

Vom Lesenlernen in der Ganztagsschule: Leisten Ganztagsangebote einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I?

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel wird untersucht, ob und wie außerunterrichtliche Angebote in Ganztagsschulen einen Beitrag zur individuellen Leseförderung nach dem Übergang in die Sekundarstufe I leisten können. Herangezogen werden Angaben von Schüler/-innen der fünften Jahrgangsstufe über die Teilnahme an und das Autonomieerleben in Ganztagsangeboten, in denen Lesen entweder gezielt gefördert werden soll oder beiläufig gelernt werden kann. Zusammenhänge mit der Veränderung von Lesemotivation, Leseselbstkonzept und Leseverstehen werden analysiert. Es zeigt sich, dass die Teilnahme an Förderangeboten nicht per se wirksam ist. Autonomieerleben in den Angeboten hängt jedoch positiv mit Lesemotivation und Leseselbstkonzept zusammen und die freiwillige Teilnahme an Leseförderangeboten kann die positive Entwicklung des Leseverstehens unterstützen.

Schlagworte: Ganztagsschule, Außerunterrichtliche Angebote, Leseförderung, Lesemotivation, Autonomie

1. Einleitung

Lesekompetenzen gelten als wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg und als Grundlage für die gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe. Somit ist das Lesenlernen eine wichtige Entwicklungsaufgabe im Kindesalter (Retelsdorf, Köller & Möller, 2014). Insbesondere vor dem Hintergrund einer allgemein zu beobachtenden Abnahme der Lesemotivation und Lesefreude über die Sekundarstufe I hinweg (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001) ist die Leseförderung jedoch eine schulische Herausforderung. Lehrende sind, bezogen auf Lesemotivation und Vorläuferfertigkeiten des Leseverstehens, mit heterogenen Lerngruppen konfrontiert, was eine individuelle Förderung von Lesekompetenzen und Lesemotivation erfordert (Rieckmann, 2010).

Ein besonderes Potenzial für individuelle Förderung wird außerunterrichtlichen Angeboten in der Ganztagsschule zugesprochen (Oerter, 2004). Die Annahme, zusätzliche Angebote zur Leseförderung seien wirksam, liegt nahe, ist jedoch bisher in Ganztagschulen noch nicht untersucht worden. Anstelle von Wirkungen spezifischer Angebote wurden eher global Zusammenhänge zwischen dem Besuch einer Ganztagsgrundschule und Leseleistungen fokussiert – mit heterogener Befundlage (Bellin & Tamke, 2010; Radisch, Klieme & Bos, 2006). Studien zur Wirkung des Ganztagsschulbesuchs und der Teilnahme an spezifischen Ganztagsförderangeboten auf entsprechende Kompetenzen in der Sekundarstufe I liegen bisher nicht vor.

Im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) wurde der Besuch von Ganztagsangeboten (GTA), unabhängig von inhaltlichen Ausrichtungen, mit der Entwicklung von Schulnoten in Verbindung gebracht (Kuhn & Fischer, 2011). Dabei zeigten sich kaum Effekte der Teilnahme per se. Die Ergebnisse legen nahe, dass Wirkungen von Ganztagsangeboten einerseits von der Intensität und Regelmäßigkeit der Nutzung und andererseits von der Qualität der Angebote (unter anderem Partizipation in den GTA) abhängen (Fischer, Brümmer & Kuhn, 2011; Fischer & Theis, 2014b; Steiner, 2011). Darüber hinaus zeigte sich, dass Schüler/-innen die Qualität der GTA höher einschätzten und die Angebote dauerhafter nutzten, wenn sie sich freiwillig und aus eigenem Interesse für eine Teilnahme entschieden hatten (Brümmer, Rollett & Fischer, 2011; Steiner & Fischer, 2011). Es kann demnach angenommen werden, dass Partizipationsmöglichkeiten bei der Teilnahmeentscheidung und Autonomieempfinden in den GTA wichtige Bedingungen für deren Wirksamkeit darstellen. Das ist mit Bezug auf Leseförderangebote in der Sekundarstufe I noch nicht untersucht worden. Des Weiteren liegen bisher keine Untersuchungen vor, welche die Wirkungen von Ganztagsangeboten in der Sekundarstufe I anhand von Leistungstests erfassen. Diese Forschungslücken sollen mit dem vorliegenden Beitrag geschlossen werden. Daher steht im Folgenden die Frage im Mittelpunkt, ob und wie in GTA die Lesemotivation und das Leseverstehen nach dem Übergang in die Sekundarstufe I gefördert werden können. Dies wird nach einer Erläuterung der relevanten theoretischen Grundlagen und des Forschungsstands (2) anhand der Daten von StEG, Teilstudie StEG-S¹ untersucht (3). Abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt (4) und diskutiert (5).

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Lesemotivation, Leseselbstkonzept und Leseverstehen

In den aktuell dominierenden Modellen des Leseverstehens (für eine Übersicht siehe Artelt et al., 2007) wird die Aktivität der Leser/-innen bei der Bedeutungskonstruktion betont. Dies führt zu der Annahme, dass für die Leseförderung neben kognitiven auch motivationale Voraussetzungen zu beachten sind. Die Lesemotivation, so zeigen empirische Ergebnisse, sollte über häufigeres Lesen die Leseflüssigkeit verbessern und so das Leseverstehen positiv beeinflussen (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010). Es wird allerdings auch über direkte Zusammenhänge der Motivation mit der Lesekompetenz berichtet (Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004). Insbesondere durch intrinsische Motivation und Lesefreude lassen sich die Lesehäufigkeit und das Leseverstehen vorhersagen (Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Cox & Guthrie, 2001). Ein Konstrukt, das mit der intrinsischen Motivation zusammenhängt, ist die Lernzielorien-

1 Das diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsprojekt StEG-S wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

tierung (Butler, 2000). In der Motivationspsychologie werden grob zwei Zielorientierungen unterschieden: Während die Lernzielorientierung den Wunsch, zu lernen und die eigenen Fähigkeiten zu verbessern, beinhaltet, bezeichnet die Leistungszielorientierung eine Ausrichtung an Wettbewerb und extrinsischen Belohnungen (Dweck, 1986). Obwohl Meece und Miller (1999) explizit auf die Nützlichkeit der Lernzielorientierung für die Untersuchung des Lesens hinweisen, wurde sie in diesem Zusammenhang bisher nur selten beachtet.

