% the "predicting" strategy. Family background variables were not associated with the frequency of strategy use (Niggli, Wandeler, & Villiger, 2009). Parental participation in the treatment checks was 83.6% (TC1; $N = 188$) and 84.0% (TC2; $N = 189$); the return rate for parent questionnaires (full sample) was 95.6% (T1; $N = 682$) and 93.0% (T2; $N = 663$). The level of parental participation in the study was thus highly satisfactory. A previous study examined the quality of program implementation at home, with a focus on parental behavior. The analyses showed that parents in the *SH* intervention group reported using significantly less undesired behavior during homework than did parents in the control

group. This finding was confirmed by children's reports of significantly more emotional support from parents in the *SH* intervention group than in the control group (Villiger et al., 2010).

8.4 Results

8.4.1 Descriptive Analyses

Development of reading motivation and comprehension was analyzed for each group separately. Table 8.4 reports means and standard deviations for each outcome variable by group.

Table 8.4

Descriptive Statistics for Motivational and Reading Comprehension Variables

		School (<i>S</i>)		School/home (<i>SH</i>)		Control group	
		M	SD	M	SD	M	SD
Reading enjoyment	T1	3.18	.71	3.24	.72	3.25	.72
	T2	3.19	.70	3.32	.70	3.16	.77
	T3	3.10	.78	3.24	.75	3.17	.79
Reading curiosity	T1	3.17	.66	3.23	.63	3.20	.71
	T2	3.20	.64	3.26	.62	3.16	.69
	T3	3.11	.67	3.12	.63	3.09	.71
Self-concept	T1	2.58	.91	2.61	.83	2.47	.93
	T2	2.34	.82	2.43	.82	2.37	.90
	T3	2.37	.83	2.23	.83	2.24	.90
Word comprehension	T1	38.20	10.38	37.96	10.91	36.78	10.62
	T2	48.77	11.06	48.63	11.31	47.30	10.58
	T3	58.44	10.75	56.49	10.28	55.67	10.79
Sentence comprehension	T1	17.52	4.89	17.16	5.22	17.28	4.66
	T2	21.56	4.36	21.67	4.12	21.21	4.46
	T3	23.81	4.04	23.77	3.97	23.28	3.86
Text comprehension	T1	12.55	4.62	12.32	4.37	12.57	4.15
	T2	16.01	3.66	15.39	3.63	16.07	3.67
	T3	16.93	3.52	16.73	3.38	17.04	3.45

The means for reading enjoyment and curiosity were conspicuously high for all groups (3.09 on a 4-point scale being the lowest mean value). For these variables, the mean scores of the two intervention groups increased slightly from T1 to T2, but decreased from T2 to T3. In contrast, the control group showed a decrease in reading enjoyment and curiosity over the

measurement points or at best barely any change between T2 and T3. Mean reading self-concept decreased over time in all groups except the *S* group, whereas reading comprehension scores increased steadily over time.

Means and standard deviations for all measures used in this study, as well as the correlations between the variables, are reported in Table 8.5.1 and 8.5.2.

The pattern of results emerging for gender was rather inconsistent. Girls reported significantly higher reading enjoyment and had significantly higher comprehension scores, whereas boys showed a significantly better reading self-concept. However, boys and girls did not differ in reading curiosity. Parental educational background (PEB) was significantly associated with the quantity of books at home. Moreover, children with a high PEB had significantly better grades in reading – and children with low PEB had significantly lower grades – than children with medium PEB. The same pattern appeared for the correlations of PEB with reading comprehension, as well as with reading self-concept at T3. In addition, the more books they had at home, the higher the children's reading comprehension. Reading enjoyment was significantly associated with quantity of books in the home and with reading grade, as was reading comprehension. Student-perceived quality of teaching significantly correlated with reading enjoyment and curiosity at all three points of measurement, and particularly at T2. The intercorrelations of reading enjoyment and self-concept over time (T1–T2–T3) were moderate, indicating fairly high stability of motivation; the intercorrelations of reading comprehension were even higher.

Table 8.5.1

Means, Standard Deviations, and Intercorrelations for all Measures (Continued in Table 8.5.2)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1 Gender (male = 1)	0.48	0.50							
2 High PEB	0.28	0.45	-.03						
3 Low PEB	0.42	0.49	.01	-.53**					
4 Quantity of books	3.23	0.89	-.09*	.36**	-.37**				
5 First language (German)	0.81	0.39	-.05	-.03	.00	.26**			
6 Grade in reading	5.02	0.60	-.15**	.14**	-.12**	.25**	.17**		
7 Quality of teaching T2	4.06	0.68	-.03	-.15**	.10*	-.07	-.05	.03	
8 Reading enjoyment T1	3.22	0.72	-.30**	.05	-.04	.09*	-.07	.28**	.08*
9 Reading enjoyment T2	3.22	0.73	-.31**	.07	-.09*	.10**	-.03	.28**	.24**
10 Reading enjoyment T3	3.16	0.78	-.29**	.07*	-.08*	.16**	-.03	.32**	.15**
11 Reading curiosity T1	3.20	0.67	-.06	-.11**	.05	-.05	-.12**	.05	.11**
12 Reading curiosity T2	3.20	0.65	-.01	-.05	.07*	-.02	-.12**	.02	.30**
13 Reading curiosity T3	3.10	0.67	.02	-.04	.03	-.02	-.07	.08*	.19**
14 Reading self-concept T1	2.55	0.89	.15**	.03	-.05	-.03	-.10**	-.00	-.03
15 Reading self-concept T2	2.38	0.85	.18**	.04	-.07*	.06	-.03	.03	.04
16 Reading self-concept T3	2.28	0.85	.18**	.12**	-.14**	.03	-.07	.01	.04
17 Word comprehension Total T1	37.64	10.64	-.09*	.10*	-.11**	.13**	.04	.50**	.04
18 Word comprehension Total T2	48.23	10.99	-.13**	.17**	-.16**	.20**	-.04	.47**	.01
19 Word comprehension Total T3	56.87	10.66	-.12**	.20**	-.13**	.20**	.01	.47**	.02
20 Sentence comprehension Total T1	17.32	4.91	-.15**	.19**	-.14**	.22**	.09*	.56**	.02
21 Sentence comprehension Total T2	21.47	4.32	-.18**	.21**	-.15**	.22**	.12**	.56**	.01
22 Sentence comprehension Total T3	23.62	3.96	-.16**	.14**	-.13**	.20**	.12**	.55**	.04
23 Text comprehension Total T1	12.49	4.38	-.11**	.24**	-.18**	.27**	.12**	.57**	-.02
24 Text comprehension Total T2	15.84	3.66	-.15**	.20**	-.18**	.23**	.07*	.53**	.01
25 Text comprehension Total T3	16.90	3.45	-.13**	.18**	-.19**	.26**	.10**	.51**	.03

Note. $N = 713$. PEB = Parental Educational Background. T1 = Time 1: September 2006/07, before intervention; T2 = Time 2: June 2007/08, after intervention; T3 = Time 3; November 2007/08, follow-up. ** $p < .01$. * $p < .05$.

Table 8.5.2

Means, Standard Deviations, and Intercorrelations for all Measures

	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
8 Reading enjoyment T1																	
9 Reading enjoyment T2	.58**																
10 Reading enjoyment T3	.55**	.68**															
11 Reading curiosity T1	.51**	.26**	.24**														
12 Reading curiosity T2	.32**	.43**	.27**	.43**													
13 Reading curiosity T3	.27**	.25**	.42**	.34**	.50**												
14 Reading self-concept T1	.17**	.10**	.07	.20**	.12**	.10**											
15 Reading self-concept T2	.07*	.06	.06	.05	.09*	.06	.50**										
16 Reading self-concept T3	.10*	.05	.13**	.07	.06	.17**	.47**	.61**									
17 Word comprehension Total T1	.34**	.28**	.26**	.18**	.11**	.18**	.04	.08*	.03								
18 Word comprehension Total T2	.33**	.30**	.28**	.11**	.12**	.16**	.04	.02	.00	.69**							
19 Word comprehension Total T3	.36**	.31**	.30**	.15**	.10**	.14**	.03	.03	.04	.65**	.76**						
20 Sentence comprehension Total T1	.38**	.31**	.31**	.11**	.09*	.12**	.04	.03	.02	.70**	.69**	.70**					
21 Sentence comprehension Total T2	.39**	.38**	.37**	.10**	.08*	.09*	.02	.01	.00	.63**	.72**	.75**	.78**				
22 Sentence comprehension Total T3	.40**	.36**	.34**	.13**	.09*	.10*	.01	.00	-.03	.60**	.67**	.76**	.75**	.82**			
23 Text comprehension Total T1	.40**	.33**	.33**	.08*	.04	.06	-.01	.01	.02	.57**	.59**	.60**	.71**	.70**	.67**		
24 Text comprehension Total T2	.40**	.36**	.36**	.11**	.06	.08*	-.01	.00	.05	.50**	.54**	.56**	.62**	.70**	.70**	.69**	
25 Text comprehension Total T3	.31**	.31**	.28**	.08*	.05	.05	-.03	-.01	-.03	.44**	.47**	.51**	.58**	.66**	.68**	.64**	.70**

Note. $N = 713$. PEB = Parental Educational Background. T1 = Time 1: September 2006/07, before intervention; T2 = Time 2: June 2007/08, after intervention; T3 = Time 3; November 2007/08, follow-up.

** $p < .01$. * $p < .05$.

8.4.2 Predicting Reading Motivation at T2 and T3

Our first hypothesis was that both treatments would have a positive impact on all three dimensions of reading motivation (Hypothesis 1a) at the end of the intervention and (Hypothesis 1b) five months later. To test this, we conducted multilevel analyses with reading enjoyment, reading curiosity, and reading self-concept at T2 and T3 as dependent variables (see Tables 8.6, 8.7, and 8.8). Because the measure at T1 was included as a control variable, the regression coefficients can be interpreted as measures of change. The explained variance for each model is reported in the tables.

Predicting reading enjoyment at T2. Indicators of family background (PEB, quantity of books, first language), gender, grade in reading, and reading enjoyment at T1 were used to predict reading enjoyment at T2 (Table 8.6). Model 1 (M1) integrates the main predictors on the individual level; model 2 (M2) includes the two treatment group variables (dummyized: treatment or control group), indicating the respective effects of the two treatments relative to the control group; finally, model 3 (M3) controls for quality of teaching at both levels.

Model 1 shows that gender significantly predicted reading enjoyment at T2, with girls' reading enjoyment showing a significantly higher increase at T2 than boys'. Likewise, grade in reading significantly predicted reading enjoyment at T2, showing a significantly higher increase in reading enjoyment for students with high grades. Family background variables (PEB, quantity of books, and first language) were not significant predictors. When the two treatment variables were included on the class level (M2), there was barely any change in the regression coefficients of the student-level variables. However, the *SH* treatment significantly predicted reading enjoyment, whereas no effect was found for the *S* treatment. When quality of teaching was controlled (M3), the *SH* treatment effect was even stronger. Furthermore, quality of teaching (individual level) emerged as a significant predictor of reading enjoyment. The difference in deviance of the models with and without intervention variables was significant, indicating a significant main effect of the *SH* intervention (difference in deviance = 8.5, $df = 2, p < .05$).

Table 8.6

Predicting Reading Enjoyment at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling

Predictors	Reading enjoyment T2						Reading enjoyment T3											
	M1		M2		M3		M4		M5		M6							
	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)						
Student level																		
Gender (male = 1)	-.27	***	.07	-.27	***	.07	-.27	***	.06	-.22	**	.07	-.22	**	.07	-.22	**	.07
PEB high	.04		.08	.04		.08	.09		.08	.05		.09	.05		.09	.08		.09
PEB low	-.06		.08	-.06		.08	-.09		.07	.02		.07	.02		.07	.01		.07
Quantity of books	.01		.04	.01		.04	.02		.04	.07		.04	.07		.04	.07		.04
First language (German)	-.07		.09	-.09		.09	-.06		.09	-.14	*	.07	-.15	*	.07	-.13		.07
Grade in reading	.12	**	.04	.13	**	.04	.12	**	.04	.17	***	.03	.17	***	.03	.16	***	.03
Quality of teaching T2							.18	***	.03							.11	***	.03
Reading enjoyment T1	.50	***	.04	.50	***	.04	.49	***	.04	.45	***	.03	.45	***	.03	.44	***	.03
Class level																		
School/home intervention (SH)			.24	*	.10	.28	*	.09				.13		.07	.14	*	.06	
School intervention (S)			.12		.10	.15		.09				-.03		.11	-.02		.11	
Quality of teaching T2 (mean)						.13		.08							.01		.10	
R ²	.37		.37		.41		.34		.34		.35							

Note. $N = 713$. PEB = Parental educational background. M1 and M4 = models with only individual-level data; M2 and M5 = models with treatment variables; M3 and M6 = models including quality of teaching variable. T1 = Time 1: September 2006/2007, before intervention; T2 = Time 2: June 2007/2008, after intervention; T3 = Time 3: November 2007/2008, follow-up.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

Table 8.7

Predicting Reading Curiosity at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling

<i>Predictors</i>	Reading curiosity T2						Reading curiosity T3								
	M1		M2		M3		M4		M5		M6				
	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>			
Student level															
Gender (male = 1)	.03	.08	.03	.08	.04	.07	.13	.08	.13	.08	.13	.08			
PEB high	.10	.09	.10	.09	.17	.09	-.01	.09	-.02	.09	.03	.10			
PEB low	.13	.08	.13	.08	.11	.07	.04	.09	.04	.09	.03	.08			
Quantity of books	.03	.04	.03	.04	.03	.04	.00	.04	.00	.04	.01	.04			
First language (German)	-.20	**	.07	.21	**	.07	-.17	**	.07	-.14	.07	-.12	.08		
Grade in reading	.01	.04	.01	.04	.00	.04	.07	.04	.07	.04	.06	.04			
Quality of teaching T2					.24	***	.04				.13	**	.04		
Reading curiosity T1	.43	***	.04	.43	***	.04	.41	***	.04	.33	***	.04	.32	***	.04
Class level															
School/home intervention (SH)			.17	.12	.21	*	.09		.07	.10	.10	.08			
School intervention (S)			.06	.11	.10		.11		.05	.11	.08	.11			
Quality of teaching T2 (mean)					.11		.08				.16	.10			
R^2	.19		.19		.25		.11		.11		.13				

Note. $N = 713$. PEB = Parental educational background. M1 and M4 = models with only individual-level data; M2 and M5 = models with treatment variables; M3 and M6 = models including quality of teaching variable. T1 = Time 1: September 2006/2007, before intervention; T2 = Time 2: June 2007/2008, after intervention; T3 = Time 3: November 2007/2008, follow-up.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

Table 8.8

Predicting Reading Self-Concept at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling

Predictors	Reading self-concept T2						Reading self-concept T3											
	M1		M2		M3		M4		M5		M6							
	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)	Coeff	SE (B)						
Student level																		
Gender (male = 1)	.26	***	.07	.26	***	.07	.26	***	.07	.25	***	.06	.25	***	.06	.25	***	.06
PEB high	.06		.10	.07		.10	.09		.09	.22	**	.08	.21	*	.08	.23	**	.08
PEB low	-.04		.08	-.04		.08	-.05		.07	-.14	*	.07	-.14	*	.07	-.15	*	.07
Quantity of books	.04		.04	.04		.04	.04		.04	-.04		.04	-.05		.04	-.04		.04
First language (German)	.01		.09	.01		.09	.02		.09	-.03		.10	-.03		.10	-.02		.10
Grade in reading	.03		.04	.03		.04	.03		.04	.03		.03	.03		.03	.03		.03
Quality of teaching T2							.07		.04							.07		.04
Reading self-concept T1	.47	***	.03	.47	***	.03	.47	***	.03	.44	***	.04	.44	***	.04	.44	***	.04
Class level																		
School/home intervention (SH)				-.01		.10	-.01		.11				-.04		.09	-.03		.10
School intervention (S)				-.10		.09	-.10		.09				.12		.12	.14		.11
Quality of teaching T2 (mean)							-.06		.09							.06		.10
R ²	.26		.26		.26		.24		.24		.25		.25		.25		.25	

Note. *N* = 713. PEB = Parental educational background. M1 and M4 = models with only individual-level data; M2 and M5 = models with treatment variables; M3 and M6 = models including quality of teaching variable. T1 = Time 1: September 2006/2007, before intervention; T2 = Time 2: June 2007/2008, after intervention; T3 = Time 3: November 2007/2008, follow-up.

*** *p* < .001. ** *p* < .01. * *p* < .05.

Predicting reading enjoyment at T3. Model 4 with the predictors on the individual level showed a similar picture to Model 1 predicting reading enjoyment at T2. Gender and grade in reading were still statistically significant predictors above and beyond reading enjoyment at T1. In addition, first language did appear to be a significant predictor in the mid-term, with students with a mother tongue other than German showing a significantly greater increase in reading enjoyment at T3. When the two treatment variables were included on the class level (M5), neither of them was significant, although the effect of the *SH* treatment group variable was close to significance. In model 6, quality of teaching again proved to be significant at the individual level. Controlling for this supplementary variable, the *SH* treatment reached a significant effect. However, no significant main effect was found when comparing the deviance of the models with and without intervention variables (difference in deviance = 3.0, $df = 2$, $p > .05$).

Predicting reading curiosity at T2. The same models were estimated to predict reading curiosity at T2 (see Table 8.7; M1, M2, and M3). Model 1 shows that, at the individual level, the first language and reading curiosity at T1 emerged as significant predictors. Thus, students with a mother tongue other than German showed a significantly greater increase in reading curiosity at T2. When the two treatment variables were included on class level (M2), neither was significant. However, when quality of teaching was controlled at both levels (M3), the *SH* intervention became a significant predictor, along with quality of teaching (individual level). Comparison of the deviance of the models with and without treatment variables revealed no main effect (difference in deviance = 3.8, $df = 2$, $p > .05$).

Predicting reading curiosity at T3. With reading curiosity at T3 as the outcome variable, none of the individual variables apart from reading curiosity at T1 were significant (M4). When the interventions were included on class level (M5), they again did not significantly predict reading curiosity at T3. Inclusion of quality of teaching (M6) revealed a significant effect of this variable at the individual level, but – in contrast to model 3 – neither of the interventions emerged as a significant predictor of T3 reading curiosity.

Predicting reading self-concept at T2. The same analyses were conducted for reading self-concept at T2 (see Table 8.8; M1, M2, and M3). Of the predictors at the individual level, self-concept at T1 and gender emerged as significant predictors of reading self-concept at T2 (M1). However, in contrast to the findings for reading enjoyment – where girls showed a significantly higher increase at T2 – boys showed a significantly higher increase in self-concept

at T2. Model 2 showed that neither intervention significantly predicted T2 reading self-concept. Inclusion of quality of teaching in Model 3 barely changed this pattern of results.

Predicting reading self-concept at T3. Finally, we estimated models predicting reading self-concept at T3. At the individual level, gender again had a significant effect (M4). Furthermore, students with high PEB showed a significantly higher increase in self-concept at T3 – and students with low PEB a significantly lower increase – than did students with medium PEB. When the intervention group variables were included (M5), there was barely any change in the coefficients at the individual level and neither intervention proved to be a significant predictor of reading self-concept in either Model 5 or Model 6.

8.4.3 Predicting Reading Comprehension at T2 and T3

To measure the impact of the two interventions on cognitive outcomes, we conducted multilevel analyses for word comprehension, sentence comprehension, and text comprehension at T2 and T3, respectively (see Table 8.9).

Overall, neither intervention was found to significantly predict reading comprehension. At the individual level, the predictors emerging as significant varied over time and level of comprehension (word, sentence, text) – with the exception of T1 comprehension, which proved to be a strong predictor throughout. Specifically, gender, quantity of books, and first language significantly predicted word comprehension at T2, with girls, students with a mother tongue other than German, and students with a lot of books at home showing significantly higher increases in word comprehension. At follow-up (T3), high PEB became significant (reference group: medium PEB), whereas first language was no longer significant.

Gender and high PEB significantly predicted sentence comprehension at T2, but only gender remained a significant predictor at T3. Girls likewise showed significantly higher increases in text comprehension at T2, as did children with low PEB. The same pattern of results emerged for text comprehension at follow-up.

It is notable that – with the exception of reading self-concept at T3 – PEB was mostly irrelevant in predicting motivation and comprehension. We therefore used HLM to test for interaction effects of PEB with motivation and comprehension by comparing the deviances of models with and without cross-level interaction. However, considering interaction effects did not significantly improve the model for any of the dependent variables. Thus, PEB had no differentiating influence on the effects of interventions.

Table 8.9

Predicting Reading Comprehension at Time 2 and Time 3: Results From Hierarchical Linear Modeling

<i>Predictors</i>	Word comprehension				Sentence comprehension				Text comprehension									
	T2		T3		T2		T3		T2		T3							
	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>	<i>Coeff</i>	<i>SE (B)</i>						
Student level																		
Gender (male = 1)	-.14	**	.05	-.12	*	.06	-.14	**	.05	-.10	*	.05	-.15	**	.05	-.12	*	.06
PEB high	.09		.05	.19	**	.06	.15	**	.05	-.01		.07	.02		.06	-.03		.06
PEB low	-.04		.07	.01		.07	-.05		.05	-.05		.07	-.13	*	.06	-.17	*	.08
Quantity of books	.10	**	.03	.07	**	.03	.01		.03	.03		.02	.01		.03	.05		.04
First language (German)	-.19	*	.08	-.05		.08	.14		.08	.14		.07	-.01		.07	.05		.09
Quality of teaching T2	.02		.03	.02		.03	.01		.02	.03		.03	.00		.04	.04		.04
Comprehension T1	.68	***	.04	.50	***	.04	.74	***	.04	.72	***	.05	.66	***	.04	.61	***	.04
Class level																		
School/home intervention (SH)	.06		.11	.02		.12	.12		.08	.13		.08	-.12		.08	-.06		.09
School intervention (S)	.03		.09	.19		.11	.06		.06	.11		.06	.00		.07	-.03		.08
Quality of teaching T2 (mean)	-.08		.09	-.08		.12	-.01		.00	-.01		.06	.13		.09	.02		.08
R^2	.50		.45		.61		.55		.48		.42							

Note. $N = 713$. PEB = Parental educational background. T1 = Time 1: September 2006/2007, before intervention; T2 = Time 2: June 2007/2008, after intervention; T3 = Time 3: November 2007/2008, follow-up.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

8.5 Discussion

This study examined the mid-term effects of a school/home-based intervention and a school-only intervention. Both interventions were designed to prevent the decrease in students' reading motivation that is typically observed in fourth grade and to promote reading comprehension. Analyses aimed to identify the specific contributions of the school and family environments and thus to determine the role that family can play in promoting reading.

8.5.1 Effects of the Treatments on Reading Motivation at T2

In comparison with the school-only intervention, the school/home-based intervention was found to have significant effects on motivation in the hierarchical regression analyses. However, analyses of main effects confirmed this observation only for reading enjoyment. These findings nevertheless seem to confirm our hypothesis that involvement of the home environment adds to the value of the intervention program (Hypothesis 2). In terms of reading self-concept at T2, however, the intervention groups did not differ significantly from the control group. Thus, our expectations of intervention effects on the three dimensions of reading motivation were only partly confirmed (Hypothesis 1a). One reason for the lack of effects on reading self-concept could be that self-concept was not directly addressed as a central criterion in the interventions (O'Mara et al., 2006). Moreover, we did not distinguish between levels of self-concept prior to the interventions. A meta-analysis on self-concept interventions showed that only students with low self-concept benefited significantly from interventions (Elbaum & Vaughn, 2003).

The findings of significant effects of the *SH* intervention on enjoyment and curiosity indicate that the home component of the intervention was effective. Based on previous research on the relevance of affective quality and emotional support at home for reading motivation (Baker et al., 2001; Sonnenschein & Munsterman, 2002) and on our own findings that students in the *SH* intervention perceived significantly more emotional support from their parents (Villiger et al., 2010), we infer that such processes (e.g., the established quality of parent-child interactions) could be responsible for the positive effects found. However, the results of our treatment check showed that only a moderate percentage of parents had regularly used reading strategies during homework. This finding raises the question of implementation quality and highlights the fact that the opportunities to monitor and optimize the accuracy of home-based interventions are limited. It is possible that more accurate implementation

would have resulted in increased effects in the *SH* condition. On the other hand, it is a given fact that, in family literacy interventions, implementation accuracy must compete with the busy schedule of family life (McElvany & van Steensel, 2009).

Besides possible effects of the home component, it is also important to consider the effects of the school component: Given that the effect of the *SH* intervention on reading enjoyment increased when we controlled for quality of teaching, it seems that the school environment was not irrelevant either. Teaching quality also proved relevant to reading curiosity: the effect of the *SH* intervention emerged only when quality of teaching was controlled. This result highlights the important role of teachers in shaping their students' motivation and suggests that effects of the school and the home environment are not entirely separate.

8.5.2 Mid-Term Effects of the SH Treatment

Five months after the intervention, the hierarchical regression analyses still showed an effect of the *SH* treatment on reading enjoyment relative to the control group. This effect was weaker than at T2 and only appeared when teaching quality was controlled. Contrary to our expectations, no effect of the *SH* intervention was found on reading curiosity or reading self-concept. No effects of the *S* intervention were found for any of the motivational dimensions at follow-up. Thus, our hypothesis of lasting effects at follow-up was confirmed only for reading enjoyment in the *SH* group (Hypothesis 1b). However, as no main effect was found, care should be taken in drawing conclusions about the mid-term effects of the family environment.

How might the weakened effect on reading enjoyment be explained? At the beginning of fifth grade, students in the *SH* group experienced the end of a motivating reading program as well as a change of teacher. These anti-climatic factors may to some extent explain the decline in reading motivation observed. However, positive effects found for the *SH* group at follow-up presumably are evidence for the relevance of the teacher as much as for the effectiveness of parental involvement. The stability of the home environment relative to the school environment (e.g., changes in teachers) at this time may be one explanation for this finding. Whereas the school-based component of the intervention stopped at the end of fourth grade (and, moreover, the teacher changed between fourth and fifth grade), the home-based component may have persisted beyond the end of intervention. Continued literacy interactions – though possibly in less structured form – and the affective quality of these interactions may thus be one reason for the effects of the home component at follow-up. This interpretation is consistent with one of the advantages of family environment outlined by McElvany and Artelt

(2009), namely the “opportunity to establish a strong tradition of positive reading behavior” (p. 81) and highlights the complementary role of the family in fostering reading motivation. Also, the present intervention succeeded in enhancing students’ reading enjoyment, irrespective of their parents’ educational background. Parents’ application of behavioral scripts during homework time may have minimized the differential effects of educational background.

