

Die Einbindung von Laien in eine Interventionsstudie: Unterscheiden sich Eltern und Lesecoachs?

Caroline Villiger¹, Silke Hauri², Aline Zemp², Annette Tettenborn³,
Catherine Nöpflin³, Alois Niggli²

¹ Pädagogische Hochschule Bern, Bern/Schweiz

² Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg/Schweiz

³ Pädagogische Hochschule Luzern, Luzern/Schweiz

Zusammenfassung

Der Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Laien (Eltern und Lesecoachs) die Einbindung in ein Leseförderprojekt erleben. Die Beteiligten hatten ein 20-wöchiges Training mit leseschwachen Kindern durchgeführt (Methode: Paired Reading). Neben quantitativen Daten (N = 131) wurden qualitative Daten von 20 Interviews (10 Eltern, 10 Lesecoachs; randomisiertes Vorgehen) analysiert, mit einem besonderen Fokus auf dem Vergleich der beiden Gruppen.

L'implication de non-professionnels dans une recherche d'action: Y a-t-il des différences entre parents et "coachs" de lecture?

Resumé

Cet article se penche sur l'expérience des non-professionnels (parents et «coachs» de lecture) quant à leur implication dans un projet de lecture. Les personnes impliquées avaient effectué un training de 20 semaines avec des enfants présentant des difficultés en lecture (méthode: Paired Reading). L'étude rapporte des résultats de données quantitatives (N = 131) ainsi que de données qualitatives de 20 entretiens conduits avec 10 parents et 10 coachs (procédure randomisée). Elle se focalise sur la comparaison des deux groupes.

The involvement of non-professionals in an intervention study: Do parent and volunteer tutors differ?

Summary

This study investigates how non-professionals (parent and volunteer tutors) experience the participation in a reading project. The participants conducted a 20-weeks training with struggling readers (method: Paired Reading). The study reports both quantitative data of the total sample (N = 131) and qualitative data from 20 interviews (10 parents, 10 volunteer tutors, chosen at random), and compares the two groups.

1. Einleitung

Außerschulische Lernhilfen haben in den vergangenen Jahrzehnten an Bedeutung gewonnen (Hollenbach & Meier, 2004). Diese Entwicklung ist auf mehrere Umstände zurückzuführen. Einerseits haben die Bildungsambitionen insbesondere von Eltern zugenommen. Viele Eltern sind sich bewusst, dass man mit guter Bildung bessere berufliche Chancen hat und dass es sich deshalb lohnt, in Bildung zu investieren (Institut für Demoskopie Allensbach, 2011). Wenn die Schulnoten der Kinder nicht den Erwartungen entsprechen, wird von den Eltern häufig zusätzliche Lernunterstützung organisiert bzw. selbst übernommen. Auf der anderen Seite hat sich die Schule selbst gewandelt: Die erhöhte Heterogenität im Klassenzimmer lässt es nicht zu, dass sich die Lehrkraft in angemessener Weise um jedes Kind kümmern kann (Stiller, 2015). Wenn der Schulunterricht sowie schulinterne Förderangebote nicht ausreichen, dann können kompensatorische Maßnahmen außerhalb der Schule in Erwägung gezogen werden, sei es die elterliche Unterstützung oder – dort wo die finanziellen Ressourcen es ermöglichen – eine finanzierte Lernhilfe. In einem Hauptfach wie Deutsch, wo grundlegende Kompetenzen für das Lernen erworben werden (Lesen), zeigt sich die Relevanz zusätzlicher Förderung besonders deutlich.

Im Wissen um die Begrenztheit der individualisierten Fördermöglichkeiten innerhalb des Unterrichts wurden im Rahmen einer Interventionsstudie pädagogische Laien, nämlich Eltern und freiwillige Lesecoachs, in die Förderung von Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit Leseschwierigkeiten eingebunden. Über einen Zeitraum von fünf Monaten trainierten sie mit einem Kind zwei- bis dreimal wöchentlich die Leseflüssigkeit. Ein zentrales Forschungsziel war der Vergleich der beiden Gruppen hinsichtlich der Trainingswirksamkeit (im Vergleich zu einer Kontrollgruppe). Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, die mit Lesecoachs trainierten, signifikant mehr Fortschritte in der Leseflüssigkeit aufwiesen als Kinder, die das Training mit ihren Eltern absolvierten (vgl. Villiger, Hauri, Tettenborn, Hartmann, Naepflin, Hugener & Niggli, 2019). Über die Frage der Wirksamkeit derartiger Maßnahmen hinaus ist es interessant zu prüfen, mit welcher Motivation Eltern oder ehrenamtliche Akteure wie Lesecoachs sich auf eine solche außerschulische Lernhilfe einlassen, und ob sie sich in der Einstellung gegenüber dem Projekt und in ihren Erfahrungen bzgl. der Durchführung des Trainings unterscheiden.

2. Pädagogische Laien in der Leseförderung

Bevor schulische Kompensationsmaßnahmen wie beispielsweise die Unterstützung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft zum Tragen kommen, erhält die außerschulische Lernbegleitung bei Lernschwierigkeiten ohne sonderpädagogische Diagnose eine wichtige präventive Bedeutung. Für derartige Maßnahmen werden gerne Laien herangezogen, weil die Kosten gering gehalten werden können (O’Keffe, Slocum & Magnusson, 2011). Laien unterscheiden sich von professionellen Akteuren insofern, als sie gerade nicht über eine pädagogische Fachkompetenz verfügen, die sie im Rahmen einer Berufsausbildung erworben haben (Steiner, 2013). Auch wenn Personen wie bspw. Eltern im Alltag pädagogisch tätig sind und über ein vermutlich überdurchschnittliches pädagogisches Erfahrungswissen verfügen (Schmidt-Hertha & Müller, 2013), werden sie aufgrund der fehlenden Fachausbildung dennoch als Laien bezeichnet. Der Beitrag konzentriert sich auf zwei spezifische Gruppen von Laien, die sich für die Leseförderung

eignen, nämlich Eltern von förderbedürftigen Kindern und freiwillige Erwachsene, die sich der Förderaufgabe annehmen, ohne das förderbedürftige Kind zu kennen.

Es gibt zahlreiche Beispiele von Projekten, die Eltern im Bereich der Leseförderung einbinden („family literacy“, vgl. Wasik, 2012). Förderansätze, die sich an schulpflichtige Kinder richten und deren Eltern in eine Zusammenarbeit mit der Schule einbinden, sind eher selten. Beispiele sind: das Projekt FLAME (Rodriguez-Brown, 2009), das Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm (McElvany, 2008), „LiFuS – Lesen in Familie und Schule“ (z.B. Villiger, Niggli, Wandeler, Watermann & Kutzelmann, 2010) und „LIFE – Lesen in Familie erleben“ (Wiescholek, 2018). Als Präventionsmaßnahme kann hier jedoch lediglich das Beispiel von Rodriguez-Brown (2009) gelten, da dieses Projekt sich explizit an Familien und ihre Kinder richtet, deren Leseentwicklung von Risikofaktoren begleitet ist.

Lesecoachs sind freiwillige Erwachsene, die sich ehrenamtlich für die Leseförderung von Kindern mit oft weniger vorteilhaften Ausgangsbedingungen einsetzen. Dieses Konzept von außerschulischer Förderung aus dem angelsächsischen Sprachraum („literacy coach“) hat mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum Fuß gefasst (Konzept „Lesepaten“, Volkholz, 2011). Mehrere wissenschaftliche Studien zeugen vom Nutzen und von der Effektivität von gezielten Lesetrainings, die Lesecoachs mit leseschwachen Kindern durchgeführt haben (z.B. Jung, Molfese & Larson, 2011; Ritter, Barnett, Denny, & Albin, 2009).

