**Einflüsse formalen, nichtformalen und informellen Lernens auf die Lesekompetenz bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I**

Eine explorative Untersuchung anhand von Sprachstanddaten der Studie SPRABILON-Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie

vorgelegt der
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft
der Universität Hamburg
von
Imke Habben
aus Hamburg

Hamburg, 2014

Erstgutachter: Prof. Dr. Knut Schwippert

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Dr. Ingrid Gogolin

Tag der Disputation: 10.07.2013

**Danksagung**

Mein aufrichtiger Dank richtet sich an alle, die mich darin unterstützt haben, die vorliegende Arbeit fertigzustellen.

Ganz besonders danke ich meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Knut Schwippert für seine Betreuung meiner Arbeit und die umfangreiche Förderung sowie stetige Unterstützung, die ich als seine Doktorandin und Mitarbeiterin in seinem Arbeitsbereich erfahren habe.

Ein weiterer großer Dank richtet sich an Frau Prof. Dr. Gogolin für die unermüdliche und außergewöhnliche Begleitung meines Schreib- und Entwicklungsprozesses als Doktorandin. Besonders die stets konstruktive Hilfe ermöglichte mit über mich hinauszuwachsen und zu weiterzuentwickeln.

Weiterhin möchte ich mich bei allen Beteiligten für die gute Zusammenarbeit an unserem Institut und insbesondere an unserem Arbeitsbereich bedanken. Vor allem erhielt ich wertvolle Hinweise und Anregungen in den unterschiedlichen Arbeitsgruppen und den gemeinsamen Doktorandenkolloquien von Herrn Prof. Dr. Schwippert.

Beim Entstehungsprozess der Arbeit waren zudem Sonja Nonte und Bianka Wesseloh intensiv eingebunden. Ich möchte mich bei beiden herzlich für Ihre Unterstützung in der fachlichen Auseinandersetzung sowie für den stetigen Austausch bedanken.
Auch möchte ich mich an dieser Stelle bei meiner Kollegin Ilka Lasslop bedanken, die vor allem im Projekt eine große Bereicherung war und bei jeder Hürde mir treu zur Seite gestanden hat. Mein Dank gilt auch Mareike Burgheim nicht nur für das gewissenhafte Lesen meiner Arbeit, sondern auch für ihren stets motivierenden Beistand.

Weiterhin gilt mein aufrichtiger Dank den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schuleitern und anderen schulischen Ansprechpartnern, die uns in dem Projekt tatkräftig unterstützt haben. Ohne ihre Bereitschaft, uns über Ihre täglichen Aufgaben hinaus bei der Studie zu unterstützen, wäre die Studie und damit auch die Arbeit nicht möglich gewesen.

Ein ganz persönlicher Dank gilt meinen Eltern sowie meinen drei Geschwistern, die mich über die Jahre hinweg vor allem in schwierigen Phasen unermüdlich darin bestärkt haben, diesen Weg zu Ende zu gehen. Ich bin ihnen daher unsagbar dankbar, dass Sie mir eine fortfahrende Weiterbildung ermöglicht haben. Ohne diesen starken Rückhalt und ihr Vertrauen würde ich nicht da stehen, wo ich heute stehe.

Hamburg, August 2014 Imke Habben

## Zusammenfassung

Die Ergebnisse von nationalen Bildungsuntersuchungen in Deutschland haben gezeigt, dass bisher die Heterogenität der Schülerschaft in der Ausrichtung des Bildungssystems noch nicht ausreichend berücksichtigt wird. Schülerinnen und Schüler aus sozial schwächeren Familien oder mit einem Migrationshintergrund sind in besonderem Maße von Chancenungleichheit betroffen.
Diese Misere ist bereits seit den 1970er Jahren bekannt. Seit PISA 2000 wurden in Deutschland vermehrt Initiativen ergriffen, die die Bildungschancen dieser Kinder verbessern sollen. So wurden an vielen Schulen Sprachförderungskurse für Kinder mit Migrationshintergrund vermehrt angeboten. Ein anderes Beispiel ist der Ausbau von Ganztagsschulen, an denen durch eine bessere Betreuung am Nachmittag und zusätzliche Angebote (wie beispielsweise Hausaufgabenbetreuung, Förderkurse, Freizeitangebote) ermöglicht werden sollen.
Zu den Projekten der jüngeren Zeit gehört das von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) finanzierte Modellprogramm zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund „FÖRMIG“ (2004-2009). Dieses setzte sich intensiv mit der sprachlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auseinander. Im Anschluss hieran wurde das Forschungsprojekt „Sprachentwicklung bilingualer Schülerinnen und Schüler in longitudinaler Perspektive (SPRABILON)“ initiiert. Hier sollte untersucht werden, ob sich Folgen der Förderung auch in der späteren Bildungskarriere der Geförderten finden lassen.

In den letzten Jahren wurden neben der Sprachförderung von Seiten der Bildungspolitik auch außerschulische Lernprozesse in den Blick genommen, von denen vermutet wird, dass sie in einem Zusammenhang mit den schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler stehen könnten. In dieser Debatte geht es um nichtformales Lernen (verstanden als bewusste Lernprozesse, jedoch ohne Zertifizierungen) und informelles Lernen (verstanden als unbewusste Lernprozesse). Üblicherweise wurden diese Förderkurse dem außerschulischen Bereich zugeordnet; durch den Ausbau von Ganztagsschulen werden sie auch zunehmend in den Raum der Schule integriert.
Bisher gibt es viele normative Äußerungen sowie einen politischen Konsens über die Bedeutung informellen und nichtformalen Lernens. Allerdings liegt wenig forschungsgestütztes Wissen über die Funktionen, Felder und Effekte dieses Lernens für den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen vor. Einer der wenigen systematischen Ansätze kommt aus der Forschung zu Ganztagsschulen. Aus dieser weiß man etwas über die Teilnahme an schulischen Angeboten, aber nur wenig über deren Einfluss auf den Kompetenzerwerb.

Die vorliegende Arbeit knüpft an diesen Diskussions- und Kenntnisstand an. Ihre Kernfrage ist, ob und inwieweit sich eine Teilnahme an unterschiedlichen Ansätzen der Sprachförderung auf die sprachliche Entwicklung von Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund auswirkt. Diese Frage wird speziell unter dem Gesichtspunkt betrachtet, ob schulinterne oder schulexterne Angebote der zusätzlichen Förderung einen erkennbaren Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Diese Angebote, deren Merkmale aus Auskünften der von mir untersuchten Schülerinnen und Schüler rekonstruiert werden konnten, werden noch einmal differenziert unter dem Gesichtspunkt, ob es sich um informelle oder nichtformale Angebote handelt, betrachtet.

**Abstract**

Results of current domestic education research in Germany indicate that the education system does not adequately take into account the diversity of the student body. Students with a lower socio-economic background, as well as students with migration backgrounds are often at a particular disadvantage.

This adversity was initially recognized in the 1970s. Following the publication of further findings in PISA 2000, Germany set about increasing support initiatives. Language tuition was intensified for children with migration background and extra funding was provided to develop more full time schools, offering better afternoon classes and additional school mentoring services (home work, tutelage, extra-curricular activities).

Of the more recent programs, 'FÖRMIG' (Support Network for Children and Adolescents with Migration Background), financed by the federal and state commission for education and research development (BLK), was designed to study language development and aid students with migration background (2004-2009).

A subsequent project, SPRABILON (A Longitudinal Perspective of Language Development in Bilingual Children, 2009-2012), sought to study the impact of support programs on the educational achievements and career of those supported. Based on the preliminary work done in 'FÖRMIG', the project also succeeded in including a research control-group made up of bilingual students, who had not received any special language tuition. As a result, SPRABILON was able to measure the effect of language support programs like 'FÖRMIG' on language development in bilingual students, whilst also drawing comparisons between the language development of bilingual and monolingual students.

Recently, in addition to governmental educational policies like language development, extra-curricular learning processes have also been taken into account, because they seem to stand in direct relation to the student's academic achievements. This debate seeks to differentiate between non-formal learning processes (meaning intentional, conscious learning without certification) and informal learning processes (meaning subconscious learning). Usually these learning processes are extra-curricular but increasingly, especially as a result of the development of full time schools, they are becoming integral.

To date, many normative comments have been made and there seems to be a political consensus on the value of informal and non-formal learning, but there is a distinct lack of research based knowledge of the function, faculty and effect of learning and the acquirement of skills for children and adolescents. One of the few methodological approaches comes from research in full-time schools. These research results have been

able to quantify participation levels at schools but generally say little about the acquirement of skills.

The present assignment seeks to tie in with current knowledge and the state of academic discussion. Its core issue lies in questioning whether and how participation at language tuition programs impacts the language development of adolescents with migration background. In particular, the study aims to measure the impact of both school-internal and extra-curricular tuition on the quality of language development.

Based on information gathered in my student surveys, sample characteristics of tuition offers are reconstructable and allow for a particular examination of the effects of informal and non-formal learning.

## Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS 1

ABBILDUNGSVERZEICHNIS 1

TABELLENVERZEICHNIS 2

1. EINLEITUNG 1

1.1 BILDUNGSPOLITISCHE POSITIONEN ZUM INFORMELLEN UND NICHTFORMALEN LERNEN ..... 8

1.2 WISSENSCHAFTLICHE POSITIONEN ZUM INFORMELLEN UND NICHTFORMALEN LERNEN ..... 10

1.3 ZUSAMMENFASSUNG UND ZIEL DIESER ARBEIT ..... 20

1.4 AUFBAU DER ARBEIT ..... 24

2 THEORETISCHER TEIL 27

2.1 RAHMENMODELL ..... 27

2.2 INFORMELLES, NICHTFORMALES UND FORMALES LERNEN ..... 30

2.2.1 THEORETISCHE PERSPEKTIVEN AUF DAS FORSCHUNGSFELD: INFORMELLES, NICHTFORMALES UND FORMALES LERNEN ..... 30

2.2.2 BEGRIFFSDEFINITIONEN AUS INTERNATIONALER UND NATIONALER SICHT ..... 31

2.2.3 FORMALE, NICHTFORMALE UND INFORMELLE BILDUNGSORTE UND MODALITÄTEN ..... 40

2.2.4 ZUSAMMENFASSUNG UND EINBETTUNG IN DAS UNTERSUCHUNGSKONZEPT ..... 43

2.3 THEORETISCHE PERSPEKTIVE ZUR ENTWICKLUNG VON SOZIALEN BILDUNGSUNGLEICHHEITEN IM SCHULISCHEN UND AUßERSCHULISCHEN BEREICH ..... 48

2.3.1 BOURDIEUS KAPITALANSATZ ..... 48

2.3.2 PRIMÄRE UND SEKUNDÄRE EFFEKTE NACH BOUDON ..... 56

2.3.3 EINBETTUNG DER THEORIEN IN DAS FORSCHUNGSVORHABEN ..... 60

2.4 GRUNDLAGE ZUR LESEKOMPETENZ ..... 63

2.4.1 GRUNDLAGE SPRACHFÖRDERUNG ..... 64

2.4.1.1 Bedeutung der Sprachförderung im schulischen Kontext ..... 65

2.4.1.2 Durchgängige Sprachbildung ..... 66

2.4.1.3 Zusammenhang zu dem Forschungsvorhaben ..... 68

2.4.2 DEFINITION LESEKOMPETENZ UND TEXTVERSTEHEN ..... 68

2.4.2.1 Lesekompetenz ..... 68

2.4.2.2 Lesekompetenz in internationalen und nationalen Vergleichsstudien ..... 72

2.4.2.3 Zwischenfazit zur Lesekompetenz ..... 75

2.4.3 THEORETISCHE PERSPEKTIVE ZUM LESE- UND VERSTEHENSPROZESS AUS KOGNITIONSPSYCHOLOGISCHER SICHT ..... 76

2.4.3.1 Leseprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene ..... 77

2.4.3.2 Verständnisebenen im Leseprozess nach dem Modell von Irwin ..... 81

2.4.3.3 Zwischenfazit zur kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung ..... 84

2.4.4 PRÄDIKTOREN ZUR ERKLÄRUNG VON UNTERSCHIEDEN IN DER LESEKOMPETENZ ..... 85

2.4.5 EINBETTUNG DER ERKENNTNISSE AUS DER LESEKOMPETENZFORSCHUNG IN DAS UNTERSUCHUNGSKONZEPT ..... 94

**2.5 FOLGERUNGEN FÜR DIE EIGENE ARBEIT UND HERLEITUNG DER FORSCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN. 98**

**3 EMPIRISCHER TEIL 105**

**3.1 ZIELSETZUNG UND ÜBERBLICK ÜBER DAS METHODISCHE VORGEHEN ..... 105**

**3.2 DATENGRUNDLAGEN UND DATENAUFBEREITUNG ..... 108**

3.2.1 UNTERSUCHUNGSDESIGN ..... 108

3.2.2 AUFBAU UND DURCHFÜHRUNG DER ERHEBUNG ..... 111

3.2.3 ERFASSUNG DER KOMPETENZEN, AUSWERTUNG UND SKALIERUNG ..... 114

3.2.3.1 Kognitiver Fähigkeitstest und Wortschatztest (CFT 20-R) ..... 115

3.2.3.2 Erfassung und Skalierung der Lesekompetenz ..... 118

3.2.4 HINTERGRUNDFRAGEBÖGEN ..... 124

3.2.4.1 Schülerfragebogen ..... 125

3.2.4.2 Elternfragebogen ..... 128

3.2.5 UMGANG MIT FEHLENDEN WERTEN ..... 129

**3.3 AUSWERTUNGSVERFAHREN ..... 134**

3.2.1 EXPLORATORISCHE FAKTORENANALYSE ZUR ÜBERPRÜFUNG DER DATENSTRUKTUR ..... 134

3.2.2 CLUSTERANALYSE ZUR IDENTIFIZIERUNG VON NUTZUNGSTYPEN ..... 137

3.2.3 VARIANZANALYSE ..... 139

3.2.4 REGRESSIONSANALYSE ZUR ÜBERPRÜFUNG VON ZUSAMMENHÄNGEN ..... 143

**3.4 ERGEBNISSE ..... 145**

3.4.1 IDENTIFIKATION EIGENSTÄNDIGER KONSTRUKTE ZU NICHTFORMALEN UND INFORMELLEN FÖRDERKURSEN ..... 145

3.4.1.1 Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen ..... 146

3.4.2.2 Überprüfungen der Faktorenstruktur mittels explorativer Faktorenanalyse ..... 156

3.4.2 IDENTIFIKATION DER NUTZUNGSTYPEN MITTELS DER CLUSTERANALYSE ..... 160

3.4.3 VERGLEICH ZWISCHEN PERSONENMERKMALEN SOWIE LEISTUNGSMERKMALEN BEZOGEN AUF DIE GEFUNDENEN CLUSTER ..... 169

3.4.3.1 Gruppenzugehörigkeit in Bezug auf das Geschlecht und den Migrationshintergrund ..... 169

3.4.3.2 Gruppenzugehörigkeit in Bezug auf die Lesekompetenz(entwicklung) ..... 173

3.4.4 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DER NUTZUNG VON ZUSÄTZLICHEN FÖRDERKURSEN UND DER LESEKOMPETENZ UNTER BERÜCKSICHTIGUNG INDIVIDUELLER KONTEXTMERKMALE ..... 191

**4 DISKUSSION 207**

4.1 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND DISKUSSION VOR DEM AKTUELLEN FORSCHUNGSSTAND ..... 209

**4.2 ZUSAMMENHANG ZWISCHEN DEM BESUCH VON SCHULISCHEN SOWIE AUßERSCHULISCHEN FÖRDERMAßNAHMEN UND DER LESEKOMPETENZ(ENTWICKLUNG) ..... 220**

4.2.1 NUTZUNG VON ZUSÄTZLICHEN SCHULISCHEN UND AUßERSCHULISCHEN BILDUNGSANGEBOTEN VOR DEM HINTERGRUND DER KOMPENSATION VON SOZIALEN DISPARITÄTEN ..... 220

4.2.2 MAßNAHMEN ZUR FÖRDERUNG VON KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IM ZUSAMMENHANG MIT DER SPRACHLICHEN ENTWICKLUNG ..... 223

3.5.3 EINSCHRÄNKUNGEN DER UNTERSUCHUNG ..... 224

**LITERATURVERZEICHNIS 227**

**ANHANG 246**

**Abkürzungsverzeichnis**

| | |
|---|---|
| Abb. | Abbildung |
| AV | abhängige Variable |
| BICS | Basic Interpersonal Communicative Skills |
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Forschung |
| BMFSFJ | Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend |
| BLK | Bund-Länder-Kommission |
| bzw. | beziehungsweise |
| CALP | Cognitive Academic Language Proficiency |
| d. h. | das heißt |
| EFA | explorative Faktorenanalyse |
| et al. | et alii (und andere, weitere) |
| evtl. | eventuell |
| FÖRMIG | Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund |
| ISCED | International Standard Classification of Education |
| IGLU | Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung |
| KFA | Konfirmatorische Faktorenanalyse |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| n. e. | nicht erhoben |
| n. s. | nicht signifikant |
| OECD | Organisation for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) |
| o. g. | oben genannt |
| PISA | Programme for International Student Assessment |
| PIRLS | Progress in International Reading Literacy Study |
| Tab. | Tabelle |
| TIMSS | Trends in International Mathematics and Science Study |
| StEG | Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen |
| SPRABILON | Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive |
| u. a. | unter anderem |
| UNESCO | United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization |
| usw. | und so weiter |
| UV | unabhängige Variable |
| vgl. | vergleiche |
| z. B. | zum Beispiel |

## Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: BILDUNGSTHEORETISCHES RAHMENMODELL DES ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN SCHÜLERLEISTUNGEN UND DEREN BEDINGUNGEN. QUELLE: LANKES ET AL. 2003, S. 16. ..... 28

ABB. 2: FORMALE, NICHTFORMALE UND INFORMELLE BILDUNGSORTE UND MODALITÄTEN BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN. ..... 41

ABB. 3: INFORMELLE, NICHTFORMALE UND FORMALE LERNORTE SOWIE LERNFORMEN UND DEN EINFLUSS AUF DIE SCHULISCHE LEISTUNG. ..... 43

ABB. 4: THEORETISCHES RAHMENMODELL: EINORDNUNG DER INFORMELLEN, NICHTFORMALEN UND FORMALEN LERNFORMEN (PART I). ..... 47

ABB. 5: PRIMÄRE UND SEKUNDÄRE HERKUNFTSEFFEKTE DER SOZIALEN HERKUNFT AUF BILDUNGSCHANCEN UND BILDUNGSERFOLGE. QUELLE: BECKER UND LAUTERBACH 2004; ABB.1, S. 13. ..... 57

ABB. 6: DIE ENTSTEHUNG SOZIALER UNGLEICHHEITEN NACH BOUDON UND BOURDIEU IM VERGLEICH, ORIENTIERT AN BECKER UND LAUTERBACH (2004; ABB. 1, S. 13). ..... 60

ABB. 7: THEORETISCHES RAHMENKONZEPT: AUFNAHME DER THEORIEN VON BOURDIEU UND BOUDON (PART II). ..... 62

ABB. 8: LESEPROZESSMODELL VON IRWIN (1986). ..... 82

ABB. 9: RAHMENMODELL DER ARBEIT: HINWEIS AUF BEDEUTENDE PRÄDIKATOREN ZUR VORHERSAGE DER LESEKOMPETENZ. PART III. ..... 97

ABB. 10: ÜBERBLICK ÜBER DAS METHODISCHE VORGEHEN. ..... 105

ABB. 11: SPRABILON-STUDIENDESIGN UND ERHEBUNGSINSTRUMENTE. ..... 110

ABB. 12: SREE-TEST UND KAISER-KRITERIUM. ..... 136

ABB. 13: ELBOW-KRITERIUM BEI DER CLUSTERANALYSE ZUR BESTIMMUNG DER CLUSTERANZAHL (EIGENES BEISPIEL). ..... 139

ABB. 14: ERGEBNISSE DER CLUSTERANALYSE ZUR NUTZUNG NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN UND AUßERHALB DER SCHULE IN DER 5./6. KLASSE. ..... 161

ABB. 15: ERGEBNISSE DER CLUSTERANALYSE ZUR NUTZUNG NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN UND AUßERHALB DER SCHULE AM ANFANG DER 7. KLASSE. ..... 162

ABB. 16: ERGEBNISSE DER CLUSTERANALYSE ZUR NUTZUNG INFORMELLER UND NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN UND AUßERHALB DER SCHULE AM ENDE DER 7. KLASSE. ..... 163

ABB. 17: ERGEBNISSE DER CLUSTERANALYSE ZUR NUTZUNG INFORMELLER UND NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN UND AUßERHALB DER SCHULE AM ENDE DER 8. KLASSE. ..... 164

ABB. 18: LESEKOMPETENZENTWICKLUNG DER VIER CLUSTER ZWISCHEN DER 1. UND 2. WELLE (ENDE 7. KLASSE).....180

ABB. 19: LESEKOMPETENZENTWICKLUNG DER VIER CLUSTER ZWISCHEN DER 2. UND 3. WELLE (ENDE 8. KLASSE) . .....185

## Tabellenverzeichnis

TAB. 1: DARSTELLUNG DER AM LESEN BETEILIGTEN TEILPROZESSE. 77

TAB. 2: ÜBERBLICK ÜBER DIE FORSCHUNGSFRAGEN, THESEN UND HYPOTHESEN. 104

TAB. 3: ÜBERBLICK ÜBER DIE EINGESETZTEN ERHEBUNGSINSTRUMENTE AM 1. UND 2. ERHEBUNGSTAG. 112

TAB. 4: MITTELWERTVERGLEICH DER STICHPROBEN AUS DEM CFT R-20 MANUAL UND DER SPRABILON-STICHPROBE. 116

TAB. 5: LEBENSBEREICHE, DIE IM WORTSCHATZTEST CFT 20-R ABGEDECKT WERDEN. 118

TAB. 6: VON FÜNF ASPEKTEN DES LESENS ZU DREI SUBSKALEN. 120

TAB. 7: SKALEN ZUR MESSUNG SCHULINTERNER NICHTFORMALER UND INFORMELLER FÖRDERKURSE. 125

TAB. 8: SKALEN ZUR MESSUNG SCHULEXTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE. 126

TAB. 9: BEISPIELE ZUR ANZAHL DER FEHLENDEN WERTE (MISSING). 131

TAB. 10: DESKRIPTIVE STATISTIKEN ZUR NUTZUNG SCHULINTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN DER 5./6. KLASSE. 146

TAB. 11: DESKRIPTIVE STATISTIKEN ZUR NUTZUNG SCHULINTERNER INFORMELLER UND NICHTFORMALER FÖRDERKURSE VON ANFANG DER 7. KLASSE BIS ZUM ENDE DER 8. KLASSE. 147

TAB. 12: DESKRIPTIVE STATISTIKEN ZUR NUTZUNG SCHULEXTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN DER 5./6. KLASSE. 148

TAB. 13: DESKRIPTIVE STATISTIK ZUR NUTZUNG SCHULEXTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE. 148

TAB. 14: DESKRIPTIVE STATISTIK ZUR NUTZUNG SCHULEXTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE ENDE DER 7. KLASSE UND ENDE DER 8. KLASSE. 149

TAB. 15: PROZENTUALE BETEILIGUNG VON ZUSÄTZLICHEN SCHULINTERNEN NICHTFORMALEN UND INFORMELLEN FÖRDERKURSEN ÜBER DIE DREI ERHEBUNGSWELLEN (5. BIS 8. KLASSE). 150

TAB. 16: PROZENTUALE BETEILIGUNG VON ZUSÄTZLICHEN SCHULEXTERNEN NICHTFORMALEN FÖRDERKURSEN (BZW. NACHHILFE) ÜBER DIE DREI ERHEBUNGSWELLEN (5. BIS 8. KLASSE). 151

TAB. 17: INTERSKALENKORRELATION ZUR NUTZUNG SCHULINTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN DER 5./6. KLASSE (KORRELATIONSKOEFFIZIENT $rp*$). 152

TAB. 18: INTERSKALENKORRELATION ZUR NUTZUNG SCHULINTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE AM ANFANG DER 7. KLASSE (KORRELATIONSKOEFFIZIENT $rp*$). 152

TAB. 19: INTERSKALENKORRELATION ZUR NUTZUNG SCHULINTERNER NICHTFORMALER UND INFORMELLER FÖRDERKURSE AM ENDE DER 7. KLASSE (KORRELATIONSKOEFFIZIENT $rp*$). 153

TAB. 20: INTERSKALENKORRELATION ZUR NUTZUNG SCHULINTERNER NICHTFORMALER UND INFORMELLER FÖRDERKURSE AM ENDE DER 8. KLASSE (KORRELATIONSKOEFFIZIENT $\mathrm{RP}*$). 154

TAB. 21: INTERSKALENKORRELATION ZUR NUTZUNG SCHULEXTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE IN DER 5. UND 6. KLASSE (KORRELATIONSKOEFFIZIENT $rp*$), (1.WELLE). 155

TAB. 22: INTERSKALENKORRELATION ZUR NUTZUNG SCHULEXTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE AM ENDE DER 7. KLASSE (KORRELATIONSKOEFFIZIENT $rp*$), (2. WELLE). 155

TAB. 23: INTERSKALENKORRELATION ZUR NUTZUNG SCHULEXTERNER NICHTFORMALER FÖRDERKURSE AM ENDE DER 8. KLASSE (KORRELATIONSKOEFFIZIENT $rp*$), (3.WELLE). 155

TAB. 24: ROTIERTE KOMPONENTENMATRIX ZU DEN SKALEN DER SCHULINTERNEN NICHTFORMALEN UND INFORMELLEN FÖRDERKURSE (5.–8. KLASSE/SCHULINTERN). 157

TAB. 25: ROTIERTE KOMPONENTENMATRIX ZU DEN SKALEN DER SCHULEXTERNEN NICHTFORMALEN FÖRDERKURSE (5.–8. KLASSE/SCHULEXTERN). 159

TAB. 26: ÜBERSICHT ÜBER DIE GEFUNDENEN CLUSTER ÜBER ALLE DREI ERHEBUNGSWELLEN. 166

TAB. 27: VERGLEICH ZWISCHEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN MIT UND OHNE MIGRATIONSHINTERGRUND IN DER NUTZUNG SCHULINTERNER UND SCHULEXTERNER FÖRDERKURSE. 170

TAB. 28: VERGLEICH ZWISCHEN DEN GESCHLECHTERN IN DER NUTZUNG VON SCHULINTERNEN UND SCHULEXTERNEN FÖRDERKURSEN. 172

TAB. 29: ÜBERBLICK ÜBER DIE VARIANZANALYSEN IN DEN EINZELNEN ERHEBUNGSWELLEN MIT BEZUG AUF DIE LESEKOMPETENZ UND DIE GEFUNDENEN CLUSTER. 174

TAB. 30: TEST AUF UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DER LESEKOMPETENZENTWICKLUNG (EINFAKTORIELLE VARIANZANALYSE MIT MESSWIEDERHOLUNGEN). 175

TAB. 31: TEST AUF UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN CLUSTERN (DER 5./6. KLASSE) UND DER LESEKOMPETENZ 1. WELLE (EINFAKTORIELLE FAKTORENANALYSE OHNE MESSWIEDERHOLUNG (UNIVARIAT)). 176

TAB. 32: TEST AUF UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN CLUSTERN (ANFANG DER 7. KLASSE) UND DER LESEKOMPETENZ 1. WELLE (EINFAKTORIELLE FAKTORENANALYSE OHNE MESSWIEDERHOLUNG (UNIVARIAT)). 178

TAB. 33: TEST AUF UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN CLUSTERN (ENDE 7. KLASSE) UND DER LESEKOMPETENZENTWICKLUNG ZWISCHEN DER 1. UND 2. WELLE (ZWEIFAKTORIELLE FAKTORENANALYSE MIT MESSWIEDERHOLUNGEN). 179

TAB. 34: ERGEBNISSE DER POST-HOC-TESTS BEI DEN GEFUNDENEN CLUSTERN (ENDE DER 7. KLASSE) IN BEZUG AUF DIE MITTLERE LESEKOMPETENZENTWICKLUNG (1. UND 2. WELLE). 182

TAB. 35: TEST AUF UNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN CLUSTERN (ENDE DER 8. KLASSE) UND DER LESEKOMPETENZENTWICKLUNG ZWISCHEN DER 2. UND 3. WELLE (ZWEIFAKTORIELLE VARIANZANALYSE MIT MESSWIEDERHOLUNGEN). 184

TAB. 36: ERGEBNISSE DER POST-HOC-TESTS BEI DEN GEFUNDENEN CLUSTERN (ENDE DER 8. KLASSE) IN BEZUG AUF DIE MITTLERE LESEKOMPETENZENTWICKLUNG (2. UND 3. WELLE). 187

TAB. 37: ÜBERBLICK ÜBER DIE ERGEBNISSE DER VARIANZANALYSEN ÜBER DIE VERSCHIEDENEN MESSZEITPUNKTE. 190

TAB. 38: REGRESSIONSMODELL MIT BEZUG AUF DIE LESEKOMPETENZ 1. WELLE – UNTER BERÜCKSICHTIGUNG INDIVIDUELLER KONTEXTMERKMALE (5./6. KLASSE UND ANFANG 7. KLASSE). 194

TAB. 39: REGRESSIONSMODELL MIT BEZUG AUF DIE LESEKOMPETENZ 2. WELLE – UNTER BERÜCKSICHTIGUNG INDIVIDUELLER KONTEXTMERKMALE (ENDE 7. KLASSE). 198

TAB. 40: REGRESSIONSMODELL MIT BEZUG AUF DIE LESEKOMPETENZ 3. WELLE – UNTER BERÜCKSICHTIGUNG INDIVIDUELLER KONTEXTMERKMALE (ENDE 8. KLASSE). 202

TAB. 41: BESCHREIBUNG DER NUTZUNGSTYPEN IN DEN KLASSENSTUFEN 5 BIS 8. 212

## 1. Einleitung

Lesekompetenz ist eine bedeutende Voraussetzung, um innerhalb einer modernen Industriegesellschaft am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzunehmen. Mittels der Fähigkeit, lesen zu können, werden neben einer Vielzahl von Lebensbereichen auch Ideen, Fakten und Wertevorstellungen sowie kulturelle Merkmale einer Gesellschaft erschlossen (vgl. Artelt et al. 2007). Die Beherrschung der Schul- und Unterrichtsprache in Wort und Schrift ist ein Kernbestandteil kultureller und sprachlicher Literarität (vgl. Naumann et al. 2010, S. 24). Der soziale Status und der Migrationshintergrund sowie Kenntnisse über Lernstrategien und Lesemotivation haben sich in Deutschland als die einflussreichsten Faktoren herausgestellt, auf die Disparitäten in der Lesekompetenz zurückzuführen sind. Dieser Einfluss fällt größer aus als in den meisten anderen OECD[1]-Mitgliedstaaten (vgl. u. a. Baumert et al. 2001c; Bos et al. 2003a; Klieme et al. 2010c). Wie hoch diese Disparitäten in der Lesekompetenz zwischen den Jugendlichen in Deutschland ausfielen, wurde erstmalig anhand der in PISA[2] 2000 erhobenen Kompetenzdaten deutlich. Erkenntnisse zur Frage nach Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund wurden vor allem durch die genauere Erfassung des Migrationsstatus seit PISA 2000 gestützt, worin als Indikator das Geburtsland der Jugendlichen sowie ihrer Eltern verwendet wurde. Die amtliche Statistik hingegen erfasst den Migrationsstatus ausschließlich über die Staatsangehörigkeit. Nach dem Staatsangehörigkeits-Kriterium beträgt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund acht Prozent; nach dem PISA-Kriterium betrug er 22 Prozent[3] (vgl. Stanat et al. 2010c; Statistisches Bundesamt 2001) und stieg seit PISA 2000 bis 2009 auf 26 Prozent. Über die Hälfte der in PISA getesteten Schülerinnen und Schüler weisen einen familiären Hintergrund aus der

[1] OECD: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

[2] PISA: Programme for International Student Assessment: Die Studie ist Teil des Indikatorenprogramms INES der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), das dazu dient, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über ihre Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen (Stanat et al. 2010c).

[3] 22 Prozent der in Deutschland lebenden 15-jährigen, die mindestens einen im Ausland geborenen Elternteil aufweisen (Baumert et al. 2001c).

ehemaligen UdSSR, der Türkei oder Polen auf, wohingegen die anderen Jugendlichen aus einer Vielzahl von anderen Ländern stammen (vgl. Stanat et al. 2010c, S. 225).

Kulturelle und sprachliche Heterogenität ist also an deutschen Schulen die Regel (vgl. siehe bereits Gogolin 1994). Dies bleibt jedoch oft in öffentlichen Debatten unberücksichtigt (vgl. Stanat et al. 2010c, S. 225). Die von Schwippert et al. (2003, S. 299) aufgezeigten Befunde aus der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU zeigen, dass Deutschland nach Norwegen die nominell größte Diskrepanz in den Leistungen zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund aufweist.

Diese Befunde, so die Autoren weiter, seien beunruhigend, da Deutschland auch bei den Vergleichsstaaten, die an der PISA-Untersuchung teilgenommen haben, eine „Spitzenposition“ hinsichtlich der Leistungsdifferenz aufweise. „Bei keinem der 15 Länder, die sowohl an PISA als auch an IGLU teilgenommen haben, ist die Differenz bei den 15-Jährigen so groß wie in Deutschland“ (Schwippert et al. 2003, S. 299).

Die jüngst veröffentlichten Ergebnisse aus PISA 2009 konnten jedoch erstmalig zeigen, dass sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland seit PISA 2000 im Lesen signifikant und substanziell verbessert haben (vgl. Klieme et al. 2010c). „Da diese Kompetenzsteigerung bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund kaum zu verzeichnen ist, haben sich die Disparitäten damit reduziert“ (Klieme et al. 2010c, S. 12).

Neben dem Leistungsrückstand haben die Studien gezeigt, dass die sozio-ökonomische Lage der in Deutschland lebenden Migrantinnen und Migranten eher ungünstig ausfällt. Deutliche soziale Disparitäten lassen sich zwischen zugewanderten Familien und Familien ohne Migrationshintergrund erkennen (vgl. Schwippert et al. 2003). In der Literatur wird häufig angeführt, dass ungünstige sozio-ökonomische Bedingungen Ursache für ein anregungsarmes Bildungsmilieu sind. Kinder aus anregungsärmeren Milieus erhalten oftmals weniger förderliche kognitive und sprachliche Anreize als Kinder aus bildungs- und schriftnahen Elternhäusern (vgl. Beck 2004).

Des Weiteren stellten die Untersuchungen des PISA-Konsortiums fest, dass eine unterdurchschnittliche fachliche Leistung eng mit der Entwicklung des Leseverstehens „in der Sprache des Tests“, hier also im Deutschen, zusammenhängt (vgl. Baumert et al. 2002; Deutsches PI-

SA-Konsortium 2003; 2008). Diese Tendenz wurde sowohl durch die Untersuchungen aus IGLU (vgl. Bos et al. 2003a; 2004; 2007b) am Ende der Grundschule als auch im Rahmen der Berliner Leselängsschnittstudie von McElvany et al. (2008) bestätigt. Ihre Ergebnisse zeigten, dass sich geringe Wortschatzkenntnisse im Deutschen auf die schulspezifischen sprachlichen Anforderungen auswirken und sich somit ein negativer Effekt auf die Lesekompetenz nachweisen lässt.

Es wäre demnach plausibel, anzunehmen, dass dieses

> „auch für den Zusammenhang zwischen fachlichen Leistungen und der „*Sprache des Unterrichts*“ gilt und dass dieser Zusammenhang in besonderer Weise zu Lasten der Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien geht, für die Deutsch in der Regel eine Zweitsprache ist“ (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 54).

Neben den guten Wortschatzkenntnissen gibt es noch weitere sprachliche Aspekte, die für den schulischen Erfolg entscheidend sind. Forschungen aus den englischsprachigen Ländern zeigen, dass nicht das Beherrschen einer allgemeinen Sprachkompetenz (auch Alltagssprache genannt) für den schulischen Erfolg entscheidend ist, sondern der Besitz spezifischer sprachlicher Fähigkeiten (vgl. Gogolin und Lange 2011, S. 108–109). Im deutschsprachigen Raum hat man sich mit diesen spezifischen sprachlichen Elementen in den letzten Jahren intensiv auseinandergesetzt. Von Gogolin (2006) und Kolleg(inn)en wurde der Begriff der „Bildungssprache“ eingeführt, der zur Grundlegung des Modellprogramms FÖRMIG – Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – diente (zum Modellprogramm FÖRMIG siehe www.blk-foermig.uni-hamburg.de). Der Begriff Bildungssprache weist auf schul- und fachsprachliche Elemente hin, „und zwar vor allem im Bereich der Terminologie, also des Wortschatzes der Schule und der Unterrichtsfächer“ (Gogolin und Lange 2011, S. 112). Er verweist ferner auf syntaktische und textuelle Besonderheiten, die dem sprachlichen Register, in dem Bildung vermittelt wird, eigen sind. Da Deutsch in der Regel für Kinder mit Migrationshintergrund die Zweitsprache ist, stellt das Erlernen der Bildungssprache eine besondere Hürde für sie dar.

Bildungssprache weist geringe Gemeinsamkeiten zur Alltagsprache auf. Sie ist nach Gogolin (2006, S. 82–83) an die Gesetzmäßigkeiten der formalen geschriebenen Sprache angelehnt, die über eine hohe Informationsverdichtung sowie prinzipiell textuelle Strukturen (z. B. durch

den Gebrauch symbolischer, generalisierender, abstrahierender oder kohärenzbildender Elemente) verfügt.

Sprachfähigkeit in der Landesprache – in diesem Fall Deutsch – ist also bedeutend für einen erfolgreichen Bildungsweg. Diese Erkenntnis spiegelt sich auch in zahlreichen Maßnahmen, die im letzten Jahrzehnt im deutschen Schulsystem etabliert wurden, wider. Eine Konzentration auf „Sprachförderung“ wurde auch in PISA 2009 ermittelt: Demnach gehört Deutschland zu den Ländern, in denen am häufigsten Förderunterricht zur Verbesserung der Schulsprachkenntnisse angeboten wird. Unter der Überschrift Deutsch als Zweitsprache (DaZ) werden in Deutschland zahlreiche Maßnahmen angeboten, die Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen unterstützen sollen. Dennoch lernt bisher nur etwa ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an Schulen, die solche Fördermaßnahmen anbieten (der Anteil über alle OECD-Staaten liegt dagegen bei 61,7 Prozent) (vgl. Hertel et al. 2010, S. 128). Hinzu kommen Vorbereitungsmaßnamen für neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen, bevor diese in die Regelschulen übergehen (vgl. ebd., S. 127–128).

Die Forschung hat auch gezeigt, dass Fachunterricht in der Herkunftssprache an den deutschen Schulen kaum stattfindet. Nach Reich und Roth (2002, S. 29–36) ist allerdings die koordinierte Förderung des Deutschen und der Muttersprache der Kinder aus Migrantenfamilien sowohl für die Sprachentwicklung im Allgemeinen als auch für die Entwicklung der Deutschkenntnisse relevant. Auch Diefenbach (2008, S. 234) betont, dass es nicht ausreichend sei, die Deutschkenntnisse der Kinder aus Migrantenfamilien – unter Umständen auf Kosten ihrer Kenntnisse der Muttersprache – durch zusätzliche Unterrichtsstunden verbessern zu wollen.

In einer bildungshistorischen Auseinandersetzung wurde gezeigt, dass die Schule von einem monolingualen Selbstverständnis geprägt ist (siehe hierzu Gogolin 1994). Dies hat zur Folge, dass Bildungssprache nicht explizit vermittelt wird. Gogolin et al. (2011, S.17) heben hervor, dass das alltägliche Handeln an den Schulen vielmehr auf der Annahme basiere, dass alle nötigen sprachlichen Grundlagen „normalerweise“ außerhalb der Schule erworben werden und dass das, was noch fehlt, durch die Unterrichtsprozesse gleichsam von selbst hinzugewonnen werde.

Das Modellprogramm FÖRMIG hat Ansätze gezeigt, dieses Selbstverständnis zu brechen, indem hier die Vermittlung der Bildungssprache als explizite Aufgabe des Bildungssystems verstanden wurde, dessen Förderung in allen Unterrichtsfächern stattfindet.

Beim Vergleich von schulischen Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache nach Schularten bieten überwiegend Integrierte Gesamtschulen und Hauptschulen im Vergleich zu Realschulen und Gymnasien eine besonders breite Förderung im Bereich der Landessprache an (vgl. Hertel et al. 2010). Die Chance der Jugendlichen, die die mittlere und höhere Schullaufbahn absolvieren möchten, kann sich nach Hertel et al. (2010, S. 128) möglicherweise erhöhen, wenn auch hier verstärkt Förderkurse vorhanden wären. Zudem haben Ergebnisse der PISA-Untersuchungen gezeigt, dass sich Deutschland in Bezug auf die Sprachförderung überwiegend auf den Elementar- und Primarbereich konzentriert (vgl. Stanat et al. 2010b; Kühne et al. 2007). Das Sprachförderungsangebot in Sekundarschulen erreicht weniger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, obwohl in der Sekundarstufe die sprachlichen Anforderungen deutlich ansteigen. Neben PISA weisen auch andere Arbeiten der Bildungsforschung darauf hin, dass eine auf die Grundschule und damit auf wenige Jahre konzentrierte Sprachförderung nicht ausreicht, um Disparitäten in sprachlichen Kompetenzen nachhaltig auszugleichen (vgl. Gogolin und Lange 2011; Stanat et al. 2010c).

Trotz vieler bereits eingeleiteter Initiativen zur Verbesserung der Chancengleichheit gelingt es in Deutschland bisher nur unzureichend, mit der Heterogenität der Schülerschaft angemessen umzugehen und entsprechende Bildungskonzepte umzusetzen. Viele Kinder aus Migrantenfamilien sind überwiegend auf die Leistungen der Schule angewiesen, um schulisch voranzukommen (vgl. Roth et al. 2007, S. 107). Das Deutsch, welches die Kinder in der Schule erlernen müssen, kann ohne zielgerichtete Beiträge des Unterrichts kaum erfolgreich erworben werden (vgl. ebd.).

Insgesamt steht allerdings außer Frage, dass eine zusätzliche Sprachförderung allein die Disparitäten zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund ausgleichen kann. Untersuchungen, die die Leistungen der sogenannten außerschulischen Förder-

und Bildungsangebote in den Blick nehmen, sind weniger ausgeprägt. Auch in PISA 2009 wurde nur der schulische Bereich mit seinen zusätzlichen Förderkursen beachtet, weniger aber die außerschulischen sowie die Förderkurse im Vor- und Grundschulbereich (Hertel et al. 2010, S. 128). Jedoch wird auf die Bedeutung der außerschulischen Bildung und auf deren Bildungspotenziale verwiesen (vgl. Otto und Rauschenbach 2004; Rauschenbach et al. 2006).

Allerdings sind die beiden Forschungsbereiche – schulbezogene und auf außerschulisches Lernen bezogene Bildungsforschung – unterschiedlichen Forschungstraditionen und Vorgehensweisen verpflichtet (vgl. Coelen und Otto 2008, S. 19), die bis dato eher selten füreinander fruchtbar gemacht wurden. Dabei besteht andererseits weitgehend Einigkeit darüber, dass den veränderten Herausforderungen, die die Wissensgesellschaft an Bildungssysteme und an die Lernenden stellt, mit einem starren, allein auf die Institution Schule gerichteten Bildungskonzept nicht nachgekommen werden kann. Bisher fehlt es jedoch an systematischen empirischen Untersuchungen, die die Bedeutung außerschulischer Bildung auf die Bildungsbiographie der Kinder und Jugendlichen eingehend betrachten, um feststellen zu können, ob sie – wie intendiert – soziale Ungleichheiten auszugleichen vermögen (vgl. Solga und Dombrowski 2009, S. 35).

Die wenigen empirischen Studien in diesem Bereich weisen auf einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, außerschulischer Bildung und schulischem Bildungserfolg hin und lassen vermuten, dass sich soziale Bildungsungleichheit durch die außerschulische Bildung sogar noch verstärken kann (vgl. Grunert 2006; Zerle 2008; Harring 2010; Guill 2012).

Die Untersuchungen von Grunert (2006) zeigen, dass der Zugang zu unterschiedlichen außerschulischen Bildungsräumen stark von den ökonomischen, sozialen, kulturellen sowie zeitlichen Ressourcen der Herkunftsfamilien determiniert wird. Kinder und Jugendliche aus Familien mit hohem sozialen Status sind vergleichsweise zu Kindern aus unteren sozialen Schichten häufiger in organisierten Freizeitangeboten eingebunden. Aufgrund der oftmals verbundenen Kosten in organisierten Freizeitangeboten, wie etwa in Vereinen, Musikschulen oder Sprachkursen, hängt zudem eine Teilnahme oftmals von den finanziellen Ressourcen einer Familie ab. Allerdings ist auch der Stellenwert, den die Eltern solch einer Beschäftigung beimessen, für die Teilnahme bedeutend (vgl. Grunert 2006, S. 29).

Auch die Ergebnisse des DJI-Kinderpanels zeigten, dass sich sowohl die sozialen Ressourcen der Herkunftsfamilie (soziale Schicht) als auch die Einbindung in die Gleichaltrigen-Netzwerke (soziale Integration) als bedeutsame Kriterien im Hinblick auf die Freizeitnutzung herausstellten. So sind beispielsweise Kinder aus höheren sozialen Schichten öfters in Sportvereinen anzutreffen, wohingegen Kinder aus unteren sozialen Schichten vermehrt Sport unorganisiert und außerhalb der Vereine betreiben (Zerle 2008).

In Bezug auf die Mitgliedschaft in einer Jugendorganisation, einem Jugendverband oder einem Verein zeigte Harring (2010) in seiner quantitativ-empirischen Pilotstudie, dass insgesamt weniger jugendliche Migranten und Migrantinnen (zwischen dem Alter von 10–22 Jahren) an organisierten Freizeitangeboten teilnehmen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund. Auch verweist er auf die oftmals hohen Kosten, die mit einer Teilnahme an zusätzlichen Freizeitaktivitäten verbunden sind (Harring 2010, S. 30).

Ein ähnliches Phänomen zeigt sich auch in der Inanspruchnahme von außerschulischer Nachhilfe. Hier zeigen die Ergebnisse von Guill (2012) eine tendenziell höhere Chance für das in Anspruch nehmen von Nachhilfeunterricht für Schülerinnen und Schüler aus statushöheren Familien gegenüber Kindern aus statusniedrigeren Familien (Guill 2012, S. 163). Diese Tendenz lässt sich auch für die Kinder aus Familien mit einem hohen Familieneinkommen nachweisen (ebd., S. 164). Auch Schneider (2005) weist auf einen deutlichen Effekt in Bezug auf die finanzielle Situation des Haushaltes hin. „Je besser die Einkommenssituation, desto geringer ist offensichtlich das Investitionsrisiko und desto höher die Nachhilfequote“ (Schneider 2005, S. 377).

Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringen ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen sind somit in doppelter Weise benachteiligt, da sie nicht nur schlechtere schulische Bildungschancen erwarten, sondern auch weniger Zugänge und Möglichkeiten zum außerschulischen Bildungserwerb in der Welt der Vereine und Jugendverbände, der Kulturarbeit sowie der kulturellen Freizeitpraxen und der Medien aufweisen (vgl. Barthelmes et al. 2005, S. 30–31) .

In der vorliegenden Arbeit wird dem Potential für einen Nachteilsausgleich nachgegangen, indem neben der Überprüfung schulischer Förderungen, wie der Sprachförderung und der

Nutzung zusätzlicher Nachmittagsangebote, auch die außerschulischen Förderkurse mit in Betracht gezogen werden, in deren Genuss die untersuchte Schülergruppe kam. Hauptinteresse dabei ist, herauszufinden, inwieweit nichtformales und informelles Lernen, welches schulextern oder – durch den zunehmenden Ausbau von Ganztagsschulen – auch schulintern stattfindet, einen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten nimmt.

### 1.1 Bildungspolitische Positionen zum informellen und nichtformalen Lernen

Lange Zeit wurde der informellen Bildung, welche überwiegend in der Freizeit, in Peers oder in der Familie angesiedelt ist, in vielen Ländern ein weitaus höherer Stellenwert beigemessen als in Deutschland. Ferner wurden englischsprachige Beiträge zum informellen Lernen in Deutschland nur wenig zur Kenntnis genommen. Erst im Zuge der Forderung nach „lebenslangem Lernen“, welches den Aspekt des Lernens an unterschiedlichen Lernorten beinhaltet, wurde dem informellen Lernen auch in Deutschland ein höherer Stellenwert beigemessen (vgl. Dohmen 1996; 2001). Diese Entwicklung wurde durch gesellschaftliche Veränderungen, besonders in der Arbeitswelt, unterstützt. Komplexere berufliche Anforderungen, die damit verbundenen Veränderungen im Alltag sowie die Entwicklung zur „Informationsgesellschaft“ fordern zunehmend Kompetenzen und Lernweisen aus den bisher eher der Privatsphäre zugerechneten Bereichen (vgl. Kirchhöfer 2000).

In der Berichtserstattung über „Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ kommt Dohmen (2001) zu dem Schluss, dass das informelle Lernen sowie das nichtformale Lernen, welches als Erfahrungslernen in allen biographischen Phasen gilt und überwiegend im außerschulischen Bereich stattfindet, von der Bildungspolitik, der Bildungsforschung sowie der Bildungspraxis weitgehend vernachlässigt worden sei.

> „Die pädagogischen Interessen haben sich in Deutschland bislang vorwiegend auf das in Schulen und Hochschulen institutionalisierte Lernen – und damit nur auf die Spitze eines sehr viel umfangreicheren „Eisbergs“ menschlichen Lernens – konzentriert“ (Dohmen 2001, S. 3).

Seine Begründung hierfür war, dass das meist mit anderen Lebenstätigkeiten verbundene informelle Lernen schwerer zugänglich, fassbar und beeinflussbar sei als das geregelte formale Lernen in den dafür eingerichteten Bildungsinstitutionen. Begabungen und Kompetenzen, die

sich als Ergebnisse des informellen Lernens außerhalb des autorisierten Bildungswesens entwickeln würden, so Dohmen, fänden gegenüber dem formalen Lernen im Sinne von schulischen Anstrengungen nicht gleichwertig Beachtung und Anerkennung, obwohl diese zunehmend Bedeutung – etwa für den betrieblich-beruflichen Kontext – einnähmen (vgl. Dohmen 2001, S. 7). Begabungen, die Menschen eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen und beruflichen Leben ermöglichen, fielen sehr unterschiedlich aus und müssten daher auch auf eine vielfältige Weise entwickelt werden. Aus diesem Grund, so Dohmen, seien weitere Bemühungen notwendig, die die Förderung und Anerkennung des in der Lebens- und Arbeitspraxis überwiegenden informellen Lernens verfolgen, so dass ein weiterer Schritt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft und zur Entschärfung der „neuen sozialen Frage“ geleistet werden könne. Ziel bei der Förderung des informellen Lernens sei es nicht, die Funktion und Leistung des formalisierten Bildungswesens abzuwerten; vielmehr gelte es im Zusammenhang einer fortschreitenden „Entgrenzung“ des Lernens (vgl. hierzu auch Kirchhöfer 2000), die bisherige Monopolstellung der formalen Bildungsinstitutionen abzuschwächen (vgl. Dohmen 2001, S. 8).

Informelles Lernen, so Dohmen weiter, könne deshalb dazu beitragen, junge Menschen zu veranlassen, auch nach allgemeinen Lehrplänen Dinge zu lernen, die sie zunächst für nicht bedeutsam halten würden, die jedoch als grundlegendes Orientierungswissen für das spätere Leben wichtig seien. Die Vermittlung von Wissen, dessen Sinn und Bedeutsamkeit den Lernenden nicht nahegebracht werden könne, hätte demnach die Folge, dass es Neugierde und Lernfreude weniger wecken würde (vgl. Dohmen 2001, S. 136).

Mittlerweile herrscht ein breiter Konsens darüber, dass die Förderung von Bildung nicht allein als Optimierung der Institution Schule angelegt sein kann, sondern dass auch andere Orte der Bildung einen hohen Stellenwert für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen einnehmen und daher in der Bildungsforschung in Betracht gezogen werden sollten (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 11). Gestützt wurde diese Ansicht auch aus der familienpolitischen Sicht, die auf Veränderungen im Familienleben sowie die Berufstätigkeit beider Elternteile hinweist (vgl. Reichmann 2005); zudem wird von Seiten der Schulpolitik ein deutlicher Anstieg des allgemeinen Förderungsbedarfs festgestellt (vgl. Neuber und Schmidt-Millard 2006).

Neben den Fragen über die Einflussfaktoren auf die formale (schulische) Leistung der Schülerinnen und Schüler wurden in PISA auch Fragen zur Bildungsbiographie gestellt; bei diesen wurde vermutet, dass sie im engen Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb stehen. PISA leistete insofern einen wichtigen Beitrag für die aktuellen bildungspolitischen Debatten, als neben dem formalen Lernen in Schulen auch außerschulische Bildungsorte stärker in den Blick genommen wurden.

Der erweiterte Blick von formalisierten Bildungsinstitutionen auf die Lebens- und Lernwelten von Kindern und Jugendlichen hat mittlerweile viele Reformvorschläge und bildungspolitische Programme hervorgebracht (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 11f.). So sollen beispielsweise bei dem Ausbau von Ganztagsschulen auch nichtformale Angebote sowie Förderkurse, die vermehrt informelles Lernen zulassen, in den schulischen Ablauf integriert werden. Dabei erhielt bei der Umsetzung zum Ausbau von Ganztagsschulen die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe einen zentralen Stellenwert (vgl. ebd., S. 11).

Die bisherigen Erkenntnisse, die über das informelle und nichtformale Lernen gewonnen werden konnten, sowie wissenschaftliche Befunde über die Auswirkung der Nutzung von Ganztagsangeboten auf die schulischen Leistungen werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

## 1.2 Wissenschaftliche Positionen zum informellen und nichtformalen Lernen

Einer der ersten empirischen Ansätze im deutschsprachigen Raum zur Analyse von informellen und nichtformalen Bildungsressourcen geht auf die Studien des Deutschen Jugendinstituts (vgl. Furtner-Kallmünzer et al. 2002) zurück. Mittels dieser Studien wurde gezeigt, dass nur ein Bruchteil aller Bildungsprozesse im schulischen Kontext – trotz der vielen Reformbemühungen – stattfinden und sich demgegenüber der Großteil der Bildungsprozesse in außerschulischen Kontexten und Interaktionen abspielt (siehe auch Faure 1972; Harring et al. 2007).

Studien zum informellen Lernen konzentrierten sich lange Zeit überwiegend auf den Arbeitskontext; hier lag der Schwerpunkt auf Managern oder Spezialisten in bestimmten Bereichen (vgl. Overwien 2005). In den letzten Jahren wurde informelles Lernen auch im sozialen Kontext Gegenstand zahlreicher Studien (vgl. Kirchhöfer 2000; Furtner-Kallmünzer et al. 2000; Walther et al. 2004; 2008; Tully 2004a; 2004b). In der Arbeit wird zunehmend die reproduk-

tions- bzw. ungleichheitstheoretische Perspektive und überwiegend ein positiv gerichteter Zusammenhang zwischen sozialer (Bildungs-) Schicht und erfolgreichem informellen Lernenbestätigt (vgl. Büchner und Krüger 1996; Otto und Kutscher 2004; Grunert 2006; Liebau und Zirfas 2008; Solga und Dombrowski 2009).

Bereits Mitte der 1990er weisen Büchner und Krüger (1996) auf ungleiche Teilhabechancen an Lern- und Bildungsmöglichkeiten im außerschulischen Kontext hin. So würden mit einem abnehmenden sozialen Status der Herkunftsfamilien nicht nur die Chancen sinken, ein Gymnasium zu besuchen, sondern auch an den besonders in Westdeutschland zahlreichen Freizeit- und qualifizierten Lernangeboten (Vereine sowie Musik-, Malschulen und andere Freizeitinstitute) teilzunehmen. Büchner und Krüger fordern somit, dass der Zusammenhang zwischen informellem Lernen außerhalb der Schule und dem schulischen Lernen mehr in Betracht gezogen werden müsse, da sie vermuten, dass das, was außerschulisch gelernt werde, sowohl das schulische Lernen und als auch den Schulerfolg beeinflusse (vgl. Büchner und Krüger 1996, S. 21).

In einer weiteren Untersuchung im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut beschreiben Büchner und Wahl (2005) anhand eines Fallbeispiels in ihrem Artikel „Die Familie als informeller Bildungsort“ die Bedeutung familiärer Bildungsleistung im informellen Lernbereich.

Ihre These lautet:

> „Um Bildungsarmut zu verhindern und möglichst für alle Menschen die Voraussetzungen für die Gestaltung eines eigenen Lebenslaufs und die Entwicklung einer verständigen kulturellen Teilhabe- und sozialen Anschlussfähigkeit zu schaffen, muss sich die Institution Schule mehr für *informelle* Bildung und die pädagogische Bearbeitung von kultureller Differenz sowie den Umgang mit Heterogenität öffnen, damit der oft diskriminierende Umgang mit kultureller und sozialer Differenz in der Schule nicht in eine fürsorgliche (pädagogische) Belagerung und Entmündigung der Schüler durch die Schule umschlägt“ (Büchner und Wahl 2005, S. 356).

Büchner und Wahl (2005) gehen der Frage nach, inwieweit eine Steigerungsmöglichkeit der „informellen“ Grundbildung und der Förderung von Basiskompetenzen aus bildungsbiographischer Sicht möglich sei, indem sie die familiäre Bildungswirklichkeit in ihrem Wechselverhältnis zur schulischen Bildungswirklichkeit darstellen. Anhand ihres Fallbeispiels machen sie deutlich, dass allgemein davon ausgegangen werden müsse,

> „dass die Aneignung der Basiskompetenz, mit Informationen und Wissen – erkenntnisfördernd und aufgabenlösend – lebensdienlich umzugehen und umgehen zu können, bereits lange vor der Einschulung einsetzt, so dass dem Bildungsort Familie und den dort stattfindenden informellen Bildungsprozessen zweifellos bereits vor der Einschulung eine erhebliche Bedeutung zukommt. Aber auch im Schulpflichtalter bleibt die Familie ein wichtiger (informeller) Bildungsort, an dem wichtige Basiskompetenzen vermittelt, angeeignet und im Lebensverlauf im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens (weiter-) entwickelt werden“ (Büchner und Wahl 2005, S. 366).