Die Lesemotivation ist verknüpft mit dem Leseselbstkonzept, also der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Bereich des Lesens (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012). In Erwartungs-Wert-Modellen der Motivation wird das Fähigkeitsselbstkonzept als eine motivationale Variable (Erwartung) konzipiert, die Leistungen oder akademische Entscheidungen im Zusammenspiel mit weiteren Motivationskomponenten bedingt (Wigfield & Eccles, 2000). Aktuell wird von einer reziproken Beeinflussung von Leseselbstkonzept und Leseverstehen ausgegangen, wobei sich gerade nach dem Übergang in die Sekundarstufe I ein Einfluss des Leseselbstkonzepts auf die Leseleistung zeigt (Retelsdorf et al., 2014).

2.2 *Bedingungen für die Entwicklung der Lesemotivation in der Sekundarstufe I*

Eine sensible Phase in Bezug auf Lernmotivation und Fähigkeitsselbstkonzepte ist die Zeit des Übergangs von der Grundschule in die Sekundarstufe I (Watermann, Klingebiel & Kurtz, 2010). Die Lesemotivation nimmt über die Sekundarstufe I hinweg ab (Gottfried et al., 2001; McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008). Das zeigt sich bereits am Ende der Grundschulzeit und wird unter anderem mit einem als wenig interessant erlebten Literaturunterricht in Verbindung gebracht (Hurrelmann, 2004). Nach dem *Stage-Environment-Fit*-Ansatz lassen sich Motivationsdefizite jedoch auch auf eine mangelhafte Passung der Ausgestaltung der Lernumgebung in weiterführenden Schulen zu den sich im Laufe der Entwicklung verändernden Bedürfnissen der Schüler/-innen zurückführen (Eccles et al., 1993). Eine besondere Rolle spielt dabei das Verhältnis von wachsendem Autonomiebedürfnis Heranwachsender einerseits und erhöhter Kontrolle nach dem Übergang in die Sekundarstufe I andererseits (Urdan & Midgley, 2003). Das Erleben von Autonomie (als Mitbestimmung, Lebensweltorientierung und persönliche Relevanz des Lerngegenstandes, vgl. Assor, Kaplan & Roth, 2002) im Unterricht hängt empirisch mit besseren Lernleistungen zusammen (u. a. Levesque, Zuehlke, Stanek & Ryan, 2004) und erweist sich auch in Bezug auf die Lesefreude und die intrinsische Lesemotivation als wichtig (Guthrie & Cox, 2001; De Naeghel et al., 2012).

2.3 Leseförderung in Ganztagsangeboten

In Ganztagsangeboten besteht prinzipiell die Möglichkeit, die beschriebene mangelnde Passung von Unterricht und Autonomiebedürfnis von Kindern und Jugendlichen zu kompensieren. Schule und Unterricht sind meist nur begrenzt partizipativ ausgelegt. Das besondere Potenzial der GTA für die individuelle Förderung liegt nun beispielsweise darin, dass kein festes Curriculum vorgegeben und zumeist keine Leistungsbeurteilung vorgesehen ist (Fischer, Kuhn & Tillack, 2016). Daher sollten sich erweiterte Chancen der Mitgestaltung und des Autonomieerlebens für Schüler/-innen bieten. In der ersten Förderphase der StEG-Studie ergaben sich beim Vergleich von Mitbestimmungsmöglichkeiten im Unterricht und in den GTA Unterschiede zugunsten der Angebote (Arnoldt & Steiner, 2010). Zudem scheint die Freiwilligkeit der Teilnahmeentscheidung eine Rolle für die Qualitätsbeurteilung und die Teilnahmedauer zu spielen (Brümmer et al., 2011; Steiner & Fischer, 2011). Dies entspricht Annahmen der außerschulischen Jugendbildung: Freizeitangebote werden mit positiven Entwicklungen von Jugendlichen in Zusammenhang gebracht, weil diese sich selbstständig für die Teilnahme entscheiden, was das Autonomieempfinden und die Motivation stärkt (Larson, 2000). Dies legt nahe, dass die Freiwilligkeit der Teilnahme an GTA eine wichtige Voraussetzung für deren Wirksamkeit darstellt. Zusätzlich wirken sich Unterschiede im Autonomieerleben in Ganztagsangeboten auf die Motivation und das schulische Wohlbefinden aus (Fischer et al., 2011; Fischer & Theis, 2014a, 2014b). Bezogen auf spezifische GTA, die das Lesen fördern können, wurde dies bisher allerdings nicht untersucht.

Grundsätzlich lassen sich in der Ganztagschule zwei Arten solcher Angebote unterscheiden: Lesen soll einerseits in Form von strukturierten Leseförderprogrammen (im Folgenden: Leseangebote) im Sinne des formalen Lernens (Overwien, 2006) direkt gefördert werden. Andererseits wird im Rahmen weiterer GTA, beispielsweise Schulzeitung oder Theater-AG (im Folgenden: Medienangebote), häufig gelesen. Solchen Angeboten wird ebenfalls ein Förderpotenzial für sprachbezogene Kompetenzen zugesprochen (Stanat, Müller & Baumert, 2005). Während die formalen Lernprozesse in Leseangeboten direkt auf Verbesserungen der Lesemotivation und der Lesekompetenz abzielen, wird in Medienangeboten das Leseverstehen beiläufig im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten gefördert (im Sinne informeller Bildung nach Livingstone, 2006).