Sowohl Eltern als auch Lesecoachs gelten in Bezug auf die Durchführung des Lesetrainings als Laien. Die in der vorliegenden Studie verwendete Trainingsmethode war für alle Beteiligten neu – aufgrund der geringen Bekanntheit der Methode in der hiesigen Praxis waren sie nie zuvor damit in Berührung gekommen.

3. Motive, Einstellungen und Erfahrungen von Akteuren in der Leseförderung

Für das Gelingen einer Interventionsstudie ist die positive Haltung der Akteure gegenüber dem Projekt zu Beginn und während des Projekts entscheidend. Es ist zu erwarten, dass daraus eine aktive Beteiligung resultiert (Powell & Carey, 2012). Als mögliche Indikatoren können die Beweggründe für die Teilnahme, Einschätzungen bzgl. einzelner Projektkomponenten und Erfahrungen während der Trainingsdurchführung herangezogen werden.

Erwachsene, die sich für eine Teilnahme an einem Leseförderungsprojekt entscheiden, verfügen über bestimmte Motive. Zur Analyse solcher Motive kann als theoretische Grundlage das Erwartungs-Wert-Modell von Eccles und Wigfield (2002) herangezogen werden, das in der pädagogisch-psychologischen Forschung breit verankert ist und bereits im Zusammenhang mit der Erklärung elterlichen Engagements verwendet wurde (Schwanenberg, 2015). Gemäß diesem Modell sind subjektive Werte (Wichtigkeit, Interesse, Nutzen, Kosten) und die Erfolgserwartung, die mit einer bestimmten Aktivität verbunden sind, entscheidend für die Erklärung von Handeln. In der Studie von Schwanenberg (2015) hatte sich gezeigt, dass Eltern sich insbesondere dann engagieren, wenn sie es als Teil ihrer Elternrolle verstehen (persönliche Bedeutung). Im Berliner Eltern-Kind-Leseprogramm nannten die Eltern als Hauptgrund für die Teilnahme insbesondere die Erwartung, dass ihr Kind dabei etwas lerne (McElvany, 2008). Hoover-Dempsey und Kollegen identifizierten in ihrer Metaanalyse drei Hauptgründe, warum Eltern sich an schulischen Belangen (insbes. Hausaufgaben) beteiligen: 1. Sie sehen es als Teil ihres elterlichen Erziehungsauftrags, 2. sie denken, dass ihre Hilfe die Leistungsentwicklung ihres Kindes positiv beeinflusst, und 3. sie

reagieren auf Signale von Seiten der Lehrkraft oder des Kindes, die sie zu Hilfestellungen einladen bzw. auffordern. Schließlich sind lebenskontextuelle Faktoren entscheidend, ob und in welchem Ausmaß Eltern sich an schulischen Belangen beteiligen (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins & Closson, 2005). Inwiefern sich die Motivstruktur freiwilliger Lesecoachs von denjenigen der Eltern unterscheidet, ist zu klären. Sicherlich fällt das Motiv, aus Verpflichtung gegenüber dem Kind zu handeln, weg, da zum Zeitpunkt der Entscheidung keine Bindung besteht. Es ist aber zu erwarten, dass auch für sie die subjektive Bedeutsamkeit des Projekts und lebenskontextuelle Faktoren erstrangig sind beim Abwägen einer Teilnahme.

Die Einstellung der Beteiligten in Bezug auf einzelne Projektkomponenten ist ein wesentlicher Indikator für den Grad ihrer Involviertheit und darüber hinaus für die Qualität der Implementation. Nur wenn die Beteiligten von Beginn an eine positive Einstellung gegenüber dem Projekt und den Projektverantwortlichen hegen, werden sie sich auch entsprechend aktiv beteiligen und mit größerer Wahrscheinlichkeit Erfolge erzielen (Powell & Carey, 2012). Die Einstellung ist im Wesentlichen abhängig von projektbezogenen Erfahrungen. Projektverantwortliche können vieles dazu beitragen, wie die Einbindung in ein Leseförderprojekt erlebt wird, indem sie die Akteure in ihren Anstrengungen angemessen unterstützen (bspw. durch Information, Kommunikation, Training, Coaching, etc.).

Schließlich sind Erfahrungen bei der Trainingsdurchführung ausschlaggebend wie bspw. das persönliche Erleben des Trainings. Beim motivational-emotionalen Erleben der Trainingssituation können das zwischenmenschliche Klima oder die eigene Motiviertheit der Beteiligten eine wichtige Rolle spielen (Leitz, 2015). Aus der Forschungsliteratur ist bekannt, dass Hausaufgaben von den Eltern und Kindern oftmals als Konfliktfeld erlebt werden (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Insbesondere Eltern von Kindern mit Schulproblemen erleben die Betreuung ihrer Kinder bei schulischen Belangen als belastend (Grolnick, 2003; Moroni, Dumont & Trautwein, 2016; Neely-Barnes & Dia, 2008). Diese Erkenntnisse aus der Hausaufgabenforschung können Anlass zur Vermutung geben, dass für Eltern die Durchführung eines Lesetrainings mit ihrem eigenen (leseschwachen) Kind emotional belastend ist. Erkenntnisse zu Tutoring mit nicht-familiären Tutorinnen bzw. Tutoren, die zeigen, dass emotional unbelastete Beziehungen für Unterstützung in schulbezogenen Aufgaben vorteilhafter sein könnten, bestätigen diese Vermutung (Juel, 1996). Es gibt aber auch Hinweise (und dies gilt auch für Eltern), die besagen, Kinder könnten sowohl in schulischer als auch in persönlicher Hinsicht profitieren, wenn im Tutoring eine positive Beziehung bestehe bzw. aufgebaut werden könne, und wenn die Interaktionen ein positives Klima begünstigen (Rhodes-Kline & Quaglia, 1998; Tingley, 2001).

4. Fragestellungen

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Erörterungen geht die vorliegende Studie den Fragen nach, welche Motive Eltern und freiwillige Lesecoachs zu einer Teilnahme an einem Leseförderprojekt bewegen, wie sie dem Projekt gegenüber eingestellt sind und welche Erfahrungen sie dabei machen. Ein wesentlicher Fokus liegt auf dem Vergleich der beiden Gruppen (Eltern/Lesecoachs), da sich hinsichtlich der Wirksamkeit des Lesetrainings Unterschiede gezeigt hatten: Kinder, die mit freiwilligen Lesecoachs trainiert hatten, hatten mehr Zuwachs bei der Leseflüssigkeit gezeigt als Kinder der Interventionsbedingung „Eltern“ (Villiger et al., 2019). Beide Personengruppen gelten im Hinblick auf die Trainingsdurchführung als Laien. Die einzigen

Unterscheidungsmerkmale sind einerseits der Bekanntheitsgrad bzw. die gegenseitige Vertrautheit mit dem Kind und andererseits das Lernsetting (zu Hause vs. schulisches Setting, im Anschluss an den Unterricht) (vgl. Villiger et al., 2019).

Die Fragestellungen lauten wie folgt:

1. Bereitschaft zur Teilnahme: Berichten Eltern und Lesecoachs unterschiedliche Motive zur Teilnahme an einem Leseförderungsprojekt (Lesetraining über 20 Wochen)?
2. Einstellung der Beteiligten: Berichten Eltern und Lesecoachs unterschiedliche Einstellungen bzw. Einschätzungen in Bezug auf das Projekt, die vorgängige Schulung und die Lesemethode (Paired Reading)?
3. Erleben der Trainingssituation: Unterscheiden sich Eltern und Lesecoachs in Bezug auf das Erleben der Trainingssituation (Beziehung und Lernklima, eigene Motiviertheit)?