The significantly higher reading curiosity reported by students in the *SH* group at T2 was no longer detectable at follow-up. Given the situational aspect of the curiosity concept, this finding is not surprising. However, the effects found on reading enjoyment indicate that the *SH* intervention indeed influenced a situation-independent aspect of motivation. In view of Krapp’s comment about the difficulty of developing personal interest or intrinsic motivation (2002, p. 400), however, these effects must be interpreted with caution. Although family involvement appears to be promising in our study, the effects found are not strong enough for definite conclusions to be drawn. Further investigations are needed to confirm these effects on the long term.

8.5.3 Lack of Intervention Effects on Reading Comprehension

Although the *SH* intervention proved beneficial on the motivational level, findings for reading comprehension were disappointing (Hypothesis 3). One possible explanation for the lack of intervention effects may be that the participating district has the stated objective of developing students’ reading comprehension, whereas motivational aspects tend to be neglected. Our study therefore focused on preventing a decrease in reading motivation, rather than on promoting reading skills. Furthermore, we took the approach of primary intervention (Caplan, 1974), meaning that the program addressed whole classes. This approach makes sense in the context of reading motivation. However, programs intended to promote reading comprehension may be more successful if they focus on individual needs (e.g., of poor readers) and – for example – provide more extensive strategy instruction (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006).

8.5.4 Limitations and Future Research

Before considering future research directions, it is important to discuss the limitations of this study. Previous studies have analyzed the impact of explicit strategy instruction and practice on student motivation (e.g., Berger & Karabenick, 2011; McCrudden, Perkins, & Putney, 2005; Schunk & Rice, 1991). In the light of the findings of the latter two studies, it

could be argued that the confounding of strategy instruction and motivational support at home is a limitation of our study, inasmuch as supplementary strategy use at home may have positively affected the motivation of the students in the *SH* group. We acknowledge that this confounding is problematic and may be a weakness of the design. A home intervention focusing exclusively on the motivational component of homework support (without strategy use) may have provided more easily interpretable results. However, as the home component of our study did not include elements of traditional strategy-oriented instruction (e.g., self-regulation, metacognitive knowledge, or feedback on strategy use; Schunk & Zimmerman, 2003), we estimate the effects of strategy use at home on reading motivation to be marginal.

Because the intervention in the *S* group was conducted a year later, internal validity may be affected by history effects (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). However, we consider this threat to be small. There were no changes in the curriculum, instructional materials, or teacher training across the two years of the study. Moreover, the *S* intervention was implemented a year later to ensure the highest possible equivalence between the groups.

A further limitation of this study is the lack of additional data regarding quality of implementation. There is clearly a trade-off between the validity of assessment and the real-life setting (reality of families' day-to-day schedules and commitments). The two treatment checks provide some insights into the quality of the home-based intervention. However, further analyses differentiating the extent to which the program was implemented across families and whether family background played a role in implementation quality would be worthwhile in future research. Moreover, analyses differentiating between use and non-use of strategies at home would address the potential confounding of strategy instruction and motivational support. Altogether, these additional analyses might clarify whether the program has potential for establishing new literacy traditions in families.

Future studies might investigate the efficacy of the interventions in specific groups of students. Our findings showed that students benefited equally from the interventions, irrespective of their parents' educational background. It would also be interesting to analyze to what extent class-level characteristics (e.g., proportion of immigrant students, educational background, etc.) impact the efficacy of the interventions.

To date, few studies have focused on family literacy interventions during primary grades. In view of the increasing demands on reading at school, however, it is particularly important to maintain students' reading motivation at this age. Given the family's potential to provide motivational and emotional support, future research should concentrate on developing

effective school/family literacy programs that follow accepted standards of implementation quality. The present findings suggest that ongoing parental support embedded in a strong tradition of literacy interactions is a possible route to fostering students' reading motivation. However, the success of such literacy programs is likely to depend on the parents' (and the teachers') willingness and commitment in participation, in order to provide best possible motivational support for each student.

9 Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4¹⁸ (Studie 3)

9.1 Zusammenfassung

Der Beitrag vergleicht drei hinsichtlich des sozialen Kontextes abgestufte, unterrichtsmethodisch unterschiedliche Leseförderungsprogramme und überprüft deren Wirksamkeit auf die Leselust und das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der 4. Klasse. Folgende drei Programme wurden implementiert: 1. Stilles Lesen in der Schule ($N = 227$), 2. Kooperatives Lesen in der Schule ($N = 244$) und 3. Kooperatives Lesen in der Schule mit Einbezug des Elternhauses im Rahmen der Lesehausaufgaben ($N = 225$). Die Leseprogramme dauerten jeweils 28 Wochen (ein Schuljahr). Im Vorfeld wurden Lehrertrainings und Elterntrainings (nur für das 3. Programm) durchgeführt. Die Wirksamkeit der Leseprogramme wurde mittels eines quasi-experimentellen Prä-Post-Untersuchungsdesigns (inkl. Follow-up) an einer Stichprobe von insgesamt $N = 940$ Schülerinnen und Schülern überprüft. Mehrebenenanalysen zeigen, dass die drei Interventionen unabhängig von ihrer Intensität gleichermaßen effektiv waren im Hinblick auf die Förderung der Leselust und des Wort- und Satzverständnisses, allerdings traten für letztere verzögerte Effekte auf. Auf der Ebene des Textverständnisses konnten keine Effekte erzielt werden. Die Studie zeigt mögliche Wege der Verknüpfung kognitiver und motivationaler Leseförderung und plädiert gleichzeitig für längerfristig angelegte Programme.

9.2 Einleitung

Geht es um die Verbesserung schulischer Leistungen, ist der alleinige Rückgriff auf kognitiv ausgerichtete Lerngelegenheiten meist nicht hinreichend. In den vergangenen Jahren hat die Unterrichtsforschung zunehmend Ansätze verfolgt, in denen multiple Ziele kognitiver und motivationaler Art berücksichtigt worden sind (Klieme, Lipowsky, Rakoczy & Ratzka, 2006). Von besonderer Bedeutung ist diese Ausgangslage für die Entwicklung der Lesefähigkeit, denn gerade sie wird in hohem Maße von schulischen und außerschulischen motivationalen Bedingungen mit beeinflusst (Baker, 2003; Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004). Die

¹⁸ Dieses Kapitel entspricht einem bereits veröffentlichten Zeitschriftenartikel:

Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Watermann, R. & Kutzelnann, S. (2010). Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4. *Journal für Bildungsforschung Online*, 2, 153-194 (<http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/137/95>).

internationale Vergleichsstudie PISA hat darauf hingewiesen, dass rund 20 Prozent der Schweizer 15-Jährigen über eine nur unzureichende Lesekompetenz verfügen (Zahner et al., 2002). Ähnlich besorgniserregende Befunde fanden sich für Deutschland (Baumert et al., 2001). Wenn auch die Ergebnisse für Viertklässler im internationalen Vergleich bedeutend besser ausfallen (vgl. Bos et al., 2007, für Deutschland; für die Schweiz liegen keine vergleichbaren Ergebnisse vor), so ist es dennoch vordringlich, Maßnahmen zu ergreifen, damit Defizite, die zwischen diesen beiden Zeitpunkten entstehen, aufgefangen werden können.

Im Hinblick auf eine Leseförderung, die motivationale Ziele mit berücksichtigt, verdient der Zeitpunkt der späten Grundschule spezielle Beachtung. In dieser Altersspanne setzt eine Abnahme der intrinsischen Lesemotivation ein, die auch in höheren Klassenstufen fort-dauert (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Gambrell, Codling & Palmer, 1996; Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001; Meece & Miller, 2001). Eine plausible Erklärung für diesen Sachverhalt hat Chall (1983) geliefert. Der Schwerpunkt der schulischen Bemühungen verlagere sich ab diesem Zeitpunkt vermehrt auf das Leseverständnis, und es gelte nicht mehr nur *Lesen zu lernen*, sondern *Lesen um zu Lernen*. Dieser Wandel konfrontiert die Kinder dieser Klassenstufe mit neuen Herausforderungen, die etliche unter ihnen offensichtlich nicht immer ohne Schwierigkeiten zu bewältigen vermögen. Es ist deshalb zu vermuten, dass eine kognitive Leseförderung allein kaum genügt, wenn nach dem Erwerb basaler Lesefertigkeiten in vermehrtem Maße eine erweiterte Lesekompetenz gefordert ist. Eine Leseförderung, die sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte des Lesens in Betracht zieht, könnte sich deshalb für die angesprochene Problemlage als günstig erweisen. Ziel könnte sein, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der zunehmend hohen kognitiven Herausforderung im Leseverstehen zu unterstützen und damit womöglich verbundene Motivationsdefizite präventiv zu verhindern. Innerhalb der Leseforschung existieren bereits Ansätze, mit denen beabsichtigt wird, diesen Ansprüchen nachzukommen. Befunde zu ihrer Wirksamkeit sind überwiegend positiv ausgefallen (Guthrie, McRae & Klauda, 2007; Schreblowski & Hasselhorn, 2001; Souvignier, Küppers & Gold, 2003). Angesichts des Aufwandes, der für die Entwicklung und die Implementation derartiger Lernumwelten zu leisten ist, erscheint es zum jetzigen Zeitpunkt zweckmäßig, Ansätze unterschiedlicher Intensität zu erproben und deren Wirksamkeit einer vergleichenden Analyse zu unterziehen. Zur Erprobung dieser Ansätze wurden im Sinne der primären Prävention *ganze* Schulklassen einbezogen (vgl. Caplan, 1974 in Hasselhorn, 2010). Dies geschah aus folgenden zwei Gründen: 1. Mit dieser Vorgehensweise wird der alltäglichen Herausforderung der Lehrpersonen, ganze Schulklassen mit dem didaktisch hohen Anspruch von Individualisierung und Differenzierung zu fördern, entsprochen. 2. Unse-

rem Vorgehen liegt der Gedanke der Bildungssolidarität zugrunde, die Lesen als Anliegen aller akzentuiert und nach der die Förderung des Lesens allen zugute kommen soll.

9.3 Theoretische Grundlagen

9.3.1 Motivationale Aspekte der Leseförderung

Ein Ziel des (Lese-)Unterrichts besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler sich über die kognitive Auseinandersetzung mit Texten hinaus auch für deren Inhalte interessieren. Maßnahmen zur Förderung dieses Interesses zählen sich nicht nur hinsichtlich einer aktiveren Beteiligung der Schüler im Leseunterricht aus, sondern haben auch nachweislich positive Effekte auf die Lesekompetenz (z. B. Guthrie & Cox, 2001; Krapp, 1998). Im Hinblick auf mögliche Ansatzpunkte der Interesseförderung im Bereich Lesen ist die Unterscheidung von situativem und individuellem Interesse von Bedeutung. Während *situatives Interesse* in einer spezifischen Situation auftritt und sich auf den Inhalt eines bestimmten Textes bezieht, ist das *individuelle* Interesse einer Person stabiler und situationsunabhängiger (Krapp, 2002). Innerhalb der Lesemotivationsforschung begegnet man den Begriffen *aktuelle* und *habituelle* Lesemotivation, die denselben Sachverhalt ausdrücken (Möller & Schiefele, 2004). In der Regel liegt das Hauptziel von Förderabsichten in der Veränderung von überdauernden motivationalen Dispositionen. Jedoch gehen viele Autoren davon aus, dass die wiederholte Veränderung von situativen motivationalen Zuständen zu einer überdauernden Motivation führen kann (z. B. Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1992). Auch existieren Studien, die die Förderung intrinsischer Motivation aufgrund der Erzeugung situativen Interesses nachweisen konnten (z. B. Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks & Perencevich, 2006). In der Folge soll nun vorerst auf die Entstehung und Anregung situativen Interesses und im Anschluss daran auf die Förderung habitueller Motivation eingegangen werden.

Bei der Anregung situationalen Interesses ist die Interessekonzeption, die Krapp (1992) als Person-Gegenstands-Theorie vorgelegt hat, von Bedeutung. Sie besagt, dass aus der konkreten Auseinandersetzung mit einem (womöglich neuen) Gegenstand zunächst ein situatives Interesse entstehen könne. Bereits vorhandene individuelle Interessen können dabei ebenfalls eine Rolle spielen. Auch sie können aktuelles Interesse auslösen und lesebezogene Aktivitäten beeinflussen. Eine Möglichkeit, Interesse zu wecken, wird deshalb oft darin gesehen, Unterrichtsinhalte möglichst ansprechend zu präsentieren, Methodenvielfalt zu praktizieren und durch unerwartete Effekte die Neugier der Schülerinnen und Schüler zu fördern (Schiefele & Streblow, 2006). Überträgt man diese Maßnahmen auf die Leseförderung, dann

bedeutet dies, dass zum Beispiel inhaltlich und formal ansprechende Texte in attraktiven, abwechslungsreichen Lernarrangements gelesen und bearbeitet werden können (Schraw, Flowerday & Lehman, 2001).

Im Anschluss an diese Annahmen kann in einem zweiten Schritt die Frage erörtert werden, inwiefern situativ angelegte Maßnahmen der Interessförderung die Erzeugung von dauerhafter Motivation begünstigen können. Unter bestimmten Bedingungen kann sich situationales Interesse bei anhaltender Auseinandersetzung mit einem Gegenstand zu individuellem Interesse entwickeln, was auf einen Internalisierungsprozess zurückzuführen ist (Krapp, 2002). Dieser Internalisierungsprozess deutet auf den intrinsischen Charakter individuellen Interesses hin, was einen direkten Bezug zur Selbstbestimmungstheorie gestattet (Köller, Baumert & Schnabel, 2000; Krapp, 2005), die sich ebenfalls mit der Entstehung und Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation beschäftigt (Deci & Ryan, 2002). Nach dieser Theorie lässt sich intrinsische Motivation dauerhaft fördern, indem die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach *Autonomie*, *Kompetenz* und *sozialer Eingebundenheit* angesprochen werden. Dies kann sowohl im Unterricht als auch in anderen erzieherischen Kontexten nutzbar gemacht werden, wenn es gelingt, bei einer Tätigkeit motivational positives Erleben aufgrund der Erfüllung dieser psychologischen Grundbedürfnisse (*basic needs*) zu erzeugen. Im Rahmen der Leseforschung wird besonders auf die Bedeutung von Autonomie, z. B. in der freien Wahl von Texten, zur Förderung von intrinsischer Motivation hingewiesen (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Pilgreen, 2000). Die Förderung der Kompetenzwahrnehmung kann mittels positiver Rückmeldungen zur Kompetenz des Lesers oder der Leserin oder mittels der Ermöglichung von selbst wahrgenommenen Erfolgserlebnissen erfolgen (Schiefele & Steblow, 2006; Worthy & Broaddus, 2001). Des Weiteren sind soziale Interaktionen wie Anschlusskommunikation (Groeben & Schroeder, 2004) und kooperatives Lernen (Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009), oder konkrete handlungsbezogene Aktivitäten mit Bezug zum Textinhalt (Guthrie, Wigfield, Humenick & Perencevich, 2006) bewährte Formen der Leseförderung, die das Bedürfnis sozialer Eingebundenheit erfüllen.

9.3.2 Grundlagen kognitiv-motivationaler Leseförderung in der vierten Grundschulklasse

In der kognitionspsychologischen Forschungsliteratur wird Lesen als ein *aktiver Prozess* der Informationsverarbeitung verstanden (Groeben & Hurrelmann, 2002). Das Verstehen von Texten besteht nach dieser Sichtweise nicht nur in der Rekonstruktion von Bedeutungsinhalten, sondern in der Zusammenführung der textimmanenten Informationen mit dem Vorwissen mittels verschiedener textbezogener Verarbeitungsprozesse und leserbezogener Strategien (van Dijk & Kintsch, 1983). Der Leseprozess lässt sich aufgliedern in miteinander interagierende Teilprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene, die auch in hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse eingeteilt werden (Richter & Christmann, 2002). Der Aufbau basaler Lesefertigkeiten, d. h. das Einüben hierarchieniedriger Prozesse wie zum Beispiel Worterkennung und lokale Kohärenzbildung, ist in der Regel mit zunehmender Automatisierung dieser Prozesse am Ende der ersten Grundschuljahre abgeschlossen. Die Leseförderung in der vierten Grundschulklasse konzentriert sich deshalb auf hierarchiehöhere Prozesse des Lesens, die das Verständnis und die Verarbeitung von größeren Texteinheiten betreffen (McElvany, 2008). Innerhalb der kognitionspsychologischen Leseforschung stehen sich zwei Modelle zur Förderung des Leseverständnisses gegenüber: (1) Das *Automatic-Information-Processing-Modell* postuliert, dass die Leseflüssigkeit eine zentrale Voraussetzung für die Verbesserung des Textverständnisses spielt (LaBerge & Samuels, 1974), und (2) das *Good-Strategy-User-Modell*, das im Hinblick auf die Förderung des Leseverständnisses die Vermittlung und die Anwendung von Lesestrategien ins Zentrum rückt (Pressley, Borkowski & Schneider, 1987). Beide Modelle haben in diversen Förderprogrammen Anwendung gefunden und gute Erfolge verzeichnet. So wird z. B. beim *Repeated Reading* durch das wiederholte, abwechselnde Lesen von kurzen Textstellen zweier Schüler die Leseflüssigkeit aufgrund von Automatisierungsprozessen gesteigert (Samuels, 1997). Ebenfalls auf der Grundlage des *Repeated Reading* wurde das *Reader's Theater* (Griffith & Rasinski, 2004) entwickelt, wo das wiederholte Lesen literarischer Texte im szenischen Vorlesen seinen Höhepunkt findet. Dass die Steigerung der Leseflüssigkeit einen positiven Einfluss auf das Textverständnis hat, konnten diverse Studien zeigen (Nichols, Rupley & Rasinski, 2009; Therrien, 2004; Vadasy & Sanders, 2008). Ob andere Ansätze wie z. B. das *Sustained-Silent-Reading* (Pilgreen, 2000), das den Vielleseverfahren zuzurechnen ist, ebenfalls über die Lesegeschwindigkeit vermittelte Effekte auf das Textverständnis erzielen, ist umstritten (NRP, 2000; Rosebrock & Nix, 2008). Neuere Befunde konnten immerhin zeigen, dass regelmäßiges, stilles Lesen die Lesekompetenz zu fördern vermag (Hafner, Ulanoff & Schlackman, 2009). Sicher ist, dass solche Verfahren nicht von

vornherein aufgrund mangelnder Effektivität ausgeschieden werden dürfen, da sie zumindest motivational von großer Bedeutung sind (Rosebrock & Nix, 2006).

Ansätze wie *Reciprocal Teaching* (Palincsar & Brown, 1984), *Textdetektive* (Souvignier et al., 2003) oder *CORI* (=Concept-Oriented Reading Instruction; Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004), bei denen die Anwendung von Lesestrategien und / oder Strategiewissen zentral sind, haben durchgängig positive Effekte auf das Textverstehen erzielt (für einen Überblick: Streblow, 2004). Die in diesen Programmen eingesetzten *Elaborationsstrategien* (z. B. Vorwissen aktivieren, Fragen stellen, Zusammenfassen) fördern insbesondere die Integration neuer Wissensinhalte in bestehende Wissensstrukturen (Baumert & Köller, 1996). Die Evaluationsstudie von Spörer, Brunstein und Arbeiter (2007) über Trainings zum reziproken Lehren konnte einen Mediator-Effekt für die Strategien *Zusammenfassen*, *Fragen* und *Klären* hinsichtlich der Förderung des Leseverständnisses, nicht aber für die Strategie *Vorhersagen* feststellen. Trotz positiver Effekte von Lesestrategietrainings ist das Problem des mangelhaften Transfers von Trainingsinhalten auf konkrete Lese- und Lernsituationen ungelöst (Hasselhorn, 1999). Die vermehrte Berücksichtigung und Förderung intrinsischer Motivation beim Lesen kann womöglich ein vielversprechender Weg sein, um bestehende Transferprobleme zu überbrücken (Streblow, 2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit von kombinierten Fördermethoden stützen diese Überlegungen ebenfalls (Souvignier et al., 2003; Wigfield, 2005). In der Tat geht auch das *Good-Strategy-User-Modell* von Pressley et al. (1987) davon aus, dass die Motivation für den effektiven Gebrauch von Lernstrategien nicht unwesentlich ist. Lesetrainings können insofern von der Berücksichtigung optimaler motivationaler Zustände nur profitieren. Des Weiteren kann sich die Auswahl von ansprechenden und auf das Anforderungsniveau abgestimmten Texten positiv auf das Kompetenzerleben auswirken (Deci & Ryan, 1993). Auch die interessen geleitete Wahl und das Lesen von ganzen Büchern, eingebunden in eine spielerisch kompetitive Rahmgestaltung im Schulunterricht, kommen dem erwähnten Anspruch nach (z. B. Leseolympiade; Bamberger, 2000). Beim Bearbeiten von Texten haben sich kooperative Lernsettings, die eine soziale Einbindung ermöglichen, zur Verbindung von kognitiven und motivationalen Fördererelementen ebenfalls bewährt (Guthrie et al., 2004; Law, 2008; Slavin et al., 2009).

9.3.3 Gestaltung sozialer Leseumwelten¹⁹ in Schule und Familie

Für die Entwicklung von Lesemotivation und Lesefähigkeit ist der *soziale Kontext* entscheidend. Die individuelle Motivation beeinflusst und ist selbst beeinflusst von der Bedeutung von lesebezogenen Handlungen und Einstellungen, die im sozialen Umfeld vorherrschen (Nolen, 2007). Soziale Leseumwelten bieten zudem Gelegenheit zur Kommunikation über Texte, was für die Entwicklung von Lesemotivation von zentraler Bedeutung ist (Groeben & Schroeder, 2004). Mit Vygotsky (1978) kann Lesen als ein sozialer Prozess verstanden werden, bei dem Sinn gemeinsam konstruiert wird, wenn er von sozialen Interaktionen begleitet ist. Lesefähigkeit entwickelt sich entsprechend durch die Teilnahme an breit konzipierten Leseumwelten (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009). Eine Verbindung der schulischen und familiären Leseumwelt ist insofern gewinnbringend, als die beiden Institutionen aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktionen einen komplementären Beitrag zur Leseförderung leisten können (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001; Neuenschwander et al., 2005). Entsprechend erfährt die Gestaltung der Leseumwelten eine jeweils andere Ausprägung.

Der *familiäre Kontext* ist aufgrund seiner Bedeutung für die Lesesozialisation ein hochpotenzieller Ort der Förderung (McElvany & Artelt, 2009). Die Familie ermöglicht eine Eins-zu-Eins-Gesprächssituation (Interaktion zwischen Elternteil und Kind) für textbezogene Anschlusskommunikation mit direktem Feedback. Die Etablierung von familiären Lesegewohnheiten und der Modellcharakter der Eltern sind zusätzliche potenzielle Fördermerkmale der Familie. Eine weitere Besonderheit dieser Leseumwelt ist die emotional positive Unterstützung (Neuenschwander et al., 2005; Wild & Remy, 2002), die Eltern ihrem Kind geben können und die idealerweise motivationsfördernd wirken kann (Groeben & Schroeder, 2004). Allerdings ist die Gefahr von überwiegend instruktivem Elternverhalten und damit verbundenen negativen Auswirkungen auf die Leistungsmotivation in solchen Situationen real. Daher ist elterliche Hilfe in schulischen Belangen (z. B. Hausaufgaben) nicht unproblematisch (Grolnick, 2003; Niggli, Trautwein, Schnyder, Lüdtke & Neumann, 2007; Wild & Remy, 2002). Entsprechende Elterntrainings im Vorfeld von Interventionen können dieser Gefahr möglicherweise begegnen (Villiger, Niggli & Wandeler, 2010).

Förderungsprogramme für den *Klassenkontext* wurden bisher meistens im Rahmen von kooperativen Lernsettings konzipiert (z. B. Anwendung von Lesestrategien in Kleingruppen; Guthrie et al., 2004; Palincsar & Brown, 1984; Souvignier et al., 2003) oder aber in Form

¹⁹ Der Begriff „Lernumwelt“, hier dem domänenspezifischen Kontext angepasst, erfasst ein Bündel von Einflussfaktoren der gesamten Lehr-Lern-Situation (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

von Gesprächen über Texte im Klassenverband (als Überblick: Murphy et al., 2009). Koope-
rative Lernsettings sind charakterisiert durch Interdependenz der Gruppenmitglieder und
durch eine sowohl individuelle als auch geteilte Verantwortung hinsichtlich des Gruppenre-
sultats (Slavin, 2005). Sie werden von Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen positiv
erlebt und wirken motivationsfördernd (Guthrie et al. 2004; Law, 2008). Verhaltensskripts zur
Strukturierung von Kooperationsprozessen können zudem, wenn sie trainiert werden, einen
positiven Einfluss auf den Lernerfolg haben (Ertl & Mandl, 2006; O'Donnell & Dansereau,
1992).

9.3.4 Theoretischer Referenzrahmen der LiFuS-Lernumwelten

Auf der Basis der berichteten Befunde entwerfen wir in der Folge Programmeinheiten
zur Förderung der Lesemotivation und des Leseverständnisses in Schule und Familie. Imple-
mentiert wurden drei Interventionsbedingungen: 1. Stilles Lesen in der Schule (Intervention
A), 2. Kooperatives Lesen in der Schule (Intervention B) und 3. Kooperatives Lesen in der
Schule mit explizitem Einbezug der familiären Lernumwelt (Intervention C). Die Unterschie-
de der drei Programme beruhen in erster Linie auf einer *gestuften Operationalisierung der
Selbstbestimmungstheorie* (Deci & Ryan, 2002) zur Förderung intrinsischer Motivation. Bei
der Intervention A wurde lediglich die Autonomie der Schülerinnen und Schüler beim Lesen
gefördert, während das Kompetenzerleben und die soziale Eingebundenheit didaktisch nicht
unterstützt wurden. Die Interventionen B und C (kooperatives Lesen ohne und mit Einbezug
der Eltern) deckten hingegen alle drei Grundbedürfnisse ab. Ein weiteres zentrales Unter-
scheidungsmerkmal betrifft die *Größe des sozialen Kontextes*, in welchem die Förderung
stattfindet. Während die Intervention A nur einen schwachen Einbezug der sozialen Umwelt
beinhaltet (Plenum am Ende der Woche), zeichnet sich die Intervention B durch diese zusätz-
liche Komponente in Form von kooperativen Lesearrangements in Kleingruppen aus. Die
Intervention C erweitert die kooperativen schulischen Lesemethoden durch Aktivitäten der
familiären Lernumwelt. Damit werden komplementäre Fördermöglichkeiten implementiert,
die sich günstig auf die Motivation, aber auch auf die Leseleistung auswirken können (McEl-
vany, 2008). Diese Abstufungen ermöglichen insofern den Vergleich von umfangreichen För-
dermaßnahmen (B, C) mit einem minimalen Leseförderungsansatz (A).

Im Folgenden werden die theoretischen Eckwerte für diese drei Interventionen be-
schrieben. Die strukturellen Gesetzmäßigkeiten werden in Tabelle 9.1 am Beispiel der dritten
und umfangreichsten Interventionsbedingung verdeutlicht.