In ihrem familiären Fallbeispiel zeigen Büchner und Wahl auf, dass neben non-personalen Informationsquellen besonders personale Informanten, die als personale Medien der Informationsbeschaffung und Erschließung von Wissen genutzt werden können, von hoher Bedeutung seien. Allerdings gehe die Bedeutung des bisher verlässlichen sozialen Nahraums und die damit unmittelbar verbundenen sozialen Bezüge als Informationsquellen in der modernen Wissensgesellschaft verloren. Besonders für die junge Generation gelte es, ihren Horizont für die Informationsbeschaffung zu erweitern und somit auch die personenbezogenen Informationsquellen auszudehnen. Dieses, so Büchner und Wahl weiter, erfordere von der jüngeren Generation eine Modernisierungsleistung des traditionellen Familienhabitus. Um jedoch die in der Familie angelegte Habitusträgheit zu überwinden, bedürfe es der Unterstützung von informellen Bildungsmöglichkeiten und anderen Bildungsorten (vgl. Büchner und Wahl 2005, S. 366f).

In ihrem Artikel machen die Autoren Büchner und Wahl darauf aufmerksam, dass bisherige Studien aus der Schulforschung zeigen, dass gerade in der Hauptschule informelle Bildungsmöglichkeiten und Bildungsinhalte im Vergleich zur Grundschule kaum Berücksichtigung fänden. Doch gerade in der Hauptschule werde durch die stark ausgelesene und sehr heterogene Schülerschaft eine gute Grundbildung in diesem Bereich benötigt (vgl. ebd.).

Ein Grund für die nicht stattfindende Ausbildung der informellen Förderkurse in der Hauptschule könne der Druck durch (formale) Bildungsanforderungen sein, damit nicht noch mehr Schüler abwandern und gleichzeitig die (formalen) Anschlussmöglichkeiten nach oben verlieren (vgl. ebd.). Jedoch füht dies nach Büchner und Wahl zu einem „Dilemma zischen Förderabsicht und Auslesezwang“:

> „Wenn aber die informellen Bildungsvoraussetzungen für diese Form von schulischer Bildung von Anfang an fehlen und die soziale Einseitigkeit der Schülerrekrutierung dieses Problem noch verstärkt,

> kommt es beim Bildungsgeschehen besonders in Anbetracht der besonders in Deutschland verfestigten Schulformhierarchie zu einem Dilemma zwischen Förderabsicht und Auslesezwang. In Verbindung mit dem angedeuteten sozialen Abwertungsdilemma für bestimmte familiär erworbene informelle Bildungsinhalte läuft besonders eine so gestaltete Hauptschule Gefahr, eine gewünschte kulturelle Praxis zu propagieren und Habitusnormen vorzugeben, die der außerschulischen Lebensrealität der Schülerinnen und Schüler nicht wirklich entsprechen“ (Büchner und Wahl 2005, S. 369) .

Demnach sollte nach Büchner und Wahl eine gezielte Förderung der kompetenzbasierten informellen Bildung vorhanden sein, die zum einen die jeweiligen informellen Bildungsleistungen der Familie anerkennt sowie weiterentwickelt und die Schülerinnen sowie Schüler in ihrem Aufbau des Repertoires von erkenntnisfördernden und aufgabenlösenden Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung unterstützt (vgl. Büchner und Wahl 2005, S. 368).

Auch Smolka und Rupp (2007) kommen in ihrem Beitrag über die „Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen“ zu dem Schluss, dass

> „insbesondere das kulturelle Kapital der Familie, das in informellen Interaktions- und subtilen Vermittlungsprozessen an die nächste Generation transmittiert wird, […] zum individuellen Erfolg oder Misserfolg im formalen Bildungssystem beiträgt“ (Smolka und Rupp 2007, S. 224).

Auch sie fordern, wie Büchner und Wahl, eine „stärkere Öffnung der formalen und nichtformalen Bildungsorte für alltagspraktische, lebensweltliche Aspekte“ (Smolka und Rupp 2007, S. 233).

Eine qualitative Studie von Kirchhöfer (2000) thematisiert informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen in Bezug auf die berufliche Kompetenzentwicklung. Seine Ergebnisse zeigten, dass das, was ein Individuum von seiner Umwelt lernt, immer auch von seiner eigenen subjektiven Konstruktionsleistung abhängig ist, wobei auch eine lernförderliche Strukturierung des sozialen Umfelds die individuelle Konstruktionsleistung unterstützen könnte (Kirchhöfer 2000, S. 80).

Auch setzte sich in den letzten Jahren das Deutsche Jugendinstitut intensiv mit dem informellen Lernen auseinander. In diesem Kontext untersuchte Lipski (2000) das informelle Lernen mit Bezug auf das Freizeitinteresse und die damit verbundenen informellen Lernfelder von Schülerinnen und Schülern. Dabei ging es ihm insbesondere um das Lerninteresse sowie um die Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen in Abgrenzung zum schulischen Lernen.

Er zeigte auf, dass es eine Verbindung zwischen der Interessenwahrnehmung und dem Bedürfnis nach aktivem Handeln gebe, wobei Leistungen und Spaß im Vordergrund stehen. Auch konnte er zeigen, dass fast zwei Drittel der befragten Kinder und Jugendlichen ihre Freizeitinteressen an ihren beruflichen Zukunftswünschen orientieren (vgl. Overwien 2004, S. 67).

In einer weiteren Studie zum „Bildungsprozess zwischen Familie und Ganztagsschule im Sekundarbereich I“ von Soremski und Lange (2010) wird das Verhältnis von Familie und Ganztagsschule aus der Perspektive der Heranwachsenden untersucht bzw. ihre Handlungsorientierung als Resultat der Auseinandersetzung mit Schule und Familie analysiert. Dieses geschah vor dem Hintergrund, dass das Ganztagsschulangebot neben seiner Bildungsfunktion vor allem in seiner Entlastungs- und Unterstützungsfunktion gegenüber der Familie an Bedeutung gewinnt (vgl. Soremski und Lange 2010, S. 9). Die Untersuchung stand damit im Kontext einer bildungstheoretischen und sozialpolitischen Diskussion.

Im Fokus der Studie stand, dass Jugendliche informell lernen könnten, wenn die Ganztagsschule die Rahmenbedingungen schaffen würde, in denen lebensweltliche Interessen der Schüler und Schülerinnen mehr Beachtung geschenkt wird. Zudem sollten eigeninitiierte Lernprozesse unterstützt und in einen bewussten Lernprozess überführt werden (vgl. ebd., S. 217). Offen blieb jedoch, „wie diese zu einer selbstbewussteren und eigenständigen Bewältigung der schulischen Anforderungen beitragen“ (Soremski und Lange 2010, S. 217).

Mit dem Blick auf das Zusammenspiel von Ganztagsschule, Freizeitverein, Familie und Peers im Wochenalltag jugendlicher Ganztagsschüler und Ganztagsschülerinnen hat die Studie gezeigt, dass sich Entwicklungstendenzen erkennen lassen, die für eine „Entgrenzung“ von Bildung und Freizeit sprechen (vgl. Soremski und Lange 2010, S. 218). Im Kontext dieser Entwicklung tritt die Familie als ein informeller Bildungsort in Erscheinung, der mit einer Reihe anderer (informeller wie nichtformaler) Bildungsorte koexistiert (vgl. ebd., S. 219). Es hat sich zudem gezeigt, dass Ganztagsschüler und Ganztagsschülerinnen mit der Freizeit in der Ganztagsschule eine spaßorientierte und regenerative Praxis als Ausgleich zum Unterricht, wie sie auch in informellen Kontexten Anwendung findet, verbinden. Allerdings zeigte sich auch, dass eine Verknüpfung der informellen und formalen Lernerfahrungen in der Praxis

bisher noch nicht systematisch stattfindet, wodurch Chancen vergeben werden, das Unterrichtswissen mit nicht-unterrichtsbezogenen Handlungserfahrungen zu verbinden (vgl. ebd., S. 218; vgl. hierzu auch Behr-Heintze und Lipski 2005).

*Wissenschaftliche Position zum nichtformalen Lernen*

Im Gegensatz zu den auf einer eher kleineren Anzahl an Studien resultierenden Befunden zum informellen Lernen waren nichtformale Bildungsorte sowie deren Nutzung (besonders im Bereich der Nutzung von Nachhilfe sowie der Teilnahme an Vereinen und Freizeitaktivitäten) Gegenstand zahlreicher Bildungsstudien, u. a. in PISA und KESS[4] sowie im Sozio-ökonomischen Panel (SOEP) und der 14., 15. und 16. Shell-Jugendstudie (Linssen et al. 2002; Langness et al. 2006; Leven et al. 2010).

Der Blick auf die Nutzung von Nachhilfe[5] geschah hauptsächlich vor dem Hintergrund, dass hier ein schichtspezifischer Zusammenhang vermutet wurde, so dass dadurch soziale Un-

[4] Bei KESS handelt es sich um eine Längsschnittstudie, die die Lernstände und Leistungsentwicklung der Hamburger Schülerinnen und Schüler von der 4. bis zur 8. Jahrganzstufe untersucht – unter der Berücksichtigung relevanter schulischer sowie außerschulischer Rahmen- und individueller Kontextbedingungen (Bos et al. 2010, S. 11f.).

[5] Insgesamt ergab sich für die in KESS 7 untersuchten Siebtklässlerinnen und Siebtklässler der Gesamtwert von 32,4 Prozent, die Nachhilfe in Anspruch nehmen (vgl. Gröhlich et al. 2009). Ähnliche Ergebnisse wurden auch von Schneider (2004) mittels des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) festgestellt. Seine Ergebnisse zeigten, dass 27 Prozent der Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Schullebens bis zum Alter von 17 Jahren Nachhilfeunterricht erhalten haben (Schneider 2004, S. 15).
Des Weiteren zeigen die Ergebnisse der KESS 7 Untersuchungen, dass es keine großen Unterschiede zwischen der Inanspruchnahme von Nachhilfe zwischen den Schulformen (Haupt- und Real-, Gesamtschule und dem Gymnasium) gibt, außer in dem Fach Deutsch. Hier nehmen deutlich weniger Gymnasialschüler(innen) Nachhilfe im Fach Deutsch. Dieses wird aus den Zusammenhängen aus IGLU 2001 erklärt, die gezeigt haben, dass die Übergangsempfehlung der Grundschule stärker mit der Deutschnote sowie der Testleistung im Lesen als den entsprechenden Werten in Mathematik zusammenhängt. Infolge dessen ist am Gymnasium auch bei weniger Kindern mit Leistungsschwächen in Deutsch zu rechnen (vgl. Bos et al. 2009, S. 18).

gleichheiten im Bildungssektor entstehen könnten (Solga und Dombrowski 2009, S. 36), da eine Nutzung von Nachhilfe stark mit finanziellen Ressourcen verbunden ist. Die bisherigen Untersuchungen haben diese Vermutung jedoch nur teilweise bestätigen können und sind bis heute eher widersprüchlich.

Schneider (2005) verweist beispielsweise mit Hilfe der Daten aus dem Sozioökonomischen Panel (SOEP) auf Unterschiede in der Nutzung von Nachhilfe zwischen den neuen und den alten Bundesländern. Schichtspezifische Zusammenhänge ließen sich hier nur in Westdeutschland feststellen (vgl. ebd., S. 374). Ein ähnliches Bild zeigt sich in der 16. Shell-Studie (Leven et al. 2010) sowie anhand der Daten aus KESS 7 (vgl. Bos et al. 2009, S. 20). So ließen sich in KESS 7 keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der sozialen Schicht und der Nachhilfenutzung feststellen (vgl. ebd.). Auch verweisen beide Studien auf einen deutlichen Wandel in der Nutzungsart von Nachhilfe – zum einen versuchen mittlerweile mehr Eltern aus unteren sozialen Schichten, ihren Kindern durch Nachhilfe die Bildungschancen zu erhöhen (vgl. ebd., S. 20), und zum anderen wird Nachhilfe vermehrt nicht nur zur Verbesserung der schulischen Leistung aufgesucht, sondern auch von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern zur Vorbeugung von Leistungsabfällen (vgl. Hollenbach und Meier 2004).

Die vertiefenden Analysen der PISA-Daten durch Hollenbach und Meier (2004) zeigten zudem, dass 15-jährige Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt seltener Nachhilfe in Anspruch nehmen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund – was sie auch für die Nutzung von Nachhilfe in dem Fach Deutsch feststellen konnten (vgl. Hollenbach und Meier 2004). Allerdings fehlen auch hier Längsschnittdaten, um überprüfen zu können, ob hierdurch langfristig Bildungsnachteile für die Kinder mit Migrationshintergrund entstehen. Trotz der insgesamt niedrigeren Inanspruchnahme von Nachhilfe von Kindern mit Migrationshintergrund konnte Guill (2012) anhand der Daten von KESS 8[6]

[6] Zum Zeitpunkt von KESS 8 befanden sich die teilnehmenden Hamburger Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Klassenstufe (vgl. Bos und Gröhlich 2010).

aufzeigen, dass Familien mit einem Migrationshintergrund tendenziell eine höhere Bereitschaft als Familien ohne Migrationshintergrund zeigen, bei schlechten schulischen Leistungen ihren Kindern zusätzliche Nachhilfe zu finanzieren. Auch zeigten ihre Ergebnisse, dass die stärkere Nutzung von Nachhilfeunterricht nicht durch höhere Bildungsaspirationen vermittelt wird (Guill 2012, S. 161).

Eine der wenigen Studien über den Zusammenhang von Nachhilfe und der Schulleistung bot Haag (2001) in einem quasi-experimentellen Design. Er zeigte auf, dass sich erst nach neun Monaten durch einen qualifiziert hochwertigen Nachhilfeunterricht eine durchschnittliche Leistungsverbesserung von einer Notenstufe ergebe (vgl. Haag 2001). Allerdings konnte anhand dieser Untersuchung nicht die Frage beantwortet werden, bei welcher Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler welche Form von Nachhilfe wirkt und welche nicht, da hier die Ausgangsleistung der Schülerinnen und Schüler nicht mitgetestet wurde. Als besonders vielversprechend, so Haag und Jäger (2011), sei daher die Studie von Hosenfeld, die sich auf vorliegende Daten des Projektes SALVE – Systematische Analyse des Lernverhaltens und des Verständnisses in Mathematik – stützt.

> „Da neben der Erfassung der Noten als weiteres Leistungskriterium ein curricular valider Mathematiktest eingesetzt wurde, liegen hier Ergebnisse vor, die es nahe legen, bei der Überprüfung der Wirksamkeit von Nachhilfe zukünftig mehrere Leistungskriterien zu erfassen. So korrespondieren die positiv festgestellten Veränderungen der Mathematiknote durch Nachhilfe nicht mit den gemessenen Leistungszuwächsen im Mathematiktest“ (Haag und Jäger 2011, S. 261–262).

Insgesamt bieten die Erkenntnisse aus PISA sowie anderen Trend-Erhebungen Hinweise darauf, dass in den vergangenen Jahrzehnten eine erhöhte Leistungsorientierung sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich zu vermerken ist, doch wurde diese nicht im Zusammenhang mit dem schulischen Kompetenzerwerb untersucht (vgl. hierzu auch Leven et al. 2010, S. 80). Durch die Untersuchungen von Schneider (2005) und Guill (2012) sind zwar Gründe für die Inanspruchnahme von Nachhilfe bekannt, doch wurden in beiden Studien im Zusammenhang mit schulischen Leistungen nur die Schulnoten verwendet, so dass letztlich Aussagen darüber fehlen, ob sich die Nutzung in einem positiven Zusammenhang mit dem Kompetenzerwerb zeigt. Insgesamt weist Schneider (2005, S. 378) darauf hin, dass zur Prü-

fung von Auswirkungen der Nachhilfe auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler Längsschnittdaten wünschenswert wären.

Des Weiteren wurde im zwölften Kinder- und Jugendbericht (vgl. Barthelmes et al. 2005) darauf aufmerksam gemacht, dass es bisher nur wenige Studien gibt, die sich mit den außerschulischen Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beschäftigen. Die wenigen Untersuchungen zu diesem Bereich zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund stärker in Familien eingebunden und seltener in Vereinen oder Institutionen organisiert sind sowie seltener ein Musikinstrument lernen oder auch allgemein weniger Zeit zur freien Verfügung haben. In Bezug auf Vereine trifft dieses jedoch nur teilweise zu. Hier gibt es bei dem Besuch von Jugendfreizeitzentren im Gegensatz zu Jugendverbänden keine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Bisher ist jedoch ungeklärt, ob die geringen Beteiligungsquoten an außerschulischen Einrichtungen aufgrund der Schichtzugehörigkeit zustande kommen oder ob die spezifischen Benachteiligungen durch den Migrationshintergrund bedingt sind (vgl. Solga und Dombrowski 2009, S. 38).

Ein weiterer Bereich der Forschung begleitet den Ausbau von Ganztagsschulen, da hier zu beobachten ist, dass außerschulische Bildungsgelegenheiten mehr in den schulischen Alltag integriert werden sollen. Dabei rückt die Ganztagschule als Möglichkeit zur Überwindung von ungleichen Bildungschancen in den Vordergrund (vgl. Palentien 2007). Nichtformale und informelle Lernprozesse werden in die Institution Schule mehr integriert, ohne dass sie zertifiziert werden (vgl. Soremski und Lange 2010, S. 31). Die Frage nach dem Verhältnis schulischer und außerschulischer Angebote wurde im Kontext der Forschung zum Ausbau des Ganztagsschulwesens eingehend mit der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ StEG (2005–2009) untersucht (vgl. Holtappels et al. 2007; Klieme et al. 2010b). Es wurde der Frage nachgegangen, inwieweit es gelingt, herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligungen durch die Integration von Förderansätzen (sowohl nichtformal als auch informell) in das Ganztagsgebot zu kompensieren, und inwiefern die entsprechenden Zielgruppen überhaupt erreicht werden. Dabei wurde erstmalig im Längsschnitt untersucht, welche Lernarrangements die Kompetenzentwicklung bei Schülerinnen und Schülern erweitern können.

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jahrgängen fünf bis neun ihre Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch verbessern könnten, wenn sie eine Hausaufgabenbetreuung besuchen – unter der Voraussetzung, dass diese Betreuung gut strukturiert ist und die Lernzeit dort effektiv genutzt wird. Zudem zeigten die Ergebnisse bei einem Vergleich der Jugendlichen, die am Ganztagsbetrieb teilnahmen, mit jenen, die in denselben Schulen keine Ganztagsangebote über die Jahre in Anspruch nahmen, dass sich der Besuch einer Ganztagsschule positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens, die Motivation, die schulischen Leistungen sowie auch auf das familiäre Klima auswirkt, wenn er dauerhaft und regelmäßig erfolgt und zudem die Qualität der Angebote hoch ist (vgl. Klieme et al. 2010b, S. 13).

Mit Bezug auf die Art der Angebote und die Beteiligungsquoten konnte gezeigt werden, dass an fast allen teilnehmenden Schulen Hausaufgabenbetreuung, Projekte sowie sportliche und musikalische Kurse stattfanden. So nehmen in den Grundschulen mehr als die Hälfte der Kinder an einer Hausaufgabenbetreuung teil, wobei diese dort zum Kernangebot gehört (vgl. Klieme et al. 2010b, S. 9). In den Sekundarschulen ist dagegen eine signifikant niedrigere Teilnahmequote festzustellen mit einer zusätzlichen Beteiligungsabnahme, je höher die Klassenstufe ist, in der sich die Schülerinnen und Schüler befinden. Nur jeder vierte Schüler nimmt hier noch an der Hausaufgabenbetreuung teil. Ein Grund dafür könnte sein, so die Vermutung der Autoren, dass in der Sekundarstufe I die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden, ob sie an einem Ganztagsangebot teilnehmen oder nicht. So dominieren bei der Auswahl der Angebote in der Sekundarschule fächerübergreifende Arbeitszusammenhänge und Projektarbeit. Etwa zwei Drittel der Ganztagsteilnehmerinnen und -teilnehmer besuchen entsprechende Angebote (vgl. ebd.).

Insgesamt haben die Ergebnisse der Studie StEG gezeigt, dass – ähnlich wie im Primarbereich – die Inanspruchnahme der Angebote in der Sekundarstufe I weniger auf eine Unterstützung fachlichen Lernens zielt, sondern vielmehr auf fächerübergreifende Elemente ausgerichtet ist (vgl. ebd., S. 10). Besonders entscheidend für die Qualität von Ganztagschulen ist eine starke Zusammenarbeit der Schule mit dem weiteren pädagogischen Personal, da dieses einen

wichtigen Beitrag zur Verknüpfung mit dem Unterricht bieten kann (vgl. Klieme et al. 2010b, S. 25).

Trotz der umfangreichen Studie und des Längsschnittdesigns von StEG können jedoch auch hier keine Aussagen darüber getroffen werden, wie effektiv die unterschiedlichen Formen der Lernförderung und Hausaufgabenbetreuungen für die Kompetenzentfaltung sind, da keine Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler miterhoben wurden.

### 1.3 Zusammenfassung und Ziel dieser Arbeit

Das Absolvieren des traditionellen Schul-, Hochschul- und Ausbildungssystems ist Voraussetzung für berufliche Chancen, weiterführende Qualifizierungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Teilhabe. Ein Nicht-Erreichen formaler Abschlüsse kann zu sozialen Benachteiligungen und Ausgrenzungen führen (vgl. Hillmert 2007; Schwippert et al. 2003; Klieme et al. 2010c). Zudem existiert ein breiter Konsens darüber, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache, in diesem Fall Deutsch, in allen Domänen der Schulbildung von entscheidender Bedeutung für den Bildungserfolg ist. Dem Erwerb der entsprechenden sprachlichen Fähigkeiten dienen Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die sich auf sprachliche Bildung richten. Doch fehlt es bisher an empirischen Überprüfungen zur Frage, welche Formen der Sprachförderung herkunftsbedingte Disparitäten kompensieren können.

Im Zusammenhang mit der Verbesserung der Chancengleichheit und besseren Förderung von sozial benachteiligten Schülern und Schülerinnen könnte auch die Förderung von informellem und nichtformalem Lernen bedeutend sein. So verbessert nach Dohmen (2001, S. 126f.) das „natürliche“ informelle Lernen die Chancen von Menschen in vielerlei Hinsicht: Informelles Lernen kann zum einen für die Bewältigung drängender Probleme, Aufgaben sowie Herausforderungen nützen, zum anderen kann es für das Sich-Behaupten, Sich-Entwickeln, Sich-Einbringen und Sich-Positionieren in der Lebens- und Arbeitswelt sowie für das Erreichen von persönlichen Zielen, Hoffnungen, Lebens- und Arbeitsqualitäten, von Partnerschaft und sozialer Solidarität unterstützend wirken (ebd., S. 128). Dohmen kommt zu der Aufforderung:

> „[…] im Sinne einer fairen Chancengleichheit [müssen] jedem die aufgrund seiner Interessen und Kompetenzen angemessenen Lebensperspektiven eröffnet und das Sich-Einbringen mit seinen spezifischen Fähigkeiten in die Arbeits-, Wirtschafts-, und Gesellschaftswelt ermöglicht werden“ (Dohmen 2001, S. 128).

Dieser normativen Position kommt bildungspolitisch und in programmatischen sozialwissenschaftlichen Arbeiten ein breiter Konsens zu. Die empirische Prüfung der Wirksamkeitsbehauptung steht jedoch aus.

> „Differenzierung des Bildungsbegriffs nach möglichen Orten und Prozessen sowie die damit in Verbindung stehenden und von Freizeit ausgehenden Potenziale für den Erwerb von fachlichen als auch überfachlichen Kompetenzen, gehen in erster Linie auf theoretische Annahmen zurück, ohne dass diese einer empirischen Überprüfung auf breiter Basis unterzogen wurden“ (Harring 2011, S. 63).

Des Weitern zeigen empirische Befunde zur außerschulischen informellen sowie nichtformalen Bildung, dass sich die sozialen Ungleichheiten auch hier fortsetzen und somit zusätzlich den Bildungsverlauf der sozial benachteiligten Kinder negativ beeinflussen können (vgl. Büchner und Krüger 1996; BMFSFJ-Bundesministerium für Familie 2006; Büchner und Wagner 2006). Die bisherige Forschungslage bietet allerdings eher deskriptive Ergebnisse, die kaum Zusammenhänge zwischen der Nutzung dieser Angebote und dem bildungsbiographischen Verlauf der Kinder und Jugendlichen zulassen. Im aktuellen Bildungsbericht wird beispielsweise ein Exkurs über die nichtformalen Lernwelten im Schulalter geboten, in dem auf herkunftsbedingte Unterschiede im Engagement in Vereinen und Verbänden hingewiesen wird (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 88). Aufgrund der defizitären Befundlage, welche Art außerschulischer Bildung Bildungsungleichheiten wirklich verringern kann, fehlt es an Vorschlägen für Interventionsmaßnahmen (vgl. Solga und Dombrowski 2009, S. 37f.).

Insgesamt wird deutlich, dass es viele normative Äußerungen und einen politischen Konsens über die Bedeutung informellen und nichtformalen Lernens gibt (vgl. Büchner und Wagner 2006; Furtner-Kallmünzer et al. 2002; Rauschenbach et al. 2004; Otto und Kutscher 2004). Weniger liegt forschungsgestütztes Wissen über die Funktionen oder die Effekte des informellen und nichtformalen Lernens auf den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen vor (vgl. Betz 2006). Einer der wenigen systematischen Ansätze kommt aus der Forschung zu

Ganztagsschulen. Daher weiß man zwar etwas über die Teilnahme an schulischen Angeboten, aber nur wenig über deren Einfluss auf den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen. Vor allem fehlt es hier an Längsschnittdaten, die die Leistungen der Schülerinnen und Schüler miterhoben haben, um mögliche Effekte zusätzlicher Lernarrangements nachweisen zu können.

Vor dem Hintergrund der Bemühungen soziale Disparitäten auszugleichen – sei es durch die sprachliche Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund oder durch die Ausweitung von Ganztagesangeboten –, war es eine Teilfrage von SPRABILON (Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive 2009–2012), ob sich Zusammenhänge zwischen der Nutzung schulischer sowie außerschulischer Lern- und Förderkurse und der sprachlichen Fähigkeiten zeigen lassen (unter Kontrolle anderer relevanter Einflussfaktoren).

Das Projekt wurde am Institut für Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg durchgeführt. Es handelte sich um die erste deutsche Longitudinaluntersuchung zur Entwicklung bilingualer Sprachfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund nach dem Übergang der Grundschule in die Sekundarstufe unter Einbeziehung relevanter Individual- und Kontextfaktoren. Das Projekt SPRABILON knüpft seine Untersuchungen an die Vorarbeiten an, die im BLK-Modellprogramm „FÖRMIG“ geleistet wurden.

Zur Überprüfung des sprachlichen Kompetenzzuwachses wurden in SPRABILON die Lesekompetenz, der Wortschatz, die schriftliche Textkompetenz sowie die mündliche Sprachproduktion in der Sprache Deutsch sowie in den Familiensprachen Türkisch und Russisch erhoben. Zum einen handelt es sich bei SPRABILON um eine Längsschnittstudie, bei der neben den individuellen Kontextfaktoren die Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler erfasst wurden. Durch das quasi-experimentelle Design bietet SPRABILON die Möglichkeit, der Frage nachzugehen, ob sich Effekte der Sprachförderung, die im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG sowie in der Sekundarstufe erfolgten, über die Zeit verfolgen lassen und welche dies ggf. sind.

Des Weiteren kann mit Hilfe der Längsschnittdaten nachvollzogen werden, welche schulischen sowie außerschulischen Lern- und Förderkurse die im Rahmen von SPRABILON un-

tersuchten Jugendlichen nach eigener Darstellung nutzen bzw. genutzt haben. Hierbei wird zunächst empirisch überprüft, ob sich die Lern- und Förderkurse überhaupt in informelle sowie nichtformale Lerngelegenheiten abbilden lassen.

Im weiteren Schritt kann ermittelt werden, ob sich Zusammenhänge zwischen den sprachlichen Fähigkeiten und der Nutzung solcher Angebote zeigen (unter Kontrolle anderer relevanter Einflussfaktoren). Zur Überprüfung des Kompetenzzuwachses wird die Lesekompetenz als abhängige Variable verwendet, da sie als grundlegendes Kulturwerkzeug eine zentrale Bedingung für den schulischen und beruflichen Erfolg sowie für lebenslanges Lernen darstellt (vgl. Artelt et al. 2007, S. 6).

## 1.4 Aufbau der Arbeit

Die genannten Fragestellungen erfordern eine systematische Verknüpfung der bisher eher unverbundenen Forschungsbereiche – schulbezogene und auf außerschulisches Lernen bezogene Bildungsforschung. Im ersten Abschnitt (Kapitel 2.1) des theoretischen Teils wird der Brückenschlag zwischen einem aus der Bildungsforschung bekannten Rahmenmodell, das zur Überprüfung von schulischen Leistungen aufgestellt wurde, und dem vorliegenden Forschungsstand über informelles, nichtformales und formales Lernen aufgezeigt. Hieraus ergibt sich die konzeptionelle Rahmung für meine empirische Untersuchung.

Bei dem Ziel, Prüfkriterien für die eigene Untersuchung zu entwickeln, bedarf es einer systematischen Auseinandersetzung mit Theorien zum informellen, nichtformalen und formalen Lernen (dritter Abschnitt). Dieser Abschnitt (Kapitel 2.2) stellt den Schwerpunkt des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit dar. Zunächst gehe ich der Frage nach, wodurch sich die unterschiedlichen Lernformen auszeichnen. Die bisher in der Literatur vorgestellten Bildungsorte und Modalitäten bilden einen weiteren Ansatzpunkt für die empirische Erfassung dieser Lernformen. In einer Zusammenfassung werden die formalen, nichtformalen und informellen Lernformen sowie die Orte, an denen sie vorkommen, in einem von mir zusammengefassten Konstrukt vorgestellt. Dieses dient als Grundlage für die Empirie meiner Arbeit.

Im dritten Abschnitt (Kapitel 2.3) werde ich den theoretischen Hintergrund zur Entstehung von sozialer Ungleichheit sowohl im schulischen als auch außerschulischen Bereich beleuchten, bevor ich im vierten Abschnitt (Kapitel 2.4) die theoretische Grundlage zur Lesekompetenz vorstelle.

Im letzten Abschnitt (Kapitel 2.5) folgen die aus dem theoretischen Teil entstandenen Fragestellungen und daraus abgeleiteten Hypothesen.

Die folgenden Kapitel enthalten den empirischen Teil meiner Arbeit. Zunächst erläutere ich ausführlich die methodische Vorgehensweise in der Arbeit. Anschließend werde ich die Ergebnisse zu der Überprüfung der Konstrukte zum informellen und nichtformalen Lernen aufzeigen. Ferner stelle ich die Ergebnisse der Überprüfung potentieller Effekte auf die Lese-

kompetenz vor, bevor ich eine abschließende Diskussion der Befunde sowie einen Ausblick auf weitere Handlungsperspektiven in Praxis und Forschung biete.

# 2 Theoretischer Teil

## 2.1 Rahmenmodell

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf das theoretische Rahmenkonzept von IGLU (Bos et al. 2003a) (siehe Abb. 1), welches zunächst für die PISA-Studien entwickelt (Baumert et al. 2001d) und für IGLU weiterentwickelt wurde. Mit dem Abdecken von relevanten Kontextfaktoren, die individuelles Lernen beeinflussen, lieferte PISA ein allgemeines Erklärungsmodell für geringeren oder höheren Bildungserfolg. Es wurde erstmalig die Möglichkeit eröffnet, gehaltvolle Maße verlässlich schätzen zu können. Damit konnte nicht nur das Verständnis schulischer Wissenserwerbsprozesse erweitert werden; vielmehr bieten diese Modelle auch gezielte Hinweise auf Interventions- und Verbesserungsmöglichkeiten (vgl. Baumert et al. 2001a, S. 33). PISA war die erste Studie, die weitreichend die Bedingungsfaktoren schulischer Leistung in einer *Large-Scale*-Untersuchung berücksichtigte (vgl. Baumert et al. 2001a, S. 32; Voss et al. 2005, S. 67f.).

Durch die Adaption unterscheiden sich die beiden Modelle aus PISA und IGLU hinsichtlich ihrer Komponenten nur geringfügig. Neben Vereinfachungen und Bündelungen einzelner Blöcke wurde in IGLU der außerschulische Kontext mit in das Wirkungsgefüge aufgenommen. Da neben individuellen Schülermerkmalen und dem elterlichen Unterstützungsverhalten der Besuch außerschulischer Bildungsangebote in meine Untersuchung einbezogen wurde, bietet sich das IGLU-Modell als Grundlage der vorliegenden Arbeit an. Das Interesse der Untersuchung liegt darin, nicht nur den schulischen Kontext, sondern auch die außerschulischen Förderkurse mit in den Blick zu nehmen. Intendiert ist, mögliche Zusammenhänge zwischen ihrer Wahrnehmung und der schulischen Kompetenzentwicklung aufzuzeigen. Dabei wird davon ausgegangen, dass es einer zusätzlich unterstützenden Umgebung bedarf, um benachteiligende Lebensumstände auszugleichen. Es wird unterstellt, dass sich der Besuch von zusätzlichen schulinternen und/oder schulexternen Förderkursen sowie einer intensiven Unterstützung durch die Eltern positiv auf schulische Leistungsfähigkeit auswirkt. Im konkreten Fall der vorliegenden Untersuchung müsste sich dies auf der Ebene der sprachlichen Leistungen abbilden lassen.

Im Mittelpunkt des Rahmenmodells stehen die Lern- und Leistungsergebnisse. Sie werden von familiären und institutionellen Kontextfaktoren sowie individuellen Lernvoraussetzungen beeinflusst, so dass eine mehrdimensionale Berücksichtigung von Bildungsfaktoren zur Klärung von schulischer Leistung möglich wird (vgl. Lankes et al. 2003, S. 47). Die von den Schülerinnen und Schülern erworbenen Kompetenzen werden in der Wechselwirkung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen und den schulischen sowie unterrichtlichen Bedingungsfaktoren betrachtet (vgl. ebd., S. 67). Geprüft werden auch personale Komponenten, wie z. B. motivationale Merkmale. Die Auswahl der erfassten Merkmale zur Erklärung schulischer Leistung beruht auf dem aktuellen Stand der Bildungsforschung, die bereits durch PISA (vgl. Baumert et al. 2001a, S. 33; Klieme et al. 2010a) und IGLU (vgl. Lankes et al. 2003, S. 16; Bos et al. 2007b) erfasst wurde.

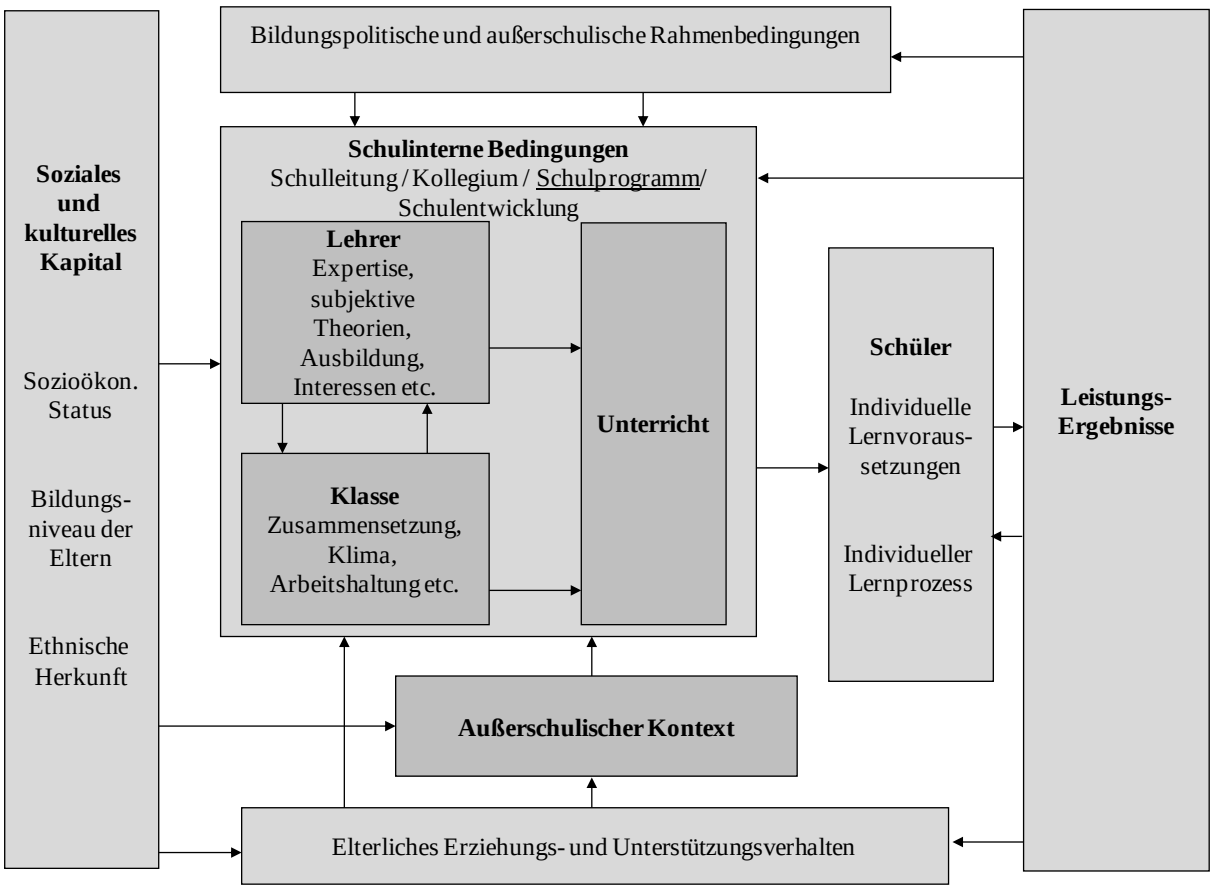


**Abb. 1:** Bildungstheoretisches Rahmenmodell des Zusammenhangs zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen. Quelle: Lankes et al. 2003, S. 16.

Dem Anliegen der Untersuchung entsprechend wird das Rahmenmodell von Lankes et al. (2003) in Anlehnung an Rauschenbach et al. (2004) um die Bereiche erweitert, welche als potenzielle Orte formaler, nichtformaler und informeller Bildung in der vorliegenden Arbeit betrachtet werden. Zur Einbettung derer erfolgt zunächst eine theoretische Aufbereitung sowie die genaue Begriffsdefinition, was unter informellem, nichtformalem und formalem Lernen in der vorliegenden Arbeit verstanden wird. Zur Erklärung sozialer Ungleichheiten, die den Bildungserfolg beeinflussen, dient sodann die Auseinandersetzung mit darauf bezogenen theoretischen Perspektiven. Es wird hier auf den Kapitalansatz von Bourdieu (1983) zurückgegriffen, der auch in das IGLU-Rahmenmodell aufgenommen wurde. Ergänzend hierzu wird der Ansatz von Boudon (1974) berücksichtigt, der häufig zur Erklärung von sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf verwendet wird.

Da als Indikator für schulische Leistung die Lesekompetenz in der vorliegenden Arbeit verwendet wird, wird in einem weiteren Kapitel die Bedeutung dieses Konzepts vorgestellt. Zudem werden Prädikatoren aufgezeigt, die sich als einflussstark auf die Lesekompetenz erwiesen haben. Sie werden als Hintergrundvariablen bei den Analysen berücksichtigt.

## 2.2 Informelles, nichtformales und formales Lernen

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit bezieht sich auf das informelle, nichtformale und formale Lernen, das sich sowohl in schulischen als auch außerschulischen Lern- und Förderungsangeboten wiederfinden lässt. Mögliche Realisierungen dieser drei Lernformen wurden für die empirische Untersuchung operationalisiert. Im Folgenden wird der Diskussions- und Forschungsstand zu den drei Lernformen vorgestellt: Um dem Ziel der Operationalisierung für die empirische Untersuchung näherzukommen, erfolgt zunächst eine Darstellung der Begriffsdefinition im historischen Kontext sowohl aus internationaler als auch nationaler Sicht. Danach werden die Reichweite und das in der vorliegenden Arbeit angewendete Begriffsverständnis vorgestellt. Des Weiteren werden Bildungsorte und Modalitäten informellen, nichtformalen sowie formalen Lernens aufgezeigt, die als Bezugspunkte für die Aufnahme in das zuvor vorgestellte Rahmenmodell dienen sollen. Die Arbeit stützt sich bei der Darstellung vorwiegend auf den aus sozialpädagogischen Ansätzen bzw. dem Kontext der außerschulischen Jugend- und der Erwachsenenbildung hervorgegangen Diskussionsstand.

### 2.2.1 Theoretische Perspektiven auf das Forschungsfeld: Informelles, nichtformales und formales Lernen

Besonders „informelles Lernen“ ist ein Begriff, der trotz uneinheitlicher Verwendungen weit verbreitet ist und auch in der Bildungspolitik zunehmend Beachtung findet (vgl. Wolter et al. 2010). Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die dazu führen, dass einzelne Bildungsbiographien immer schwieriger vorhersagbar bzw. planbar werden, scheint das formale Bildungssystem für eine adäquate Vorbereitung auf das „Erwachsenensein“ zunehmend durch andere Lernformen sowie durch soziales Kapital (vgl. Bourdieu 1983b, S. 191–195) verdrängt zu werden. Dabei handelt es sich um informelle und nichtformale Lernformen, die überwiegend außerhalb formalisierten Unterrichts stattfinden. Diese Lernformen sind für junge Menschen notwendig, „[…] und zwar sowohl um Anforderungen einer sich flexibilisierenden und entgrenzenden Ökonomie zu entsprechen als auch um zunehmende biographische Unsicherheit und Ungewissheit zu bewältigen“ (vgl. Tully 2006, S. 184).

In Deutschland gibt es allerdings bisher nur relativ wenige Arbeiten zum informellen und nichtformalen Lernen. Es liegen auch nur wenige abgesicherte empirische Befunde vor. Viele Publikationen basieren eher auf normativen Behauptungen und Annahmen.

In den letzten Jahren haben sich Tendenzen in nationalen sowie internationalen Debatten gezeigt, die die Differenzierung in informelles, nichtformales und formales Lernen einfordern (vgl. Rauschenbach et al. 2006). Für den deutschsprachigen Raum haben sich insbesondere Overwien (1999; 2004), Dohmen (2001), Otto und Rauschenbach (2008) sowie Rauschenbach et al. (2006) der Herausforderung gestellt, die Begriffe im Kontext ihrer Entstehung zu definieren und einen Forschungsüberblick über die sehr vielfältigen Studien sowohl im internationalen Bereich als auch für Deutschland darzustellen sowie auf vorhandene Forschungslücken hinzuweisen.

Im folgenden Kapitel soll zunächst ein Überblick über die unterschiedlich akzentuierten Definitionen[7] gegeben werden. Danach werden in Anlehnung an die Arbeit von Rauschenbach et al. (2004) Bildungsorte und Modalitäten aufgezeigt, an denen nichtformales und informelles Lernen stattfindet.

### 2.2.2 Begriffsdefinitionen aus internationaler und nationaler Sicht

Das internationale sowie nationale Verständnis der hier in Rede stehenden Begriffe stützt sich eher auf politisch motivierte (vgl. Dohmen 2001; Rauschenbach et al. 2004) als auf eine wissenschaftliche Tradition (vgl. Rehfeldt 2012, S. 29).

Die Begriffe formales, nichtformales und informelles Lernen stammen aus der angelsächsischen Diskussion und wurden in den europäischen und deutschen Raum importiert (vgl.

[7] Durch die Herkunft der Begriffe aus den englischsprachigen Ländern wird häufig noch für nichtformales Lernen die Verwendung des non-formalen Lernens verwendet (vgl. Seidel et al. 2008, S. 99). In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe mit Ausnahme direkter Zitate als informelles, nichtformales und formales Lernen verwendet.

Baumbast et al. 2012, S. 13). Im Folgenden soll daher zunächst der Blick auf die angelsächsische Sicht der Begriffe fallen, bevor die nationale Diskussion aufgegriffen wird.

In der internationalen Diskussion[8] waren vor allem die englischsprachigen Länder USA, Kanada, Großbritannien und Australien die Vorreiter bei der Verwendung der Begriffe „informal education“, „non-formal education“ und „informal learning“ (vgl. Overwien 2005). Informal education wurde von Livingstone (2001, S. 2) wie folgt definiert:

> „When teachers or mentors take responsibility for instructing others without sustained reference to an intentionally-organized body of knowledge in more incidental and spontaneous learning situations, such as guiding them in acquiring job skills or in community development activities, the form of learning is **informal education** or **informal training**” (Livingstone 2001, S. 2).

„Non-formal education“ und „informal learning“ stellt für diesen Autor folgendes dar:

> „When learners opt to acquire further knowledge or skill by studying voluntarily with a teacher who assists their self-determined interests by using an organized curriculum, as is the case in many adult education courses and workshops, the form of learning is **non-formal education** or **further education**” (Livingstone 2001, S. 2).
>
> „ […] all other forms of intentional or tacit learning in which we engage either individually or collectively without direct reliance on a teacher or an externally-organized curriculum can be termed self-directed or collective **informal learning**” (Livingstone 2001, S. 2).

Die Begriffe tauchten in der US-amerikanischen Bildungsdebatte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts und der US-amerikanischen Erwachsenenweiterbildung in den 1950er Jahren (vgl. hierzu Knowles 1951) im Kontext der dortigen Reformpädagogik mit ihrem bedeutenden Vertreter John Dewey auf (vgl. Gonon 2002). Die Spuren dieser Tradition benennt Overwien (2005), der John Dewey als den Urheber der Bergriffe identifiziert. Deweys Schriften hoben die Relevanz des Erfahrungslernens für die Bildung hervor, er hielt „informal education“ für die Grundlage formalisierter Lernprozesse (vgl. Dewey 1997, S. 9).

---

[8] Die internationalen und nationalen Diskussionen zum „informellen Lernen“ können sowohl in dem Überblick von Overwien (2005) als auch in der Arbeit von Dohmen (2001) detaillierter nachgelesen werden.

Die Begriffe „informal education“ und „informal learning“ wurden zunächst in Diskussionen und Forschungen (insbesondere in der anthropologischen Forschung) synonym verwendet (vgl. z. B. Henze 1992). Erst in jüngerer Zeit ist bei der Verwendung der Begriffe zu beobachten, dass zunehmend von informellem Lernen („informal learning“) gesprochen wird, wenn das individuelle Lernen gemeint ist, und von informeller Bildung („informal education“), wenn es um die Gestaltung der Lernumgebung geht. Dabei wird informelles Lernen nicht zwangsläufig von einer Bildungsinstitution oder in dieser tätigen autorisierenden Person geprägt, wohingegen bei informeller Bildung Lehrende oder Mentoren die Verantwortung für die Gestaltung des informellen Lernens übernehmen (vgl. Livingstone 2001; Overwien 2005). Overwien (2005) betont jedoch, dass beide Begriffsvarianten nach wie vor mit einer gewissen Beliebigkeit verwendet werden. Insgesamt wird in der englischsprachigen Literatur (vgl. Council of Europe, 2000, S. 18) zwischen „formal learning“, „non-formal learning“ und „informal learning“ unterschieden.

> „Dabei wird im allgemeinen das planmäßig organisierte, gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems als „formal learning“ bezeichnet. „Non-formal learning“ ist dagegen die Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens stattfinden“ (vgl. Dohmen 2001, S. 18).

Zum Begriff des „informal learning“ gibt es weiterhin eine Bandbreite von Definitionen, die jeweils partiell variieren; zum Teil wird informelles Lernen als ungeplantes, beiläufiges, impliziertes und oft auch unbewusstes Lernen bis zur Gleichsetzung mit dem „non-formal learning“ charakterisiert, das vom Lernenden selbst gesteuert wird. Damit stellt informelles Lernen eine Lernaktivität dar, die auch ohne Bildungs-Unterstützung auskommt (vgl. ebd., S. 20).

Anfang der 1990er Jahre griffen die beiden amerikanischen Wissenschaftlerinnen Marsick und Watkins (1990) den Begriff in einem Buch „Informal and Incidential Learning in the workplace“ auf und boten erstmalig, indem sie sich an Organisationsformen des Lernens im Zusammenhang von Arbeitsprozessen orientierten, eine präzisere Definition zum informellen Lernen, wobei sie informelles und inzidentelles Lernen in Abgrenzung von formalem Lernen definieren:

> „Formal learning is typically institutionally sponsored, classroom-based, and highly structured. Informal learning, a category that includes incidental learning, may occur in institutions, but it is not typically class-

> room-based or highly structured, and control of learning rests primarily in the hands of the learner. Incidental learning is defined as a byproduct of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organizational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning. Informal learning can be deliberately encouraged by an organization or it can take place despite an environment not highly conducive to learning. Incidental learning, on the other hand, almost always takes place although people are not always conscious of it“ (Marsick und Watkins 1990, S. 12).

Nach Marsick und Watkins kann demnach informelles Lernen auch in Institutionen, jedoch nicht in den typischen Unterrichtseinheiten stattfinden. In dem weiten Feld des Selbstlernens außerhalb formalisierter Bildungsorganisationen beschreiben die Autorinnen zudem noch das beiläufige „inzidentelle Lernen“ („incidental learning“), welches eine Unterkategorie des informellen Lernens darstellt und meist unbeabsichtigt und beiläufig neben den anderen Aktivitäten entsteht, beispielsweise beim Bearbeiten einer Aufgabe, Lernen aus Fehlern, bei personengebundenen Interaktionen oder eben auch während des formalen Lernens (vgl. Marsick und Watkins 1990, S. 7). Beide Lernformen „informal learning“ und „incidential learning“ sind dabei nicht intentional, wobei sich informelles Lernen sowie inzidentelles Lernen nicht routinemäßig, sondern eher problemgeleitet in ungewöhnlichen oder Konfliktsituationen und auch unbewusst ereignen kann (vgl. ebd., S. 6).

Auf der Grundlage weiterer Studien revidieren Marsick und Watkins ihre Sichtweise insofern, als sie der Lernumgebung eine stärkere Rolle zuweisen (vgl. Overwien 2004, S. 54). Sie gehen nun der Frage nach, welche Bedingungen informelles und inzidentelles Lernen unterstützen könnten (vgl. Cseh et al. 1999, S. 350). Nach Cseh et al. (1999) könnte inzidentelles Lernen dabei beispielsweise durch ein Schulsystem ausgelöst werden.

Overwien (2005, S. 345; 2008b, S. 137) fasst die Sicht der Autorinnen über das informelle Lernen wie folgt zusammen:

- beinhaltet inzidentelles Lernen
- kann in Institutionen stattfinden, aber findet nicht in den typischen Unterrichtseinheiten statt
- wird oft zufällig veranlasst und beeinflusst
- kann durch innere und äußere Anstöße ausgelöst werden
- ist überwiegend kein bewusster Prozess

- beinhaltet einen induktiven Prozess von Reflexion und Aktion
- ist mit dem Lernen anderer verbunden (vgl. Marsick und Watkins 1999, S. 90)[9].

Maßnahmen, durch die das informelle Lernen unterstützt werden kann, sind:

- „Zeit und Raum für Lernen schaffen
- Umfeld auf (Lern-) Gelegenheit überprüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexionsfähigkeit stärken
- Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen“ (Overwien 2008a, S. 129).

Marsick und Watkins gewannen ihre Erkenntnisse größtenteils durch die Betrachtung von Lernprozessen in Arbeitsumgebungen. Auch hier ist informelles Lernen nicht nur von der Qualität der zugrundeliegenden Aktivitäten, Reflexion und Kreativität der Lernenden abhängig, sondern auch vom Anregungs- und Unterstützungspotenzial ihrer Umwelt. So, wie das formale Lernen auf einen anleitenden Lehrer bezogen ist, ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt angewiesen (vgl. Dohmen 2001, S. 19).

Bessere Voraussetzungen für das informelle und inzidentelle Lernen können nach Marsick und Watkins (1990, S. 28) geschaffen werden, wenn dem Individuum mehr Spielraum gegeben wird, in dem es auch Situationen kritisch reflektieren und neue Ideen für die weitere Vorgehensweise entwickeln kann.

Marsick und Watkins befassen sich jedoch nicht mit der Perspektive des selbstgesteuerten Lernens. In Ergänzung zu ihnen bietet Livingstone (2001) einen Ansatz, der mehr an dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens orientiert ist. Seine Definition lautet:

> „*Informal learning is any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria. Informal learning may occur in any context outside the pre-established curricula of educative institutions*. The basic terms of informal learning (e.g. objectives, content, means and processes of acquisition, duration, evaluation of

[9] Die Auflistung wurde in Anlehnung an die Übersetzung von Overwien (2008b, S. 137) verfasst.

> outcomes, applications) are determined by the individuals and groups that choose to engage in it. Self-directed or collective informal learning is undertaken on our own" (Livingstone 2001, S. 4).

Livingstone liefert in dem Sinne eine bedeutende Sicht auf das informelle Lernen, indem er hervorhebt, dass der Lernende die Kenntnisse, die er erworben hat, im Nachhinein für sich als signifikanten Wissenserwerb einstufen könne und als solchen erkenne, so dass er ihn auch weiterhin für sich nutzen könne (vgl. Livingstone 1999, S. 69). Dabei könnten die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens (wie Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs sowie Dauer, Anwendungsmöglichkeiten und Ergebnisbewertung) sowohl individuell als auch gruppenweise festgelegt werden (vgl. ebd., S. 68f.).
Obwohl auch bei ihm die Selbstbestimmung „*determined by individual or groups*" im Vordergrund steht und informelles Lernen nicht durch eine professionelle Lehrkraft angeleitet werden muss oder orientiert an vorher festgelegten Lehrplänen stattfindet, schließt er dieses in seiner Definition durch seine Formulierung „may occur" nicht aus (vgl. ebd., S. 68). Eine hieran anknüpfende Sichtweise bieten die Pädagogen Stern und Sommerland (1999), die sich überwiegend an Watkins und Marsick (1992) orientieren (vgl. Overwien 2005, S. 346). Sie betrachten das informelle Lernen im Zusammenhang mit dem formalen arbeitsbezogenen Lernen als Kontinuum. Ähnlich wie Livingstone schließen sie nicht aus, dass informelles Lernen auch in einem formalisierten System stattfinden könne (vgl. ebd.).

Vor dem Hintergrund, dass in einer „Wissensgesellschaft" auch die außerschulischen Lernformen mehr in den Vordergrund gerückt werden müssten, war es das Anliegen der Europäischen Kommission, das informelle und nichtformale Lernen in Zukunft genauer zu identifizieren und mehr in Betracht zu ziehen (vgl. Europäische Kommission 2001). Dieses geschah vor dem Aspekt des „Lebenslangen Lernens", in dem Bildung und Berufsbildung mit zentralen Aspekten bestehender Prozesse, Strategien und Pläne in der Jugend-, Beschäftigungs-, Integrations- und Forschungspolitik auf der EU-Ebene zusammengeführt werden sollten. Dabei wurde auch eine weiter gefasste Definition gefordert, die nicht mehr nur allein aus wirtschaftlicher Perspektive oder unter dem Aspekt der Erwachsenenbildung gesehen wird. Lebenslanges Lernen soll hier auf eine Lernphase vom Vorschulalter bis zum Rentenalter erweitert werden und dabei das gesamte Spektrum von „formalen über das nichtformale bis zum

informellen Lernen“ umfassen (vgl. Europäische Kommission 2001; (BLK) Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004, S. 5)

Für die europäischen Staaten gestaltete sich zunächst eine einheitliche Darstellung der Termini aufgrund der verschiedenen Bildungssysteme als schwierig. 2001 wurde erstmalig eine einheitliche Definition durch die Europäische Kommission festgelegt (vgl. Overwien 2004), die im September 2012 revidiert und modelliert wurde. Die Europäische Kommission definiert die drei Bereiche des Lernens nun wie folgt:

> „*Formales Lernen* findet in einer organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Umgebung statt und führt typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises. Hierzu gehören die Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung“ (Europäische Kommission 2012, S. 18).
>
> „*Nichtformales Lernen* ist das, was im Rahmen geplanter Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeiten) stattfindet; dabei wird das Lernen in gewisser Weise unterstützt (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses). Unter den Begriff können Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, von Grundbildung für Schulabbrecher oder Alphabetisierungskurse für Erwachsene gehören. Ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im Bereich der IKT-Fertigkeiten, strukturiertes Online-Lernen (z. B. durch Nutzung freier Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren“ (Europäische Kommission 2012, S. 18).
>
> „*Informelles Lernen* ist das, was im täglichen Leben – also am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit – erlernt wird. Unter dem Gesichtspunkt der Lernziele, Lernzeiten oder einer etwaigen Unterstützung ist dieses Lernen weder organisiert noch strukturiert. Informelles Lernen kann sogar stattfinden, ohne dass der Lernende dies beabsichtigt. Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, z. B. die am Arbeitsplatz erworbene Fähigkeit, ein Projekt zu leiten, oder IKT-Fertigkeiten; während eines Auslandsaufenthalts erworbene Sprachkenntnisse oder interkulturelle Fähigkeiten; außerhalb des Arbeitsplatzes erlangte IKT-Fertigkeiten sowie Fähigkeiten, die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, in der Jugendarbeit oder zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden“ (Europäische Kommission 2012, S. 18).

Im Gegensatz zu den Definitionen aus 2001 wurde in den neueren Definitionen der Europäischen Kommission auf unpräzise Formulierungen wie z. B. „üblicherweise“ verzichtet. Auch

wurden die neueren Definitionen um potenzielle Lernorte sowie Lernumgebungen ergänzt. Während 2001 das nichtformale Lernen auf das gesamte Lernen außerhalb von Bildungs- und Berufsbildungseinrichtungen bezogen wurde, wurde 2012 auf diese „absolute“ Abgrenzung verzichtet. Damit wird in den neueren Definitionen nicht ausgeschlossen, dass nichtformales und informelles Lernen auch im formalen Kontext stattfinden kann; auch dass formales Lernen zur Zertifizierung führt und informelles sowie nichtformales Lernen nicht (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 33, 35), wurde aus den neueren Definitionen gestrichen.
Insgesamt setzen die Definitionen aus 2012 an den bestehenden Forschungsstand an. So wurde beispielsweise das informelle Lernen auch um das inzidentelle Lernen erweitert, indem in der Definition hervorgehoben wird, dass informelles Lernen auch stattfinden kann, ohne dass der Lernende es beabsichtigt.