5. Methode

5.1 Kontext: das Projekt LiT – Lesen im Tandem

Das Projekt. Im Fokus des Projekts steht die Frage nach der Wirksamkeit einer Lautlesemethode zur Förderung der Leseflüssigkeit, wobei zwei Interventionsbedingungen mittels eines experimentellen Designs miteinander verglichen wurden. Die Population bestand aus Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit Leseschwierigkeiten aus den Schweizer Kantonen Freiburg und Luzern (genauere Angaben zum Rekrutierungsprozess siehe Villiger et al., 2019). Die teilnehmenden Kinder wurden zufällig auf folgende drei Gruppen verteilt: 1. Training mit Eltern, 2. Training mit einem freiwilligen Lesecoach (kein Familienmitglied) und 3. Wartekontrollgruppe. Die Eltern der Kinder, die den beiden Trainingsgruppen zugeteilt waren, wurden telefonisch kontaktiert und um ihre Zustimmung zur Teilnahme gebeten. 81.5 % waren mit der Teilnahme einverstanden. Gründe für Absagen waren vorwiegend zeitliche (viele Freizeitaktivitäten des Kindes oder keine zeitlichen Ressourcen bei den Eltern).

Die Lesemethode. Als Methode wurde das Paired Reading nach Topping (2001) eingesetzt, das auf einem strukturierten Verfahren des gemeinsamen Lautlesens (Kind und Tutorin bzw. Tutor) zur Förderung der Leseflüssigkeit beruht. Das synchrone Lautlesen bildet das Kernelement der Methode.

Die Schulung. Eltern und Lesecoachs erhielten gemeinsam eine Schulung zur Methode des Paired Reading, die dezentralisiert an mehreren Orten stattfand (zwei Abende, pro Schulungsort ca. 10-15 Teilnehmende). Die Schulung umfasste eine kurze Einführung in wesentliche Kenntnisse zur Leseentwicklung, danach lernten die Eltern und Lesecoachs die Methode anhand von zwei authentischen Videos (Video 1: Situation Eltern-Kind, Video 2: Situation Lesecoach-Kind) kennen und konnten sie unmittelbar danach in der Tandem-Situation einüben. Am zweiten Abend wurden die Kinder miteinbezogen und es fand ein erstes Lesetraining in Anwesenheit des Projektteams statt. Den Eltern und Lesecoachs standen während der Trainingszeit ein Manual mit den wichtigsten Elementen der Schulung sowie das Angebot von individuellem Coaching durch das Projektteam zur Verfügung. In den relativ kleinen Schulungsgruppen war ein interaktives Vorgehen möglich, das den Teilnehmenden Raum gewährte, Fragen zu stellen und Bemerkungen

anzubringen. Ferner war ein sehr praxisbezogenes Vorgehen begleitend. Die Kursleitenden verwendeten eine alltagsnahe Sprache.

Durchführung des Lesetrainings. Die Lesetandems wurden gebeten, während 20 Wochen zwei- bis dreimal pro Woche zu trainieren. Das gemeinsame Lesen sollte ca. 15-20 Minuten dauern. Die Lesetandems dokumentierten jeweils im Anschluss einige Angaben zum Training im dafür vorgesehenen Lesetagebuch (Datum, Uhrzeit, Dauer, gelesenes Buch, Besonderheiten). Diesen Angaben konnte entnommen werden, dass die Eltern im Durchschnitt rund 49-mal und die Coachs rund 44-mal trainiert hatten. Dies entspricht in etwa den Vorgaben (mind. 40 Sitzungen). Die Eltern trainierten im Durchschnitt signifikant öfter als die Coachs ($T_{(1,127)}=13.19^{**}$).

Maßnahmen zur Einbindung von Laien im Projekt. Die Laien wurden in ein Kooperationsverhältnis mit dem Forschungsteam, den Schulen (Schulleitungen und Lehrkraft) und (im Falle der Lesecoachs) mit den Eltern eingebunden mit dem Ziel, koordiniert Förderressourcen zu erschließen und mittels einer erfolversprechenden Methode die Leseflüssigkeit von Drittklässlerinnen und Drittklässlern zu fördern. Die Rekrutierung und die Intervention wurden durch diverse kommunikative und strukturelle Maßnahmen begleitet, die eine Kooperation unterstützen sollten (vorgängige Informationsveranstaltungen für interessierte Lesecoachs mit der Möglichkeit für persönliche Gespräche; telefonische Rekrutierung via Eltern, wobei individuelle Fragen beantwortet und Bedenken oder Kosten-Nutzen-Abwägungen diskutiert wurden; Verwendung einer einfachen, verständlichen Sprache; Begleitveranstaltungen; zwischenzeitliche Beratungstreffen; individuelles Coachingangebot während der Trainingsphase, etc.).

5.2 Messinstrumente, Interviewleitfaden und methodisches Vorgehen

Fragebogen (Hauptstichprobe). Persönliche Angaben zu den Eltern und Lesecoachs wurden mit einem Fragebogen vor Trainingsbeginn (T1; N = 131) erfasst. Dazu gehörten das Alter, der berufliche Status (ISEI¹; Ganzeboom & Treiman, 1996) und die Anzahl Bücher im eigenen Haushalt (4-stufige Skala: 1 = 0-10, 2 = 11-50, 3 = 51-100, 4 = mehr als 100; Moser & Tresch, 2003). Der Fragebogen enthielt des Weiteren eine Frage zur Einstellung gegenüber dem LiT-Projekt („Im Projekt LiT kann man das Lesen verbessern“, Skala: 1 = stimmt gar nicht, bis 4 = stimmt genau). Nach Abschluss des Trainings füllten die Eltern und Lesecoachs erneut einen Fragebogen aus (T2; N = 121). Diesmal wurden sie dazu befragt, wie sie die vorgängige Schulung empfanden, die Trainingsdurchführung erlebt hatten und wie sie den Nutzen der Methode für ihr betreutes Kind und den Zeitaufwand einschätzten. All diese Angaben wurden jeweils mit einem Einzelitem auf einer vierstufigen Skala erfasst (1 = stimme nicht zu, bis 4 = stimme zu).

Ebenfalls mittels eines Kurzfragebogens wurden dreimal während der Trainingszeit Prozessangaben zum Training erhoben (t1/t2/t3; N = 130). Die Eltern und Lesecoachs erhielten den Fragebogen per Post und wurden gebeten, ihn sofort im Anschluss an die nächste Trainingssitzung auszufüllen. Mittels Einzelitems wurden die situative Motiviertheit, die Geduld, der Zeitdruck und die Kooperationsbereitschaft des Kindes erfasst. Die Skala war wiederum

¹ Der berufliche Status wurde mit dem Eltern- bzw. Coachfragebogen ermittelt und der entsprechende Index anhand eines standardisierten Instruments zugeteilt (International Socio-Economic Index; Ganzeboom & Treiman, 1996).

vierstufig (von 1 = stimme nicht zu, bis 4 = stimme zu). Zudem führten die Eltern und Lesecoachs ein Lesetagebuch, in dem sie Datum und Uhrzeit jeder Trainingssitzung protokollierten.