2.4 Fragestellungen

Im vorliegenden Beitrag sollen folgende Fragestellungen beantwortet werden:

Teilnahmeeffekte: Fördert die Teilnahme an Lese- oder Medienangeboten die Aufrechterhaltung von Leselernzielorientierung und Leseselbstkonzept sowie das Leseverstehen in der Jahrgangsstufe 5?

Einfluss des Autonomieerlebens: Hängt das Erleben von Autonomie in Lese- und Medienangeboten im ersten Schulhalbjahr der fünften Klasse mit der Veränderung von Leselernzielorientierung, Leseselbstkonzept und Leseverstehen zusammen?

Einfluss einer freiwilligen Teilnahme: Trägt die Freiwilligkeit der Teilnahme an Lese- und Medienangeboten zur Vorhersage von Leselernzielorientierung, Leseselbstkonzept und Leseverstehen bei?

3. Methode

3.1 Durchführung der Studie

Die Daten entstammen der StEG-Teilstudie StEG-S, die von 2012 bis 2015 am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main durchgeführt wurde. Im Verlauf der fünften Klasse wurden Schüler/-innen computerbasiert hinsichtlich ihres Leseverstehens getestet und bearbeiteten anschließend einen Fragebogen. Zwei Erhebungen, zu Beginn der fünften Jahrgangsstufe (T1) und kurz nach dem ersten Schulhalbjahr (T2), dienten als Grundlage des vorliegenden Beitrags.²

3.2 Stichprobe

Da der Fokus der Studie auf der Wirkung von Leseförderangeboten lag, wurden gezielt solche Schulen um die Teilnahme an StEG-S gebeten, deren Leitungen in der Schulleitungsbefragung im Rahmen von StEG im Schuljahr 2012/13 (StEG-Konsortium, 2013) angegeben hatten, entsprechende Ganztagsangebote für die fünfte Jahrgangsstufe vorzuhalten. Zur Teilnahme bereit waren 66 Schulen (n = 5 Hauptschulen, n = 4 Realschulen, n = 23 Schulen mit mehreren Bildungsgängen, n = 6 Integrierte Gesamtschulen, n = 12 Kooperative Gesamtschulen, n = 16 Gymnasien). Insgesamt nahmen 2105 Kinder aus 127 Klassen an StEG-S teil.

Es zeigte sich, dass die Schulen insgesamt eine große Anzahl von GTA vorhielten und die Zahl der Lese- und Medienangebote stark variierte. Da die Schüler/-innen somit aus einem großen Angebotspool wählen konnten, ergaben sich für die hier dargestellte Fragestellung sehr kleine Stichproben. Im ersten Schulhalbjahr nahmen 115 der Befragten an Leseangeboten und 142 an Medienangeboten teil und bewerteten die Angebotsqualität. Tabelle 1 enthält Angaben zu Geschlecht, Schulform und Freiwilligkeit der Teilnahme von Schüler/-innen in den jeweiligen Angeboten im Vergleich zur Gesamtstichprobe.

Die Angebotskategorien Lesen und Medien erwiesen sich als schulformabhängig. So wurden Leseangebote hauptsächlich in Schulen mit mehreren Bildungsgängen oder Gesamtschulen angeboten, während Medienangebote überwiegend in Gymnasien zu

2 Es gab noch einen dritten Messzeitpunkt zum Ende der fünften Klasse. Aus Platzgründen stellen wir nur die Ergebnisse aus T1 und T2 dar. Die hier beschriebenen Analysen wurden jedoch analog auch für T2 und T3 durchgeführt: Es bestehen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zu den Ergebnissen aus T1 und T2.

	Leseangebote	Medienangebote	Gesamtstichprobe
	N = 115	N = 142	N = 2105
Mädchen	47.0 %	59.8 %	46.3 %
Hauptschule	9.6 %	3.5 %	5.6 %
Realschule ^a	0.0 %	3.5 %	6.8 %
SMB	40.0 %	26.1 %	30.8 %
Gesamtschule	30.4 %	8.5 %	26.6 %
Gymnasium	20.0 %	58.5 %	30.3 %
Freiwillige TN	61.5 %	59.3 %	

SMB = Schulen mit mehreren Bildungsgängen; ^a an den untersuchten Realschulen gab es keine Leseangebote

Tab. 1: Schüler/-innen in Lese- und Medienangeboten im Vergleich zur Gesamtstichprobe

finden waren. Logistische Regressionen zeigten, dass die Wahrscheinlichkeit der Teilnahme an einem Medienangebot für Mädchen etwa doppelt so hoch und im Gymnasium sogar dreimal höher war als in anderen Schulformen. Nach eigenen Angaben nahmen je Angebot ca. 60 % der Schüler/-innen freiwillig an den untersuchten Angeboten teil.

3.3 Instrumente

Alle eingesetzten Testverfahren wurden für die Verwendung am Computer adaptiert, die Fragebogenskalen waren auf einer vierstufigen Antwortskala (1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau) zu bewerten. Die Erhebung der abhängigen Variablen erfolgte zu beiden Messzeitpunkten und die Kontrollvariablen wurden zu T1 erhoben. Die Einschätzungen der Angebotsqualität (Autonomieerleben) wurden zu T2 retrospektiv erhoben.