Intervention A (Stilles Lesen): Im Rahmen des Deutschunterrichts haben die Schülerinnen und Schüler Zeit für stilles, autonomes Lesen. Gemäß dem Viellese-Ansatz wird aufgrund regelmäßigen Lesens die Förderung der Leseflüssigkeit beabsichtigt (Pilgreen, 2000; Rosebrock & Nix, 2008). Hinsichtlich der motivationalen Förderung liegt der Fokus einzig auf der Autonomieförderung der Schülerinnen und Schüler.

Tabelle 9.1

Zusammenspiel kognitiver und motivationaler Komponenten am Beispiel der Interventionsbedingung C (kooperatives Lesen in der Schule mit explizitem Einbezug der familiären Lernumwelt)

		Kognitive Aktivierung	Motivationsfördernde Massnahmen (in Anlehnung an Deci & Ryan, 2002)		
			Autonomie	Kompetenz	Soziale Eingebundenheit
Lernumwelt Familie		Anwendung von Lesestrategien (Voraussagen, Vorwissen aktivieren, Zusammenfassen)	Autonomieförderndes Elternverhalten während den Hausaufgaben (Vermeiden von Kontrolle und Einmischung); Autonomiefördernde Lesestrategien	Vorbereitende Hausaufgaben (Pos. Erwartungseffekte)	Anschlusskommunikation mit den Eltern, strukturiert durch Kommunikationsskripts zur Anwendung von Lesestrategien
		<i>Szenario 1</i> Förderung des Textverständnisses (Fragen stellen/ TGT*)	Schülerseitiges Entwickeln von Quizfragen	Feedback mittels gestuften Punktesystem; alle können Punkte gewinnen	Gemeinsames Ziel: Punkte für die Stammgruppe gewinnen und gute Fragen finden. Voraussetzung: Soziale Interdependenz und individuelle Verantwortung
Lernumwelt Schule		<i>Szenario 2</i> Förderung der Leseflüssigkeit (RT**)	Freie Wahl von Büchern und Textabschnitten für RT	Vortrag im Klassenverband; flüssiges und expressives Lesen	Gemeinsames Ziel: Flüssige, spannende Präsentation Voraussetzung: Soziale Interdependenz und individuelle Verantwortung

Anmerkungen. *TGT = Teams-Games-Tournament, **RT = Reader's Theater; Komponenten der Interventionen A und B bilden Teile daraus (siehe Text).

Intervention B (Kooperatives Lesen ohne Einbezug des Elternhauses): In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie bildet die Erfüllung aller *basic needs* (Autonomie, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit) die Grundlage für die Gestaltung der schulischen Leseumwelt. In diesen motivational günstigen Rahmen werden Maßnahmen zur Förderung

des Leseverständnisses eingebettet (kognitive Aktivierung), die sich in zwei Unterrichtsszenarios niederschlagen. Die beiden methodischen Ansätze sind auf zwei unterschiedliche theoretische Modelle zur Förderung des Textverständnisses zurückzuführen (*Good-Strategy-User-Modell* von Pressley et al., 1987 und *Automatic-Information-Processing-Modell* von LaBerge & Samuels, 1974). Auf diese Weise werden gleichzeitig die Förderung von Lesestrategien sowie die Förderung von Leseflüssigkeit angestrebt. Beide Szenarios sind durch kooperative Lernsettings charakterisiert. Die soziale Eingebundenheit ergibt sich aufgrund der Teilnahme an einer kooperativen Gruppenstruktur. Alle Mitglieder der Gruppe sind sowohl für ihren eigenen Beitrag als auch für das Gruppenresultat verantwortlich (Slavin, 2005). Mit der Wahl unterschiedlicher Settings wird versucht, dem Anspruch der Methodenvielfalt nachzukommen. Im Rahmen der IGLU-Studie über Lesekompetenzen von Grundschulkindern wurde diesem Anliegen ein erheblicher Entwicklungsbedarf zugeschrieben (Lankes & Carstensen, 2007).

Im *Szenario 1* bildet das schülerseitige, selbständige Fragenstellen an Texte die Grundlage des Vorgehens (Autonomie). Diese Elaborationsstrategie erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit Texten, fördert das Textverstehen und die Konstruktion von Wissen (King & Rosenshine, 1993; Neber, 2006). Die Erweiterung des Prozesses zur Partner- und Gruppenarbeit in einer Stammgruppe ermöglicht Anschlusskommunikation zur Klärung von inhaltlichen Fragen (Groeben & Schroeder, 2004). Mit dem Fragenstellen wird eine adaptierte Form des Gruppenturniers (DeVries & Mescon, 1975) kombiniert. In einem Quiz können in leistungshomogenen Turniergruppen Punkte für die ursprüngliche Stammgruppe gewonnen werden (Kompetenzerleben). Diese Stammgruppe besitzt somit ein gemeinsames Ziel, nämlich eine möglichst hohe Punktzahl zu erreichen. Ein gutes Resultat kann ferner nur erreicht werden, wenn sich alle Mitglieder anstrengen (positive Interdependenz). Ein Feedback erfolgt mittels Punktesystem.

Das *Szenario 2* konzentriert sich auf die Förderung der Leseflüssigkeit und beruht auf dem Ansatz des *Repeated Reading* (Samuels, 1997). Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für ein Buch oder einen Kurztext nach freier Wahl, das bzw. den sie selbständig lesen (Wahlfreiheit; Autonomie beim Leseprozess; Pilgreen, 2000; Wigfield, 2005). Die Schülerinnen und Schüler mit derselben Lektüre tauschen sich in Gruppen über die Textinhalte aus. In regelmäßigen Abständen werden kurze, im Vorfeld wiederholt trainierte Textabschnitte als Lesetheater (*Reader's Theater*) aufgeführt, was aufgrund von Trainingseffekten mit der Erfahrung von Kompetenz verbunden sein kann (Worthy & Broaddus, 2001). Die Gruppe erlebt soziale Interdependenz aufgrund des gemeinsamen Ziels, eine ausdrucksstarke und

flüssige Präsentation zu gestalten (Slavin, 2005). Diese offene Unterrichtsform zur Leseförderung ist neben dem erwarteten positiven Effekt auf die Leseflüssigkeit auch hinsichtlich der Entwicklung von Lesemotivation vielversprechend (Bertschi-Kaufmann & Schneider, 2006; Rosebrock & Nix, 2006).

Intervention C (Kooperatives Lesen mit direktem Einbezug des Elternhauses):

Diese Intervention bezieht zusätzlich zur Intervention B die elterliche Unterstützung im Rahmen der Lesehausaufgaben mit ein. Die familiäre Leseumwelt hat im Hinblick auf die beiden schulischen Szenarios vorbereitenden Charakter, was sich positiv auf das Kompetenzerleben auswirken kann (Erwartungseffekte; Wigfield & Eccles, 2000). Die Eltern unterstützen die Kinder in einem autonomieförderlichen Rahmen bei den Lesehausaufgaben und vermeiden leistungshinderliches Verhalten wie Kontrolle und Einmischung (Grolnick, 2003; Wild & Remy, 2002). Die für den familiären Rahmen gewählten Lesestrategien (*Vorwissen aktivieren, Vorhersagen* und *Zusammenfassen*; Guthrie et al., 2004; Palincsar & Brown, 1984) sollten der Forderung nach einer autonomieförderlichen Umwelt genügen, da sie nicht instruktiv auf den Leseprozess gerichtet sind. Kommunikationsskripts strukturieren die Anwendung der Lesestrategien, um allfälligen, durch soziale Disparitäten hervorgerufenen Unterschieden in der Umsetzung entgegenzuwirken (McElvany & Artelt, 2007). Die gesprächsstrukturierenden Kommunikationsskripts etablieren eine symmetrische Anschlusskommunikation zwischen Eltern und Kind, die für die Lesemotivation förderlich sein soll (Groeben & Schroeder, 2004).

9.3.5 Fragestellung

Der Fokus dieser Studie liegt auf dem Vergleich der drei dargestellten Leseförderungsprogramme hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf motivationale und kognitive Aspekte des Lesens. In Anlehnung an den theoretischen Referenzrahmen der implementierten Leseprogramme werden folgende Hypothesen formuliert: (1a) Es wird erwartet, dass sich die Teilnahme an allen drei Interventionen im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikant positiv auf die *intrinsische Lesemotivation* (Leselust) auswirkt. (1b) Jedoch vermuten wir differenzielle Wirkungsweisen, die sich aufgrund der unterschiedlichen Programmintensität ergeben können: Entsprechend der Abstufung des sozialen Kontextes und der Operationalisierung motivationaler Fördererelemente erwarten wir, dass die Wirksamkeit der drei Leseprogramme hinsichtlich der Leselust unterschiedlich stark ausfällt. Beim Still-Lesen-Programm (A) werden die geringsten Effekte erwartet, beim Programm kooperativen Lesens ohne Einbezug der Familie (B) mittlere Effekte und beim kooperativen Programm mit Elterneinbezug (C) folgerich-

tig die größten Effekte. (1c) Zudem vermuten wir, dass aufgrund der Interventionsdauer von einem ganzen Schuljahr die erwarteten Effekte auch fünf Monate nach den Interventionen nachweisbar sind. (2a) Hinsichtlich der Förderung des *Leseverständnisses* (Wort-, Satz- und Textebene) erwarten wir insofern differenzielle Wirkungsweisen, als sich die Interventionsgruppen B und C aufgrund ihrer explizit kognitiv ausgerichteten Programmkomponenten signifikant positiv von der Kontrollgruppe, nicht aber voneinander unterscheiden. Für die Interventionsgruppe A sind beim Leseverständnis deshalb keine statistisch signifikanten Effekte zu erwarten. (2b) Aufgrund der erworbenen Kompetenzen in der Strategieanwendung und der erhöhten Leseflüssigkeit wird erwartet, dass die Effekte hinsichtlich des Leseverständnisses bei den Interventionsgruppen B und C auch fünf Monate nach der Intervention nachweisbar sind.

9.4 Methode

9.4.1 Design

Die Studie wurde in zwei Wellen durchgeführt (siehe Tabelle 9.2). In einer ersten Etappe wurde die Intervention C mit Einbezug der Eltern, in einer zweiten Etappe die beiden Interventionen A und B implementiert. Die Daten der Kontrollgruppe wurden innerhalb der Welle 1 erhoben. Die Trainingseinheiten für die Lehrpersonen fanden jeweils vor Beginn des Schuljahres (Ende August) statt, der Elternkurs im Anschluss an die Prätestmessung und vor Interventionsbeginn.

Tabelle 9.2

Design der Studie

Gruppe		Datenerhebungen und Trainingseinheiten				
		Lehrer-training	Prätest	Eltern-training	Posttest (+ 9 Mte)	Follow-up (+ 14 Mte)
Welle 1	Kontrollgruppe	--	Sept. 2006	--	Juni 2007	Nov. 2007
	Intervention C	Aug. 2006		Sept. 2006		
Welle 2	Intervention A	Aug. 2007	Sept. 2007	--	Juni 2008	Nov. 2008
	Intervention B					

9.4.2 Stichprobe

An der Studie nahmen 56 Schulklassen ($N = 940$) der vierten Grundschulstufe aus der deutschsprachigen Region des Kantons Freiburg teil. Die drei Interventionsgruppen und die Kontrollgruppe setzten sich aus jeweils 14 Klassen zusammen. Der Rekrutierungsprozess erfolgte in Zusammenarbeit mit den Schulleitungen und Kreisinspektoren. Für den zusätzlichen Aufwand, den die teilnehmenden Lehrpersonen zu erbringen hatten, wurden sie um eine Unterrichtslektion entlastet. Diese Maßnahme sollte im Übrigen dazu beitragen, dass nicht nur besonders engagierte Lehrpersonen an den Interventionen teilnahmen. Auch auf eine ausgeglichene Stadt-Land-Verteilung wurde geachtet. Ein intensiver Matching-Prozess zwischen den zeitgleich beteiligten Klassen sollte schließlich den Nachteilen begegnen, die einer nichtrandomisierten Stichprobe zugeschrieben werden.

Eine Schulklasse der Interventionsbedingung C und ihre gematchte Klasse der Kontrollgruppe mussten aufgrund mangelhaften Ausfüllens der Fragebogen ausgeschlossen werden. So gingen schlussendlich die Daten von 940 Schülerinnen und Schülern in die Analysen ein. Die Angaben zu den einzelnen Gruppen (N , Anteil Jungen, Alter, Erstsprache Deutsch, elterlicher Bildungsabschluss (EBA), Unterrichtsqualität, Eingangswerte von Leselust und Leseverständnis, Intelligenz) sind in Tabelle 9.3 wiedergegeben.

Statistische Vergleiche haben ergeben, dass sich die drei Interventionsgruppen hinsichtlich dieser wesentlichen Merkmale weder von der Kontrollgruppe noch voneinander unterscheiden. Einzig beim Altersvergleich gab es signifikante Unterschiede zwischen den Interventionsgruppen B und C.

Tabelle 9.3

Merkmale der vier Stichprobengruppen im Vergleich

	Gruppe A	Gruppe B	Gruppe C	Kontroll- gruppe	Statistischer Ver- gleich
<i>N</i>	227	244	225	244	
Anteil Jungen (%)	47.4	47.9	49.3	48.0	$\chi^2_{(3, 940)} = .17$ ns
Alter	10.00	10.00	9.96	9.94	$F_{(3, 936)} = .01$ ns (A-C sig. $p < .05$)
Erstsprache Deutsch (%)	76.0	77.3	85.0	78.0	$\chi^2_{(3, 940)} = 6.39$ ns
tief (%)	49.1	38.8	43.9	39.4	
EBA* mittel (%)	25.9	27.5	29.9	34.6	$\chi^2_{(6, 940)} = 11.64$ ns
hoch (%)	25.0	33.8	26.2	26.0	
Schülerperzipierte Unter- richtsqualität T1** (<i>M</i>)	3.97	4.05	4.03	4.11	$F_{(3, 936)} = 1.65$ ns
Leselust T1*** (<i>M</i>)	3.24	3.18	3.24	3.25	$F_{(3, 936)} = 0.56$ ns
Leseverstehen****					
Wortverständnis T1 (<i>M</i>)	36.76	38.20	37.96	36.70	$F_{(3, 936)} = 1.34$ ns
Satzverständnis T1 (<i>M</i>)	17.52	17.52	17.16	17.24	$F_{(3, 936)} = 0.34$ ns
Textverständnis T1 (<i>M</i>)	12.74	12.55	12.33	12.56	$F_{(3, 936)} = 0.34$ ns
kognitive Fähigkeiten*****	31.52	30.83	31.78	30.74	$F_{(3, 936)} = 1.94$ ns

Anmerkungen. Gruppe A = stilles Lesen; Gruppe B = kooperatives Lesen; Gruppe C = kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses.

* EBA = elterlicher Bildungsabschluss

** Unterrichtsqualität nach Helmke (1988)

*** Lesemotivation nach Bonerad & Möller (2005)

****Leseverstehen erhoben mit ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider, 2006)

***** kognitive Fähigkeiten erhoben mit CFT 20-R (Weiss, 1998)

9.4.3 Methodische Angaben zum Programm „LiFuS – Lesen in Familie und Schule“

Die Interventionen dauerten jeweils 28 Wochen, was ungefähr einem Schuljahr entspricht. Die beteiligten Lehrpersonen absolvierten zwei Vorbereitungstreffen und einen eintägigen Einführungsworkshop. Die Standardisierung des Vorgehens wurde mit einem detaillierten Anleitungsskript sichergestellt. Als Begleitmaßnahme erhielten die Lehrpersonen während der Intervention dreimal ein persönliches Coaching. Zwei weitere Treffen wurden zum ge-

meinsamen Erfahrungsaustausch im Beisein der Projektverantwortlichen organisiert. Das Training für Lehrpersonen der Bedingung A dauerte aufgrund der geringeren Intensität der Intervention nur drei Stunden. Aufgrund eigener Praxiserfahrungen war das Vorgehen den Lehrkräften ansatzweise bekannt. Der Elternkurs für die Interventionsgruppe C umfasste zweimal drei Abendstunden, wobei die zweite Veranstaltung gemeinsam mit dem Kind besucht wurde. Den Eltern stand eine Broschüre mit den wesentlichsten Kursinhalten zur Verfügung, die die konsequente Durchführung des Treatments absichern sollte.

Die Textgrundlage war für alle drei Interventionen identisch. Es handelte sich um altersgemäße Buch- sowie Kurztexte mit breitem Themenspektrum (Sach- und fiktionale Texte), für deren Auswahl Sachverständige aus der Deutschdidaktik und dem Schulbibliothekswesen verantwortlich waren. In der Folge werden zeitliche und strukturelle Angaben zu den drei Interventionsbedingungen gemacht sowie deren Prozesse verdeutlicht.

1. *Stilles Lesen (A)*. Die Interventionsgruppe A verfügte über eine freie Lesestunde pro Woche für stilles, autonomes Lesen als fester Bestandteil des Stundenplans (in der Regel aufgeteilt in dreimal 20 Minuten). Es stand ein ausgewogenes Angebot von einfachen, anspruchsvolleren, von fiktionalen- und Sachtexten zur Verfügung, woraus die Schülerinnen und Schüler Inhalte frei wählen konnten. Des Weiteren wurde Wert gelegt auf eine lesefreundliche Situation in der Klasse (eigener bequemer Leseplatz und ein eigenes Lesetempo). Die Lehrperson verstand sich als Lesemodell und vertiefte sich ebenfalls in eine eigene Lektüre. Darüber hinaus stand sie für Fragen zur Verfügung. Im Anschluss an die letzte freie Lesezeit der Woche organisierte sie ein Blitzlicht zum Austausch der Leseerfahrungen (mit jeweils wechselndem Fokus der Fragestellung). Ein individueller Lesepass diente der Auflistung und Bewertung der gelesenen Texte und hatte bedingt durch die Vergegenwärtigung des Gelesenen ausschließlich motivationalen Charakter. Lesehausaufgaben wurden unabhängig von diesen freien Lesezeiten im üblichen Rahmen (3 x 20 Minuten pro Woche) gegeben.

2. *Kooperatives Lesen (B)*. In der zweiten Interventionsbedingung (wiederum rein schulisch) wurde das Hauptaugenmerk auf kooperative Lesesettings gerichtet. Zwei Leseszenarios wechselten sich im Zwei-Wochen-Rhythmus ab, was bedeutet, dass jedes Szenario (wöchentlich angelegt) in zwei aufeinanderfolgenden Wochen angewendet wurde. Im *Szenario 1* entwickelten die Schülerinnen und Schüler einzeln und in Partnerarbeit Fragen zu einem Text, den sie in der ersten Wochenhälfte als Hausaufgabe (3 x 20 Minuten, eigenes Lesetempo) gelesen hatten. Das Fragengenerieren war im Vorfeld der Intervention im Rahmen von zwei Trainingseinheiten geübt worden. Anschließend sammelten sie die Fragen in ihrer Stammgruppe (leistungsheterogen zusammengesetzt) und markierten im Text gemeinsam die

entsprechenden Textstellen. Dieses Vorgehen diente der Überprüfung des Textverstehens. In einem weiteren Schritt wurden die auf Kärtchen notierten Fragen überarbeitet, auf Verständlichkeit geprüft und die Fragekarten für das Gruppenturnier aufbereitet (Nummerierung, Erstellen von Lösungsblättern). Danach fanden sich die Schülerinnen und Schüler in möglichst leistungshomogenen Turniergruppen ein. Die einzelnen Gruppenmitglieder konnten je nach gruppeninterner Rangordnung (Anzahl korrekt beantworteter Fragen) sechs, vier oder zwei Punkte für ihre ursprünglichen Stammgruppen gewinnen. Der Punktestand der Stammgruppen konnte in einer Rangliste laufend eingesehen werden. Für die Vorbereitung und Durchführung des Gruppenturniers wurden in der zweiten Wochenhälfte insgesamt ca. zwei Lektionen beansprucht. Die Gruppeneinteilung geschah durch die Lehrperson nach klar vorgegebenen Leistungskriterien, konnte aber nach Bedarf während des Schuljahres geändert werden.

Im *Szenario 2* lag der Schwerpunkt auf dem Training der Leseflüssigkeit mittels Einüben und Vortragen von kurzen Lesetheatern. Die beteiligten Klassen erhielten im Rotationsverfahren Bücherkisten, die Buchtitel in bis zu vierfacher Ausstattung enthielten. Daraus konnten sie in 2er- bis 4er-Gruppen (Lesekreise, im Laufe des Schuljahres veränderbar) einen ihrem Interesse entsprechenden Text wählen. Dieser Text war zu Beginn der Woche als Hausaufgabe zu lesen (wiederum 3 x 20 Minuten). Jeweils Mitte der Woche tauschten die Schülerinnen und Schüler erstmals Leseerfahrungen und Eindrücke im Lesekreis aus. Danach bestimmten die Gruppenmitglieder in Absprache mit der Lehrperson einen geeigneten, kurzen Ausschnitt, den sie anschließend als Lesetheater vorbereiteten. Vor Beginn der Intervention hatte eine einwöchige Einführung in das Lesetheater und das Erstellen eines Vorlesestückes stattgefunden. Das wiederholte und zunehmend ausdrucksvolle Lesen der eigenen Rolle als Vorbereitung für das Lesetheater hatte die Bedeutung eines Leseflüssigkeitstrainings. Am letzten Schultag der Woche wurden, im Anschluss an eine kurze Generalprobe im Lesekreis, die Lesetheater im Klassenverband vorgetragen (max. 3 Minuten pro Lesestück). Zu diesem Zweck wurde mit minimalem Aufwand eine Art Bühne geschaffen. Die Lehrperson moderierte den Ablauf (Aufführungen und Rückfragen aus der Klasse) und achtete darauf, dass Aufführungen nicht wertend kommentiert wurden. Der zeitliche Aufwand von Szenario 2 in der Schule entsprach insgesamt demjenigen des Szenarios 1 (ca. 2 Lektionen über die zweite Wochenhälfte verteilt). Die Lehrpersonen waren in beiden Szenarios damit beauftragt, die Arbeitsprozesse zu strukturieren, deren Einhaltung sicherzustellen und wenn nötig Hilfestellung zu leisten. Sie verfügten über einen umfangreichen Lehrerkommentar und Unterlagen (Arbeitsblätter, Interventionsbeschreibung etc.), die sie im Rahmen des Lehrertrainings erarbeitet

hatten. Die Schülerinnen und Schüler bekamen Lesehausaufgaben, diese wurden aber nicht explizit von den Eltern begleitet.

3. *Kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses (C)*. Diese Intervention war die umfangreichste und tangierte zusätzlich zur schulischen auch die familiäre Leseumwelt. Ergänzend zu der oben skizzierten schulischen Intervention (Abschnitt *kooperatives Lesen (B)*) waren die Eltern im Rahmen der Lesehausaufgabenbetreuung an der Intervention direkt beteiligt (für den genauen Inhalt des Elterntrainings siehe Villiger et al., 2010). Die Eltern wurden gebeten, ihr Kind zu Beginn der Woche an drei Tagen (jeweils 20 Minuten) beim Lesen der vorgegebenen Texte (Szenario 1) bzw. des frei gewählten Buchtextes (Szenario 2) zu unterstützen. Die Unterstützung konzentrierte sich auf die Anwendung von verständnisfördernden Lesestrategien. Es kamen drei Lesestrategien zur Anwendung, wobei zwischen prozessvorbereitenden Strategien (Vorwissen aktivieren, Voraussagen) und prozessabschließender Strategie (Zusammenfassen) unterschieden wurde. Sowohl dem Kind als auch den Eltern lag dazu eine gesprächsstrukturierende Anleitung vor (Kindversion, Elternbroschüre). Von den jeweils 20 Minuten sollten höchstens fünf für die Strategieanwendung eingesetzt werden; in der Regel sollte das Kind eine Strategie pro Tag anwenden, jede Strategie aber mindestens einmal pro Woche. Während des eigentlichen Leseprozesses arbeitete das Kind weitgehend autonom, die Eltern boten allenfalls Hilfe bei Verständnisschwierigkeiten. Von den Eltern wurde im Allgemeinen motivationsförderndes Verhalten erwartet (Autonomieunterstützung, Vermeiden von Kontrolle und Einmischung). Die Strategieanwendung wurde anhand der Anleitungsskripts von Eltern und Kind im Rahmen des Elterntrainings (zweiter Kursabend) eingeübt.

Mittels adaptiver Maßnahmen wurde versucht, dem unterschiedlichen Leistungs- und Motivationsstand der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Berücksichtigt wurden folgende Differenzierungsmöglichkeiten (Hugener, Krammer & Pauli, 2008): 1. Variieren der Lesemenge (Tempodifferenzierung), 2. Kooperationsmöglichkeiten durch gegenseitige Anregung, und 3. Schwierigkeitsdifferenzierung durch Zuordnung von Textpassagen, die passend sind zur Lesekompetenz der jeweiligen Schülerinnen und Schüler.

Die *Kontrollklassen* unterschieden sich hinsichtlich der Lesehausaufgabenmenge und der Wochenstunden Leseunterricht nicht von den Interventionsklassen. Inhaltlich erfuhren sie einen Leseunterricht im herkömmlichen Stil, der sich in allen Klassen auf dasselbe, im Kanton offiziell verwendete Lehrmittel für den Deutschunterricht stützte. Im Bezug auf Kriterien der Leseförderung gab es keine Unterschiede zu den LiFuS-Leseumwelten; Textverstehen, Leseflüssigkeit und Prosodie wurden im Unterricht gleichermaßen thematisiert und geübt. Die Unterschiede lagen vor allem in der Gewichtung einzelner Elemente und in ihrer methodi-

schen Umsetzung: Zum Beispiel hatte die Anwendung von Lesestrategien in den Kontrollklassen weniger Gewicht. Es wurde lediglich die Organisationsstrategie „wichtige Textstellen markieren“ behandelt, während in den Interventionen B und C Elaborationsstrategien mit dem Ziel der Verknüpfung und Integration von Wissen in bestehende Wissensstrukturen (Baumert & Köller, 1996) zur Anwendung kamen. Kooperative Settings zur Bearbeitung von Texten wurden in den Kontrollklassen allenfalls punktuell, aber keinesfalls mit derselben Regelmäßigkeit durchgeführt.

9.4.4 Instrumente

Lesemotivation. Zur Erfassung der Lesemotivation wurde der von Bonerad und Möller (2005; Möller & Bonerad, 2007) entwickelte Fragebogen zur habituellen Lesemotivation verwendet. Die Items wiesen eine vierstufige Antwortskala auf, die von „stimmt nicht“ bis „stimmt genau“ reichte. Für den vorliegenden Beitrag wurden den motivationstheoretischen Grundlagen der Interventionen entsprechend nur intrinsische Aspekte der Lesemotivation berücksichtigt. Die verwendete Skala *Leselust* betrifft die Freude am Lesen als Tätigkeit (z. B. „Es macht mir Spaß, Bücher zu lesen“, 8 Items, Cronbachs $\alpha_{T1} = .89$, $\alpha_{T2} = .91$, $\alpha_{T3} = .93$).