Interviewdaten und Datenauswertung. Mit den Interviews wurde beabsichtigt, zusätzliche Informationen von Eltern und Lesecoachs bzgl. ihrer Teilnahmemotivation, ihrem Trainingserleben und damit verbundenen Erfahrungen zu gewinnen. Die Interviews wurden mittels eines halbstrukturierten Verfahrens (Mayring, 2016) durchgeführt und danach transkribiert. Die mehrheitlich in Schweizerdeutscher Sprache geführten Interviews wurden beim Transkribieren sinngemäß ins Schriftdeutsche übersetzt. Dem Interviewleitfaden lagen die folgenden Themenbereiche zugrunde: 1. Bereitschaft zur Teilnahme, 2. Einstellungen/Einschätzungen zum Projekt, und 3. Erleben der Trainingssituation. Für die Auswertung der Interviews wurden die Daten reduziert, mit einem iterativen Verfahren sowohl theorie- als auch datengeleitet Kategorien gebildet und Ankerbeispiele gewählt. Bei jeder Kategorie wurde eine dreistufige Kodierung verwendet mit der folgenden Zuordnung: 1 = überwiegend positiv, 0 = ambivalent, -1 = überwiegend negativ. Diese Kodierung soll am Beispiel „allgemeine Einstellung zum Projekt“ verdeutlicht werden:

Allg. Einstellung zum Projekt (Definition): Einstellung gegenüber dem Projekt als solches, mit der Teilnahme am Projekt verbundene allgemeine Erfahrungen und Eindrücke.

Kodierung:

1 = die Person zeigt sich dem Projekt gegenüber überwiegend positiv eingestellt, erinnert sich vieler positiver Aspekte, empfindet es als eine gute Erfahrung.

0 = die Person berichtet ambivalentes Befinden was die Einstellung gegenüber dem Projekt betrifft. Es werden sowohl positive als auch negative Aspekte bezüglich des Projekts geäußert.

-1 = die Person äußert sich mehrheitlich negativ zum Projekt, sie ist sehr kritisch und hat verschiedene Punkte zu bemängeln (z.B. negative Erfahrungen mit Projektverantwortlichen, Kritik an Begleitmaßnahmen).

Bei der Einschätzung der Trainingsmethode (Paired Reading) bzgl. des Nutzens und dem Erleben der Trainingssituation (Beziehung/Klima und eigene Motiviertheit) war das Vorgehen identisch mit jeweils angepasster Formulierung der einzelnen Codes. Die Interviews wurden von zwei geschulten Personen parallel kodiert. Die Interrater-Reliabilität wurde mittels Cohens Kappa (κ) berechnet und weist mit $\kappa = .84$ auf eine gute Übereinstimmung hin (Bortz & Döring, 2015)².

Für die Auswertung der Motive zur Teilnahme am Projekt (Fragestellung 1) wurden alle Nennungen zusammengetragen und datengeleitet kategorisiert (vgl. induktive Kategorienbildung; Mayring, 2016). Pro Person wurden mehrere Nennungen berücksichtigt. Schließlich ergaben sich neun deutlich voneinander abgrenzbare Kategorien (vgl. Tab. 1). Die Auswertungen zu den Fragestellungen 2 und 3 sind in Tabelle 3 dargestellt.

² Bei fehlender Übereinstimmung sind die Ergebnisse der kommunikativen Validierung des Kodierpersonals berücksichtigt worden.

5.3 Stichprobe des Leseförderprojekts und der Interviewstudie

Hauptstichprobe. Die Hauptstichprobe der LiT-Studie bestand aus $N = 198$ Drittklässlerinnen und Drittklässlern mit Leseschwierigkeiten. Die Zuteilung zur Eltern-, Coach- oder Kontrollgruppe geschah mehrheitlich randomisiert (Randomisierungsgrad: 90.6%³). Am Lesetraining beteiligten sich 131 Erwachsene aus zwei Schweizer Kantonen (Eltern $N = 67$, freiwillige Lesecoachs $N = 64$). Die Ausgangslage für die Rekrutierung der Eltern und Lesecoachs war grundlegend unterschiedlich: Während die Eltern direkt für eine Teilnahme zur Förderung ihres Kindes angefragt wurden, reagierte ein Großteil der Lesecoachs freiwillig auf einen der diversen medialen Aufrufe in der Öffentlichkeit. Ein beträchtlicher Anteil geeigneter Personen konnte über Hinweise lokaler Schulleitungen direkt angegangen und gewonnen werden.

Insgesamt waren bei den teilnehmenden Kindern vier Drop-outs zu verzeichnen, ein weiteres Kind musste aufgrund ungenügender Erfüllung der Trainingsanforderungen ausgeschlossen werden (Elterngruppe: 2, Coachgruppe: 3). Diese fünf Kinder sind in der berichteten Stichprobengröße nicht mitgerechnet.

Vergleicht man Eltern und Coachs der Hauptstichprobe, so wird ersichtlich, dass sich die Coachs in Bezug auf den beruflichen Status (ISEI: $T_{(1,124)} = 2.49^*$), das Alter ($T_{(1,104)} = 10.50^{***}$) und die Anzahl der Bücher zuhause ($T_{(1,119)} = 3.97^{***}$) signifikant von den Eltern unterscheiden. Die Gruppe der Lesecoachs bestand im Vergleich zu der Elterngruppe aus mehr Personen mit Unterrichtserfahrung auf Grundschulniveau (innerhalb der Lesecoachgruppe: $n = 9$, innerhalb der Elterngruppe $n = 2$). Jedoch kann daraus nicht geschlossen werden, dass Lesecoachs mehr Erfahrung mit Lesetrainings hatten, da derartige Trainings üblicherweise nicht im Unterricht implementiert werden.

Bei der Einschätzung, ob die Kinder durch die Teilnahme am Projekt LiT ihr Lesen verbessern können, unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht signifikant.

Stichprobe der Interviewstudie. Aus organisatorischen Gründen wurden die Interviews auf den Kanton Freiburg beschränkt. Von den total 131 Tutorinnen und Tutoren (Eltern und Lesecoachs) stammten 70 aus dem Kanton Freiburg ($N = 33$ Eltern, $N = 37$ Coachs). Die Eltern und Coachs waren vorgängig mittels eines Fragebogens gebeten worden, ihre Bereitschaft für eine mündliche Befragung anzugeben. 60.7% der Elterngruppe aus Freiburg beantworteten die Frage positiv, bei der Coachgruppe waren es 82.9%. Aus diesen beiden Gruppen wurden je zehn Personen zufällig für die Befragung ausgewählt. Die beiden Gruppen bestanden jeweils aus neun weiblichen und einer männlichen Person. Vergleicht man die befragten Personen mit der Hauptstichprobe ($N = 131$), so unterscheiden sie sich in wesentlichen Hintergrundmerkmalen wie Alter und ISEI (Ganzeboom & Treiman, 1996) nicht signifikant (Alter: $T_{(1,126)} = -.46$ ns; ISEI: $T_{(1,124)} = 1.52$ ns). Auch die Einstellung gegenüber dem Projekt LiT, die die Beteiligten im Fragebogen berichteten („Im Projekt LiT kann man das Lesen verbessern“), war bei der Haupt- und Interviewstichprobe nicht signifikant unterschiedlich ($T_{(1,119)} = -.85$ ns). Insofern hat sich die Befürchtung einer selbstselektierten Gruppe bei den Interviewten, die insgesamt positiver gegenüber dem Projekt eingestellt sein könnten als die Hauptstichprobe, nicht bestätigt.

³ Die übrigen 9.4% der Kinder bzw. ihre Eltern zogen sich in den meisten Fällen aus der Trainingsbedingung zurück, waren aber mehrheitlich einverstanden, der Kontrollgruppe zugeteilt zu werden.

6. Ergebnisse

6.1 Berichten Eltern und Lesecoachs unterschiedliche Motive zur Teilnahme an einem intensiven Lesetraining?

Interviewstudie. Die Beweggründe der Eltern und Lesecoachs für die Teilnahme am Projekt sind in Tabelle 1 aufgelistet.