*Nationale Diskussion*

In der deutschen Bildungsforschung gab es lange Zeit kein einheitliches Verständnis von den Begriffen informellen, nichtformalen und formalen Lernens. Eine systematische Hinwendung zu den Begrifflichkeiten ist in der entwicklungspolitischen orientierten Erziehungswissenschaft (vgl. Schöfthaler 1981; Sandhaas 1986; Lehnhart 1993; Overwien 1999; 2005) sowie in der Erwachsenenbildung (vgl. Dohmen 1996; 2001) und der beruflichen Bildung (vgl. Dehnbostel 1999; Gonon 2002; Straka 2005) zu beobachten. Auch in den Sozialwissenschaften, der Jugendforschung und der Freizeitpädagogik wird auf die Bedeutung des Lernens neben formalisierten Institutionen hingewiesen (vgl. Furtner-Kallmünzer et al. 2002; Otto und Kutscher 2004; Rauschenbach et al. 2004; Barthelmes et al. 2005; BMFSFJ-Bundesministerium für Familie 2002; Otto und Rauschenbach 2004; Tully 2006; Baumbast et al. 2012).

Auch für den deutschsprachigen Raum gilt, dass politische Diskurse den Begriffsgebrauch mitbestimmen (etwa Dohmen 2001). Dieser Autor plädiert für die Verwendung der von Small (1999) vorgeschlagenen Definition:

> „Der Begriff des ‚informellen Lernens‘ wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001, S. 25).

Dabei geht es Dohmen nicht um die Abgrenzung des Begriffes von dem des nichtformalen Lernens. Vielmehr plädierte er dafür, dass in der deutschsprachigen bildungspolitischen Diskussion auf eine feinsinnige und kontroverse Abgrenzung zwischen nichtformalem und informellem Lernen verzichtet und eine undifferenzierte Zusammenfassung unter dem Begriff des informellen Lernens verwendet werden soll (Dohmen 2001, S. 25). Dies begründet er wie folgt:

> „Damit werden die in der Praxis ohnehin schwierigen Abgrenzungen zwischen einem mehr oder weniger geplanten, mehr oder weniger beabsichtigten oder bewussten nicht institutionalisierten Lernen vernachlässigt und der **Begriff des informellen Lernens wird auf alles Selbstlernen bezogen, das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt**“ (Dohmen 2001, S. 25).

Dies schließt an Watkins und Marsicks Definition an. Auch Dehnbostel (2003) vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) grenzt nur zwischen zwei Lernformen, dem formalen und informellen Lernen, ab. Formales Lernen sieht er als die Vermittlung festgelegter Lerninhalte und Lernziele in organisierter Form an. Damit zielt formales Lernen auf ein angestrebtes oder vorgegebenes Lernergebnis. Die Lernprozesse sind sowohl didaktisch-methodisch als auch organisatorisch danach ausrichtet (Dehnbostel 2003, S. 5; 2007, S. 49). Nach ihm ist für formales Lernen charakteristisch, dass

> • „es in einem organisierten, institutionell abgesicherten Rahmen stattfindet, es vorwiegend an didaktisch-methodischen Kriterien orientiert ist,
> • Lernziele und auch Lerninhalte ausgewiesen werden und die Lernergebnisse im Prinzip überprüfbar sind,
> • in der Lernsituation in der Regel eine professionell vorgebildete Person anwesend ist und eine pädagogische Interaktion zu den Lernenden besteht“ (Dehnbostel 2003, S. 5).

Das Informelle Lernen kann nach Dehnbostel

> „auch als Lernen über Erfahrungen bezeichnet werden“, […] bei dem sich „in der Regel ein Lernergebnis ein[stellt], ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies bedeutet nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke und nicht auf Lernoptionen als solche gerichtet“ (Dehnbostel 2003, S. 5).

Informelles Lernen im Betrieb fasst er daher wie folgt zusammen:

> • „ergibt sich aus Arbeits- und Handlungserfordernissen und ist nicht institutionell organisiert,
> • bewirkt ein Lernergebnis, das aus Situationsbewältigungen und Problemlösungen folgt,

> • wird – soweit es nicht im Rahmen formeller Lernorganisation abläuft – nicht professionell pädagogisch begleitet“ (Dehnbostel 2003, S. 5).

Insgesamt gestaltet sich eine eindeutige Abgrenzung zwischen den Lernformen als schwierig (Soremski und Lange 2010). Düx und Rauschenbach (2010) heben hervor, dass eine Differenzierung nach Lernorten (neben Modalitäten und Inhalten) analytisch sinnvoll erscheine, wenngleich sich die Modalitäten der einzelnen Lernformen in diesen Kontexten vermischen könnten (vgl. Düx und Rauschenbach 2010, S. 59).

Im folgenden Kapitel soll daher eine exemplarische Zuordnung potenzieller Bildungsorte und Modalitäten aufgezeigt werden, die als Grundlage für die Einordnung möglicher informeller, nichtformaler und formaler Lernsettings für die vorliegende Arbeit dienen.

### 2.2.3 Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten

Bildungsprozesse können sich prinzipiell im gesamten Lebenslauf, an vielen verschiedenen Orten und Institutionen sowie in alltäglichen Lebenswelten vollziehen.

Mit dem Blick auf schulinterne sowie auf schulexterne Bildungsprozesse sind viele Varianten denkbar: in der Schule, in der Familie, in der Freizeit, bei kommerziellen Anbietern, in dem Gebrauch von Medien und in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe etc. (vgl. Barthelmes et al. 2005, S. 25; Baumbast et al. 2012, S. 11–12). Systematisieren lässt sich diese potentielle Vielfalt im Hinblick auf den Ort, den Umfang räumlich-zeitlicher Verbindlichkeit, den Bildungsauftrag sowie die Bildungsprozesse (vgl. Heim 2012, S. 258). Als Bildungsorte werden „lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag“ (Barthelmes et al. 2005, S. 25) bezeichnet.

> „Demgegenüber sind Lernwelten zeitlich und räumlich weniger eingrenzbar, zeichnen sich durch einen niedrigen Grad an Standardisierung aus und verfolgen keinen primären Bildungsauftrag. In ihnen stellen sich Bildungsprozesse potenziell eher nebenher ein, weil sie funktional nicht auf einen Bildungsauftrag bezogen sind“ (Heim 2012, S. 258).

Zur Identifizierung von potenziellen Bildungsprozessen in und außerhalb der Schule ist der Blick auf die unterschiedlichen Bildungsorte und Modalitäten hilfreich. In der Konzeption einer Berichterstattung über Bildung im Kindes- und Jugendalter vor und neben der Schule wurden die Orte, Prozesse und Modalitäten der nichtformalen, informellen und formalen Bil-

dung Thema eines Nationalen Bildungsberichts (Rauschenbach et al. 2004, S. 29). In diesem Kontext wurden potenzielle Orte, an denen informelle, nichtformale und formale Bildung stattfinden, in einer Abbildung exemplarisch dargestellt (siehe Abb. 2). Die Abbildung dient dazu, Wechselwirkungen zwischen den Bildungsorten und -modalitäten neu zu reflektieren. Bei dem Blick auf potenzielle Bildungsprozesse wurden die Bildungsorte und Lernwelten als mögliche oder faktische Orte der Bildung einerseits sowie das Verhältnis dieser Bildungsorte und Lernwelten zur Schule andererseits in Betracht gezogen (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 30; Barthelmes et al. 2005, S. 25).

Die Abbildung 2 zeigt allerdings nur eine exemplarische Skizzierung möglicher Bildungsorte bzw. Lernwelten, die Kindern und Jugendlichen Lernanregungen bieten. Diese Graphik ist in einem heuristischen und nicht in einem empirischen Sinne zu verstehen. So fehlt es bislang an einer systematischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit derartigen Bildungsorten sowie an empirischen Überprüfungen ihrer – je nach Inanspruchnahme – jeweiligen Potenziale und Effekte (vgl. Barthelmes et al. 2005, S. 127f.).

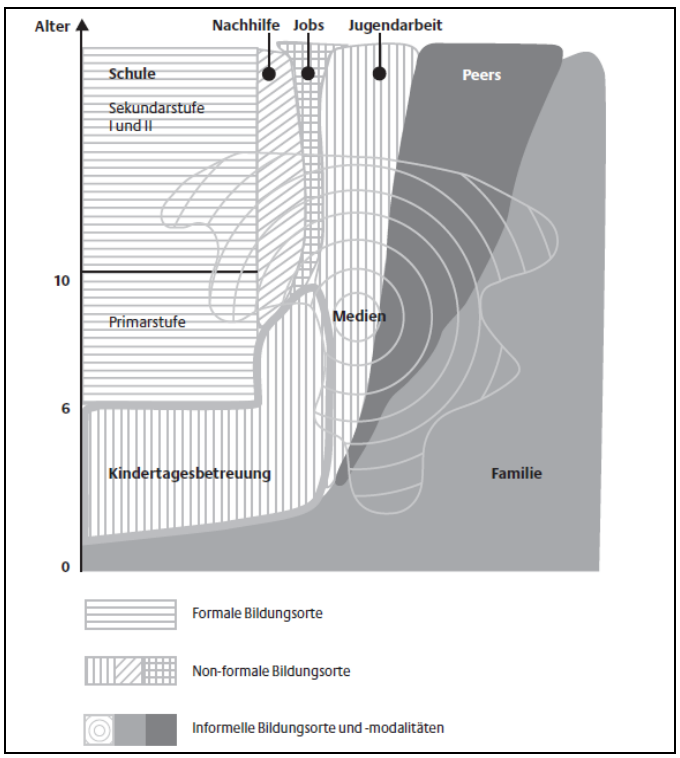


**Abb. 2:** Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten bei Kindern und Jugendlichen. Quelle: Rauschenbach et al. 2004, S. 31.

Nichtformale Bildungsorte stellen nach Rauschenbach et al. (2004) strukturierte und rechtlich geregelte Institutionen dar, deren Nutzung und Inanspruchnahme auf freiwilliger Basis geschieht und durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet ist. Im Gegensatz zu formalen Bildungsorten können sie weniger Zertifizierungen vergeben. Sie nehmen zwischen den formalen und informellen Bildungsmodalitäten eine Zwischenstellung ein (vgl. Rauschenbach et al. 2004, S. 33f.). Zu den nichtformalen Bildungsorten zählen überwiegend die Kindergartenbetreuung, die Kinder- und Jugendarbeit sowie Nachhilfe (ebd., S. 13), wobei nach Barthelmes et al. (2005, S. 126) auch kommerzielle Freizeitangebote sowie eine frühkindliche Förderung diesen zugeordnet werden können.

Den informellen Bildungsort sieht Rauschenbach et al. (2004) wie folgt:

> „Der Ort dieser Form der Bildung und des Lernens ist zuallererst der lebensweltliche Zusammenhang und die (soziale) Umwelt der Bildungsakteure; infolgedessen können entsprechende Lern- und Bildungsprozesse innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen zustande kommen“ (Rauschenbach et al. 2004, S. 29).

Zu den informellen Bildungsorten im Kindes- und Jugendalter gehören nach Rauschenbach et al. (2004, S. 13, 31f.) und nach Düx und Rauschenbach (2010, S. 59) die Familie, Peers, Vereine sowie die neuen Medien.

Die vorgeschlagene Differenzierung der potenziellen informellen, nichtformalen und formalen Bildungsorte soll als Orientierung für die vorliegende Arbeit dienen, da sie eine exemplarische Skizzierung möglicher Bildungsorte bzw. Lernwelten bietet, in denen Kinder und Jugendliche Lernanregungen erhalten. Hieran anschließend soll eine Einbettung in das theoretische Rahmenmodell – was als Grundlage der empirischen Untersuchung dient – vorgenommen werden.

### 2.2.4 Zusammenfassung und Einbettung in das Untersuchungskonzept

Die folgende Abbildung 3 zeigt eine Zusammenfassung der oben aufgezeigten Verständnisse zum informellen, nichtformalen sowie formalen Lernen und Orte, an denen sie stattfinden können.

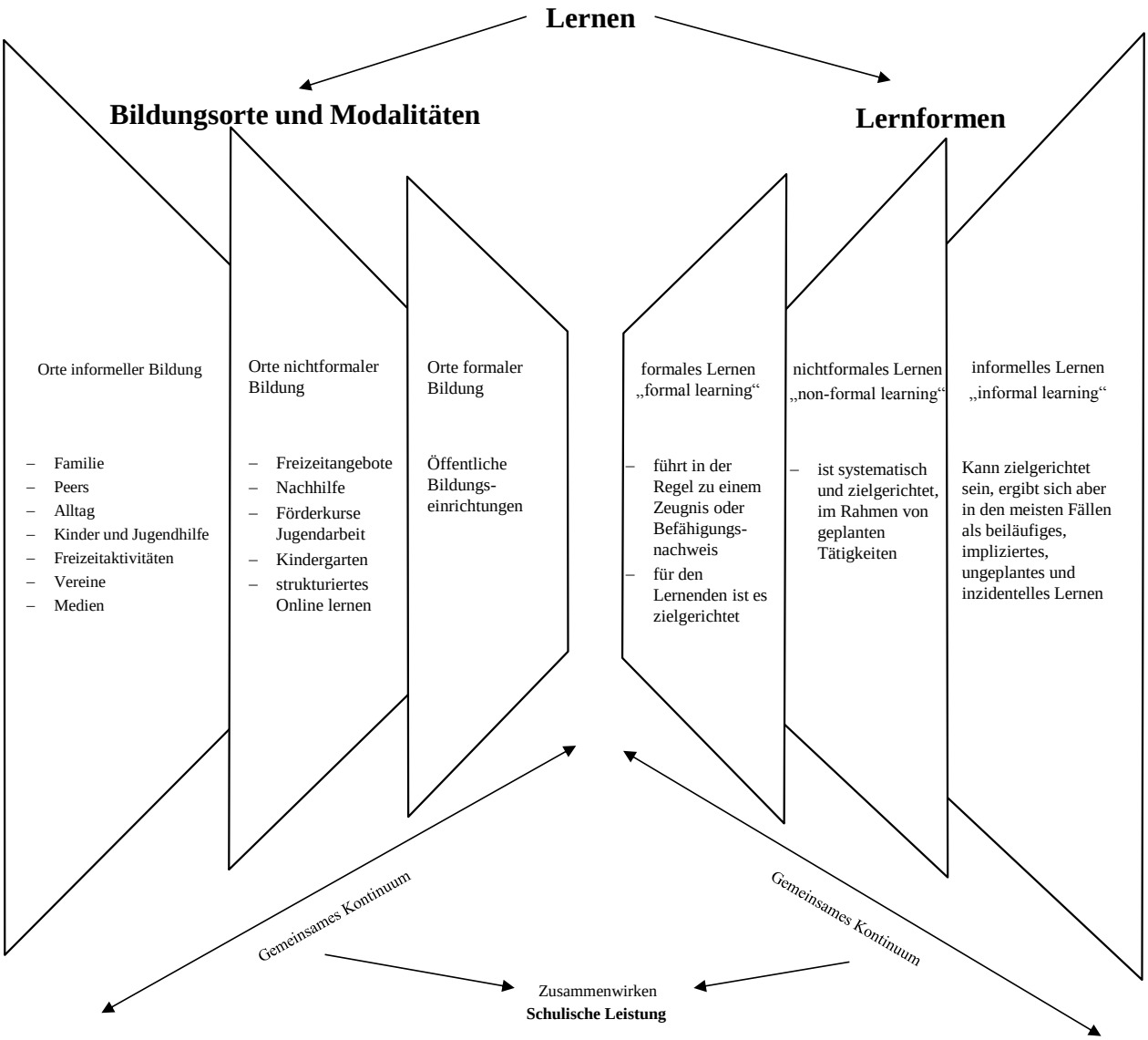


**Abb. 3:** Informelle, nichtformale und formale Lernorte sowie Lernformen und den Einfluss auf die schulische Leistung.

Besonders die Definitionen der o.g. Autoren zum informellen Lernen bieten eine sehr umfassende Beschreibung. Demnach kann informelles Lernen:
- sowohl bewusst als auch unbewusst (vgl. Marsick und Watkins 1990),
- alleine oder in der Gruppe (vgl. Livingstone 2001; Marsick und Watkins 1990),
- zur Situationsbewältigung und Problemlösung (vgl. Dehnbostel und Gonon 2002),
- am Arbeitsplatz, im Alltag oder in der Freizeit (vgl. Livingstone 1999),
- in der Familie (vgl. Avenarius et al. 2006; Büchner und Wahl 2005),
- über einen längeren Zeitraum hinweg oder durch ein kurzes Erlebnis in einer Alltagssituation (vgl. Marsick und Watkins 1990) stattfinden.

Dabei kann informelles Lernen durch anregungsreiche Lernumgebungen oder durch das Schaffen von Gelegenheiten, in denen die eigene Entscheidung bzw. Selbststeuerung gestärkt werden, von anderen Personen organisiert und unterstützt werden (vgl. Marsick und Watkins 1990).

Die meisten Autoren verharren in ihrer Definition zum informellen Lernen eher auf einer deskriptiv-begrifflichen Ebene (vgl. Grund 2007, S. 2). Ein Grund hierfür könnte sein, dass ihre Definitionen nicht aus einer Theorie heraus entwickelt worden sind. Die Abweichungen in den Definitionen könnten sich aber auch aufgrund der unterschiedlichen Kontexte erklären lassen (ebd.). Der Versuch einer Abgrenzung sowie empirischen Untersuchung der nichtformalen und informellen Lernformen gestaltet sich durch die unpräzisen Formulierungen – wie z. B. „treten gewöhnlich“ (may occur), „normalerweise“ (typically) oder „gewöhnlich“ (usually) – in den vorhandenen Definitionen als schwierig.

Darüber hinaus lassen sich die Definitionen nicht eindeutig voneinander abgrenzen, was zusätzlich erschwert, die unterschiedlichen Lernformen miteinander in Beziehung zu setzen. Diese verschiedenen Sichtweisen spiegeln sich auch in der umfangreichen Forschung wider, so dass letztlich keine eindeutige Schlussfolgerung für einen einheitlichen definitorischen Entwurf aus den unterschiedlichen Forschungsgebieten gezogen werden kann. So gibt es bisher auch noch keine Studien, die die Tragweite der unterschiedlichen Lernbereiche empirisch festlegen konnten sowie die geäußerten Vermutungen und Hypothesen empirisch fundieren können (vgl. Grund 2007, S. 2, mit Verweis auf Straka 2005).

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, einen Teil der vorhandenen Forschungslücken zu schließen; zum einen soll anhand der Datenlage überprüft werden, ob sich informelle und nichtformale Lernformen in eigenständigen Konstrukten empirisch darstellen lassen, und zum anderen soll geschaut werden, ob eine vielseitige Nutzung von informellen und nichtformalen Lernformen in Zusammenhang mit den schulischen Kompetenzen stehen.

Im Sinne des Versuches, informelle und nichtformale Lernformen bei der Überprüfung von schulischem Leistungszuwachs mit zu berücksichtigen, ist allerdings eine klare Abgrenzung für die spätere Operationalisierung von Bedeutung.

In der vorliegenden Arbeit orientiere ich mich daher an den Definitionen der Europäischen Kommission. Sie greift bei ihrer Definition auf viele der von anderen Autoren hervorgehobenen Merkmale zurück. In der vorliegenden Arbeit wird daher formales, nichtformales und informelles Lernen wie folgt definiert:

> „*Formales Lernen* findet in einer organisierten und strukturierten, speziell dem Lernen dienenden Umgebung statt und führt typischerweise zum Erwerb einer Qualifikation, in der Regel in Form eines Zeugnisses oder eines Befähigungsnachweises. Hierzu gehören die Systeme der allgemeinen Bildung, der beruflichen Erstausbildung und der Hochschulbildung“ (Europäische Kommission 2012, S. 18).

> „*Nichtformales Lernen* ist das, was im Rahmen geplanter Tätigkeiten (in Bezug auf Lernziele und Lernzeiten) stattfindet; dabei wird das Lernen in gewisser Weise unterstützt (z. B. im Rahmen eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses). Unter den Begriff können Programme zur Vermittlung von im Beruf benötigten Fähigkeiten, von Grundbildung für Schulabbrecher oder Alphabetisierungskurse für Erwachsene gehören. Ausgesprochen typische Beispiele für nichtformales Lernen sind die innerbetriebliche Weiterbildung, mit der Unternehmen die Qualifizierung ihrer Mitarbeiter verbessern, etwa im Bereich der IKT-Fertigkeiten, strukturiertes Online-Lernen (z. B. durch Nutzung freier Bildungsressourcen) und Kurse, die Organisationen der Zivilgesellschaft für ihre Mitglieder, ihre Zielgruppe oder die Allgemeinheit organisieren“ (Europäische Kommission 2012, S. 18).

> „*Informelles Lernen* ist das, was im täglichen Leben – also am Arbeitsplatz, in der Familie oder in der Freizeit – erlernt wird. Unter dem Gesichtspunkt der Lernziele, Lernzeiten oder einer etwaigen Unterstützung ist dieses Lernen weder organisiert noch strukturiert. Informelles Lernen kann sogar stattfinden, ohne dass der Lernende dies beabsichtigt. Beispiele für durch informelles Lernen erzielte Lernergebnisse sind Fähigkeiten, die man sich durch Lebens- und Berufserfahrung aneignet, z. B. […] die durch freiwillige, kulturelle oder sportliche Aktivitäten, in der Jugendarbeit oder zu Hause (z. B. Kinderbetreuung) erworben wurden“ (Europäische Kommission 2012, S. 18).

In den hier aufgezeigten Definitionen werden neben den Lernformen auch potenzielle Bildungsorte vorgestellt, an denen sie stattfinden. In Ergänzung hierzu bieten Otto und Rauschenbach (2004; 2008) eine umfangreiche Darstellung der Orte sowie eine Idee des zeitlichen Umfanges der verschiedenen Lernbereiche im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen; da sie erste Annahmen über potenzielle Orte und Settings, an denen die Lernformen stattfinden, bieten, sollen auch diese als Orientierung für die folgende empirische Untersuchung in der vorliegenden Arbeit Berücksichtigung finden.
In Anlehnung an die Definition der Europäischen Kommission zum informellen, nichtformalen und formalen Lernen sowie an die graphische Darstellung von Rauschenbach et al. (2004) werden in der vorliegenden Arbeit Skalen und Variablen eingesetzt, bei denen vermutet wird, dass sie diese Lernformen gut abbilden können. Folgende Aspekte sollen berücksichtigt werden:

- **Im Bereich des formalen Lernens** wird bei der Überprüfung, ob informelle sowie nichtformale Förderkurse im Zusammenhang mit dem Leistungszuwachs stehen, die Eingangsleistung der Lesekompetenz mit kontrolliert.
- **Im Bereich des nichtformalen Lernens** werden zum einen die besuchten schulischen sowie außerschulischen Förderkurse berücksichtigt. Des Weiteren wird auch die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern, durch Bekannte sowie Freunde dem nichtformalen Lernen zugeordnet. Des Weiteren wird in Anlehnung an Rauschenbach et al. (2004, S. 13) auch die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre als Merkmal bei den Analysen berücksichtigt.
- **Im Bereich des informellen Lernens** wird die Teilnahme an schulischen Projekten, Freizeitaktivitäten als auch Neigungskurse aufgegriffen. Zudem soll das allgemeine Schulinteresse der Eltern in den späteren Analysen mit berücksichtigt werden.

Die folgende Abbildung 4 zeigt auf, wie sich diese Bereiche in das theoretische Gesamtmodell der vorliegenden Arbeit einordnen lassen. Aufgrund des Forschungsdesigns wird es in der vorliegenden Arbeit nicht möglich sein, das informelle Lernen, was ohne eine professionelle, pädagogische oder durch eine Lehr-Lern-Intention gesteuert wird, zu berücksichtigen. Des Weiteren

wird auch nicht die Möglichkeit bestehen, die Lernprozesse an sich zu untersuchen; d. h., es kann nur das Endresultat der Lernprozesse – die Leistungsergebnisse – untersucht werden, nicht aber, wie und was in den Lernprozessen selbst gelernt wurde.

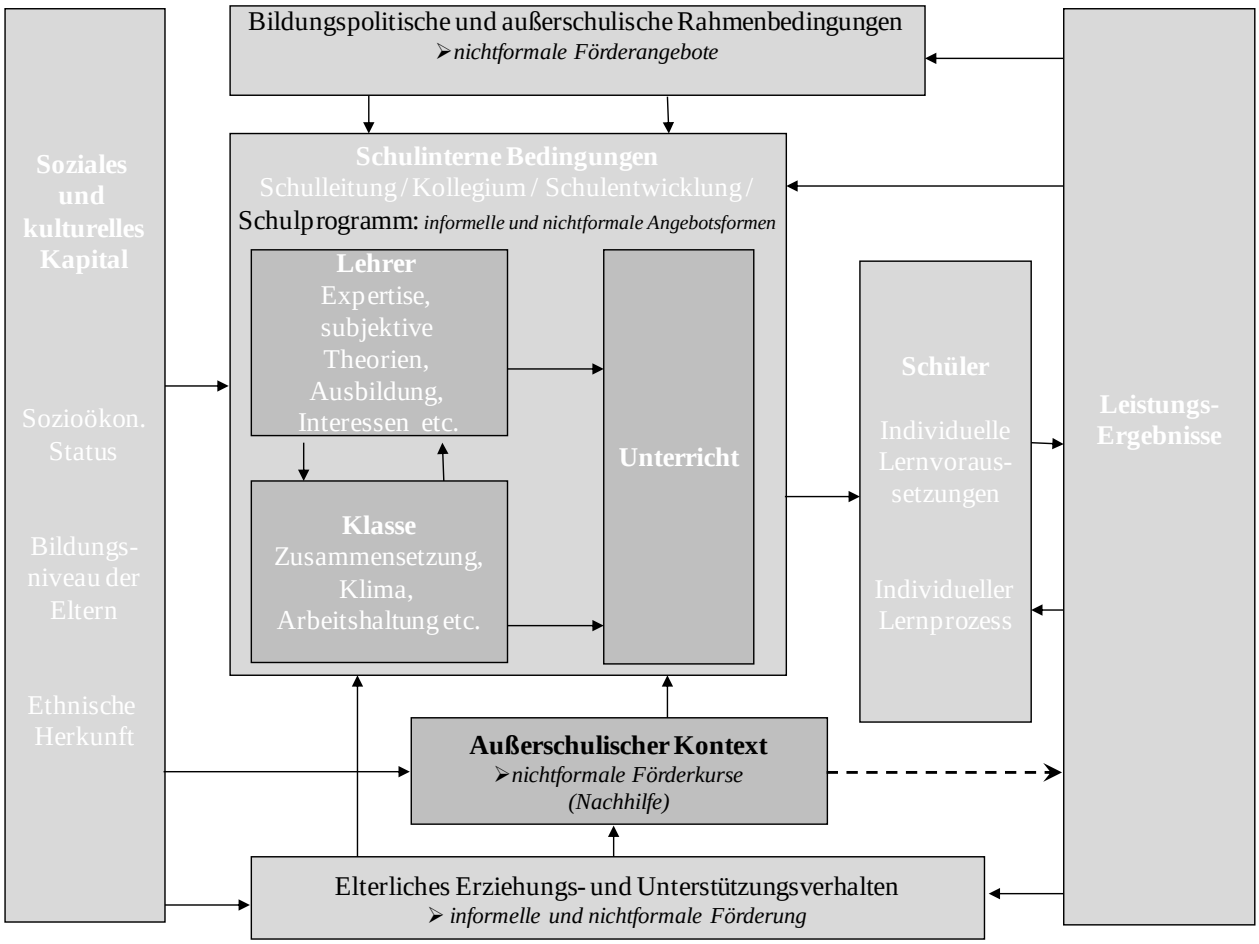


**Abb. 4:** Theoretisches Rahmenmodell: Einordnung der informellen, nichtformalen und formalen Lernformen (Part I).

## 2.3 Theoretische Perspektive zur Entwicklung von sozialen Bildungsungleichheiten im schulischen und außerschulischen Bereich

Die Bedeutung der sozialen Herkunft für den Schulübertritt sowie allgemeinen Bildungserfolg gelten in der Bildungsforschung als bestätigt (vgl. Ditton 1992; Ditton et al. 2005; Baumert et al. 2001c; Bos und Pietsch 2006). Seit den Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse (2001) ist bekannt, dass hierzulande nicht allen Kindern der Zugang zu höheren Schulformen gleichermaßen offensteht, so dass im Gegensatz zur Grundschule eine große Leistungsstreuung in dem Sekundarbereich entsteht. Das Thema soziale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung sowie im Kompetenzerwerb gewann in Deutschland zunehmend an Bedeutung.

Vor dem Hintergrund der Untersuchung, ob nichtformale sowie informelle Lernformen bei dem Kompetenzerwerb unterstützend wirken oder ob sich auch hier die Disparitäten fortsetzen, soll in diesem Kapitel kurz theoretisch darauf eingegangen werden, wie soziale Ungleichheiten im Bildungssystem entstehen können. In dem zuvor dargestellten Rahmenmodell der Arbeit taucht einer der bekanntesten Ansätze zur sozialen Ungleichheit auf, der Kapitalansatz von Bourdieu (1983a). Dieser soll im folgenden Kapitel 2.3.1 kurz erläutert werden. Ein weiterer in der Literatur mittlerweile vielfach verwendeter Ansatz ist der von Boudon (1974). Boudon ergänzt die Sichtweise von Bourdieu, indem er vor allem auf die Bildungsentscheidungen eingeht, die sowohl durch die Eltern als auch durch die Bildungsinstitutionen selbst verursacht werden (diese bezeichnet er als die sekundären Herkunftseffekte). Boudons konzeptioneller Ansatz über die primären und sekundären Herkunftseffekte soll daher in einem weiteren Kapitel 2.3.2 aufgezeigt werden. Eine Einordnung der Theorien in das Untersuchungskonzept erfolgt unter Punkt 2.3.3.

### 2.3.1 Bourdieus Kapitalansatz

Der Soziologe Pierre Bourdieu gehört zu einem der renommiertesten Vertreter seines Fachs, sein Werk zu den einflussreichsten – auch für die Erziehungswissenschaft (vgl. Rohlfs 2012). Bourdieu begann 1961 seine empirische Arbeit zur Bildungssoziologie, wobei er sich intensiv mit der Reproduktion der gesellschaftlichen Klassenverhältnisse beschäftigte. Anfang der 1960er Jahre untersuchte er zusammen mit Passeron das französische Bildungssystem und dessen Rolle bei der Reproduktion von sozialer Ungleichheit. Hierzu führten sie eine schriftliche Befragung der fran-

zösischen Soziologie-Studenten an mehreren französischen Universitäten durch. In ihrer Studie erforschten sie die Auslesemechanismen im Bildungswesen anhand von Merkmalen wie Sprache, Fächerverteilung und Einstellungen zur Bildung. Dabei berücksichtigten sie auch scheinbar banale Phänomene, wie ob sich der Student im Hörsaal in die vorderen Reihen oder in die hinteren Reihen setzt (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, S. 31). Das Besondere an ihrer Studie war, dass sie sich nicht auf das Examen als zentralen Ausleseeinsatz beschränkt haben; vielmehr lenkten sie ihr Interesse auf den gesamten Ausleseprozess. Dabei stand in ihrer Untersuchung nicht die Gruppe der Hochschüler im Vordergrund, sondern die Ermittlung der Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer Hochschule in Abhängigkeit von der Berufsklasse (vgl. ebd.).

Die Ergebnisse ihrer zentralen Studie „Die Illusion der Chancengleichheit“ erschienen 1971 erstmals auf Deutsch. In dieser Zeit herrschten in Deutschland die bildungspolitischen Forderungen und Versprechungen, die mit der Bildungsexpansion einhergingen und mit dem Glauben besetzt waren, dass allen Lernenden die gleichen Chancen eingeräumt werden und dass letztlich nur nach Begabung ausgelesen wird (vgl. ebd.). Diese jedoch sehr verlockende Vorstellung, dass das Bildungssystem in einem neutralen Verständnis zum Klassensystem stünde, wiesen Bourdieu und Passeron in ihrer Studie zurück (vgl. Bourdieu und Passeron 1971, S. 16). Ihre Befunde machten deutlich, dass damals für Kinder der unterprivilegierten Klassen nur eine symbolische Chance zum Hochschulbesuch (weniger als fünf Prozent) bestanden und für Kinder aus mittleren Schichten (Angestellte, Handwerker, Kaufleute) die Chance nur bei zehn bis 15 Prozent gelegen hätte (ebd., S. 20). Bis heute lassen sich diese Zusammenhänge in den Bildungseinrichtungen erkennen.

Im weiteren Zeitverlauf versucht Bourdieu in seiner Arbeit einen Erklärungsansatz zu finden, der Antworten auf die Frage bietet, warum meist über Generationen hinweg soziale Ungleichheit bestehen bleibe. Er entwickelte die *Habitustheorie*, mithilfe derer die unterschiedlichen sozialen Verhältnisse erläutert werden können. Bourdieu versteht unter dem „Habitus“ Verhaltensweisen, die geregelt werden, ohne dass diese auf ein Befolgen von Regeln basieren (Bourdieu 1987, S. 164). Dabei beruht der Habitus nach Bourdieu auf Wahrnehmungen, Denk- und Handlungsweisen, verinnerlichten Mustern und sozialen Handlungsformen (vgl. Bourdieu 1976). Die Lebensstile (Auftreten, Sprache, Kleidung sowie Geschmack) bilden dabei ein systematisches Produkt

des Habitus (vgl. Bourdieu 1982, S. 281; Bourdieu 1987, S. 164; Koller 2009). Demnach wirkt der Habitus als „opus operatum“ (strukturierter Struktur), bestimmt durch die Lebensbedingungen sowie die soziale Lage, und als „modus operandi“ (strukturierende Struktur) generativ (Bourdieu 1882, S. 279, 281).

> „Der Habitus ist damit nicht nur strukturierende, die Praxis wie deren Wahrnehmung organisierende Struktur, sondern auch strukturierte Struktur: Das Prinzip der Teilung in logische Klassen, das der Wahrnehmung der sozialen Welt zugrunde liegt, ist seinerseits Produkt der Verinnerlichung der Teilung in soziale Klassen“ (Bourdieu 1882, S. 279).

Der Habitus übernimmt damit zum einen die Erzeugung von Praxisformen und zum anderen bildet er ein Klassifikationssystem ab, in denen Deutungs- und Interpretationsschemata erlernt werden, mit Hilfe derer ein Individuum Situationen und das Verhalten anderer Personen bewerten kann (vgl. Bourdieu 1982, S. 277). Damit bewirkt der Habitus, dass

> „die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils“ (Bourdieu 1982, S. 278).

Dadurch ist der Habitus keine biologische Voraussetzung, sondern wird gesellschaftsspezifisch geprägt (vgl. Schilcher 2005, S. 16).

Als Grund für die soziale Reproduktion beschreibt Bourdieu zudem noch den *Hysteresis-Effekt* (vgl. Bourdieu 1976, S. 183, 238; Bourdieu 1982, S. 237f.; Bourdieu 1987, S. 116), der beschreibt, dass ein Individuum meist auf frühere Verhaltensweisen zurückgreift und eher nach Bedingungen sucht, die ihm günstig erscheinen und für die es sich gerüstet fühlt (Legrand 2011 mit Verweis auf Bourdieu 1982, S. 187; siehe hierzu auch Reckwitz 2004). So ändert sich nach Bremer (2007) „[…] die Lebenspraxis nicht automatisch mit den Lebensumständen, sondern weist auch gegenüber veränderten sozialen Bedingungen eine relative Resistenz oder „Trägheit" auf“ (Bremer 2007, S. 244). Dieses hat zur Folge, dass der Habitus in den unterschiedlichen sozialen Schichten eine homogene Ausprägung aufweist, hier spricht Bourdieu von dem Klassenhabitus. Die Mitglieder in einem Klassenhabitus weisen dabei oft gleiche Handlungsweisen auf, wobei dieser Habitus zudem noch durch das Geschlecht, die soziale Position, Herkunft und die ethnische Zugehörigkeit bestimmt wird (vgl. Schilcher 2005, S. 63f.).

Um die sozialen Disparitäten und die Entstehung unterschiedlicher Habitus-Formen bei den Menschen erklären zu können, beschreibt Bourdieu (1983) drei Kapitalformen (ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital), die miteinander in Beziehung und als Ressourcen für einen Menschen zur Verfügung stehen.

Dabei ist das *ökonomische Kapital* unmittelbar und in Geld konvertierbar (wie beispielsweise ein Eigenheim, Grundbesitz, Unternehmen). Es spielt insofern eine bedeutende Rolle, als es einen Einfluss bei dem Erwerb des kulturellen Kapitals einnehmen kann; z. B. könnte es genutzt werden, um ein Studium oder auch eine zusätzliche Nachhilfe zu finanzieren. Somit sind diejenigen, die mehr ökonomisches Kapital besitzen, eher in der Lage dementsprechend auch ein höheres kulturelles Kapital zu erreichen.

Das *soziale Kapital* steht für die aktuellen und potenziellen Ressourcen, die auf soziale Beziehungen beruhen und in Form von Netzwerken fungieren, die durch gegenseitiges Kennen und Anerkennen miteinander verbunden sind, aber auch gleichzeitig auf der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe beruhen können (vgl. Bourdieu 1983a, S. 191). Der Umfang des Sozialkapitals, dass ein Einzelner besitzt, hängt nach Bourdieu „sowohl von der Ausdehnung des Netzes von Beziehungen ab, die er tatsächlich mobilisieren kann, als auch von dem Umfang des (ökonomischen, kulturellen oder symbolischen) Kapitals, das diejenigen besitzen, mit denen er in Beziehung steht“ (Bourdieu 1983a, S. 192). Das soziale Kapital, welches an sozialen Verpflichtungen und „Beziehungen“ gebunden ist, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar. Gemeint ist hierbei, dass beispielsweise durch Hilfestellungen aus dem sozialen Umfeld eine Person unterstützt werden kann (beispielsweise durch Empfehlungen oder Wissensaustausch), wodurch auch das ökonomische Kapital weiterhin gesichert bleibt. Das soziale Kapital ist damit zum einen erheblich von der familiären Herkunft abhängig und bedarf zum anderen einer intensiven Kontaktpflege. Beim Aufbau von sozialem Kapital handelt es sich nach Bourdieu um „eine scheinbar kostenlose Verausgabung von Zeit, Aufmerksamkeit, Sorge und Mühe“ (Bourdieu 1983a, S. 196).

Das *kulturelle Kapital* differenziert Bourdieu in drei Formen: (1.) in verinnerlichtem inkorporiertem Kapital, die dauerhafte Disposition des Objektes, (2.) in objektiviertes Kapital (kulturelle

Güter, Bilder, Bücher, Lexika) und (3.) in institutionalisiertes Kulturkapital (Bildungsabschlüsse).

Das *institutionalisierte Kapital* ist eine Form von Objektivation, die nach Bourdieu gesondert behandelt werden müsste, da sie – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellem Kapital, das sie ja garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht (vgl. Bourdieu 1983a, S. 186). Dieses begründet er damit, dass hier der Inhaber ein Zeugnis darüber verfügt, kulturelle Kompetenzen zu besitzen, die einen relativ dauerhaften und rechtlich garantierten Wert einnehmen. Durch die rechtliche Anerkennung der Bildungsabschlüsse sichern sie dem Individuum eine gewisse Übertragbarkeit in ökonomisches Kapital, auch wenn sich dieses über einen Zeitverlauf oder durch eine Auswanderung ändern kann (vgl. ebd.). Ein Abiturient hat beispielsweise heutzutage weniger die Garantie, eine gesicherte Arbeitsstelle zu finden, gegenüber denjenigen vor einigen Jahrzehnten (vgl. Burzan 2011, S. 126). Auch kann ein Bildungsabschluss aus dem einen Land keine gleichwertige Anerkennung in einem anderen Land erhalten. Damit ist das kulturelle Kapital nur unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar. Erreicht ein Mensch einen hören Bildungsabschluss, so drückt sich dieses meist auch in einem höheren Einkommen aus (vgl. Bourdieu 1983a, S. 183–198). Die institutionalisierten Stellungen, Titel, sowie Bildungsabschlüsse sind nur vom Individuum selbst zu erlangen. Nach Bourdieu spielen allerdings kulturelle Güter sowie ein inkorporiertes Verständnis für diese Bildungsabschlüsse eine bedeutende Rolle.

Dabei drückt sich das *inkorporierte Kulturkapital* durch die Bildung aus, die ein Individuum über die Zeit erlangt. Es ist dadurch automatisch mit einem hohen Zeitaufwand verbunden. Diese Kapitalform ist daher so elementar, da sie zu einem festen Bestandteil einer Person gehört, wohingegen objektive Güter (objektiviertes Kulturkapital) auch austauschbar sowie übertragbar sind. Das inkorporierte Kulturkapital meint nicht nur die Bildung und das Wissen, das durch die Schule erworben wurde, sondern auch das, welches durch die Erziehung in einer Familie erworben wird (vgl. ebd., S. 187f.). Somit hat die Familie beispielsweise einen Einfluss auf das objektivierbare Kulturkapital (Bücher, Kunstwerke sowie Gemälde), da dieses nur dann von Bedeutung ist, wenn das Kind sich dessen Bedeutung aneignet und es strategisch einsetzen kann (es braucht z. B. inkorporiertes Kapital, um ein Gemälde auch als hochwertig erkennen zu können) (vgl. Burz-

an 2011, S. 126). Dieses familiäre Lernen setzen Bourdieu und Passeron mit einem Schüler-Meister-Verhältnis gleich: „Es entsteht dabei eine Kennerschaft, die ihre eigenen prinzipiellen Grundlagen nicht explizit machen kann und auch nicht muss, weil die durch lange Jahre der Vertrautheit zur Selbstverständlichkeit gewachsen ist“ (Fuchs-Heinritz und König 2005, S. 40).

Fehlt dieses „natürliche Hineinwachsen“ in den Herkunftsfamilien, muss es in den Schulen nachgeholt werden (vgl. ebd.). Bourdieu betont jedoch, dass die Schule die Kenntnisse im Bereich der Kunst auf Regeln und Rezepte, Taxonomien und Prinzipien stütze. Er kommt daher zu der Aufforderung, dass die aus den langsam gewachsenen Erfahrungen stammende Vertrautheit durch eine auf theoretisch fundierte Ästhetiklehre ersetzt werden müsse (Bourdieu 1979; 1999, S. 121).

Insofern ist der Erwerb des einschlägigen kulturellen Kapitals für jene Kinder, die eine Vertrautheit nicht mitbringen, in doppelter Weise ungünstig. Erstens wegen des Versuchs, „die verlorene Zeit noch aufzuholen“ (Bourdieu 1979; 1999, S. 123), und zweitens wegen des Erwerbsstils; d. h. nicht durch langsam wachsende Vertrautheit, sondern mittels pädagogisch und theoretisch durchdachter Regeln und Rezepte (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, S. 40f.).

Bourdieu und Passeron (1971) betonen jedoch auch, dass sich das aus der frühen Kindheit durch informelles Lernen erworbene und vertraute Wissen nur schwerlich nachholen lasse. Die Form des Kompetenzerwerbs, die in der Schule unter formalisierten Bildungsprozessen stattfinde, könne nur ansatzweise die Erfahrungen aus der frühen Kindheit ersetzen sowie kompensieren. Bourdieu und Passeron ziehen daraus den Schluss: Die behauptete bzw. als realistisches Ziel ausgegebene Chancengleichheit in der Bildung verschleiere und leugne lediglich die weiterhin bestehende Bildungsungerechtigkeit (vgl. ebd., S. 41f.).

Ein weiterer bedeutender Aspekt des inkorporierten Kulturkapitals ist nach Bourdieu und Passeron (1971) die familiär erworbene sprachliche Kompetenz, welche sich zwischen den höheren und unteren sozialen Klassen unterscheidet. Dieses zeigt sich beispielsweise in der Leichtigkeit und in dem Verständnis einer adäquaten (Fach-)Sprache sowie in der insgesamt positiven *Einstellung* zur Sprache, welche in den Familien der oberen sozialen Schichten vermittelt wird (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, S. 39). Die Sprache der oberen Klassen ist im Gegensatz zur „Vulgärsprache“, die eher in den unteren sozialen Klassen anzufinden ist, abstrakter, formaler, euphemisch gedämpft und drückt eine vornehme Distanziertheit zum Gegenüber aus (vgl. Bour-

dieu und Passeron 1971, S. 111). Sie weist daher eine starke Nähe zu den stillschweigenden vorausgesetzten Anforderungen des Bildungssystems auf (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, S. 39). Nach Bourdieu (1971)

> „bildet die ungleiche Verteilung des bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals auf die verschiedenen sozialen Klassen eine der verborgensten Vermittlungen für die (statistisch greifbare) Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch dann, wenn dieser Faktor je nach der Konstellation, in der er steht, und infolgedessen je nach den verschiedenen Schultypen und Stufen des Studienganges ein unterschiedliches Gewicht hat“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 110).

Kinder aus bildungsnahen Familien lernen diese „bildungstechnisch rentable Sprache von Kindesbeinen an, so dass sie hier wie ein habituelles Repertoire zu sehen ist“ (vgl. Barlösius 2006, S. 80). Das Bildungssystem verlangt somit etwas, was es den Schülerinnen und Schülern selbst nicht liefert: „eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule erlernt wird“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 126).

Bourdieu (1983a) hält letztlich das kulturelle Kapital in seiner Forschungsarbeit für den entscheidenden Faktor bei der Erklärung, warum Kinder aus verschiedenen sozialen Klassen unterschiedliche schulische Leistungen erweisen. Damit würde er, einen

> „Bruch mit den Prämissen [implizieren], die sowohl langläufigen Betrachtungsweisen, der zufolge schulischer Erfolg oder Misserfolg auf die Wirkung natürlicher „Fähigkeiten“ zurückgeführt wird sowie den Theorien vom „Humankapital“ zugrunde liegen“ (Bourdieu 1983a, S. 185).

Einen wesentlichen Kritikpunkt, den Bourdieu damals hatte war,

> „dass die Humankapital-Theoretiker sich selbst dazu verdammen, die am besten verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition unberücksichtigt zu lassen, nämlich die Transmission *kulturellen Kapitals* in der *Familie*. Ihre Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Bildungs-„Fähigkeit“ und Bildungsinvestition zeigen, dass sie die Tatsache übersehen, dass „Fähigkeit“ oder „Begabung“ auch das Produkt einer Investition von Zeit und kulturellem Kapital ist“ (Bourdieu 1983a, S. 186).

Soziale Ungleichheit startet somit nach Bourdieu in dem bereits verfügbaren Kapital der Eltern, die ihres in die Bildung und in den Aufbau von sozialen Beziehungen ihrer Kinder investieren und dadurch automatisch die Chancen erhöhen, dass ihre Kinder ebenfalls einen höheren sozioökonomischen Lebensstatus in der Gesellschaft erlangen (vgl. Bourdieu 1983a). Bourdieu stellt letztlich fest:

> „Kein materielles Erbe, das nicht auch gleichzeitig kulturelles Erbe ist: Die Funktion des Familienbesitzes beschränkt sich nicht auf die bloße sachliche Bestätigung der Anciennität und Kontinuität des Familienge-

> schlechts und darin auf die von der zeitlichen Fortdauer nicht zu trennende Anerkennung ihrer gesellschaftlichen Identität; vielmehr trägt er praktisch zu deren moralisch-geistiger Reproduktion bei, d. h. zur Weitergabe von Werten, Tugenden und Kompetenzen, welche die legitime Zugehörigkeit zu den bürgerlichen Dynastien begründen“ (Bourdieu 1983a, S. 136).

Zwar hält die Schule das Gebot hoch, die formale Chancengleichheit zu bieten, doch bleibt aufgrund der „unmerklichen Familialisierung“ die familiäre Herkunft nach Bourdieu ausschlaggebend. Familien mit hohem kulturellen Kapital würden automatisch ein höheres Interesse aufweisen, dieses weiterzugeben, so dass sie auch eher die Bereitschaft zeigen, eine höhere Investition in die Bildung ihrer Kinder vorzunehmen.

Fälschlicherweise wird der Erfolg, der auf einem sozialen Privileg beruht, als Ergebnis individueller Begabung gedeutet, so dass auf diese Weise sozial erzeugte Bildungsunterschiede legitimiert werden (Fuchs-Heinritz und König 2005). Auch in Bezug auf die Studenten stellen Bourdieu und Passeron (1971) in Ihrem Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ fest: „[…] da sich Studenten durch ein ganzes System milieubedingter Einstellungen, Fähigkeiten und Vorkenntnisse unterscheiden, sind sie im Studium nur *formal* gleichgestellt“ (Bourdieu und Passeron 1971, S. 39).

Letztlich brachte Bourdieu (2001) in seinem Buch „*Wie die Kultur zum Bauern kommt*“ seine über die Jahre gesammelten Erkenntnisse zu einem der bekanntesten Fazits über die Schule zusammen:

> "Von unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestünde seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: In dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind. Indem das Schulsystem alle Schüler, wie ungleich sie auch in Wirklichkeit sein mögen, in ihren Rechten und Pflichten gleich behandelt, sanktioniert es faktisch die ursprüngliche Ungleichheit gegenüber der Kultur. Die formale Gleichheit, die die pädagogische Praxis bestimmt, dient in Wirklichkeit als Verschleierung und Rechtfertigung der Gleichgültigkeit gegenüber der wirklichen Ungleichheit in Bezug auf den Unterricht und der im Unterricht vermittelten oder, genauer gesagt, verlangten Kultur" (Bourdieu 2001, S. 21).

Somit existieren eine Reihe von stillschweigenden Voraussetzungen, die einen entscheidenden Mechanismus im Bildungssystem herstellen.

Insgesamt würde Bourdieus und Passerons (1971) Werk „Die Illusion der Chancengleichheit“ allerdings falsch verstanden werden, wenn durch ihre Erkenntnisse eine zukunftspessimistische

Abwertung des Bildungssystems entstünde. Vielmehr sollten die Erkenntnisse konstruktiv für Reformbemühungen und eine Verminderung der Wirksamkeit der heimlichen Mechanismen genutzt werden. Bourdieu selbst denkt diese Möglichkeit bereits vorsichtig an (vgl. Fuchs-Heinritz und König 2005, S. 44). So wäre eines der wichtigsten Hilfsmittel, die ein Dozent beispielsweise den Studierenden aus Familien mit geringerem kulturellen Kapital erstmals nahelegen müsste, die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens zu lehren. Ähnliche Vorschläge gibt Bourdieu auch den Lehrern an den Schulen. Dabei weist er besonders auf den Handlungsspielraum, der einem Individuum zur Verfügung steht, um inkorporiertes sowie institutionalisiertes Kulturkapital zu erwerben. Derjenige muss jedoch in seiner Bereitschaft gestärkt werden, dafür relativ viel Zeit zu investieren (vgl. ebd.).

### 2.3.2 Primäre und sekundäre Effekte nach Boudon

Boudon (1974) erstellte einen *mikrosoziologischen Ansatz zur Wahl von Bildungswegen.* Sein Ziel war es, ein theoretisches Modell zu entwickeln, das zur Analyse von Bildungsungleichheiten im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft dient sowie die sozialbedingten Bildungsentscheidungen beschreiben kann (vgl. Maaz et al. 2010a). Für Boudon drückt sich die soziale Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung durch die individuellen Entscheidungen aus, die in einem institutionellen Rahmen des Bildungssystems getroffen werden (vgl. Becker und Lauterbach 2004). Dabei folgt das Modell von Boudon

> „[…] den Grundannahmen der Werterwartungstheorie, deren Kern in der Annahme besteht, dass Individuen bei der Entscheidungsfindung kalkulieren, welche Erträge und Kosten mit dem Besuch eines bestimmten Bildungsgangs verbunden sind. Aus einem Pool von Möglichkeiten wird – so die Annahme – schließlich diejenige gewählt, die den höchsten Nutzen verspricht“ (Maaz und Nagy 2009, S. 152).

Demnach resultieren nach Boudon die unterschiedlichen Bildungserscheinungen aus der gezeigten schulischen Leistung des Kindes, der familiären Bewertung von Bildung und den Selektionsmechanismen des jeweiligen Bildungssystems. Die Selektionsmechanismen werden in Deutschland durch Übergangsbestimmungen (Elternwille, Grundschulempfehlungen oder leistungsbezogene Voraussetzungen für den Übergang in die nächsthöhere Bildungsstufe) sowie institutionelle Strukturen, dass man sich in Deutschland beispielsweise für eine weiterführende Schulform entscheiden muss, bestimmt. Die sozialspezifischen Bildungsentscheidungen resultieren dagegen

aus der Bildungsaspiration der Eltern sowie den schulischen Leistungen ihrer Kinder (vgl. Maaz et al. 2010a, S. 29).

Um den Mechanismus zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit und sich daraus resultierenden unterschiedlichen Bildungsentscheidungen zu erklären, führt Boudon die Unterscheidung zwischen den „primären und sekundären Herkunftseffekten“ ein (siehe Abb. 5) (vgl. u. a. Becker 2004; Ditton et al. 2005; Becker und Lauterbach 2004; Kristen 1999).

Seine Theorie stellt neben der Ressourcentheorie sowie dem Humankapitalansatz die ausgefeilteste sowie übergreifendste und damit auch die geeignetste Theorie im Zusammenhang zur Erklärung dauerhafter schichtspezifischer Bildungsbenachteiligungen im allgemeinen Bildungssystem dar (vgl. Link 2012, S. 36f.).

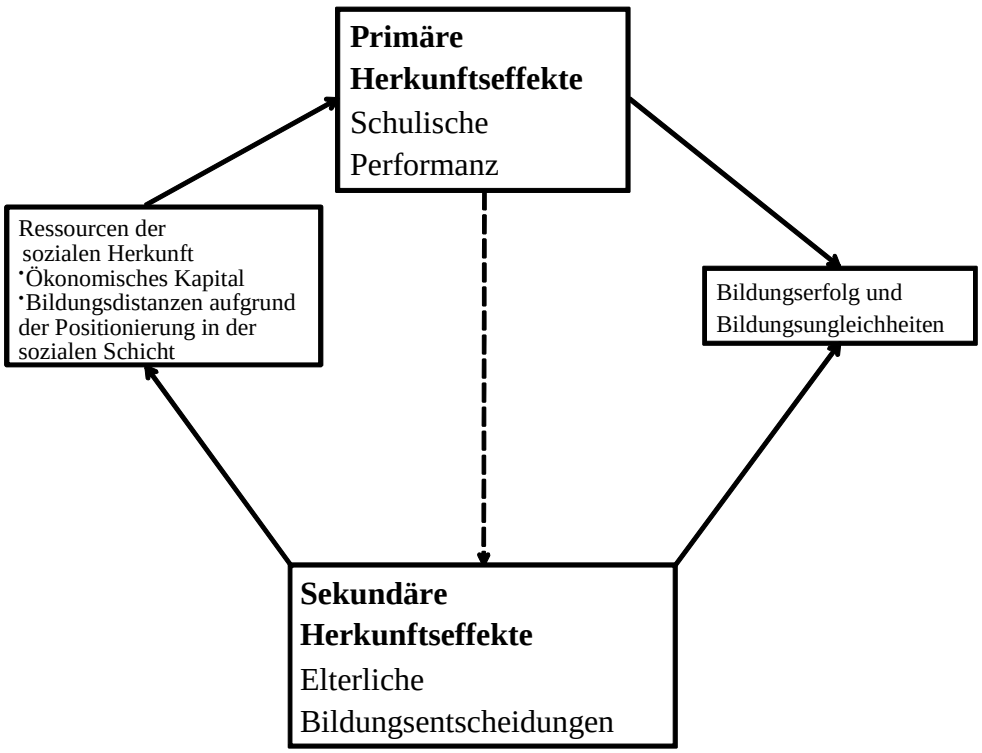


**Abb. 5:** Primäre und Sekundäre Herkunftseffekte der sozialen Herkunft auf Bildungschancen und Bildungserfolge. Quelle: Becker und Lauterbach 2004; Abb.1, S. 13.

Die *primären Herkunftseffekte* beziehen sich auf die Leistungsunterschiede, die aufgrund der sozialen Herkunft entstehen und damit ggf. auch den Besuch unterschiedlicher Schulformen zur Folge haben. Damit stellen die primären Herkunftseffekte alle Faktoren dar, die dazu führen, dass Kinder mit unterschiedlich (sozialen) Voraussetzungen die Lern- und Kompetenzerwartungen in einer Bildungsstufe in unterschiedlicher Weise erfüllen. Boudon greift bei seiner Erklärung auf den Kapitalansatz von Bourdieu zurück. Auch er sieht die soziale Herkunft als den entscheidenden Faktor zur Erklärung der unterschiedlichen Bildungsverläufe an. Neben den genetischen Faktoren wird hier vor allem der Einfluss der nichtmonetären Ressourcen, wie zum Beispiel soziales und kulturelles Kapital, als bedeutend angesehen. So haben Kinder aus bildungsnahen Familien durch den familiären Einfluss und die für die Bildungsentwicklung begünstigenden Ressourcen bereits einen Leistungsvorsprung schon zu Beginn ihrer Schullaufbahn gegenüber den Kindern aus bildungsfernen Familien (vgl. Maaz et al. 2010b, S. 67; Boudon 1974, S. 29).

Mit dem Begriff der *sekundären Herkunftseffekte* beschreibt Boudon die über die sozialen Leistungsunterschiede hinausgehenden Differenzen in den familiären Bildungsentscheidungen, die sich auf den weiterführenden und höheren Bildungsweg beziehen (vgl. Meulemann 1985). Dabei können die sekundären Effekte „auch als sozialspezifisches Rational Choice angesehen werden“ (Ditton 2007, S. 14). Die Bewertung der eigenen Bildungsabschlüsse durch die Eltern führt zu ungleichen Bildungsaspirationen; daraus resultiert ein unterschiedliches Entscheidungsverhalten zwischen den sozialen Schichten, trotz gleicher Kompetenzen (vgl. Maaz et al. 2010a; 2010b).
Kinder aus oberen sozialen Schichten streben daher eher einen relativ hohen Bildungsabschluss an. Obwohl sich auch Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss einen sozialen Aufstieg ihrer Kinder erhoffen, erreichen diese oftmals nur einen gleichen oder geringfügig höheren Bildungsabschluss im Vergleich zu ihren Eltern (vgl. Solga 2009, S. 27).
Boudon (1974, S. 29) greift bei seiner Argumentation über die sekundären Effekte auf die von Keller und Zaballoni entwickelte „Social Position Theory“ (1964) zurück, in der der gewünschte zu erreichende oder angestrebte Bildungsabschluss immer in Relation zur sozialen Herkunft betrachtet wird. Daraus geht hervor, dass Individuen aus verschiedenen Schichten ungleiche Bildungsziele anstreben, weil die soziale Distanz, die sie jeweils zum Erreichen genau desselben Bildungsabschlusses überwinden müssten, unterschiedlich groß ist (Boudon 1974, S. 23). *„We*

*should thus be prepared to find class-determined variations in aspirations not because the individual class members are more or less ambitious but because the classes themselves are nearer to some goals than to others*" (Keller und Zavalloni 1964, S. 60). Maaz et al. (2006, S. 303) greifen dieses auf und erläutern daran, dass beispielsweise die soziale Distanz für den Erwerb des Abiturs für ein Kind, dessen Eltern einen Hauptschulabschluss erwarben, viel größer sei als für ein Kind, dessen Eltern selbst das Abitur absolvierten.