Leseverständnis. Zur Erfassung des Leseverständnisses wurde der Lesetest ELFE 1–6 von Lenhard und Schneider (2006) verwendet. Dieser Test misst das Leseverständnis auf Wortebene (Dekodieren, Synthese), auf Satzebene (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten) und auf Textebene (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken). Den Autoren zufolge sind die Maße der Test- und Retestreliabilität sowie die Testvalidität zufriedenstellend.

Familiärer Hintergrund. Angaben zu den drei Merkmalen des familiären Hintergrunds wurden bei den Eltern schriftlich erfragt. 1. Der *elterliche Bildungsabschluss* wurde getrennt für Mutter und Vater erhoben; in die Analysen ging der jeweils höhere Abschluss ein. Die Antwortmöglichkeiten wurden in drei vergleichbar große Kategorien eingeteilt: 1) niedriger Bildungsabschluss: 42.8 % der Eltern hatten einen obligatorischen Schulabschluss, entweder keine oder eine Berufslehre / Berufsschule absolviert, 2) mittlerer Bildungsabschluss: 29.5 % der Eltern verfügten über eine Berufsmatura, eine gymnasiale Matura oder eine höhere Fach-/Berufsausbildung, und 3) hoher Bildungsabschluss: 27.7 % hatten eine Fachhochschule oder Universität besucht. Für die Analysen wurde eine Dummy-Variable gebildet (niedriger und hoher Bildungsabschluss; Referenzgruppe: mittlerer Bildungsabschluss). Dieses Verfahren zur Erfassung des sozialen Milieus wurde einem differenzierteren Verfahren (wie es z. B. bei IGLU genutzt wird; Bos et al., 2003) aus drei Gründen vorgezogen: a) Aufgrund der teilweise

persönlichen Kontakte mit den Eltern (Elternkurse) verfolgten die Verantwortlichen das Anliegen, gleichzeitig eine hohe Anonymität zu gewährleisten. Angaben über Bildungsabschlüsse sind weniger spezifisch als Aussagen zu der aktuellen Berufstätigkeit. b) Im Hinblick auf die Lesesozialisation erschien der elterliche Bildungsabschluss als besonders relevant. c) Da es sich bei den Variablen zum familiären Hintergrund lediglich um Kontrollvariablen handelt, sind die Autoren diesen Kompromiss eingegangen. 2. *Bücherbestand im Haushalt*. Als weiteres Merkmal des familiären Hintergrunds wurde der Bücherbestand im Elternhaus erhoben. Dazu wurde eine vierstufige Skala von Moser und Tresch (2003) verwendet: 1 = 0–10 Bücher, 2 = 11–50 Bücher, 3 = 51–100 Bücher, 4 = mehr als 100 Bücher. 3. Zur Erfassung der *Erstsprache* wurde wiederum eine Dummy-Variable gebildet (1 = Erstsprache Schweizerdeutsch / Deutsch, 0 = andere).

Lesenote. Bei diesem Leistungsindikator handelt es sich um die Halbjahresnote in der vierten Klasse für Lesen, die den Schulakten entnommen wurde. Eine Eins entspricht dem tiefsten, eine Sechs dem höchsten Leistungsmaß.

Kognitive Fähigkeiten. Die Intelligenz ist eine wichtige Kontrollvariable bei der Vorhersage von Lesekompetenz (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002). Die kognitiven Fähigkeiten wurden mit dem sprachunabhängigen Intelligenztest CFT 20-R (Weiss, 1998) gemessen. Dieser Test enthält vier Subtests mit Aufgaben zu folgenden Bereichen: Reihenfortsetzen, Klassifikationen, Matrizen und topologische Schlussfolgerungen. Die interne Konsistenz betrug $\alpha = .56$. Aus den vier Subtests wurde ein Gesamtscore gebildet.

Unterrichtsqualität. Zur Kontrolle von Lehrereffekten wurde auch die Unterrichtsqualität erfasst (Raudenbush, 2008). Die Skala, die sowohl generell als auch domänenspezifisch formulierte Items für den Bereich Mathematik enthält, stammt von Helmke (1988) und musste für den Deutschunterricht geringfügig adaptiert werden. Ursprünglich war die Messung von drei unabhängigen Dimensionen beabsichtigt: Klarheit im Unterricht (z. B. „Unser Lehrer / unsere Lehrerin kann gut erklären“), Klassenführung (z. B. „Die Lehrperson kann Schüler, die den Unterricht stören, zur Ruhe bringen“) und Sensibilität (z. B. „Meine Lehrerin / mein Lehrer kennt meine Schwächen und Stärken in Deutsch“) (jeweils zwei Items). Eine Hauptkomponentenanalyse ergab jedoch keine Unterschiede zwischen den drei Skalen, sondern wies auf eine Ein-Faktor-Lösung hin (Cronbachs $\alpha = .75$).

9.4.5 Treatment Check

Anhand von schriftlichen Befragungen wurde sichergestellt, dass die Programminhalte den Vorgaben und Anleitungen entsprechend implementiert wurden. Die Befragungen der

Lehrpersonen, der Eltern der Interventionsgruppe C sowie der Schülerinnen und Schüler erfolgten im Lauf des Schuljahres zweimal während je einer Woche (Anfang Dezember / Ende Februar). Die dafür konzipierten Fragebögen erfassten das genaue Vorgehen der Lehrpersonen bei der Durchführung des stillen Lesens bzw. der Szenarios sowie die dafür aufgewendete Zeit pro Tag. Eine schriftliche Evaluation am Schuljahresende ergab, dass 16 Lehrpersonen der 27 Interventionsklassen kooperativen Lesens (B und C) die Intervention komplett durchgeführt hatten und dass es bei den restlichen 11 Lehrpersonen Ausfälle von höchstens zwei Wochen gab (Interventionsdauer total: 28 Wochen). 12 von 14 Lehrpersonen der Intervention A berichteten größtenteils wenig bis keine Schwierigkeiten bei der Einhaltung der wöchentlichen Lesezeiten. Evaluationssitzungen mit den Lehrpersonen ergaben zudem, dass die Interventionen aus der Sicht der Lehrpersonen höchst zufriedenstellend verlaufen waren. Die Kinder führten ein Lesetagebuch mit Angaben zur Lesehausaufgabenzeit, -betreuung und -intensität (Schülerinnen und Schüler aller Gruppen). Die Eltern machten Angaben zur Hausaufgabenzeit und berichteten, welche Lesestrategien ihr Kind an welchen Tagen angewendet hatte. Je nach Strategie berichteten zwischen 18 % und 38 % der Eltern, diese mindestens einmal pro Woche angewendet zu haben, wobei während einer Woche jeweils mehrere Strategien zum Einsatz kamen (Niggli, Wandeler & Villiger, 2009). Das Elterntaining (zwei Kursabende pro Klasse) wurde von 96.6 % der Eltern der Interventionsgruppe C an mindestens einem Abend besucht ($N = 230$). 88.2 % waren an beiden Abenden anwesend. Die Rücklaufquoten der Elternfragebogen (Gesamtstichprobe) betrugen 95.6 % (T1; $N = 899$) und 93.0 % (T2; $N = 874$), die elterliche Beteiligung der Interventionsgruppe C an den Treatment Checks lag bei 83.6 % (TC 1; $N = 188$) und 84.0 % (TC 2; $N = 189$). Die Teilnahme der Eltern an der Studie war insofern äußerst zufriedenstellend.

9.4.6 Statistisches Vorgehen

Aufgrund der hierarchischen Datenstruktur wurden zur Überprüfung der Hypothesen Mehrebenenanalysen durchgeführt (Raudenbush & Bryk, 2002). Diese Form der Regressionsanalyse ermöglicht eine konservativere Schätzung der Standardfehler der Regressionskoeffizienten. Das verwendete Softwarepaket für Mehrebenenanalysen (HLM 6.04; Raudenbush, Bryk, Cheong & Congdon, 2004) bietet allein unstandardisierte Regressionskoeffizienten in der Ergebnisausgabe an, was die Interpretation der Regressionsgewichte aufgrund der oftmals arbiträren Metriken der Prädiktoren und Kriterien erschwert. Im vorliegenden Fall wurden alle metrischen Variablen y-standardisiert ($M = 0$, $SD = 1$) zur vereinfachten Interpretation von Effekten der Prädiktorvariablen. Die Regressionskoeffizienten zeigen dann an, um wel-

chen Anteil einer Standardabweichung sich die abhängigen Variablen bei der Zu- oder Abnahme einer Prädiktorvariable um eine Einheit verändern. Die deskriptiven Analysen wurden mit dem Statistikpaket SPSS 14 gerechnet. Der Durchschnitt der fehlenden Werte lag bei 3.1 % pro Variable (Maximum: 6.6 %). Um diese Ausfälle angemessen schätzen zu können, wurde das Verfahren der multiplen Imputation angewendet (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Mit der Software AMELIA II (King, Honaker, Joseph & Scheve, 2001) wurden fünf vollständige Datensätze generiert (Schafer & Graham, 2002). Die Mehrebenenanalysen wurden daher fünffach durchgeführt und die Ergebnisse anschließend nach den Formeln von Rubin (1987) kombiniert.

Für die Einschätzung der Unterrichtsqualität wurden Intraklassenkorrelationen berechnet, um die Reliabilität der einzelnen Schülerurteile (ICC (1)) und die Reliabilität der auf Klassenebene aggregierten Schülerurteile (ICC (2)) zu überprüfen (Bliese, 2000; Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert, 2006; Snijders & Bosker, 1999). Die ICC (2) war mit $r = .81$ hoch und deutete darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler in ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität relativ hoch übereinstimmten. Die ICC (1) von $r = .20$ zeigte, dass beachtenswerte Unterschiede zwischen den Klassen lagen (20 % der Varianz auf Klassenebene).

9.5 Ergebnisse

9.5.1 Deskriptive Befunde und Interkorrelationen

In den Abbildungen 9.1, 9.2, 9.3 und 9.4 sind die Ergebnisse der Motivations- und Leistungsentwicklung über die drei Messzeitpunkte hinweg nach Gruppenzugehörigkeit graphisch dargestellt.

Es fällt auf, dass die Werte für *Leselust* bei allen drei Interventionsgruppen während des Interventionszeitraums (T1-T2) moderat zunehmen, während die Leselust bei der Kontrollgruppe sinkt (siehe Abbildung 9.1). Nach der Intervention (T2-T3) verzeichnen die drei Interventionsgruppen eine ähnlich starke Abnahme, der Wert der Kontrollgruppe bleibt in etwa gleich. Bei den drei Ebenen des Leseverständnisses entsprechen die relativ hohen Anstiege über die drei Messzeitpunkte den altersbedingten Erwartungen. Während sich die Gruppen bei der Entwicklung des Wortverständnisses (siehe Abbildung 9.2) nicht wesentlich unterscheiden (abgesehen von einer geringeren Zunahme der Gruppe C zwischen T2 und T3), heben sich die Werte der beiden kooperativen Interventionen beim Satzverständnis zu T2 und T3 deutlich von denjenigen der Kontrollgruppe und der Gruppe „stilles Lesen“ ab (siehe Abbildung 9.3). Beim Textverständnis ist der Zuwachs über die drei Messzeitpunkte bei den ein-

zelenen Gruppen ähnlich hoch. Nur bei der Gruppe „stilles Lesen“ ist der Zuwachs über die drei Messzeitpunkte trotz höherem Ausgangswert insgesamt um einen halben Rohwert kleiner.

Abbildung 9.1

Entwicklung der Leselust über drei Messzeitpunkte nach Gruppen (4-stufige Skala)

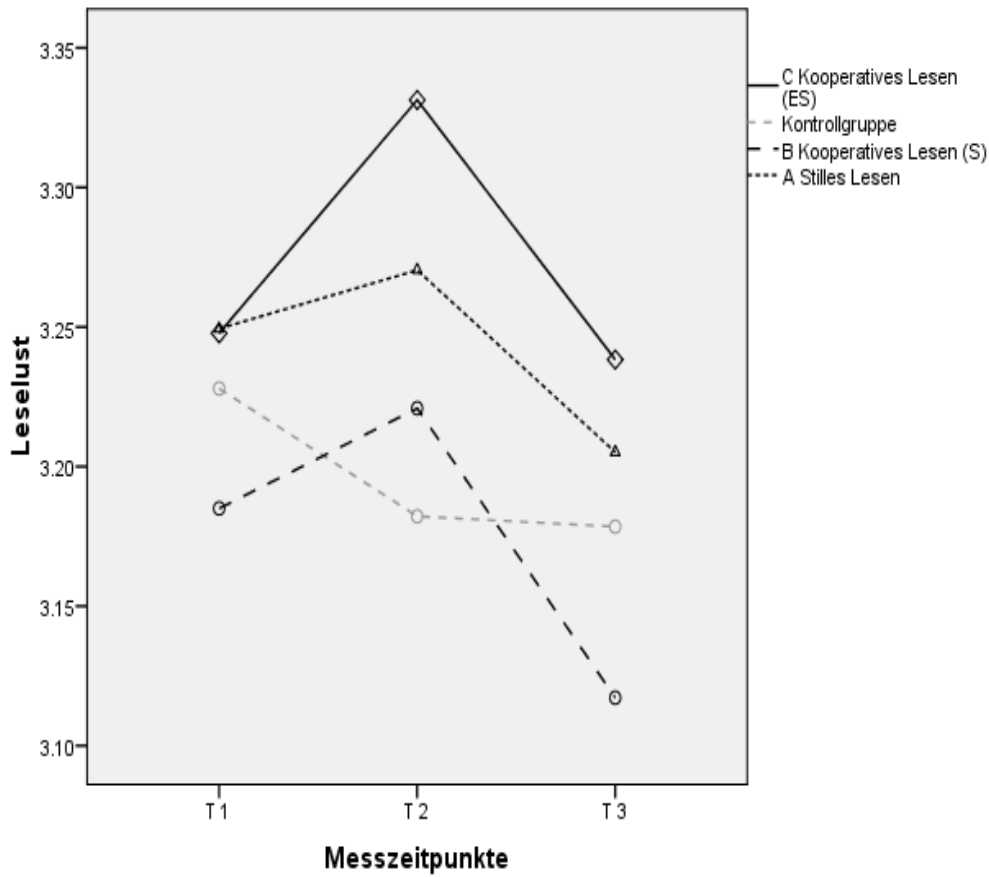


Abbildung 9.2

Entwicklung des Wortverständnisses über drei Messzeitpunkte nach Gruppen (Rohwerte)

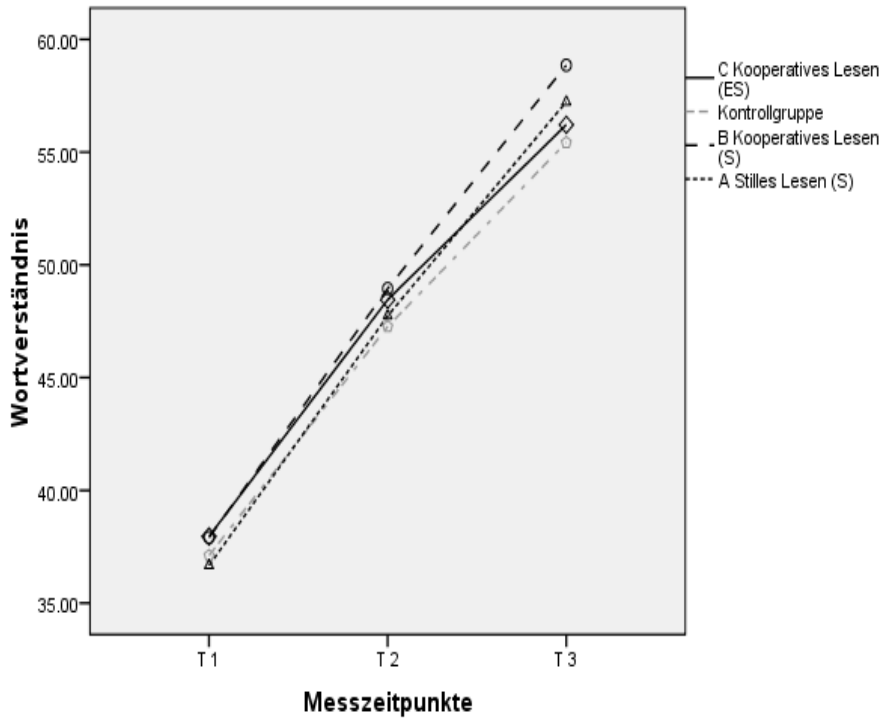


Abbildung 9.3

Entwicklung des Satzverständnisses über drei Messzeitpunkte nach Gruppen (Rohwerte)

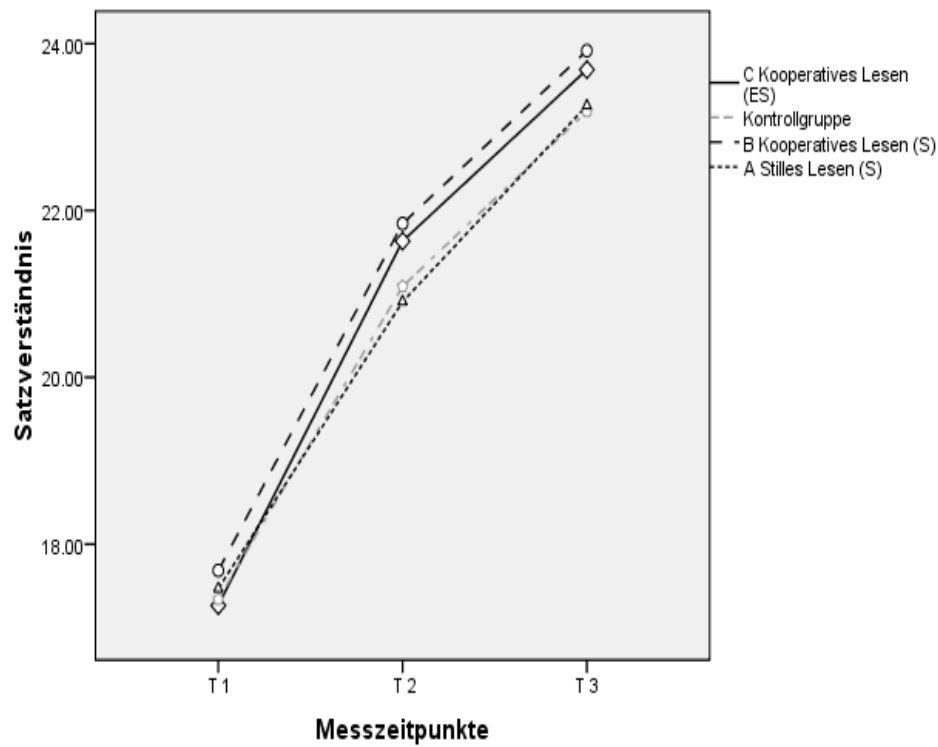
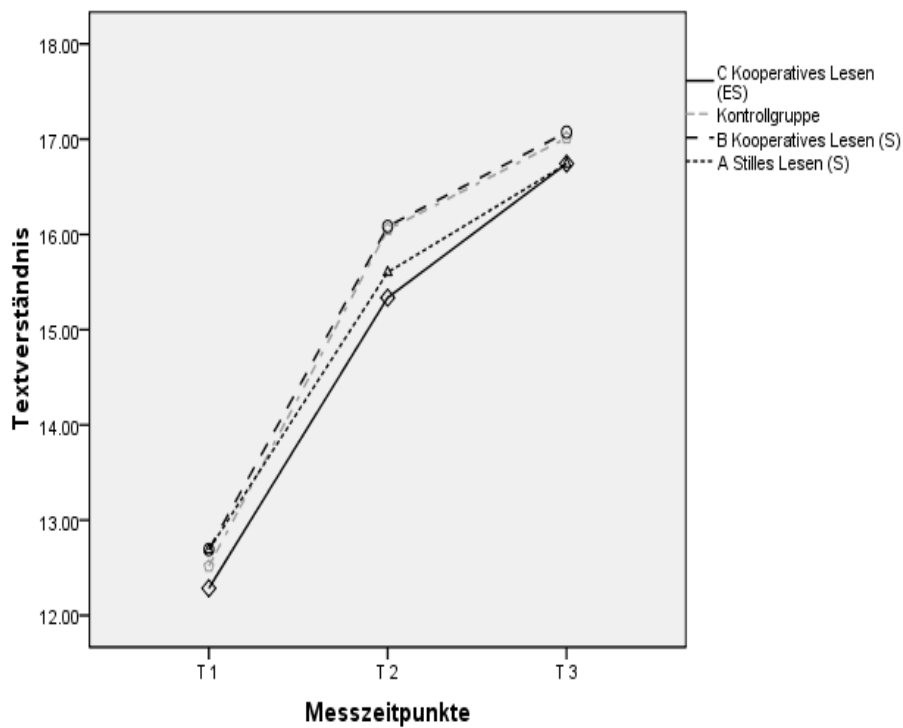


Abbildung 9.4

Entwicklung des Textverständnisses über drei Messzeitpunkte nach Gruppen (Rohwerte)



Die Mittelwerte, Standardabweichungen und korrelativen Zusammenhänge der untersuchten Variablen für die Gesamtstichprobe sind in Tabelle 9.4 dargestellt.

Tabelle 9.4

Mittelwerte, Standardabweichungen und Interkorrelationen ($N = 940$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1 Geschlecht (männlich=1)	1.48	0.50																					
2 EBA* hoch	0.28	0.45	-.02																				
3 EBA* tief	0.42	0.49	.00	-.53																			
4 Anzahl Bücher	3.21	0.90	-.05	.38	-.39																		
5 Erstsprache Deutsch	0.81	0.40	-.03	-.05	-.03	.28																	
6 CFT**	31.20	5.59	-.07	.12	-.17	.17	.07																
7 Lesenote	5.03	0.64	-.14	.14	-.15	.26	.24	.28															
8 Leselust T1	3.23	0.71	-.28	.05	-.06	.07	-.05	.09	.28														
9 Leselust T2	3.23	0.72	-.33	.08	-.10	.10	-.03	.09	.29	.58													
10 Leselust T3	3.17	0.76	-.30	.09	-.09	.12	-.03	.11	.31	.56	.69												
11 Wortverständnis T1	37.41	10.49	-.08	.10	-.12	.15	.09	.21	.51	.31	.26	.25											
12 Wortverständnis T2	48.13	10.92	-.12	.17	-.17	.20	.00	.21	.48	.32	.29	.28	.71										
13 Wortverständnis T3	56.97	10.74	-.11	.19	-.16	.21	.04	.22	.50	.36	.30	.30	.66	.77									
14 Satzverständnis T1	17.38	4.87	-.14	.18	-.16	.22	.13	.25	.58	.37	.30	.30	.72	.70	.71								
15 Satzverständnis T2	21.36	4.40	-.18	.18	-.17	.23	.16	.24	.58	.37	.37	.36	.64	.73	.74	.78							
16 Satzverständnis T3	23.55	4.03	-.18	.13	-.14	.23	.16	.25	.57	.37	.34	.33	.60	.67	.76	.75	.81						
17 Textverständnis T1	12.56	4.38	-.12	.21	-.18	.26	.17	.27	.59	.37	.32	.32	.58	.60	.61	.72	.71	.67					
18 Textverständnis T2	15.78	3.72	-.16	.18	-.18	.21	.10	.25	.55	.37	.35	.35	.51	.56	.57	.63	.72	.70	.71				
19 Textverständnis T3	16.92	3.41	-.14	.15	-.19	.25	.15	.27	.51	.30	.28	.28	.44	.47	.51	.59	.66	.69	.64	.72			
20 Unterrichtsqualität	4.04	0.70	-.03	-.12	.09	-.08	-.08	-.05	.00	.08	.19	.10	.01	-.01	-.02	-.03	-.02	.00	-.06	-.03	-.03		
21 Gruppe A (stilles Lesen)	0.24	.43	.01	-.03	.07	-.06	-.03	-.05	.00	.01	.03	.03	-.04	-.02	.01	.02	-.05	-.03	.02	-.02	-.02	-.02	-.06
22 Gruppe B (koop. Lesen S)	0.26	.44	-.01	.08	-.04	.06	-.02	-.04	-.04	-.04	-.02	-.06	.05	.03	.09	.02	.04	.05	.00	.04	.01	.01	
23 Gruppe C (koop. Lesen ES)	0.24	.43	.00	-.02	.02	-.02	.07	.06	-.03	.01	.06	.04	.03	.03	-.02	-.02	.05	.03	-.03	-.05	-.02	-.01	
24 Kontrollgruppe	0.26	.44	.00	-.03	-.03	.02	-.03	.03	.07	.02	-.06	-.01	-.04	-.04	-.08	-.01	-.03	-.04	.01	.03	.03	.06	

Anmerkungen. Koeffizienten $r \geq +.07$ und $r \leq -.07$ ($p < .05$), $r \geq +.09$ und $r \leq -.09$ ($p < .01$), $r \geq +.11$ und $r \leq -.11$ ($p < .001$).

* EBA = elterlicher Bildungsabschluss; CFT = Intelligenztest.

S = Schule; ES = Elternhaus und Schule.

Erwartungsgemäß wiesen die Variablen Leselust und Leseverständnis eine mittlere bis hohe differenzielle Stabilität über die Zeit auf, wobei die Interkorrelationen des Leseverständnisses (Wort-, Satz- und Textebene) deutlich höher waren als jene der Leselust. Die Zusammenhänge zwischen der Leselust und dem Wort-, Satz- und Textverständnis fielen erwartungsgemäß moderater aus. Der familiäre Hintergrund (elterlicher Bildungsabschluss = EBA, Bücherbestand, Erstsprache) und die abhängigen Variablen korrelierten zwar größtenteils statistisch signifikant, aber nur geringfügig. Der niedrige EBA korrelierte negativ mit Leselust und Leseverständnis, während der hohe EBA und der Bücherbestand signifikant positiv mit den abhängigen Variablen zusammenhingen. Was das Geschlecht betrifft, so berichteten die Jungen signifikant weniger motiviert zu sein; dasselbe Befundmuster zeigte sich beim Leseverständnis, jedoch weniger ausgeprägt. Die Korrelationen zwischen Lesenote und Leseverständnis lagen durchgängig im mittleren Bereich bei statistisch hoher Signifikanz. Dagegen korrelierte die Note zwar statistisch signifikant aber etwas weniger deutlich mit der Leselust. Der Intelligenztest CFT und das Leseverständnis korrelierten geringfügig, aber statistisch signifikant. Die Korrelationen zwischen dem CFT und der Leselust waren deutlich niedriger, wenn auch statistisch signifikant.