Tabelle 1: Motive zur Teilnahme am Projekt ($n = 20$; Mehrfachnennungen möglich)

„Aus welchem Grund haben Sie sich entschieden, bei diesem Projekt mitzumachen?“	Anzahl Nennungen		
	Eltern ($n = 10$)	Coachs ($n = 10$)	Total ($n = 20$)
Lese selbst auch gern	2	3	5
Dem Kind helfen, es beim Lesen unterstützen	6	2	8
Dem Kind Freude am Lesen vermitteln	1	2	3
Anregung durch die Lehrkraft	8	0	8
Interesse am Projekt	4	8	12
Lesen ist wichtig	0	4	4
Persönlicher Nutzen (um wieder Anschluss an ein Netzwerk zu erhalten: Coach; selbst etwas lernen: Eltern)	1	1	2
Zeitliche Ressourcen (z.B. aufgrund Pensionierung)	0	4	4
Mag Kinder/arbeite gerne mit Kindern	0	3	3

Die meistgenannten Gründe der Eltern waren, dass die Lehrkraft ihres Kindes ihnen die Teilnahme nahe gelegt hatte, und dass sie erwarteten, ihr Kind bei der Entwicklung seiner Lesefähigkeit zu unterstützen. Als weitere Gründe gaben Eltern an, dass sie am Projekt interessiert waren, selber gerne lesen würden und sich erhofften, durch die Teilnahme etwas zu lernen.

Die Coachs begründeten ihre Teilnahme insbesondere mit dem Interesse am Projekt, aber auch, weil sie selbst gerne lesen würden. Weiter äußerten die Coachs den Wunsch, einem Kind die Freude am Lesen zu vermitteln. Einige Coachs gaben an, dass ihnen Zeitressourcen zur Verfügung standen, und/oder dass sie sich erhofften, durch die Teilnahme neue Kontakte zu knüpfen. Einzelne Coachs erwähnten, dass sie Kinder mögen und gerne mit ihnen arbeiten (vgl. Tab. 2).

6.2 Beurteilen Eltern und Lesecoachs zentrale Aspekte des Projekts (Projekt als solches, Schulung, Methode, zeitlicher Aufwand) unterschiedlich?

Fragebogen-Ergebnisse der Hauptstichprobe. Die Teilnehmenden wurden im Anschluss an die Trainingsdurchführung zu zentralen Aspekten des Projekts befragt (vgl. Tab. 2). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die Eltern als auch die Lesecoachs gegenüber dem Projekt im Durchschnitt positiv eingestellt waren. Ebenfalls sehr positiv äußerten sie sich gegenüber der vorgängigen Schulung. Von der Eignung der Methode zur Förderung der Leseflüssigkeit waren sie mehrheitlich überzeugt und die Anwendung der Methode beurteilten sie als einfach. Erwartungsgemäß erlebten die beiden Gruppen den zeitlichen Aufwand für das Projekt nicht als gering, jedoch

schätzten sie ihn insgesamt als eher angemessen hoch ein. Bei all diesen Beurteilungsdimensionen gab es keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern und Lesecoachs.

Tabelle 2: Einstellungen von Eltern und Lesecoachs bzgl. des Projekts im Vergleich (Hauptstichprobe)

	Eltern (n = 58)	Lesecoachs (n = 61)	Total (N = 119)	Stat. Vergleich
Allgemeine Beurteilung des Projekts „Insgesamt erachte ich das Projekt als wertvoll.“ Stimme nicht zu (1)...stimme zu (4). M (SD)	3.74 (.55)	3.79 (.44)	3.77 (.50)	$T_{(1,119)} = .58$ n.s.
Qualität der Schulung „Die Methode des gemeinsamen Lesens wurde in den Kursen/Schulungen ausreichend erklärt.“ Stimme nicht zu (1)...stimme zu (4). M (SD)	3.84 (.41)	3.87 (.38)	3.86 (.39)	$T_{(1,119)} = .39$ n.s.
Nutzen der Methode „Die Methode eignet sich gut, um die Leseflüssigkeit zu trainieren.“ Stimme nicht zu (1)...stimme zu (4). M (SD)	3.62 (.58)	3.59 (.66)	3.60 (.63)	$T_{(1,119)} = -.29$ n.s.
Praktikabilität der Methode „Die Anwendung der Methode war...“ schwierig (1)...einfach (4). M (SD)	3.52 (.54)	3.62 (.63)	3.57 (.59)	$T_{(1,119)} = .95$ n.s.
Zeitlicher Aufwand „Wie beurteilen Sie den zeitlichen Aufwand für das LiT-Projekt?“ Angemessen hoch (1)... viel zu hoch (4). M (SD)	1.66 (.61)	1.51 (.65)	1.58 (.63)	$T_{(1,117)} = -1.27$ n.s.

Ergebnisse der Interviewstudie. Die Aussagen der Interviewten bestätigten die durchschnittlich positiven Einstellungen gegenüber des Projekts aus den Fragebogendaten (vgl. Tab. 3). Zwei der interviewten Eltern wiesen darauf hin, dass sie das Projekt zwar gut fänden, aber froh gewesen wären, wenn auch ihr Kind mit einem Coach in der Schule hätte trainieren können. Zwei Coachs hingegen bedauerten, dass das Training im Anschluss an den Unterricht stattfinden musste und nicht im Unterricht integriert werden konnte. Sie sahen das Training als eine Zusatzbelastung für die Kinder.

Bei der Einschätzung der Eignung der Methode ergaben sich tendenziell Unterschiede zwischen Eltern und Lesecoachs. Während die Eltern in den meisten Fällen überwiegend Positives dazu berichten konnten (sie beobachteten mehr oder weniger deutliche Fortschritte bei der Leseflüssigkeit, genaueres Lesen, teilweise mehr Freude am Lesen), war das Antwortverhalten der Coachs ambivalenter: Trotz der Fortschritte hatten einzelne auch Entwicklungseinbrüche nach den Schulferien beobachtet oder bemerkten kritisch, dass der Fortschritt womöglich nicht auf die Methode, sondern lediglich auf die natürliche Entwicklung zurückzuführen sei. Derartige

Vorbehalte gegenüber der Wirksamkeit der Methode waren bei den Eltern nicht erkennbar. Eine Person der Elterngruppe äußerte sich aber überwiegend negativ und zweifelte, ob die Methode für ihr Kind wirklich geeignet gewesen sei. Obschon sie ihn auf Lesefehler bei Wortenden aufmerksam gemacht hatte, beharrte er auf seiner eigenen Lesart.

Die Eltern und Lesecoachs unterscheiden sich insgesamt nicht erheblich in ihrer Beurteilung des Projekts und der Lesemethode. Einzig beim Nutzen der Lesemethode sind die interviewten Lesecoachs zum Teil etwas vorsichtiger und antworten eher ambivalent.