Die sekundären Herkunftseffekte machen sich besonders an den sogenannten Gelenkstellen im Bildungswesen bemerkbar (siehe hierzu Blossfeld und Zur Shavit 1993; Ditton et al. 2005; Neugebauer 2010). Hier werden trotz gleicher Leistungen unterschiedliche (sozial bedingte) Entscheidungen von den Eltern, aber auch von den Lehrern getroffen, die in dem weiteren Bildungsablauf kaum revidierbar sind und den Bildungsweg zumindest für die nächsten Jahre bestimmen (vgl. Ditton 1992; Becker und Lauterbach 2004).

### 2.3.3 Einbettung der Theorien in das Forschungsvorhaben

Boudon und Bourdieu machen deutlich, dass Bildungsentscheidungen, Bildungsübergänge und Bildungskarrieren vor dem Hintergrund der individuellen Sozialstruktur sowie des Bildungssystems selbst gesehen werden müssen. Die Abbildung 6 zeigt die theoretischen Sichtweisen der Entstehung von sozialen Bildungsungleichheiten von Bourdieu und Boudon in einem Vergleich auf.

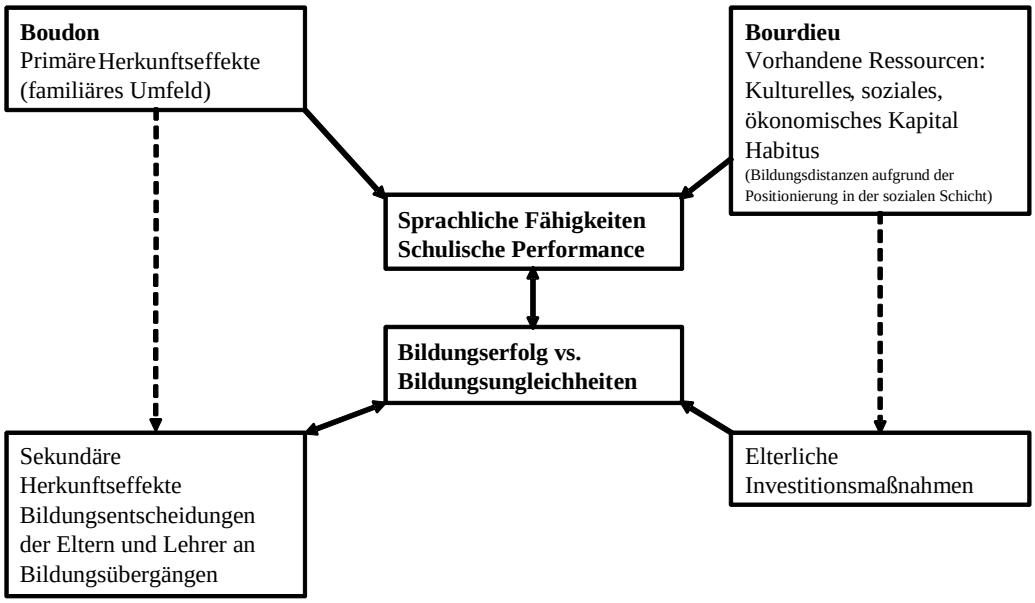


**Abb. 6**: Die Entstehung sozialer Ungleichheiten nach Boudon und Bourdieu im Vergleich, orientiert an Becker und Lauterbach (2004; Abb. 1, S. 13).

Bourdieu bietet einen Erklärungsansatz zur Entstehung sozialer Ungleichheiten, der sich anhand der unterschiedlichen Sozialisationen von Kindern durch ihr Elternhaus und deren unmittelbaren Umgebung erklären lässt. Dabei bezieht sich Bourdieu in seiner Kapitaltheorie auf drei Kapitalsorte, die sich gegenseitig beeinflussen und eng mit dem Habitus einer Person in Beziehung stehen. Nach Bourdieu führt eine ungleiche Ausstattung mit sozialem, ökonomischem sowie kulturellem Kapital dazu, dass Kinder aus bildungsnahen Familien von Geburt an intensiver gefördert werden und somit auch eine höhere Chance besitzen, einen erfolgreichen Bildungsweg einzuschlagen, als dies in bildungsfernen Familien möglich ist.

Als ausschlaggebend für den Bildungserfolg bei Kindern stellt Bourdieu neben dem sozialen Kapital, das sich in Hilfestellungen und Beziehungen durch das soziale Umfeld ausdrückt, das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie in den Vordergrund. Eltern, die selbst ein hohes kulturelles Kapital besitzen, weisen meist eine höhere Einstellung zur Bildung auf und sind dadurch auch eher bereit, höhere Bildungsinvestitionen für ihre Kinder vorzunehmen. Nach Bourdieu ist diese familiäre Investition entscheidend für den Bildungsverlauf. Er bemängelt, dass die sozial bedingten unterschiedlichen Investitionen der Elternhäuser oftmals im Bildungssystem unbeachtet blieben.

Als einen weiteren Vorteil hebt Bourdieu die sprachlichen Kompetenzen hervor, die oftmals bei Kindern aus bildungsnahen Familien besser ausgeprägt sind als bei Kindern aus bildungsfernen Familien. Hierdurch können sich die Kinder auf die in der Schule verlangte und positiv benotete Sprache, die sich deutlich von ihrer täglich genutzten Ausdrucksweise unterscheidet, nur schwer einstellen (siehe hierzu auch den Abschnitt 2.4.1).

Während Bourdieu sich primär auf die Entstehung sozialer Ungleichheiten beschränkt, die durch die außerschulischen Umgebungsbedingungen zustande kommen, weist Boudon zudem noch auf die Funktionalität der Bildungsinstitutionen selbst hin, durch die zusätzlich die sozialen Ungleichheiten noch verstärkt werden können (sekundäre Herkunftseffekte): zum einen durch die Vergabe von institutionellen Schülerbewertungen (Notengebungen) und zum anderen durch die individuellen Entscheidungsprozesse an den Bildungsübergängen (sowohl durch die Eltern als auch durch die Schullaufbahnempfehlungen der Lehrkräfte).

Dennoch erachtet auch Boudon die familiären Einflüsse (primäre Herkunftseffekte) als entscheidend für die tatsächliche schulische Leistung. Er sieht ebenso wie Bourdieu – mangelnde Ressourcen sowie eine niedrige Sprachkompetenz als Grund für eine schlechtere schulische Performanz. Die primären Herkunftseffekte könnten demnach als äquivalent zu den von Bourdieu bezeichneten Kapitalformen angesehen werden.

Mittlerweile herrscht in der Bildungsforschung ein breiter Konsens darüber, dass familiäre Prozessmerkmale, wie schulbezogenes elterliches Engagement (vgl. Baumert et al. 2003a; Krüger et al. 2010; Baumert und Maaz 2006; Maaz et al. 2010a) sowie die Vermittlung von kulturellem Kapital (vgl. Jungbauer-Gans 2004; Baumert et al. 2006), für die Berücksichtigung sozialer Un-

terschiede zu beachten sind. Auch wurden neben dem Ausbau von Ganztagsangeboten sowie zusätzlichen Sprach-Förderkursen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund politische Maßnahmen unternommen, um insbesondere die primären Herkunftseffekte teilweise kompensieren zu können. Die folgende Arbeit hat zum Ziel, zu untersuchen, inwiefern diese Maßnahmen Wirkungen zeigen.

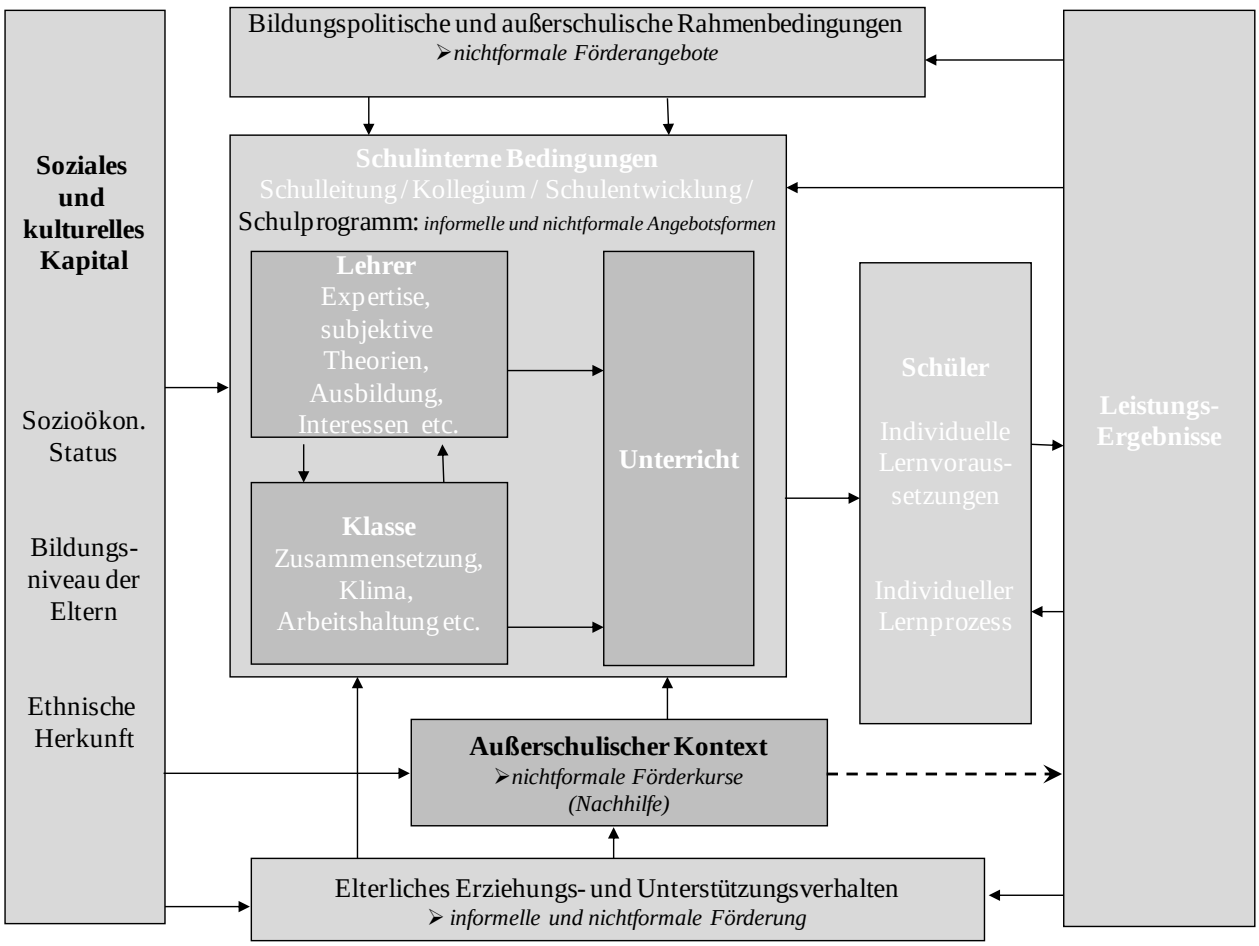


**Abb. 7:** Theoretisches Rahmenkonzept: Aufnahme der Theorien von Bourdieu und Boudon (Part II).

## 2.4 Grundlage zur Lesekompetenz

Die Fähigkeit zu lesen ist unabdingbar für den Wissenserwerb im Verständnis hochentwickelter, differenzierter Gesellschaften; sie ist für das lebenslange Lernen unerlässlich (vgl. Bos et al. 2003a, S. 68). Das Wissen, von dem die „Wissensgesellschaft“ spricht, wird in Texten repräsentiert sowie transportiert und durch das Lesen erschlossen (vgl. Drechsel und Schiefele 2001, S. 83). Leseanlässe tauchen in einer großen Bandbreite auf, wobei Lesen unterschiedliche Funktionen haben kann (vgl. Groeben und Hurrelmann 2004) – von der Weiterbildung und Wissenserweiterung bis hin zum literarisch-ästhetischen Lesen. Neben Fakten, die über Texte vermittelt werden, werden auch Wertevorstellungen und kulturelle Inhalte transportiert. Die Grundlagen der Lesekompetenz werden in der Grundschulzeit erworben; doch ist der Erwerb von Lesekompetenz mit der Grundschulzeit keineswegs abgeschlossen. Erst im weiteren Verlauf des Bildungsgangs werden Techniken und Strategien zum besseren Textverstehen erlernt, die sich sogar über die Schulzeit hinaus weiterentwickeln (vgl. Artelt et al. 2007). Aufgrund der hohen Gewichtung der Lesekompetenz für einen erfolgreichen Bildungsverlauf soll auch in der vorliegenden Arbeit die Lesekompetenz als Leistungsvariable verwendet werden.

Die Untersuchungen des PISA-Konsortiums stellten fest, dass eine unterdurchschnittliche fachliche Leistung eng mit der Entwicklung des Leseverstehens „in der Sprache des Tests“, hier also im Deutschen, zusammenhängt. Aufgrund der hohen Bedeutung der deutschen Sprachkenntnisse im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund wurden in den letzten Jahren zahlreiche Sprachförderungsangebote zur Verbesserung der Deutschkenntnisse an den Schulen ausgebaut (vgl. Stanat et al. 2010b).

Im folgenden Abschnitt 2.4.1 soll daher ein kurzer Exkurs über den Begriff „Sprachförderung“ sowie dessen Bedeutung im schulischen Kontext stattfinden. Im Abschnitt 2.4.2 wird der Begriff „Lesekompetenz“ definiert und ein Überblick gegeben, wie dieser im bisherigen internationalen sowie nationalen Forschungskontext verwendet wird. Der Abschnitt 2.4.3 beinhaltet die theoretische Perspektive zum Lese- und Verstehensprozess aus kognitionspsychologischer Sicht. Anschließend wird im Abschnitt 2.4.4 auf bedeutsame Prädikatoren, die zur Klärung von Unterschieden in der Lesekompetenz führen können, verwiesen. Im letzten Abschnitt 2.4.5 werden die

bisherigen Erkenntnisse zur Lesekompetenzforschung vor dem Hintergrund des verwendeten Rahmenmodels zusammengefasst.

### 2.4.1 Grundlage Sprachförderung

*"It is well documented that literacy learning begins long before children enter school or receive formalized literacy instruction"* (Barnhardt 1.2.2012), darin sind sich die Autoren einig (vgl. Leseman und de Jong 1998; Brice-Heath 1983; Whitehurst und Lonigan 1998).

De Jong und Leseman (2001, S. 72) haben sich auf Untersuchungen bezogen, die gezeigt haben, dass die familiäre sprachliche Praxis die sprachliche Entwicklung von Kindern beeinflusst. Schriftnahe Praktiken bereiten auf die Anforderungen schulischer Sprachanforderungen vor. Der sprachliche Input, den die Kinder in ihrer Umwelt erfahren, ist vom sozialen Status der Familien und ihrer Bildungsnähe abhängig (vgl. Foster et al. 2005; Scheele et al. 2010). Im Kontext der deutschen Schule nimmt die Beherrschung der deutschen Sprache eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund ein (vgl. Solga und Dombrowski 2009; Alba 1994; Baumert und Schümer 2001, S. 378; Stanat 2003; Esser 2006, S. 312). Die deutschen Sprachkenntnisse (in den großen Schulleistungsvergleichsstudien gemessen an der Lesekompetenz) haben einen entscheidenden Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Stanat et al. 2010b).

Mehrsprachiges Aufwachsen und Leben besitzt viele Vorteile für die sprachliche und kognitive Entwicklung, jedoch wird wiederkehrend in Studien gezeigt, dass zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler einen geringeren Wortschatz in jeder ihrer Sprachen besitzen als ihre monolingual aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. Leseman 2000; Reich und Roth 2002).

Über dieses in der einschlägigen Forschung unumstrittene Ergebnis werden Leistungsrückstände der Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund oft kausal im Zusammenhang mit dem Gebrauch einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache interpretiert. Wenn in der Familie überwiegend Deutsch gesprochen wird, unterscheidet sich die Kompetenzentwicklung gegenüber Kindern ohne Migrationshintergrund nur geringfügig. Demgegenüber zeigen Jugendliche, bei denen zu Hause andere Sprachen als Deutsch gesprochen werden, Kompetenzrückstände gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund (vgl. Ramm et al.

2005). Die Effekte lassen sich teilweise durch die Schichtzugehörigkeit oder durch die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre erklären, doch bleiben die Effekte trotz Kontrolle dieser bestehen (vgl. Becker und Biedinger 2006). Die Behauptung der Kausalbeziehung wurde bisher jedoch noch nicht belegt. In internationalen Analysen der PISA-Studien selbst zeigt sich z. B., dass das Sprechen einer anderen als der Schulsprache im Elternhaus in vielen Bildungssystemen keinen nachteiligen Effekt hat (vgl. Cummins 2000).

Der folgende Abschnitt 2.4.1.1 stellt zunächst die Bedeutung der Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund dar. Anschließend wird das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* vorgestellt (Abschnitt 2.4.1.2), welches im Kontext von FÖRMIG entwickelt wurde. Im letzten Abschnitt 2.4.1.3 wird eine Einbettung in die vorliegende Arbeit vorgenommen.

#### 2.4.1.1 Bedeutung der Sprachförderung im schulischen Kontext

Die Sprache, die in der Schule gelernt werden soll, ist durch die Distanzierung von unmittelbar vorhandenen Dingen sowie durch abstrakte Bezüge gekennzeichnet. Sätze und Texte unterscheiden sich deutlich von Sprachformen aus dem Alltag (vgl. Schmölzer-Eibinger 2002, S. 93). Auch in der mündlichen schul- und bildungssprachlichen Kommunikation sind Merkmale der Schriftlichkeit erhalten. Cummins (1979) hat eine grundlegende Unterscheidung zwischen *basic interpersonal communications* skills (BICS) und *cognitive academic language proficiency* (CALP)[10]

[10] BICS und CALP nach Cummins:
BICS: *Basic Interpersonal communicative Skills* decken die Erfordernisse der alltagsprachlichen Kommunikation ab und können relativ schnell erworben und eingesetzt werden (vgl. Cummins 1979), während CALP *Cognitive Academic Language Proficiency* ein viel anspruchsvolleres, für das Verständnis komplexer (schriftlicher) Texte notwendiges Sprachverständnis darstellt. In neueren Arbeiten von Cummins werden die Termini BICS und CALP durch die Termini *conversational language* und *academic language* ersetzt, also Hinweise auf konzeptionelle Mündlichkeit bzw. konzeptionelle Schriftlichkeit (Siebert-Ott 1999, S. 31). Oft werden diese Begriffe mit BICS und CALP synonym verwendet (Cummins 2000, S. 75).

vorgeschlagen. Hiermit weist er darauf hin, dass unterschiedliche kognitive Leistungen mit dem alltäglichen Sprachgebrauch und dem in der Schule verbunden sein könnten.
Roth (2003, S. 378) greift dies auf und betont, dass in der Schule CALP im Vordergrund stehe. Das Verstehen von Sachtexten, so Roth weiter, setze hohe kognitive Fähigkeiten voraus und fordere bei Schülerinnen und Schülern sowohl einen differenzierten Wortschatz als auch die Fähigkeit, Kohärenz zu erkennen und sprachlich zu realisieren, um fehlende Kontextbezüge zu kompensieren bzw. zu rekonstruieren (vgl. Roth 2003, S. 378)
Zur Bewältigung der kontextreduzierten Unterrichtsprache sowie der Fachsprache, die in den Schulbüchern vorzufinden ist, ist nach Roth Unterricht notwendig. Im „natürlichen Spracherwerb“, der in lebensweltlichen und interaktiven Kontexten stattfindet, spielen diese Varianten von Sprache kaum eine Rolle. Bei Schülerinnen und Schüler mit anderen Familiensprachen, so Roth weiter, komme hinzu, dass der natürliche Spracherwerb in ihrer anderen Sprache erfolge und nicht unbedingt in ihrer Zweitsprache Deutsch (vgl. ebd.). Zum bildungssprachlichen hinführendem Sprachgebrauch, so Wojnesitz (2010, S. 68), wie er in bildungsnahen Familien etwa durch Vorlesen und Erklärungen vermittelt wird, werde in bildungsfernen Familien (ganz gleich welcher sprachlichen Herkunft) weniger geleistet.
Damit haben nach Schmölzer-Eibinger (2002, S. 94) Kinder, in deren sprachlicher Umgebung eine andere als die Unterrichtssprache praktiziert wird, einen doppelten Lernaufwand, da sie zum einen die Zweitsprache für alltagssprachliche Verwendungssituationen verstehen und gebrauchen lernen müssen, und zum anderen müssen sie den schulischen Sprachgebrauch erlernen, der ihnen als Instrument zum Erwerb und zur Wiedergabe des schulischen Wissens dient (vgl. Schmölzer-Eibinger 2002, S. 94).

#### 2.4.1.2 Durchgängige Sprachbildung

Internationale Untersuchungen haben zwar erwiesen, dass die Kenntnisse der Unterrichtsprache relevant für die schulische Leistung sind, doch können sie nicht zeigen, wie die sprachlichen Fähigkeiten beschaffen sein müssen, die die Aussicht auf bessere Bildungschancen erhöhen (vgl. Gogolin und Lange 2011, S. 107). An dieser Erkenntnis setzte das Modellprogramm FÖRMIG an (vgl. Gogolin et al. 2011). Das Besondere an FÖRMIG war, dass Erkenntnisse der Forschung über

den Spracherwerb und die Sprachentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit[11] so konzeptionell wie möglich berücksichtigt wurden (vgl. ebd., S. 14). Anknüpfend an Vorarbeiten und vorherige Forschungsergebnisse, die zeigen, dass Bildungserfolg nicht allein vom Verfügen über allgemeinsprachliche Fähigkeiten abhängt, wurde in FÖRMIG das Hauptaugenmerk auf die Förderung bildungsrelevanter sprachlicher Fähigkeiten gelegt (vgl. ebd.). Zur Realisierung wurde das Konzept der „*durchgängigen Sprachbildung*" (siehe hierzu Gogolin et al. 2011, S. 53) vorgeschlagen, das auf der Prämisse beruht, dass sprachliche Fähigkeiten am besten entwickelt werden würden,

> „wenn sie in vielfältiger Weise angeregt werden und diese Anregungen nicht gegeneinander gerichtet sind, sondern sich zur Erreichung miteinander kompatibler Ziele gegenseitig ergänzen und erweitern" (Gogolin et al. 2011, S. 52).
>
> […] „Dieser Grundgedanke der wünschenswerten Kontinuität und Kohärenz sprachlicher Bildungsprozesse hat im Modellprogramm auch dazu geführt, die sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, mehr und mehr als Teil einer *allgemeinen durchgängigen Sprachbildung* zu verstehen und zu praktizieren" (Gogolin et al. 2011, S. 52f.).

Das Hauptaugenmerk der Sprachbildung sollte auf der Förderung von „*Bildungssprache*"[12] liegen (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 54; Gogolin 2006), die „schul- und fachsprachliche[13] Elemente [ent-

---

[11] Im Kontext der Mehrsprachigkeit wurde vor allem mit berücksichtigt, „dass Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in der Regel mit zwei oder mehr Sprachen leben. Mehrsprachigkeit ist daher eine unvermeidliche Bedingung für das pädagogische Handeln in sprachlich und kulturell heterogenen Konstellationen" (Gogolin et al. 2011, S. 14).

[12] „Bildungssprache ist die Art der Verwendung von Sprache, die eine allgemeine Verständigung über Themen öffentlichen Interesses ermöglicht; sie hebt sich sowohl von der „privaten" Alltagssprache wie von der „hermetischen" Fachsprache ab. Sie macht fachliche Inhalte verhandelbar, indem sie diese in das allgemein „öffentliche" Sprechen zurückzuführen vermag" (Gogolin et al. 2011, S. 54).

[13] *Schulsprache*: „Nach dem Verständnis in FÖRMIG ist dabei die Schulsprache ein Ausschnitt der Bildungssprache, wobei auf dasjenige sprachliche Repertoire verwiesen wird, das rein auf den Kontext Schule bezogen ist" (vgl. Gogolin 2004, S. 112). *Fachsprache*: „Unter Fachsprache versteht man eine Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient" (vgl. Gogolin 2004, S. 112).

hält], und zwar vor allem im Bereich der Terminologie, also des Wortschatzes, der Schule und der Unterrichtsfächer“ (Gogolin 2004, S. 112). Bildungssprache kann demnach als die Variante der Sprache angesehen werden, die gebraucht wird, um sich in formellen Lehr- und Lernkontexten Wissen anzueignen oder weiterzugeben (vgl. Heppt et al. 2012, S. 351).

#### 2.4.1.3 Zusammenhang zu dem Forschungsvorhaben

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, der Frage nach der Leistung der Bildungseinrichtungen für die Entwicklung der schul- und unterrichtssprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit (und ohne) Migrationshintergrund ein Stück näherzukommen. Mit Hilfe von Daten aus dem Projekt SPRABILON soll überprüft werden, ob der Unterricht im Verlauf der Sekundarstufe I zu einer Verringerung der Divergenz von (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund geführt hat. Zum anderen soll geprüft werden, ob sich die Sprachförderung, wie sie im Kontext von FÖRMIG stattgefunden hat, auch längerfristig auf die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausgewirkt hat. Gegenstand der Betrachtung ist die Entwicklung der Lesekompetenz.
Einflussfaktoren wie der sozioökonomische Hintergrund, Wortschatz oder die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre werden in den Analysen berücksichtigt.

### 2.4.2 Definition Lesekompetenz und Textverstehen

#### 2.4.2.1 Lesekompetenz

In der aktuellen Literatur wird deutlich, dass unter Lesekompetenz bei weitem mehr verstanden wird als die Fähigkeit, einzelne Buchstaben und Wörter zu entziffern. Nach einer Definition ist *Lesen* „visuelles (bei Blinden taktiles) Wahrnehmen und Verstehen von Schriftzeichen“ (Häcker und Stapf 2004, S. 555). Eine ähnliche Definition lieferten Rayner und Pollatsek (1989), die von *Lesefähigkeit* sprechen, wenn aus graphischen Gebilden visuelle Informationen abgeleitet werden und deren Bedeutung verstanden wird (vgl. McElvany 2008, S. 13). Hier umfasst der Begriff der *Lesefertigkeit* die Komponente des Dekodierungsvorganges (Grapheme in Phoneme umsetzen), wohingegen der Begriff des *Leseverständnisses* die Fähigkeit einschließt, aus dem Geschriebenen einen Sinn zu entnehmen. Hier ist die Verarbeitung von Sätzen und letztlich von ganzen Texten eingeschlossen (vgl. Rost 2001, S. 449).

Schneider (2008) betont, dass die *Lesefertigkeit* und das *Leseverständnis* als zwei unterschiedliche Komponenten der Lesekompetenz zu sehen seien: Zum einen bildeten sich im Verlauf der Lesekompetenzentwicklung *basale Leseprozesse* (erste Komponente) heraus, wie das Rekodieren (Lautieren) und das Dekodieren (Sinnentnahme des Gelesenen/Lautierten). Diese Prozesse würden sich deutlich in ihrer Geschwindigkeit zum frühen Erwachsenenalter hin verbessern. Zum anderen gewinne das *Leseverständnis* (die zweite Komponente) mit zunehmendem Alter der Kinder an Bedeutung, da es den Kindern immer besser gelinge, die Aussagen eines Textes mit ihrem Vor-, Welt- und sprachlichen Wissen zu verknüpfen. Schneider betont dabei, dass diese nicht unabhängig voneinander zu sehen seien, allerdings auch nicht sehr eng korrelieren würden (vgl. Schneider 2008, S. 134).

Bei der Lesekompetenz handelt es sich um eine sehr komplexe Fähigkeit, zu der bestimmte Entwicklungs- bzw. Qualitätsmerkmale gehören (vgl. Christmann und Richter 2006). Neben den basalen Lesefähigkeiten spielen auch die kognitiven Fähigkeiten, das Sprach-, Welt- und inhaltliche Vorwissen sowie die strategischen Kompetenzen beim Leseprozess eine bedeutende Rolle. Motivationale Faktoren, wie Werteorientierungen und Interessen, entscheiden jedoch darüber, inwieweit die vorhandenen „Ressourcen“ vom Individuum eingesetzt werden (vgl. Artelt et al. 2001). Groeben (2002, S. 13) versteht unter dem Begriff *Lesekompetenz* ein individuelles Fähig- und Fertigkeitspotenzial einer Person, das sich in konkreten Situationen als ein spezifisches Handeln und Verhalten manifestiert. Eine ähnliche Sichtweise bietet der Erziehungswissenschaftler und Lernpsychologe Weinert (1999), nach dem die Lesekompetenz auch als eine Form von Handlungskompetenz angesehen werden kann. Neben den kognitiven Fähigkeiten betrachtet er vor allem Haltungen und Einstellungen sowie förderliche Strategien und Routinen eines Lesers als bedeutende Faktoren für die Entwicklung von Lesekompetenz. Für ihn haben diese – vor dem Hintergrund einer lebenslangen Lernperspektive – einen entscheidenden Einfluss auf eine regelmäßige Praxis und die Integration des Lesens im Alltag (vgl. Weinert 1999).

Der Blick auf den Begriff der *Kompetenz*, der im Lesekompetenzbegriff verwendet wird, hilft, die Komplexität im Zusammenspiel der Teilkomponenten, die auf die Lesekompetenz Einfluss nehmen, zu verdeutlichen. Auch hier werden individuelle Persönlichkeitseigenschaften wie z. B.

die motivationale und soziale Bereitschaft, Erwartungen sowie eigene Handlungskompetenzen in den Definitionen mit aufgegriffen (Weinert 2001a).

In der einschlägigen Literatur wird der Kompetenzbegriff allerdings sehr vielschichtig verwendet; eine einheitliche Definition liegt nicht vor. So reicht die Bandbreite des Verständnisses von „angeborenen Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. Begabung, Intelligenz) bis zu umfangreichem erworbenen Wissensbesitz, von fächerübergreifenden Schlüssel-Qualifikationen bis hin zu fachbezogenen Fertigkeiten“ (Klieme et al. 2007b, S. 74). Klieme et al. (2007) betonen in einer Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, dass der Kompetenzbegriff nur zur Grundlage für bildungspolitische Veränderungen verwendet werden könne, wenn es einen konsensuellen Sprachgebrauch gebe.

Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung wird vielfach die Definition von Weinert (1999) zugrunde gelegt. Hierbei stehen die kognitiven Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen sowie automatische Fertigkeiten) im Vordergrund, aber es werden auch motivationale Merkmale, die eine Person mit sich bringt, berücksichtigt. Weinert (2001c) versteht unter *Kompetenzen*

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001c, S. 27).

Hieran anschließend betonen Klieme et al. (2003), dass der Begriff der „Kompetenz“ nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lehrinhalten zurückgreife, die aus den Rahmenlinien und Lehrplänen abzuleiten seien. Vielmehr gehe es um die Identifizierung von Grunddimensionen der Lernentwicklung, die sich in einem Gegenstandsbereich (*Domäne*, wie es die Wissenspsychologie ausdrückt) abspiele. Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung sowie zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen könnten sich auch „Schlüsselkompetenzen“ entwickeln, der Erwerb von Kompetenzen müsse jedoch – wie Weinert (2001b) hervorhebt – beim systematischen Aufbau von „intelligentem Wissen“ in einer Domäne beginnen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 22).

Eine hieran anschließende Definition von Lesekompetenz befähigt dazu, dass Personen bestimmte lese- und textbezogene Anforderungen bewältigen können (vgl. Artelt et al. 2007, S. 11). Zu

diesen Anforderungen, so die Forschung, gehören einzelne Teilprozesse, die während des Leseprozesses stattfinden. Sie reichen von basalen analytischen Fähigkeiten der Buchstaben- und Worterkennung über die semantische Analyse von Wortfolgen bis hin zum satzübergreifenden Aufbau einer kohärenten Testpräsentation (vgl. Matthäi und Artelt 2009, S. 107). Lesen ist demnach ein höchst komplexer Vorgang, der aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen besteht, die auf der Wort-, Satz,- und Textebene (siehe dessen Beschreibung im folgendem Abschnitt 2.4.3) stattfinden (Christmann und Groeben 1999). So wird beim Lesen von Texten die enthaltende Information nicht nur dekodiert, sondern auch eine aktive Verbindungen zum Vorwissen des Lesers bzw. der Leserin hergestellt, „womit die im Text vorgegebenen Informationen deutlich angereichert, aber auch subjektiv eingefärbt werden“ (vgl. Matthäi und Artelt 2009, S. 107). Lesen kann demnach als eine aktive Auseinandersetzung mit dem Text und (Re)-Konstruktion des Gelesenen angesehen werden, bei der die im Text enthaltenden Informationen mit dem Vorwissen des Lesers verbunden werden (vgl. Christmann und Groeben 1999).

Groeben und Hurrelmann (2002) gehen mit ihrer Sichtweise noch einen Schritt weiter, indem sie Lesekompetenz

> „ ‚als Ergebnis von Sozialisation’ ansehen, in der interindividuell unterschiedliche Dispositionen (Persönlichkeitseigenschaften), bereits erworbene (schrift-)sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen der Lektüre miteinander interagieren“ (Groeben und Hurrelmann 2002, S. 276).

Demnach ist Lesekompetenz eine Voraussetzung für die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben, da vielfältige Lebens- und Wissensbereiche über das Lesen eröffnet und erschlossen werden können (vgl. Groeben und Hurrelmann 2004).

Bei der Definition von Groeben und Hurrelmann wird deutlich, wie komplex der Einfluss von Teilkomponenten ist, die auf die Lesekompetenz einwirken. Die Autoren heben hervor, dass die Lesekompetenz mit sehr vielseitigen Eigenschaften im Zusammenhang stehe: Demnach würden zur Lesekompetenz nicht nur bestimmte kognitive Leistungen gehören, sondern auch emotionale und motivationale Fähigkeiten, außerdem Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktionen (vgl. Groeben und Hurrelmann 2002, S. 276). Neben den kognitiven und motivationalen Merkmalen werden auch die handlungsbezogenen Merkmale in die Definition eingeschlossen. Die Lesekompe-

tenz ist somit die Eigenschaft, die Personen dazu befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Artelt et al. 2007).

#### 2.4.2.2 Lesekompetenz in internationalen und nationalen Vergleichsstudien

„PISA und PIRLS/IGLU sind zwei in Deutschland intensiv diskutierte internationale Vergleichsstudien, die sich mit der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe bzw. am Ende der Primarstufe befassen“ (Artelt et al. 2009, S. 35). Bei der Erfassung der Lesekompetenz in PISA wird bei der Altersgruppe der 15-Jährigen die Fähigkeit vorausgesetzt, Texte zu verstehen, auch wenn Effizienz und Lesegeschwindigkeit unterschiedlich ausfallen können. Ein Grund für die Aufnahme der Lesekompetenz in das Design der PISA-Studien war, dass sie aufgrund ihres Charakters als universelles Kulturwerkzeug eine Schlüsselstellung unter den erfassten Kompetenzen darstellt. Lesekompetenz ist eine Voraussetzung für den Wissenserwerb in allen schulischen Fächern und wird auch im späteren Wissenserwerb, wie z. B. in der Ausbildung oder im Studium, für die Erschließung neuer Inhalte und zum Lernen effizient genutzt (vgl. Baumert et al. 2001c). In der Studie PISA wird betont, dass „keine schulspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern „Life Skills“ gemessen werden, also Kompetenzen, die für die spätere Lebensführung, den beruflichen Erfolg sowie die kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe von Bedeutung sind“ (Naumann et al. 2010, S. 24). Ziel von PISA ist es demnach, sich auf Basiskompetenzen, wie u. a. die Lesekompetenz und die mathematische Modellierungsfähigkeit, zu konzentrieren, „die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die [...] Generalisierung universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit darstellen“ (Baumert et al. 2001c, S. 21).

Insgesamt stützen sich sowohl PISA als auch IGLU bei der Definition zur Lesekompetenz auf die Definitionen von Groeben und Hurrelmann (2002), indem unter Lesekompetenz nicht nur die Fähigkeit des Entzifferns von schriftlichem Material (Dekodierung) verstanden wird (vgl. Baumert et al. 2002, S. 71), sondern der Leser Inhalte in vorhandene Wissensstrukturen einzuordnen versucht und damit eine kohärente mentale Repräsentation des Gelesenen aufbaut (vgl. Artelt et al. 2002b, S. 8).

Bei der Erfassung der Lesekompetenz orientieren sich sowohl PISA als auch IGLU an der angloamerikanischen *Literacy*-Konzeption. Dieser Begriff wird zur Bezeichnung von Lese- und Schreibkompetenzen verwendet; im deutschsprachigen Diskurs soll er auf universelle Basiskompetenzen verweisen.

Gogolin (2004) zeigt in einem Beitrag „*Zum Problem der Entwicklung von ‚Literalität' durch die Schule*" dass bei der in PISA verwendeten Itemkonstruktion die prominente Rolle insbesondere der Sprache zugeteilt werde, die für die Lernerfolgschancen bei Kindern und Jugendlichen verantwortlich sei. So seien neben der Lesekompetenz auch die naturwissenschaftlichen sowie mathematischen Kompetenzen, die in PISA getestet werden, in einem bedeutenden Maße sprachlich belegt. Gogolin vermerkt in ihrem Beitrag kritisch:

> „Während die „sprachhaltige" Auffassung von den beiden nicht explizit sprachlichen Leistungsbereichen in der internationalen PISA-Terminologie durch die Verwendung der Begriffe „Mathematical Literacy" und „Scientific Literacy" anklingt, ist vom deutschen PISA-Konsortium der Begriff „Grundbildung" für die Bezeichnung der beiden Bereiche gewählt worden" (Gogolin 2004, S. 106).

Aufgrund dessen plädiert Gogolin für die Beibehaltung des „Literarität"-Begriffes mit der Begründung, dass dadurch der Bezug zur Schriftlichkeit erhalten bliebe und ein damit wesentliches Merkmal schulischer Sprachlichkeit nicht an Bedeutung verlieren würde; denn die schulspezifische Kommunikation würde nicht allgemeinsprachlich, sondern fachsprachlich bestimmt werden (vgl. Gogolin 2003; 2004).

In der angelsächsischen *Literacy*-Diskussion ist vor allem die Idee der universellen Bildungsqualifikation zentral, wobei angenommen wird, dass diese eng mit den steigenden Qualifikationsanforderungen verknüpft ist, die durch den beschleunigten Wandel der Industrie- und Wissensgesellschaft hervorgerufen werden (vgl. Baumert et al. 2001d, S. 78). Nach der OECD (2000) wird die *Literacy*-Konzeption als „[…] Basiskompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind" (Artelt et al. 2001, S. 78). Deutlich wird hier, dass es das Ziel der Studie ist, sich auf die erworbenen Kompetenzen in der Pflichtschulzeit zu beziehen, die für die Lebensbewältigung im jungen Erwachsenenalter bis hin zum lebenslangen Lernen von Bedeutung sind (vgl. Baumert et al. 2001c, S. 78). Der enger gefasste Begriff *Reading Literacy* bezeichnet „eine grundlegende Form des kommunikativen Um-

gangs mit der Welt“ (Baumert et al. 2001c, S. 78). Es wird damit die Fähigkeit bezeichnet, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können (vgl. Bos et al. 2003a, S. 73). Da der Begriff aber allgemein das Bild einer elementaren Alphabetisierung hervorruft, wird er den Ansprüchen des in PISA verwendeten *Reading-Literacy*-Konzepts nicht gerecht, so dass in PISA der Begriff Lesekompetenz verwendet wird (vgl. Baumert et al. 2001d, S. 78).

Die Definition für *Lesekompetenz*, die in der OECD für ihre international vergleichenden Bildungsstudien aufgestellt worden ist, lässt eine Übereinstimmung zur Definition zum Textverstehen erkennen, da hier unter Lesen eine aktive Auseinandersetzung mit Texten verstanden wird (vgl. Artelt et al. 2002b, S. 7; Baumert et al. 2003b, S. 70). Dabei werden Textverarbeitungsprozesse der fortgeschrittenen Leser vor allem in der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung untersucht, die auf komplexen Modellen des Lesens bzw. Textverstehens basieren (vgl. Schneider 2008).

Die Modelle der Lesekompetenz von PISA und IGLU knüpfen an dem kognitionspsychologischen Forschungsansatz von van Dijk und Kintsch (1983) sowie dem psychometrischem Ansatz von Kirsch und Mosenthal (1989–1991) an (vgl. Bos et al. 2003a, S. 73). Demnach ist Textverständnis ein informationsverarbeitender Prozess, bei dem der Leser die im Text enthaltende Information aktiv mit seinem Vor- und Weltwissen verbinden (vgl. Groeben und Hurrelmann 2002, S. 146; Bos et al. 2003a, S. 73).

Im Kontext von Textverständnis taucht zudem der Begriff der *Textkompetenz* auf. Diesbezüglich haben in der Literatur die Arbeiten von Portmann-Tselikas (2002; 2005) und Schmölzer-Eibinger (2007) eine breite Anerkennung gefunden. Portmann-Tselikas (2005) definiert Textkompetenz wie folgt:

> „ […] Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Lesen mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. Textkompetenz schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit die Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (Portmann-Tselikas 2005, S. 1f.).

Gegenüber der Lesekompetenz wird bei der Textkompetenz noch die Fähigkeit mit einbezogen, eigene Texte herzustellen, die es einem ermöglichen, anderen seine Gedanken, Wertungen und Absichten mitzuteilen.

Die Textkompetenz ist in der Schule eine der am meisten verlangten Kompetenzen und wird dennoch viel zu selten explizit vermittelt. Es zeigte sich, dass die Aspekte zum Thema „Textkompetenz“ eine hohe Relevanz, vor allem im Bereich des Zweitspracherwerbs und der Erst- und Fremdsprachdidaktik, eingenommen haben (Schmölzer-Eibinger und Weidacher 2007, S. 9). So wird vermutet, dass es Schülerinnen und Schüler, die im deutschen Schulsystem eine höhere Textkompetenz aufweisen, leichter haben, einen höheren Abschluss zu erreichen und in weitere Bildungsgänge einzusteigen (vgl. Portmann-Tselikas 2005, S. 1).

Aufgrund der hohen Relevanz wurde die Textkompetenz auch in SPRABILON durch unterschiedliche Schreibaufgaben bei den Schülerinnen und Schülern erfasst. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch – um eine Vergleichbarkeit zu PISA und IGLU zu gewähren – nur die Lesekompetenz als Leistungsvariable herangezogen.

#### 2.4.2.3 Zwischenfazit zur Lesekompetenz

Einigkeit in den Definitionen zur Lesekompetenz besteht darin, dass die Lesekompetenz als Schlüsselqualifikation gilt; sie kann als eine universelle Basisqualifikation angesehen werden, die es dem Individuum ermöglicht, eigene Ziele zu verfolgen und am gesellschaftlichem Leben teilzunehmen. Die Lesekompetenz ermöglicht dem Individuum, sein bisheriges Wissen ständig mit neuem Wissen zu verknüpfen und zu erweitern. Lesekompetenz geht demnach weit über die schulische Lebensspanne hinaus (vgl. hierzu auch Groeben und Hurrelmann 2004; Portmann-Tselikas 2005; Artelt et al. 2007). Kognitive Fähigkeiten werden als einflussreiche Teilkomponenten der Lesekompetenz hervorgehoben (vgl. Groeben und Hurrelmann 2002; Schmölzer-Eibinger 2002; Bos et al. 2003a). Sie gelten als Voraussetzung dafür, sich bestimmte Fähigkeiten anzueignen, und befähigen dazu, das Gelesene mit Vorwissen zu verknüpfen. Neben den kognitiven Fähigkeiten sind aber auch Persönlichkeitsmerkmale (wie z. B. motivationale Aspekte) bedeutend (siehe u. a. Groeben und Hurrelmann 2004; Weinert 2001b).

In der vorliegenden Arbeit wird Lesekompetenz in Anlehnung an Groeben und Hurrelmann (vgl. 2002; 2006, S. 13) als ein individuelles Fähigkeits- und Fertigkeitspotenzial betrachtet, mit dem eine Person sowohl im Gegenstandsbereich Lesen zurechtkommt als auch aufgabenorientierte Fertigkeiten bewältigen kann. Lesen wird hier als ein aktiver Prozess angesehen, in den neben den basalen Lesefähigkeiten und kognitiven Leistungen auch individuelle Einstellungen und Haltungen (wie Lesemotivation und Lesestrategien) integriert sind.
Wie in PISA soll auch in der vorliegenden Arbeit die Lesekompetenz im Sinne einer Basiskompetenz gesehen werden, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig ist (vgl. Naumann et al. 2010, S. 24).

Das folgende Kapitel geht kurz auf theoretische Grundlagen zur Erfassung der Lesekompetenz ein. Im Anschluss hieran werden bedeutsame Prädikatoren der Lesekompetenz vorgestellt.

### 2.4.3 Theoretische Perspektive zum Lese- und Verstehensprozess aus kognitionspsychologischer Sicht

Die Darstellung der Theorie zur Erfassung der Lesekompetenz blickt auf eine lange Tradition in der empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft zurück, wobei die psychologische Lesetheorie am ältesten ist (vgl. Bos et al. 2003a, S. 70). Einigkeit zwischen den Traditionen besteht darin, dass

> „sobald die basale Lesefähigkeit (das Dekodieren) erworben ist – die Prozesse der Verarbeitung geschriebener Sätze und Texte der gesprochenen Sprache entsprechen. Beim geübten Leser verläuft das Lesen als Verstehen graphisch fixierter Sprache, also analog dem Hörer der gesprochenen Sprache“ (Bos et al. 2003a, S. 71).

Die kognitionspsychologische Sicht ermöglicht, den Lesevorgang in seinen Teilprozessen zu untersuchen und zu analysieren (vgl. Scheerer-Neumann 1997, S. 282). In der psychologischen Literatur zum Textverstehen stimmt man überein, dass „der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist“ (Baumert et al. 2002, S. 70). Kintsch (1998) beschreibt hier Lesen sowohl als einen vom Text gesteuerten Konstruktions- als auch als einen vom Wissen gesteuerten Integrationsprozess (vgl. Artelt et al. 2007).

Aufgrund neuer Erkenntnisse haben sich die Vorstellungen über die beim Lesen zugrunde liegenden Prozesse in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt. So wird nach Gibson und Levon (1989, S. 17) unter dem *Leseprozess* die Informationsentnahme aus Texten verstanden und *kompetentes Lesen* nach drei Hauptrichtungen unterschieden (Bos et al. 2005, S. 2):

- Lesen als Dekodierungsvorgang
- Lesen als selektiver Prozess
- Lesen als interaktiver Prozess

Die bisherige traditionelle Auffassung, dass es sich beim Lesen lediglich um einen Dekodierungsvorgang handelt, wurde durch die aktuellen Forschungen deutlich überholt (ebd.). Sie beschreiben Lesen in sequenziellen Schritten, „beginnend mit der Aufnahme von Informationen durch die Augen, folgen verschiedenen Verarbeitungsschritten und Repräsentationsformen, bis schließlich der Text entziffert und ausgesprochen ist“ (Bos et al. 2005, S. 2). Die aufeinanderfolgenden Prozesse, die sich beim Lesen abspielen, sollen in dem folgenden Abschnitt 2.4.3.1 kurz dargestellt werden. Anschließend wird auf das Modell von Irwin (1986) kurz eingegangen (Abschnitt 2.4.3.2), die die einzelnen Verständnisebenen des Leseprozesses ausdifferenziert darstellt.

#### 2.4.3.1 Leseprozesse auf Wort-, Satz- und Textebene

Im Kontext der Leseforschung entwickelten sich in den letzten Jahren zahlreiche theoretische Modelle zur Lesekompetenz, die sich ausschließlich an Modellen der seriellen Verarbeitung von Informationen orientierten, welche in sequenziellen Schritten abläuft (vgl. Voss et al. 2005, S. 2) (siehe Tab. 1):

**Tab. 1:** Darstellung der am Lesen beteiligten Teilprozesse.

| Die am Lesen beteiligten Teilprozesse: | |
|---|---|
| Ebene | Teilprozesse |
| *Wortebene* | Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie deren Bedeutung |
| *Satzebene* | Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen den Sätzen |
| *Textebene* | Übergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung des Textes |

Quelle: Christmann und Groeben 1999; Baumert et al. 2001c, S. 71; McElvany 2008, S. 17–20.

Die am Lesen beteiligten Teilprozesse können auf allen Ebenen als höchst flexibel und kontextabhängig angesehen werden (vgl. Christmann und Groeben 1999). Die einzelnen Ebenen lassen sich in unterschiedliche hierarchische Prozesse unterteilen, in die Wort-, Satz- und Textebene (vgl. Christmann und Groeben 1999; Baumert et al. 2001c, S. 71; McElvany 2008, S. 17–20).

Zuunterst befindet sich die *Wortebene*, in der das Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie die Erfassung der Wortbedeutungen im Vordergrund stehen (vgl. Christmann und Richter 2006). Sie ist die hierarchieniedrigste Ebene beim Lesen und wird auch als „basale Lesefertigkeit" beschrieben, in der zum einen Prozesse des Dekodierens und zum anderen der Abruf von Wortbedeutungen aus dem mentalen Lexikon stattfinden (siehe hierzu die Theorie der verbalen Effizienz von Perfetti (1985, Abschnitt 5.1). Bei einem Leseanfänger steht das Hauptaugenmerk zunächst auf der Buchstaben- und Worterkennung, so dass gerade am Anfang mangelnde Sicherheit und die Schnelligkeit des Worterkennens das Verständnis auf der Satz- und Textebene beeinträchtigen können (vgl. Bos et al. 2003a, S. 71).

Besonders charakteristisch zeigten sich seit den 1960er Jahren in der psychologischen Lesekompetenzforschung Modelle zur Worterkennung und der Wortwahrnehmung. Eine genaue Beschreibung der bestehenden Modelle bzw. Prozesse sind u. a. in den Arbeiten von Bos et al. (2003, S. 71) sowie in den Dissertationen von Voss (2005) und McElvany (2008, S. 18f.) zu finden.

Auf der mittleren Ebene befindet sich die *Satzebene*, in der es um die Erfassung des Bedeutungsinhaltes von Sätzen sowie deren semantischer und syntaktischer Relation geht (vgl. Baumert et al. 2001, S. 71; McElvany 2008, S. 19); Lange galt hier die semantische Analyse als entscheidend, und der syntaktischen Ebene wurde eher nur eine unterstützende Rolle zugeteilt (vgl. McElvany 2008, S. 18f.). Dieses trifft allerdings nur bei kürzeren Sätzen oder Texten zu, bei denen es ausreichen kann, die Prozesse beim Textverstehen über semantische Relationen in Form von Propositionen zu beschreiben. Im Fall von mehrdeutigen semantischen Relationen oder bei komplexen Sätzen muss jedoch auf die syntaktische Ebene zurückgegriffen werden (vgl. Baumert et al. 2001d, S. 71). Zudem wurde auch noch kontrovers diskutiert, ob dem Prädikat oder dem Subjekt die Hauptfunktion zugeteilt wird (vgl. McElvany 2008, S. 19). Seit Mitte der 1970er Jahre wurde davon ausgegangen, dass der Bedeutungsgehalt von Sätzen in Form von Prädikat-Argument-

Strukturen (Propositionen) repräsentiert wird, wobei dem Prädikat eine übergeordnete Organisationsfunktion zugeteilt wurde (vgl. ebd.).

Die *Textebene* ist die hierarchiehöchste Ebene, bei der es darum geht, die einzelnen Sätze aufeinander zu beziehen und in Bedeutungseinheiten zu integrieren, so dass ein sinnvoller Zusammenhang zwischen den einzelnen Textabschnitten gebildet werden kann (vgl. Christmann und Richter 2006). Im Vordergrund steht das Erkennen der satzübergreifenden Bedeutungen und der semantischen Struktur des Textes. Je kohärenter[14] und deutlicher die entscheidenden Hinweise im Text geboten werden – die für die inhaltliche Erfassung eines Textes von Bedeutung sind –, desto leichter kann der Leser den Inhalt eines Textes erfassen. Bei längeren Textabschnitten kommt es daher vor allem neben der Kohärenzbildung auf der Mikroebene zur Bildung von Makrostrukturen (Artelt et al. 2001, S. 71). Diese bezeichnet van Dijk (1980) als die semantische Einheit eines Textinhaltes, die einer abstrakten Textform zuzuordnen ist. Bei längeren Textabschnitten werden die Informationen durch das Anwenden von Makroregeln (z. B. auslassen, generieren, selegieren, neu konstruieren sowie integrieren) auf das Wesentliche reduziert (vgl. ebd.). Zusätzlich können Hinweisformen, wie rhetorische Relationen oder mikro- und makrotypographische Markierungen (optisch gestalterischer Schriftsatz wie z. B. Fettmarkierungen), beim Textverständnis unterstützend wirken (vgl. McElvany 2008, S. 18).

Damit ein Leser einen Text letztlich konstruktiv verstehen kann, muss der Leser Inferenzen bilden können. Nach Schwarz (1992) ermöglichen Inferenzen „die Herstellung plausibler Zusammenhänge aufgrund des Alltagswissens“ (Schwarz 1992, S. 155). Die Leserin bzw. der Leser

[14] **Kohärenz:** Nach Heinemann und Viehweger (1991, S. 76) bezeichnet Kohärenz „Kontinuität des Inhalts im Sinne einer „Sinnkonfiguration“; sie ist nicht bloß ein Merkmal von Texten, sondern vielmehr das Ergebnis kognitiver Prozesse der Textanwender. Kohärenz entsteht daher erst durch die Verknüpfung von im Test aufbereitetem Wissen (der „Textwelt“) mit gespeichertem „Weltwissen“ der Kommunikationspartner“ (Heinemann und Viehweger 1991, S. 76). Kohäsion steht dagegen als „Merkmal reflektiert die Zusammengehörigkeit von Oberflächen eines Textes und beruht auf grammatischen Abhängigkeiten“ (Heinemann und Viehweger 1991, S. 76).

kann dadurch auch unvollständige Textsequenzen mühelos verstehen, indem er sein eigens (Vor)-Wissen inferiert (vgl. Schnotz 1994, S. 92; McElvany 2008, S. 19).

Diese Art der Textverarbeitung[15] wird in der Fachliteratur auch als Textrezeption[16] bezeichnet. Der Prozess des Inferierens gilt mittlerweile in der Literatur als Voraussetzung, um einen Text verstehen zu können (vgl. Schoenke 2010). Nach Schnotz (1994, S. 184) folgt die Inferenzbildung den Anforderungen der mentalen Modellkonstruktion[17] und nicht der Kohärenzstruktur des Textes (siehe auch van Dijk und Kintsch 1983, S. 51)[18]. Schnotz (1994) beschreibt Inferenzprozesse wie folgt:

> "Man versteht unter Inferenzen zum Teil jene kognitiven Prozesse, durch die der Leser ausgehend von vorliegenden Textinformationen mit Hilfe seines Vorwissens neue Informationen erschließt, zum Teil auch die dabei generierten neuen Informationen selbst [...]" (Schnotz 1994, S. 34).

Sowohl wann als auch auf welche Weise der Leser Inferenzen bildet (ob beim Lesen oder erst beim Nachdenken über das Gelesene oder auch gar nicht), ist eng mit seinem Vorwissen sowie mit der Intuition und Motivation verbunden, mit der er den Text liest (vgl. Voss 2005, S. 14;

---

[15] **Textverarbeitung**: Nach Christmann (2000) bezieht sich der Begriff der *Textverarbeitung* „auf all jene kognitiven Vorgänge, die an der Aufnahme, Transformation, Organisation, Speicherung, Reaktivierung und Reproduktion von Textinformationen beteiligt sind" (Christmann 2000, S. 113).

[16] **Textrezeption**: Nach Strohner (2006, S. 190) bedeutet Textrezeption […] „die Gesamtheit der kognitiven Prozesse des Verstehens, Bewertens und Ausführens sowie weiterer Reaktionen auf einen Text." Es handelt sich bei der Textrezeption demnach um einen aktiven Prozess der Wissensverarbeitung, bei dem Textinformationen und durch sie aktiviertes Vorwissen zusammengebracht werden, so dass letztlich der Leser Schlussfolgerungen ziehen und neue Wissensstrukturen konstruieren kann. Textrezeption kann somit das im Langzeitgedächtnis abgespeicherte Wissen aktivieren, welches z. B. durch Propositionen, aber auch durch einzelne Ausdrücke ausgelöst wird. Voraussetzungen für diesen Prozess sind aber auch Aufmerksamkeit, Interesse und Motivation, die eine Person beim Textlesen aufweist (vgl. Schoenke 2010).

[17] Die „**mentale Repräsentation**" ist ein Konstrukt der kognitiven Psychologie, welches den Aufbau und die Abbildung von Wissen in mentalen Modellen beschreibt. Der Terminus des „mentalen Modells" bezieht sich auf die Arbeiten von Johnson-Laird (1983) (vgl. Schoenke 2013, Glossar 4).

[18] van Dijk und Kintsch (1983) kamen zunächst zu der Aussage „[…] bridging inferences are indeed an integral part of the comprehension process, though the final evidence is lacking" (van Dijk und Kintsch 1983, S. 51).

Schwarz 1992, S. 158f.; Richter und Christmann 2002, S. 48). Artelt et al. (2001) betonen daher, dass auf dieser Ebene von einer „flexiblen Textrezeption“ (einem aktiven Prozess der Wissensverarbeitung) gesprochen werden könne. Die Vielschichtigkeit der beim Lesen ablaufenden Prozesse sowie des Textverständnisses wird dadurch deutlich.

Über die beim Lesen genau ablaufenden *Verständnisprozesse* lieferte Irwin (1986) ein ausdifferenzierteres Modell, auf welches im folgenden Abschnitt kurz eingegangen wird.

#### 2.4.3.2 Verständnisebenen im Leseprozess nach dem Modell von Irwin

Die Verständnisebenen beim Leseprozess gelten als hoch komplex. Irwin (1986) lieferte hierfür ein sehr ausdifferenziertes Modell, bei dem sie sich u. a. auf die Arbeiten von Rummelhart (1994) sowie auf das kognitionspsychologische Verständnismodell von van Dijk und Kintsch[19] (1983) bezieht (vgl. Voss 2005). Ihr Modell wird sowohl in PISA als auch in IGLU als Rahmenkonzept verwendet, da es aufgrund seiner Schulnähe die Möglichkeit bietet, Befunde der empirischen Bildungsforschung in das Modell einzubinden, so dass es einen geeigneten Bezugsrahmen zur Lesekompetenzforschung bietet (vgl. Voss et al. 2005, S. 5; Voss 2006, S. 14).