9.5.2 Vorhersage der Lesemotivation

In Tabelle 9.5 sind die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Lesemotivation ersichtlich.

Zur Vorhersage der Leselust zu T2 wurde auf der Individualebene als Kovariate neben dem Geschlecht, dem familiären Hintergrund und der Lesenote des ersten Semesters auch der Eingangswert (Leselust T1) kontrolliert (M1). Es zeigte sich, dass die Leselust bei den Jungen während der Interventionszeit signifikant weniger zunahm als bei den Mädchen. Ebenfalls eine bedeutsame und statistisch signifikante Vorhersagekraft erzielte die Lesenote. Die familiären Hintergrundvariablen waren nicht von Bedeutung. Im zweiten Modell wurde zusätzlich auf Klassenebene die Gruppenzugehörigkeit als Dummy-Variable (Referenz: Kontrollgruppe) eingeführt (M2). Für die Intervention „Stilles Lesen“ sowie für die schulisch-familiäre Intervention konnte ein statistisch signifikanter Zuwachs an Leselust im Vergleich zur Kontrollgruppe verzeichnet werden. Nach Einführung der Interventionsvariablen blieben die Koeffizienten auf der Individualebene im Vergleich zum ersten Modell nahezu unverändert. Im Modell 3 wurde zusätzlich die Unterrichtsqualität kontrolliert (M3). Um eine Überschätzung des prädiktiven Effekts dieser Kovariate auf Klassenebene zu verhindern, wurde sie gleichzeitig auf der Individualebene eingeführt.

Tabelle 9.5

Befunde (Regressionskoeffizienten) aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage der Leselust zum Zeitpunkt T2 und T3

	Leselust T2						Leselust T3					
	M1		M2		M3		M4		M5		M6	
	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE
Geschlecht (männlich)	-.33 ***	.06	-.33 ***	.06	-.33 ***	.06	-.29 ***	.06	-.29 ***	.05	-.29 ***	.06
EBA hoch	.04	.08	.03	.08	.07	.07	.03	.08	.03	.07	.05	.08
EBA tief	-.07	.06	-.08	.06	-.09	.06	-.01	.06	-.02	.07	-.02	.06
Anzahl Bücher	.01	.04	.01	.04	.02	.04	.06	.03	.06	.03	.06 *	.03
Erstsprache Deutsch	-.10	.08	-.11	.08	-.07	.08	-.15	.07	-.15 *	.08	-.14	.07
Leselust T1	.49 ***	.03	.49 ***	.03	.48 ***	.03	.46 ***	.03	.46 ***	.03	.45 ***	.03
CFT	-.01	.02	-.01	.03	-.01	.03	.01	.03	.00	.03	.01	.03
Lesenote	.13 ***	.03	.14 ***	.03	.13 ***	.03	.16 ***	.03	.16 ***	.03	.16 ***	.03
Unterrichtsqualität (Individual)					.17 ***	.03					.09 **	.03
A Stilles Lesen (S)			.18 *	.08	.21 *	.08			.09	.10	.08	.07
B Kooperatives Lesen (S)			.13	.10	.14	.09			-.04	.10	-.04	.12
C Kooperatives Lesen (ES)			.25 *	.10	.26 **	.09			.13	.10	.12 †	.07
Unterrichtsqualität (Klasse)					-.03	.07					-.11	.08
R^2	.375		.381		.404		.352		.353		.357	

Anmerkungen. EBA = elterlicher Bildungsabschluss, S = Schule, ES = Elternhaus und Schule. Alle metrischen Variablen sind z-standardisiert.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$.

Die zusätzliche Kontrolle dieser Variablen hatte zur Folge, dass sich die vorhergesagte Zunahme der Leselust bei den Interventionsgruppen im Vergleich zur Kontrollgruppe verstärkte. Auch die Unterrichtsqualität erwies sich zumindest auf der Individualebene als statistisch signifikant und bedeutsam. Die Veränderungen der übrigen Prädiktoren auf der Individualebene waren wiederum unbedeutend.

Die Modelle 4 bis 6 beziehen sich auf die Vorhersage der Leselust zum Zeitpunkt T3, d. h. es handelt sich um Analysen hinsichtlich der Wirksamkeit der Interventionen über den Interventionszeitraum hinaus (Follow-up). Zu Beginn wurde erneut ein Modell ausschließlich mit Individualvariablen gerechnet (M4). Wiederum waren das Geschlecht, die Lesenote und die Leselust zu T1 signifikante Prädiktoren. Bei Einführung der Gruppenzugehörigkeit im Modell 5 änderte sich auf der Individualebene wenig, abgesehen von einem zusätzlichen statistisch signifikanten Effekt für die Variable Erstsprache Deutsch (M5). Dies bedeutet, dass Fremdsprachige über das Treatment hinaus einen höheren Zuwachs an Leselust äußerten als Deutschsprachige. Allerdings blieben statistisch signifikante längerfristige Effekte für die Interventionen zu T3 aus. Die zusätzliche Kontrolle der Unterrichtsqualität ergab diesmal einen geringen Effekt der Eltern-Schule-Bedingung (10% Signifikanzniveau), zudem erzielte die Variable Bücherbestand einen geringen, aber statistisch signifikanten Effekt, während der Effekt für Erstsprache Deutsch wegfiel (M6). Somit kann als Ergebnis festgehalten werden, dass die an den Interventionen A und C beteiligten Schülerinnen und Schüler einen signifikant größeren Zuwachs an Leselust zeigten als die Kontrollgruppe, was für die Intervention B nicht zutraf. Jedoch konnten die Effekte zum Zeitpunkt der Follow-up-Messung, abgesehen von einem Trend bei Intervention C, nicht mehr nachgewiesen werden. Testet man die Effekte zu T2 mit veränderter Referenzgruppe, um Unterschiede *zwischen* den Interventionsgruppen zu ermitteln, so zeigt sich allerdings, dass sich die drei Interventionsformen in ihrem Effekt hinsichtlich der Zunahme von Leselust zu T2 nicht statistisch signifikant unterscheiden.

9.5.3 Vorhersage des Leseverständnisses

In einem weiteren Schritt sollte die Hypothese hinsichtlich der Zunahme des Leseverständnisses überprüft werden. Dazu wurden Modelle spezifiziert mit Wort-, Satz- und Textverständnis als abhängige Variablen und mit den bisher verwendeten Variablen auf Individual- und Klassenebene als Kontrollvariablen. Zunächst wurden die Effekte der Interventionen auf das *Wortverständnis* überprüft (siehe Tabelle 9.6). Die Modelle 1 bis 3 beziehen sich auf die Voraussage des Wortverständnisses am Ende des Interventionszeitraums, die Modelle 4 bis 6 auf das Wortverständnis zum Zeitpunkt der Follow-up-Messung.

Im ersten Modell wurden nur die Prädiktoren der Individualebene eingeführt (ohne Unterrichtsqualität). Abgesehen vom Eingangswert (Wortverständnis T1) waren als Prädiktoren die Erstsprache und die Lesenote bedeutsam. Fremdsprachige sowie Schülerinnen und Schüler mit besseren Lesenoten hatten sich demnach im Wortverständnis signifikant deutlicher verbessert. Die Hinzunahme der Interventionsbedingungen zeigte keine merkbaren Veränderungen auf der Individualebene (M 2). Zudem unterschieden sich die drei Interventionsgruppen am Ende des Interventionszeitraums nicht signifikant von der Kontrollgruppe. Auch die zusätzliche Kontrolle der Unterrichtsqualität (M 3) war nicht bedeutsam. Betrachtet man die Ergebnisse zu der Langzeitwirkung der Interventionen, so hatten auf der Individualebene wiederum der Eingangswert und die Lesenote prädiktiven Charakter (M4). Der vormalige Effekt für die Erstsprache war nunmehr unbedeutend. Auf der Klassenebene zeigten sich signifikante prädiktive Effekte für die Interventionen A (stilles Lesen) und B (kooperatives Lesen in der Schule) (M5). Die Kontrolle der Unterrichtsqualität vermochte auch hier keine zusätzliche Varianz aufzuklären (M6).

Tabelle 9.6

Befunde (Regressionskoeffizienten) aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage des Wortverständnisses zum Zeitpunkt T2 und T3

	Wortverständnis T2						Wortverständnis T3					
	M1		M2		M3		M4		M5		M6	
	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE
Geschlecht (männlich)	-.08	.05	-.08	.05	-.08	.05	-.08	.05	-.07	.05	-.08	.05
EBA hoch	.09	.05	.08	.05	.08	.05	.11	.06	.11	.06	.11	.06
EBA tief	-.03	.06	-.03	.06	-.03	.06	-.01	.06	-.02	.06	-.02	.06
Anzahl Bücher	.05 *	.03	.05 *	.03	.05 *	.03	.03	.03	.03	.03	.03	.03
Erstsprache Deutsch	-.20 **	.07	-.20 **	.07	-.20 **	.07	-.08	.07	-.08	.07	-.08	.07
Wortverständnis T1	.61 ***	.04	.61 ***	.04	.61 ***	.04	.55 ***	.03	.54 ***	.03	.54 ***	.03
CFT	.01	.02	.01	.02	.01	.02	.04	.02	.05	.02	.05	.02
Lesenote	.18 ***	.03	.18 ***	.03	.18 ***	.03	.21 ***	.04	.22 ***	.04	.22 ***	.04
Unterrichtsqualität (Individual)					.00	.03					.00	.03
A Stilles Lesen (S)			.08	.08	.07	.07			.20 *	.08	.19 *	.08
B Kooperatives Lesen (S)			.09	.09	.09	.09			.29 *	.11	.28 *	.11
C Kooperatives Lesen (ES)			.11	.12	.10	.12			.07	.12	.07	.11
Unterrichtsqualität (Klasse)					-.05	.07					-.07	.07
R^2	.530		.528		.527		.489		.495		.494	

Anmerkungen. EBA = elterlicher Bildungsabschluss, S = Schule, ES = Elternhaus und Schule. Alle metrischen Variablen sind z-standardisiert.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$.

Die Ergebnisse für die *Voraussage des Satzverständnisses* zu T2 und T3 sind in der Tabelle 9.7 dargestellt. Wie bereits beim Wortverständnis erwies sich die Lesenote als bedeutsamer Prädiktor auf der Individualebene (M1). Neben dem Eingangswert (Satzverständnis T1) hatten auch das Geschlecht der Kinder und der hohe elterliche Bildungsabschluss prädiktiven Charakter. Dies bedeutet, dass Mädchen sowie Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über einen vergleichsweise hohen Schulabschluss verfügten (Referenz: Kinder von Eltern mit mittlerem Schulabschluss), sich signifikant stärker verbesserten. Am Ende der Interventionszeit (T2) ergab sich einzig für die Intervention C (kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses) ein schwacher Effekt (10 %-Signifikanzniveau) (M2). Ansonsten unterschieden sich die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppen nicht signifikant von der Kontrollgruppe. Bei der Analyse der Langzeiteffekte (Satzverständnis T3 als AV) änderte sich die Befundlage insofern, als der Effekt der Intervention C nun an Eindeutigkeit gewann (5 %-Signifikanzniveau) (M5). Zudem verzeichneten die Schülerinnen und Schüler der Intervention B (kooperatives Lesen in der Schule) nunmehr eine signifikant stärkere Zunahme des Satzverständnisses als die Kontrollgruppe. Auch die Kovariaten Geschlecht und Lesenote waren wiederum statistisch signifikant, jedoch erlangte der elterliche Schulabschluss diesmal keine Bedeutung mehr. Die Hinzunahme der Unterrichtsqualität als weitere Prädiktorvariable führte keine merkbaren Veränderungen herbei (M6).

Tabelle 9.7

Befunde (Regressionskoeffizienten) aus Mehrebenenanalysen zur Vorhersage des Satzverständnisses zum Zeitpunkt T2 und T3

	Satzverständnis T2						Satzverständnis T3					
	M1		M2		M3		M4		M5		M6	
	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE
Geschlecht (männlich)	-.11 *	.04	-.11 *	.04	-.10 *	.04	-.12 **	.04	-.12 **	.04	-.12 **	.04
EBA hoch	.11 *	.06	.11 †	.06	.11 *	.06	.05	.06	-.05	.06	-.05	.06
EBA tief	-.01	.05	-.01	.05	-.01	.05	-.04	.06	-.04	.06	-.04	.06
Anzahl Bücher	-.03	.03	-.03	.03	-.03	.03	.01	.03	.01	.03	.01	.03
Erstsprache Deutsch	.08	.06	.08	.06	.08	.06	.11	.06	.10	.05	.10	.05
Satzverständnis T1	.63 ***	.04	.63 ***	.04	.63 ***	.04	.60 ***	.04	.60 ***	.04	.60 ***	.04
CFT	.01	.02	.00	.02	.01	.02	.04	.02	.04	.02	.04	.02
Lesenote	.21 ***	.03	.22 ***	.03	.22 ***	.03	.20 ***	.04	.20 ***	.04	.20 ***	.04
Unterrichtsqualität (Individual)					.01	.03					.03	.03
A Stilles Lesen (S)			-.04	.06	-.03	.06			.04	.06	.04	.06
B Kooperatives Lesen (S)			.11	.08	.12	.08			.19 **	.06	.20 **	.06
C Kooperatives Lesen (ES)			.16 †	.09	.16 †	.09			.18 *	.07	.19 *	.07
Unterrichtsqualität (Klasse)					.02	.06					.00	.05
R^2	.629		.634		.633		.588		.594		.593	

Anmerkungen. EBA = elterlicher Bildungsabschluss, S = Schule, ES = Elternhaus und Schule. Alle metrischen Variablen sind z-standardisiert.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$. † $p < .10$.

Schließlich wurde die *Zunahme des Textverständnisses* zu den Zeitpunkten T2 und T3 vorausgesagt. Die Ergebnisse zeigten, dass sich keine der drei Interventionsgruppen hinsichtlich der Zunahme an Textverständnis signifikant von der Kontrollgruppe unterschied. Auch zum Zeitpunkt der Follow-up-Messung konnten keine Effekte ermittelt werden. Statistisch bedeutsame Prädiktoren waren wiederum die Lesenote und das Geschlecht. Die Intelligenz erlangte bei der Vorhersage von Textverständnis zu T3 ebenfalls eine schwache, aber statistisch signifikante Bedeutsamkeit. Aufgrund der fehlenden Effekte der Interventionen und aus Platzgründen werden die Befunde nicht tabellarisch dargestellt.

Zusammenfassend geht aus den Analysen zur Vorhersage des Leseverständnisses hervor, dass die drei Interventionen bei der Förderung von Wort- und Satzverständnis im Vergleich zu der Kontrollgruppe verzögerte Effekte erzielten. Zudem wirkten sich die Interventionen hinsichtlich der Zunahme des Wort- und Satzverständnisses unterschiedlich aus.

Die Ergebnisse für Motivation und Leseverständnis sind insofern gegenläufig, als sich eine signifikante Zunahme an Motivation unmittelbar nach Abschluss der Interventionen zeigte, jedoch nicht mehr zum Zeitpunkt des Follow-up, während die Förderung des Leseverständnisses verzögerte Effekte erfuhr. In einem weiteren Schritt wurde mittels Strukturgleichungsmodellen (Muthén & Muthén, 1998–2009) geprüft, ob die verzögerten Effekte auf die Leseleistung aufgrund der durch die Interventionen positiv veränderten Leselust (T2) zustande gekommen waren. Es ließ sich jedoch kein signifikanter mediierender Einfluss der Leselust von T2 auf das Wort- und Satzverständnis zu T3 nachweisen. Einen bedeutsamen Einfluss auf das Wort- und Satzverständnis zum dritten Messzeitpunkt hatte lediglich die anfängliche Leselust (T1). Die Effekte auf kognitiver Ebene waren daher nicht über die Veränderung der Motivation vermittelt, sondern sind folglich anderen Programmkomponenten zuzurechnen.

Auffällig ist, dass der elterliche Bildungshintergrund für die Entwicklung von Motivation und Leseverständnis eine vernachlässigbare Rolle spielt. Einzig bei der Vorhersage des Satzverständnisses weisen die Kinder mit hohem elterlichem Bildungshintergrund einen Vorteil gegenüber Kindern mit mittlerem elterlichem Bildungshintergrund auf. Im Rahmen weiterführender Analysen konnten jedoch keine differenziellen Effekte der Interventionsformen in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungshintergrund ermittelt werden. Die statistische Prüfung der Interaktionseffekte wurde in HLM über den Vergleich der Deviance beider Modelle (ohne und mit cross-level-Interaktion) durchgeführt. Da HLM bei multipler Imputation keinen kombinierten Wert für die Deviance ausgibt, wurden die Modellvergleiche für die fünf Datensätze getrennt durchgeführt. Bei Berücksichtigung der Interaktionseffekte ergab sich für keine

der abhängigen Variablen eine signifikante Verbesserung des Modells (Leselust T1-T2: Differenz Deviance = 4.8, $df = 6$, $p > .05$ / Leselust T1-T3: Differenz Deviance = 8.0, $df = 6$, $p > .05$ / Wortverständnis T1-T2: Differenz Deviance = 4.7, $df = 6$, $p > .05$ / Wortverständnis T1-T3: Differenz Deviance = 5.4, $df = 6$, $p > .05$ / Satzverständnis T1-T2: Differenz Deviance = 3.2, $df = 6$, $p > .05$ / Satzverständnis T1-T3: Differenz Deviance = 0.3, $df = 6$, $p > .05$ / Textverständnis T1-T2: Differenz Deviance = 3.8, $df = 6$, $p > .05$ / Textverständnis T1-T3: Differenz Deviance = 8.2, $df = 6$, $p > .05$). Die Modellvergleiche für die anderen Datensätze kamen zu vergleichbaren Ergebnissen und führten jedesmal zur Ablehnung des Modells mit den Interaktionen.

9.6 Diskussion

9.6.1 Diskussion der Befunde

Ziel dieses Beitrags war der Vergleich dreier unterschiedlich intensiver Leseförderungsprogramme hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf die Lesemotivation und das Leseverständnis. Die drei Programme unterschieden sich konzeptionell in der Operationalisierung der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 2002) sowie im Ausmaß sozialer Interaktionen, die im Rahmen kooperativen Lernens bzw. als Anschlusskommunikation im familiären Kontext stattfanden. Hinsichtlich der *Motivationsförderung* konnten bei zwei von drei Interventionsbedingungen statistisch bedeutsame Effekte nachgewiesen werden. Trotz geringerer Intensität war die Intervention A (stilles Lesen) ebenso erfolgreich wie die intensivste Intervention C (kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses). Bei der Intervention B (kooperatives Lesen in der Schule) zeigten sich hingegen keine Effekte im Vergleich zur Kontrollgruppe. Diese Befunde weisen auf eine teilweise Bestätigung unserer Erwartungen hin (Hypothese 1a). Erwartungswidrig war allerdings der Befund, dass sich die drei Interventionen nicht statistisch signifikant unterschieden (Hypothese 1b). Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sich bereits geringfügige Maßnahmen von Autonomieförderung (z. B. die interessen geleitete Wahl von Texten) positiv auf die Motivation auswirken können, wenn diese von längerer Dauer sind. Betrachtet man diese Ergebnisse zur Motivationsförderung im Licht der mehrfach berichteten, negativen motivationalen Veränderungen im Laufe der Schulzeit (Eccles et al., 1998; Gottfried et al., 2001), so lässt sich sagen, dass die drei Interventionen einer für diese Altersstufe erwartbaren Motivationsabnahme entgegenwirken konnten. Es bleibt jedoch unklar, weshalb es fünf Monate nach der Intervention entgegen den Erwartungen zu einer Abnahme der Lesemotivation kam (Hypothese 1c). Das Ende des während der Interven-

tionszeit beabsichtigten motivationsfördernden Klimas und die damit verbundene Ernüchterung könnten ein Hinweis dafür sein, dass die Motivationsabnahme lediglich aufgeschoben werden konnte. Die nachgewiesene günstige Motivationsentwicklung wäre demnach lediglich auf die Förderung situativen Interesses zurückzuführen, das zur Entstehung habitualisierter Motivation jedoch noch nicht ausreichend war. Angesichts der von Hidi und Renninger (2006) postulierten komplexen Prozessstufen, die bei der Veränderung von situativen in habitualisierte Interessen durchlaufen werden, ist dieser Befund wenig erstaunlich (Krapp, 2002). Als weiterer Erklärungsansatz könnte aber auch der Lehrerwechsel herangezogen werden, der nach Abschluss der Intervention für alle Schulklassen vollzogen worden war. Andere Veränderungen der Lernumwelt (wie z. B. neue Schule, neue Klassenzusammensetzung) traten nur bei vereinzelt Klassen auf. Diese Veränderungen des schulischen Kontexts könnten kurzfristige Veränderungen der Motivation hervorgerufen haben (Corpus, McClintic-Gilbert & Hayenga, 2009). Der nahezu signifikante Effekt (10 %-Niveau) der schulisch-familiären Intervention zu T3 könnte damit zusammenhängen, dass das familiäre Leseumfeld über die Interventionsdauer hinaus konstant blieb und nicht einer vergleichbaren Veränderung wie derjenigen des Lehrerwechsels unterworfen war. Eine längerfristige Etablierung der im Rahmen der Intervention implementierten, prä- und paraliterarischen Kommunikationskultur in den Familien ist durchaus denkbar. Jedoch haben sich mit dem Wegfall des Programms die Auslöser für den elterlichen Einfluss gleichwohl reduziert. Der Effekt zeigt sich lediglich noch bei Kontrolle der Unterrichtsqualität, was möglicherweise auch auf komplexe Übertragungseffekte hinweist.

Statistisch signifikante Effekte hinsichtlich der *Förderung des Leseverständnisses* traten erst fünf Monate nach Abschluss der Interventionen bei der Follow-up-Messung auf (Hypothesen 2a und 2b). Dass Förderprogramme im kognitiven Bereich des Lesens erst mit zeitlicher Verzögerung wirksam werden, konnte auch an anderer Stelle gezeigt werden (Souvignier & Mokhlesgerami, 2006). Die Frage, ob diese „Schläfer-Effekte“ (Wild & Möller, 2009, S. 339) über die geförderte Motivation vermittelt worden waren, konnte nicht bestätigt werden. Laut den Befunden aus Strukturgleichungsanalysen (Muthén & Muthén, 1998–2009) waren die Effekte nur von der Eingangsmotivation zu T1, nicht aber von der veränderten Motivation zu T2 mit beeinflusst worden. Dieses Ergebnis kann als Hinweis dafür gelten, dass sowohl die kognitive als auch die motivationale Förderung effektiv waren, wenn auch die Motivation als Eingangsvoraussetzung bei der Förderung kognitiver Aspekte des Lesens (z. B. Leseverständnis) eine wichtige Rolle spielt (McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008;

Morgan & Fuchs, 2007). Angesichts der in einigen Untersuchungen berichteten Leistungssteigerung bei gleichzeitigem Abfall motivationaler Kriterien (z. B. McElvany et al., 2008) sind die Befunde des vorliegenden Beitrags als erfolversprechend anzusehen und bestätigen, dass die schulische Förderung der Motivation einerseits und der kognitiven Kompetenz andererseits sich nicht gegenseitig ausschliessen (Kunter, 2005; Morgan & Fuchs, 2007). Nichtsdestotrotz weisen die hinsichtlich der Leselust ausbleibenden Effekte der Intervention B (mit hohem kognitivem Förderanteil) darauf hin, dass sich die Schule im Bereich des Lesens womöglich etwas schwerer damit tat, diese beiden Komponenten gleichermaßen zu fördern. Zumindest zeigen die Ergebnisse, dass die Familie bei der Motivationsförderung einen entscheidenden Beitrag leisten kann.

Erklärungsbedürftig sind die *differenziellen Wirkmechanismen* der einzelnen Programme hinsichtlich der Förderung des Wort- und Satzverständnisses im Vergleich zur Kontrollgruppe. Festzuhalten gilt, dass das intensivste Programm mit schulisch-familiärer Tragweite (Intervention C) Prozesse auf der höheren Ebene des Leseverstehens (Satzebene) zu fördern vermochte, während sich bei der niedrigsten Prozessebene (Wortverständnis) keine signifikanten Effekte ergaben. Die Ergebnisse für die Gruppe „stilles Lesen“ (Intervention A) zeigten hingegen ein anderes Bild: Während hier die Effekte auf der Wortebene lagen, waren sie auf der Satzebene nicht nachweisbar. Allein das Programm „kooperatives Lesen“ im schulischen Kontext (Intervention B) erzielte im Vergleich zur Kontrollgruppe Effekte auf beiden Ebenen gleichzeitig (Wort- und Satzverständnis). Die Kombination von Flüssigkeits- und Strategietraining hatte sich hier offensichtlich besonders positiv ausgewirkt. Wie lassen sich diese differenziellen Wirkungsweisen erklären? Da das stille Lesen möglicherweise einen bedeutsamen Einfluss auf die Leseflüssigkeit hat (Hafner et al., 2009) und mit einer verbesserten Worterkennung einhergehen kann (Langford & Allen, 1983), sind die Effekte auf Wortebene nachvollziehbar. Die Interventionen B und C waren hingegen auf eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Textinhalt ausgerichtet, was für die Förderung des Satzverständnisses im Vergleich zur Intervention A vorteilhaft sein kann. Es muss allerdings angefügt werden, dass *direkte Quervergleiche* zwischen den drei Interventionen auf der Grundlage dieser Analysen nicht möglich sind. Zusätzliche HLM-Analysen mit veränderter Referenzgruppe, die solche Quervergleiche ermöglichen, haben *keine signifikanten Unterschiede* hinsichtlich der Wirksamkeit der Interventionen auf Wort- und Satzverständnis ergeben.

Trotz den von allen Interventionsprogrammen erzielten positiven Effekten auf Wort- und/oder Satzebene besteht Klärungsbedarf hinsichtlich der ausbleibenden Effekte auf der Ebene des Textverständnisses. Angesichts der methodischen Ausrichtung der Interventionen

B und C auf den verstehenden Umgang mit Texten durch Fragenstellen ist dieser Befund erwartungswidrig. Eine erste Erklärung kann in Unterschieden gesucht werden, die zwischen dem produktiven Fragenstellen im Rahmen des Treatments und dem reaktiven Aufgabenformat des Tests (logische multiple-choice-Aufgaben) bestehen. Der Test verlangte schlussfolgerndes Denken auf der Basis kurzer Texte. Die Schülerinnen und Schüler hatten sich jedoch mit längeren Texten zu beschäftigen, bedeutsame Stellen zu suchen und dazu Fragen zu formulieren. Möglich ist, dass schlussfolgerndes Denken dabei weniger im Vordergrund stand. Eine mögliche Erklärung kann im Weiteren durch die Tatsache begründet sein, dass die im Test gemessenen Fähigkeiten, nämlich das Verstehen von Texten unter Zeitdruck und in Einzelarbeit, im Rahmen der Interventionsprogramme nicht direkt gefordert worden war. Zumindest in den Interventionen B und C lag der Fokus vielmehr auf dem kooperativen Arbeiten mit Texten. Weiter ist zu vermuten, dass hierarchiehöhere Prozesse des Lesens änderungsresistenter und daher weniger beeinflussbar sind. Frühere Studien mit vergleichbaren Programmen zur Förderung des Textverständnisses vermitteln ein ähnliches Bild (Aarnoutse & Schellings, 2003; McElvany & Artelt, 2009; Streblow, Holodynski & Schiefele, 2007).