Tabelle 3: Ergebnisse der Interviewauswertungen: Anzahl zugeteilter Codes pro Kategorie (n = 20)

		Elterngruppe			Coachgruppe			Total
		(1) überwiegend positiv	(0) ambivalent	(-1) überwiegend negativ	(1) überwiegend positiv	(0) ambivalent	(-1) überwiegend negativ	
Einstellung zu Projekt/Methode	Einstellung zum Projekt	8	2	0	7	3	0	20
	Einschätzung Lesemethode bzgl. Eignung	7	2	1	5	5	0	20
Erleben der Trainings- situation	Beziehung/ Klima	7	3	0	9	1	0	20
	eigene Motiviertheit	5	3	2	9	1	0	20

6.3 Unterscheiden sich Eltern und Lesecoachs in Bezug auf das situative Erleben des Trainings?

Prozessangaben der Hauptstichprobe. Die Ergebnisse aus den situativen Prozessbefragungen zeigen, dass sowohl die Eltern als auch die Lesecoachs im Allgemeinen mit einem positiven Gefühl in das Lesetraining mit den Kindern gingen (vgl. Tab. 4). Bei den Coachs war dieses positive Gefühl signifikant höher als bei den Eltern ($T_{(1,128)} = 4.53^{***}$). Die Frage, ob sie geduldig mit dem Kind waren, beantworteten sowohl die Eltern als auch die Coachs erneut positiv. Auch hier war das Antwortverhalten der Coachs signifikant positiver ($T_{(1,128)} = 6.51^{***}$). Schließlich äußerten sich sowohl Eltern als auch Coachs positiv zur Frage, ob das Kind im Training gut mitgemacht habe. Die Coachs bejahten auch diese Frage signifikant stärker im Vergleich zu den Eltern ($T_{(1,128)} = 4.48^{***}$).

Tabelle 4: Prozessangaben zum Training

	Eltern (<i>n</i> = 67)	Coachs (<i>n</i> = 64)	Total (<i>N</i> = 131)	Stat. Vergleich
Vorgeföhl/situative Motiviertheit <i>„Ich ging mit einem positiven Geföhl in das Training mit dem Kind.“</i> <i>M</i> (<i>SD</i>)	3.66 (.41)	3.92 (.21)	3.78 (.35)	$T_{(1,128)}=4.53^{***}$
Geduld <i>„Ich war geduldig mit dem Kind.“</i> <i>M</i> (<i>SD</i>)	3.56 (.40)	3.92 (.19)	3.73 (.37)	$T_{(1,128)}=6.51^{***}$
Kooperationsbereitschaft des Kindes <i>„Das Kind hat gut mitgemacht im Training.“</i> <i>M</i> (<i>SD</i>)	3.51 (.45)	3.80 (.28)	3.65 (.40)	$T_{(1,128)}=4.48^{***}$
Anzahl Trainingssitzungen <i>M</i> (<i>SD</i>)	49.26 (11.09)	43.73 (5.84)	46.56 (9.31)	$T_{(1,127)}=13.19^{**}$

Bem. Für die Items wurde eine 4-stufige Skala verwendet von 1= stimmt gar nicht, bis 4= stimmt genau

Ergebnisse der Interviewstudie. Die meisten Eltern hatten die Lesezeit mit ihrem Kind mehrheitlich positiv erlebt. Einige Eltern bemerkten, dass solche Zeiten zu zweit sehr wichtig seien für die Eltern-Kind-Beziehung und dass sie es sogar genossen hätten. Eine Mutter gab an, dass das gemeinsame Lesen den Zusammenhalt zwischen ihr und dem Kind gestärkt habe. Drei Elternteile berichteten neben positivem Erleben auch angespannte Momente, die meist auf eigene Belastungen zurückzuführen waren.

In Bezug auf die eigene Motiviertheit erwähnten vier Eltern die Schwierigkeit, das Lesetraining neben den Hausaufgaben, Hobbies und Geschwistern in den Alltag einzubauen. Für berufstätige Eltern war dies besonders herausfordernd und sie fühlten sich durch das Training vermehrt in Anspruch genommen. Während der Wintermonate war es einfacher, am Training festzuhalten, weil die Möglichkeiten alternativer Aktivitäten eingeschränkt waren. Für einige Eltern ließ die Motivation im Laufe der Trainingszeit nach. Eine Person klagte, die Zeitspanne des Trainings sei deutlich zu lange gewesen. Eine andere Person äußerte sich ebenfalls überwiegend negativ und meinte, es sei belastend gewesen, wenn die schlechte Stimmung während des Trainings noch darüber hinaus in den Alltag weiter anhielt. Sie hätte die Trainingsdurchführung als Coach aufgrund der klaren zeitlichen und räumlichen Begrenzung bevorzugt.

Neun der 10 Coachs äußerten sich positiv zu der erlebten Beziehung mit ihrem Trainingskind. Vereinzelt waren die Kinder anfänglich noch etwas schüchtern, aber das legte sich bei allen im Laufe der Zeit. Einige Coachs erwähnten, dass das Kind es sichtlich genossen hatte, dass sich jemand Zeit nahm, mit ihm zu üben. Auch haben die Kinder teilweise noch andere Hausaufgaben mit den Coachs erledigt, ihnen viel von zu Hause erzählt und den Coachs Geschenke gebracht. Lediglich ein Coach berichtete von einem eher schwierigen Verhältnis zum Kind. Offensichtlich hatte das Kind Mühe, den Coach zu akzeptieren und wollte beispielsweise nicht korrigiert werden. Einem Kind war es trotz guter Beziehung zum Coach wichtig, dass es von den anderen Kindern nicht mit ihm bzw. ihr gesehen wurde.

Etwa die Hälfte der Coachs erwähnte, dass die Trainingszeit für sie eine eher intensive Zeit gewesen sei und sie durch die regelmäßigen und häufigen, wenn auch kurzen Trainingssitzungen oft zeitlich blockiert gewesen seien.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl Eltern als auch Lesecoachs die Trainingssituation mehrheitlich als positiv erlebt hatten, bei den Lesecoachs war dies deutlicher ausgeprägt. Zeitliche Belastungen ergaben sich für beide Gruppen, jedoch aus unterschiedlichen Gründen. Eltern erwähnten die Herausforderung der Einbettung des Trainings innerhalb des Familienalltags, die Lesecoachs erlebten eher die Verpflichtung zur regelmäßigen Trainingsdurchführung als einschränkend. Bei den Eltern schlug sich die zeitliche Belastung ebenfalls in der eigenen Motiviertheit nieder.

7. Diskussion

Wirksamkeitsanalysen zu der Studie LiT hatten ergeben, dass Kinder, die mit Lesecoachs trainiert hatten, signifikant mehr Zuwachs in der Leseflüssigkeit zeigten, als Kinder die mit ihrer Mutter bzw. mit ihrem Vater trainierten (Villiger et al., 2019). Vor diesem Hintergrund wurde anhand von Fragebogen- und Interviewdaten versucht, einen vertieften Einblick in die Motive und Erfahrungen der Beteiligten in Bezug auf die Teilnahme beim Leseförderprojekt zu erlangen. Ein zentraler Fokus lag auf dem Vergleich von Eltern und freiwilligen Lesecoachs, die gleichermaßen im Projekt eingebunden waren.

Die Teilnahmequote von 81.5 % der angefragten Eltern zeigt, dass sie einer Einbindung in die Leseförderung ihres Kindes überwiegend positiv gegenüber stehen. Da die Lesecoachs eine mehrheitlich selbst-selektierte Gruppe bildeten, kann keine vergleichbare Quote hinsichtlich Teilnahmebereitschaft genannt werden. Die Tatsache, dass die erforderliche Zahl an Lesecoachs tatsächlich gefunden werden konnte, spricht aber für eine latente Bereitschaft in der Gesellschaft, sich für Bildungsanliegen zu engagieren (Volkholz, 2011).