Leseverständnis nach Irwin und die damit verbundenen Prozesse werden in der Arbeit von Voss (2006, S. 14–28) sowie in dem IGLU-Band aus 2005 (vgl. Voss et al. 2005, S. 5–18) detailliert beschrieben.

In ihrem Modell zum Leseverständnis (Basic Comprhension Processes) unterscheidet Irwin (1986) insgesamt fünf basale Prozesse, die beim Aufbau von Leseverständnis beteiligt sind (siehe Abb. 8): die *Microprocesses*, *Interagtive Processes*, *Macroprocesses*, *Elaborative Processes*, und die *Metacognitive Processes* (vgl. Irwin 1986, S. 4). Durch die von ihr beschriebenen Basispro-

[19] Die Theorie von van Dijk und Kintsch (1983) beschreibt den vollständigen Lesevorgang, angefangen von der Worterkennung bis hin zum vollständigen Aufbau der Bedeutung, die ein Text darstellt, wobei der Schwerpunkt auf die Bedeutung des Textes ausgerichtet ist. Kintsch (1988) allein entwickelte dieses Modell weiter, bis er im Jahre 1998 eine komplett überarbeitete Theorie vorlegte, die bis heute als Ausgangslage für den Aufbau eigener Modelle und Theorien von unterschiedlichen Autoren verwendet wird (vgl. McElvany 2008, S. 25).

zesse lassen sich die „mentalen Abläufe“ beschreiben, die der Leser benötigt, um eine Text- sowie Situationsrepräsentation aufbauen zu können. Sie geben zudem darauf Antwort, wie es dem Leser möglich ist, aus den einzelnen Wörtern und Sätzen Bedeutungseinheiten (Propositionen) konstruieren zu können, und inwieweit er diese zu einer kohärenten Repräsentation des Gesamttextes verdichten kann (vgl. Voss 2006, S. 15).

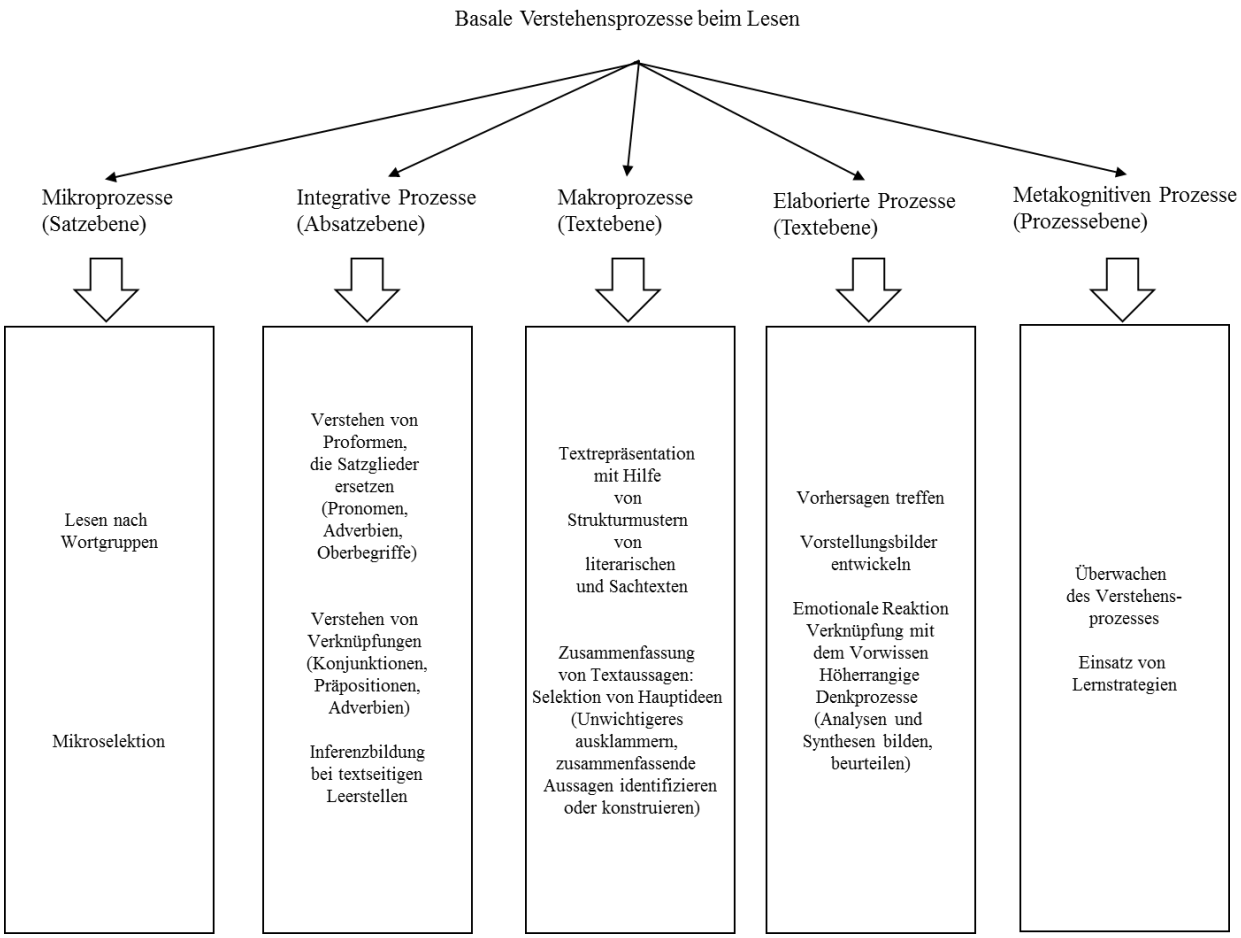


**Abb. 8:** Leseprozessmodell von Irwin (1986).
Quelle: Blatt und Voss 2005, S. 246.

Als *Mikroprozesse* bezeichnet Irwin die Verständnisprozesse auf der Satzebene; sie hebt hier zwei Verarbeitungsprozesse hervor: zum einen die sinnvolle Gliederung von Sätzen und zum anderen die sinnvolle Gliederung wichtiger Informationen (vgl. Voss et al. 2005, S. 6–9). Auf der zweiten Ebene beschreibt sie die Verständnisprozesse zwischen den einzelnen Sätzen bzw. zwi-

schen den Satzteilen, diese beschreibt sie als die *integrativen Prozesse*. Sie bilden die Voraussetzung, um ein Textverständnis auf der lokalen Ebene aufzubauen (vgl. ebd., S. 9–12). Darüber hinaus muss der Leser auf der globalen Ebene Zusammenhänge zwischen den einzelnen Textabschnitten bzw. Textteilen in Verbindung setzen, um sich die Hauptidee des Textes erschließen zu können. Damit dieses erreicht werden kann, sind Mechanismen erforderlich, die Irwin in Anlehnung an van Dijk und Kintsch und (1983) als *Makroprozesse* bezeichnet (vgl. ebd., S. 12–15). In denen beschreibt sie die Verständnisprozesse auf der Textebene. Das Entscheidende, was zusammenhängende Texte ausmacht, ist, dass sie ein kohärentes Ganzes bilden. Damit ein Leser verschiedene Textsorten gut verarbeiten kann, sind die Vorerfahrungen eines Lesers im Umgang mit diesen entscheidend.

Jede Textsorte besitzt eine globale Ordnung bzw. aufeinanderfolgende Textelemente (auch Rasterstrukturen genannt); eine Geschichte weist beispielsweise eine andere Chronologie von Textelementen auf als ein Zeitungsartikel oder ein Sachtext. Der Leser kann sich beim Verständnisaufbau sein Wissen über bestimmte Textstrukturen zugute machen. Entscheidend bleibt auf dieser Ebene, inwiefern der Leser sich die entscheidenden Informationen aus den einzelnen Textpassagen herausfiltert und diese für sich sinngemäß in eine Einheit zusammensetzen kann (vgl. Voss 2006, S. 23). Bei den Mikro- und Makroprozessen handelt es sich ausschließlich um die kognitive Reproduktion, bei dem der Leser versucht, Propositionen (semantische Einheiten) bzw. geordnete Listen solcher Propositionen zu einem ganzheitlichen Verständnis zusammenzufügen (vgl. Voss et al. 2005, S. 15, der sich hier auf die Arbeiten von van Dijk und Kintsch 1983 und Schnotz 1994, S. 150–158 bezieht).

Mit der vierten Ebene versucht Irwin über diese Ebene hinauszugehen, indem sie noch die *elaborierten Prozesse*, die die „erarbeitenden Prozesse“ des Lesers darstellen sollen, beschreibt. Sie ermöglichen dem Leser über das reine Textverständnis hinauszugehen, weil er hier erste Schlussfolgerungen über das Gelesene zieht. Die elaborierten Prozesse beschreiben vor allem den Einfluss von Erfahrungen, Vorwissen, Emotionen und Erwartungen des Lesers, die auf den Verständnisprozess Einfluss nehmen (vgl. Voss et al. 2005, S. 15f.). Irwin (1986) erläutert auf dieser Ebene fünf Kategorien; zu ihnen zählen: Vorhersagen machen, Einbinden der Information in das

vorhandene Wissen, die Bildung von mentalen Modellen, gefühlsbetonte Reaktionen auf Basis von Abstraktion sowie die Analyse (vgl. Voss 2006, S. 25).

Auf der letzten und fünften Ebene beschreibt Irwin die *metakognitiven Prozesse*, die das Verhalten des Lesers lenken. Sie ermöglichen dem Leser, sich an die Lernanforderungen entsprechend anzupassen, indem sie den Leseakt zielgerichtet planen, überwachen und steuern. Zugleich fördern sie die erfolgreiche Verarbeitung des Gelesenen sowie dessen zusammengefassten Inhalt in das Langzeitgedächtnis, so dass dieser auch nach einem längeren Zeitraum abrufbar ist (vgl. ebd., S. 26). Irwin unterteilt die metakognitiven Prozesse in zwei Teilprozesse: den Verständnisprozess und die Erinnerungsleistung, welche, je nach Lernziel, mehr oder weniger fokussiert werden können (vgl. ebd.).

#### 2.4.3.3 Zwischenfazit zur kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung

Die aktuelle kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung bezieht sich auf Modelle der seriellen Verarbeitung von Informationen, die durch Teilprozesse – auf der Wort-, Satz- und Textebene – aufeinander aufbauen sowie interagieren und dabei teilweise bewusst oder gesteuert ablaufen können. In Anlehnung an Kintsch (1998) lassen sich die Teilprozesse in hierarchieniedrige und hierarchiehöhere Prozesse des Lese- bzw. Textverstehens unterscheiden (vgl. Richter und Christmann 2002). Dabei laufen nach Schnotz und Dutke (2004) die hierarchieniedrigen Prozesse eher textbasierend und automatisch ab, während die hierarchiehöheren Prozesse eher gezielt ausgeführt werden, so dass diese auch stärker wissensbasiert ausgerichtet sind. Hier finden die mentalen Modellkonstruktionen – die Bildung einer globalen Kohärenz sowie der Aufbau einer vom Text abstrahierenden Struktur – statt (vgl. Artelt et al. 2007).

Mittlerweile finden in der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung die *interaktiven Modelle* eine breite Anerkennung. Weitgehend Einigkeit besteht darüber, dass beim Lesen kognitive Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden und unterschiedliche Wissensbestände in komplexer Weise interagieren (vgl. Isler et al. 2010, S. 27). Die Lesekompetenz besteht demnach nicht nur aus einem einzelnen Konstrukt, sondern vielmehr aus einem Bündel von unterschiedlichen text- und wissensbezogenen Fähigkeiten, „die sich verschiedenen Prozessebenen zuordnen lassen – und in bestimmten Grenzen und nur in einer Richtung – miteinander interagieren kön-

nen“ (Richter und Christmann 2002, S. 49). Leseverständnis kann somit als ein interaktiver Prozess zwischen Leser und Text charakterisiert werden, bei dem neben dem Vorwissen des Lesers auch konkrete Erwartungen und Motivationen mit einfließen (vgl. Bos et al. 2003a).

Die kognitionspsychologische Forschung bietet die Möglichkeit, den Lesevorgang in seinen Teilprozessen zu untersuchen und zu analysieren (vgl. Scheerer-Neumann 1997, S. 282). Hierzu bietet das Modell von Irwin eine genauere Beschreibung der beim Lesen ablaufenden Prozesse. Insgesamt beschreibt sie fünf basale Prozesse, die beim Aufbau von Leseverständnis beteiligt sind und während des Leseprozesses parallel ablaufen. Durch sie lassen sich die mentalen Abläufe beschreiben, mit denen der Leser eine Textrepräsentation in seinem Gedächtnis aufbauen kann. Sie lassen sich zudem in die zuvor beschriebenen hierarchieniedrigen und hierarchiehöheren Prozesse einordnen (vgl. Voss 2006, S. 28). Die von Irwin beschriebenen *Mikro-*, *Makro-*, und *integrativen Prozesse* stützen sich überwiegend – wie auch bei den zuvor erläuterten hierarchieniedrigen Prozessen – auf den direkten Text und lassen sich demnach auch als Kohärenzprozesse beschreiben (vgl. ebd.). Die elaborierten Prozesse sowie die metakognitiven Prozesse hingegen erlauben dem Leser, über den Text hinauszugehen und eigene Schlussfolgerungen zu ziehen. Sie können daher auch als die hierarchiehöheren Prozesse angesehen werden (vgl. ebd.).

Die in Irwins Modell beschriebenen sechs basalen Prozesse, die am Aufbau des Leseverständnisses beteiligt sind, können in Verbindung zu den in IGLU und PISA aufgestellten Kompetenzstufen gesehen werden (vgl. siehe hierzu z. B. Kraska 2010, S. 25f.).

Da es sich bei dem Lesekompetenztest, der in SPRABILON eingesetzt wurde, um eine Adaption der Lesekompetenztests aus IGLU und PISA handelt (siehe hierzu auch Abschnitt 3.2.4.2), bietet das Modell von Irwin auch für die vorliegende Arbeit einen geeigneten Bezugsrahmen zur Lesekompetenzforschung.

### 2.4.4 Prädiktoren zur Erklärung von Unterschieden in der Lesekompetenz

Lange wurden in der Forschung überwiegend die elaborierten Verstehensprozesse, die sich auf die Informationsverarbeitung beziehen, in Betracht gezogen, da sie das Leseniveau in entscheidender Weise bestimmen. Lesemotivation und Leseabsicht sowie Lernstrategien fielen weniger ins Gewicht. Mittlerweile sind sich die Autoren größerer nationaler und internationaler Studien

darüber einig, dass die Effizienz der Verarbeitung nicht nur von den Verarbeitungszielen und dem Textmedium, sondern auch von den Kompetenzen der Rezipienten (Leser) abhängt (z. B. deren Lern- und Verarbeitungsstrategien).

Aus der zuvor dargestellten Theorie zur Lesekompetenzforschung geht hervor, dass zu diesen individuellen Merkmalen beispielsweise die kognitive Grundfähigkeit, das inhaltliche Vorwissen, der Wortschatz, das Wissen über Textmerkmale sowie der lexikalische Zugriff (Effizienz von Worterkennungsprozessen) gehören. Sie erwiesen sich in der bisherigen nationalen sowie internationalen Forschung als entscheidende Prädikatoren der Lesekompetenz. Die Ergebnisse zu den einzelnen Prädikatoren werden in der Expertise „Förderung von Lesekompetenz“ (siehe hierzu Artelt et al. 2007, S. 12–19) zusammengefasst vorgestellt; es wird daher im Folgenden nur kurz auf die zentralen Prädikatoren eingegangen, die in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden.

*Lesemotivation, Einstellung zum Lernen sowie Lernstrategien*

Einen wichtigen Beitrag zur Überwindung der bisherigen Einschränkungen in der Lesekompetenzforschung leistet die PISA-Studie, die als Erstes neben den kognitiven Merkmalen auch die intrinsische Lesemotivation sowie die vorhandenen Lernstrategien mit erhob (vgl. Isler et al. 2010, S. 28). Diese Indikatoren wurden im Erhebungsprogramm von PISA von Beginn an mit einem hierfür eigens konzipierten Fragebogen berücksichtigt (vgl. Artelt et al. 2010). Im Bereich der Lesemotivation stellten sich in Deutschland zwei wesentliche Punkte bei den Ergebnissen heraus: Zum einen weist Deutschland mit 40 Prozent einen sehr hohen Anteil an Jugendlichen auf, die nicht zum Vergnügen lesen, und zum anderen ergab sich auch ein überdurchschnittlich hoher Anteil an Vielleserinnen und Viellesern. In PISA 2009 wurde zudem erstmalig ein Indikator zur Messung der Lernstrategie eingesetzt. Analysen zu Zusammenhängen von Lernstrategien sowie Lesemotivation stehen erwartungsgemäß in Deutschland sowie in den anderen OECD-Ländern in einem positiven Zusammenhang zur Lesekompetenz. Wobei die stärksten Effekte bei der Lesefreude (Deutschland: r=0,46) und dem Lernstrategiewissen (Deutschland: r=0,55) zu verzeichnen waren. Auch erweisen sich sowohl die Lesemotivation als auch das Wissen über

bestimmte Lernstrategien als potenzielle Erklärungsfaktoren für Geschlechterunterschiede, für soziale Disparitäten und für Effekte durch den Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 110f.).

*Geschlecht*

Die Ergebnisse der PISA-Untersuchung seit 2000 zeigen bis heute unveränderte Kompetenzunterschiede zwischen den Mädchen und den Jungen in der Lesekompetenz (Naumann et al. 2010, S. 52). So zeigt sich ein besonders hoher Anteil an Jungen, die die Kompetenzstufe II im Lesen nicht erreicht haben. Auch haben die Ergebnisse gezeigt, dass die Disparität zwischen den Geschlechtern in Deutschland seit der PISA-Erhebung im Jahr 2000 nicht kleiner geworden ist (vgl. ebd., S. 63). Unter der Betrachtung weiterer Aspekte zeigt sich, „dass der Anteil der Jungen unter den Jugendlichen, die nicht zum Vergnügen lesen, nach wie vor sehr hoch ist, während Mädchen im Vergleich zu Jungen den Großteil der Vielleserinnen und Vielleser ausmachen“ (Artelt et al. 2010, S. 109). Im umgekehrten Sinne zeigt sich

> “bei Kontrolle der Variablen der Lesemotivation und der Lernstrategien, dass keine signifikanten Geschlechterunterschiede Lesemotivation und Lernstrategien in der Lesekompetenz mehr nachweisbar sind und auch die Effekte des sozialen Hintergrunds (SES) und des Mitgrationshintergrundes sehr deutlich reduziert werden“ (Artelt et al. 2010, S. 110f.).

Hier wird deutlich, dass sich die Lesemotivation und das Wissen über geeignete Lernstrategien als „mögliche und potente Erklärungsfaktoren für Geschlechterunterschiede, für soziale Disparitäten und für Effekte des Migrationshintergrunds [erweisen]“ (Artelt et al. 2010, S. 111).

*Soziale Herkunft*

Einer der bedeutendsten Merkmale im Zusammenhang mit der Lesekompetenz stellt die *soziale* und *kulturelle Situation* der Schülerinnen und Schüler dar.

Zur Erfassung des von Bourdieu beschriebenen kulturellen Kapitals wurde in IGLU 2001 als Indikator die Anzahl der nach Angaben der Eltern im Haushalt vorhandenen Bücher eingesetzt (vgl. Schwippert et al. 2003); er erwies sich als ein Merkmal, welcher gleichzeitig auch die Bildungsnähe der Elternhäuser beschreibt, wobei die Bildungsnähe wiederum als Hinweis für die Sozialschicht dienen kann. Der Indikator „Bücherbesitz“ zeigte eine deutliche Erklärungskraft für

die schulischen Kompetenzen von Kindern, so dass er bereits in zahlreichen nationalen sowie internationalen Studien eingesetzt wurde (vgl. Bos et al. 2007a, S. 228).

Im Zusammenhang mit der Lesekompetenz zeigte der „Bücherbesitz“, dass diejenigen, die weniger als 100 Bücher in Deutschland besitzen, 40 Punkte hinter denen liegen, bei denen es zu Hause mehr als 100 Bücher gibt. 40 Punkte bedeuten etwas weniger als eine halbe Standardabweichung, also einen Unterschied von einem Lernjahr (vgl. ebd., S. 233).

Als ein weiterer Indikator für das kulturelle Kapital wurde in IGLU das Bildungsniveau der Eltern erfasst, der zugleich auch einen Hinweis auf das ökonomische Kapital im Haushalt bietet, da ein höherer Bildungsabschluss in der Regel auch ein höheres Einkommen bedeutet (vgl. ebd., S. 230). Auch hier zeigte sich ein deutlicher Leistungsvorsprung (43 Punkte) bei den Kindern, in denen mindestens ein Elternteil ISCED-Level[20] 5 erreicht, gegenüber den Kindern, bei denen dies nicht der Fall ist (vgl. ebd., S. 239).

Ergebnisse aus IGLU 2006 zeigten, dass sich ein nicht unerheblicher Teil des schulischen Leistungsrückstands von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund durch ihre soziale Herkunft erklärt. Ihre Ergebnisse fielen in fast allen an PIRLS teilnehmenden Staaten im Durchschnitt schlechter aus als bei Kindern aus Familien, die im Inland geboren sind (vgl. Bos et al. 2007b). Darüber hinaus überprüften Schwippert, Bos und Lankes (2003, S. 291) hinsichtlich des Leistungsrückstands in der Lesekompetenz, inwieweit Interaktionseffekte zwischen den Variablen Migrationshintergrund, Geschlecht und sozialer Status auftreten. Lediglich der Migrationsstatus und die Sozialschichtzugehörigkeit erreichten dabei Signifikanz. Daraus ist zu schließen, dass Familien mit Migrationshintergrund überproportional in den niedrigeren sozialen Schichten vertreten sind (vgl. ebd.).

[20] „In IGLU 2006 wurde der höchste Bildungsabschluss von Mutter und Vater mit Hilfe der internationalen Bildungsskala der UNESCO (International Standard Classification of Education – ISCED) erhoben“ (Bos et al. 2007a, S. 230). Dabei bedeutet ein ISCED Level 5 die höchste Kategorie. „Diese umfasst in Deutschland unter anderem Fachschul-, Fachhochschul- und Universitätsabschlüsse sowie Promotionen“ (Bos et al. 2007a, S. 230).

Auch Stanat, Rauch und Segeritz (2010c, S. 218) machen darauf aufmerksam, dass zwischen den Jugendlichen aus zugewanderten Familien und den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund bei allen gemessenen Merkmalen (sozioökonomischer Status, kulturelle Ressourcen und der Bildungsstatus der Eltern) des familiären Hintergrunds deutliche Rückstände bestehen.

> „Besonders ausgeprägte Disparitäten bestehen für Familien türkischer Herkunft sowohl in der ersten als auch in der zweiten Generation. Die türkische Herkunftsgruppe ist zudem die einzige, in der die Familien auch dann sozioökonomisch benachteiligt sind, wenn nur ein Elternteil zugewandert ist“ (Stanat et al. 2010c, S. 218).

Auch zeigt der Trend zwischen PISA 2000 und PISA 2009, dass „sich die soziale Lage von zugewanderten Familien in Deutschland nicht nachweisbar verbessert zu haben [scheint]“ (Stanat et al. 2010c, S. 219).

*Familiäre Strukturmerkmale*

Des Weiteren wurden in PISA 2009 drei Strukturmerkmale des *familiären Kontextes* in den Blick genommen: die Kinderzahl, der Familientyp sowie die mütterliche Erwerbstätigkeit. Die Autoren kamen zum Ergebnis, dass die analysierten Merkmale der Familienstruktur, für sich genommen, nur eine begrenzte Relevanz für den Bildungserfolg der Heranwachsenden besitzen (vgl. Baumert et al. 2003b, S. 83). Ergänzend hierzu untersuchte McElvany (2009) in einer Längsschnittstudie zur Leseentwicklung von Kindern der dritten bis zur sechsten Jahrgangsstufe, inwieweit sich *familiäre Strukturmerkmale* und *familiäre Prozessmerkmale* auf die lesebezogenen individuellen Merkmale sowie auf den Erwerb der Lesekompetenz der Kinder auswirken. Als *familiäre Strukturmerkmale* werden der sozioökonomische Status (Einkommen, Besitz, Prestige, das Bildungsniveau der Eltern und der familiäre Migrationsstatus sowie die zu Hause gesprochene Familiensprache) für relevant gehalten. Als bedeutsame *Prozessmerkmale* werden die familiäre Lesesozialisation, die kulturellen Ressourcen (Bücherbesitz), die kulturelle Praxis (Leseanregung durch Gespräche und Aktivitäten), die lesebezogenen Einstellungen der Eltern (Eltern als Vorbild) sowie die elterliche Kompetenz zur lesebezogenen Förderung ihrer Kinder genannt (McElvany et al. 2009, S. 124).

McElvany konnte in ihrer Untersuchung aufzeigen, dass familiäre Struktur- und Prozessmerkmale jeweils getrennt auf die individuellen Merkmale – Lesemotivation, Leseverhalten und Wort-

schatz – auswirken (vgl. ebd., S. 124). Des Weiteren konnte sie für folgende Bereiche signifikante Effekte nachweisen: Der Bücherbesitz der Familie korrelierte mit allen drei Strukturmerkmalen. Es konnte bestätigt werden, dass lesebezogene Gespräche sowie Aktivitäten und die Wertschätzung des Lesens im positiven Zusammenhang mit dem elterlichen Bildungsniveau stehen. Hierbei konnten die lesebezogenen Gespräche und Aktivitäten – als Teil der familiären kulturellen Praxis – sowohl die Lesemotivation als auch das Leseverhalten voraussagen. Des Weiteren konnten durch den sozioökonomischen Status, die vorhandene Bücherzahl und die lesebezogenen Einstellungen der Eltern, der Wortschatz und die Lesekompetenz vorhergesagt werden (vgl. ebd., S. 127). Auch zeigten McElvanys Ergebnisse, dass die elterliche Kompetenz zur Förderung ihrer Kinder in den Familien höher war, in denen Deutsch als Familiensprache gesprochen wurde (vgl. ebd., S. 126).

*Ethnische Herkunft*

Die Ergebnisse aus IGLU und PISA zeigen eine deutliche Divergenz in der Lesekompetenz zwischen Kindern, deren Eltern im Ausland geboren sind, und Kindern, deren Eltern im Inland geboren sind (vgl. Bos et al. 2007b, Deutsches PISA-Konsortium 2008, S. 338).

Eine erstmals signifikant positive Verbesserung in der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zeigte sich in den Ergebnissen aus PISA 2009. Allerdings konnte nur bei der ersten Generation[21] – nicht aber bei der zweiten Generation – eine signifikante Verbesserung der Lesekompetenz beobachtet werden. So lag der Kompetenzrückstand ohne Kontrolle von Merkmalen des ökonomischen und kulturellen Kapitals in PISA 2000 bei rund 91 Punkten, in PISA 2009 betrug er dagegen nur 57 Punkte (Stanat et al. 2010b, S. 221).

[21] „*Erste Generation*: beide Elternteile und Jugendlicher im Ausland geboren. *Zweite Generation*: beide Elternteile im Ausland geboren, Jugendlicher in Deutschland (beziehungsweise im jeweiligen OECD-Teilnehmerstaat) geboren“ (Stanat, Rauch und Segeritz 2010, S. 204).

Auch wurde festgestellt, dass diese positiven Veränderungen nicht allein durch die sozialen Kompositionen zu erklären sind. Nach Kontrolle des häuslichen Sprachgebrauchs hingegen nähern sich die Koeffizienten deutlich an (vgl. ebd., S. 221). Auch sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund zu sehen, dass insgesamt für Deutschland bei allen beteiligten Schülerinnen und Schülern ein signifikanter Zuwachs in der Leseleistung erreicht wurde. Der Gesamtwert der Lesekompetenz lag mit 497 Punkten zum ersten Mal statistisch signifikant über dem im Jahr 2000 gemessenen Wert von 484 Punkten, so dass Deutschland sich jetzt im Mittelfeld der OECD-Staaten befindet (vgl. Naumann et al. 2010, S. 59). Diese positive Entwicklung zeigte sich auch parallel in den Naturwissenschaften (vgl. Rönnebeck et al. 2010) und in der Mathematik (vgl. Frey et al. 2010).

Trotz der positiven Bilanz, der einen Trend der kontinuierlichen Verbesserung der Lesekompetenz in Deutschland anzeigt, waren es erneut die Jungen und die Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund in PISA 2009, die in der Kategorie der schwachen und sehr schwachen Leserinnen und Leser (Kompetenzstufe Ia[22]) deutlich überrepräsentiert sind. Ein hoher Anteil von ihnen erreichte sogar nicht einmal die Kompetenzstufe II[23] im Lesen.

---

[22] **Kompetenzstufe Ib:** (Skalenwerte 226–335) „Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser/von der Leserin, in einem Text zu einem vertrauten Thema eine oder mehrere unabhängige, explizit ausgedrückte Informationen zu lokalisieren, das Hauptthema oder die Absicht des Autors zu erkennen oder einen einfachen Zusammenhang zwischen den im Text enthaltenen Informationen und allgemeinem Alltagswissen herzustellen. Die erforderlichen Informationen sind in der Regel leicht sichtbar, und es sind nur wenige beziehungsweise keine konkurrierenden Informationen vorhanden. Der Leser wird explizit auf die entscheidenden Elemente in der Aufgabe und im Text hingewiesen“ (Naumann et al. 2010, S. 28).

[23] **Kompetenzstufe II:** (Skalenwerte 408–480) „Jugendliche auf dieser Stufe können innerhalb eines Textabschnitts logischen und linguistischen Verknüpfungen folgen, mit dem Ziel, Informationen im Text zu lokalisieren oder zu interpretieren; im Text oder über Textabschnitte verteilte Informationen aufeinander beziehen, um die Absicht des Autors zu erschließen. Bei Aufgaben dieser Stufe müssen unter Umständen auf der Grundlage eines einzigen Textbestandteils Vergleiche und Gegenüberstellungen vorgenommen werden oder es müssen, ausgehend von eigenen Erfahrungen oder Standpunkten, Vergleiche angestellt oder Zusammenhänge zwischen dem Text und nicht im Text enthaltenen Informationen erkannt werden“ (Naumann et al. 2010, S. 28).

Deutschland liegt mit knapp 10 Prozent an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zu der Kategorie der sehr schwachen Leserinnen und Leser gehören – sowohl bei denen aus der ersten als auch der zweiten Generation –, erneut nur im mittleren Bereich. Zudem wird vermerkt, dass die Anteile von Jugendlichen auf den Kompetenzstufen IV[24] oder V[25] unter den Migrantinnen und Migranten erster und zweiter Generation sehr viel niedriger (2,6 bzw. 2,5 Prozent) gegenüber anderen OECD-Ländern (hier liegt der durchschnittliche Anteil bei 10 Prozent) ausfallen, so dass hier noch deutlich Aufholbedarf besteht (vgl. Naumann et al. 2010, S. 49).

Besonders besorgniserregend ist das geringe Niveau der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind; sie zeigen gegenüber anderen Herkunftsgruppen mit Migrationshintergrund eine deutlich höher ausgeprägte Disparität in der Lesekompetenz (vgl. Stanat, Rauch und Segeritz 2010b). Zwar verweisen Stanat, Rauch und Segeritz (2010b, S. 226) darauf, dass sich tendenziell die Lage in der zweiten Generation zu verbessern scheine, doch wurde dieser Trend aufgrund der geringen Fallzahl nicht signifikant. Zum Teil können sich die niedrigen Leistungen durch die gering ausgeprägten sozioökonomischen und kulturellen Ressourcen erklären lassen; deren Kontrolle allein reicht aber nicht aus, um die Disparitäten in der Lesekompetenz zu erklären (vgl. ebd.). So weisen Stanat, Rauch und Segeritz

[24] **Kompetenzstufe IV:** Detailliertes Verständnis komplexer Texte (Skalenwerte 553–625): „Aufgaben dieser Kompetenzstufe erfordern vom Leser/von der Leserin, linguistischen oder thematischen Verknüpfungen in einem Text über mehrere Abschnitte zu folgen, oftmals ohne Verfügbarkeit eindeutiger Kennzeichen im Text, um eingebettete Informationen zu finden, zu interpretieren und zu bewerten oder um psychologische oder philosophische Bedeutungen zu erschließen. Insgesamt muss ein genaues Verständnis langer oder komplexer Texte, deren Inhalt oder Form ungewohnt sein kann, unter Beweis gestellt werden“ (Naumann et al. 2010, S. 28).

[25] **Kompetenzstufe V:** Flexible Nutzung unvertrauter, komplexer Texte (Skalenwerte über 625): „Jugendliche auf dieser Stufe können sowohl mehrere tief eingebettete Informationen finden, ordnen und herausfinden, welche davon jeweils relevant sind, als auch ausgehend von Fachwissen eine kritische Beurteilung oder Hypothese anstellen. Die Aufgaben dieser Stufe setzen in der Regel ein volles und detailliertes Verständnis von Texten voraus, deren Inhalt oder Form ungewohnt ist. Zudem muss mit Konzepten umgegangen werden können, die im Gegensatz zum Erwarteten stehen“ (Naumann et al. 2010, S. 28).

(2010b, S. 227) in ihrem Beitrag darauf hin, dass auch weitere Faktoren, die in den vorliegenden Auswertungen in PISA 2009 noch nicht erfasst worden sind, zur schwachen Lesekompetenz von türkischstämmigen Jugendlichen beitragen müssten.

Lediglich Jugendliche sowohl der ersten als auch der zweiten Generation, deren Eltern aus der ehemaligen UdSSR zugewandert sind, und Schüler der zweiten Generation mit polnischer Herkunft weisen nach Kontrolle aller Kovariaten[26] keinen signifikanten Unterschied gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund auf. Bei zusätzlicher Kontrolle der in der Familie gesprochenen Sprache ist auch der Kompetenznachteil der Schülerinnen und Schüler, deren Familien aus verschiedenen anderen Staaten stammen, in der zweiten Generation nicht mehr signifikant (ebd., S. 226).

*Sprachgebrauch in den Familien*

In Bezug auf die Familiensprache zeigen die Ergebnisse aus PISA 2009 (vgl. Stanat, Rauch und Segeritz 2010b), dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die angegeben haben, am häufigsten die Sprache des Einwanderungslandes in den Familien zu sprechen, von etwa 26 Prozent in der ersten Generation auf knapp 50 Prozent in der zweiten Generation angestiegen ist. Diese Angaben fallen im Gegensatz zu anderen mittel- und nordeuropäischen Zielländern sehr hoch aus.

Der Kompetenznachteil in der Lesekompetenz, der mit der Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch in der Familie einherging, ist zwischen den Jahren 2000 und 2009 allerdings deutlich zurückgegangen; er lag in PISA 2000 bei 60 Punkten, in PISA 2009 nur noch bei 24 Punkten (vgl. ebd.). Die Ergebnisse, so die Autoren, weisen darauf hin, dass es in Deutschland inzwischen besser gelinge, die Kompetenzentwicklung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund zu unterstützen. Die genauen Ursachen der Veränderungen könnten jedoch anhand der PISA-Daten nicht bestimmt werden (vgl. ebd., S. 212).

[26] Merkmale des ökonomischen und kulturellen Kapitals (sozio-ökonomischer Hintergrund, Kulturgüter und Bildungsniveau der Eltern).

*Umgebungsmilieu und dessen Einfluss auf die sprachlichen Fähigkeiten*

Neben der sprachlichen Prägung in den Familien ist die direkte Umwelt, in der die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, bedeutsam. Hier erlernen Kinder vor allem ein Deutsch, welches zu ihrer Alltagsbewältigung dient. Dieses weist jedoch wenige Gemeinsamkeiten zur Sprache auf, die in der Schule verlangt wird (siehe Kapitel 2.4.1). Kinder mit Migrationshintergrund kommen oft erstmalig in der Schule mit der von Cummins beschriebenen „akademischen Sprache" in Berührung. Oftmals kann eine gute mündliche Sprachfähigkeit über die Schwierigkeiten beim Erlernen des schriftförmigen Deutsch hinwegtäuschen. Gerade Kindern mit Migrationshintergrund fällt es schwer, die Hürde zwischen der Alltagssprache und der Schriftsprache zu überwinden (vgl. Gogolin 2004).

Die Autoren Bos, Lankes und Prenzel (2003a) konnten in ihren Ergebnissen zeigen, dass eine erhöhte Anzahl an besuchten Jahren im Kindergarten die Defizite in den Deutschkenntnissen mindern kann. Des Weiteren wurde mehrfach der bedeutende Einfluss der Peers auf den Sprachgebrauch der Jugendlichen hervorgehoben (vgl. Fürstenau et al. 2003; Deutsches Jugendinstitut 2000); doch liegen hier bisher nur wenige empirische Befunde vor, die dieses belegen können (vgl. z. B. Gantefort et al. 2009).

Auf der institutionellen Ebene stellen Stanat, Schwippert und Göhlich (2010a, S. 203) fest, dass der Migrantenanteil an Schulen bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes sowie des Vorwissens – nach dem aktuellen Forschungsstand – keinen eigenständigen Einfluss auf die Kompetenzentwicklung zu haben scheint. Dieses gilt auch für Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern, die aus bildungsfernen Familien ohne Migrationshintergrund stammen.

### 2.4.5 Einbettung der Erkenntnisse aus der Lesekompetenzforschung in das Untersuchungskonzept

Bei der Betrachtung der bisher bekannten Prädikatoren wird deutlich, dass neben der Lesemotivation, der Einstellung zum Lernen sowie der Beherrschung von geeigneten Lernstrategien (vgl. Artelt et al. 2010) auch familiäre Strukturmerkmale sowie familiäre Prozessmerkmale von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung der Lesekompetenz sind (vgl. McElvany 2009; Her-

tel et al. 2010). Des Weiteren spiegeln sich in besonderer Weise der sozialen Status (vgl. Bos et al. 2007a) sowie der vorhandene Wortschatz (vgl. Artelt et al. 2007a) in der Lesekompetenz wider. Wiederkehrend wurde in Studien gezeigt, dass zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler einen geringeren Wortschatz in jeder Sprache gegenüber ihren monolingual aufwachsenden Mitschülerinnen und Mitschülern aufweisen (vgl. Leseman 2000; Reich und Roth 2002). Über dieses in der einschlägigen Forschung unumstrittene Ergebnis werden Kompetenzrückstände der Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund (vgl. Ramm et al. 2005) oft kausal im Zusammenhang mit dem Gebrauch einer anderen Sprache als der Unterrichtssprache interpretiert. Die Effekte lassen sich teilweise durch die Schichtzugehörigkeit oder durch die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre (Bos, Lankes und Prenzel 2003a) erklären, doch bleiben die Effekte trotz Kontrolle dieser bestehen (vgl. Becker und Biedinger 2006). Die Behauptung der Kausalbeziehung wurde bisher jedoch noch nicht belegt. In internationalen Analysen der PISA-Studien selbst zeigt sich z. B., dass das Sprechen einer anderen als der Schulsprache im Elternhaus in vielen Bildungssystemen keinen nachteiligen Effekt hat (vgl. Cummins 2000).

Trotz vieler bereits eingeleiteter Initiativen in Deutschland zur Verbesserung der Chancengleichheit – wie beispielsweise der Ausbau von Ganztagsschulen oder die Intensivierung von Sprachförderungen der Landessprache für Kinder mit Migrationshintergrund – sind bisher nur wenig empirische Erkenntnisse bekannt, welche Maßnahmen sich letztlich als wirksam erweisen. Auch in Bezug auf das Umgebungsmilieu und dessen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung sind bisher keine eindeutigen empirischen Erkenntnisse vorhanden. So wurde mehrfach auf die Bedeutsamkeit beispielsweise von außerschulischen Lerngelegenheiten sowie schulischen Maßnahmen und Angeboten hingewiesen; eine empirische Wirksamkeitsüberprüfung steht bisher noch aus.

Da in der vorliegenden Arbeit die Wirkung von zusätzlichen schulischen und außerschulischen Förderkursen sowie das elterliche Unterstützungsverhalten im Zusammenhang mit der Lesekompetenz im Vordergrund der Untersuchung stehen, sollen die bisherigen Erkenntnisse aus der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung und die Ergebnisse aus den bisherigen Studien wie folgt berücksichtigt werden (siehe auch Abb.: 9):

Als individuelle Lernvoraussetzungen sollen

- die kognitiven Fähigkeiten,
- der Wortschatz,
- das Geschlecht,
- und die Lesemotivation berücksichtigt werden.

Hinsichtlich des familiären Einflusses auf den Bildungserwerb kann im Anschluss an Baumert et al. (2003) zwischen strukturellen und prozessualen Merkmalen unterschieden werden. Hinsichtlich der *strukturellen Merkmale* sollen

- das Bildungsniveau der Eltern,
- der Migrationshintergrund
- und der familiäre Sprachgebrauch berücksichtigt werden.

Die von Bourdieu bezeichneten kulturellen, sozialen sowie ökonomischen Kapitalformen können auch als Mittel familiärer Transmissionspraxen angesehen werden (vgl. auch McElvany 2009). Demnach können familiäre Lebensverhältnisse als *Prozessmerkmale* des Bildungserwerbs operationalisiert werden (Szczesny und Watermann 2011, S. 176). Es sollen zur Prüfung dessen die familiären verfügbaren kulturellen Ressourcen herangezogen werden, gemessen an dem *Bücherbesitz*. Als Indikator für die soziale Kapitalform wird die *Hausaufgabenunterstützung* durch die Eltern oder deren Bekannte sowie das *Schulinteresse der Eltern* modelliert, da sie in einem möglichen Zusammenhang mit der Lesekompetenz stehen könnte (die Familie wird in der vorliegenden Arbeit auch als Ort eingestuft, an dem überwiegend informelle Bildung stattfindet) (vgl. Hertel et al. 2010, S. 258).

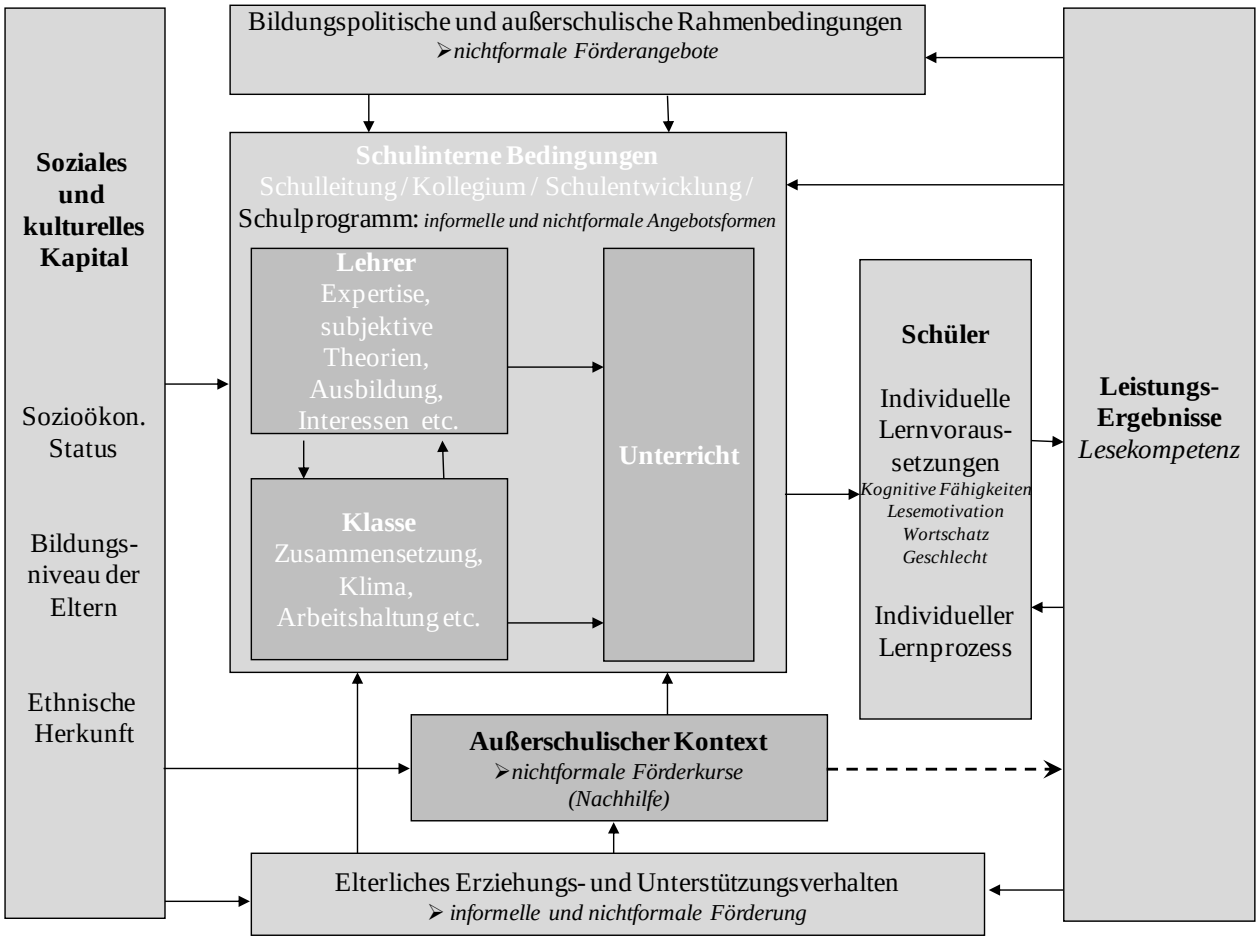


**Abb. 9:** Rahmenmodell der Arbeit: Hinweis auf bedeutende Prädikatoren zur Vorhersage der Lesekompetenz. Part III.

## 2.5 Folgerungen für die eigene Arbeit und Herleitung der Forschungsfragen und Hypothesen

Aus dem zuvor dargestellten theoretischen Hintergrund sowie den aktuellen Forschungsergebnissen lassen sich folgende Forschungsfragen sowie methodische Fragen zusammenfassen.

**1. Forschungsfrage: Welche schulischen sowie außerschulischen Förderkurse nutzen die im Rahmen von SPRABILON untersuchten Jugendlichen?**

In den zuvor dargestellten Kapiteln wurde erläutert, dass die Nutzung schulischer Angebote im Sekundarbereich im Gegensatz zum Primarbereich deutlich abzunehmen scheint (vgl. Hertel et al. 2010). Als Gründe wurden zum einen weniger Angebote an Förderkursen im Sekundarbereich genannt und zum anderen, dass eher gezielte Nachhilfe von den Schülerinnen und Schülern aufgesucht wird (vgl. Hertel et al. 2010; Leven et al. 2010, S. 80).

Somit scheint die Angebotsart eine wesentliche Rolle auch bei der Untersuchung der vorliegenden Arbeit zu spielen. Es folgt daher zunächst eine deskriptive Darstellung über das Nutzungsverhalten von zusätzlichen schulischen sowie außerschulischen Förderkursen der an SPRABILON teilnehmenden Schülerschaft.

**2. Methodische Frage: Lassen sich informelle und nichtformale Förderkurse mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse als eigenständige Konstrukte abbilden?**

Trotz der vermehrten bildungspolitischen Forderung zur Aufnahme der informellen und nichtformalen Bildungsbereiche in die Bildungsforschung sowie der wachsenden Literatur zur theoretischen Grundlage und Anwendung in der pädagogischen Forschung liegen bisher nur wenige Arbeiten zur eindeutigen Klassifizierung des informellen und nichtformalen Lernens vor. Dementsprechend gibt es bisher nur wenige Anhaltspunkte, wie diese Bereiche in der Praxis erhoben wurden. Zudem erschwert eine nicht klare Abtrennung der vorliegenden Definitionen eine eindeutige Zuordnung der Lernformen in bestimmte Bereiche. Anhaltspunkte liefern Otto und Rauschenbach (2004), indem sie informelle, nichtformale und formale Lernbereiche im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen in einer Graphik exemplarisch darstellen.

Anhand ihrer Darstellung sollen in der vorliegenden Arbeit Skalen und Variablen eingesetzt werden, die diese Lernformen möglichst gut abbilden können. Anschließend soll mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse überprüft werden, ob sich eine klassische Struktur sowie eine Trennung der informellen und nichtformalen Lernbereiche empirisch replizieren lassen.

*These: Es wird vermutet, dass sich die verwendeten Skalen (für schulinterne und schulexterne Förderung) in nichtformale und informelle Lernorte empirisch replizieren lassen.*

**3. Forschungsfrage: Werden schulinterne[27] und schulexterne Förderkurse zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sowie von den Geschlechtern unterschiedlich wahrgenommen?**

Die bisher wenigen Untersuchungen weisen auf migrationsspezifische Unterschiede in der Nutzung von informellen und nichtformalen Bildungsgelegenheiten sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich hin (vgl. Klieme et al. 2010b; Harring 2010). Keine auffälligen Unterschiede zeigten sich hingegen zwischen den Geschlechtern in der Nutzung schulinterner Lernformen – allerdings hier nur bezogen auf schulische Ganztagsangebote (vgl. Klieme et al. 2010b, S. 9).

Wie auch bei PISA lag bei StEG die Konzentration auf dem schulinternen Bereich. Beide Studien haben dies auch in ihren Untersuchungen verdeutlicht; sie weisen letztlich darauf hin, dass ein Hinzunehmen des außerschulischen Bereiches –weil er oftmals auf kommerzielle Angebote beschränkt ist – eine wichtige Ergänzung bieten könnte, da gerade auch hier Unterschiede in der Nutzung aufgrund des „Kostenfaktors“ entstehen können. Bisherige Studien mit Bezug auf die außerschulischen Bildungsräume zeigten, dass der Zugang stark von den ökonomischen, sozialen,

[27] Zu beachten ist, dass bei den schulinternen Förderangeboten zum einen finanzielle Mittel vom Bildungsministerium zur Verfügung gestellt sein müssen und zum anderen bisher nur diejenigen eine zusätzliche fachliche Förderung erhalten, die besonders schwache Leistungen in den Kernfächern aufweisen. Sofern zusätzliche Förderkurse an Schulen angeboten werden, bestimmen überwiegend die Lehrkräfte, wer diese zusätzliche schulische Förderung erhalten soll.

kulturellen sowie zeitlichen Ressourcen der Herkunftsfamilien determiniert wird (vgl. Grundert 2006, Zerle 2010 und Guill 2012). Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit auch die Nutzung außerschulischer Förderkurse mit in Betracht gezogen.

*Hypothese 3a): Wenn die Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen, nehmen sie vermehrt an schulischen informellen sowie schulischen und außerschulischen nichtformalen Förderkursen teil, im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund.*

*Hypothese 3b): Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Geschlechtern und der Nutzung von schulischen und außerschulischen Förderkursen.*

**4. Forschungsfrage: Gibt es einen Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten (Lesekompetenz) und der Nutzung zusätzlicher informeller sowie nichtformaler Angebote?**

Im Rahmen der Bildungsforschung sowie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive wird vermehrt auf die Bedeutung der unterschiedlichen Bildungsbereiche hingewiesen, doch die Effekte, die von ihnen ausgehen, wurden bisher noch nicht empirisch belegt. Nur wenige Untersuchungen liegen vor, die den Zusammenhang zwischen nichtformalem sowie informellem Lernen und der schulischen Leistung untersuchen. So haben beispielsweise die Ergebnisse von StEG gezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jahrgängen fünf bis neun ihre Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch verbessern können, wenn sie eine Hausaufgabenbetreuung besuchen – unter der Voraussetzung, dass diese Betreuung gut strukturiert und die Lernzeit dort effektiv genutzt wird. Zudem zeigten die Ergebnisse, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten positiv auf die Entwicklung des Sozialverhaltens sowie die Motivation und die schulischen Leistungen auswirkt (Klieme et al. 2010b, S. 13). In der Studie StEG wurden allerdings keine eigenen Leistungsdaten der Schülerinnen und Schüler erhoben, sondern als Leistungsmerkmale

lediglich die Schulnoten[28] herangezogen. Die SPRABILON-Daten können hier eine Ergänzung bieten, da die Angaben der Schülerinnen und Schüler über ihre Nutzung von schulinternen sowie schulexternen Lernbereichen mit deren Leistungsdaten in Beziehung gesetzt werden können.

*Hypothese 4) Die Nutzung von schulinternen und/oder schulexternen nichtformalen Förderkursen sowie schulinternen informellen Förderkursen steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.*

**5. Forschungsfrage: Lassen sich Zusammenhänge zwischen der schulischen Unterstützung durch die Eltern und der Lesekompetenz unter Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale erkennen?**

Empirische Befunde weisen darauf hin, dass neben der Schule der familiäre Hintergrund einen wichtigen Einfluss auf die schulische Leistung sowie die Lernmotivation hat (vgl. Baumert et al. 2001b; McElvany et al. 2009). So konnte ein positiver Zusammenhang zwischen dem elterlichen schulbezogenen Engagement und der schulischen Leistung ihrer Kinder sowie leistungsrelevanten Verhaltensweisen und Einstellungen nachgewiesen werden (vgl. Hertel et al. 2010, S. 258). Die Ergebnisse aus PISA 2009 zeigten, dass bei Kontrolle struktureller Merkmale, d. h. des sozioökonomischen Hintergrunds, des Bildungsniveaus und des Migrationshintergrundes, die Prozessmerkmale der Leseförderung im Elternhaus einen zusätzlichen Anteil der Varianz der Lesekompetenz der Kinder erklären (vgl. Hertel et al. 2010). Auch wenn PISA, so die Autoren weiter, keine längsschnittliche Untersuchung sei und individuelle Entwicklungsverläufe daher nicht abgebildet werden könnten, so sei auf Basis der vorliegenden Ergebnisse doch festzustellen, dass dem lernförderlichen Elternverhalten eine wesentliche Bedeutung für den Kompetenzerwerb zugesprochen werden könne (vgl. ebd., S. 273). Die SPRABILON-Studie bietet durch ihre Längsschnittdaten eine optimale Ergänzung in diesem Bereich. Allerdings wurde in SPRABI-

[28] Eine kritische Auseinandersetzung zur Diskussion zur messtheoretischen Güte von Schulnoten zeigt Lintorf (2012, S. 37–55).

LON nur die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern sowie das allgemeine Schulinteresse erfragt. Demnach können keine Analysen unternommen werden, die die lesebezogenen Merkmale des Elternverhaltens berücksichtigen könnten.

*Hypothese 5 a): Eine Unterstützung durch die Eltern bei den schulischen Angelegenheiten (in Form von Hausaufgabenunterstützung) steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.*

*Hypothese 5 b): Das schulbezogene Interesse der Eltern steht in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.*

**6. Forschungsfrage: Lassen sich langfristig Effekte einer additiven sowie integrativen Sprachförderung in der Lesekompetenz bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennen (unter Berücksichtigung individueller Kontextfaktoren)?**

Aufgrund der hohen Bedeutung der Beherrschung der deutschen Sprache für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund nimmt die gezielte Sprachförderung eine zentrale Rolle ein, um Disparitäten in den schulischen Leistungen auszugleichen (vgl. Gogolin 2004; 2006; Stanat et al. 2010b). Um der bestehenden Chancenungleichheit entgegenzuwirken, wurden entsprechend dem KMK-Beschluss von 2003 (KMK 2003) in den letzten Jahren die Sprachförderungsangebote an den Schulen – besonders im Primarbereich – intensiviert (vgl. Kühne et al. 2007).

Ergebnisse aus PISA 2009 konnten erstmalig signifikante Leistungssteigerungen in der Lesekompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund vermerken (vgl. Stanat et al. 2010c). Die Autoren stellen die Vermutung auf, dass die Intensivierung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund erste Wirkung gezeigt hat. Bisher sind diese Aussagen aber nur rein spekulativ und noch nicht empirisch – vor allem durch Längsschnittanalysen – abgesichert.

Mit Hilfe der in SPRABILON erhobenen Daten soll daher geprüft werden, ob eine Teilnahme an Sprachförderungsangeboten in der Primar- oder in der Sekundarstufe (oder auch beides) zu einer Verringerung der Divergenz von (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund geführt hat. Zum anderen soll geprüft werden, ob sich die Sprachförderung, wie sie im Kontext von FÖRMIG stattgefunden hat, auch langfristig auf

die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausgewirkt hat. Gegenstand der Betrachtung ist die Entwicklung der Lesekompetenz.
Einflussfaktoren wie der sozioökonomische Hintergrund, Wortschatz oder die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre werden in den Analysen berücksichtigt.
*Hypothese 6: Der Besuch einer additiven sowie integrativen Sprachförderung sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.*

Die folgende Tabelle 2 bietet einen Überblick über die Forschungsfragen und Hypothesen der vorliegenden Arbeit.

**Tab. 2**: Überblick über die Forschungsfragen, Thesen und Hypothesen.

| |
|---|
| Frage 1: Welche schulischen sowie außerschulischen Förderkurse nutzen die im Rahmen von SPRABILON untersuchten Jugendlichen? |
| *Deskriptive Befunde* |
| Methodische Frage 2: Können informelle und nichtformale Förderkurse als eigenständige Konstrukte abgebildet werden? |
| *These: Es wird vermutet, dass sich die verwendeten Skalen (für sowohl schulinterne als auch schulexterne Förderung) in nichtformale und informelle Lernorte empirisch replizieren lassen.* |
| Forschungsfrage 3: Werden schulinterne und schulexterne Förderkurse zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sowie von den Geschlechtern unterschiedlich wahrgenommen? |
| *Hypothese 3a): Wenn die Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen, nehmen sie vermehrt an schulischen informellen sowie schulischen und außerschulischen nichtformalen Förderkursen teil, gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ohne Migrationshintergrund.*<br>*Hypothese 3b): Es gibt keinen Zusammenhang zwischen den Geschlechtern und der Nutzung von schulischen und außerschulischen Förderkursen.* |
| Forschungsfrage 4: Gibt es einen Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten (Lesekompetenz) und der Nutzung zusätzlicher informeller sowie nichtformaler Angebote? |
| *Hypothese 4): Die Nutzung von schulinternen und/oder schulexternen Förderkursen sowie schulinternen informellen Förderkursen steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.* |
| Forschungsfrage 5: Lassen sich Zusammenhänge zwischen der schulischen Unterstützung durch die Eltern und der Lesekompetenz, unter Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale, erkennen? |
| *Hypothese 5a): Eine Unterstützung durch die Eltern bei den schulischen Angelegenheiten (in Form von Hausaufgabenunterstützung) steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.*<br>*Hypothese 5b): Das schulbezogene Interesse der Eltern steht in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.* |
| Forschungsfrage 6: Lassen sich langfristig Effekte einer additiven sowie integrativen Sprachförderung in der Lesekompetenz bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund erkennen (unter Berücksichtigung individueller Kontextfaktoren)? |
| *Hypothese 6): Der Besuch einer additiven sowie integrativen Sprachförderung sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe steht im positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Lesekompetenz.* |

# 3 Empirischer Teil

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit lässt sich in vier große Bereiche einteilen: Der Überblick über das methodische Vorgehen (Kapitel 3.1), die Datengrundlage sowie Datenaufbearbeitung (Kapitel 3.2), die eingesetzten quantitativen Auswertungsverfahren zur Beantwortung der Forschungsfragen (Kapitel 3.3) und die Ergebnisse der Analysen (Kapitel 3.4).