3.3.1 Abhängige Variablen

Als Indikator für die Lesemotivation wurde die *Leselernzielorientierung* erfasst. Fünf Items von Rakoczy, Buff und Lipowsky (2005) wurden domänenspezifisch angepasst und erweitert. Ein Beispiel lautet: „Beim Lesen im Unterricht ist es mir wichtig, dass ich etwas Neues lerne“ (Cronbachs α : T1 = .83, T2 = .87). Das *Leseselbstkonzept* wurde angelehnt an Trenk-Hinterberger (2006) mit einer Vier-Item-Skala erfasst. Diese enthielt Aussagen wie „Ich kann schwierige Texte im Unterricht verstehen“ (Cronbachs α : T1 = .77, T2 = .84).

Das *Leseverstehen* wurde mit dem Frankfurter Leseverständnistest für die fünfte bis achte Klasse (FLVT) (Souvignier, Trenk-Hinterberger, Adam-Schwebe & Gold, 2008) erfasst. Für den Test liegen zwei Formen vor, die jeweils aus einem Sachtext und einem narrativen Text bestehen. Den Kindern wurde zu jedem der Messzeitpunkte ein

Text (von vier möglichen) vorgegeben, zu dem innerhalb von 25 Minuten 18 Multiple-Choice-Fragen beantwortet werden sollten. Die Zuweisung erfolgte zufällig (innerhalb von Klassen), so dass jede Testform zu jedem Messzeitpunkt bearbeitet wurde, den einzelnen Kindern aber zu jedem Zeitpunkt ein neuer Text vorlag. So wurden gleichzeitig Unterschiede in der Schwierigkeit der Texte berücksichtigt und Erinnerungseffekte ausgeschlossen. Skaliert wurden die Tests anhand eines 2-PL-Modells (Moosbrugger, 2012). Dabei wird der Zusammenhang zwischen dem beobachtbaren Antwortverhalten und dem dahinterstehenden latenten Merkmal auf der Grundlage einer Wahrscheinlichkeitsfunktion mit zwei Itemparametern (Schwierigkeit und Diskriminierungsfähigkeit des Items) geschätzt. Die erhaltenen Testwerte wurden mittels eines Equating-Verfahrens gleichgesetzt (eine genauere Beschreibung der Testskalierung findet sich in Sauerwein, im Druck).

3.3.2 Unabhängige Variablen

Anhand individueller Angebotslisten ihrer Schulen wurden die Kinder zur Nutzung von Ganztagsangeboten befragt. Über eine Filterführung wurden sie bei Auswahl eines Lese- oder Medienangebots zu Fragen zu diesem GTA geleitet. Das *Autonomieerleben* im Angebot wurde mit fünf Items, zum Beispiel „Im Angebot habe ich das Gefühl, dass ich eigene Entscheidungen treffen kann“ (Cronbachs α : $T2 = .76$), erhoben. Insgesamt bewerteten die Kinder das Autonomieerleben in den Angeboten eher positiv (Leseangebote: $M = 2.72$, $SD = 0.77$; Medienangebote: $M = 2.64$, $SD = 0.68$).

Die *freiwillige Teilnahme* der Schüler/-innen an Ganztagsangeboten wurde über eine dichotomisierte Variable in die Analysen aufgenommen. Die Schüler/-innen wurden gefragt: „Wieso nimmst du am Angebot [Name des Angebots] teil?“ Antwortoptionen waren: a) Alle Schülerinnen und Schüler müssen daran teilnehmen, b) Ich wurde eingeteilt, c) Ich wollte gerne daran teilnehmen, d) Ich mache es nur, weil ich etwas wählen musste. Die Auswahl der Antwortoption „c“ wurde als freiwillige Teilnahme codiert.

3.3.3 Kontrollvariablen

Als Kontrollvariablen wurden *Geschlecht* und *Gymnasium* in die Analysen aufgenommen. Dies beruht auf den Annahmen, dass Mädchen in der Regel bessere Lesefähigkeiten mitbringen, dass die Lesekompetenzen der Schüler/-innen am Gymnasium etwas höher ausgeprägt sind als in den anderen Schulformen und dass die Unterschiede zwischen Schüler/-innen an Gymnasien und Schüler/-innen aller anderen Schulformen größer sind als die der anderen Schulformen untereinander (Hohn, Schiepe-Tiska, Sälzer & Artelt, 2013). Beide Variablen wurden effektcodiert (Mädchen = 1, Jungen = -1/Gymnasium = 1, andere Schulformen = -1). Effekte sind somit als Abweichungen vom Mittelwert der Gesamtstichprobe zu interpretieren. Als Indikator für das soziale Kapital und gleichzeitig den Stellenwert des Lesens in der Familie wurde die Zahl der *Bücher im Haushalt* erfasst. Antwortmöglichkeiten waren: „0–10 Bücher“, „genug, um ein Regalbrett zu füllen (11–25 Bücher)“, „genug, um ein Regal zu füllen (26–100 Bücher)“,

„genug, um zwei Regale zu füllen (101–200)“, „genug, um drei oder mehr Regale zu füllen (über 200 Bücher)“.

3.4 Auswertungsmethode

Zur Überprüfung der Einflüsse der Teilnahme, der Angebotsqualität und einer freiwilligen Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Entwicklung der abhängigen Variablen wurde ein kovarianzanalytisches Vorgehen der Veränderungsmessung gewählt. Dazu wurden Regressionsanalysen in MPlus 7 berechnet. Aufgrund der kleinen Stichprobengrößen wurden je abhängiger Variable und pro GTA (Lese-/Medienangebot) einzelne Regressionsmodelle unter Einbezug der unter 3.3.3 erläuterten Kontrollvariablen sowie des Wertes der jeweiligen abhängigen Variable zu T1 berechnet. Die Regressionskoeffizienten der Prädiktoren unter der Kontrolle des Eingangswertes können als Einflüsse auf die Veränderung interpretiert werden.