9.6.2 Grenzen der Arbeit und Implikationen für die weitere Forschung

Eine kritische Bemerkung betrifft die Erklärbarkeit der Effekte. Aufgrund der relativ komplexen Interventionsprogramme B und C, die jeweils mehrere Komponenten enthalten (zwei alternierende Unterrichtsszenarios, gleichzeitige Förderung des Leseverständnisses mittels Leseflüssigkeit und Lesestrategien), ist es nicht in allen Fällen möglich, detaillierte Rückschlüsse zu ziehen, in welchem Ausmaß die einzelnen Programmeinheiten für die Wirksamkeit der Interventionen verantwortlich waren. Diese Einschränkung ist charakteristisch für Ansätze der Designforschung. Ihr Vorteil der Authentizität der Lernumwelten muss auf Kosten der Isolierung spezifischer Wirkmechanismen erkaufte werden (DBRC, 2003; Patry, 1982). Um diesem Kritikpunkt zu begegnen, wäre ein wesentlich komplexeres Untersuchungsdesign mit mehreren Teilstichproben erforderlich, was in der Schulpraxis kaum zu bewerkstelligen ist. Immerhin lassen sich aufgrund eines Vergleiches zwischen den Interventionen B und C wichtige Rückschlüsse über den zusätzlichen Gewinn eines Einbezugs des Elternhauses in die schulische Leseförderung ziehen. Im Rahmen einer weiteren Studie besteht zudem die Absicht, die Qualität generierter Schülerfragen mittels zusätzlich erhobener Daten zu überprüfen und ihren möglichen Einfluss auf die Zunahme von Leseverständnis und Motivation zu ermitteln. Diese Befunde könnten Rückschlüsse über die Wirksamkeit dieser Teilkomponente der

Interventionen B und C (Strategie „Fragen stellen“) ermöglichen. Zusätzlich könnte interessieren, Strategietrainingseffekte auf metakognitive Bereiche wie Strategiewissen zu ermitteln. Wenn auch die Strategieanwendung im Elternhaus lediglich auf kommunikative Förderstrategien ausgerichtet war, wäre dennoch zu überprüfen, ob sich Transfereffekte eingestellt haben.

Offen bleibt auch die Frage nach der *Konstruktvalidität* von multiple-choice-Leseverständnistests. Rost und Sparfeldt (2007) hatten in ihrer Studie festgestellt, dass für das erfolgreiche Lösen von multiple-choice-Lesetests nicht nur Leseverständnis sondern auch *Intelligenz* und *Vorwissen* eine große Bedeutung haben. Allerdings handelt es sich hierbei um ein Problem psychodiagnostischer Art, das im Rahmen dieser Studie nicht gelöst werden kann. Der Einbezug der Intelligenz als Kontrollvariable ist immerhin ein Ansatzpunkt um systematische Messfehler, die aufgrund einer Konfundierung der Variablen Leseverständnis und Intelligenz zustande kommen können, zu verringern.

Der quasi-experimentelle Charakter der Studie erfordert gewisse Einschränkungen im Hinblick auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Das Fehlen von signifikanten Mittelwertsunterschieden hinsichtlich relevanter Variablen im Vortest ist immerhin ein Hinweis darauf, dass die Ausgangsbedingungen der Kontroll- und Interventionsgruppen vergleichbar waren. Auch der vorgenommene intensive Matching-Prozess ist eine wichtige Maßnahme zur Eliminierung potenzieller Störfaktoren. In der Forschungsliteratur werden vermehrt Stimmen laut, die auch nicht-randomisierte Verfahren unter bestimmten Umständen gutheißen. So könnten als Alternative z. B. Replikationsstudien, die die Ergebnisse dieser Interventionsstudie in anderen Settings bestätigen, dem Einwand der reduzierten experimentellen Kontrolle begegnen (Raudenbush, 2005).

Schließlich ist in Bezug auf die Homogenität der Programmimplementierung anzumerken, dass zwar Treatment Checks zu deren Überprüfung durchgeführt wurden. Diese basieren aber nicht auf den Einschätzungen externer Beobachtungsdaten. Zusätzliche Videoanalysen hätten hier für mehr Objektivität sorgen können. Allerdings sind derartige Verfahren auch nicht frei von Verzerrungen.

Die Wirksamkeit der Interventionen hinsichtlich spezifischer Schülergruppen ist eine Fragestellung, die noch weiter verfolgt werden könnte. Bisher konnte immerhin festgestellt werden, dass keine Interaktionen zwischen dem elterlichen Bildungsabschluss und der Interventionsform bestanden. Dies spricht dafür, dass die Schülerinnen und Schüler unabhängig vom elterlichen Bildungshintergrund gleichermassen von den Interventionen profitiert haben. In einem weiteren Schritt könnte nun noch differenzierter der Frage nachgegangen werden, welche Schülergruppen von den Interventionen besonders bzw. kaum profitiert und inwiefern

Klassenmerkmale (z. B. Migrationsanteil, Bildungshintergrund, etc.) die Wirksamkeit der einzelnen Interventionen beeinflusst haben. Auch wäre zum Beispiel auf die Motivations- und Leistungsentwicklung von besonders schwachen Leserinnen und Lesern zu achten und das Kompensationspotenzial der schulischen und/oder familiären Leseförderung separat zu ermitteln. Eine Analyse hinsichtlich sogenannter „treatmentresistenter“ Kinder wäre in diesem Zusammenhang von weiterem Interesse. Trotz der Anwendung adaptiver Maßnahmen bei den Interventionen B und C (Lesemenge, homogene Gruppenbildung, Schwierigkeitsdifferenzierung) konnten mögliche Effekte dieser Formen innerer Differenzierung auf den Lernerfolg nicht weiter analysiert werden. Das Untersuchungsdesign war nicht auf diese Fragestellung ausgelegt, berücksichtigte aber entsprechende Anliegen. Ein Forschungsdesiderat zukünftiger vergleichbarer Leseförderungsstudien könnte darin bestehen, dem Anliegen der Differenzierung mehr Gewicht zu geben, indem beispielsweise Ansätze primärer und sekundärer Prävention (Hasselhorn, 2010) komplementär zur Anwendung kommen können.

9.6.3 Implikationen für die pädagogische Praxis: die Wirksamkeit der drei Interventionen im Vergleich

Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass es unterschiedliche Wege gibt, multiple Ziele bei der Leseförderung wirksam zu verfolgen. Die Intensität der Motivationsförderung spielte bei den evaluierten Leseprogrammen keine entscheidende Rolle: Die *Intervention A* mit bloßer Berücksichtigung von Autonomieerleben der Schülerinnen und Schüler war ebenso wirksam wie die beiden anderen Interventionen, die zusätzlich Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit einschlossen. Die Größe des sozialen Kontextes spielte eine vergleichsweise geringe Rolle. Lediglich mit der schulisch-familiären *Intervention C* konnte zusätzlich ein tendenziell langfristiger Effekt auf die Entwicklung der Lesemotivation erzielt werden. Diese umfangreichste Intervention mit Einbezug des Elternhauses konnte neben Effekten auf motivationaler Ebene auch auf kognitiver Ebene, und hier insbesondere hinsichtlich hierarchiehöherer Prozesse, signifikante Effekte verzeichnen. Dieser Befund weist auf das Potential elterlicher Leseförderung hin, sofern deren Implementation wissenschaftlich fundiert ist (McElvany, Herppich, van Steensel & Kurvers, 2010). Auch der Befund, dass die Elternbeteiligung soziale Disparitäten nicht verstärken konnte, spricht für diesen Ansatz. Der finanzielle und personelle Aufwand dieses Förderansatzes (zusätzliches Elterntaining) steht insofern in einem vertretbaren Verhältnis mit dem erzielten Erfolg. Das kooperative Leseprogramm in der Schule (*Intervention B*) erzielte eine vergleichsweise deutlichere Wirkung, weil

es kognitiv sowohl hierarchiehöhere als auch hierarchieniedrigere Prozesse des Leseverständnisses fördern konnte. Jedoch war dessen Wirksamkeit auf motivationaler Ebene weniger eindeutig. Offensichtlich sind motivationsförderliche Unterrichtssettings hinsichtlich der Förderung intrinsischer Lesemotivation kein Selbstläufer. Programme die nur auf Leseanimation ausgerichtet sind, scheinen in dieser Hinsicht besser zu wirken. So lag die Stärke des stillen Lesens (*Intervention A*) eindeutig bei der Förderung der Motivation. Auf kognitiver Ebene wurden im Vergleich zur Kontrollgruppe lediglich hierarchieniedrige Prozesse angesprochen, was für den Gebrauch dieses Programms in eher unteren Schulstufen (z. B. dritte Grundschulstufe) sprechen könnte.

Die Tatsache, dass in Untersuchungen zur Leistungsentwicklung zunehmend kognitive und motivationale Ziele kombiniert werden sollen (Klieme et al., 2006), kann auch durch die vorliegende Studie gestützt werden. Die alleinige Verfolgung eines der beiden Anliegen hat nicht notwendigerweise zur Folge, dass auch die andere Komponente kurzfristig mit beeinflusst wird. Aus den Befunden lassen sich zwei Konsequenzen ziehen: (1) Förderprogramme sollten vermehrt der Frage nachgehen, inwiefern motivationale und kognitive Inhalte theoretisch und methodisch wirksam aufeinander abgestimmt werden können. (2) Da das Zusammenspiel von Motivation und Kognition zudem längerfristigen Prozessen unterliegt (McElvany et al., 2008), sollten solche Förderprogramme über eine längere Zeitspanne geplant werden. Auffrischungssitzungen stellen in diesem Zusammenhang eine aussichtsreiche Maßnahme zur Erzielung langfristiger Effekte von Leseförderungsprogrammen dar (Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010).

Unsere Studie hat versucht, die differenziellen Wirkweisen unterschiedlich intensiver Leseprogramme aufzuzeigen, die allesamt in einen motivierenden Kontext eingebettet worden waren. Für nachhaltige Erfolge bei der Leseförderung dürften derartige Ansätze mit multipler Zielverfolgung in Zukunft wohl unumgänglich werden. Die zukünftige Aufgabe von Forschung und Praxis könnte darin bestehen, die Nachhaltigkeit derartiger Förderabsichten im Bereich Lesen zu sichern, unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen und familiären Ausgangsbedingungen.

10 Integrative Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war die Überprüfung der Wirksamkeit eines Programms zur Leseförderung mit drei unterschiedlich intensiven Interventionsbedingungen auf Klassenstufe 4, wobei dem Vergleich schulischer und familiärer Beiträge zur Leseförderung ein besonderes Interesse galt. Im folgenden Abschnitt 10.1 werden die zentralen Ergebnisse der drei vorgestellten Studien in Form einer Synthese berichtet. Die Ergebnisse konzentrieren sich auf die Darstellung von Veränderungseffekten; korrelative Befunde weisen zusätzlich auf Zusammenhänge zwischen familiärem Hintergrund und verschiedenen Aspekten der Lesemotivation und der Lesekompetenz hin. In Abschnitt 10.2 werden schulische und familiäre Beiträge zur Leseförderung vor dem Hintergrund der berichteten Ergebnisse diskutiert. Schließlich wird in Abschnitt 10.3 auf Grenzen der vorliegenden Arbeit eingegangen und gleichzeitig werden weiterführende Forschungsfragen formuliert.

10.1 Synthesis der Ergebnisse

In einem ersten Schritt liegt der Fokus auf deskriptiven Daten. Über die drei Studien hinweg konnten signifikante Zusammenhänge zwischen dem elterlichen Bildungshintergrund und der Leseleistung sowie der Lesenote festgestellt werden. Auch die Anzahl Bücher im Elternhaus korrelierte signifikant mit dem elterlichen Bildungshintergrund. Zudem konnte im Rahmen der Studie 1 festgestellt werden, dass auch die elterlichen Erwartungen an die Leseleistung des Kindes in einem statistisch signifikanten Zusammenhang mit dem elterlichen Bildungshintergrund standen.

Ebenfalls deskriptiver Art sind die Befunde über die Entwicklungsverläufe für Leselust und Wort-, Satz- und Textverständnis. Über die drei Interventionsgruppen hinweg zeigte der Verlauf der Leselust ein ähnliches Bild: Die Leselust dieser Schüler nahm von T1 zu T2 zu, während sie von T2 zu T3 deutlich sank. Dieser Verlauf stand in Kontrast zu demjenigen der Kontrollgruppe: Dort sank die Lesemotivation zunächst und blieb dann zwischen T2 und T3 nahezu unverändert. Die Zunahme des Wort-, Satz- und Textverständnisses war den Erwartungen entsprechend kontinuierlich. Zwischen den vier Gruppen ergaben sich minimale Abweichungen im Verlauf.

Studie 1 befasste sich mit der Interventionsbedingung C, die auf eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ausgerichtet war. Die Hauptfragestellung bezog sich insbe-

sondere auf die Wirksamkeit des in diesem Rahmen implementierten Elterntrainings (siehe ausführliche Darstellung in Kapitel 7). Entsprechende Analysen zeigten, dass – bei gleichzeitiger Kontrolle des jeweiligen Elternverhaltens zum ersten Messzeitpunkt – die Eltern der Interventionsgruppe C, die vor Interventionsbeginn an einem Elterntraining teilgenommen hatten, am Ende der Intervention signifikant weniger einmischendes und kontrollierendes Verhalten bei der Hausaufgabenunterstützung berichteten als die Eltern der Kontrollgruppe. Hinsichtlich der Autonomieunterstützung konnten jedoch keine Gruppenunterschiede gefunden werden. Die Eltern berichteten zu beiden Messzeitpunkten ein ähnlich hohes Ausmaß an Autonomieunterstützung. Insofern hatte das Training zumindest durch die Reduktion negativen, lernbeeinträchtigenden Verhaltens sein Ziel erreicht. Während dieses Ergebnis lediglich darauf hinweist, dass die Eltern die Trainingsinhalte verstanden haben, bleibt die Frage, ob das Training auch Veränderungen auf der Verhaltensebene bewirken konnte bzw. ob sich die Veränderungen auf die kindseitige Wahrnehmung der Hausaufgaben-situation niedergeschlagen haben, vorerst unbeantwortet. Weitergehende Analysen auf der Grundlage von kindseitigen Berichten zu der emotionalen Unterstützung ihrer Eltern in schulischen Leistungssituationen konnten dieses Ergebnis jedoch stützen: Kinder der Interventionsgruppe schätzten die emotionale Unterstützung ihrer Eltern am Ende der Intervention signifikant höher ein als die Kinder der Kontrollgruppe. Die zusätzliche Kontrolle der drei Variablen zum Elternverhalten (Autonomieunterstützung, Kontrolle, Einmischung) verstärkte diesen Effekt sogar. Dies weist darauf hin, dass diese Variablen keinen mediierenden Effekt auf das Treatment ausgeübt hatten. Jedoch lässt sich anhand der durchgeführten Analysen nicht eindeutig aufschlüsseln, aufgrund welcher anderen Treatmentkomponenten dieser Effekt hätte zustande kommen können. Festzuhalten ist aber, dass sich die emotionale Beziehungsqualität zwischen Eltern und Interventionskindern im Laufe der Interventionszeit signifikant positiv verändert hat.

Studie 2 und *Studie 3* berichteten Ergebnisse zu der Wirksamkeit der drei Interventionsbedingungen hinsichtlich mehrerer Aspekte der Lesemotivation und der Leseleistung. In der Folge werden die Ergebnisse getrennt nach Interventionsbedingung zusammengefasst.

Intervention A – Stilles Lesen. Dieses Vielleseverfahren hat sowohl auf motivationaler Ebene (Leselust) als auch kognitiv beim Wortverständnis statistisch signifikante Effekte erzielt. Die Schüler dieser Interventionsgruppe zeigten am Ende der Intervention (T2) signifikant mehr Leselust als die Schüler der Kontrollgruppe. Allerdings war der Effekt bei der Follow-up-Messung (T3), fünf Monate später, nicht mehr nachweisbar. Die Effekte auf das Wortverständnis zeigten sich im Gegensatz zu der Leselust erst bei dem Follow-up, am Ende

der Intervention hingegen nicht. Hinsichtlich des Satz- und Textverständnisses konnten keine Effekte festgestellt werden.

Intervention B – Kooperatives Lesen. Beim Einbezug kooperativer Elemente im Leseunterricht ergaben sich in der entsprechenden Interventionsgruppe wider Erwarten keine statistisch signifikanten Effekte auf die Lesemotivation. Hingegen zeigte sich diese Interventionsform hinsichtlich der Förderung des Leseverständnisses von der starken Seite: Sowohl das Wort- als auch das Satzverständnis waren bei diesen Schülern signifikant besser zum Zeitpunkt T3 im Vergleich zu den Schülern der Kontrollgruppe. Auch hier waren die Effekte auf kognitiver Ebene zum Zeitpunkt T2 noch nicht feststellbar. Das Textverständnis wies keine signifikanten Veränderungen auf im Vergleich zu der Kontrollgruppe.

Intervention C – Kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses. Die komplette Interventionsform C ergänzte kooperative Elemente im Leseunterricht (Intervention B) mit prä- und paraliterarischer Anschlusskommunikation im Rahmen der Lesehausaufgaben im Elternhaus. Als Strukturierungshilfen für die Anschlusskommunikation zwischen Kind und Elternteil dienten globale und domänenspezifische Betreuungspraktiken der Eltern. Diese Intervention zeigte statistisch signifikante Effekte hinsichtlich der Leselust am Ende der Intervention (T2). Zum Zeitpunkt des Follow-up waren die Effekte immerhin noch auf dem 10%-Signifikanzniveau nachweisbar. Was das Leseverständnis anbelangt, so zeigten sich die Effekte auch hier erst bei der Follow-up-Messung. Die Schüler, die an dieser Interventionsform teilgenommen hatten, verfügten zu diesem Zeitpunkt über ein signifikant besseres Satzverständnis als die Schüler der Kontrollgruppe. Sowohl hinsichtlich der Wort- als auch der Textebene des Leseverständnisses zeigten sich in der Gruppe C keine Effekte.

Effekte auf Lesemotivation und Leseverständnis ergaben über die drei Interventionsbedingungen hinweg (sofern sie auftauchten) insofern ein ähnliches Muster, als sie bei der Motivation sofort nach dem Interventionsende und bei dem Leseverständnis erst verzögert bei dem Follow-up eintraten. In diesem Zusammenhang konnten weiterführende Analysen auf der Grundlage von Strukturgleichungsmodellen nachweisen, dass die verzögerten „Schläfer-Effekte“ auf das Leseverständnis nicht über die Lesemotivation vermittelt waren.

10.2 Diskussion der schulischen und familiären Beiträge zu der Leseförderung

10.2.1 Leseförderung im schulischen Unterricht

Die Ergebnisse über die Wirksamkeit der einzelnen Interventionen weisen relativ deutliche Unterschiede auf. Werden die drei Interventionsbedingungen mit den Merkmalen eines guten weiterführenden Leseunterrichts nach Lankes und Carstensen (2007) verglichen (vgl. Abschnitt 3.4), dann lässt sich in konzeptioneller Hinsicht leicht eine qualitative Abstufung erkennen. Gemäß dieser Kriterien könnten die beiden Interventionen A und B als suboptimal bezeichnet werden, da diese Ansätze lediglich das kognitive Anregungspotential (*stilles Lesen, kooperatives Lesen*) und die Methodenvielfalt (*kooperatives Lesen*) abdecken. Einzig das *kooperative Lesen mit Einbezug des Elternhauses* erfüllt auch das dritte Merkmal der individuellen Unterstützung und entspricht damit den formulierten Erwartungen an einen guten weiterführenden Leseunterricht.

Die folgenden Bemerkungen zu den beiden ausschließlich schulischen Leseförderungsansätzen beziehen sich nun insbesondere auf den Vergleich der Effektivität der verwendeten Ansätze. Selbst wenn zwischen der Dosierung einer Intervention und ihren Effekten nicht zwingend eine lineare Beziehung bestehen muss (Astleitner, 2010), so zeigte sich dennoch eine Überlegenheit des intensiveren Ansatzes (kooperatives Lesen) gegenüber dem Vielleseverfahren. Diese Überlegenheit drückte sich insbesondere hinsichtlich kognitiver Zielkriterien aus: Man kann spekulieren, dass die Kombination von Flüssigkeits- und Strategietrainings, die beide als verständnisfördernd gelten, die Ursache für die erzielten Effekte auf das Wort- und Satzverständnis war. Das Vielleseverfahren hingegen zeigte seine Stärke bei der Förderung der Lesemotivation; was die Förderung des Leseverständnisses anbelangt, konnten lediglich Effekte auf der Wortebene (hierarchieniedrige Prozesse des Lesens) erzielt werden. Diese Ergebnisse bestätigen weitgehend bisherige Befunde, die darauf hindeuten, dass Effekte von Vielleseverfahren auf hierarchiehöheren Ebenen des Leseverständnisses kaum nachweisbar sind (Trenk-Hinterberger et al., 2008). Immerhin lässt die erzielte Förderung auf Wortebene Trainingseffekte vermuten, die durch die gesteigerte Flüssigkeit aufgrund des Viellesezustands gekommen sein könnten. Das Ausbleiben von Effekten der Intervention B (kooperatives Lesen) auf die Leselust ist jedoch erwartungswidrig. Möglicherweise kann man daraus schließen, dass die kognitiven Leistungsanforderungen innerhalb der kooperativen Aufgaben in der Wahrnehmung der Schüler mit höherer Aufmerksamkeit belegt wurden, während die als motivationsförderlich ausgerichteten Elemente der gemeinsamen Zielverfol-

gung, sozialen Interdependenz und Eingebundenheit weniger zu greifen schienen. Denkbar ist auch, dass im Laufe der Intervention eine Art Ermüdungseffekt hinsichtlich der im zwei-Wochen-Rhythmus angelegten Methoden eintrat, was womöglich die Lesemotivation beeinträchtigt haben könnte. Schließlich kann davon ausgegangen werden, dass sich das motivational positive Erleben des Lesens in einem konkreten (kooperativen) Rahmen nicht zwingend auf das motivational positive Leseerleben in einem anderen Kontext (Leselust als selbständiges, intrinsisch motiviertes Lesen) überträgt. Auch zeigt sich an dieser Stelle nochmals die Problematik der Förderung habitueller Motivation durch die Etablierung motivationsförderlicher Leseumwelten, die in erster Linie situativ ausgerichtet sind (vgl. Krapp, 2002). Die damit verbundene Frage nach der Wahrscheinlichkeit des Auftretens derartiger Transfereffekte bleibt vorerst ungeklärt.

Das Vielleseverfahren schien im Hinblick auf das Leseverständnis nur hierarchieniedrige Prozesse des Lesens zu fördern und präsentierte sich daher im Vergleich zu den beiden anderen Ansätzen als eher nachteilig. Dieser Befund entspricht den Ergebnissen einer Studie von Bertschi-Kaufmann und Schneider (2006), die mit einem ähnlich offenen und interessen geleiteten Unterrichtsansatz bei Grundschulern keine Effekte auf das Leseverständnis erzielten, auf Sekundarschulstufe hingegen schon. Diese Befunde stützen die Vermutung, dass Grundschüler für eine effektive Förderung des Leseverstehens auf systematischere Verfahren wie zum Beispiel Trainings zur Anwendung von Lesestrategien oder zur Steigerung der Leseflüssigkeit angewiesen sind. Auch haben neuere Literaturanalysen gezeigt, dass für eine effektive Leseförderung weit umfassendere Konzepte verfolgt werden sollten, die über die Anwendung von Einzelmethoden hinaus eine Vielzahl von Programmelementen wie zum Beispiel den Aufbau metakognitiver Kompetenzen in Verbindung mit selbstreguliertem Lernen oder *Peer-Tutoring* Methoden einschließen (vgl. Souvignier, 2009). Die Frage nach der optimalen Zusammensetzung von Programminhalten ist allerdings noch wenig erforscht. Jedoch zeigen Beispiele derart kombinierter Programme, dass die Unterstützung der Lehrenden bei der Implementation komplexer und umfangreicher Programme in den schulischen Alltag für deren Erfolg von zentraler Bedeutung ist (Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004; Souvignier & Mokhesgerami, 2006). In diesem Zusammenhang ist folgendes Zitat einschlägig: „Fragen danach, wie Akzeptanz für den Einsatz neuer Unterrichtskonzepte geschaffen werden kann und wie Fortbildungen gestaltet sein müssen, die eine nachhaltige Veränderung des Unterrichtshandelns zur Folge haben, stellen eine konsequente Ergänzung von Arbeiten zur Wirk-

samkeit von Interventionen dar“ (Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010, S. 27; vgl. Kline, Deshler & Schumaker, 1992).

Abschließend ist zu bemerken, dass kombinierte Verfahren, die anhand von Trainings gezielt auf die Förderung von Leseverständnis fokussieren und die gleichzeitig eine methodische Vielfalt aufweisen, hinsichtlich der Förderung kognitiver Bereiche erfolgversprechend sind. Mit der gleichzeitigen Förderung von Lesemotivation tut sich die schulische Lernumwelt offensichtlich schwer. Ein nicht unbedeutender Faktor scheint hier die Lehrperson selbst zu spielen, ist doch die Unterrichtsqualität in mehreren Fällen entscheidend für das Zustandekommen von Effekten (vgl. Vorhersage von Leselust und Leseneugier zu T2). Auch lesebezogene Einstellungen und die Vorbildfunktion der Lehrperson bei Leseaktivitäten dürften für die Entwicklung bzw. Aufrechterhaltung der Lesemotivation der Schüler eine wichtige Rolle spielen. Zudem ist aus den Ergebnissen zu schlussfolgern, dass der Unterrichtsqualität über die Schule hinaus eine Bedeutung für die Förderung der Lesemotivation im Elternhaus zu kommt (vgl. Effekte hinsichtlich der Leselust bei Kontrolle der Unterrichtsqualität T3). Die Entstehung und Wirkweise sogenannter Übertragungseffekte, die vermutlich aufgrund des Zusammenspiels von Elternhaus und Schule entstehen, bleibt allerdings vorläufig ungeklärt.