## 3.1 Zielsetzung und Überblick über das methodische Vorgehen

Im Sinne der im theoretischen Teil dargelegten Konzepte zum informellen und nichtformalen Lernen ist es das Ziel der vorliegenden Arbeit, empirische Erkenntnisse sowohl über die Nutzung als auch über deren Auswirkungen auf den Erwerb der Lesekompetenz zu gewinnen. Die Abbildung 10 gibt einen Überblick über die einzelnen Schritte der methodischen Umsetzung.

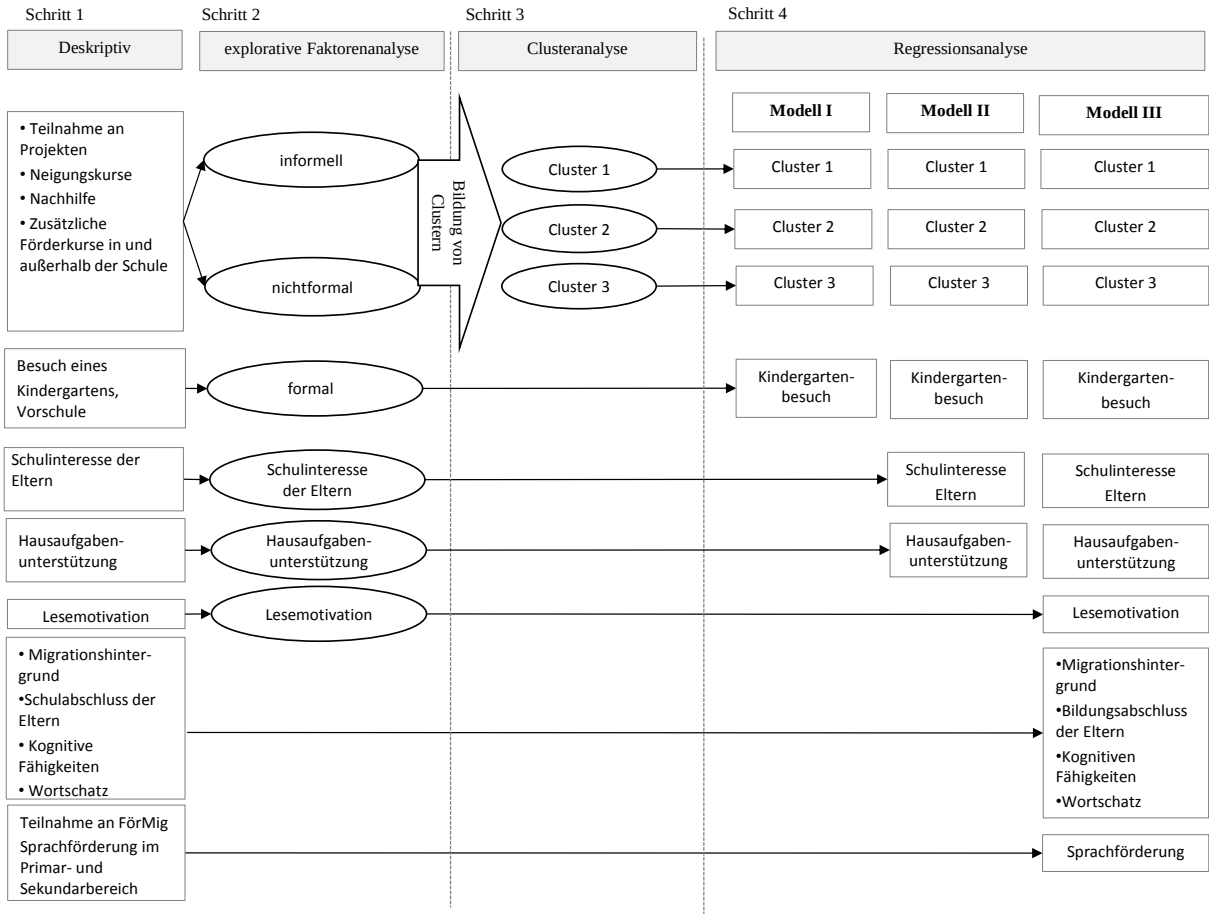


**Abb. 10:** Überblick über das methodische Vorgehen.

Aus den dazu hergeleiteten Forschungsfragen wird zunächst eine rein deskriptive Beschreibung der verwendeten Skalen erfolgen (siehe Abb. 10, Schritt 1). Im zweiten Schritt erfolgt die Überprüfung der aus PISA (2000) adaptierten Skalen, die zur Messung der informellen und nichtformalen Lernformen operationalisiert wurden. Da bisher nur theoretisch zwischen dem nichtformalen und dem informellen Lernformen unterschieden worden ist, soll in der vorliegenden Arbeit zunächst mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse überprüft werden, ob sich die Variablen der Skalen auf latente Konstrukte des nichtformalen und informellen Lernens replizieren lassen (siehe Abb. 10, Schritt 2). Vorweg werden die Korrelationen zur Kennzeichnung von Zusammenhängen innerhalb der Hypothesentestungen berechnet.

Um die Auswirkungen der Nutzung schulischer sowie außerschulischer Förderkurse untersuchen zu können, werden im nächsten Schritt mit Hilfe der Clusteranalyse möglichst homogene Gruppen gebildet, die die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Nutzungstypen informeller und nichtformaler Lernformen einordnet (siehe Abb. 10, Schritt 3).

Um die statistische Bedeutsamkeit der Ergebnisse darstellen zu können, werden statistische Hypothesentests (Signifikanztests) eingesetzt, die jeweils die zwei einander ausschließenden Hypothesen – Nullhypothese ($H_o$) und Alternativhypothese ($H_1$) – überprüfen. Mit Hilfe der Ergebnisse gilt es, festzustellen, ob Unterschiede oder Zusammenhänge, die in den verwendeten Daten vorliegen, auf die Population übertragen werden können (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 490–493).

Um abzuschätzen, ob die Nutzung informeller und nichtformaler Förderkurse einen Einfluss auf die Lesekompetenz aufweist, werden verschiedene Modelle mit Hilfe der Regressionsanalyse gerechnet; in einem weiteren Schritt werden komplementär dazu die im Abschnitt 2.4.5 vorgestellten Prädikatoren der Lesekompetenz mit in die Regressionsmodelle aufgenommen (siehe Abb. 10, Schritt 4).

Der methodische Zugang erscheint für die vorliegenden Daten, die sich aufgrund des umfangreichen Untersuchungsdesigns auf eine Stichprobe von etwa 400 Schülerinnen und Schüler bezieht, zweckmäßig und wird der Komplexität der Forschungsfragen und der vielen verwendeten Indikatoren und Instrumente gerecht.

Da es sich im deutschsprachigen Raum um ein noch wenig erforschtes Feld handelt, erfolgt die Untersuchung der vorliegenden Arbeit unter einem *explorativen Anspruch*. Die gewählte Vorgehensweise fokussiert vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens wichtige Teilaspekte des Lernens an informellen und nichtformalen Bildungsorten, die im vermuteten Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen könnten.

Durch die Längsschnittdaten lassen sich vor allem Wirkungszusammenhänge zwischen Förderung und dem Lesekompetenzzuwachs abbilden.

## 3.2 Datengrundlagen und Datenaufbereitung

Das folgende Kapitel geht auf die Datengrundlage sowie deren Aufbereitung ein. Das Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Im Abschnitt 3.2.1 wird das Projekt, die Untersuchungsgruppe sowie die Beteiligungsquote über den Untersuchungszeitraum vorgestellt. Darauffolgend wird in Abschnitt 3.2.2 der Aufbau und die Durchführung der Erhebung erläutert. Im Abschnitt 3.2.3 folgt die Beschreibung der Erfassung der Kompetenzen sowie deren Skalierung und in Abschnitt 3.2.4 werden die eingesetzten Fragebogeninstrumente vorgestellt. Der letzte Abschnitt 3.2.5 dieses Kapitels stellt die verwendeten Indikatoren und Instrumente dar, die für die Beantwortung der Forschungsfragen relevant sind.

### 3.2.1 Untersuchungsdesign

Zur Untersuchung der Forschungsfragen werden die Daten aus der Hamburger Längsschnittstudie SPRABILON–„Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive“ (2009–2012) verwendet, welche am Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Gogolin und Herrn Prof. Dr. Schwippert zwischen 2009 bis Anfang 2012 durchgeführt wurde. Die Studie wurde vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) finanziert. Bei der Studie handelt es sich um die erste deutsche Longitudinaluntersuchung zur Entwicklung bilingualer Sprachfähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund nach dem Übergang der Grundschule in die Sekundarstufe unter Einbeziehung relevanter Individual- und Kontextfaktoren.

SPRABILON ist ein Folgeprojekt des von der BLK geförderten Modellprogramms zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund-FÖRMIG[29] (siehe www.foermig.uni-hamburg.de). Das Ziel von SPRABILON war es, möglichst viele Kinder in die Studie aufzu-

[29] „Das Modellprogramm FÖRMIG, das 2004 bis 2009 in zehn Bundesländern erfolgreich durchgeführt wurde – wissenschaftlich begleitet vom Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg –, stieß eine neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland an. Das Modellprogramm hat auf die hohe Bedeutung, die die "Sprache der Bildung" für das Lernen hat, aufmerksam gemacht. Es hat genau diese Art der Sprache selbst zum Gegenstand von Sprachbildung gemacht, welches der Hauptverdienst von FÖRMIG ist“ (http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html, Stand: 20.2.2012).

nehmen, die bereits an dem Modellprogramm teilgenommen hatten. Um die Stichprobe auf eine adäquate Zahl zu erhöhen, wurde die gesamte Klasse, in der sich die bereits an FÖRMIG teilgenommenen Kinder befanden, mit in die Stichprobe von SPRABILON aufgenommen. Auch wurde nach weiteren Schulen gesucht, die eine ähnliche Schülerschaft zur FÖRMIG-Stichprobe[30] aufwiesen. Zum einen wurden hierdurch auch monolingual aufwachsende Schülerinnen und Schüler mit in die Stichprobe aufgenommen, und zum anderen auch bilingual aufwachsende Kinder, die nicht an dem Modellprogramm FÖRMIG teilgenommen hatten. Bei SPRABILON handelt es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe, die zu den nichtprobabilistischen Stichproben zählt (vgl. Bortz 2005, S. 89).
Übergeordnetes Ziel der Gesamtstudie war es, sowohl die rezeptive als auch die produktive Sprachentwicklung bei bilingual aufwachsenden Kindern in ihrer L1 (Muttersprache) und in ihrer L2 (Zweitsprache) über eine möglichst große Zeitspanne zu betrachten. Die Sprachentwicklung der monolingual-deutschen Kinder wurde hierbei zur vergleichenden Beobachtung der Sprachfähigkeiten bilingual aufwachsender Kinder erhoben. Ein weiteres Ziel war es, die Leseentwicklung von Kindern im Längsschnitt von der 7. bis zur 8. Jahrgangstufe zu untersuchen und individuelle, soziale und institutionelle Einflussfaktoren auf das Lesen zu ermitteln.

Das *Studiendesign* von SPABILON ist folgendermaßen aufgebaut:
Die Erhebung der Sprachstandsdaten erfolgte über einen Zeitraum von zwei Schuljahren mit insgesamt drei Messzeitpunkten (September 2009, Juni 2010 sowie Juni 2011). Die Datenerhebung fand sowohl am Anfang als auch am Ende der 7. sowie am Ende der 8. Jahrgangsstufe statt. Angeknüpft wird dabei an das FÖRMIG-Evaluationsprogramm, dessen letzte Erhebungswelle im Schuljahr 2008/2009 mit Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen stattfand (siehe Abb. 11). Zu allen drei Messzeitpunkten wurden Schüler-, Eltern- und Lehrerfragebögen eingesetzt sowie das Leseverständnis der Schülerinnen und Schüler getestet. Die schriftliche sowie mündliche Sprachproduktion wurden nur zum ersten und dritten Messzeitpunkt erhoben. Auch wurden nur zum ersten und zum dritten Messzeitpunkt der kognitive Fähigkeitstest (CFT 20-R) von Weiß (2006) und der Wortschatztest von Weiß (2007) eingesetzt.

[30] Insgesamt beteiligten sich an SPRABILON fünf Gesamtschulen, zwei Realschulen und zwei Hauptschulen.

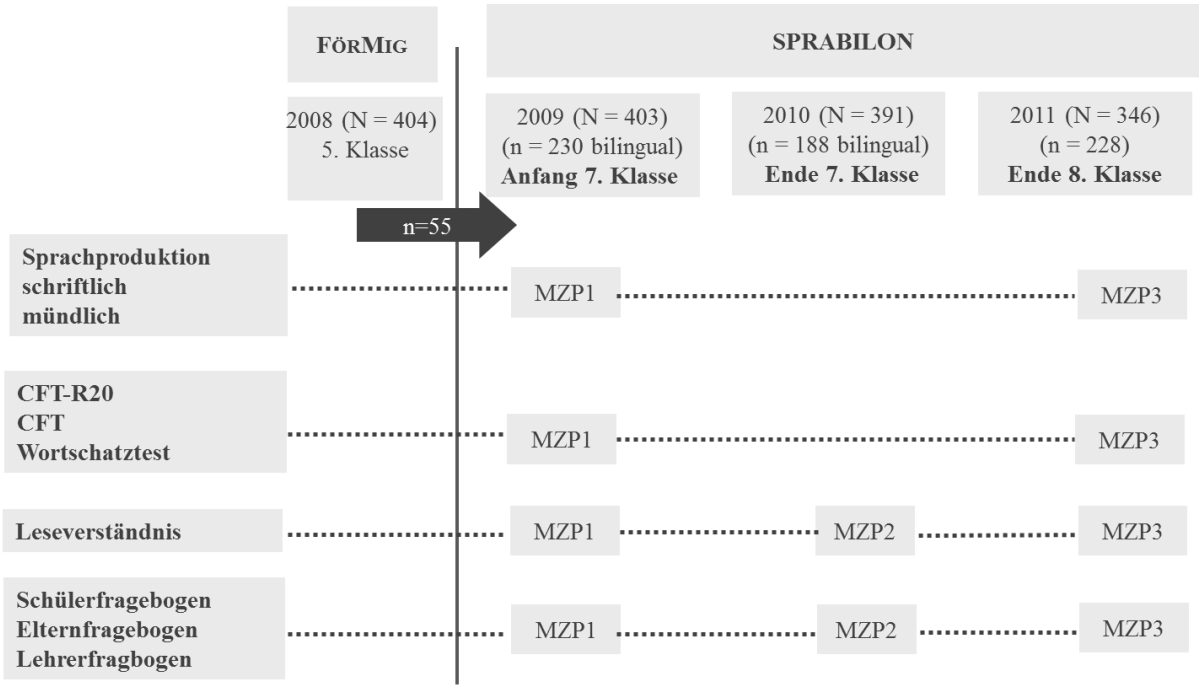


**Abb. 11:** SPRABILON-Studiendesign und Erhebungsinstrumente.

Insgesamt liegen Daten von N = 437 Schülerinnen und Schüler aus 21 Klassen vor. Es nahmen neun Schulen, die auf drei Bundesländer verteilt liegen, an der Untersuchung teil. Die Eingangsstichprobe betrug 403 Schülerinnen und Schülern. Zur zweiten Erhebungswelle betrug die Anzahl 391 und zur dritten Erhebungswelle 346 Schülerinnen und Schüler. Insgesamt liegen 299 (74,2 % der Eingangsstichprobe) Angaben von Kindern vor, die zu allen drei Erhebungswellen an der Untersuchung teilgenommen haben. Davon haben 55 Kinder an dem Modellprogramm FÖRMIG teilgenommen; dies ließ sich aufgrund einer eindeutigen Identifikationsnummer zuordnen.[31] Der Anteil an Mädchen und Jungen ist in etwa gleich verteilt. Das Durchschnittsalter betrug zur ersten Erhebungswelle (Anfang der 7. Klasse) 13,0 (SD=0,6) Jahre.

Ein Grund für die hohe Ausfallquote könnte sein, dass sich die Schülerinnen und Schüler über die Schuljahre 2009 bis 2011 in der 7. oder der 8. Klassenstufe befanden, in denen nach Aus-

[31] Aufgrund fehlender Listen konnten nicht alle FÖRMIG Kinder in der SPRAILON-Stichprobe ausfindig gemacht werden. Die FÖRMIG Identifikationsliste (mit den Namen und den zugehörigen Identifikationsnummern aus der FÖRMIG-Erhebung) fehlte insgesamt bei zwei Klassen, in denen sich auch „FÖRMIG-Kinder“ befanden.

sagen der Lehrkräfte zum einen ein erhöhter Schulwechsel, eine z. T. Nicht-Versetzung oder eine freiwillige Wiederholung eines Schuljahres auftritt.
Mit Hilfe der Schülerfragbögen kann retroperspektivisch betrachtet werden, welche zusätzlichen Förderkurse die Schülerinnen und Schüler erhalten haben, so dass ermittelt werden kann, welche Rahmenbedingungen hemmende oder unterstützende Wirkung auf die sprachlichen Leistungen zeigen. Im Sinne der zuvor aufgestellten Fragen und Hypothesen wurden für die Auswertung Indikatoren und Instrumente aus unterschiedlichen Messzeitpunkten berücksichtigt. Diese werden unter dem Abschnitt 3.2.3 und 3.2.4 vorgestellt.

### 3.2.2 Aufbau und Durchführung der Erhebung

Die Daten wurden nach Vorgabe des Testdesigns der SPRABILON-Studie erhoben. Für SPRABILON wurde ein eigens angefertigtes Testleiterskript verfasst, welches auch für die Sprachen Russisch und Türkisch adaptiert worden ist. Die Testleiter von SPRABILON wurden in dem Projekt eigens geschult. Da in SPRABILON sowohl auf Deutsch als auch in den Familiensprachen Türkisch und Russisch Tests stattgefunden haben, waren die Erhebungen mit einem hohen zeitlichen Aufwand verbunden, so dass insgesamt die Testung an zwei Erhebungstagen stattfand. Die Tabelle 3 gibt einen Überblick über die eingesetzten Erhebungsinstrumente und den Erhebungsverlauf.

**Tab. 3:** Überblick über die eingesetzten Erhebungsinstrumente am 1. und 2. Erhebungstag.

| **1. Erhebungstag (Deutsch)** | **2. Erhebungstag (in den Sprachen: Türkisch und Russisch)** |
|---|---|
| CFT 20-R Kognitiver Fähigkeitstest (ca. 34 min.) | - |
| Pause (ca. 5 min.) | - |
| CFT 20-R Wortschatztest (Deutsch) (ca. 12 min.) | CFT 20-R Wortschatztest (Russisch/Türkisch) (ca. 12 min.) |
| Pause (ca. 15 min.) | Pause (ca. 5 min.) |
| Schreibaufgabe – Fast Catch Bumerang (FÖRMIG) (ca. 45 min.) | Schreibaufgabe – Fast Catch Bumerang (Russisch/Türkisch) (ca. 45 min.) |
| Pause (ca. 10–15 min.) | Pause (ca. 15 min.) |
| Lesetest ca. 60 min. (nach ca. 25 min. sind 5 min. Pause geplant) | Leseaufgabe für Jugendliche (Russisch/Türkisch) (ca. 60 min. (nach ca. 30 min. sind 5 min. Pause geplant)) |
| Pause (ca. 10 min.) | Pause (ca. 10 min) |
| Schülerfragebogen und Austeilung der Elternfragebögen (ca. 25 min.) | mündliche Erhebung (Einzelerhebung) *auf Deutsch/Russisch/Türkisch (pro Schüler ca. 3 min.) |

Der *erste Erhebungstag* dauerte insgesamt ca. fünf Schulstunden; hierbei nahmen alle an SPRABILON beteiligten Schülerinnen und Schüler teil. Am ersten Tag wurden alle Tests auf Deutsch durchgeführt. Die Reihenfolge der Tests sind der Tabelle 3 zu entnehmen. Aufgrund der hohen Zahl der eingesetzten Instrumente wurde beim Lesetest ein multiples Matrixdesign eingesetzt, bei dem jedes Kind nur zwei von drei vorhandenen Lesetexten erhielt, zu denen es Fragen beantworten musste. Insgesamt gab es daher drei Lesetestversionen (A, B, C), die jeweils zwei Texte enthielten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten diese Texte über die drei Erhebungswellen in einem Rotationsverfahren, so dass jedes Kind mindestens einmal jeden Text bearbeiten musste. Mit diesem Verfahren gelingt es, trotz der nicht besonders großen Stichprobe, die Leseleistung für die vorhandene Population optimal zu schätzen, und gleichsam wird durch das rotierende Design sichergestellt, dass die individuell ermittelten Kompetenzwerte miteinander vergleichbar sind, obwohl die Probanden zum Teil unterschiedliche Texte und Aufgaben bearbeiten. Für den Lesetest hatten die Schülerinnen und Schüler insgesamt 60 Minuten Zeit, die einmal mit einer kleinen Pause unterbrochen wurden. Zur Erfassung der individuellen Eigenschaften wurden nach dem Lesetest den Schülerinnen und Schülern Schülerfragebögen ausgeteilt. Beim Ausfüllen des Schülerfragebogens wurde von den Testleitern bzw. Testleiterinnen darauf geachtet, dass möglichst alle Fragen vollständig ausgefüllt wurden.

Nach Beendigung der Beantwortung des Schülerfragebogens wurden den Schülerinnen und Schülern die Elternfragebögen in einem Umschlag mitgegeben. Während des ersten Testtages wurden auch die Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer der teilnehmenden Klassen gebeten, einen kurzen Fragebogen auszufüllen. Bei Abwesenheit der Lehrkräfte konnten diese auch später ausgefüllt und gemeinsam mit den ausgefüllten Elternfragebögen nach Hamburg geschickt werden. Für den Rückversand der Elternfragebögen bzw. der Lehrerfragebögen wurden entsprechende Umschläge von den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des Projektes vorbereitet.
Zur mündlichen Erhebung wurden die Schülerinnen und Schüler für ca. drei Minuten aus dem Unterricht gebeten. Die mündliche Erhebung fand in einem kleinen separaten Raum bzw. in nicht besetzten Klassenräumen statt; wenn dies nicht möglich war, erfolgte die Erhebung auf den Schulgängen in Klassenraumnähe, wo dementsprechend zwei Stühle und ein Tisch hingestellt wurden. Da am ersten Testtag die Schülerinnen und Schüler oftmals sehr erschöpft waren, wurde die mündliche Erhebung teilweise erst am zweiten Erhebungstag durchgeführt. Dieses wurde in den Erhebungsprotokollen festgehalten.

Den Ablauf des *zweiten Erhebungstages* zeigt die rechte Spalte der Tabelle 3. Hier nahmen nur die Schülerinnen und Schüler teil, die entweder Türkisch oder Russisch als Familiensprache aufweisen. Sowohl die Testanleitung als auch die Aufgaben, die sie zu bearbeiten hatten, fanden in der jeweiligen Familiensprache statt. Insgesamt dauerte die Erhebung ca. 140 min. (drei Schulstunden). Die Tests und die mündliche Erhebung wurden von muttersprachlichen Testleiterinnen und Testleitern auf Türkisch oder Russisch durchgeführt.

*Durchführung und Besonderheiten der Erhebung*

Während des Testablaufes bekamen die Schülerinnen und Schüler für die einzelnen Testaufgaben genügend Zeit, um diese zu bearbeiten. Des Weiteren wurde darauf geachtet, dass zwischen den Testaufgaben genügend Erholungspausen eingeplant waren. Insgesamt wurde das Testdesign so ausgerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst abwechslungsreiche Aufgaben zu bearbeiten hatten. Für Kinder, die an der einen oder anderen Stelle überfordert waren oder nicht weiterkamen, gab es immer die Möglichkeit im Verlauf der Testung, an einer anderen Stelle wieder einzusteigen. Besonderheiten, die bei der Erhebung stattfanden, wurden in den dafür eigens angefertigten Erhebungsprotokollen dokumentiert.
Jeder Testteil wurde den Schülerinnen und Schülern ausführlich anhand von Beispielen an der Tafel oder mündlich erläutert. Die Schülerinnen und Schüler hatten zu jeder Zeit die Mög-

lichkeit, Verständnisfragen zu stellen. Die Testleiterinnen und Testleiter waren bemüht, sicherzustellen, dass allen die Aufgabenstellung klar war; ansonsten wurden die Testanweisungen teilweise auch wiederholt. Um die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen im Testablauf sicherzustellen, hielten sich die Testleiterinnen und Testleiter an die genauen Vorgaben des Testleiterskripts.

Um die Anonymität der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, erhielten sie eine Identifikationsnummer (ID). Die Verfahren der Datenerhebung und -verarbeitung wurden in enger Zusammenarbeit mit den Datenschutzbeauftragten der Bundesländer – den gesetzlichen Vorgaben entsprechend – abgestimmt.

Kommentare und gemalte Bilder von Schülerinnen und Schüler, die in der vorgegebenen Testzeit schon eher fertig waren, weisen darauf hin, dass sich die überwiegende Mehrheit nicht übermäßig durch die Testsituation belastet fühlte. Von Seiten der Lehrkräfte wurde besonders positiv die Kommunikation zwischen den Testleiterinnen sowie Testleitern und der Schülerschaft bewertet. Trotz des umfangreichen Testdesigns und der damit verbundenen Organisation für die jeweilige Schule traf die Studie auf große Einsatzbereitschaft von Seiten der Ansprechpartner und Lehrkräfte. Kleinere Probleme wie Raumnutzungen, vor allem am Testtag zwei, wurden gemeinsam mit den Ansprechpartnern an den Schulen und den zuständigen Lehrkräften gelöst. Rückmeldungen über einzelne Ergebnisse der SPRABILON-Studie, die für die Schulen eigens angefertigt wurden, wurden den zuständigen Lehrkräften von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen von SPRABILON persönlich überreicht. Zudem gab es die Gelegenheit, dass sich einer der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen von SPARBILON vor Ort beim Schulleiter für dessen Bereitschaft, an der Studie teilzunehmen, noch einmal persönlich bedanken konnte. Als Incentives für die Teilnahme an den Erhebungen erhielten die jeweiligen Klassen 50 Euro pro Erhebungswelle für ihre Klassenkasse sowie kleinere Geschenke in Form von Süßigkeiten oder Bleistiften.

### 3.2.3 Erfassung der Kompetenzen, Auswertung und Skalierung

Zur Erfassung der verschiedenen Fähigkeiten und Kompetenzen wurden den Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Themenbereichen Testaufgaben vorgelegt. In diesem Kapitel wird allerdings nur auf die Instrumente eingegangen, die auch in der vorliegenden Arbeit verwendet werden. Hierzu zählen der kognitive Fähigkeitstest, der Wortschatztest (siehe Abschnitt 3.1.3.1) sowie der Lesetest (siehe Abschnitt 3.1.3.2); diese werden im Folgenden kurz vorgestellt.

#### 3.2.3.1 Kognitiver Fähigkeitstest und Wortschatztest (CFT 20-R)

Da der Wortschatz sowie die kognitiven Fähigkeiten eine bedeutende Rolle bei der Lesekompetenz einnehmen, wurden neben den sprachlichen Leistungstests in SPRABILON ein kognitiver Fähigkeitstest und ein Wortschatztest eingesetzt. Vor dem Hintergrund, dass in SPRABILON knapp 60 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweisen, wurde bei der Auswahl des Tests darauf geachtet, dass es sich um einen kulturunabhängigen und bei dem Wortschatztest um einen kulturabhängigen Test handelt. Der kognitive Fähigkeitstest CFT 20-R von Weiß (2006) erfüllt diese Kriterien.

**Der kognitive Fähigkeitstest CFT 20-R**

Bei dem CFT 20-R handelt es sich um den Grundintelligenztest, der unter Mitarbeit von Bernhard Weiß entwickelt wurde. Dieser Test wurde aus dem CFT 20 weiterentwickelt, wobei folgende Zielvorstellungen als Ausgangspunkte dienten:

I. „Entwicklung eines ökonomischen psychologischen Verfahrens zur validen Diagnose der grundlegenden geistigen Leistungsfähigkeit („general mental capacity“; „g“- Faktor nach Spearman bzw. Cattell mit dem wichtigen Teilbereich der „fluid ability“).
II. Konstruktion eines Intelligenz-Verfahrens, das frei ist von – mehr oder weniger zufälligen – Einflüssen des soziokulturellen, erziehungsspezifischen oder rassistischen Hintergrundes, um die Entfaltungsmöglichkeiten eines Individuums erfassen zu können“ (Weiß 2006, S. 17).

Der CFT 20-R findet besonders als Einzeluntersuchung bei Schülern ab 8½ Jahren bis 19 Jahren (drittes bis dreizehntes Schuljahr) und bei Erwachsenen Anwendung.

Die Altersnormwerte und Klassennormwerte gewährleisten die standardisierte Umwandlung der Rohwerte in IQ-Werte (vgl. ebd.).

In SPRABILON wurden die Klassennormwerte verwendet, d. h., die Normen beziehen sich auf die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufen und sind demnach auch für alle gültig. Die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Rohwerte werden dabei direkt in die IQ-Werte (M = 100, SD = 15) transformiert. Die folgende Tabelle 4 zeigt einen direkten Vergleich der Mittelwerte aus der SPRABILON-Stichprobe zu denen, die als Stichprobe in dem CFT 20-R Manual aufgezeigt wurden (vgl. Weiß 2006, S. 159ff.).

**Tab. 4:** Mittelwertvergleich der Stichproben aus dem CFT R-20 Manual und der SPRABILON-Stichprobe.

| | CFT 20-R Manual 7. Klasse | SPRABILON 1. Welle/ Anfang 7. Klasse | CFT 20-R Manual 8. Klasse | SPRABILON 3.Welle/ Ende 8. Klasse |
|---|---|---|---|---|
| Mittelwert (Gesamtpunktzahl) | 35,0 | 34,3 | 36,4 | 35,5 |
| Streuung | 6,6 | 6,0 | 6,5 | 7,0 |
| N | 403 | 409 | 437 | 371 |

Anhand der Tabelle lässt sich erkennen, dass sich der erreichte Mittelwert der SPRABILON-Stichprobe kaum von der Stichprobe aus dem CFT 20-R Manual in der gleichen Klassenstufe unterscheidet. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass die Stichprobenverteilung in Bezug auf das Messinstrument ähnlich ist.

**Wortschatztest – Subtest des CFT R-20**

Wie bereits im theoretischen Teil zur Lesekompetenz erläutert worden ist, spielt der Wortschatz eine bedeutende Rolle bei der Entwicklung der Lesekompetenz. Nach Weiß (2006) sind der Umfang des Wortschatzes sowie die Klarheit der Begriffe Ergebnis der zurückliegenden schulischen und außerschulischen Lernvorgänge.

> „Das bedeutet neben der Qualität des Unterrichts und extracurricularer Lernerfahrungen (z. B. Bücher/Zeitung lesen) spielen elterliche Erziehung und soziales Milieu eine erhebliche Rolle. Bildungsgrad der Eltern – wie wird zu Hause gesprochen, wird gelesen? – und Einflüsse der Umgebung – wie wird im Freundeskreis gesprochen? – bedingen Art und Menge der Wörter, die ein Kind kennt“ (Weiß 2006, S. 9).

Nach Weiß (2006) entwickeln Kinder aus unteren Sozialschichten im Laufe ihrer Sozialisation ein anderes sprachliches Muster gegenüber Kindern der oberen Sozialschichten. Das Sprachmuster, was sie erlernt haben, können sie in der Schule nur unzureichend verwenden, was ihnen zusätzlich den Erwerb von neuem Wissen erschwert.

Der Wortschatztest stellt einen Subtest des CFT 20-R dar, dessen Funktion nach Weiß (2007) u. a. ein diagnostisches Hilfsmittel zur Förderung von Schülerinnen und Schülern darstellt, mit Hilfe dessen der verbale Entwicklungstand gemessen werden kann. Er dient auch zur Unterstützung von Schullaufbahnberatungen. Der Test misst den über den Grundwortschatz der deutschen Sprache hinausgehenden Wortschatz aus der Umgangssprache (Herkunftssprache) und bietet somit einen Hinweis auf Allgemeinbildung und die „verbale Verarbeitungskapazität“. Der Wortschatztest beinhaltet zwei Varianten/Formen A und B, die sich aus den gleichen Items, nur in einer verschiedenen Reihenfolge, zusammensetzen. Jeder Test enthält 30 Wörter mit jeweils einem Schlüsselwort, welches aus 5 Auswahlwörtern (mit der gleichen oder ähnli-

chen Bedeutung) ausgewählt werden soll. Die Testzeit beträgt max. 12 Minuten, obwohl hier die Zeitbegrenzung ohne Bedeutung versehen ist (vgl. Weiß 2007, S. 6–10).

Bei der Auswahl der Wörter wurde nach Weiß (2007) besonderer Wert darauf gelegt, dass möglichst keine Wissensfragen aus speziellen Fachbereichen ausgewählt wurden. Auch sollen die ausgewählten Wörter nicht dazu dienen, eine repräsentative Zufallsauswahl aus dem gesamten deutschen Wortschatz darzustellen, da hierzu mind. 200–300 Wörter erforderlich wären. Zudem wurde auch darauf geachtet, dass kein Spezialwissen vorausgesetzt wird, sondern die Wörter lediglich exemplarisch die wichtigsten und elementaren Lebensbereiche tangieren. Eine Lehrplankompatibilität ist nicht vorgesehen, da die Zielvorgaben zwischen den einzelnen Bundesländern voneinander abweichen. Auch die Ratewahrscheinlichkeit sollte gering gehalten werden. Die Wörter sind vielmehr aus der alltäglichen „durchschnittlichen“ Umgangssprache entnommen und können dadurch als *kulturabhängig* gesehen werden (vgl. Weiß 2007, S. 9).

Nach Weiß (2007) war dies voll beabsichtigt, um ein Gegengewicht zu den relativ *kulturunabhängigen* Aufgaben des CFT-20 zu schaffen und diagnostisch nutzbar zu machen. Die folgende Tabelle 5 zeigt die Lebensbereiche, die in dem Wortschatztest abgedeckt werden, sowie ein Beispiel, wie der Wortschatz getestet wurde:

**Tab. 5:** Lebensbereiche, die im Wortschatztest CFT 20-R abgedeckt werden.

| *Lebensbereiche die im Wortschatztest abgedeckt wurden:* |
|---|
| ○ Haus/Wohnung<br>○ Essen/Trinken<br>○ Kleidung<br>○ Körper/Körperpflege/Gesundheit/Krankheit<br>○ Feste/Geselligkeit<br>○ Spiel/Sport/Musik<br>○ Wirtschaft/Zahlungsverkehr<br>○ Rechtswesen<br>○ Gemütsbewegung/Emotionen (Freud, Leid, Ärger)<br>○ Menschliche Eigenschaften<br>○ Abstrakte/allgemeine Begriffe (Resultat) |
| *Beispiel:* |
| Links steht z. B. das Wort „*Acker*“, rechts daneben stehen fünf weitere Wörter, aus denen die gleiche oder eine sehr ähnliche Bedeutung wie das linke Wort ausgewählt werden soll. (Hier z. B.: A: „*Pferd*“; B: „*Traktor*“; C: „*Landwirt*“ ; D: „*Feld*“; E: „*Kartoffel*“). |
| Quelle: Weiß 2007, S. 10, 14. |

Im Rahmen von SPRABILON fand eine Wortschatztestadaptation für die Sprachen Russisch und Türkisch[32] statt. Diese werden jedoch bei den Analysen der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt.

#### 3.2.3.2 Erfassung und Skalierung der Lesekompetenz

Bevor auf die Skalierung der Lesekompetenz eingegangen wird, soll zunächst der Hintergrund der Testkonstruktion kurz beschrieben sowie die Auswahl der Texte und Aufgaben erläutert werden.

*Hintergrund bei der Testkonstruktion*

Bei der Erfassung der Lesekompetenz in SPRABILON wurde ein Lesetest konstruiert, der aus den Lesekompetenztests der Studien IGLU (vgl. Voss et al. 2005) und PISA (vgl. Baumert et al. 2001a) adaptiert worden ist. Sowohl PISA als auch IGLU legten es bei der Erfassung der

[32] Eine Weiterentwicklung der russischen und türkischen Wortschatztests erfolgt in dem LiMa Projekt. LiMA steht für „Linguistic Diversity Management in Urban Areas". Das Forschungscluster LiMA baut auf der bundesweit einmaligen Forschungsexpertise der Universität Hamburg zu Multilingualität auf (siehe http://www.lima.uni-hamburg.de).

Lesekompetenz nicht auf eine allgemeine Evaluation der Grundschule bzw. der Sekundarstufe an; vielmehr ging es in diesen Leistungsvergleichsstudien um die Erfassung des allgemeinen Wissens und Könnens der Schülerschaften (vgl. Baumert et al. 2001c). Diese Orientierung stammt aus der angelsächsischen *Literacy*-Konzeption (vgl. Artelt et al. 2009, S. 41).

Auch in SPRABILON wurde sich bei der Testkonstruktion auf ein Rahmenkonzept gestützt, das sich auf die internationale Diskussion über die Grundbildung sowie die grundlegende Lese- und Schreibkompetenz bezieht. Hierbei wurden grundlegende Kompetenzen definiert, die über den unterrichtlichen Rahmen hinaus für die Lebensbewältigung in konkreten Anwendungssituationen nützlich sind (vgl. Lankes et al. 2003, S. 14). Die Lesekompetenz sowohl in IGLU als auch in PISA wird im Einklang mit der Forschung zum Textverständnis als eine kognitiv-aktive Auseinandersetzung mit dem Text verstanden (vgl. Bos et al. 2003b; Bos et al. 2005; Artelt et al. 2009), bei der sich der Leser den Textinhalt erschließen muss, indem er die Bedeutung mental konstruiert und das Gelesene mit seinem individuellen Vorwissen verknüpfen muss.

Sowohl die Testkonstruktion als auch deren Operationalisierung basieren auf Vorarbeiten von Kirsch und Mosenthal (1989–1991), die sich in amerikanischen Studien NAEP – *National Center for Educational Statistik* und internationalen IALS – *Institute of Advanced Legal Studies* – bewährt haben (vgl. Voss 2006, S. 35).

Die Texte, die in SPRABILON verwendet wurden, sind ausschließlich aus PISA[33] entnommen. Da allerdings bei PISA nur sehr wenig Items zur Schätzung der Personenfähigkeiten vorhanden waren, wurde auf Basis der Antwortmuster in IGLU die Anzahl der Items zu den jeweiligen Texten erhöht.

*Auswahl der Texte und Aufgaben*

Bei der Testkonstruktion in SPRABILON war es ein Anliegen, eine möglichst große Bandbreite an Leseanlässen für Schülerinnen und Schüler abzudecken, die dieser Altersgruppe in schulischen sowie außerschulischen Situationen begegnen. Ziel ist es dabei, die Schülerinnen

[33] In dem Artikel *„Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU – ein Vergleich“* gehen die Autoren Artelt et al. (2009) auf die Unterschiede in der Anlage und altersbedingten Ausrichtung der Tests aus PISA und PIRLS/IGLU ein und weisen zudem auf Unterschiede zwischen PISA und PIRLS/IGLU in der theoretischen Konzeption hin.

und Schüler in SPRABILON mit einer systematischen Zusammenstellung von unterschiedlichen Textsorten (kontinuierliche und nicht kontinuierliche, z.T. auch bildhafte Darstellungen) zu konfrontieren, die möglichst viele Lesesituationen (Lesen für private, öffentliche, berufliche oder bildungsbezogene Zwecke) und Leseaufgaben (Informationen entnehmen, Texte nach Form und Inhalt interpretieren und reflektieren) abdecken (vgl. Drechsel und Schiefele 2001, S. 86).

So wurde auch in SPRABILON eine Auswahl an Texttypen gewählt, die zum einen fortlaufende (kontinuierliche) Texte beinhalten, und zum anderen Texte, in denen bildhafte Darstellungen, wie Bilder, hervorgehobene Schriften oder Graphiken (nicht kontinuierliche Texte)[34] auftauchten. Zwei der drei Texte in SPRABILON tauchen als kontinuierliche Texte auf und einer als ein nicht-kontinuierlicher Text (dieser erhielt die Form eines Artikels). Die verwendeten Texte spiegeln unterschiedlichste Lesesituationen wider, die danach unterschieden werden können, ob der Lesevorgang vornehmlich dem privatem (z. B. Auszüge aus Erzählungen) oder öffentlichen Gebrauch (Zeitungsartikel) dient (vgl. Artelt et al. 2001).

Die Anforderungen, die beim Lesen den Schülerinnen und Schülern gestellt wurden, lassen sich nach Artelt et al. (2001) in fünf Aspekte des Lesens gliedern, die sich in drei Subskalen einteilen lassen (Tab. 6):

**Tab. 6:** Von fünf Aspekten des Lesens zu drei Subskalen.

| Aspekte des Lesens | Subskalen |
|---|---|
| • Informationen ermitteln | ➢ Informationen ermitteln |
| • Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln<br>• Eine textbezogene Interpretation entwickeln | ➢ Reflektieren und Bewerten |
| • Über den Inhalt des Textes reflektieren<br>• Über die Form des Textes reflektieren | ➢ Textbezogenes Interpretieren |

Quelle: Artelt et al. 2001, S. 83.

Zudem lassen sich jeweils leichte und schwierige Items, die sich inhaltlich auf unterschiedliche Texttypen und Situationen beziehen, zuordnen. Die vorhandenen Aufgaben fordern so-

[34] Kontinuierliche Texte konzentrieren sich auf Erzählungen und Sachbeschreibungen, Berichte oder Nachrichten. Bei den nicht-kontinuierlichen Texten liegt dagegen die Information in einem Matrix-Format vor. So erhält der Leser zum einen die Information nicht fortlaufend und zum anderen sind sie auch nicht allein verbal dargestellt (vgl. Drechsel und Schiefele 2001; Artelt et al. 2001, S. 80).

wohl textimmanente als auch wissensbasierte Verstehensleistung, wobei beim Ersten die im Text selbst enthaltende Information ausreicht, um die Textaufgabe richtig zu lösen; beim Zweiten muss der Leser seine eigenen Vorkenntnisse nutzen, um die Botschaft des Autors bzw. des Textes angemessen interpretieren zu können (vgl. Artelt et al. 2001, S. 82–83).

*Auswertung und Skalierung der Lesekompetenz*

In SPRABILON – wie auch in PISA – wurde eine Gesamtskala (im Sinne von Literacy) zur Beschreibung der Lesekompetenz gebildet, die die Schülerleistungen über alle Aufgaben des Lesetests hinweg zusammenfasst (vgl. Artelt et al. 2001, S. 84). Diese Gesamtskala stellt die Personenfähigkeit der Schülerinnen und Schüler dar und bildet die Basis für die Behandlung der in der Arbeit vorgesehenen Fragestellungen. Wie auch in PISA wurde zur Auswertung des Lesetests das Rasch-Modell (vgl. Rasch 1980) verwendet. Das Rasch-Modell liegt der Item-Response-Theorie[35] zugrunde (siehe hierzu van der Linden und Hambelton 1997; Rost 2004). Es bietet den Vorteil, dass es die analysierten Tests bzw. Subtests als ein eindimensionales Konstrukt zu interpretieren zulässt (vgl. Wilson 2003), was mit einem mehrparametrischen logistischen Modell nicht möglich wäre.

Die Rasch-Skala basiert auf der Annahme, dass die Wahrscheinlichkeit der Lösung einer Aufgabe von der Ausprägung eines latenten Merkmales bei den untersuchten Personen abhängt, dem sogenannten Personenparameter. Dabei wird angenommen, dass die Wahrscheinlichkeit der Lösung eines Items ausschließlich von der Fähigkeit der Person und der Schwierigkeit des Items abhängt. Die Art der Beantwortung eines Items ist also nicht davon abhängig, welche anderen Items die Person bereits bearbeitet hat (nach dem Prinzip der „lokalen stochastischen Unabhängigkeit“). Dieses Verfahren hat den Vorteil, dass auch die Beantwortung der Items von Übungs-, Ermüdungs- oder Positionseffekten unabhängig ist. Die Folge ist, dass der Wert für eine Person sich aus dem Produkt einer Wahrscheinlichkeit für die Lösung einzelner Items ergibt und nicht aus dem Prozentwert der gelösten Items (vgl. Bortz 2005, S. 226).

[35] Der theoretische Hintergrund der Rasch-Skala wird in Bortz (2005) im Kapitel 4.3 zusammengefasst dargestellt.

Zur Berechnung der Personenfähigkeit, über die drei Messzeitpunkte hinweg, flossen alle Werte aus dem deutschen, dem russischen und dem türkischen Lesetest der drei Erhebungswellen in die Rasch-Skalierung ein. Die Analyse erfolgte mit dem Software-Programm „ConQuest“ (siehe hierzu Wu et al. 1998), welches Analysen zu mehrdimensionalen Rasch-Modellen ermöglicht.

Für die Auswertung des Lesetests von SPRABILON wurde das Verfahren des Power-Tests angewendet (vgl. Bortz 2005, S. 190). Allerdings ist bei dem „Power-Test“ zu beachten, dass dieser allein schon aus technischen Gründen kaum durchführbar ist, da jede Testvorgabe auch immer mit einer zeitlichen Begrenzung verbunden ist (vgl. Rost 2004, S. 43f.). Demnach wurde in SPRABILON die zeitliche Grenze des Tests so bemessen, dass in der Regel alle Schülerinnen und Schüler bis zur letzten Aufgabe vordringen konnten.

Aufgrund der ordinal skalierten Daten wurde zur Bestimmung des Personenparameters das Partial-Credit-Modell[36] (siehe hierzu Masters 1982) verwendet, welches die Antwortwahrscheinlichkeit für Items mit mehrstufigen Antworten beschreibt, wie z. B. verschiedene Punktezahlen bei der Bewertung von Leistungsaufgaben Zur Beurteilung des Item-Fits wurden zum einen die gewichteten Abweichungsquadrate (*weighted mean square*; MNSQ) angesehen, die einen Erwartungswert von 1 haben, und die dazugehörigen t-Werte, über die die Abweichung von diesem Erwartungswert eingeschätzt werden kann (vgl. Hartig 2009). Es wurde dabei darauf geachtet, dass die t-Werte nicht einen Wert größer als 1,96 aufweisen und damit (mit 5 %iger Irrtumswahrscheinlichkeit nicht signifikant) ggf. kennzeichnen würden, dass der von 1 abweichende Fit-Wert nur statistisch zufällig und nicht systematisch abweicht. Ein Wert größer als 1,96 würde eine signifikante Abweichung in Richtung einer zu niedrigen Trennschärfe bedeuten. Negative Werte (< -1,96) würden dagegen auf eine „zu hohe“ Trennschärfe hinweisen, diese werden in der Regel aber als nicht problematisch angesehen (vgl. ebd.).

[36] „Das Partial-Credit-Modell […] bietet als allgemeine Form der ordinalen Rasch-Modelle den Vorteil, dass mithilfe einer Summennormierung die kumulierten Schwellenparameter eines Items als Summe der Schwierigkeiten von überschrittenen Schwellen interpretiert werden können – es existiert also ein Wert je Item, der auf dem metrischen Kontinuum verortet werden kann und der über die mittlere Itemschwierigkeit informiert“ (Pietsch und Tosana 2008, S. 435).

Für die MNSQ in dem Technical Report von PISA (OECD 2009, S. 355) wird ein Intervall von 0,80 und 1,2 vorgeschlagen, in denen die einzelnen Werte der Items optimalerweise liegen sollten. Da es sich bei dem Lesetest in SPRABILON um eine Adaption aus dem PISA-Test handelt, wurden auch in der vorliegenden Untersuchung diese Richtwerte verwendet.
Des Weiteren wurde noch die klassische Trennschärfe (discrimination) für die Items betrachtet; sie gibt schließlich Aufschluss über das konkrete Antwortverhalten der Probanden bei einzelnen Antwortalternativen. Die Minimalanforderung dieser Trennschärfe sollte mindestens einen Wert von 0,3 aufzeigen. Bei einem Wert, der unter 0,3 liegt, bedeutet dies, dass das Item nicht genug zwischen den Antwortkategorien trennt, d. h., dass das Item wider Erwarten auch von schwächeren Probanden richtig beantwortet werden kann und demnach zwischen den guten und den weniger guten Probanden nicht besonders gut unterschieden wird (vgl. Brand et al. 2012)

*Ergebnisse der Raschskalierung:*
Insgesamt erreichte der Test eine Reliabilität von 0,76 und die Varianzaufklärung lag bei 63,8 %. Beide Bereiche fielen demnach zufriedenstellend aus. Die MNSQ-Werte (Item-Fits) lagen alle in dem Normbereich zwischen 0,8 und 1,2. Bei den t-Werten lagen jedoch einige Items (9 von 37) über dem vorgegebenen Wert von ±1,96 (sie lagen zwischen 2,2 u. 4,9 oder bei -2,4 und -4,7), was darauf hindeuten könnte, dass diese Items eine zu niedrige Trennschärfe bzw. bei den negativen Werten (<-1,96) eine „zu hohe“ Trennschärfe aufweisen.
Um zu entscheiden, ob diese Items im Rasch-Modell unberücksichtigt werden sollten, wurden die „discriminations“ zu diesen Items angesehen. Diese lagen nur bei vier von den 9 Items leicht unter 0,3 (0,21 bis 0,28), sonst eher zwischen 0,40 und sogar mit bis zu 0,52 deutlich drüber. Aufgrund der im Normbereich befindenden und damit zufriedenstellenden MNSQ-Werte sowie der nur leicht unterhalb des optimalen Werts von 0,3 der „discriminations“ wurden alle Items in das Parcial-Credit-Modell aufgenommen. Zu vermerken ist hier auch, dass in die Raschskalierung alle drei Sprachen sowie alle drei Messzeitpunkte eingingen. Insgesamt betrachtet, wurden somit sehr zufriedenstellende Werte mit dem Lesetest erreicht.
Diesen Kriterien zufolge wurden die ermittelten Personenfähigkeiten (die WLEs) wieder in SPSS eingelesen und auf einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 standardisiert. Der Lesetest wurde zudem auf eine Normalverteilung getestet.

Nachfolgend werden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit verwendeten Fragebogeninstrumente aus SPRABLILON vorgestellt, die zur Beantwortung der Forschungsfragen verwendet werden.

### 3.2.4 Hintergrundfragebögen

Um das Rahmenmodell der vorliegenden Arbeit empirisch anwenden zu können, waren neben der Erhebung der sprachlichen Kompetenzen zusätzliche Fragebogeninstrumente erforderlich, die es ermöglichen, die familiären und institutionellen Kontextfaktoren sowie die individuellen Lernvoraussetzungen von Seiten der Schülerinnen und Schüler zu erfassen.

In dem zuvor stattgefundenen FÖRMIG-Modellprogramm wurden zu diesem Zweck Fragebogeninstrumente entwickelt, mit denen relevante individuelle Kontextmerkmale der Schülerinnen und Schüler erhoben werden konnten. Diese Fragebögen enthalten neben lern- und leistungsrelevanten Merkmalen auch Auskunft über familiäre Hintergründe, die sowohl durch die Schüler- als auch die Elternfragebögen erhoben wurden.

Die in SPRABILON eingesetzten Schüler- und Elternfragebögen wurden aus FÖRMIG teilweise im Original und teilweise durch die Anpassung an die Altersgruppe in SPRABILON modifiziert, um eine mögliche Vergleichbarkeit im Längsschnitt zu gewähren. Die Fragebögen wurden für das eigene Forschungsvorhaben mit zusätzlichen Fragen zur Nutzung von schulischen und außerschulischen Förderkursen sowie Fragen zur familiären Unterstützung ergänzt.

Die verwendeten Skalen wurden anhand einer explorativen Faktorenanalyse (*Hauptkomponentenmatrix* mit *Varimax-Rotation*) überprüft (siehe die Ergebnisse hierzu in den folgenden Abschnitten). Zur Beschreibung der individuellen Kontextmerkmale wurden ausschließlich nur eindimensionale Skalen für die weiteren Analysen berücksichtigt. Die Reliabilität wurde mittels Cronbachs Alpha ($\alpha$) überprüft.

Die Skalenwerte wurden jeweils so kodiert, dass einer hohen Ausprägung immer eine hohe Zustimmung entspricht und auch negativ gepolte Items wurden entsprechend umkodiert, so dass alle Werte gleich gepolt waren. Insgesamt wurden aus den Hintergrundvariablen 10 Skalen zu den informellen und nichtformalen Förderkursen (siehe Tab. 7 und 8) gebildet. Des Weiteren wurden noch zusätzliche Indikatoren mit in die Analysen aufgenommen, die sich als bedeutend im Zusammenhang mit der Lesekompetenz gezeigt haben. Sie werden ebenfalls in den folgenden Kapiteln vorgestellt.

Aufgrund der geringen Rücklaufquote der Elternfragebögen wurden hauptsächlich Daten aus dem Schülerfragebogen (siehe Abschnitt 3.2.5.1) für die Analysen verwendet. Die verwendeten Indikatoren aus den Elternfragebögen werden unter Abschnitt 3.2.5.2 vorgestellt. Anschließend wird in dem Abschnitt 3.2.5.4 auf den Umgang mit fehlenden Werten eingegangen.

### 3.2.4.1 Schülerfragebogen

Die für die Analysen relevanten Indikatoren zur Erfassung informeller und nichtformaler Förderkurse befinden sich bei SPRABILON im Schülerfragebogen. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach der Nutzung von schulinternen sowie schulexternen Förderkursen befragt. Diese lassen sich in Förderkurse differenzieren, in denen überwiegend informell (z. B. Schulprojekte, Neigungskurse) oder nichtformal (z. B. Förderunterricht in Deutsch oder in einer Fremdsprache oder Nachhilfeunterricht in unterschiedlichen Fächern) gelernt wird.

Die Tabelle 7 zeigt die Skalen, die zu den jeweiligen Messzeitpunkten zur Erfassung der nichtformalen und informellen schulinternen Förderkurse eingesetzt wurden.

**Tab. 7:** Skalen zur Messung schulinterner nichtformaler und informeller Förderkurse.

| Welle | Klasse | Skala | Beispielitem | Items | Werte-label | Antwortformat |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 und 6 | Förderung schulintern nichtformal * | Förder-kurs/Stützkurs in Deutsch | 5 | 1 bis 3 | ja, regelmäßig - nein, nie |
| 1 | Anfang 7 | Förderung schulintern nichtformal ** | Förder-kurs/Stützkurs in Deutsch | 5 | 1 bis 3 | ja, regelmäßig - nein, nie |
| 2 | Ende 7 | Förderung schulintern nichtformal | Förder-kurs/Stützkurs in Deutsch | 5 | 1 bis 4 | ja, jeden Tag oder fast jeden Tag - nein, nie oder fast nie |
| 2 | Ende 7 | Förderung schulintern informell | Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z. B. Musik, Sport) | 3 | 1 bis 4 | ja, jeden Tag oder fast jeden Tag - nein, nie oder fast nie |
| 3 | Ende 8 | Förderung schulintern nichtformal | Förder-kurs/Stützkurs in Deutsch | 5 | 1 bis 4 | ja, jeden Tag oder fast jeden Tag - nein, nie oder fast nie |
| 3 | Ende 8 | Förderung schulintern informell | Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z. B. Musik, Sport) | 3 | 1 bis 4 | ja, jeden Tag oder fast jeden Tag - nein, nie oder fast nie |

* „Förderung schulintern informell“ liegt für die 5. und 6. Klasse nicht vor (entsprechende Items wurden nicht erhoben).

** „Förderung schulintern informell“ wird für Anfang der 7. Klasse durch ein Einzelitem abgebildet – s1f28i Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht außerhalb der Schule (z. B. Musik).

Anhand der Tabelle 7 wird deutlich, dass zur 1. Welle zum einen nur die nichtformalen Förderkurse erhoben wurden (hier rückläufig gefragt zur 5./6. Klasse und was die Schülerinnen und Schüler zu der damaligen Zeit – Anfang der 7. Klasse – besuchten), und zum anderen, dass ein anderes Antwortformat verwendet wurde gegenüber den Wellen 2 und 3. Demnach sind die Fragen zwar inhaltlich gleich, sie können jedoch aufgrund der unterschiedlichen Antwortformate nicht direkt miteinander verglichen werden. Trotz dieser Einschränkung wurde die Änderung des Antwortformates der 1. Welle für relevant gehalten, da die Antwortkategorien wie beispielsweise „ja, regelmäßig“ nicht exakt die genauen Fördereinheiten bestimmen können; ein Kind könnte unter „regelmäßig“ einmal pro Monat oder genauso einmal pro Woche verstehen. In den Wellen 2 und 3 wurde der Schülerfragebogen zudem noch mit Fragen ergänzt, die auch die informellen Förderkurse erfassen sollten.

Die folgende Tabelle 8 zeigt die Skalen auf, die zur Erfassung der nichtformalen Förderkurse für den außerschulischen Bereich eingesetzt wurden; allerdings wurden nur Angaben zu nichtformalen Förderkursen (in Form von Nachhilfe) erfasst. Auch hier gab es zwischen der 1. und der 2. Erhebungswelle unterschiedliche Antwortkategorien, so dass eine Vergleichbarkeit zwischen der 2. sowie 3. Welle nicht möglich ist. Die Skalen werden daher im weiteren Verlauf der Arbeit und bei den späteren Analysen voneinander getrennt betrachtet.