Zum Umgang mit fehlenden Werten wurde auf das in Mplus implementierte Verfahren der *Full Information Maximum Likelihood* (FIML) zurückgegriffen. Hierbei werden keine fehlenden Werte imputiert, sondern es wird eine Schätzung auf Grundlage aller vorhandenen Informationen vorgenommen. Auch wenn die Annahme des *Missing at Random* in der Praxis oftmals nicht haltbar ist, führt eine Verwendung der FIML-Methode in der Regel zu sehr guten Schätzungen (Lüdtke & Robitzsch, 2011).

4. Ergebnisse

4.1 Deskriptive Ergebnisse

Insgesamt nahmen, wie berichtet, nur wenige Schüler/-innen an Medien- oder Leseangeboten teil. Tabelle 2 zeigt die Mittelwerte (M) und die Standardabweichungen (SD) dieser Schüler/-innen im Vergleich zur Gesamtstichprobe. Die deskriptiven Werte deuten darauf hin, dass das Leseverstehen der Kinder in Leseangeboten zu beiden Mess-

Stichprobe	Leselernzielorientierung		Leseselbstkonzept		Leseverstehen	
	T1: M(SD)	T2: M(SD)	T1: M(SD)	T2: M(SD)	T1: M(SD)	T2: M(SD)
Medien	3.49 (.49)*	3.37 (.61)*	3.24 (.58)*	3.15 (.05)*	.16 (1.02)*	.10 (1.07)
Lesen	3.49 (.63)	3.16 (.81)	3.02 (.63)	2.93 (.67)	–.29 (1.12)*	–.27 (1.05)**
Gesamt	3.40 (.61)	3.25 (.67)	3.12 (.60)	3.04 (.63)	–.04 (1.10)	.00 (1.15)

M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; T = Messzeitpunkt; Leseverstehen: Werte nach Equating (T2); * $p < .05$; ** $p < .01$ (Unterschiede zur Gesamtstichprobe)

Tab. 2: Deskriptive Statistiken für die Teilnehmenden an Lese-/Medienangeboten im ersten Schulhalbjahr im Vergleich zur Gesamtstichprobe

zeitpunkten geringer ausgeprägt ist als bei den übrigen Befragten, während sich bei den Teilnehmenden in Medienangeboten leichte Vorteile im Leseverstehen zu T1 im Vergleich zur Gesamtstichprobe zeigten. Kinder in Medienangeboten hatten darüber hinaus eine stärker ausgeprägte Leselernzielorientierung und ein höheres Leseselbstkonzept (Tab. 2). Es scheint demnach, dass Medienangebote eher im Gymnasium (Tab. 1) und von leseaffinen Schüler/-innen besucht werden, während Leseangebote vor allem von leseschwächeren Schüler/-innen wahrgenommen werden.

4.2 Effekte der Kontrollvariablen

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der einzelnen Regressionsanalysen (je drei für Lese- und Medienangebote) für jede abhängige Variable. Unterschiedliche Regressionskoeffizien-

AV	Leselernzielorientierung T2		Leseselbstkonzept T2		Leseverstehen T2	
	Lese-angebote N = 115	Medien-angebote N = 142	Lese-angebote N = 115	Medien-angebote N = 142	Lese-angebote N = 115	Medien-angebote N = 142
Teilnahme	-.05	.01	-.02	.01	-.02	-.03
AV T1	.43**	.43**	.52**	.52**	.45**	.45**
Mädchen	.03	.03	-.05*	-.05*	.01	.01
Gymnasium	.05*	.05*	.07**	.07**	.12**	.20**
Bücher im HH	.03	.03	.09**	.09**	.13**	.12**
Autonomie	.30**	.20**	.18*	.17**	.07	.02
AV T1	.50**	.37**	.55**	.57**	.44**	.31**
Mädchen	.25**	.06	.00	-.04	.01	.08
Gymnasium	.00	.21**	.07	.09	.17	.24*
Bücher im HH	.12	.02	.09	.05	.14	.14
Freiwillige TN	.18*	.03	-.09	.04	.15*	.09
AV T1	.51**	.37**	.59**	.56**	.40**	.31**
Mädchen	.26*	.07	.01	-.04	.01	.07
Gymnasium	-.05	.20**	.10	.08	.15	.25*
Bücher im HH	.14	.03	.12	.06	.13	.14

AV = Abhängige Variable; T = Messzeitpunkt; TN = Teilnahme am Angebot; HH = Haushalt; * p < .05; ** p < .01 (Einseitig für Teilnahme, Autonomie und Freiwillige Teilnahme am Angebot)

Tab. 3: Einfluss von Teilnahme, Autonomieerleben und freiwilliger Teilnahme in den Zielangeboten auf Leselernzielorientierung, Leseselbstkonzept und Leseverstehen (getrennte Regressionsmodelle; standardisierte Regressionskoeffizienten, β)

ten der Kontrollvariablen sind auf die unterschiedliche Zusammensetzung der Gruppen zurückzuführen (vgl. 3.2). Zusammengefasst zeigen sich folgende Ergebnisse: Die Stabilitäten der erhobenen Konstrukte sind mittel bis hoch ausgeprägt. Die Variable „Bücher im Haushalt“ hatte zwar in der Gesamtstichprobe einen signifikanten Einfluss auf das Leseselbstkonzept und das Leseverstehen (ohne Tab.), jedoch nicht in den hier verwendeten Teilstichproben der Ganztagsangebote. Bei den Mädchen veränderte sich in Leseangeboten die Leselernzielorientierung positiver als bei den Jungen. Nur in Medienangeboten ergaben sich signifikante positive Effekte des Gymnasiums auf Leselernzielorientierung und Leseverstehen.