10.2.2 Der explizite Einbezug des Elternhauses in die Leseförderung

Intervention C, die zusätzlich das Elternhaus in die Leseförderung einbezogen hat, war in mehrerer Hinsicht erfolgreich. Ein entscheidender Aspekt ihres Erfolgs lag in den Effekten auf motivationaler Ebene. Im Gegensatz zu der ausschließlichen schulischen Förderung (Intervention B), die hinsichtlich der kognitiven Förderung zwar identisch war mit dem schulisch-familiären Ansatz, jedoch keine Effekte auf motivationaler Ebene erzielte, konnte das familiäre Umfeld (Intervention C) einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Motivation leisten. Bereits kurzfristige Effekte zeigten sich bei der Förderung von Leselust und Leseneugier, wobei für die Leselust ein unabhängiger Effekt nachgewiesen werden konnte. Zudem hob sich die schulisch-familiäre Intervention von den beiden schulischen Interventionen ab, weil sie als einzige Interventionsform mittelfristige Effekte auf die Leselust der Schüler erzielen konnte. Auch wenn es sich bei dem festgestellten Effekt nicht um einen unabhängigen Effekt handelte (vgl. *Studie 2*, Kapitel 8), so zeigte sich zumindest, dass das familiäre Umfeld über das Potential verfügt, die Lesemotivation mittelfristig zu beeinflussen. Dieser Befund ist vermutlich auf die im Vergleich zur Schule relativ hohe Stabilität der familiären Lernumwelt zurückzuführen, die es erlaubt hat, aufgrund klar strukturierter Kommunikationsskripts ge-

meinsame Leseaktivitäten über den Interventionszeitraum hinaus zu etablieren und zu stabilisieren. Dieses Vorgehen, das auf der Veränderung von Prozessmerkmalen basiert, hat sich insofern als erfolgreich erwiesen, als es herkunftsbedingte Disparitäten nicht verstärkt hat. Die Variablen des familiären Hintergrunds erwiesen sich zwar als relevante Faktoren hinsichtlich der Vorhersage der Veränderung von Lesemotivation und Leseverständnis. Jedoch waren die Veränderungseffekte bei der Lesemotivation und der Leseleistung trotz Einbezug des Elternhauses unabhängig vom elterlichen Bildungshintergrund zustande gekommen²⁰. Dies spricht für Interventionen, die bei Prozessmerkmalen ansetzen und klar strukturierte Prozessabläufe wie zum Beispiel Kommunikationsskripts vorgeben, welche von allen Beteiligten in gleicher Weise ausgeführt werden können (vgl. Niggli, Wandeler & Villiger, 2009).

Die Wirksamkeit des Elterntrainings zeigte sich in signifikanten Unterschieden im selbstperzipierten Elternverhalten zwischen der Interventionsgruppe C und der Kontrollgruppe. Auch die Tatsache, dass sich Trainings-Effekte auf die kindperzipierte, emotionale Unterstützung der Eltern niedergeschlagen haben, spricht für die Wirksamkeit des Trainings. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Familie in ihrer Funktion der emotionalen Unterstützung durch Elternbildungsangebote gestärkt werden kann (Hoover-Dempsey et al., 2001). Es ist zu vermuten, dass in der elterlichen Zuwendung und dem bekundeten elterlichen Interesse an Lerninhalten ein nicht zu unterschätzendes Förderpotential steckt. So meinen Hager et al. (2000), dass man sich im Rahmen von Förderprogrammen den „...unspezifisch leistungsförderlichen Einfluss von Zuwendung“ durch den Einbezug des Elternhauses zunutze machen sollte. Dem ist allerdings beizufügen, dass Eltern klare Vorgaben benötigen, wie sie ihre Kinder unterstützen können. In der Tat wissen Eltern häufig nicht, wie sie ihren Kindern in schulischen Belangen helfen können (vgl. Wild, 2004). Elterliche Zuwendung ist darüber hinaus nicht immer unproblematisch und kann durchaus auch negative Folgen, wie zum Beispiel Leistungsbeeinträchtigungen, haben²¹.

Geht man davon aus, dass die Effekte auf die Lesemotivation bei der schulisch-familiären Intervention dem Einbezug der Familie zuzurechnen sind, dann ist dies in Anbetracht der Kürze des Elterntrainings doch überraschend. Dennoch haben einige Interventionsstudien gezeigt, dass insbesondere kurze Trainingseinheiten, die sich nicht auf akademische,

²⁰ Analysen hatten gezeigt, dass keine Interaktionen zwischen Bildungshintergrund der Eltern und der Interventionsform bestanden (vgl. *Studie 3*).

²¹ vgl. Grolnick, 2003: *The psychology of parental control. How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

sondern vielmehr auf scheinbar nebensächliche Faktoren wie Gefühle und Einstellungen zu schulischen Belangen konzentrieren, unerwartet große und langfristige Effekte auf Schülerleistungen erzeugen und Leistungsunterschiede reduzieren können (vgl. Yeager & Walton, 2011). Möglicherweise sind die in der vorliegenden Arbeit ermittelten Effekte des Elterntrainings in einer vergleichbaren Erfolgodynamik einzuordnen. Für Interventionen mit Einbezug des Elternhauses ist es ohnehin ratsam, wenn Trainingseinheiten zeitlich so kurz wie möglich gehalten werden, da diese mit zahlreichen anderen familiären Verpflichtungen konkurrieren müssen (vgl. McElvany & Van Steensel, 2009). Implementierte Leseförderung in der Familie muss sich problemlos ins alltägliche Familienleben einfügen lassen. Das *enrichment model*, das bei der Implementation von familiären Leseförderungsprogrammen versucht, an bestehende Lesepraktiken der Familie anzuknüpfen und auf diesen aufzubauen, bietet in dieser Hinsicht zweifellos eine gute Grundlage (Auerbach, 1995).

Der Einbezug der Familie in die Leseförderung bietet zahlreiche Chancen. Das Potential des in dieser Arbeit verwendeten Ansatzes lag vermutlich einerseits in der individuellen Unterstützung (Eins-zu-eins-Betreuung), die im schulischen Rahmen nur bedingt zu realisieren ist. Andererseits ist davon auszugehen, dass sich die Etablierung von prä- und paraliterarischer Anschlusskommunikation in einer motivationsförderlichen Atmosphäre positiv auf die Förderung der Lesemotivation ausgewirkt hat. Ungeklärt bleibt jedoch die Frage, weshalb diese Interventionsbedingung hinsichtlich der kognitiven Förderung weniger Erfolge verzeichnen konnte als die ausschließlich schulische Intervention kooperativen Lesens. Zumindest unterstreicht dieser Befund, dass Intensität und Effekte einer Intervention nicht zwingend in einem linearen Zusammenhang stehen müssen (vgl. Astleitner, 2010). Womöglich liegen diesem Befund komplexere Wirkungszusammenhänge zwischen Schule und Familie zugrunde, die letztlich auf eine Überladung des Interventionsumfangs hinweisen.

10.2.3 Das Zusammenspiel von Schule und Elternhaus – Schlussfolgerungen für die Praxis

Die hohe Beteiligungsquote am Elterntaining war ein Erfolg und zeigt, dass die Eltern Interesse und Bereitschaft gegenüber einer Zusammenarbeit mit der Schule im Bereich Leseförderung bekunden. Womöglich lag dies auch an der Tatsache, dass sich die erwartete elterliche Beteiligung auf einen bereits bestehenden Betreuungsbereich (Hausaufgaben) konzentrierte und insofern kein zusätzlicher zeitlicher Einsatz abverlangt wurde. Zudem bestätigten die Befunde der drei Studien die Annahme, dass Schule und Elternhaus hinsichtlich der Förderung von Lesemotivation und Leseleistung komplementär wirken können. Solange in der

Schule gezielte Förderansätze zur Verbesserung des Textverständnisses angewendet wurden, konzentrierte sich die Stärke der schulischen Förderung auf kognitive Aspekte des Lesens (Intervention B). Ein weiteres Potential der Schule liegt vermutlich in der Lehrperson selbst, die durch positive Einstellung gegenüber dem Lesen, durch Ausüben der Vorbildfunktion, sowie durch allgemeinere Merkmale des Lehrerhandelns – möglicherweise vermittelt über die Lehrer-Schüler-Beziehung – einen Einfluss auf die Lesemotivation der Schüler ausüben kann. Das Elternhaus kann diese Bemühungen insbesondere in motivationaler Hinsicht ergänzen, indem es den Einfluss von bedeutsamen Prozessmerkmalen im familiären Alltag nutzt. Die Implementation von Förderprogrammen, die mittels kurzzeitiger Trainings auf die qualitative Veränderung von familiären Leseaktivitäten abzielt, stellt dabei ein vielversprechender Ansatz dar. Die in der vorliegenden Studie verfolgte Strategie der Vermittlung von sowohl globalen als auch bereichsspezifischen Betreuungspraktiken bei den Hausaufgaben konnte die emotionale Unterstützung im Elternhaus stärken und gleichzeitig dem elterlichen Bedürfnis nach didaktischen Kenntnissen begegnen (Wild, 2004).

Trotz der relativ langen Dauer der hier diskutierten Interventionen (ein Schuljahr) muss man davon ausgehen, dass eine effektive und nachhaltige Förderung einen erheblich größeren Zeitraum, ja sogar eine *schulbiographische Kontinuität* der Maßnahmen erfordert. Aufgrund ihrer relativ hohen Stabilität kann die familiäre Leseumwelt einen besonderen Beitrag leisten, wenn es um die längerfristige Stabilisierung von Effekten geht. Über Trainingseinheiten hinaus sind hierzu vermutlich ausserdem kontinuierliche Kontakte mit der Familie, gemeinsame lesebezogene Anlässe und Auffrischungssitzungen zur Verbesserung der Nachhaltigkeit erforderlich (Neuenschwander et al., 2005; Souvignier & Trenk-Hinterberger, 2010), was in der vorliegenden Studie nicht vorgesehen war.

Eine besondere Herausforderung in der Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Elternhaus stellen die sozio-kulturellen Unterschiede dar. Darauf verweisen auch die Befunde der vorliegenden Studie zu der unterschiedlichen Wahrnehmung von Betreuungsverhalten von deutsch- und fremdsprachigen Eltern. Es bestehen bereits Konzepte dazu, wie sprachlich-kulturelle Differenzen durch verbesserte Kommunikation zu überbrücken sind (vgl. Blickenstorfer, 2009; Goldenberg et al., 2008). Derartige Konzepte sind gerade in städtischen Gebieten mit hohem Migrationsanteil in den Schulen in Zukunft nicht mehr wegzudenken.

10.3 Kritische Bemerkungen und Ausblick auf weiterführende Forschungsfragen

Eine grundlegende Herausforderung der Interventionsforschung ist das Spannungsverhältnis zwischen der Authentizität von Settings und den Ansprüchen methodologischer Standards (vgl. Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010). Man kann dieses Problem auch als Antagonismus zwischen interner und ökologischer Validität bezeichnen. Die vorliegende Studie ist als quasi-experimentelle Feldstudie insofern von dieser Herausforderung tangiert, als sich die hohe ökologische Validität der schulischen und familiären Lernumwelt zu Lasten der internen Validität auswirken kann. Aufgrund der Komplexität der einzelnen Leseumwelten mit ihren jeweils unbestimmten Wirkungsweisen, aber auch aufgrund der vielfältigen Methoden, die in den einzelnen Interventionsbedingungen zur Anwendung kamen (z. B. *Repeated Reading* und Strategieanwendung bei Intervention B), sind die erzielten Effekte nicht immer eindeutig erklärbar. Des Weiteren fehlen Angaben zu familiären Leseaktivitäten in den jeweiligen Interventionsgruppen, was eine Differenzierung von eigentlichen Interventionseffekten und dem Einfluss bestehender familiärer Leseaktivitäten verunmöglicht. Diese Einschränkung kann allenfalls dadurch kompensiert werden, dass zusätzliche Prozessdaten oder objektive Verhaltensdaten einbezogen werden, welche die Wirkweise einzelner Faktoren besser erklären könnten (Souvignier & Dignath van Ewijk, 2010; van Steensel et al., 2011).

In diesem Zusammenhang ist einzuwenden, dass nur wenige Daten zu der Implementationsgenauigkeit im Elternhaus vorliegen. Es ist zum Beispiel unklar, ob die Interventionsvorgaben über den ganzen Interventionszeitraum hinweg von der Mehrheit der Schüler und ihren Eltern eingehalten worden sind. Die Daten, die diesbezüglich zu zwei Zeitpunkten während der Intervention erhoben worden sind, lassen es immerhin vermuten. Jedoch hätten diese Angaben zum Beispiel durch regelmäßige Tagebucheinträge von Seiten der Eltern ergänzt werden können. Auch die adäquate Etablierung von Anschlusskommunikation im Elternhaus ist im Rahmen dieser Studie nicht kontrolliert worden. Videoanalysen hätten hier womöglich weitere Erkenntnisse liefern können.

Kombinierte Förderansätze haben sich in der Praxis bewährt (Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004; Souvignier & Mokkalshgerami, 2006). Die vorliegende Studie lässt sich von ihrem Anliegen multipler Leseförderung her problemlos in diese Förderungstradition einordnen. In methodischer Hinsicht hätte die kognitive Leseförderung in der Schule jedoch noch umfassender und systematischer sein können: Neben der Vermittlung von kognitiven Lese-

strategien haben sich auch der Aufbau metakognitiver Kompetenz sowie die Vermittlung von Textstrukturwissen als grundlegend für eine wirksame Förderung des Textverständnisses erwiesen (Souvignier, 2009; Souvignier & Mokkaesgherami, 2006). Der Einbezug weiterer Programmelemente hätte sich womöglich positiv auf die Förderung des Leseverständnisses auswirken können. Hinsichtlich der optimalen Zusammensetzung von Programmkomponenten besteht jedoch generell noch Forschungsbedarf. Ergebnisse aus Interventionsstudien sind oftmals nur beschränkt verallgemeinerbar, was darauf zurückzuführen, dass die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen in starkem Maß zielgruppen- und kontextabhängig ist.

Im Hinblick auf weiterführende Forschung erscheint die Frage nach der Stabilisierung von Interventionseffekten im schulischen wie auch im familiären Bereich als besonders relevant. In der aktuellen Forschungsliteratur zur Förderung der Lesekompetenz fehlt es eindeutig an Befunden zur Nachhaltigkeit von Förderprogrammen. Die vorliegende Studie konnte zeigen, dass die Familie bei entsprechender Unterstützung das Potential besitzt, nachhaltige Förderung hinsichtlich der Lesemotivation zu erzielen. Die Frage, ob dieses Potential auch langfristig genutzt werden kann, durch eine Einbindung der Eltern in eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit der Schule, ist zurzeit offen. Auf der Seite der Schule stellt sich die Frage der Nachhaltigkeit ebenso. Gerade Schüler mit ungünstigen sozio-kulturellen Voraussetzungen haben Aufholbedarf und sind auf kompensatorische Fördermethoden angewiesen, die stark individualisiert sind. Hier gilt es, sonderpädagogische Fördermaßnahmen vermehrt mit Fördermaßnahmen im Regelunterricht abzugleichen und diese in einer längerfristigen Perspektive zu verfolgen (van Kraayenoord, 2007). Entsprechende Konzepte fehlen aber zurzeit noch im deutschsprachigen Raum.

Weiter besteht Forschungsbedarf hinsichtlich der Optimierung von Betreuungsprozessen im Elternhaus (vgl. Patall, Cooper & Robinson, 2008). Eltern, die in der Leseförderung ihrer Kinder unterstützt werden, benötigen nicht nur fachspezifische sondern insbesondere globale Verhaltensanweisungen, die für die Lernprozesse des Kindes förderlich sind. Ein Vorteil der Eins-zu-eins-Situation der elterlichen Betreuung ist zum Beispiel die Möglichkeit von direktem Feedback. Die Verwendung von Feedback im familiären Kontext ist realisierbar, solange es einen konstruktiven Umgang mit Fehlern ermöglichen und dabei gleichzeitig ein realistisches, positives Selbstkonzept fördern kann (vgl. McElvany, 2008). Insofern sind die Funktion von Feedback und seine Bedeutung für die Motivations- und Leistungsentwicklung im familiären Kontext weiter zu überprüfen.

Abschließend soll an dieser Stelle nochmals die Bedeutung einer nachhaltigen Förderung des Lesens unterstrichen werden. Durch Interventionen erzielte Effekte sind zwar erfreulich und für zukünftige Unterrichtskonzepte wegweisend, jedoch muss gleichzeitig deren Fragilität und Widerruflichkeit, insbesondere wenn es um motivationale Förderung geht, bedenkt werden. Zusammenhänge zwischen Motivation und schulischer Leistung sind komplex und entwickeln sich womöglich über längerfristige Zeiträume (vgl. McElvany, et al., 2008). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen hat hinsichtlich der Leseförderung insbesondere das Elternhaus einen wichtigen Beitrag zu leisten. In der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus liegt ein Potenzial, das bisher in der Leseförderung weitgehend ungenutzt ist und die kontinuierliche Unterstützung und Förderung der Schüler in ihrer Leseentwicklung während der gesamten Schulzeit zumindest ein Stück weit optimieren könnte.

11 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit basiert auf einer Interventionsstudie zur Förderung des Lesens in vierten Grundschulklassen. Ausgehend von dem besorgniserregenden Befund der PISA-Studie, dass rund 20 % der Schweizer Jugendlichen über eine unzureichende Lesekompetenz verfügten (Zahner et al., 2002), verfolgte die Interventionsstudie als zentrales Anliegen die Entwicklung und Überprüfung von unterschiedlichen Fördermaßnahmen hinsichtlich ihrer Effektivität. Vor dem Hintergrund diverser Befunde über die Bedeutung der Lesemotivation für die Entwicklung der Leseleistung (vgl. Baker, 2003; Guthrie, Wigfield, Barbosa et al., 2004) kam der Förderung der Lesemotivation eine besondere Bedeutung zu. Insofern wurde bei der Konzipierung der Interventionsbedingungen darauf geachtet, kognitive mit motivationalen Förderzielen zu verknüpfen. Jedoch variierten die Interventionsbedingungen in ihrer Förderintensität: Die Unterschiede der drei implementierten Leseförderungsprogramme beruhten in erster Linie auf einer gestuften Operationalisierung der Selbstbestimmungstheorie zur Förderung der intrinsischen Motivation (Deci & Ryan, 2002) und auf der Intensität kognitiver Förderung. Weil familiäre Sozialisationsprozesse vor und während der Schulzeit die Leseentwicklung massgeblich mit beeinflussen (Hurrelmann, 2002), wurde innerhalb einer der drei Interventionsbedingungen zusätzlich das Elternhaus in die geplanten Fördermaßnahmen eingebunden (Epstein, 2001). Im Vordergrund stand zunächst die Frage nach der Wirksamkeit eines im Rahmen der Studie durchgeführten Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. Ein spezielles Augenmerk lag auf der Analyse differenzieller Beiträge von Familie und Schule zur Entwicklung von Leseleistung und Lesemotivation. Des Weiteren interessierte die Frage nach der Effektivität der drei unterschiedlich intensiven Interventionsbedingungen hinsichtlich der Förderung von Lesemotivation und Leseleistung. Insgesamt nahmen 940 Viertklässler aus dem deutschsprachigen Teil des Schweizer Kantons Freiburg teil. Die 56 Schulklassen waren den drei folgenden Interventionen und einer Kontrollgruppe zugeteilt worden: (A) Autonomes (stilles) Lesen in der Schule ($N = 227$), (B) Kooperatives Lesen in der Schule ($N = 244$) und (C) Kooperatives Lesen mit Einbezug des Elternhauses ($N = 225$). An der Intervention C waren 230 Eltern beteiligt.

Die Wirksamkeit des Elterntrainings und der Leseprogramme wurde anhand eines quasi-experimentellen Prä-Post-Untersuchungsdesigns geprüft. Mehrebenenanalysen zeigten, dass Eltern, die das Training besucht hatten, neun Monate später signifikant weniger lernbeeinträchtigendes Betreuungsverhalten äußerten als Eltern der Kontrollgruppe. Auch nahmen

die Kinder der Interventionsgruppe die emotionale Unterstützung ihrer Eltern signifikant positiver wahr als die Kinder der Kontrollgruppe. Diese Befunde machen deutlich, dass sich Eltern in die Kooperation mit der Schule einbinden lassen. Die Konzentration auf die Vermittlung von globalen und bereichsspezifischen Betreuungspraktiken bei den Hausaufgaben erwies sich zudem als eine erfolgversprechende Strategie. Hinsichtlich der Förderung der Lesemotivation zeigte sich ein Vorteil der schulisch-familiären Intervention gegenüber der ausschließlich schulischen Intervention. Effekte dieser Intervention auf die Lesemotivation ließen sich teilweise sogar noch fünf Monate nach der Intervention nachweisen. Dieser Befund weist auf das Potenzial des Elternhauses für nachhaltige Leseförderung und bestätigt insbesondere die emotionale Unterstützungsfunktion des Elternhauses im Leistungsbereich. Schließlich wurde anhand von Mehrebenenanalysen die Wirksamkeit der drei Interventionen hinsichtlich ihrer Förderung von Lesemotivation und Leseverständnis ermittelt: Effekte des stillen Leseverfahrens (A) zeigten sich im Vergleich zur Kontrollgruppe insbesondere in motivationaler Hinsicht und bei der Förderung des Wortverständnisses, während der kooperative Ansatz (B), der konzeptionell stärker auf die kognitive Förderung ausgerichtet war, insbesondere Effekte auf das Wort- und Satzverständnis erzielte. Schließlich wies die schulisch-familiäre Intervention C neben den Effekten auf die Lesemotivation auch Effekte auf das Satzverständnis auf. Allerdings traten die Effekte im kognitiven Bereich in allen Interventionsbedingungen verzögert – fünf Monate nach der Intervention – auf. Auf der Ebene des Textverständnisses konnten keine Effekte nachgewiesen werden.

Die Studie diskutiert mögliche Wege der Verknüpfung von kognitiver und motivationaler Leseförderung und analysiert den potenziellen Beitrag des Elternhauses an die Leseförderung auf der Grundschulstufe. Als bislang einzige empirisch begleitete, deutschsprachige Studie zur schulisch-familiären Leseförderung kann diese Arbeit hinsichtlich der Entwicklung derartiger Programme insbesondere für den hiesigen Kulturkreis wegweisend sein. Die generierten Erkenntnisse geben Aufschluss über Effekte eines Zusammenspiels beider Lernumwelten und ermöglichen Schlussfolgerungen im Hinblick auf die weitere Gestaltung schulisch-familiärer Leseförderung auf der Grundschulstufe. Die vorliegende Arbeit weist auf das Potenzial des Einbezugs der Eltern in eine schulisch-familiäre Zusammenarbeit hin, insbesondere wenn es um eine nachhaltige Förderung des Lesens geht.

12 Literaturverzeichnis

- Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29, 387-409.
- Almasi, J. F. (2002). Research-based comprehension practices that create higher-level discussions. In C. Collins Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (S. 229-242). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Artelt, C. (2000). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 6-27.
- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. & Peschar, J. (2003). *Learners for life: Student approaches to learning: Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- Astleitner, H. (2010). Methodische Rahmenbedingungen zur Entdeckung der Wirksamkeit von pädagogischen Interventionen. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 48-62). Weinheim und München: Juventa.
- Auerbach, E. R. (1995). Deconstructing the discourse of strengths in family literacy. *Journal of Reading Behavior*, 27, 643-661.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415-438.
- Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32 (2), 69-82.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

- Bamberger, R. (2000). *Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis*. Wien: öbv und hpt.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Köller, O. (1996). Lernstrategien und schulische Leistungen. In J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung* (S. 137-154). Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 232-407). Opladen + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95-188). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs: Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. [Disparities in educational participation and competency acquisition: An institutional and individual mediation model]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46-72.
- Berger, J-L., & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classroom. *Learning & Instruction*, 21, 416-428.
- Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Massnahmen - Messungen - Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt "Lese- und Schreibkompetenzen fördern". *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (3), 393-424.
- Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In S. Fürstenau (Hrsg.). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (S. 69-88). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bliese, P.D. (2000). Within-group agreement, non-independence, and reliability: Implications for data aggregation and analysis. In K.J. Klein & S.W. Kozlowski (Hrsg.), *Multilevel*

- theory, research, and methods in organizations* (S. 349-381). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bonerad, E.-M. & Möller, J. (2005). *Ein Modell der Lesemotivation*. 67. Tagung der Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF), Salzburg.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., et al. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bruder, S., Perels, F. & Schmitz, B. (2004). Selbstregulation und elterliche Hausaufgabenunterstützung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (3), 139-146.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specification for PIRLS assessment 2001*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health*. New York, NY: Behavioral Publications.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 279-291.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading-related self-conceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 5-24.

- Chard, D. J., Vaughn, S. & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 386-406.
- Clay, M. M. (1993). *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training*. Auckland: Heinemann.
- Coleman, J.S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Belknap.
- Collins, L. & Matthey, S. (2001). Helping parents to read with their children: Evaluation of an individual and group reading motivation programme. *Journal of Research in Reading, 24* (1), 65-81.
- Cooper, H., Robinson, J. C. & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*, 1-62.
- Corpus, J.H., McClintic-Gilbert, M.S. & Hayenga, A.O. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientation: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 154-166.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99* (2), 311-325.
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E. & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Reading comprehension of scientific text: A domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 102* (3), 687-700.
- DBRC (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher, 32*, 5-8.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, 223-238.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26* (3/4), 325-346.

- DeVries, D. & Mescon, I.T. (1975). *Teams-games-tournament: An effective task and reward structure in the elementary grades* (Tech. Rep. No. 189). Baltimore: Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (S. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M. T. & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 92, 605-619.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2001). School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal*, 101, 303-329.
- Elbaum, B., & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities*, 36 (2), 101-108.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Salinas, K. Simon, B., van Voorhis, F. & Jansorn, N. (2002). *School, family and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ertl, B. & Mandl, H. (2006). Kooperationsskipts. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 273-281). Göttingen: Hogrefe.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (1), 6-22.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- France, L., Topping, K., & Revell, K. (1993). Parent-tutored cued spelling. *Support for Learning*, 8, 11-15.
- Friedrich, H. F. (1995). *Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten*. Münster: Aschendorff.

- Fürstenau, S. (2009). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuss, S. (2006). *Familie, Emotionen, Schulleistung. Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schülern*. Münster: Waxmann.
- Gambrell, L.B., Codling, R.M. & Palmer, B.M. (1996). *Elementary students' motivation to read* (Research Rep. No. 52). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. & August, D. (2008). Sociocultural contexts and literacy development. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing reading and writing in second-language learners. Lessons from the report of the national literacy panel on language-minority children and youth* (S. 95-129). New York: Taylor & Francis.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S. & Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 3-13.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2009). A latent curve model of parental motivational practices and developmental decline in math and science academic intrinsic motivation. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 729-739.
- Griffith, L.W. & Rasinski, T.V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *International Reading Association*, 58, 126-137.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306-348). Weinheim: Juventa.
- Grolnick, W.S. (2003). *The psychology of parental control. How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.