**Tab. 8:** Skalen zur Messung schulexterner nichtformaler Förderkurse.

| Welle | Klasse | Skala | Beispielitem | Items | Werte-label | Antwortformat |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 5 und 6 | Förderung schulextern nichtformal | Nachhilfe im Fach Deutsch | 6 | 1 bis 3 | ja, regelmäßig- nein, nie |
| 1 | Anfang 7 | *** | | 1 | | |
| 2 | Ende 7 | Förderung schulextern nichtformal | Nachhilfe im Fach Deutsch | 6 | 1 bis 4 | ja, jeden Tag oder fast jeden Tag - nein, nie oder fast nie |
| 3 | Ende 8 | Förderung schulextern nichtformal (nicht fachgebunden) | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 3 | 1 bis 4 | ja, jeden Tag oder fast jeden Tag - nein, nie oder fast nie |
| 3 | Ende 8 | Förderung schulextern nichtformal (fachgebunden) | Nachhilfe im Fach Deutsch | 3 | 1 bis 4 | ja, jeden Tag oder fast jeden Tag - nein, nie oder fast nie |

*** „Förderung schulextern nichtformal“ wird für Anfang 7. Klasse durch ein Einzelitem abgebildet (s1f28h: Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule)

Des Weiteren wurden aus dem Schülerfragebogen Skalen eingesetzt, die die zu Hause stattfindende schulische Unterstützung durch die Eltern erfassen sollte. Folgende Indikatoren[37] werden hierfür bei den Analysen verwendet:

- Der Mittelwert aus: Häufigkeit der Unterstützung bei den Hausaufgaben durch die Mutter oder den Vater.
- Der Mittelwert aus: Hausaufgabenunterstützung durch Freunde oder andere Personen aus dem familiären Umkreis.
- Der Mittelwert aus der Skala: Elterliches Interesse an den schulischen Angelegenheiten (Skala besteht aus 4 Items, Cronbachs Alpha = 0,78 (2.Welle); 0,79 (3.Welle).

Die Hausaufgabenunterstützung wird in der vorliegenden Arbeit der nichtformalen Lernform zugeordnet und die schulinteressengeleiteten Gespräche mit den Eltern der informellen Lernform.

Des Weiteren werden folgende Schülermerkmale und familiäre Hintergrundmerkmale mit in die Analysen aufgenommen:

- Migrationshintergrund (kodiert aus den Angaben der 1. und 2. Welle in zwei Dummy-Variablen: Migr1: 1= nur ein Elternteil ist im Ausland geboren, 0 = alle anderen; Migr2: 1 = beide Elternteile sind im Ausland geboren, 0=alle anderen).
  Häufigkeiten Migrationshintergrund: keinen Migrationshintergrund, n = 171; 40 %; ein Elternteil ist im Ausland geboren, n = 66; 15,5 %; beide Elternteile sind im Ausland geboren, n = 188; 44 %; Fehlende Wert, n = 2; 0,5 %.
- Familiärer Sprachgebrauch (kodiert in zwei Dummy-Variablen: Spr1=nur mit einem Elternteil wird in einer anderen Sprache als Deutsch gesprochen, n = 182; 46,1 %; Spr2 = mit beiden Elternteilen wird in einer anderen Sprache als Deutsch gesprochen n = 18; 4,9 %).
- Kulturelles Kapital der Familie: Bücherbesitz (rekodiert in Dummy-Variable: 0 = <100 Bücher; 1 = > 101 Bücher).

[37] Die detaillierten Skalenbeschreibungen und Skalenanalysen dieser und aller nachfolgenden Skalen befinden sich im Anhang.

- Mittelwert der Lesemotivation: (Skala besteht aus 5 Items, Beispielitem „Ich lese gerne“ (Cronbachs Alpha=0,82 (1. Welle); 0,89 (2. Welle); 0,87 (3. Welle).
- Anzahl der besuchten Jahre in einem Kindergarten sowohl in Deutschland als auch im Ausland (rekodiert in Dummy-Variable: 0 = < 2 Jahre; 1 = > 2 Jahre).
- Teilnahme an dem FÖRMIG-Modellprogramm (Dummy-Variable; n = 53).
- Teilnahme an einer additiven Sprachförderung. Der Erhalt einer Sprachförderung wurde differenziert nach: nur im Primabereich n = 25; nur im Sekundarbereich n = 22; sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich n = 7.
- Geschlecht (Dummy-Variable: 0 = Jungen; 1 = Mädchen).

Die Hintergrundvariablen wurden zum Teil aus den Angaben von mehreren Wellen gebildet, damit konnten die fehlenden Werte, die über die Wellen z.T. vorlagen, deutlich reduziert werden. Die Reliabilitäten der verwendeten Skalen liegen zwischen 0,78 und 0,91; sie können damit als insgesamt zufriedenstellend bewertet werden.

#### 3.2.4.2 Elternfragebogen

Mit dem Elternfragebogen wurden weitere Indikatoren erhoben, die zusätzliche Informationen über den soziodemographischen Hintergrund der Eltern sowie deren Bildungsaspiration für ihre Kinder ermitteln sollten. Der in SPRABILON eingesetzte Elternfragebogen lag auch – wie schon in FÖRMIG – in den Sprachen Russisch und in Türkisch vor: Demnach hatten Eltern mit geringeren Deutschkenntnissen die Möglichkeit, diesen auch in ihrer familiären Herkunftssprache auszufüllen. Trotz der Bemühungen erreichte SPRABILON eine nur sehr niedrige Rücklaufquote; sie lag zwischen 30 % (1. Welle) und knapp 40 % (3. Welle).

Letztlich werden aus dem Elternfragebogen nur die Angaben zum Bildungsabschluss der Eltern verwendet. Dabei wird auch aufgrund des hohen Anteils an Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund der im Ausland erworbene Bildungsabschluss der Eltern berücksichtigt. Da sich dieser zum deutschen Bildungsabschluss nicht immer als konform herausstellt, wird zunächst der im Ausland erworbene Bildungsabschluss an den der deutschen vorhandenen Bildungsabschlüsse angepasst. Im nächsten Schritt kann somit der maximal erreichte Bildungsabschluss der Eltern – sei es der, der im Ausland oder in Deutschland absol-

viert wurde – gebildet werden.[38] Im letzten Schritt wird der höchste Bildungsabschluss – der Mutter oder des Vaters – in einer Variable zusammengefasst. Aufgrund der sich daraus ergebenen Häufigkeitsverteilung wird dieser in (0 = bis zur Mittleren Reife, n = 103 und 1 = Abitur bis Hochschulabschluss, n = 102) rekodiert.

### 3.2.5 Umgang mit fehlenden Werten

In der Regel sollte für jede Untersuchungseinheit bei jeder Variablen ein gültiger Wert vorliegen, doch kann dieser aus unterschiedlichsten Gründen bei einigen Fällen fehlen. Ist dies der Fall, so spricht man von fehlenden Werten (missing values). Als gültige Werte (valid values) werden die Fälle bezeichnet, bei denen eine Antwort vorliegt. Beide Werte müssen in den Daten klar voneinander unterschieden werden. Generell ist in der Literatur von unterschiedlichen Ausfallmechanismen die Rede (vgl. Bankhofer und Praxmarer 1998, S. 110). Grundsätzlich wird zwischen *systematisch fehlenden Daten* (d. h. nicht zufällig fehlend) und *unsystematisch fehlenden Daten* (d. h. zufällig fehlend) unterschieden; dieses wird auf den Aufsatz von Rubin (1976) zurückgeführt.

Rubin bezeichnet Daten als „*missing at random*“ (MAR), wenn das Fehlen der Daten unabhängig von der Ausprägung der Merkmale auftritt; d. h., es tritt „zufällig“ auf. Demgegenüber gelten Daten als „*observed at random*“ (OAR), wenn das Fehlen der Daten unabhängig von den Ausprägungen anderer Merkmale im selben Objekt ist. Die Eigenschaft“ *missing completely at random*“ (MCAR) gilt schließlich für Daten, für die sowohl MAR als auch OAR gilt (vgl. Schwab 1991, S. 7). In diesem Fall hängt die Existenz der Daten weder von fehlenden noch von existierenden Merkmalen einer Person ab; d. h., sie sind „vollständig zufällig“ (vgl. Lüdtke et al. 2007). Von „nicht zufälligen“ fehlenden Daten „*Missing Not At Random*“ (MNAR**)** wird gesprochen, wenn das Fehlen in den Daten weder „vollständig zufällig“ (MCAR) noch „zufällig“ (MAR) zustande kommt (vgl. ebd.).

In der Regel werden heute mit Hilfe multipler Imputationsverfahren die fehlenden Werte ersetzt. Da es sich allerdings bei der vorliegenden Arbeit um eine sehr kleine Stichprobengröße handelt und das Vorgehen explorativ ist, wird dieses Verfahren nicht angewendet. Dies ge-

[38] Eine detaillierte Darstellung zur Angleichung der ausländischen Bildungsabschlüsse an denen der in Deutschland befindet sich im Angang.

schieht mit der Bewusstmachung, dass bei der Verwendung von multivariaten Analysemethoden die fehlenden Werte fallweise (listwise deletion) aus den Analysen ausgeschlossen werden. Zwar hat dies den Vorteil, dass die Bias[39] der Parameterschätzung in vielen Fällen nur gering ausfällt (vgl. Lüdtke et al. 2007, S. 106), doch wird durch diese Anwendung oftmals die Stichprobengröße reduziert, da die Fälle herausgenommen werden, bei denen keine vollständigen Angaben der Fragen vorhanden sind. Zum einen könnten dadurch wichtige Informationen verloren gehen und zum anderen steigt der Fallausschluss, je mehr Variablen in die Analysen mit einbezogen werden.

Nach Little und Rubin (1987, S. 39) kann der fallweise Ausschluss nur unter der restriktiven Annahme von MCAR uneingeschränkt gewählt werden. Wird eine Eliminierung ohne genaue Kenntnisse durchgeführt – obwohl eventuell andere systematische Ausfallmechanismen vorliegen –, kann es hier zu gravierenden Verzerrungen in den Ergebnissen[40] kommen (vgl. Runte 2012, S. 9).

In einem Artikel über den Umgang mit fehlenden Werten geben Lüdke et al. (2007, S. 106) eine Empfehlung, die besagt, dass ein fallweiser Ausschuss auch dann akzeptabel ist, wenn die fehlenden Werte unter 5 % liegen. Besonders bei explorativen Analysen wird diese Vorgehensweise als geeignet angesehen (vgl. ebd.). Demnach wird dieses Kriterium auch anhand der vorliegenden Daten überprüft, um ausschließen zu können, dass die fehlenden Werte auf bestimmte andere Merkmale zurückzuführen sind.

Die Tabelle 9 zeigt einige Beispiele, anhand derer geprüft wird, wie hoch die fehlenden Werte[41] bei Einzelvariablen oder in einem Frageblock ausfallen.

---

[39] Bias bedeutet: systematische Verzerrung/Abweichung zwischen dem Erwartungswert einer Statistik und dem zu schätzenden Objekt. Wünschenswert ist ein Bias von Null; in diesem Fall liegt Erwartungstreue (Unverzerrtheit) vor (vgl. http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/bias.html, zuletzt geprüft am 18.2.2014).

[40] Besonders bei größeren Populationsstudien kann dieses, neben der Dezimierung, zu weiteren Problemen führen. So wurde beispielsweise im PISA-Datensatz bei fehlenden Werten in den Variablen zur sozialen Herkunft festgestellt, dass hier das Fehlen der Werte z. T. negative Korrelationen zu individuellen Leistungen aufwies. Demnach fehlten gerade bei den leistungsschwächeren Personen Angaben zu ihrer sozialen Schichtzugehörigkeit (vgl. Baumert und Schümer 2001, S. 334). Zur Lösung dieses Problems hat sich in großen Populationsstudien mittlerweile die Ansicht durchgesetzt, dass der Einsatz leistungsstarker Algorithmen zur nachträglichen Schätzung fehlender Werte gegenüber dem paar- oder fallweisen Ausschluss der Daten eindeutig zu bevorzugen ist (vgl. Little und Rubin 1987).

[41] Alle weiteren Angaben zu den fehlenden Werten der verwendeten Variablen befinden sich im Anhang.

**Tab. 9:** Beispiele zur Anzahl der fehlenden Werte (Missing).

| *Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern* | **1. Welle** | | **2. Welle** | | **3. Welle** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | n | % | n | % | n | % |
| kein Missing | 374 | 85,6 | 365 | 83,5 | 338 | 77,3 |
| Missing | 63 | 14,4 | 72 | 16,5 | 99 | 22,7 |
| Gesamtstichprobe (N) | 437 | 100,0 | 437 | 100,0 | 437 | 100,0 |
| *Schulinteresse der Eltern* | **1. Welle** | | **2. Welle** | | **3. Welle** | |
| | n | % | n | % | n | % |
| kein Missing | n.e.* | | 371 | 84,9 | 341 | 78,0 |
| Missing | | | 66 | 15,1 | 96 | 22,0 |
| Gesamtstichprobe (N) | | | 437 | 100,0 | 437 | 100,0 |
| *Migrationshintergrund* | **Angaben aus 1. und 2. Welle** | | | | **3. Welle** | |
| | n | | % | | n | % |
| kein Missing | 425 | | 97,3 | | n.e.* | |
| Missing | 12 | | 2,7 | | | |
| Gesamt (N) | 437 | | 100,0 | | | |
| *Büchervariable* | **Angaben aus 1. und 2. Welle** | | | | **3. Welle** | |
| | n | | % | | n | % |
| kein Missing | 408 | | 93,4 | | n.e.* | |
| Missing | 29 | | 6,6 | | | |
| Gesamtstichprobe (N) | 437 | | 100,0 | | | |
| *Schulinterne Förderkurse 5./6. Klasse* | **1. Welle** | | | | | |
| | n | % | | | | |
| kein Missing | 337 | 83,6 | | | | |
| mind. ein Missing (von 6 Items) | 38 | 9,4 | | | | |
| komplett Missing | 28 | 6,9 | | | | |
| Stichprobenanzahl der 1. Welle (n) | 403 | 100,0 | | | | |
| *Schulexterne Förderkurse 5./6. Klasse* | **1. Welle** | | | | | |
| | n | % | | | | |
| kein Missing | 357 | 88,6 | | | | |
| mind. ein Missing (von 6 Items) | 17 | 4,2 | | | | |
| komplett Missing | 29 | 7,2 | | | | |
| Stichprobenanzahl der 1. Welle (n) | 403 | 100,0 | | | | |

*n.e.: wurde in dieser Welle nicht erhoben.

Alle fehlenden Werte werden aus den bereits rekodierten Variablen errechnet, die auch später in den Analysen verwendet werden sollen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Tabelle 9,

dass einige Variablen deutlich über 5 % fehlende Werte aufweisen; Die fehlenden Werte liegen hier zwischen 2,7 % und 22,7 %. Allerdings ist dieses vor dem Hintergrund zu sehen, dass sich die fehlenden Werte bei der Hausaufgabenunterstützung und dem Schulinteresse der Eltern auf den Gesamtdatensatz (alle 3 Erhebungswellen) beziehen. Demnach sind hier auch die Fälle enthalten, die z. T. an einer oder mehreren Erhebungswellen nicht teilgenommen haben – da sie beispielsweise entweder krank waren oder sich nicht mehr in der Klasse/bzw. auf der Schule befanden. Bei der Betrachtung der Missings, die in einer einzelnen Erhebungswelle auftreten (hier am Beispiel zu den Angaben aus der 1. Welle schulinterne und schulexterne Förderung in der 5./6. Klasse), fallen die Missings deutlich geringer aus.

Insgesamt ist bei einem Längsschnitt immer mit einer höheren Ausfallquote zu rechnen als beim Querschnitt. Deutlich wird auch, dass sich, sobald die Angaben aus zwei Erhebungswellen verwendet werden konnten – wie hier am Beispiel des Migrationshintergrundes –, die fehlenden Werte deutlich reduzieren lassen. Somit wird davon ausgegangen, dass sich die fehlenden Werte, die sich in den einzelnen Erhebungen befinden, überwiegend als „missing at random“ bezeichnen lassen.

Auch wenn die meisten fehlenden Werte nicht unterhalb von 5 % liegen, wurde in der vorliegenden Arbeit für das klassische Verfahren dem „fallweisen Ausschluss“ verwendet, auch wenn damit in Kauf genommen werden muss, dass sich die Fallzahl bei den Analysen erheblich reduziert. Begründet wird dies damit, dass es sich bei der SPRABILON-Stichprobe um eine hoch selektive Stichprobe handelt und demnach davon ausgegangen werden kann, dass es sich um eine eher homogene Stichprobe handelt; d. h. auch, dass es nicht zu erheblichen Verzerrungen führt, wenn die Fälle ausgeschlossen werden. Ein weiterer Grund für diese Entscheidung ist, dass es sich bei den Analysen um eine explorative Vorgehensweise handelt, so dass nur diejenigen Personen in die Analysen einbezogen werden sollen, die für alle Variablen gültige Werte aufweisen.

*Umgang mit fehlenden Werten bei den Angaben zu den informellen, nichtformalen Förderkursen:*

Bei der Verwendung der Angaben, die die Personen zu den informellen sowie nichtformalen Förderkursen angekreuzt haben, tritt zum einen die Möglichkeit auf, dass eine Person den Code (4) erhalten hat, was bedeutetet, dass sie angekreuzt hat, dass sie in diesem Bereich nichts besucht hat. Ein Code (9) bei der gleichen Frage würde ein „Missing“ bedeuten. Inhaltlich bedeutet es, dass hier beide ein „nicht auftreten“ des Merkmales aufweisen.

Würde man die Fälle, die in einem Frageblock eine Antwort ausgelassen und dadurch ein „Missing“ erhalten haben, aus den weiteren Analysen eleminieren, könnten wichtige Informationen verloren gehen, da die Person eventuell bei einem anderen Förderkurs „*ja, regelmäßig“* oder „*jeden oder fast jeden Tag“* angekreuzt haben könnte. Daher werden in der vorliegenden Arbeit die Fälle mit max. zwei fehlenden Werten in den Frageblöcken zu den schulischen und außerschulischen Förderkursen die Missings auf den Code (4) rekodieret. Somit wird davon ausgegangen, dass Personen, die entweder aus Versehen oder bewusst in einem Frageblock einzelne Fragen übersprungen haben, dies getan haben, weil sie der Frage eher nicht zustimmen. Personen jedoch, die mehr als zwei fehlende Werte in einem Frageblock aufweisen, werden aus den weiteren Analysen ausgeschlossen.
Da in den Frageblöcken zu den informellen und nichtformalen Förderkursen in den jeweiligen Erhebungswellen die Missings nur knapp über der 5 %-Marke lagen, kann hier insgesamt von „*Missing at random“* ausgegangen werden.

## 3.3 Auswertungsverfahren

Die Analyse der komplexen und umfangreichen Datenlage der SPRABILON-Studie ist mit einer Reihe methodischer Herausforderungen verbunden. Da die gefundenen Ergebnisse immer vor dem Hintergrund der verwendeten Analysemethoden zu bewerten sind, sollen diese im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Neben den deskriptiven Analysen der Daten werden die Skalen zu den schulischen sowie außerschulischen Förderangeboten und dem elterlichen Interesse an schulischen Angelegenheiten mit Hilfe reduktionsanalytischer Verfahren überprüft. Mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse (siehe Abschnitt 3.2.1) wird überprüft, ob sich diese Förderkurse auf einen latenten Faktor, wie beispielsweise nichtformale oder informelle Förderkurse, reduzieren lassen. Im weiteren Schritt werden mit Hilfe der Clusteranalyse (siehe Abschnitt 3.2.2) Gruppen gebildet, die sich in der Nutzung von zusätzlichen Förderkursen möglichst ähneln. Um Vorhersagen und Wirkungszusammenhänge von zusätzlichen Förderkursen abbilden zu können, wird im letzten Schritt mit Hilfe der Regressionsanalyse (siehe Abschnitt 3.2.4) überprüft, ob sich die gefundenen Cluster – unter Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale – in ihrer Lesekompetenzentwicklung unterscheiden.

Die im Folgenden dargestellten Analysen werden mit Hilfe der Statistik- und Analyse-Software SPSS 17 (*Statistical Package for the Social Sciences*) durchgeführt.

### 3.2.1 Exploratorische Faktorenanalyse zur Überprüfung der Datenstruktur

Eine Faktorenanalyse ist nötig, wenn eine größere Anzahl von Variablen anhand der gegebenen Fälle auf eine kleinere Anzahl unabhängiger Einflussgrößen – Faktoren genannt – zurückgeführt werden soll. Das Ziel der Faktorenanalyse ist es, solche Faktoren zu ermitteln, die die beobachtenden Zusammenhänge zwischen den gegebenen Variablen möglichst vollständig erklären und auf der Basis ihrer korrelativen Beziehungen zu einer Anzahl überschaubarer und interpretierbarer Faktoren zusammenfasst (vgl. Backhaus et al. 2006).

Bei der Faktorenanalyse kann grundsätzlich zwischen zwei Herangehensweisen unterschieden werden: der explorativen und der konfirmatorischen Faktorenanalyse. Beide Analysen werden als datenreduzierende Verfahren bezeichnet (vgl. Bortz 2005, S. 513). Bei der explorativen Faktorenanalyse (EFA) wird es (mehr oder weniger) dem mathematischen Algorithmus überlassen, wie viele Faktoren sich aus der Korrelationsmatrix generieren lassen (vgl. Kappelhoff 2012). Inhaltliche oder theoretische Annahmen sind nicht im Vorfeld notwendig, da hier die relevanten Items erst noch genau definiert und anhand der Daten erkennbar gemacht werden

sollen. Demnach kann auch die EFA als ein hypothesengenerierendes Instrument bezeichnet werden (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 330). Bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse (KFA) werden vor der Anwendung des Verfahrens Hypothesen gebildet, die bezüglich der zugrundeliegenden Faktoren formuliert werden. Mit Hilfe der KFA wird dann überprüft, ob sich die gegebene Korrelationsmatrix mit Hilfe des vorgegebenen Faktorstrukturmodells reproduzieren lässt (vgl. Kappelhoff 2012).
Da es bisher keine empirisch abgesicherten Annahmen gibt, ob sich die unterschiedlichen Lernformen auch empirisch abbilden lassen, wird in der vorliegenden Arbeit nur die explorative Faktorenanalyse angewendet.

Bei der EFA stellt die Dimensionsreduktion eine zentrale Aufgabe dar, da eine große Anzahl unabhängiger Variablen auf diejenigen Einflussfaktoren zurückgeführt werden sollten, die definitiv über eine Erklärungsrelevanz verfügen (vgl. Bühl 2009, S. 555).
Im Folgenden werden die Schritte vorgestellt, die bei der Anwendung der EFA berücksichtigt werden müssen:

*Überprüfung der Eignung der vorhandenen Daten für eine EFA*
Um sinnvolle Ergebnisse zu liefern, setzt eine EFA voraus, dass die verwendeten Variablen interkorrelieren (vgl. Backhaus et al. 2006). Demnach wird im Vorlauf eine Interkorrelation gerechnet, welches die Eignung auf eine faktorenanalytische Auswertung überprüft.

*Bestimmung der Kommunalitäten*
Im zweiten Schritt müssen die Kommunalitäten bestimmt werden. Die Kommunalitäten sind die Messgrößen, die sich auf die einzelnen Items beziehen und angeben, welcher Betrag der Streuung eines Items durch alle Faktoren gemeinsam erklärt wird.
Zur Schätzung der Kommunalitäten wird in der vorliegen Arbeit die Hauptkomponentenanalyse (principal component analysis: PCA) angewendet, da hier die „wahren Endwerte“ der Kommunalitätenschätzung im Gegensatz zur Hauptachsenanalyse (siehe zur Hauptkomponentenanalyse Backhaus et al. 2006, S. 290f.) bekannt sind.

*Bestimmung der Anzahl der Faktoren*
Zur Entscheidung über die Anzahl der zu verwendeten Faktoren gibt es unterschiedliche Kriterien. Generell ist zu vermerken, dass zur Bestimmung der Faktorenzahl keine eindeutigen Vorschriften existieren, so dass hier der subjektive Eingriff des Anwenders erforderlich ist (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 294). Allerdings lassen sich statistische Merkmale und Kriterien heranziehen.

Zur Bestimmung der Faktorenanzahl werden in der vorliegenden Arbeit zwei Kriterien berücksichtigt: der graphische Scree-Test nach Cattell (1966) sowie das Kaiser-Kriterium nach Kaiser und Dickman (1959) (siehe Abb.: 12) (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 296).

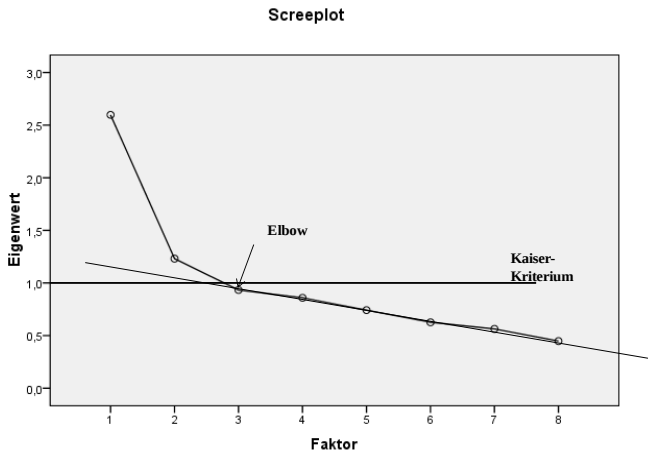


**Abb. 12:** Sree-Test und Kaiser-Kriterium.

In dem Beispiel in Abbildung 12 führt das Kaiser-Kriterium zu der Extraktion von zwei Faktoren, da bei der Extraktion eines dritten Faktors der entsprechende Eigenwert mit 0,8 kleiner als 1 wäre. Wie das Abbildungsbeispiel verdeutlicht, legt der Scree-Test sowie das Kaiser-Kriterium eine Zwei-Faktor-Lösung nahe. Würden diese sich unterscheiden, müsste sich der Anwender subjektiv für eine der Lösungen entscheiden. Es ist allerdings auch möglich, theoretische Annahmen über die Anzahl der Faktoren für die Entscheidung hinzuzuziehen, auch kann anhand der Varianzerklärungsanteile über die Faktorenanzahl entschieden werden. So kann mit der Tabelle der erklärten Gesamtvarianz, die bei einer Faktorenanalyse mit SPSS ausgegeben wird, abgelesen werden, wie viel der jeweilige Faktor an Erklärungsanteil, in Bezug auf alle Ausgangsvariablen, besitzt. Dabei sollte auch eine sinnvolle Interpretierbarkeit des Ladungsmusters der Faktoren mit berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

*Interpretation der Faktoren*

Um die Faktoren interpretieren zu können, müssen die *Faktorladungen* genauer betrachtet werden. Eine Faktorladung entspricht dabei der Korrelation zwischen einer Variablen und einem Faktor (vgl. Bortz 2005, S. 519). Je höher eine Faktorladung einer Variablen ausfällt, desto enger steht sie mit den anderen Variablen im Zusammenhang. Die inhaltliche Interpretierbarkeit würde dadurch erleichtert sein, wenn eine Variable besonders hoch auf nur einem Faktor lädt, und auf einem anderen nicht oder nur niedrig (vgl. ebd.). Eine ideale Situation ist eine sogenannte Einfachstruktur, bei der jedes Item nur einem Faktor hochlädt (vgl. Fromm

2008, S. 327). Bei einem nicht deutlichen Ladungsmuster laden die Variablen auf unterschiedlichen Faktoren relativ gleich hoch.

*Anwendung eines Rotationsverfahrens*

Allgemein lässt sich eine bessere Aufteilung der Faktoren und die daraus resultierende bessere Interpretierbarkeit der Faktorwerte durch eine Rotation der Faktoren erleichtern. In der vorliegenden Arbeit wird die *Varimax*-Rotationsmethode angewendet, bei der es sich um eine orthogonale Rotation handelt und die Faktorenachsen folglich bei der Rotation in einem rechten Winkel zueinander verbleiben; das bedeutet, dass die Achse bzw. die Faktoren nicht korrelieren (vgl. Bortz 2005, S. 548f.; Backhaus et al. 2006, S. 318).

Nach der Extraktion dienen die Faktorwerte der Variablen dazu, die Faktoren inhaltlich zu interpretieren. Demnach wird in der Praxis nicht die Komponentenmatrix, sondern die rotierte Komponentenmatrix zur Interpretation der einzelnen Faktoren herangezogen (vgl. ebd., S. 328).

### 3.2.2 Clusteranalyse zur Identifizierung von Nutzungstypen

Die Clusteranalyse ist eine Methode, die dazu dient, die untersuchten Objekte (die Schülerinnen und Schüler) so zu gruppieren, dass sich in der Regel die Objekte in den Clustern[42] minimal und zwischen den Clustern maximal unterscheiden (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 490). Zur Klassifizierung von Clustern wird in der vorliegenden Arbeit das Verfahren der *hierarchisch-agglonerativen Clusteranalyse*[43] angewandt. Dabei bedeutet „hierarchisch“ schrittweises Vorgehen, bei dem auf jeder Stufe nur die zwei sich ähnlichsten Fälle zu einer Gruppe, genannt Cluster, zusammengeführt werden. „Agglonerativ“ bedeutet, dass dieser Prozess von der kleinsten Partition – d. h. von jedem Fall als einzelnem Cluster – ausgeht und mit allen Fällen in einer Ein-Cluster-Lösung endet (vgl. Backhaus et al. 2008, S. 414f.).

Als Grundlage jeder hierarchischen Clusteranalyse dient die umgewandelte Rohdatenmatrix in eine Proximitätsmatrik (Distanz- und Ähnlichkeitsmatrix), wobei die Proximitätsmaße für die „Ähnlichkeit“ oder „Distanz“ zweier Objekte (Fälle) stehen. In der vorliegenden Arbeit

[42] Die Begriffe *Cluster* und *Gruppen* werden in der Literatur synonym verwendet (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 377). Die gefundenen Clusterlösungen werden im Folgenden auch als „Nutzungstypen“ bezeichnet.

[43] Diese Vorgehensweise wird auch von Backhaus et al. (2003, S. 525ff.) empfohlen.

wird als Distanzmaß die *Quadrierte Euklidische Distanz* gewählt, die aufgrund des Quadrierens größere Differenzen zwischen den Fällen, gegenüber kleineren Differenzen, berücksichtigt (vgl. Backhaus et al. 2003, S. 493).

Im zweiten Schritt geht es bei der Clusteranalyse darum, einen geeigneten Fusionierungsalgorithmus für die Clusterbildung zu verwenden (vgl. ebd., S. 499ff.). In der vorliegenden Arbeit wird das *Ward-Verfahren* eingesetzt, in der diejenigen Objekte miteinander in einem Cluster zusammengefasst werden, die die Streuung in der Gruppe möglichst wenig erhöht. Da als Heterogenitätsmaß das Varianzkriterium verwendet wird – in diesem Fall die Fehlerquadratsumme – bildet das Ward-Verfahren möglichst homogene Cluster (vgl. ebd.).

Der einzige Nachteil des Ward-Verfahrens ist, dass mit dieser Methode keine Ausreißer erkennbar gemacht werden können. Zur Identifikation dieser wird in der vorliegenden Arbeit zunächst das Singel-Linkage-Verfahren eingesetzt – welches Ausreißer erkennbar macht –, so dass diese vor der Anwendung der Ward-Methode von dem Datensatz eliminiert werden können (vgl. ebd., S. 500, 517).

Im dritten und letzten Schritt muss die Clusteranzahl bestimmt werden, da die optimale Clusteranzahl durch die Verfahren oder von SPSS automatisch ausgegeben wird. Die Bestimmung der „optimalen“ Clusterlösung sollte dabei möglichst nicht sachlogisch begründet, sondern eher mit Hilfe statistischer Kriterien bestimmt werden (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 535). In der vorliegenden Arbeit werden zur Bestimmung der Clusteranzahl die Heterogenitätsmaße zur Unterstützung herangezogen (Diese werden bei dem Ward-Verfahren in der Spalte „Koeffizienten“ angezeigt). Die Heterogenitätsentwicklungen können gegen die zugehörige Clusteranzahl in einem Koordinatensystem abgetragen werden. Um letztlich die Clusteranzahl bestimmen zu können, wird das sogenannte *Elbow*-Kriterium verwendet (siehe Abb. 13), welches als Entscheidungshilfe zur Bestimmung der Clusteranzahl herangezogen werden kann (vgl. ebd., S. 534).

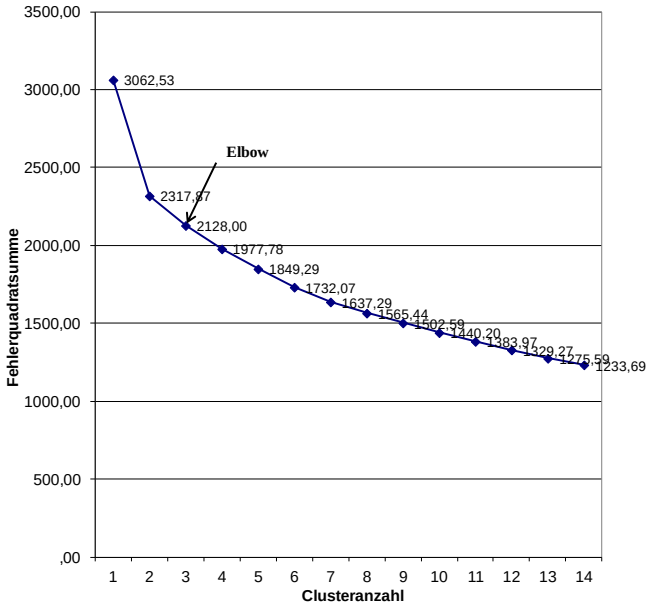


**Abb. 13:** Elbow-Kriterium bei der Clusteranalyse zur Bestimmung der Clusteranzahl (eigenes Beispiel).

### 3.2.3 Varianzanalyse

Varianzanalysen dienen dem Vergleich mehrerer Gruppen. Der Vorteil der Varianzanalyse gegenüber dem einfachen Mittelwertsvergleich zwischen zwei Gruppen (T-Test) ist, dass mehrere Gruppen mit einer oder auch mehreren abhängigen Variablen sowie dem Vergleich von mehreren Messzeitpunkten untersucht werden können. Demnach kann die einfaktorielle Varianzanalyse auch als Erweiterung des t-Tests für abhängige Stichproben angesehen werden (vgl. Bortz 2005, S. 331).

Der vorliegende Abschnitt stellt die gewählten Auswertungsverfahren (einfaktorielle und zweifaktorielle Varianzanalyse) mit Messwiederholungen dar, die in der vorliegenden Arbeit verwendet werden. Der Vorteil bei Stichproben mit Messwiederholungen liegt darin, „dass bereits bei geringen Versuchspersonenzahlen große Teststärken erreicht werden können. Allerdings lassen sich allgemeine Übungseffekte nicht vermeiden“ (Rasch et al. 2010b, S. 139). Bei der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung wird überprüft, ob sich die Mittelwerte der abhängigen Variablen zwischen den Messzeitpunkten unterscheiden (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 436f.). Bei einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen existiert neben dem „Messwiederholungsfaktor“ (abhängige Variable) noch ein unabhängiger Faktor, der auch Gruppenfaktor genannt wird (vgl. ebd., S. 482f.). Im Fall der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Gruppenfaktor auf die Cluster, die aus der Clusteranalyse her-

vorgehen; die Lesekompetenz, die zu den jeweiligen drei Erhebungswellen erhoben worden ist, wird als Messwiederholungsfaktor verwendet. Somit existieren zwei Faktoren, die die Messwerte der Personen systematisch beeinflussen. Insgesamt wird hier auch von einem zweifaktoriellen Design gesprochen. Aufgrund der Vermischung des „between-subject- und within-subject-Design“ wird die zweifaktorielle Varianzanalyse auch als „gemischtes Design“ bezeichnet (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 483).

Bei der Anwendung der einfaktoriellen sowie zweifaktoriellen Varianzanalyse gelten nach Bühner und Ziegler (2009, S. 461, 464), folgende Voraussetzungen zu überprüfen:

1. Intervallskalenniveau der abhängigen Variablen (AV)
2. Normalverteilung der AV zu jedem Messzeitpunkt
3. Homogenität der Varianzen und Kovarianzen
4. Die Beobachtungen innerhalb der Gruppen müssen unabhängig sein
5. Balanciertheit des Designs (Anzahl der Versuchspersonen ist zu jedem Messzeitpunkt identisch bzw. anders ausgedrückt: Zu jedem Messzeitpunkt muss für die vorliegende Person ein Messwert vorliegen)

In der vorliegenden Arbeit wird die Homogenität mit dem *Mauchly-Sphärizitätstest* (Mauchly-W-Test) geprüft, da die Varianzen innerhalb der Stufen des Messwiederholungsfaktors ähnlich (homogen) sein sollten (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 462). Der Mauchly-W-Test testet die Varianzgleichheit und prüft die Nullhypothese, so dass die Varianzen der betrachteten Variablen in der Grundgesamtheit in beiden Stichproben gleich sind. Bei SPSS wird das statistische Prüfmaß als F-Wert ausgewiesen, der (wie der t-Wert) einer bekannten Zufallsverteilung, der F-Verteilung, folgt. Demnach kann anhand des F-Wertes geprüft werden, mit welcher Wahrscheinlichkeit in der Grundgesamtheit ein Unterschied zwischen den Varianzen vorliegt (vgl. Brosius 2006). Ist die Sphärizität der Daten jedoch verletzt (Verletzung der Homogenitätsannahme), folgt die Prüfgröße F nicht mehr der F-Verteilung. Dies könnte dazu führen, dass die angegebene Überschreitungswahrscheinlichkeit zu gering ausfällt; demnach wird hier zu schnell ein signifikantes Ergebnis erreicht (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 462). Hier kann bei einer Verletzung der Sphärizität dann die *Greenhouse-Geisser* bezeichnete Korrektur der Freiheitsgrade verwendet werden (siehe ebd., S. 462ff.). Insgesamt verringern alle aufgeführten Korrekturen die Freiheitsgrade des F-Wertes, während der F-Wert identisch bleibt. Diese Korrektur führt dazu, dass der F-Wert unter der Nullhypothese wahrscheinlicher wird. Die bei dem Greenhouse-Geisser angegebene Wahrscheinlichkeit des F-Wertes ist $p < 0{,}001$ (vgl. Rasch et al. 2010).

Insgesamt wird bei der Varianzanalyse die Varianz der vorliegenden Daten in zwei Bestandteile zerlegt; zum einen wird die Varianz in den Gruppen (Test der Innersubjektkontraste) und zum anderen zwischen den Gruppen (Test der Zwischensubjektkontraste) gemessen. Bei der Durchführung der Varianzanalyse erlaubt ein signifikantes Ergebnis zunächst nur eine allgemeine Aussage, dass mindestens zwischen einer und einer anderen Gruppe ein Unterschied vorliegt (vgl. Rasch et al. 2010b), wobei die Nullhypothese und die Alternativhypothese wie folgt lauten:

$H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots \mu_p$

$H_1$: mindestens zwei Mittelwerte unterscheiden sich (Bortz 2005, S. 332).

Da aufgrund der explorativen Vorgehensweise keine genauen Hypothesen für die Einzelvergleiche der Cluster im Vorfeld der Untersuchung aufgestellt werden können, wird im Anschluss an die Varianzanalysen bei einem signifikantem Ergebnis ($H_1$ kann angenommen werden) ein Post-Hoc-Test durchgeführt (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 529). Dieser deckt auf, inwiefern sich die Mittelwerte der jeweiligen Gruppen in den abhängigen Variablen (Messwiederholungsfaktor) unterscheiden. Demnach dienen die Post-hoc-Analysen zur Anschauung der genauen Struktur der Mittelwertunterschiede zwischen den einzelnen Gruppen (vgl. ebd., S. 528f.); damit werden die Post-hoc-Tests nicht zur Hypothesenprüfung angewendet, sondern vielmehr zur Hypothesengenerierung[44] (vgl. ebd., S. 549).

Zur Durchführung der Post-Hoc-Analyse werden in der Literatur zahlreiche Verfahren vorgestellt (siehe hierzu Bühner und Ziegler 2009, S. 550; Bortz 2005, S. 274). In Forschungsartikeln werden häufig der Bonferrori-Test oder der Scheffé-Test gewählt (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 550). In der vorliegenden Arbeit wird der Scheffé-Test angewendet, der zu den konservativsten Post-Hoc-Tests zählt (vgl. Bortz 2005, S. 274), da er besonders bei ungleichen Gruppenverteilungen relativ robust testet (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 555; Bortz 274f.). Da bei der Anwendung der Varianzanalyse in der vorliegenden Arbeit z. T. nur zwei Messzeitpunkte verwendet werden, wird hier anstatt des Scheffé-Tests der Box-Test verwen-

[44] Im Falle, dass alle möglichen Vergleiche getestet werden, da keine konkreten Hypothesen vorliegen, weisen Bühner und Ziegler (2009) darauf hin, dass „in solchen Fällen die Befunde unbedingt in neuen Stichproben repliziert werden [sollten]“ (Bühner und Ziegler 2009, S. 549).

det; er prüft die Nullhypothese, so dass die beobachteten Kovarianzenmatrizen der AV über die Gruppen gleich sind.

Von den in SPSS dargestellten Prüfgrößen, mit denen eventuelle, nicht auf Zufall beruhende Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden können, eignet sich vor allem der Pillai-Test oder der „Wilks Lamba“. Der „Wilks Lamba“ ist ein sogenanntes „inverses Gütemaß“, bei dem sich die Werte zwischen 0 und 1 befinden. Liegen Werte von „Wilks Lamba“ nahe null, so kann das Modell die abhängigen Variablen gut vorhersagen; d. h., kleinere Werte bedeuten, dass eine höhere Unterschiedlichkeit zwischen den Gruppen herrscht (vgl. Bortz 2005, S. 593).

Die Schätzung des empirischen Effekts auf der Stichprobenebene gibt SPSS mit dem Partiellen Eta-Quadrat[45] $\eta_p^2$ an (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 456, 512; Rasch et al. 2010b, S. 38). Bei der Interpretation der Effektgrößen[46] wird sich in der vorliegenden Arbeit an die von Cohens (1988) bekannten Konventionen orientiert:

Kleiner Effekt: $\eta^2_p = 0{,}01$

Mittlerer Effekt: $\eta^2_p = 0{,}06$

Großer Effekt: $\eta^2_p > 0{,}14$

Quelle: Bühner und Ziegler 2009, S. 368.

Da allerdings bei einem nicht signifikanten Ergebnis die „beobachtete Schärfe“ wenig hilfreich ist, da ihr Wert sinkt, je kleiner der empirische Effekt ausfällt, sollte eine Teststärkenbe-

[45] „SPSS bezeichnet die Effektstärke als partielles Eta-Quadrat. Im Fall der einfaktoriellen Varianzanalyse ohne Messwiederholung sind Eta-Quadrat und das partielle Eta-Quadrat jedoch identisch. Bei mehreren Faktoren oder bei Messwiederholung wird jedoch das partielle Eta-Quadrat verwendet. Im Unterschied zum Eta-Quadrat steht in der Formel für das partielle Eta-Quadrat im Nenner nicht die gesamte Quadratsumme, sondern die Summe aus der Quadratsumme des Effekts und der Fehlerquadratsumme“ (Rasch et al. 2006, S. 38).

[46] „Die Effektstärke $\eta_p^2$ gibt den Anteil der durch den Effekt erklärten Varianz auf der Ebene der Stichprobe an. Obwohl $\eta_p^2$ häufig als Effektgröße für messwiederholte Varianzanalysen verwendet wird, ist die Interpretation problematisch. Die Größe von $\eta_p^2$ hängt u. a. von der Korrelation zwischen den wiederholten Messungen und den speziellen Berechnungen der Freiheitsgrade und Quadratsummen ab und ist deshalb nicht mit Effektgrößen aus Studien ohne Messwiederholung vergleichbar“ (Rasch et al. 2010b, S. 139). Da bisher allerdings noch kein alternatives Maß für die Effektstärke für messwiederholte Verfahren durchgesetzt hat, wird im Folgenden trotz dieser Kritik sowohl bei der ein- als auch bei der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen mit $\eta_p^2$ gerechnet (vgl. Rasch et al. 2010b, S. 114).

rechnung a posteriori durchgeführt werden (vgl. hierzu Rasch et al. 2010b). In diesem Fall reicht es also nicht aus, den von SPSS ausgegebenen Wert der „beobachteten Schärfe“ heranzuziehen, um eine Aussage darüber zu treffen, ob die Nullhypothese mit ausreichender Sicherheit angenommen werden kann (vgl. ebd., S. 11). Die Berechnung a posteriori erstellt demgegenüber einen inhaltlich relevanten Effekt und ermöglicht eine sinnvolle Aussage über die Sicherheit, ein nicht signifikantes Ergebnis inhaltlich auszuschließen. Auf die a posteriori Berechnung kann nur in dem Fall verzichtet werden, wenn trotz eines nicht signifikantem Ergebnisses die beobachtete Schärfe eine relevante Größe erreicht (vgl. ebd.).
In der vorliegenden Arbeit wird demnach bei einem nicht signifikantem Ergebnis eine a posteriori Teststärkenberechnung mit dem Programm G*Power (Version 2) (siehe hierzu Faul und Erdfelder 1992) durchgeführt.

### 3.2.4 Regressionsanalyse zur Überprüfung von Zusammenhängen

Die Regressionsanalyse ist ein flexibles und eines der am häufigsten eingesetzten statistischen Analyseverfahren, die dazu dient, Zusammenhänge quantitativ zu beschreiben und diese zu erklären sowie die Werte der abhängigen Variablen zu schätzen bzw. zu prognostizieren (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 46). Ein großer Vorteil, den die Regressionsanalyse bietet, ist, dass die unabhängigen Variablen sowohl metrisches als auch nominales Skalenniveau aufweisen können (vgl. ebd., S. 10). Es ist darauf hinzuweisen, dass mit Hilfe der Regressionsanalyse keine Kausalitäten zwischen den unabhängigen Variablen und der abhängigen Variablen bestimmt werden können, sondern die Regressionsanalyse nur Korrelationen zwischen diesen bestimmt. Dennoch umfasst die Regressionsanalyse weit mehr als eine einfache Korrelationsanalyse (vgl. ebd., S. 49).
In der vorliegenden Arbeit wird die Regressionsanalyse zur Anwendung von Wirkungsprognosen verwendet, durch die weitere Kenntnisse darüber gewonnen werden sollten, wie sich die abhängige Variable Y (in diesem Fall die Lesekompetenz) bei einer Änderung der unabhängigen Variablen $X_j$ (z. B. Lesemotivation, häuslicher Bücherbesitz, Hausaufgabenunterstützung usw.) verändert. Zur Überprüfung von möglichen Zusammenhängen, die in dem theoretischen Rahmenmodell dargelegt wurden, bedarf es der Aufnahme von mehreren unabhängigen Variablen in einem Modell. Demnach wird in der vorliegenden Arbeit eine multiple Regressionsanalyse angewendet (vgl. ebd., S. 45–106).

Generell gilt nach der geschätzten Regressionsfunktion, deren Güte zu überprüfen, um zu sehen, wie gut das vorliegende Modell die Realität abbildet. Hierbei gibt es mehrere Gütemaße, die zur Prüfung der Regressionsfunktion angewendet werden können (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 63). In der vorliegenden Arbeit wird zur Bestimmung des globalen Gütemaßes das Bestimmtheitsmaß ($R^2$) (auch Determinationskoeffizient genannt) verwendet. Das Bestimmtheitsmaß ist eine normierte Größe, dessen Wertebereich zwischen Null und Eins liegt. Je höher es ist, desto höher ist der Anteil der erklärten Streuung an der Gesamtstreuung (vgl. ebd.). So würde in der vorliegenden Arbeit ein $R^2$ von ,36 aussagen, dass 36 % der Variation in der Lesekompetenz durch die unabhängigen Variablen (z. B. $X_1$ = Lesemotivation und $X_2$ = häuslicher Bücherbesitz) erklärt wird.

## 3.4 Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich in vier Hauptabschnitte. Im ersten Kapitel (3.4.1) werden die Daten, die in die Analysen aufgenommen werden, beschrieben; wobei im ersten Abschnitt des Kapitels zunächst die deskriptiven Statistiken für die in der Arbeit verwendeten Variablen zu den nichtformalen und informellen Förderkursen sowie deren linearen Zusammenhänge aufgezeigt werden. Der zweite Abschnitt des Kapitels stellt die Überprüfung der Datenstruktur dar, ob sich nichtformale und informelle Förderkurse als eigenständige Konstrukte abbilden lassen.

Im zweiten Kapitel (3.4.2) werden die Cluster vorgestellt, die sich in der Nutzung informeller und nichtformaler Förderkurse in den jeweiligen Jahrgängen 5–8 unterscheiden. Im dritten Kapitel (3.4.3) folgt ein Vergleich zwischen Personen- sowie Leistungsmerkmalen in Bezug auf die gefundenen Cluster. Im ersten Abschnitt (3.4.3.1) wird aufgezeigt, ob sich die Geschlechter und die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund zwischen ihrem Nutzungsverhalten in Bezug auf zusätzliche Förderkurse unterscheiden. Im zweiten Abschnitt (3.4.3.2) wird mit Hilfe der Varianzanalyse überprüft, ob und welche Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung zwischen den Clustern existieren. Im letzten Kapitel (3.4.4) des Ergebnisteils werden die Vorhersagemodelle, die mit Hilfe der Regressionsanalyse gerechnet werden, vorgestellt. Hier werden neben den gefundenen Clustern zudem noch individuelle Kontextmerkmale mit berücksichtigt, die im Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung stehen. Des Weiteren wird in einem Modell untersucht, ob eine zusätzlich stattgefundene Sprachförderung im Primar- oder im Sekundarbereich oder durch FÖRMIG bei Kindern mit Migrationshintergrund zu einer Verringerung der Divergenz von (bildungs-)sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund geführt hat.

### 3.4.1 Identifikation eigenständiger Konstrukte zu nichtformalen und informellen Förderkursen

Zur Analyse der ersten Fragestellung, ob sich nichtformale und informelle Förderkurse als eigenständige Konstrukte anhand der Daten abbilden lassen, werden zunächst die gebildeten und modifizierten Skalen deskriptiv ausgewertet (siehe Punkt 3.4.1.1) sowie die Struktur mittels explorativer Faktorenanalyse überprüft (siehe Punkt 3.4.1.2).

#### 3.4.1.1 Deskriptive Statistiken und Interkorrelationen

Die Skalen, die in der vorliegenden Arbeit die informellen sowie nichtformalen Förderkurse abbilden sollen, wurden, wie bereits in Kapitel 3.2 erwähnt, in Anlehnung an Otto und Rauschenbach (2004) aus den bereits eingesetzten Skalen aus PISA 2000 (Ramm und Adamsen 2006) sowie aus IGLU adaptiert. Die Tabellen 10 bis 16 veranschaulichen, wie sich das Nutzungsverhalten von schulinternen sowie schulexternen zusätzlichen Förderkursen der Schülerinnen und Schüler über die drei Erhebungswellen insgesamt abzeichnen lässt. Die Tabellen zeigen die Mittelwerte und die Standardabweichungen der untersuchten Variablen an. Die Statistiken beziehen sich dabei auf die Rohwerte der Variablen. Da sich die Antwortkategorien z.T. zwischen der 1. und der 2. Welle unterscheiden, konnten die „Nutzungstrends“ nur teilweise über die drei Erhebungswellen verglichen werden.

In der 1. Welle wurden die Schülerinnen und Schüler, neben ihrer aktuellen Nutzung, auch retroperspektiv befragt, welche nichtformalen Förderkurse sie in der Klasse 5 und 6 besucht hatten. Nicht gefragt wurde hier, ob sie auch an informellen Förderkursen (Neigungskursen oder Projekten) teilgenommen hatten.

**Tab. 10:** Deskriptive Statistiken zur Nutzung schulinterner nichtformaler Förderkurse in der 5./6. Klasse.

| | | **1. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **5./6. Klasse** | | |
| | | **MW** | **N** | **SD** |
| Item 1 | Förderkurs/Stützkurs in Deutsch | 2,50 | 363 | ,72 |
| Item 2 | Förderkurs/Stützkurs in Mathematik | 2,54 | 362 | ,72 |
| Item 3 | Förderkurs/Stützkurs in anderen Fächern | 2,62 | 361 | ,66 |
| Item 4 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 2,67 | 362 | ,64 |
| Item 5 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | 2,65 | 364 | ,65 |

Antwortkategorien: 1 = ja, regelmäßig, 2 = ja, gelegentlich, 3 = nein, nie

Die Tabelle 10 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler in der 5. und 6. Klasse am häufigsten einen Förderkurs in Deutsch oder in Mathematik aufsuchen. Demgegenüber werden weniger Kurse zur Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken aufgesucht.

Zu Beginn und am Ende der 7. sowie am Ende der 8. Klasse wurden die Schülerinnen und Schüler neben der Nutzung von schulinternen nichtformalen Förderkursen auch zu ihrer Nutzung von schulinternen informellen Förderkursen befragt (siehe Tab. 11).

Die Tabelle 11 zeigt die Nutzung der Förderkurse über die drei Erhebungswellen an, also das, was die Schülerinnen und Schüler in der 7. und 8. Klasse an zusätzlichen Angeboten wahrgenommen haben.

In Bezug auf die Nutzung nichtformaler Förderkurse (Item 1–5) kam eine Skala zum Einsatz, die in allen drei Erhebungswellen eingesetzt wurde. Somit ist hier ein Vergleich über die drei Erhebungswellen möglich. Die Skalen zu den informellen Förderkursen (Item 6–8) wurden nur in der 2. und 3. Welle erhoben. Demnach kann hier nur ein Trend über zwei Erhebungswellen dargestellt werden.

**Tab. 11:** Deskriptive Statistiken zur Nutzung schulinterner informeller und nichtformaler Förderkurse von Anfang der 7. Klasse bis zum Ende der 8. Klasse.

| | | **1. Welle** | | | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Anfang 7. Klasse** | | | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| | | MW | n | SD | MW | n | SD | MW | n | SD |
| Item 1 | Förderkurs/Stützkurs in Deutsch | 3,51 | 370 | ,89 | 3,52 | 350 | ,88 | 3,66 | 328 | ,78 |
| Item 2 | Förderkurs/Stützkurs in Mathematik | 3,49 | 370 | ,95 | 3,52 | 347 | ,90 | 3,80 | 328 | ,62 |
| Item 3 | Förderkurs/Stützkurs in anderen Fächern | 3,55 | 365 | ,90 | 3,70 | 344 | ,72 | 3,64 | 327 | ,80 |
| Item 4 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 3,50 | 371 | ,95 | 3,69 | 345 | ,73 | 3,66 | 327 | ,75 |
| Item 5 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | 3,51 | 369 | ,95 | 3,79 | 344 | ,66 | 3,81 | 323 | ,60 |
| Item 6 | Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z. B. Musik, Sport) | n. e.* | | | 3,36 | 346 | 1,02 | 3,41 | 326 | ,97 |
| Item 7 | Schulprojekte | n. e.* | | | 3,60 | 344 | ,81 | 3,63 | 327 | ,76 |
| Item 8 | Nachmittagsbetreuung | n. e.* | | | 3,70 | 346 | ,82 | 3,63 | 328 | ,86 |

Antwortkategorien: 1 = jeden Tag oder fast jeden Tag, 2 = 1- bis 2-mal in der Woche, 3 = 1- bis 2-mal im Monat, 4 = nie oder fast nie.
* n. e.: wurden zu diesem Messzeitpunkt „nicht erhoben“.

Die Tabelle 11 zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der 7. Klasse häufiger Förderkurse in Mathematik oder Deutsch besuchen als am Ende der 8. Klasse. Eine abnehmende Tendenz zeigt sich auch in der Nutzungshäufigkeit der anderen nichtformalen Förderkurse (Item 4 und 5). Ein anderes Bild zeigt sich dagegen in der Nutzung von informellen Förderkursen (Item 6–8). Hier zeigt sich nur eine leicht abnehmende Tendenz zwischen der 7. und 8. Klasse in der Teilnahme an Neigungskursen, wohingegen die Beteiligung an Schulprojekten relativ konstant bleibt. So steigt auch die Nutzung von Nachmittagsbetreuungen an den Schulen zwischen der 2. und 3. Erhebungswelle (Ende 7. und 8. Klasse). Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass in der 7. und 8. Klasse vermehrt informelle Förderkurse (Item 6–8) aufgesucht werden.

Im folgenden Abschnitt wird die Nutzung der außerschulischen Förderkurse dargestellt. Für den außerschulischen Bereich wurde nur nach nichtformalen Förderkursen gefragt. Auch hier gibt es zwischen den Erhebungswellen Änderungen in den Antwortkategorien, so dass im Folgenden die Skalen z. T. einzeln vorgestellt werden. Die Tabellen 12 und 13 veranschaulichen die nichtformalen Förderkurse, die die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule in den jeweiligen Klassenstufen besucht haben.

**Tab. 12:** Deskriptive Statistiken zur Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse in der 5./6. Klasse.

| | | **1. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **5./6. Klasse** | | |
| | | **MW** | **N** | **SD** |
| Item 1 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 2,77 | 365 | ,54 |
| Item 2 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | 2,77 | 363 | ,55 |
| Item 3 | Nachhilfe im Fach Deutsch | 2,68 | 367 | ,65 |
| Item 4 | Nachhilfe im Fach Mathematik | 2,68 | 366 | ,65 |
| Item 5 | Nachhilfe in einer Fremdsprache | 2,68 | 366 | ,65 |

Antwortkategorien: 1 = ja, regelmäßig, 2 = ja, gelegentlich, 3 = nein, nie.

Die Ergebnisse der Tabelle 12 zeigen, dass auch außerhalb der Schule die Schülerinnen und Schüler in der 5. und 6. Klasse am häufigsten Förderkurse (in Form von Nachhilfe) in Deutsch sowie in Mathe aufsuchen; das Gleiche gilt für den Nachhilfeunterricht in einer Fremdsprache. Kurse zur Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken sowie Förderkurse für Legasthenie (Item 1 und 2) wurden dagegen weniger häufig aufgesucht.

Für den Anfang der 7. Klasse wurde zur Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse nur ein Einzelitem – ob die Schülerinnen und Schüler außerhalb der Schule Nachhilfe erhalten – erhoben (siehe Tabelle 13). Der Mittelwert lag hier bei 3,5 (SD = 0,97).

**Tab. 13**: Deskriptive Statistik zur Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse.

| | | **1. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Anfang 7. Klasse** | | |
| | | **MW** | **N** | **SD** |
| Item | Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule | 3,50 | 368 | ,97 |

Antwortkategorien: 1 = jeden Tag oder fast jeden Tag, 2 = 1- bis 2-mal in der Woche, 3 = 1- bis 2-mal im Monat, 4 = nie oder fast nie.

Erst zur zweiten und zur dritten Erhebungswelle (Ende der 7. und 8. Klasse) wurden gleiche Skalen zur Nutzung der außerschulischen nichtformalen Förderkurse erhoben (siehe Tab. 14).