7.1 Motive zur Teilnahme

Die Ergebnisse zur Teilnahmebereitschaft der Eltern decken sich weitgehend mit Erkenntnissen zur elterlichen Beteiligung an schulischen Belangen: Die Anregung zur Teilnahme durch die Lehrkraft und der Wunsch, ihr Kind zu unterstützen und seine Leistungsentwicklung positiv zu beeinflussen, waren auch in der vorliegenden Studie vorrangige Gründe für die Teilnahme. Bei den Lesecoachs hingegen zeigte sich, dass sie sich beim Abwägen einer Teilnahme vielmehr am Programm selbst (Inhalt, Übereinstimmung mit persönlichen Werten) und an den vorhandenen Zeitressourcen orientierten (vgl. Eccles & Wigfield, 2002; Hoover-Demsey et al., 2005; McElvany, 2008). Diese Unterschiede sind vor dem Hintergrund der je unterschiedlichen Ausgangslage von Eltern und Lesecoachs nachvollziehbar und nicht weiter überraschend. Aufgrund des Ergebnisses, dass bei den Eltern insbesondere die Anregung zur Teilnahme durch die Lehrkraft ein prominenter Faktor war, ist anzunehmen, dass einzelne Eltern aus Verpflichtung und weniger aus eigener Überzeugung an der Sache mitgemacht haben. Dies kann womöglich mit einer geringeren Motivation während der Teilnahme einhergehen und allenfalls auch Unterschiede bei der Wirksamkeit erklären. In Bezug auf die Einbindung von Eltern in Leseförderung ist diesem Aspekt der verpflichteten Teilnahme generell Beachtung zu schenken.

7.2 Die Einstellung gegenüber dem Projekt und der Lesemethode

Die Einstellung gegenüber dem Projekt war im Allgemeinen sehr positiv. Dies kann als wichtige Voraussetzung (wenn auch nicht hinreichende Bedingung) für ein nachhaltiges Engagement bei der Durchführung des Trainings gelten (van Schie, Güntert & Wehner, 2015). Unterschiede zwischen Eltern und Lesecoachs ergaben sich hinsichtlich der Beurteilung des Nutzens der Methode. Während die Eltern sich dazu mehrheitlich positiv äußerten, hegten die Lesecoachs etwas mehr Vorbehalte. Es ist denkbar, dass Eltern aufgrund ihrer höheren persönlichen Involviertheit den Nutzen ihres Engagements weniger in Frage stellen, während Lesecoachs in der Lage sind, mehr Distanz einzunehmen und den Nutzen kritischer zu hinterfragen. Dennoch haben nicht nur Lesecoachs sondern auch Eltern die kritische Frage aufgeworfen, ob das Verhältnis von zeitlichem Aufwand und Ertrag stimme. Über den alleinigen Nutzen der Methode hinaus greift dieser Punkt zusätzlich das persönliche Engagement auf und zeigt, dass die Bereitschaft zur Einbindung in längerfristige Fördermaßnahmen auch von der Intensität des Engagements und damit verbundenen Kosten-Nutzen-Überlegungen abhängt (Eccles & Wigfield, 2002). Obwohl das zeitliche Engagement mit dreimal 20 Minuten pro Woche relativ gering war, so war für einige Eltern und Lesecoachs der organisatorische und zeitliche Aufwand erheblich. Es ist deshalb darauf zu achten, dass die Teilnehmenden vom Nutzen der Methode überzeugt werden können. Idealerweise werden Methoden gewählt, die sich empirisch bewährt haben. Ferner sollten die aufzuwendenden Ressourcen in einem für sie erträglichen Rahmen veranschlagt werden.

7.3 Das Erleben der Trainingssituation

Aus den situativen (quantitativen) Prozessdaten der Hauptstichprobe wurde deutlich, dass die Teilnehmenden die Trainingssituation im Durchschnitt positiv erlebt hatten. Die Lesecoachs berichteten jedoch im Vergleich zu den Eltern signifikant positivere Werte. Besonders interessant war der Befund, dass die Lesecoachs bei der Beurteilung, ob ihr Kind gut mitgemacht hatte, stärker zustimmten als die Eltern. Hier können unterschiedliche Erklärungsansätze herbeigezogen werden. Einerseits könnte dies am Setting liegen, das bei den Lesecoachs formeller war und weniger Ablenkungen oder Störfaktoren enthielt (Training vorwiegend im Schulhaus). Andererseits mag für ein weniger konzentriertes Kindverhalten die für den familiären Kontext atypische Lehrer-Schüler-Situation verantwortlich sein. Zudem kann vermutet werden, dass Eltern generell höhere Erwartungen an ihr eigenes Kind richten, was beim Kind Reaktanz auslösen kann (Brehm & Brehm, 1981). Die Berichte zum Engagement der Trainingskinder könnten jedenfalls als eine weitere Erklärung für die unterschiedliche Wirksamkeit der beiden Interventionsbedingungen dienen.

Nichtsdestotrotz betonten mehrere der interviewten Eltern, wie sehr sie diese Zeiten mit ihrem Kind genossen hätten und wie wichtig diese gemeinsame Erfahrung für ihre Beziehung zum Kind war. Die elterlichen Hinweise auf angespannte Situationen, die meist auf eigene Belastungen zurückgeführt wurden, sind in ihrer inhaltlichen Bedeutung nicht zu vernachlässigen. Zweifellos verdeutlichen sie eine potentiell schwierigere Ausgangslage im familiären Kontext, wo Anspannung und Emotionen eher zum Ausdruck kommen als in einem formelleren Kontext, wie er bei Lesecoachs gegeben ist. Insgesamt kann das Elternhaus als Setting für ein Lesetraining als ambivalent betrachtet werden: Das gemeinsame Lesen, das durchaus als geteilter Lesegenuss

gewertet wird, steht gleichzeitig alltäglichen Belastungen gegenüber, die das Leseerlebnis beeinträchtigen können.

Die zeitliche Belastung der Teilnehmenden ist ein weiterer wichtiger Befund, der sich auf die eigene Motiviertheit bzw. auf ein anhaltendes Engagement nachteilig auswirken kann. Dieser Aspekt wurde insbesondere von den Eltern angesprochen. Obschon sie Ausweichmöglichkeiten auf den Abend oder das Wochenende hatten, empfanden sie es dennoch als schwierig, das Training in den dicht gefüllten Familienalltag einzubetten. Die Verlagerung des Trainings in die üblicherweise als Erholungszeit definierten Zeitfenster hat sich womöglich zusätzlich nachteilig auf die Wirksamkeit des Trainings niedergeschlagen. Im Hinblick auf die zukünftige Implementation vergleichbarer Leseförderungsprojekte ist zu bedenken, dass eine Einbindung von Eltern nur dann möglich ist, wenn die zeitliche und allenfalls auch emotionale Belastung für die jeweilige Familiensituation zumutbar ist und somit keine negativen Nebenwirkungen erzeugt werden.

7.4 Kritische Bemerkungen und Schlussfolgerungen

Die Studie weist einzelne Limitierungen auf. So war der Zugang zur Gesamtstichprobe aufgrund der Tatsache, dass nur ca. 61% der Eltern und 83% der Lesecoachs sich vorgängig für ein Interview bereit erklärt hatten, eingeschränkt. Jedoch geben die quantitativen Daten der Gesamtstichprobe ergänzend ein relativ umfassendes, wenn auch nur deskriptives Bild der Teilnehmenden ab. Die Daten der 20 befragten Personen (Interviews) bilden subjektive Wahrnehmungen ab, die sich auf spezifische Erfahrungen im Rahmen des Projekts LiT beziehen. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse für Teilnehmende anderer Lesetrainings ist deshalb eingeschränkt. Zudem können aus den subjektiven Aussagen keine objektiv gültigen Erkenntnisse bzgl. der Implementationsqualität des Trainings gewonnen werden. Diese Frage drängt sich bei der Einbindung von Laien in die Leseförderung ganz besonders auf, wird aber aus Platzgründen an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Naepflin, Frommelt, Hugener, Tettenborn, Villiger, Hauri & Hartmann, 2020). Eine weitere Einschränkung ist, dass die Perspektive der Schülerinnen und Schüler, die am Training teilnahmen, in diesen Analysen nicht berücksichtigt worden ist. Äußerungen der Eltern und Lesecoachs in Bezug auf die Methode und das Erleben der Trainingssituation sind letzten Endes immer auch abhängig von Kindvariablen (Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Leseniveau), die den Trainingsablauf mit beeinflussen.