4.3 *Teilnahmeeffekte*

Bereits die deskriptiven Statistiken in Tabelle 2 lassen erkennen, dass sich insgesamt keine positiven Veränderungen der abhängigen Variablen ergaben. Die Regressionsanalysen bestätigen, dass weder die Teilnahme an Lese- noch die an Medienangeboten Vorteile hinsichtlich Leselernzielorientierung, Leseselbstkonzept oder Leseverstehen erbrachten (β zwischen $-.05$ und $.01$; Tab. 3).³

4.4 *Einflüsse des Autonomieerlebens*

Zur Beantwortung der zweiten und dritten Fragestellung wurden jeweils nur die Schüler/-innen herangezogen, die das entsprechende Ganztagsangebot besuchten. Regressionsanalysen mit dem Prädiktor „Autonomieerleben“ ergaben signifikante positive Einflüsse auf die Veränderung von Leselernzielorientierung und Leseselbstkonzept (β zwischen $.17$ und $.30$; Tab. 3), mit höheren Regressionskoeffizienten für die Leselernzielorientierung. Veränderungen im Leseverstehen wurden nicht signifikant von der erlebten Autonomie vorhergesagt, und es zeigten sich keine systematischen Unterschiede zwischen Lese- und Medienangeboten.

4.5 *Einflüsse einer freiwilligen Teilnahme*

In der Stichprobe der Schüler/-innen in Medienangeboten beeinflusste der Prädiktor „Freiwillige Teilnahme“ keine der abhängigen Variablen signifikant. In Leseangeboten ergaben sich jedoch signifikante positive Effekte der freiwilligen Teilnahme auf die Leselernzielorientierung ($\beta = .18$) und das Leseverstehen ($\beta = .15$; Tab. 3).

3 Die Überprüfung dieses Ergebnisses anhand statistischer Zwillinge mittels *Propensity Score Matching* führte zum gleichen Ergebnis; auch längerfristige Effekte bis zum Ende der fünften Klasse ergaben sich nicht.

5. Diskussion

5.1 Lesenlernen in Ganztagsangeboten

Die Ergebnisse von StEG-S sind in Bezug auf die individuelle fachliche Förderung in der Domäne Lesen zunächst ernüchternd. Weder Kinder, die Leseförderangebote besuchten, noch Befragte in Medienangeboten unterscheiden sich nach einem Schulhalbjahr signifikant von Nichtteilnehmenden. Dies gilt hinsichtlich der Leselernzielorientierung, des Leseselbstkonzepts und des Leseverstehens. Die Ergebnisse der ersten Förderphase von StEG, nach denen Teilnahmeintensität und Teilnahmedauer wichtige Voraussetzungen für positive Effekte von Ganztagsangeboten sind (Kuhn & Fischer, 2011), gelten vermutlich auch für die Leseförderung. Allerdings zeigen die Daten aus StEG-S, dass GTA häufig bereits innerhalb des Schuljahres gewechselt werden. Analysen des Faktors Teilnahmedauer sind also nicht möglich. Hier deutet sich auch eine Schwierigkeit für die Praxis an: Individuelle Förderung ist schwerlich zu leisten, wenn GTA nur sporadisch genutzt werden.

Die vorliegende Untersuchung zeigt aber, dass sich Effekte auf Lesemotivation und Lesekompetenz dann einstellen können, wenn sich die Schüler/-innen freiwillig und aus eigenem Interesse für die Teilnahme an einem Angebot entscheiden. Der in dieser Untersuchung gefundene direkte Zusammenhang zwischen freiwilliger Teilnahme und einer positiven Veränderung der Leseleistung in Leseangeboten unterstützt Annahmen aus der Jugendarbeit. Dort wird davon ausgegangen, dass Freiwilligkeit eine notwendige Voraussetzung für Bildungsprozesse ist (Sturzenhecker, 2004). Die Ergebnisse untermauern die Wichtigkeit der Entscheidungsfreiheit für Bildungsprozesse, deuten jedoch auch auf die Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns hin: Leistungsschwächere Schüler/-innen sollen zusätzlich gefördert werden, dies gelingt jedoch nur, wenn sie freiwillig an den Ganztagsangeboten teilnehmen.

5.2 Teilnahme an und Wirkungen von unterschiedlichen Angebotskategorien

Die Resultate unterstützen die Annahme, dass nicht nur eine gezielte, sondern auch eine beiläufige, implizite Förderung der Lesemotivation im Sinne informeller Bildung bei entsprechender Qualität der Ganztagsangebote erfolgen kann. Autonomieerleben wirkt sich in beiden untersuchten Angebotskategorien positiv auf die Leselernzielorientierung und das Leseselbstkonzept aus. Einflüsse auf die Veränderung der Lesekompetenz ergeben sich jedoch nur in gezielten Leseförderangeboten falls die Teilnahme freiwillig erfolgt.

5.3 *Autonomieerleben*

Wichtig ist zudem, wie die Ganztagsangebote gestaltet sind und wie die Kinder sie wahrnehmen. Gerade in Bezug auf die Motivation hatte bereits die erste Phase von StEG die Wichtigkeit von Autonomieerleben in GTA unterstrichen (Fischer & Theis, 2014a, 2014b). Die Daten der vorliegenden Studie zeigen, dass dies auch in Bezug auf die Leseförderung gilt. Erleben von Autonomie in Lese- und Medienangeboten ist mit positiven Entwicklungen des Leseselbstkonzepts und der Leselernzielorientierung, allerdings nicht direkt mit Wirkungen auf das Leseverstehen assoziiert. Die unter 2.1 dargestellten Studien zum Zusammenhang von motivationalen Variablen mit Leseleistungen lassen dennoch die Hoffnung zu, dass sich längerfristig Auswirkungen des positiven Erlebens in den GTA auf Lesekompetenzen zeigen könnten. Auch Effekte außerschulischer Förderprogramme hinsichtlich der Leseleistungen treten häufig erst verzögert auf (Villiger, Niggli, Wandeler, Watermann & Kutzelmann, 2010). Zudem deuten die Ergebnisse von StEG-A (Arnoldt, Furthmüller & Steiner, in diesem Heft) darauf hin, dass Schüler/-innen, die über die gesamte Schullaufbahn hinweg ein fachbezogenes Angebotsprofil aufweisen, durchaus in Bezug auf Schulleistungen profitieren können.