- Grube, D. & Hasselhorn, M. (2006). Längsschnittliche Analysen zur Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistung im Grundschulalter: Zur Rolle von Vorwissen, Intelligenz, phonologischem Arbeitsgedächtnis und phonologischer Bewusstheit. In I. Hosenfeld & F.-W. Schrader (Hrsg.). *Schulische Leistung: Grundlagen, Bedingungen, Perspektiven* (S. 87-105). Münster: Waxmann.
- Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49 (3), 233-240.
- Guthrie, J.T. & Cox, K.E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 283-302.
- Guthrie, J.T., Hoa, L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M. & Perencevich, K.C. (2006). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction*, 45, 91-117.
- Guthrie, J.T., McRae, A. & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237-250.
- Guthrie, J. T. & Taboada, A. (2004). Fostering the cognitive strategies of reading comprehension. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & K. C. Perencevich (Hrsg.), *Motivating reading comprehension. Concept-oriented reading instruction* (S. 87-112). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Davis, M. H., Scaffidi, N. T. et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M. & Perencevich, K. C. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99 (4), 232-245.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & Perencevich, K. C. (Hrsg.) (2004). *Motivating reading comprehension. Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Häcker, H. & Stapf, K.-H. (2004). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Häussler, P. & Hoffmann, L. (1998). Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht - Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4 (1), 51-67.
- Hafner, A.L., Ulanoff, S.H. & Schlackmann, J. (2009, August). *Patterns and predictors of early reading development and proficiency*. Paper presented at EARLI, Conference for Research on Learning and Instruction, Amsterdam.
- Hager, W., Hübner, S. & Hasselhorn, M. (2000). Zur Bedeutung der sozialen Interaktion bei der Evaluation kognitiver Förderprogramme. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (2/3), 106-115.
- Hascher, T. & Schmitz, B. (Hrsg.). (2010). *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim und München: Juventa.
- Hasselhorn, M. (1999). Evaluation kognitiver Trainings: Eine Standortbestimmung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13, 1-3.
- Hasselhorn, M. (2010). Möglichkeiten und Grenzen der Frühförderung aus entwicklungspsychologischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (2), 168-177.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in community and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Helmke, A. (1988). Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: Unvereinbare Ziele? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 20 (1), 44-76.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Unterstützung und Schulleistung ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57 (3), 251-277.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie Psychologie, Serie I: Pädagogische Psychologie, Bd. 3) (S. 71-176)*. Göttingen: Hogrefe.
- Henderson, A. & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hidi, S. & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.

- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 (3), 195-209.
- Hugener, I., Krammer, K. & Pauli, C. (2008). Kompetenzen der Lehrpersonen mit Heterogenität: Differenzierungsmaßnahmen im Mathematikunterricht. In M. Gläser-Zikuda & J. Seifried (Hrsg.), *Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns* (S. 47-66). Münster: Waxmann.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136 (3), 422-449.
- Hurrelmann, B. (2004a). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169-201). Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004b). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz* (S. 37-60). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.), *Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 18-28). Seelze-Velber, D / Zug, CH: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993). *Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 268-289.
- Just, M. & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149.
- King, A. (1992). Facilitating elaborative learning through guided student-generated questioning. *Educational Psychologist*, 27 (1), 111-126.
- King, A. & Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *Journal of Experimental Education*, 61, 127-148.

- King, G., Honaker, J., Joseph, A. & Scheve, K. (2001). Analyzing incomplete political science data: An alternative algorithm for Multiple Imputation. *American Political Science Review*, 95 (1), 49-69.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2005). An overview of top-down and bottom-up effects in comprehension: The CI perspective. *Discourse Processes*, 39 (2&3), 125-128.
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325-363.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1993). *Lesen und Schreiben – Entwicklung und Schwierigkeiten. Die Wiener Längsschnittuntersuchungen über die Entwicklung, den Verlauf, und die Ursachen von Lese- und Schreibschwierigkeiten in der Pflichtschulzeit*. Bern.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1995). *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., et al. (Hrsg.) (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Waxmann: Münster.
- Klieme, E., Lipowsky, F., Rakoczy, K. & Ratzka, N. (2006). Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms* (S. 127-146). Münster: Waxmann.
- Kline, F. M., Deshler, D. D. & Schumaker, J. B. (1992). Implementing learning strategy instruction in class settings: A research perspective. In M. Pressley, K. Harris & J. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (S. 361-406). San Diego: Academic Press.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 163-181). Münster: Waxmann.
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht der Person-Gegenstands-Konzeption. In

- A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297-330). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 381-395.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2002). *Hören, Lauschen, Lernen: Sprachspiel für Kinder im Vorschulalter; Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kunter, M. (2005). *Multiple Ziele im Mathematikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. (2007). Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Langford, J.C. & Allen, E.G. (1983). The effects of U.S.S.R. on student's attitude and achievement. *Reading Horizons*, 23, 194-200.
- Lankes, E.-M. & Carstensen, C.H. (2007). Der Leseunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 161-193). Münster: Waxmann.
- Law, Y. (2008). Effects of cooperative learning on second graders' learning from text. *Educational Psychology*, 28 (5), 567-582.
- Lenhard, W., Baier, H., Endlich, D., Schneider, W. & Hofmann, J. (submitted). Rethinking strategy instruction: effects of implicit versus explicit reading strategy trainings. *Journal of Research in Reading*.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instructions, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 294-318.

- Leslie, L. & Allen, L. (1999). Factors that predict success in an early literacy intervention project. *Reading Research Quarterly*, 34, 404-424.
- Lösel, F., Schmucker, M., Plankensteiner, B. & Weiss, M. M. (2006). *Bestandesaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich – Abschlussbericht*. <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich> (18.12.2007)
- Lorenz, F. & Wild, E. (2007). Parental involvement in schooling. In M. Prenzel (Hrsg.), *Studies on the educational quality of schools*, 299 - 316. Münster / New York: Waxmann.
- Lou, Y., Abrami, P. C. & d'Apollonia, S. (2001). Small group and individual learning with technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), 449-521.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping. A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), 423-458.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58, 103-117.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten: Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85-96.
- Lund, B., Rheinberg, F. & Gladasch, U. (2001). Ein Elterstraining zum motivationsförderlichen Erziehungsverhalten in Leistungskontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (3/4), 130-143.
- McCrudden, M. T., Perkins, P. G., & Putney, L. G. (2005). Self-efficacy and interest in the use of reading strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 2, 119-131.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2007). Das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm: Konzeption und Effekte. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 314-332.
- McElvany, N. & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19, 79-95.
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 121-131.

- McElvany, N., & van Steensel, R. (2009). Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 418-433.
- McElvany, N., Herppich, S., van Steensel, R. & Kurvers, J. (2010). Zur Wirksamkeit familiärer Frühförderungsprogramme im Bereich Literacy – Ergebnisse einer Meta-Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 178-192.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation. Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 207-219.
- Mattingly, D. J., Prislín, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72 (4), 549-576.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 207-229.
- Meece, J.L. & Miller, S.D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-480.
- Minsel, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 299-316.
- Mittag, W. & Bieg, S. (2010). Die Bedeutung und Funktion pädagogischer Interventionsforschung und deren grundlegende Qualitätskriterien. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 31-47). Weinheim und München: Juventa.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 259-267.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, 101-124. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education & Development*, 19, 7-26.

- Morgan, P.L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 252-275.
- Morrow, L. M. (Hrsg.) (1995). *Family literacy: Connections in schools and communities*. Newark, DE: International Reading Association.
- Morrow, L. M., Kuhn, M. R. & Schwanenflugel, P. J. (2006). The family fluency program. *The Reading Teacher*, 60 (4), 322-333.
- Morrow, L. M. & Young, J. (1997). A family literacy program connecting school and home: Effects on attitude, motivation, and literacy achievement. *Journal of Education Psychology*, 89, 736-742.
- Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs/Schweiz: Aargauer Lehrmittelverlag des Kantons AG.
- Murad, C. R., & Topping, K. J. (2000). Parents as reading tutors for first graders in Brazil. *School Psychology International*, 21, 152-171.
- Murphy, P.K., Wilkinson, I.A.G., Soter, A.O., Hennessey, M.N. & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- Muthén, L. & Muthén, B. (1998–2009). *Mplus user's guide*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read – An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Jessup, MD: National Institute for Literacy (NIH Publication No. 00-4769).
- Naumann, J., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2010). Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, et al. (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S.). Münster: Waxmann, 23-65.
- Neber, H. (2006). Fragenstellen. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 50–58). Göttingen: Hogrefe.
- Neuenschwander, M.P., Balmer, T., Hirt, U., Ryser, H., Wartenweiler, H., Gasser-Dutoit, A. & Goltz, S. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt Verlag.

- Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A. & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers use of control and autonomy support. *Child Development*, 75 (3), 764-780.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H. & Rasinski, T. (2009). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48, 1-13.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nickel, S. (2007). Family Literacy in Deutschland. In Elfert & ... (Hrsg.), *Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung* (S. 65-84). Stuttgart.
- Niggli, A., Wandeler, C., & Villiger, C. (2009). Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben: Zusammenhänge im familiären Kontext [Global and specific components of a parent training program to promote reading]. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (3), 230-245.
- Niggli, A., Trautwein, U., Schnyder, I., Lüdtke, O. & Neumann, M. (2007). Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 1-13.
- Niggli, A., Wandeler, C. & Villiger, C. (2009). Globale und bereichsspezifische Komponenten eines Elterntrainings zur Betreuung bei Lesehausaufgaben – Zusammenhänge im familiären Kontext. *Unterrichtswissenschaft*, 37 (3), 230-245.
- Nolen, S.B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25, 219-270.
- NRP (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- O'Donnell, A. & Dansereau, D.F. (1992). Scripted cooperation in student dyads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Hrsg.), *Interaction in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning* (S. 120-141). Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41 (3), 181-206.

- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Overett, J. & Donald, D. (1998). Paired reading: Effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 347-356.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 293-316.
- Paris, S. G., Cross, D. R. & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1239-1252.
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78 (4), 1039-1101.
- Patry, J.-L. (Hrsg.). (1982). *Feldforschung. Methoden und Probleme der Sozialwissenschaften unter natürlichen Bedingungen*. Bern: Huber.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 167-176.
- Pfost, M., Karing, C., Lorenz, C. & Artelt, C. (2010). Schereneffekte im ein- und mehrgliedrigem Schulsystem. Differenzielle Entwicklung sprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24 (3-4), 259-272.
- Pikulski, J. J. & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (6), 510-519.
- Pilgreen, J.L. (2000). *The SSR Handbook. How to manage and organize a Sustained Silent Reading Program*. Portsmouth: Boynton/Cook.
- Pomerantz, E. M., Ng, F. F. & Wang, Q. (2006). Mothers' mastery-oriented involvement in children's homework: Implications for the well-being of children with negative perceptions of competence. *Journal of Educational Psychology*, 98 (19), 99-111.

- Powell-Smith, K. A., Shinn, M. R., Stoner, G. & Good, R. H. (2000). Parent tutoring in reading using literature and curriculum materials. Impact on student reading achievement. *School Psychology Review*, 29, 5-27.
- Prenzel, M., Carstensen, C. H., Frey, A., Drechsel, B. & Rönnebeck, S. (2007). PISA 2006 – Eine Einführung in die Studie. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.). *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 31-60). Münster: Waxmann.
- Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst (Hrsg.), *Annals of child development* (S. 89–129). New York: JAI Press.
- Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1989). Good information processing: What it is and how education can promote it. *International Journal of Educational Research*, 13, 857-867.
- Rasinski, T. & Stevenson, B. (2005). The effects of Fast Start Reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26, 109-125.
- Raudenbush, S.W. (2005). Learning from attempts to improve schooling: The contribution of methodological diversity. *Educational Researcher*, 34 (5), 25-31.
- Raudenbush, S.W. (2008). Advancing educational policy by advancing research on instruction. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 206-230.
- Raudenbush, S.W. & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raudenbush, S.W., Bryk, A.S., Cheong, Y.F. & Congdon, R. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Rauer, W. (2009). *Elternkurs Starke Eltern – Starke Kinder: Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen – eine bundesweite Studie*. Würzburg: Ergon.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In B. Weidenmann, A. Krapp, M. Hofer, G. L. Huber & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 603-648). Weinheim: Beltz.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.

- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55 (4), 227-237.
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2009). Family and peer influences on reading motivation in early adolescence: A longitudinal study. *Earli 13th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction*. Amsterdam.
- Reutzel, D. R., Fawson, P. C. & Smith, J. A. (2006). Words to Go! Evaluating a first-grade parent involvement program for “making” words at home. *Reading Research and Instruction*, 45, 119-159.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). Motivationsförderung im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25-58). Weinheim: Juventa.
- Ritter, G. W., Barnett, J. H., Denny, G. S. & Albin, G. R. (2009). The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 79 (1), 3-38.
- Rodriguez-Brown, F. V. (2004). Project FLAME: A parent support family literacy model. In B. Wasik (Hrsg.), *Handbook of family literacy* (S. 176-193). Westport, CT: Praeger.
- Rodriguez-Brown, F. V. (2009). *The home-school connection*. New York / London: Routledge.
- Rodriguez-Brown, F. V. (2011). Family Literacy. A current view of research on parents and children learning together. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Hrsg.), *Handbook of reading research* (S. 726-753). New York and London: Routledge.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik. *Didaktik Deutsch*, 20, 90-112.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2011). *Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer / Klett.
- Rost, D.H. & Sparfeldt, J.R. (2007). Leseverständnis ohne Lesen? Zur Konstruktvalidität von multiple-choice-Leseverständnistestaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (3/4), 305-314.

- Rubin, D.B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York: J. Wiley & Sons.
- Ryan, A. M. (2005). The effectiveness of the Manchester Even Start Program in improving literacy outcomes for preschool Latino students. *Journal of Research in Childhood Education, 20*, 15-26.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25* (1), 54-67.
- Samuels, S.J. (1997). The method of repeated readings. *The Reading Teacher, 50*, 76-81.
- Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home - school gap. *The Journal of Educational Research, 101* (5), 287-297.
- Schafer, J.L. & Graham, J.W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods, 7*, 147-177.
- Schaffner, E. (2009). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 19-44). Göttingen: Hogrefe.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007a). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction, 17*, 755-772.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007b). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54*, 268-286.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3* (3), 257-279.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2001). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 304-310). Weinheim: Beltz PVU.
- Schiefele, U. & Streblo, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 232-247). Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (1989). *Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern*. Bern: Huber.
- Schneider, W, Körkel, J. & Weinert, F. E. (1989). Domain-specific knowledge and memory performance: A comparison of high- and low-aptitude children. *Journal of Educational Psychology, 81*, 306-312.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz:

- Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schraw, G., Flowerday, T. & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 211-224.
- Schreblowski, S. & Hasselhorn, M. (2001). Zur Wirkung zusätzlicher Motivänderungskomponenten bei einem metakognitiven Textverarbeitungstraining. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 145-154.
- Schründer-Lenzen, A. (2009). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23 (3), 351-364.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation in learning. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, S. 59-78). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10 (1), 59-87.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 880-907.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In L. S. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (S. 1-30). New York / London: Teachers College Press.
- Slavin, R. E. (1993). Kooperatives Lernen und Leistung. Eine empirisch fundierte Theorie. In G. L. Huber (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Kooperation* (S. 151-170). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Slavin, R. E. (2003). A reader's guide to scientifically based research. *Educational Leadership*, 60 (5), 12-16.
- Slavin, R.E. (2005). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79 (4), 1391-1466.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S. et al. (2006). *Every child, every school: Success for all*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Snijders, T.A.B. & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Snow, C. E., Burns, M. S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Souvignier, E. (2009). Effektivität von Interventionen zur Verbesserung des Leseverständnisses. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 185-206). Göttingen: Hogrefe.
- Souvignier, E. & Dignath van Ewijk, C. (2010). Pädagogische Interventionsforschung - ein historischer Überblick. In T. Hascher & B. Schmitz (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 12-30). Weinheim und München: Juventa.
- Souvignier, E., Küppers, J. & Gold, A. (2003). Lesestrategien im Unterricht. Einführung eines Programmes zur Förderung des Textverstehens in 5. Klassen. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 166-183.
- Souvignier, E. & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- Souvignier, E. & Trenk-Hinterberger, I. (2010). Implementation eines Programms zur Förderung selbstregulierten Lesens. Verbesserung der Nachhaltigkeit durch Auffrischungssitzungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24, 207-220.
- Spörer, N., Brunstein, J.C. & Arbeiter, K. (2007). Förderung des Leseverständnisses in Lern tandems und in Kleingruppen: Ergebnisse einer Trainingsstudie zu Methoden des reziproken Lehrens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 298-313.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, et al. (Hrsg.), *PISA 2000*.

- Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 249-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 243-273). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Stark, R. & Mandl, H. (2000). Konzeptualisierung von Motivation und Motivierung im Kontext situierten Lernens. In U. Schiefele & K. P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 95-115). Münster: Waxmann.
- Stock, C. (2009). Der Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Leseleistung. In W. Lenhard & W. Schneider (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (S. 81-95). Göttingen: Hogrefe.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 275-306). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Streblow, L., Holodynski, M. & Schiefele, U. (2007). Entwicklung eines Lesekompetenz- und Lesemotivationstrainings für die siebte Klassenstufe: Bericht über zwei Evaluationsstudien. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 287-297.
- Therrien, W.J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25 (4), 252-261.
- Torgesen, J. K. (2004). Lessons learned from research on interventions for students who have difficulty learning to read. In P. McCardle & V. Chhabra (Hrsg.), *The voice of evidence in reading research* (S. 355-382). Baltimore: Brookes.
- Traub, S. (2004). *Unterricht kooperativ gestalten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trenk-Hinterberger, I., Nix, D., Rieckmann, C., Rosebrock, C. & Gold, A. (2008). Förderung der Leseflüssigkeit bei schwachen Leser(inne)n in der sechsten Jahrgangsstufe: Erste

- Ergebnisse einer Interventionsstudie. In B. Hofmann & R. Valtin (Hrsg.), *Checkpoint Literacy. Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin* (S. 183-194). Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Vadasy, P. F. & Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 272-290.
- van Dijk, T.A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. London: Academic Press.
- van Kraayenoord, C. E. (2007). Response to intervention: New Ways and Wariness. *Reading Research Quarterly*, 45 (3), 363-376.
- van Kraayenoord, C. E. & Schneider, W. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14, 305-324.
- van Steensel, R., McElvany, N., Kurvers, J. & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a Metaanalysis. *Review of Educational Research*, 81, 69-96.
- Villiger, C., Niggli, A. & Wandeler, C. (2010). Fördern statt einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57 (4), 257-272.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wandeler, C., Niggli, A. & Villiger, C. (eingereicht). Hausaufgabenbetreuung als Begleitmassnahme schulischer Leseförderung: Präventive Effekte eines Elternkurses.
- Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162-186.
- Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 51(4), 74-79.
- Wasik, B. A. (1998). Volunteer tutoring programs in reading: A review. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 266-292.
- Wasik, B. H., Dobbins, D. R. & Herrmann, S. (2001). Intergenerational family literacy: Concepts, Research, and Practice. In Neuman, S. B. & Dickinson, D. K. (Hrsg.), *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press.

- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61-94). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weiss, R.H. (1998). *Grundintelligenztest Skala 2: CFT 20*. Braunschweig: Westermann.
- White, K. R., Taylor, M. J. & Moss, V. D. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62 (1), 91-125.
- Wigfield, A. (2005). Concept Oriented Reading Instruction - CORI. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (2), 106-121.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. & Davis-Kean, P. (2006). Development of motivation. In N. Eisenbern (Eds.), *Handbook of Child psychology* (S. 933-1002). New Jersey: Wiley & Sons.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 481-499.
- Wild, E. (2004). Häusliches Lernen - Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (Beiheft 3), 37-64.
- Wild, E. & Gerber, J. (2007). Charakteristika und Determinanten der Hausaufgabenpraxis in Deutschland von der vierten zur siebten Klassenstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (3), 356-380.
- Wild, E. & Hofer, M. (2000). Elterliche Erziehung und Veränderung motivationaler Orientierungen in der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In U. Schiefele & K. P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation: Untersuchung zu Entwicklung, Förderung und Wirkung* (S. 31-52). Münster: Waxmann.

- Wild, E., Rammert, M. & Siegmund, A. (2006). Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule. In M. Prenzel & L. Allolio-Näcke (Hrsg.), *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule* (S. 370-397). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Remy, K. (2001). *Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation im Elternhaus und Schule*. Arbeitsbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Bielefeld, Abteilung Psychologie.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 27-51.
- Wild, E. & Möller, J. (Hrsg.). (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Wolf, M. & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25 (3), 241-258.
- Worthy, J. & Broaddus, K. (2001). Fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *Reading Teacher*, 55, 334-343.
- Worthy, J., & Prater, K. (2002). "I thought about it all night": Readers theatre for reading fluency and motivation. *The Reading Teacher*, 56 (3), 294-297.
- Yeager, D. S. & Walton, G. M. (2011). Social-psychological interventions in education: They're not magic. *Review of Educational Research*, 81 (2), 267-301.
- Zahner, C., Meyer, A.H., Moser, U., Brühwiler, C., Coradi Vellacott, M., Huber, M., Malti, T., Ramseier, E., Wolter, S.C. & Zutavern, M. (2002). *Für das Leben gerüstet? Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel/Schweiz: Bundesamt für Statistik.

13 Anhang

13.1 Status der Arbeiten und Angaben zu den Koautoren

Zum Zeitpunkt der Publikation des Gesamtdokuments sind alle drei Studien, die Teil dieser publikationsbasierten Dissertation sind, bereits publiziert (Studie 1 und Studie 3) bzw. im Druck (Studie 2). In der Folge werden die Publikationsorte genannt sowie genauere Angaben zu den Koautoren und ihren Beiträgen in den Manuskripten gemacht.

Die erste Studie mit dem Titel *Fördern statt Einmischen: Evaluation eines Kurzzeit-Elterntrainings zur Betreuung von Lesehausaufgaben* (Kapitel 8) ist in der Zeitschrift *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, Ausgabe 4 / 2010 erschienen.

Die zweite Studie mit dem Titel *Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/Home-Based Intervention Program to Enhance Reading Motivation* (Kapitel 9) ist zum Zeitpunkt der Publikation dieser Arbeit im Druckverfahren, ist aber bei der Zeitschrift *Learning & Instruction* online bereits abrufbar.

Die dritte Studie mit dem Titel *Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4* (Kapitel 10) ist in dem *Journal für Bildungsforschung Online* in der Ausgabe 2 / 2010 erschienen.

Nähere Angaben zu den Koautoren bzw. Koautorin und ihren Beiträgen:

Prof. Dr. Alois Niggli ist Leiter der deutschsprachigen Dienststelle für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Das Forschungsprojekt *LiFuS* wurde unter seiner Schirmherrschaft durchgeführt. Sein Beitrag bestand insbesondere in der ideellen und fachlichen Unterstützung des Projekts, welche sich in zahlreichen Gesprächen über theoretische und empirische Aspekte der Arbeiten konkretisiert hat. Herr Niggli hat die Arbeiten vor der Einreichung Korrektur gelesen und wertvolle Rückmeldungen angebracht.

Dr. Christian Wandeler war zum Zeitpunkt der Projektdurchführung Mitarbeiter an der Forschungsstelle der PH Freiburg. Als Experte für quantitative Methoden der Datenaus-

wertung führte er mich in Auswertungsverfahren und -programme (z.B. *HLM – Hierarchical Linear Modeling*) ein und begleitete die Arbeiten in methodischer Hinsicht.

Prof. Dr. Rainer Watermann begleitete die statistischen Auswertungen für den dritten Beitrag. Dies betraf die Durchführung von Mehrebenen- und Strukturgleichungsmodellen sowie den Umgang mit fehlenden Werten. Als Betreuer der Dissertation hat Herr Prof. Watermann hilfreiche Feedbacks während des Arbeitsprozesses und ebenfalls bei der Durchsicht der Manuskripte geleistet.

Frau Sabine Kutzelmann beteiligte sich als Dozentin für Deutschdidaktik an der PH Freiburg an der Konzeptualisierung der schulischen Intervention und des Lehrertrainings im Projekt *LiFuS*. Zudem war sie verantwortlich für die Durchführung des Lehrertrainings und die Begleitung der Lehrpersonen und Klassen während der Intervention. Deshalb wird sie bei den beiden Artikeln mit Bezug zur schulischen Intervention als Mitautorin genannt.

13.2 Strategieranwendung - Auszüge aus der Kind-und Elternversion

Kindversion (Anleitung)



A: Vorwissen einschalten (zu Beginn der Hausaufgaben, bevor du liest)

Beim Vorwissen einschalten überlegst du dir, was du schon zum Thema weißt oder was du glaubst, worum es in der Geschichte geht. So liest du genauer und kannst dir nachher das Gelesene besser merken.

Was du machen kannst:

1. Überfliege zuerst alleine oder mit jemandem den Text und schau dir Titel, Bilder oder anderes Auffälliges an! Was könnte da drin stehen? Oder: Lies die ersten drei Sätze. Um was geht es? Oder bei einem Buch: Lies den Klappentext oder schau dir das Inhaltsverzeichnis an: Was erfährst du daraus?
2. Erzähl jemandem, was dir dazu in den Sinn kommt oder was du schon darüber weißt.
3. Überprüfe nach dem Lesen zusammen mit jemandem, ob es im Text auch wirklich um das geht, was du gemeint hast.

Elternversion (Begleitbroschüre)

A. Vorwissen einschalten (zu Beginn der Hausaufgabe, vor dem Lesen)

Grundidee: Beim Vorwissen einschalten überlegt man sich, was wohl im Text drin stehen könnte. Auf diese Weise lassen sich Verknüpfungen herstellen zu dem, was man schon weiss, bevor man mit Lesen beginnt.

Tipps zum Vorgehen:

1. Text überfliegen, nach besonderen Hinweisen suchen und Thema erfassen (Kind alleine oder mit Eltern)

- auf Titel, Überschriften, Abbildungen, etc. achten. Was könnte im Text stehen?
- Oder: Lies die ersten drei Sätze: Worum könnte es im Text gehen?
- Oder bei einem Buch: Lies den Klappentext oder schau dir das Inhaltsverzeichnis an. Was erfährst du daraus?

2. Brücken bauen zwischen dem Text und dem Vorwissen (mit den Eltern)

- Was fällt dir zum Titel des Textes ein? Kennst du eigene Erfahrungen zu diesem Thema? Hast du bereits etwas darüber gelesen oder gehört?
- Falls du nur wenig zum Thema weisst und deshalb Mühe hast, den Textinhalt zu verstehen, dann helfen dir vielleicht ein Lexikon oder Sachbuch, die Eltern oder Geschwister weiter.

3. Textinhalt überprüfen (mit den Eltern)

- Nach dem Lesen des Textes: Haben wir den Text richtig erfasst? Oder geht es um etwas ganz anderes?