Die Schule kann ihre zunehmend komplexe Aufgabe je länger je weniger allein erfüllen – sie ist auf die Kooperation mit weiteren Personen angewiesen. Die vorliegende Studie bietet Einblicke hinter die Kulissen eines von Laien durchgeführten Lesetrainings und liefert Erkenntnisse darüber, aus welchen unterschiedlichen Gründen Eltern und Lerncoachs sich auf eine Einbindung in die Leseförderung einlassen und welche Herausforderungen sich dabei ergeben. Es wird deutlich, dass trotz anfänglicher Bereitschaft der Eltern die Durchführung eines Lesetrainings im Elternhaus in motivationaler Hinsicht herausfordernder ist. Freiwillige Lesecoachs stellen im Vergleich eine bedeutende personelle Ressource dar, weil sie hoch motiviert sind, Kinder in ihrer (schulischen) Entwicklung zu unterstützen und weil sie aufgrund ihres „neutralen“ Status ein adäquates Lehr-Lernsetting herstellen können. Vor dem Hintergrund der signifikant positiven Effekte der Bedingung „Lesecoach“ in Bezug auf die Entwicklung der Leseflüssigkeit im Projekt LiT (vgl. Villiger et al., 2019) erhält der Einbezug freiwilliger Lesecoachs in die außerschulische Leseförderung ein

zusätzliches Gewicht. Hingegen sind die zeitlichen Ressourcen nicht nur bei Eltern sondern auch bei freiwilligen Lesecoachs begrenzt, insbesondere bei länger angelegten Fördermaßnahmen. Hier könnten evtl. vermehrt bestehende (Betreuungs-) Strukturen (z.B. Tagesschulen) genutzt werden, die über ein bisweilen kaum ausgeschöpftes Potential für individuelle Förderung verfügen (Blossfeld et al., 2013). Der wissenschaftlichen Überprüfung von der Umsetzbarkeit und Wirkung entsprechender Vorhaben sollte in Zukunft noch mehr Beachtung geschenkt werden.

Literatur

- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Rossbach, H.G. et al. (2013). *Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?* Münster: Waxmann.
- Bortz, J. & Döring, N. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin/Heidelberg/New York: Springer.
- Brehm, S.S. & Brehm, J.W. (1981). *Psychological Reactance. A Theory of Freedom and Control*. New York: Academic Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- GANZEBOOM, H. B. G. & TREIMAN, D. J. (1996). Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201-239.
- Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control. How well-meant parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hollenbach, N. & Meier, U. (2004). Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, S. 165-186. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011). *Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.
- Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 268-289.
- Jung, E., Molfese, V. J. & Larson, A. E. (2011). More than good intentioned help: Volunteer tutoring and elementary readers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19 (3), 277-299.
- Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Metze, W. (2009). *Stolperwörter-Lesetest*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Moroni, S., Dumont, H., & Trautwein, U. (2016). Keine Hausaufgaben ohne Streit ? Eine empirische Untersuchung zu Prädiktoren von Streit wegen Hausaufgaben. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2, 91-106.
- Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen*. Buchs/Schweiz: Aargauer Lehrmittelverlag des Kantons AG.
- Naepflin, C., Frommelt, M., Hugener, I., Tettenborn, A., Villiger, C., Hauri, S. & Hartmann, E. (2020). Implementationsqualität einer vergleichenden Interventionsstudie zur Förderung der Leseflüssigkeit, *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67 (2).

- Neely-Barnes, S. L. & Dia, D. A. (2008). Families of children with disabilities: A review of literature and recommendations for interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 5 (3), 93-107.
- O'Keffe, B. V., Slocum, T. A. & Magnusson, R. (2011). The effects of a fluency training package on paraprofessionals' presentation of a reading intervention. *The Journal of Special Education*, 47 (1), 14-27. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466911404072>
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). Parental involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039-1101.
- Powell, D. R. & Carey, A. J. (2012). Approaches to program fidelity in family literacy research. In: B. H. Wasik (Hrsg.), *Handbook of family literacy* (2nd edition). New York/London: Routledge.
- Rhodes-Kline, A. & Quaglia, R. J. (1998). Students aspirations: Reading recovery may influence more than literacy development. *Literacy Teaching and Learning*, 3 (1), 93-100.
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325690>
- Rodriguez-Brown, F. V. (2009). *The home-school connection. Lessons learned in a culturally and linguistically diverse community*. New York/London: Routledge.
- Schmidt-Hertha, B. & Müller, M. (2013). Editorial zum Schwerpunktthema „Nichtpädagogisches Personal in Bildungseinrichtungen – Bedeutung für Sozialisations-, Erziehungs- und Bildungsprozesse“. *Bildungsforschung*, 10 (1), 2-10. doi: <http://dx.doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.158>
- Schwanenberg, J. (2015). *Elterliches Engagement im schulischen Kontext. Analyse der Formen und Motive*. Münster: Waxmann.
- Stange, W. (2013). Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe. In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel & C. Schmitt (Hrsg.), *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Praxisbuch zur Elternarbeit*, S. 17-69. Wiesbaden: Springer VS.
- Steiner, C. (2013). Die Einbindung pädagogischer Laien in den Alltag von Ganztagschulen. *Bildungsforschung*, 10 (1), 64-90. <http://dx.doi.org/10.25539/bildungsforschun.v1i0.162>
- Stiller, M. (2015). *Belastungen, Ressourcen und Beanspruchungen bei Lehrkräften*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tingley, J. (2001). Volunteer programs: When good intentions aren't enough. *Educational Leadership*, 58 (7), 53-55.
- Topping, K. J. (2001). *Thinking Reading Writing. A practical guide to paired learning with peers, parents and volunteers*. London, New York: Continuum.
- Van Schie, S., Güntert, S. T. & Wehner, T. (2015). Gestaltung von Aufgaben und organisationalen Rahmenbedingungen in der Freiwilligenarbeit. In: T. Wehner & S. T. Güntert (Hrsg.), *Psychologie der Freiwilligenarbeit. Motivation, Gestaltung und Organisation*, S. 131-149. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Villiger, C., Hauri, S., Tettenborn, A., Hartmann, E., Naepflin, C., Hugener, I., & Niggli, A. (2019). Effectiveness of an extracurricular program for struggling readers: A comparative study with parent tutors and volunteer tutors. *Learning & Instruction*, 60, 54-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.004>
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., Watermann, R. & Kutzelmann, S. (2010). Multiple Ziele bei der Leseförderung: Befunde aus einer vergleichenden Interventionsstudie auf Klassenstufe 4. *Journal für Bildungsforschung Online*, 2, 153-194.
- Volkholz, S. (2011). *Lesepaten in Berlin...oder wie man Bildung zur gesellschaftlichen Aufgabe macht*. Münster: Waxmann.
- Wasik, B. H. (2012, Ed.). *Handbook of family literacy* (2nd edition). New York, NY: Routledge.
- Wiescholek, S. (2018). *Family Literacy: Elterliche Unterstützung beim Lesekompetenzerwerb in der ersten Klasse*. Wiesbaden: Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-20858-5>