5.4 *Grenzen der Studie*

Die vorliegende Studie bezieht sich auf den Bereich des Lesens, daher ist unklar, ob sich die Ergebnisse auch auf andere Domänen übertragen lassen. Die Aussagekraft ist aufgrund der geringen Stichprobengröße eingeschränkt. Gerade unter Berücksichtigung der Komplexität des Schulgeschehens ist von kleinen Effekten spezifischer Ganztagsangebote auszugehen, die mit den vorhandenen Stichproben nicht aufgedeckt werden konnten. Daher sind die vorliegenden Ergebnisse innerhalb dieser Grenzen zu interpretieren.

Qualität und Wirkung beziehen sich in den dargestellten Ergebnissen nur auf persönliche und nicht auf geteilte Wahrnehmungen im Angebot, da sich die Kinder in den Zielangeboten auf eine große Anzahl von GTA verteilen. In zukünftigen Untersuchungen sollte versucht werden, ganze Angebotsgruppen zu erheben. Die Erfahrungen aus StEG-S weisen allerdings bereits jetzt darauf hin, dass dies (aufgrund des häufigen Angebotswechsels der Kinder) mit Schwierigkeiten behaftet sein könnte.

Das eingesetzte Instrument zur Erhebung von Lesekompetenzen könnte das Ausbleiben von Effekten mitbedingen, etwa durch mangelnde Instruktionssensitivität (Nauermann, Hochweber & Hartig, 2014). Empirisch zeigt sich, dass gerade zu Beginn der Sekundarstufe I die basalen Lesekompetenzen noch nicht gut ausgebildet, aber eine wichtige Grundlage für das Leseverstehen sind (Rieckmann, 2010); möglicherweise war der eingesetzte Test für die untersuchte Stichprobe zu schwer. Signifikante Einflüsse der zum ersten Messzeitpunkt erhobenen basalen Lesekompetenzen auf die Leistung im Leseverstehenstest sprechen aber durchaus für die Konstruktvalidität des Instruments.

5.5 Ausblick

Die hier berichteten Resultate zeigen, dass autonomieunterstützende Ganztagsangebote motivationale Voraussetzungen des Lernens fördern können. Gezielte Förderangebote werden in Bezug auf die zu fördernde Kompetenz wirksam, wenn sich die Schüler/-innen freiwillig und aus Interesse für die Teilnahme entscheiden. Dies strukturell umzusetzen, ist eine Herausforderung für die Schulpraxis.

Mit Blick auf zukünftige Forschungsarbeiten lässt sich folgern, dass weder die grobe Unterteilung in Ganztags- versus Halbtagschüler/-innen noch die spezifische Betrachtung einzelner GTA geeignet sind, den Gegenstand Ganztagschule in seiner Komplexität zu untersuchen. Dies erfordert die Entwicklung neuer Designs unter Einbezug von Interventionen und vielfältigen Methoden (Fischer & Rabenstein, 2015).

Literatur

- Arnoldt, B., & Steiner, C. (2010). Partizipation in Ganztagschulen. In T. Betz, W. Gaiser & L. Pluto (Hrsg.), *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 155–179). Schwalbach: Wochenschau.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R., & Ring, K. (2007). *Förderung von Lesekompetenz – Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Artelt, C., Naumann, J., & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- 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(2), 261–278.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Comprehension: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.
- Bellin, N., & Tamke, F. (2010). Bessere Leistungen durch Teilnahme am offenen Ganztagsbetrieb? *Empirische Pädagogik*, 24(4), 93–112.
- Brümmer, F., Rollett, W., & Fischer, N. (2011). Prozessqualität der Ganztagsangebote aus Schülersicht – Zusammenhänge mit Angebots- und Schulmerkmalen. In N. Fischer, H. G. Holtapfels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 162–186). Weinheim/München: Juventa.
- Butler, R. (2000). What Learners Want to Know: The role of achievement goals in shaping information seeking, learning, and interest. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Hrsg.), *Intrinsic and extrinsic motivation* (S. 162–194). San Diego: Academic Press.
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116–131.
- de Naeghel, J., van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.

- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & MacIver, D. (1993). Development During Adolescence: The impact of stage/environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Fischer, N., Brümmer, F., & Kuhn, H. P. (2011). Entwicklung von Wohlbefinden und motivationalen Orientierungen in der Ganztagschule. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 227–245). Weinheim/München: Juventa.
- Fischer, N., Kuhn, H. P., & Tillack, C. (2016). Warum können Ganztagschulen besonders gute Schulen sein? Spezifische Qualitätsmerkmale der Ganztagschule. *Schulpädagogik heute*, 7(13), 1–31.
- Fischer, N., & Rabenstein, K. (2015). Methodische Zugänge der Ganztagschulforschung. Chancen und Grenzen komplexer Forschungsdesigns. In T. Hascher, T.-S. Idel, S. Reh, W. Thole & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Bildung über den ganzen Tag. Forschungs- und Theorieperspektiven der Erziehungswissenschaft* (S. 171–198). Opladen: Budrich.
- Fischer, N., & Theis, D. (2014a). Extracurricular Participation and the Development of School Attachment and Learning Goal Orientation: The impact of school quality. *Developmental Psychology*, 50(6), 1788–1793.
- Fischer, N., & Theis, D. (2014b). Quality of Extracurricular Activities: Considering developmental changes in the impact on school attachment and achievement. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 54–75.
- 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(1), 3–13.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283–302.
- Hohn, K., Schiepe-Tiska, A., Sälzer, C., & Artelt, C. (2013). Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 217–244). Münster: Waxmann.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz* (S. 37–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, H. P., & Fischer, N. (2011). Entwicklung der Schulnoten in der Ganztagschule – Einflüsse der Ganztagesteilnahme und der Angebotsqualität. In N. Fischer, H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)* (S. 207–226). Weinheim/München: Juventa.
- Larson, R. W. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 68–84.
- Livingstone, D. (2006). Informal Learning: Conceptual distinctions and preliminary findings. In Z. Bekermann, N. C. Burbules & D. Silberman-Keller (Hrsg.), *Learning in Places: The informal education reader* (S. 203–227). New York: Lang.
- Lüdtke, O., & Robitzsch, A. (2011). Umgang mit fehlenden Daten in der empirischen Bildungsforschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–42. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungs_und_sozialwissenschaften/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo.html?tx_beltz_educationencyclopedia%5Barticle%5D=8897&tx_beltz_education

- ncyclopedia%5BarticleSet%5D=1&tx_beltz_educationencyclopedia%5BpublisherArticleSubject%5D=&tx_beltz_educationencyclopedia%5Baction%5D=article&tx_beltz_educationencyclopedia%5Bcontroller%5D=EducationEncyclopedia&cHash=73dd5034ee7b659312196f482fcc0b37 [25.08.2016].
- 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.
- 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.
- Moosbrugger, H. (2012). Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 227–274). Berlin: Springer.
- Naumann, A., Hochweber, J., & Hartig, J. (2014). Modeling Instructional Sensitivity Using a Longitudinal Multilevel Differential Item Functioning Approach. *Journal of Educational Measurement*, 51(4), 381–399.
- Oerter, R. (2004). Ganztagsschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht. In S. Appel, H. Ludwig, U. Rother & G. Rutz (Hrsg.), *Neue Chancen für die Bildung* (S. 10–24). Schwalbach: Wochenschau.
- Overwien, B. (2006). Informelles Lernen – zum Stand der Internationalen Diskussion. In T. Rauschenbach, W. Dux & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 35–62). Weinheim: Juventa.
- Radisch, F., Klieme, E., & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich? Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 30–50.
- Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 1: *Befragungsinstrumente* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 13). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading Achievement and Reading Self-concept: Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29(1), 21–30.
- Rieckmann, C. (2010). *Leseförderung in sechsten Hauptschulklassen: Zur Wirksamkeit eines Vielleseverfahrens*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Sauerwein, M. N. (im Druck). *Qualität in Unterricht und Angeboten in der Ganztagsschule*. Dissertationsschrift. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe Universität.
- Souvignier, E., Trenk-Hinterberger, I., Adam-Schwebe, S., & Gold, A. (2008). *Frankfurter Leseverständnistest* (FLVT 5–6). Göttingen: Hogrefe.
- Stanat, P., Müller, A. G., & Baumert, J. (2005). Die Kofferbande auf Reisen: Das Jacobs Sommercamp Projekt. *Pädagogik*, 57(2), 57–58.
- StEG-Konsortium (2013). *Ganztagsschule 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Frankfurt a. M./Dortmund/Gießen/München: StEG-Konsortium. www.projekt-steg.de/sites/default/files/Bundesbericht_Schulleiterbefragung_2012_13.pdf [21.06.2016].
- Steiner, C. (2011). Ganztagssteilnahme und Klassenwiederholung. In N. Fischer, H. G. Holtapfels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher & I. Züchner (Hrsg.), *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)* (S. 187–206). Weinheim/München: Juventa.
- Steiner, C., & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(3), 185–203.
- Sturzenhecker, B. (2004). Strukturbedingungen von Jugendarbeit und ihre Funktionalität für Bildung. *Neue Praxis*, 34(5), 444–454.

- Trenk-Hinterberger, I. (2006). *Lesekompetenz im Schulunterricht. Evaluation und Optimierung eines strategieorientierten Programms in der fünften Jahrgangsstufe*. Hamburg: Kovač.
- Unrau, N. J., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its Relationship With Reading Achievement in an Urban Middle School. *Journal of Educational Research*, 100(2), 81–101.
- Urdu, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the Perceived Classroom Goal Structure and Patterns of Adaptive Learning During Early Adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524–551.
- 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 for Educational Research Online*, 2(2), 153–194.
- Wang, J. H.-Y., & 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.
- Watermann, R., Klingebiel, F., & Kurtz, T. (2010). Die motivationale Bewältigung des Grundschulübergangs aus Schüler- und Elternsicht. In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten* (S. 357–384). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

Abstract: The present study adds to earlier research on extra-curricular activities by investigating how participation in such activities affects reading comprehension and motivation. Analyses are based on data from fifth grade students attending German all-day schools. The influence of both participation in reading-related extra-curricular activities and level of perceived autonomy in these activities on reading motivation, reading self-concept and reading comprehension was analyzed. Results indicate that participation in reading-related extra-curricular activities has no significant effect on the dependent variables. However, perceived autonomy is positively related to reading motivation and reading self-concept. Moreover, reading comprehension is positively affected if students report to voluntary participation in reading-related extra-curricular activities.

Keywords: All-Day School, Extra-curricular Activities, Reading Motivation, Promoting of Reading, Autonomy

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Natalie Fischer, Universität Kassel,
Fachbereich 01 – Institut für Erziehungswissenschaft,
Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel, Deutschland
E-Mail: natalie.fischer@uni-kassel.de

Markus N. Sauerwein, M.A.,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Abteilung Bildungsqualität und Evaluation,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: sauerwein@dipf.de

Désirée Theis, M.A.,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Abteilung Bildungsqualität und Evaluation,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: theis@dipf.de

Dr. Anett Wolgast,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Abteilung Bildungsqualität und Evaluation,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: wolgast@dipf.de