**Tab. 14:** Deskriptive Statistik zur Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse Ende der 7. Klasse und Ende der 8. Klasse.

| | | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| | | **MW** | **N** | **SD** | **MW** | **N** | **SD** |
| Item 1 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 3,78 | 348 | ,65 | 3,83 | 332 | ,58 |
| Item 2 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | 3,81 | 344 | ,59 | 3,86 | 331 | ,52 |
| Item 3 | Nachhilfe im Fach Deutsch | 3,72 | 347 | ,73 | 3,73 | 332 | ,74 |
| Item 4 | Nachhilfe im Fach Mathematik | 3,63 | 345 | ,81 | 3,64 | 332 | ,79 |
| Item 5 | Nachhilfe in einer Fremdsprache | 3,67 | 347 | ,76 | 3,66 | 333 | ,79 |

Antwortkategorien: 1 = jeden Tag oder fast jeden Tag, 2 = 1- bis 2-mal in der Woche, 3 = 1- bis 2-mal im Monat, 4 = nie oder fast nie.

Die Tabelle 14 zeigt, dass die Nutzung von zusätzlichen Förderkursen außerhalb der Schule zwischen der 7. und der 8. Klasse relativ konstant bleibt. Leichte abnehmende Tendenzen zeigen sich nur in der Nutzung von: K*urs zur Verbesserung der Lern- und Arbeitstechniken* (Item 2) sowie *Förderkurse für Legasthenie/Rechtschreibschwächen* (Item 3). Am häufigsten werden in den beiden Jahrgangstufen fachbezogene Förderkurse (Item 3–4) aufgesucht.

Um einen besseren Eindruck zu bekommen, wie insgesamt die Beteiligungsquoten über die drei Erhebungswellen aussahen, werden in den nachfolgenden Tabellen 15 und 16 die prozentuale Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an zusätzlichen schulinternen und schulexternen Förderangeboten zwischen den Klassenstufen 5 bis 8 aufgezeigt.

**Tab. 15:** Prozentuale Beteiligung von zusätzlichen schulinternen nichtformalen und informellen Förderkursen über die drei Erhebungswellen (5. bis 8. Klasse).

| **Nutzung schulinterner Förderkurse** | **1. Welle** | | **2. Welle** | **3. Welle** |
|---|---|---|---|---|
| | **5./6. Klasse** | **Anfang 7. Klasse** | **Ende 7. Klasse** | **Ende 8. Klasse** |
| | **%** | **%** | **%** | **%** |
| Deutsch | 36,9 | 26,2 | 24,6 | 17,7 |
| Legasthenie | 24,7 | 24,1 | 7,6 | 10,2 |
| Mathematik | 32,6 | 25,9 | 24,5 | 9,8 |
| andere Fächer | 27,7 | 22,7 | 16,6 | 9,8 |
| Verbesserung der Lerntechnik | 23,8 | 24,3 | 17,7 | 18,7 |
| Neigungskurse | n. e.* | 24,8 | 30,1 | 29,4 |
| Schulprojekte | n. e.* | n. e.* | 22,4 | 22,6 |
| Nachmittagsbetreuung | n. e.* | n. e.* | 13,3 | 18,0 |

*n. e.: zu diesem Messzeitpunkt „nicht erhoben“.

Insgesamt zeigt sich, dass am Anfang der Sekundarstufe (5./6. Klasse) von den schulinternen Angeboten besonders Förderkurse in Deutsch (36 %) und Mathematik (32,6 %) sowie Förderkurse für „andere Fächer“ (27,7 %) aufgesucht werden. Die Beteiligung an diesen Förderkursen nimmt jedoch bis zur 8. Klasse deutlich ab. Besonders im Fach Mathematik zeigt sich eine deutliche Abnahme in der Nutzung zwischen dem Anfang der Sekundarstufe und der 8. Klasse (von 32,6 % auf 9,8 %), wohingegen für das Fach Deutsch noch 17,7 % der Schülerinnen und Schüler in der 8. Klasse zusätzliche Förderkurse aufsuchen. Eine leicht abnehmende Tendenz zwischen der 5. und 8. Klasse ist auch in dem Besuch des Förderkurses zur Verbesserung der Lerntechnik festzustellen. Allerdings liegt hier die Beteiligungsquote gegen Ende der 8. Klasse noch bei 18,7 %.

Im Gegensatz zu den fachbezogenen Förderkursen steigt die Teilnahmequote an Neigungskursen zwischen der 7. und 8. Klasse an. So geben am Ende der 8. Klasse knapp 30 % der Schülerinnen und Schüler an, Neigungskurse an den Schulen zu besuchen. Auch nehmen gut 22 % der Schülerinnen und Schüler zwischen der 7. und 8. Klasse an Schulprojekten teil. Zudem steigt die Anzahl an Jugendlichen, die zwischen der 7. und 8. Klasse an einer Nachmittagsbetreuung (von 13,3 auf 18 %) teilnehmen.

Die darauffolgende Tabelle 16 zeigt die prozentuale Nutzung von außerschulischen Förderkursen in der SPRABILON-Stichprobe über die drei Erhebungswellen auf.

**Tab. 16:** Prozentuale Beteiligung von zusätzlichen schulexternen nichtformalen Förderkursen (bzw. Nachhilfe) über die drei Erhebungswellen (5. bis 8. Klasse).

| **Nutzung schulexterner Förderkurse (Prozentangaben)** | **1. Welle** | | **2. Welle** | **3. Welle** |
|---|---|---|---|---|
| | **5./6. Klasse** | **Anfang 7. Klasse** | **Ende 7. Klasse** | **Ende 8. Klasse** |
| Deutsch | 22,3 | | 12,6 | 13,0 |
| Legasthenie | 16,0 | | 17,9 | 7,6 |
| Mathematik | 22,4 | | 12,1 | 13,0 |
| andere Fächer | 22,1 | | 10,2 | 9,9 |
| Fremdsprache | n. e.* | | 10,5 | 17,7 |
| Kurs zur Verbesserung der Lerntechnik | 17,5 | | 14,1 | 9,6 |
| Nachhilfe außerhalb der Schule | - | 23,4** | - | - |

* n. e.: zu diesem Messzeitpunkt „nicht erhoben“.
**Hier wurde nur ein Einzelitem erhoben.

Bei der Nutzung von außerschulischen Förderkursen zeigt sich ein ähnliches Bild in der Nutzungshäufigkeit wie auch bei den schulischen Angeboten. Auch hier suchen am häufigsten die Schülerinnen und Schüler am Anfang der 5. und 6. Klasse Förderkurse in Deutsch (22,3 %), gefolgt von Mathematik (22,4 %) und „anderen Fächern“ (22,1 %) auf. Während jedoch die Nutzung insgesamt in diesen drei Kategorien zum Ende der 8. Klasse sinkt (hier liegt die Nutzung von fachbezogener Nachhilfe nur noch zwischen 9,9 und 13 %), steigt das Aufsuchen einer zusätzlichen Förderung in einer Fremdsprache von 10,5 % in der 7. Klasse auf 17,7 % in der 8. Klasse an. Insgesamt betrachtet, zeigt sich auch im Aufsuchen von außerschulischen Förderangeboten eine leicht abnehmende Tendenz zwischen der 5. und 8. Klasse.

Bevor die Faktorenstruktur der nichtformalen und informellen Förderkurse mittels einer explorativen Faktorenanalyse überprüft wird, sollen zunächst die Korrelationen der eben vorgestellten Skalen dargestellt werden. Hierdurch können Rückschlüsse gezogen werden, ob ein möglicher Zusammenhang zwischen den manifesten Variablen besteht, die sich mit Hilfe der explorativen Faktorenanalyse auf latente Faktoren generieren lassen. Vor allem interessiert hier der Zusammenhang zwischen informellen und nichtformalen Förderkursen (siehe Tabellen 17 und 18). Die Konstrukte sollten in einem moderaten Ausmaß korrelieren, da es sich zwar um verwandte, aber keinesfalls um identische Konstrukte handelt. Die folgende Tabelle 17 zeigt die Korrelationen der Einzelitems zu den Angaben zur Nutzung schulinterner nichtformaler Förderkurse, die die Schülerinnen und Schüler in der 5. und 6. Klasse aufgesucht haben.

**Tab. 17:** Interskalenkorrelation zur Nutzung schulinterner nichtformaler Förderkurse in der 5./6. Klasse (Korrelationskoeffizient $r_p$*).

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Förderkurs/Stützkurs in Deutsch | | | | |
| Item 2 | Förderkurs/Stützkurs in Mathematik | ,46** | | | |
| Item 3 | Förderkurs/Stützkurs in anderen Fächern | ,43** | ,51** | | |
| Item 4 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | ,38** | ,41** | ,47** | |
| Item 5 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | ,44** | ,27** | ,41** | ,49** |

* $r_p$* = Korrelation nach Pearsons.
** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (zweiseitig).

Die Korrelationen zwischen den Items (1–5) aus Tabelle 15 sind alle auf dem Niveau von 0,01 signifikant. Die Höhe der Korrelationen liegt im Betrag minimal bei $r = 0{,}27$** und maximal bei $r = 0{,}51$**. Bei der Betrachtung der Korrelationsmatrix wird deutlich, dass die erhobenen Angaben zur Nutzung nichtformaler Förderkurse in der Schule vielfältig miteinander korrelieren, also mehr oder weniger große Teile an Varianz gemeinsam erklären.

Die darauffolgende Tabelle 18 zeigt die Korrelationen zu den erhobenen Items zur Nutzung nichtformaler Förderkurse am Anfang der 7. Klasse.

**Tab. 18:** Interskalenkorrelation zur Nutzung schulinterner nichtformaler Förderkurse am Anfang der 7. Klasse (Korrelationskoeffizient $r_p$*).

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 |
|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Förderkurs/Stützkurs in Deutsch | | | | |
| Item 2 | Förderkurs/Stützkurs in Mathematik | ,66** | | | |
| Item 3 | Förderkurs/Stützkurs in anderen Fächern | ,61** | ,70** | | |
| Item 4 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | ,55** | ,55** | ,63** | |
| Item 5 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | ,56** | ,54** | ,63** | ,63** |

* $r_p$ Korrelation nach Pearsons.
** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (zweiseitig).

Auch hier sind die Korrelationen auf dem Niveau von 0,01 signifikant. Wobei die Einzelitems miteinander in einem hohen Zusammenhang ($r = 0{,}55$ *bis* $r = 0{,}70$; $p \leq 0{,}01$) stehen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der darauffolgenden Tabelle 19 zur Nutzung schulinterner nichtformaler und informeller Förderkurse am Ende der 7. Klasse.

**Tab. 19:** Interskalenkorrelation zur Nutzung schulinterner nichtformaler und informeller Förderkurse am Ende der 7. Klasse (Korrelationskoeffizient $r_p$*).

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Förderkurs/Stützkurs in Deutsch | | | | | | | |
| Item 2 | Förderkurs/Stützkurs in Mathematik | **,45**** | | | | | | |
| Item 3 | Förderkurs/Stützkurs in anderen Fächern | **,37**** | **,40**** | | | | | |
| Item 4 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | **,39**** | **,46**** | **,41**** | | | | |
| Item 5 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | **,50**** | **,39**** | **,40**** | **,57**** | | | |
| Item 6 | Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z. B. Musik, Sport) | ,16** | ,20** | ,26** | ,33** | ,26** | | |
| Item 7 | Schulprojekte | ,33** | ,31** | ,29** | ,46** | ,36** | **,44**** | |
| Item 8 | Nachmittagsbetreuung | ,21** | ,26** | ,25** | ,37** | ,35** | **,24**** | **,28**** |

* $r_p$ Korrelation nach Pearsons.

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (zweiseitig).

Auch hier fallen die Korrelationen zwischen den Indikatoren zu den nichtformalen Förderkursen (Item 1–5) signifikant aus. Sie weisen einen mittleren ($r = 0{,}37;\ p \leq 0{,}01$) bis hohen Zusammenhang ($r = 0{,}57;\ p \leq 0{,}01$) untereinander auf. Im Gegensatz hierzu korrelieren die nichtformalen Förderkurse schwächer mit den informellen Förderkursen (Item 6–8). Eine hohe Korrelation $r = 0{,}46;\ p \leq 0{,}01$ zeigte sich nur zwischen dem Besuch von Schulprojekten (Item 7) und Förderkursen zur Verbesserung der Lern- und Arbeitstechnik (Item 4).

Eine hohe Korrelation von $r = 0{,}44;\ p \leq 0{,}01$ zeigt sich zudem noch zwischen der Teilnahme an Schulprojekten (Item 7) und der Teilnahme an Neigungskursen (Item 6).

Eine hierzu fast identische Korrelationstabelle zeigt sich auch in der Skala der 3. Erhebungswelle, in der die gleichen Variablen erhoben worden sind (siehe Tab. 20).

**Tab. 20:** Interskalenkorrelation zur Nutzung schulinterner nichtformaler und informeller Förderkurse am Ende der 8. Klasse (Korrelationskoeffizient $r_p$*).

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 | Item 6 | Item 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Förderkurs/Stützkurs in Deutsch | | | | | | | |
| Item 2 | Förderkurs/Stützkurs in Mathematik | **,45**** | | | | | | |
| Item 3 | Förderkurs/Stützkurs in anderen Fächern | **,35**** | **,41**** | | | | | |
| Item 4 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | **,41**** | **,41**** | **,42**** | | | | |
| Item 5 | Förderkurs für Legasthenie /Rechtschreibschwäche | **,43**** | **,56**** | **,42**** | **,56**** | | | |
| Item 6 | Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z. B. Musik, Sport) | ,29** | ,24** | ,25** | ,34** | ,27** | | |
| Item 7 | Schulprojekte | ,30** | ,42** | ,40** | ,46** | ,48** | **,47**** | |
| Item 8 | Nachmittagsbetreuung | ,19** | ,16** | ,24** | ,28** | ,27** | **,37**** | **,42**** |

* $r_p$ Korrelation nach Pearsons.
** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (zweiseitig).

Auch hier stehen die nichtformalen Förderkurse (Item 1–5) mit bis $r = 0{,}56;\ p \leq 0{,}01$ in einem signifikant positiven Zusammenhang. Erneut korrelieren die nichtformalen Förderkurse (Item 1–6) mit den informellen Förderkursen (Item 6–8) deutlich schwächer. Nur der Besuch von Schulprojekten (Item 7) korreliert teilweise stärker (mit bis zu $r = 0{,}48;\ p \leq 0{,}01$) mit den nichtformalen Förderkursen (Item 2–5).

Die Tabellen 21 bis 23 zeigen die Korrelation der Skalen zur Befragung der Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse an, die in allen drei Erhebungswellen eingesetzt wurden.

**Tab. 21:** Interskalenkorrelation zur Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse in der 5. und 6. Klasse (Korrelationskoeffizient $r_p$*), (1.Welle).

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/innen | | | | | |
| Item 2 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | ,64** | | | | |
| Item 3 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | ,49** | ,55** | | | |
| Item 4 | Nachhilfe im Fach Deutsch | ,50** | ,46** | ,53** | | |
| Item 5 | Nachhilfe im Fach Mathematik | ,47** | ,45** | ,35** | ,57** | |
| Item 6 | Nachhilfe in einer Fremdsprache | ,32** | ,38** | ,36** | ,40** | ,35** |

* $r_p$ Korrelation nach Pearsons.

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (zweiseitig).

**Tab. 22:** Interskalenkorrelation zur Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse am Ende der 7. Klasse (Korrelationskoeffizient $\boldsymbol{r_p}$*), (2. Welle).

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/innen | | | | | |
| Item 2 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | ,69** | | | | |
| Item 3 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | ,61** | ,60** | | | |
| Item 4 | Nachhilfe im Fach Deutsch | ,53** | ,62** | ,53** | | |
| Item 5 | Nachhilfe im Fach Mathematik | ,50** | ,53** | ,38** | ,61** | |
| Item 6 | Nachhilfe in einer Fremdsprache | ,42** | ,50** | ,38** | ,51** | ,44** |

* $r_p$ Korrelation nach Pearsons.

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (zweiseitig).

**Tab. 23:** Interskalenkorrelation zur Nutzung schulexterner nichtformaler Förderkurse am Ende der 8. Klasse (Korrelationskoeffizient $r_p$*), (3.Welle).

| | | Item 1 | Item 2 | Item 3 | Item 4 | Item 5 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Item 1 | Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/innen | | | | | |
| Item 2 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | ,76** | | | | |
| Item 3 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | ,74** | ,76** | | | |
| Item 4 | Nachhilfe im Fach Deutsch | ,47** | ,53** | ,56** | | |
| Item 5 | Nachhilfe im Fach Mathematik | ,40** | ,42** | ,39** | ,65** | |
| Item 6 | Nachhilfe in einer Fremdsprache | ,34** | ,40** | ,40** | ,53** | ,56** |

* $r_p$ Korrelation nach Pearsons.

** Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 signifikant (zweiseitig).

Die Items aus den Skalen zu den schulexternen nichtformalen Förderkursen (Tabellen 21–23) korrelieren auf dem Niveau von 0,01 signifikant. Die Höhe der Korrelationen liegt bei den

Skalen (aus der 1. bis 3. Welle) minimal bei $r = 0{,}32;\ p \leq 0{,}01$ und maximal bei $r = 0{,}76;\ p \leq 0{,}01$. Da am Anfang der 7. Klasse (1. Welle) zur Nutzung von schulexternen Förderkursen nur ein Einzelitem erhoben wurde, wurde dies hier nicht aufgezeigt.

Insgesamt weisen die Items in allen drei Skalen eine mittlere bis hohe Interskalenkorrelation auf. Damit wird deutlich, dass die erhobenen Angaben zur Nutzung von informellen und nichtformalen Förderkursen große Teile an Varianz gemeinsam erklären. Wie hoch ihre gemeinsame Varianz ist und ob sich die beobachten Merkmale auf verschiedene Faktoren extrahieren lassen, wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

#### 3.4.2.2 Überprüfungen der Faktorenstruktur mittels explorativer Faktorenanalyse

Die Unterteilung in Förderkurse, an denen überwiegend informelles sowie nichtformales Lernen stattfindet, ist bisher nur theoretisch dargelegt worden; dieses wurde jedoch noch nicht empirisch überprüft. Im folgenden Abschnitt wurden daher zunächst die Skalen, die in den Erhebungswellen zur Erfassung der nichtformalen und informellen Förderkurse eingesetzt werden, mittels explorativer Faktorenanalyse überprüft. Im Vordergrund steht dabei, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob sich hinter den aus PISA (2000) adaptierten Skalen latente Faktoren abbilden lassen, die sich inhaltlich auf nichtformale und informelle Förderkurse beziehen. Zur Überprüfung der Dimensionalität wird eine explorative Faktorenanalyse in Form einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation durchgeführt (vgl. Bortz 2005, S. 514). Im Sinne des Scree-Test und des Kaiser-Kriteriums werden nur Faktorwerte ≤ 1,0 berücksichtigt. Faktorladungen kleiner als 0,3 werden unterdrückt. Zur Überprüfung der internen Konsistenz wird zudem noch die Reliabilität (Cronbachs Alpha[47]) der Gesamtskala analysiert (vgl. Bortz und Döring 2006, S. 725).

Die Tabelle 24 zeigt die rotierte Komponentenmatrix der Items an, die zur Erhebung der schulinternen nichtformalen und informellen Förderkurse über die drei Erhebungswellen eingesetzt wurden. Zu Beginn der 1. Erhebungswelle wurden nur Items erhoben, die den nicht-

[47] In der Literatur werden verschiedene Werte für ein zufriedenstellendes Cronbachs Alpha angegeben. Nach Cortina (1993, S. 103) ist ein Wert von > 0,7 und nach Bortz und Döring (2006, S. 725) ein Wert von > 0,8 als zufriedenstellend anzusehen.

formalen Förderkursen zugeordnet werden können. Erst zur 2. und zur 3. Erhebungswelle wurden die Skalen auch um Items ergänzt, die sowohl den nichtformalen als auch den informellen Förderkursen zugeordnet werden können. Des Weiteren sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass in der 5./6. Klasse (1.Welle) andere Antwortkategorien als zum 2. und 3. Messzeitpunkt vorlagen. Diese Unterschiede finden daher auch bei den weiteren Analysen Berücksichtigung.

**Tab. 24:** Rotierte Komponentenmatrix zu den Skalen der schulinternen nichtformalen und informellen Förderkurse (5.–8. Klasse/schulintern).

| | | **1.Welle** | | **2.Welle** | | **3.Welle** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **5./6. Klasse*** ** | **Anfang 7. Klasse** ** | **Ende 7. Klasse** ** | | **Ende 8. Klasse** ** | |
| Items | | Faktor I | Faktor I | Faktor I | Faktor II | Faktor I | Faktor II |
| Item 1 | Förderkurs/Stützkurs in Deutsch | ,73 | ,82 | ,79 | | ,73 | |
| Item 2 | Förderkurs/Stützkurs in Mathematik | ,72 | ,84 | ,73 | | ,79 | |
| Item 3 | Förderkurs/Stützkurs in anderen Fächern | ,77 | ,86 | ,61 | | ,65 | |
| Item 4 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | ,77 | ,82 | ,60 | **,51** | ,64 | |
| Item 5 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | ,70 | ,82 | ,70 | | ,76 | |
| Item 6 | Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z. B. Musik, Sport) | n. e.* | n. e.* | | ,85 | | ,74 |
| Item 7 | Schulprojekte | n. e.* | n. e.* | | ,72 | **,44** | ,64 |
| Item 8 | Nachmittagsbetreuung | n. e.* | n. e.* | | ,45 | | ,81 |
| Varianzanteil in Prozent | | 54,66 % | 69,84 % | 42,97 % | 13,11 % | 45,03 % | 13,77 % |
| Eigenwert | | 2,56 | 3,49 | 3,43 | 1,04 | 3,6 | 1,1 |
| Cronbachs Alpha | | ,73 | ,89 | ,79 | | ,80 | |

* n .e. nicht erhoben.
** Antwortkategorien: 1 = jeden Tag oder fast jeden Tag, 2 = 1- bis 2-mal in der Woche, 3 = 1- bis 2-mal im Monat, 4 = nie oder fast nie
***Antwortkategorie: 1 = ja, regelmäßig, 2 = ja, gelegentlich, 3 = nein, nie.

*Ergebnisse zu den Skalen (1.Welle)*

Die Skalen mit den 5 Items, die in den 1. Wellen (5./6. Klasse sowie am Anfang 7. Klasse) erhoben wurden, ergeben – trotz ihrer unterschiedlichen Antwortkategorien – jeweils nur einen latenten Faktor mit einem Eigenwert > 1,0. Die eingesetzten Skalen zur Befragung der

nichtformalen Förderkurse in der 5./6. Klasse können 54,6 % und am Anfang der 7. Klasse 69,84 % der Varianz erklären. Die Cronbachs-Alpha-Werte liegen bei 0,73 und 0,89 und können daher als zufriedenstellend angesehen werden.

Auch weisen die Items in beiden Skalen zufriedenstellende Itemladungen (0,73 bis 0,86) auf. Demnach unterscheiden sich die Skalen nur in ihren Antwortkategorien, nicht aber in ihrer Faktorenstruktur. Die Skala, die jedoch am Anfang der 7. Klasse erhoben wurde, erreicht zum einen eine höhere Varianzaufklärung und zum anderen eine bessere Reliabilität. Da sie aufgrund des vierstufigen Antwortformates auch inhaltlich besser zu interpretieren ist, wurde im Erhebungsverlauf entschieden, dieses Antwortformat auch in den weiteren Wellen einzusetzen. Da inhaltlich die Items (1–5) auf Förderkurse ausgerichtet sind, die mit einer direkten Zielvorgabe verbunden sind, werden sie den nichtformalen Förderkursen zugeordnet.

*Ergebnisse zu den Skalen (2. und 3. Welle)*

Bei der 2. und 3. Erhebungswelle wurde die Skala zu den schulinternen Förderkursen um Items ergänzt, die auch informelle Förderkurse beinhalten (siehe Tab. 24 Items 6–8). Bei der Überprüfung der Skala mittels explorativer Faktorenanalyse bilden sich jeweils für die Erhebungswellen zwei Faktoren ab, die einen Eigenwert > 1,0 haben. In beiden Wellen liegt die Varianz des ersten Faktors bei knapp über 40 % (42,9 %) in der 2. Welle und bei 45,03 % in der 3. Welle). Die Varianz des zweiten Faktors erklärt dagegen in beiden Wellen nur knapp 13 %. Bei beiden Skalen lag das Cronbachs Alpha bei knapp > 0,8; die Werte können daher auch hier als zufriedenstellend angesehen werden.

Auf dem ersten Faktor der Skalen aus der 2. und 3. Welle laden jeweils die ersten 5 Items. Allerdings lädt das Item (4) „Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken“ (hier fett markiert) in der 2. Welle auch auf dem zweiten Faktor. Da es allerdings mit 0,60 höher auf dem ersten Faktor lädt, wird es diesem zugeordnet.

Auf dem zweiten Faktor laden insgesamt drei Items (Item 6–8). In der 3. Welle lädt jedoch ein Item „Schulprojekte“ (Item 7) auch auf dem ersten Faktor. Da es eine deutlich höhere Ladung (mit 0,64) gegenüber dem zweiten Faktor aufweist, wird es diesem zugeordnet. Insgesamt lassen sich somit im Vergleich zur 1. Welle ähnliche Faktorenstrukturen in der 2. und 3. Welle aufzeigen.

Da die Items (6–8) eher als Kurse angesehen werden können, an denen überwiegend auch informell gelernt wird, werden sie den informellen Förderkursen zugeordnet.

Im Folgenden werden die Skalen überprüft, die zur Erfassung der außerschulischen nichtformalen Förderkurse in den jeweiligen Erhebungswellen eingesetzt worden sind (siehe Tab. 25).

**Tab. 25:** Rotierte Komponentenmatrix zu den Skalen der schulexternen nichtformalen Förderkurse (5.–8. Klasse/schulextern).

| | | **1.Welle** | | **2.Welle** | **3.Welle** | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **5./6. Klasse*** ** | **Anfang 7. Klasse** ** | **Ende 7. Klasse** ** | **Ende 8. Klasse** ** | |
| Items | | Faktor I | Faktor I | Faktor I | Faktor I | Faktor II |
| Item 1 | Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/innen | ,785 | * in dieser Welle wurde nur ein Einzelitem erhoben | ,807 | ,890 | |
| Item 2 | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | ,806 | | ,868 | ,868 | |
| Item 3 | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | ,740 | | ,752 | ,869 | |
| Item 4 | Nachhilfe im Fach Deutsch | ,778 | | ,816 | | ,762 |
| Item 5 | Nachhilfe im Fach Mathematik | ,704 | | ,744 | | ,854 |
| Item 6 | Nachhilfe in einer Fremdsprache | ,603 | | ,684 | | ,812 |
| Varianzanteil | | 54,61 | | 60,96 | 61,74 | 16,93 |
| Eigenwert | | 3,2 | | 3,58 | 3,68 | 1,01 |
| Cronbachs Alpha | | ,82 | | ,86 | ,86 | |

** Antwortkategorien: 1 = jeden Tag oder fast jeden Tag, 2 = 1- bis 2-mal in der Woche, 3 = 1- bis 2-mal im Monat, 4 = nie oder fast nie.
***Antwortkategorie: 1 = ja, regelmäßig, 2 = ja, gelegentlich, 3 = nein, nie.

Die Ergebnisse der Skalen zu den außerschulischen Förderkursen zeigen, dass sich die Faktorenstrukturen zwischen der 1. und 2. Welle nicht unterscheiden – trotz der unterschiedlichen Antwortformate. In der 3. Welle bilden sich jedoch zwei Faktoren ab; dies könnte sich dadurch erklären, dass die Items (1–3), die auf dem ersten Faktor laden, sich inhaltlich eher auf allgemeine Förderkurse beziehen und die Items (4–6), die auf dem zweiten Faktor laden, sich eher auf fachgebundene Förderkurse beziehen. Auch wenn sich die Faktorenstruktur in der letzten Ergebungswelle zweiteilt, werden die Items (1–6) auch in der 3. Welle den nichtformalen Förderkursen zugeordnet.

Insgesamt können die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse die These bestätigen, dass sich die theoretische Unterscheidung der Förderkurse in informell und nichtformal auch empirisch replizieren lässt. Im folgenden Abschnitt werden die Skalen, die zur Erfassung der nicht-

formalen und informellen Förderkurse eingesetzt worden sind, zur Identifikation von unterschiedlichen Nutzungstypen weiter aufgegriffen.

### 3.4.2 Identifikation der Nutzungstypen mittels der Clusteranalyse

Im folgenden Abschnitt werden mit Hilfe der hierarchischen Clusteranalyse möglichst homogene Gruppen (Cluster) aus dem Gesamtdatensatz gebildet, die sich in ihrer Nutzung von informellen und nichtformalen Förderkursen sowohl in als auch außerhalb der Schule möglichst ähneln. Die Clusteranalyse ermöglicht es, die Ähnlichkeit der Objekte (in diesem Fall der Schülerinnen und Schüler) aus einer Kombination aus mehreren Variablen miteinander zu vergleichen. Dabei können die Variablen sowohl ordinal als auch intervallskaliert sein. Die folgenden Clusteranalysen werden mit dem Ward-Verfahren durchgeführt, und als Distanzmaß wird die Euklidische Distanz verwendet (siehe auch Kapitel 3.2.2). Zur Bestimmung der Clusteranzahl wird das sogenannte „Elbow-Kriterium“ herangezogen. Da die Schülerinnen und Schüler zwischen den Jahrgangstufen die Angebotsformen unterschiedlich nutzen, wurden die Cluster für die jeweiligen Klassenstufen – 5./6., Anfang und Ende der 7. sowie Ende der 8. Klasse – gebildet. Insgesamt werden somit vier Clusteranalysen (Siehe Abb. 14–17) durchgeführt.

In die Clusteranalysen wird aus den im Kapitel zuvor vorgestellten Skalen zu den schulinternen sowie schulexternen Förderkursen jeweils der minimale Wert in die Clusteranalyse aufgenommen; d. h. das, was die Schülerin oder der Schüler sowohl schulintern als auch schulextern an zusätzlichen Förderkursen am häufigsten genutzt hat. Besucht beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler bei den nichtformalen Förderkursen einen Kurs einmal pro Woche (Code 1) und einen anderen nur einmal im Monat (Code 3) oder gar nicht (Code 4), so erhält sie oder er für die Clusteranalyse den Wert 1, da die Schülerin oder der Schüler auf jeden Fall einen der nichtformalen Förderkurse einmal wöchentlich aufsucht. Generell steht bei den Analysen somit im Vordergrund, ob eine Schülerin oder ein Schüler überhaupt eines der Angebote aufsucht und gleichzeitig auch wie häufig er oder sie dieses macht. Diese Vorgehensweise erlaubt gleichzeitig auch, die Schülerinnen und Schüler ausfindig zu machen, die keinen der zusätzlichen informellen oder nichtformalen Förderkurse aufsuchen, da sie in allen Kursen einen Code 4 aufweisen und somit auch minimal nur einen Wert 4 für die Clusteranalyse erhalten.

Die folgende Abbildung 14 zeigt die Anzahl der Cluster, die durch die Clusteranalyse in der 5. und 6. Klasse ermittelt werden konnte.

**Identifikation von Nutzungstypen in der 5./6. Klasse (1. Welle)**

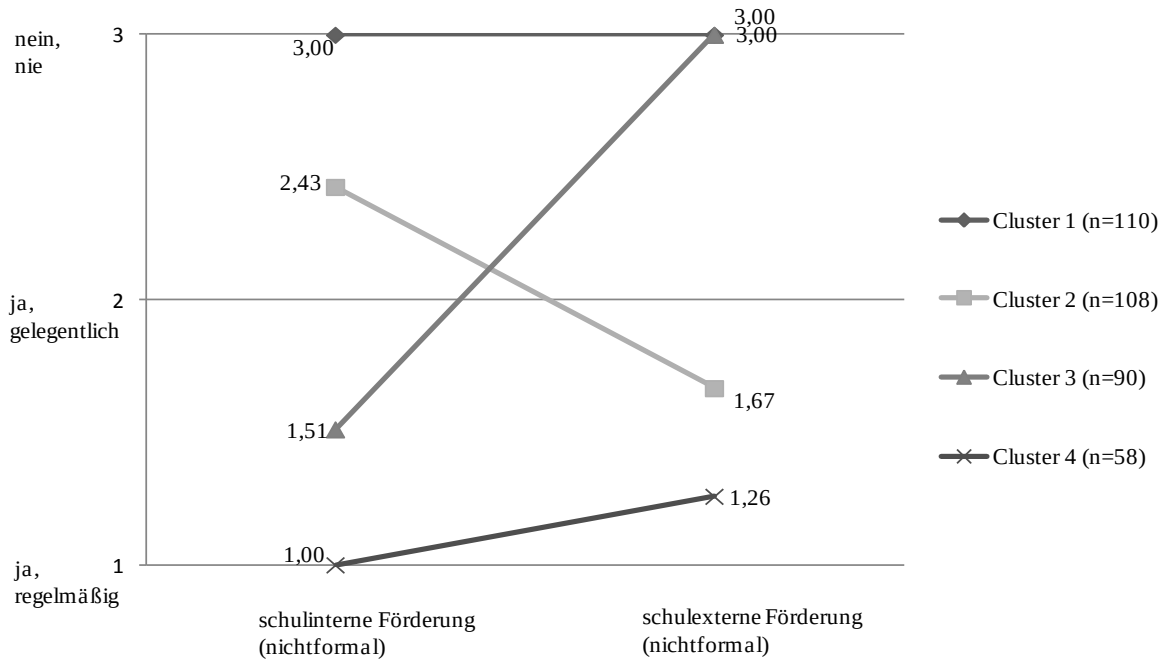


**Abb. 14:** Ergebnisse der Clusteranalyse zur Nutzung nichtformaler Förderkurse in und außerhalb der Schule in der 5./6. Klasse.

Die Clusteranalyse zeigt insgesamt vier Cluster auf, die sich in ihrer Nutzungsart unterscheiden. Das erste Cluster besteht aus n = 110 Schülerinnen und Schülern, die in der 5. und 6. Klasse weder schulinterne noch schulexterne nichtformale Förderkurse (M = 3,0; SD = 0,00) nutzen. Das zweite Cluster (n = 108) zeigt eine Gruppe auf, die überwiegend außerschulische (M = 1,67; SD = 0,47) statt schulinterne Förderkurse (M = 2,43; SD = 0,49) aufgesucht haben. Die dritte Gruppe mit n = 90 Schülerinnen und Schülern erweist sich als genau konträr zur zweiten Gruppe. Sie nutzen eher schulinterne (M = 1,51; SD = 0,50) als schulexterne Förderkurse (M = 3,0; SD = 0,00). Das vierte Cluster von n = 58 Schülerinnen und Schülern besucht sowohl schulinterne (M = 1,00; SD = 0,00) als auch schulexterne Förderkurse regelmäßig (M = 1,26; SD = 0,44).

Eine hierzu ähnliche Clusterbildung zeigt sich auch zu Beginn der 7. Klasse (siehe Abb. 15). Auch hier lassen sich vier unterschiedliche Cluster ermitteln, die sich fast identisch zu denen aus der Abbildung 14 beschreiben lassen.

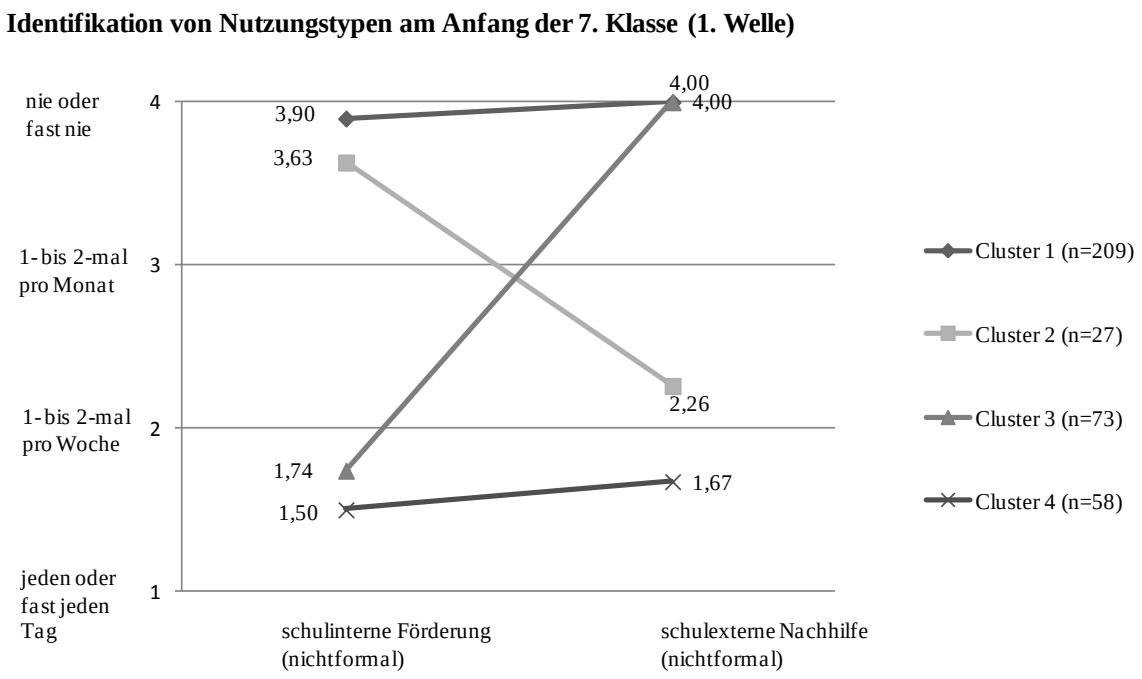


**Abb. 15:** Ergebnisse der Clusteranalyse zur Nutzung nichtformaler Förderkurse in und außerhalb der Schule am Anfang der 7. Klasse.

Das erste Cluster (n = 209) stellt die größte Gruppe dar; diese Schülerinnen und Schüler gaben an, nie oder fast nie schulinterne oder schulexterne Förderkurse am Anfang der 7. Klasse zu nutzen. Das zweite Cluster bildet mit n = 27 die kleinste Gruppe. Auch sie nutzen, wie das Cluster (2) aus der 5. und 6. Klasse, nur schulexterne Förderkurse mindestens ein- bis zweimal im Monat (M = 2,26; SD = 0,65), dafür aber weniger schulinterne Förderung (M = 3,63; SD = 0,49). Das dritte Cluster (n = 73) zeigt sich konträr zum zweiten Cluster. Die Schülerinnen und Schüler nutzen hier mindestens ein- bis zweimal pro Woche schulinterne Förderung (M = 1,74; SD = 0,44), dafür nutzen sie keine schulexterne zusätzliche Förderung (M = 4,0; SD = 0,00). Das letzte Cluster (n = 58) zeigt erneut eine Gruppe auf, die beides – schulinterne Förderung (M = 1,50; SD = 0,06) sowie schulexterne Nachhilfe (M = 1,67; SD = 0,65) – in etwa gleich häufig nutzen.

Die folgenden Abbildungen 16 und 17 zeigen die Ergebnisse aus den Clusteranalysen, die sich aus den Angaben der 2. und 3. Welle (Ende der 7. und 8. Klassen) ergeben. Im Gegensatz zu den Clustern zuvor gehen auch die Werte der Skala zur Nutzung von informellen Lernformen mit in die Clusteranalyse ein.

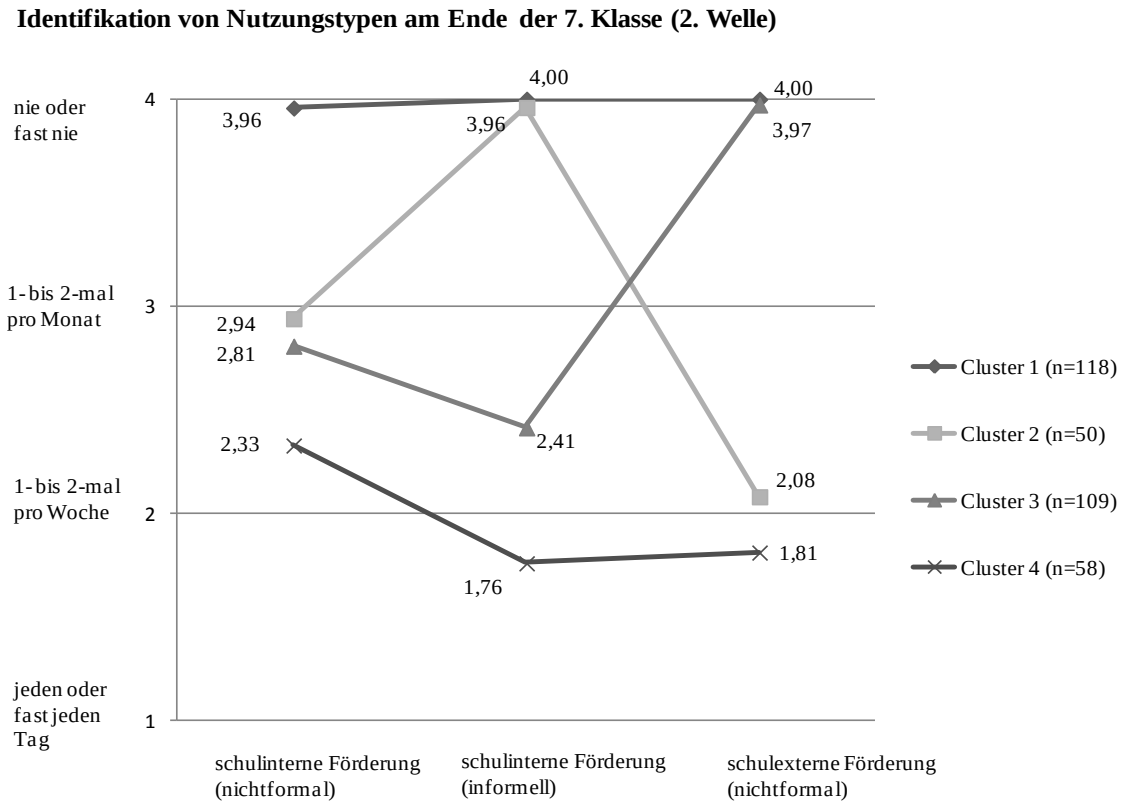


**Abb. 16:** Ergebnisse der Clusteranalyse zur Nutzung informeller und nichtformaler Förderkurse in und außerhalb der Schule am Ende der 7. Klasse.

Auch am Ende der 7. Klasse zeichnen sich vier Cluster ab. Erneut gibt es ein Cluster (1) mit n = 118 Schülerinnen und Schülern, die nie oder fast nie zusätzliche Angebote (M = 3,96; SD = 0,20 bis M = 4,0; SD = 0,00) nutzen. Das zweite Cluster (n = 50) nutzt ein- bis zweimal im Monat schulinterne nichtformale Förderung (M = 2,94; SD = 1,11), aber keine informellen zusätzlichen Förderkurse (M = 4,0; SD = 0,00). Dafür nutzen sie ein bis zweimal die Woche auch schulexterne Förderkurse. Das dritte Cluster (n = 109) sucht hingegen nur schulinterne Förderangebote (M = 2,81; SD = 1.06) auf; insgesamt besuchen sie jedoch mehr informelle (M = 2,41; SD = 1,09) als nichtformale Förderkurse (M = 2,81; SD = 1,02) im Monat. Das letzte und vierte Cluster (n = 58) stellt erneut eine Gruppe dar, die sowohl schulinterne (M = 2,33; SD = 1,03) als auch schulexterne nichtformale (M = 1,81; SD = 0,54) sowie schul-

interne informelle Förderkurse (M = 1,76; SD = 0,60) regelmäßig in der Woche aufgesucht hat.

Auch zur letzten Erhebung, die die Nutzung der zusätzlichen Förderkurse in der 8. Klassenstufe erfragte, zeichnen sich erneut vier Cluster ab (siehe Abb. 17). Die gefundenen Cluster 1, 3 und 4 weisen ein ähnliches Nutzungsverhalten auf wie die gefundenen Cluster aus der 2. Welle (Ende der 7. Klasse). Nur das zweite Cluster unterscheidet sich inhaltlich von der Gruppe, die am Ende der 7. Klasse gefunden wurde. Zwar nutzen die Schülerinnen und Schüler in dieser Gruppe auch überwiegend schulinterne nichtformale Förderkurse (M = 2,51; SD = 1,15), doch nutzen sie keine schulexternen Förderkurse; stattdessen geben sie an, auch schulinterne informelle Förderkurse (M = 3,68; SD = 0,08) aufzusuchen.

**Identifikation von Nutzungstypen am Ende der 8. Klasse (3. Welle)**

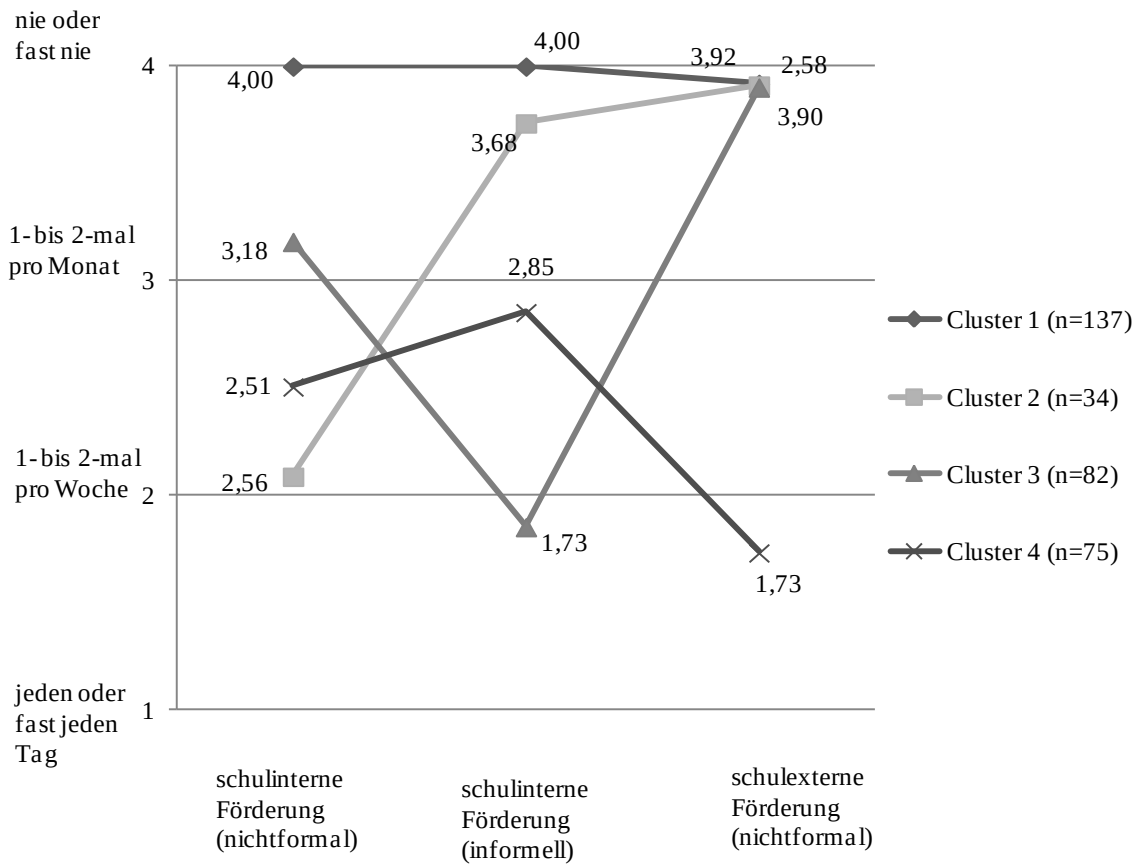


**Abb. 17:** Ergebnisse der Clusteranalyse zur Nutzung informeller und nichtformaler Förderkurse in und außerhalb der Schule am Ende der 8. Klasse.

Die folgende Tabelle 26 fasst noch einmal die gefundenen Cluster in den jeweiligen Klassenstufen in einer Übersicht zusammen.

**Tab. 26**: Übersicht über die gefundenen Cluster über alle drei Erhebungswellen.

| Erhebungs-welle | Nutzungsart/ Klassenstufen | **Gruppe I** | **Gruppe II** | **Gruppe III** | **Gruppe IV** | **Gruppe V** | **Gruppe VI** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | nutzt keine Förderkurse | nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal | nutzt überwiegend nur schulextern nichtformal | nutzt schulintern und schulextern nichtformal | nutzt überwiegend nur schulintern nicht-formal und informell | nutzt schulintern und schulextern informell und nicht-formal sowie schulintern informell |
| 1. Welle | **5./6. Klasse** n/(%*) | n = 110 (30,1 %) | n = 90 (24,6 %) | n = 108 (29,5 %) | n = 58 (15,8 %) | - | - |
| | **Anfang 7. Klasse** n/(%) | n = 209 (56,9 %) | n = 73 (19,9 %) | n = 27 (7,4 %) | n = 58 (15,8 %) | - | - |
| 2. Welle | **Ende 7. Klasse** n/(%) | n = 118 (35,2 %) | - | - | n = 50 (14,9 %) | n = 109 (32,6 %) | n = 58 (17,3 %) |
| 3. Welle | **Ende 8. Klasse** n/(%) | n = 137 (41,8 %) | n = 34 (10,4 %) | - | - | n = 82 (25,0 %) | n = 75 (22,9 %) |

* die Prozentangaben sind gerundet.

Insgesamt können mit Hilfe der Clusteranalyse sechs Nutzungstypen in den drei Erhebungswellen ausfindig gemacht werden. Dabei gibt es immer eine Gruppe, die keine Förderkurse in Anspruch nimmt (siehe Gruppe I). Am Anfang der 7. Klasse ist dies die stärkste Gruppe (n = 209/56,9 %). Jedoch hat sich diese Gruppe im Laufe des Schuljahres deutlich verkleinert. So geben am Ende der 7. Klasse nur noch 35,2 % (n = 118) der Schülerinnen und Schüler an, keine Förderkurse aufzusuchen. Am Ende der 8. Klasse steigt erneut die Zahl der Schülerinnen und Schüler auf knapp 42 % (n = 134) an, die angegeben haben, keine Förderkurse aufzusuchen.

Bezüglich der weiteren Nutzungstypen konnten immer nur zwei oder maximal drei Gruppen gefunden werden, die sich in ihrer Nutzungsart in den jeweiligen Klassenstufen ähneln.

Die Gruppen II und III unterscheiden sich inhaltlich hinsichtlich der Nutzung von nichtformalen schulinternen und schulexternen Angeboten. Beide Gruppen ließen sich sowohl für die 5. und 6. Klasse sowie am Anfang der 7. Klasse aufzeigen, wobei für die Gruppe II auch am Ende der 8. Klasse eine kleine Gruppe (n = 34/10,4 %) ausfindig gemacht wurde.

Insgesamt wurden noch drei weitere Gruppen (IV–V) ausfindig gemacht. Die Gruppe IV stellt die Gruppe dar, die schulinterne sowie schulexterne nichtformale Förderkurse nutzt. Diese Gruppe taucht in der 5./6. Klasse (n = 58/15,8 %), am Anfang (n = 58/15,8 %) und am Ende der 7. Klasse (n = 50/14,9 %) auf. Aufgrund des Hinzunehmens der informellen Förderkurse ließen sich am Ende der 7. und 8. Klasse noch zwei weitere Gruppen (V und IV) ermitteln, wobei die Gruppe V die Schülerinnen und Schüler erfasst, die überwiegend schulinterne nichtformale sowie informelle Förderkurse nutzt, und die Gruppe VI neben diesen auch noch schulexterne Förderkurse aufsucht. Beide Gruppen wurden sowohl in der 2. als auch 3. Erhebungswelle erfasst. In der Gruppe V, die nur schulinterne nichtformale und informelle Förderkurse nutzt, tauchen am Ende der 7. Klasse n = 109 (32,6 %) und am Ende der 8. Klasse n = 82 (25,0 %) Schülerinnen und Schüler auf. In der Gruppe, die neben schulinternen nichtformalen und informellen Förderkursen auch noch schulexterne Förderkurse nutzt, tauchten am Ende der 7. Klasse n = 58 (17,3 %) und am Ende der 8. Klasse n = 75 (22,9 %) Schülerinnen und Schüler auf.

Allgemein gilt zu beachten, dass die Gruppen zwar z. T. inhaltlich übereinstimmen, allerdings können hinter den Fallzahlen der einzelnen Gruppen immer auch andere Schülerinnen und Schüler stehen. Dieses resultiert daraus, dass sich die gebildeten Cluster immer auf die Angaben beziehen, die zu den jeweiligen Klassenstufen gemacht wurden; d. h., wenn ein Kind in

der 5. und 6. Klasse Förderkurse wahrnimmt, muss es dieses nicht auch automatisch in der 7. Klasse tun.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass über alle untersuchten Schuljahre hinweg – außer am Anfang der 7. Klasse – deutlich über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler zusätzliche Förderkurse nutzt; in der 5. und 6. Klasse sind es sogar knapp 70 %, die zusätzliche Förderkurse in Anspruch nehmen.

Im folgenden Abschnitt soll untersucht werden, ob es Unterschiede in den Gruppen bezogen auf das Geschlecht und den Migrationsstatus gibt. Im nächsten Schritt soll dann mit Hilfe der Varianzanalyse überprüft werden, ob sich die Gruppen bezüglich der Leistungszuwächse in der Lesekompetenz unterscheiden, bevor im letzten Schritt mit Hilfe der Regressionsanalysen überprüft werden soll, ob sich ein Zusammenhang zwischen der Nutzung von zusätzlichen Angeboten und der Lesekompetenzentwicklung – unter Berücksichtigung individueller Kontextfaktoren – aufzeigen lässt.

### 3.4.3 Vergleich zwischen Personenmerkmalen sowie Leistungsmerkmalen bezogen auf die gefundenen Cluster

In diesem Abschnitt werden zunächst die gefundenen Cluster bezogen auf ihre Personen- sowie Leistungsmerkmale näher betrachtet. Anschließend wird überprüft, ob sich die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund sowie die Geschlechter in ihrer Verteilung in den gefundenen Clustern unterscheiden (siehe Abschnitt 3.4.3.1). Darauffolgend wird untersucht, ob die Clusterzugehörigkeit einen Einfluss auf die Lesekompetenz(entwicklung) bei den Schülerinnen und Schülern zeigt und wie viel Prozent der Gesamtunterschiede sich durch den Effekt „Clusterzugehörigkeit“ erklären lassen (siehe Abschnitt 3.4.3.2).

#### 3.4.3.1 Gruppenzugehörigkeit in Bezug auf das Geschlecht und den Migrationshintergrund

Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, ob sich in Bezug auf den Migrationsstatus und das Geschlecht Unterschiede im Nutzungsverhalten von zusätzlichen Förderkursen abzeichnen lassen.

Die folgende Tabelle 27 zeigt zum einen die Häufigkeitsverteilung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in den jeweiligen Clustern und zum anderen die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests ($\chi^2$-Test), mittels dessen überprüft wird, ob es einen Zusammenhang zwischen den Merkmalen „Migrationsstatus“ (siehe Tab. 27 linke Spalte) und der Gruppenzugehörigkeit gibt.

**Tab. 27:** Vergleich zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in der Nutzung schulinterner und schulexterner Förderkurse.

| Nutzung von zusätzlichen Angeboten/Migrationsstatus | **Gruppe I** | | **Gruppe II** | | **Gruppe III** | | **Gruppe IV** | | **Gruppe V** | | **Gruppe VI** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | nutzt keine Angebote | | nutzt überwiegend nur schulintern <u>nichtformal</u> | | nutzt überwiegend nur schulextern <u>nichtformal</u> | | nutzt schulintern und schulextern <u>nichtformal</u> | | nutzt überwiegend nur schulintern <u>nichtformal</u> und <u>informell</u> | | nutzt schulintern und schulextern <u>nichtformal</u> sowie schulintern <u>informell</u> | |
| 5./6. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| kein Migra. | 44 (29,1 %) | ,130 | 46 (30,5 %) | ,120 | 34 (22,5 %) | **,025*** ** | 27 (17,9 %) | ,450 | - | - | - | - |
| ein Elternteil im Ausl. geb. | 12 (21,8 %) | | 10 (18,2 %) | | 22 (40 %) | | 11 (20,0 %) | | - | - | - | - |
| beide Elternteile im Ausl. geb. | 53 (34,9 %) | | 31 (20,4 %) | | 49 (32,2 %) | | 19 (12,5 %) | | - | - | - | - |
| Anfang 7. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| kein Migra. | 94 (61,4 %) | ,340 | 21 (13,7 %) | **,007*** ** | 11 (7,2 %) | ,750 | 27 (17,6 %) | ,150 | - | - | - | - |
| ein Elternteil im Ausl. geb. | 28 (50,9 %) | | 9 (16,4 %) | | 6 (10,9 %) | | 12 (21,8 %) | | - | - | - | - |
| beide Elternteile im Ausl. geb. | 86 (56,6 %) | | 40 (26,3 %) | | 10 (6,6 %) | | 16 (10,5 %) | | - | - | - | - |
| Ende 7. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| kein Migra. | 48 (36,4 %) | **,027*** ** | - | - | - | - | 21 (15,9 %) | ***,081*** | 43 (32,6 %) | ,572 | 20 (15,2 %) | ,480 |
| ein Elternteil im Ausl. geb. | 10 (19,20 %) | | - | - | - | - | 11 (21,2 %) | | 20 (38,5 %) | | 11 (21,2 %) | |
| beide Elternteile im Ausl. geb. | 5 (41,3 %) | | - | - | - | - | 14 (9,8 %) | | 44 (30,8 %) | | 26 (18,2 %) | |
| Ende 8. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| kein Migra. | 59 (45,4 %) | ,125 | 12 (9,2 %) | ,730 | - | - | - | - | 31 (23,8 %) | ,75 | 28 (21,5 %) | ,423 |
| ein Elternteil im Ausl. geb. | 15 (31,3 %) | | 7 (14,6 %) | | - | - | - | - | 11 (22,9 %) | | 15 (31,3 %) | |
| beide Elternteile im Ausl. geb. | 57 (40,7 %) | | 15 (10,7 %) | | - | - | - | - | 38 (27,1 %) | | 30 (21,4 %) | |

Signifikanz: *** $p < 0{,}001$; **$p < 0{,}01$ ; *$p < 0{,}05$ ; *$p < 0{,}1$ marginal signifikant*.

Bei der Betrachtung der Gruppenverteilung (Migrationsstaus) in den einzelnen Gruppen (I–VI) zeigen sich nur wenige signifikante Unterschiede (diese sind in Tabelle 27 hervorgehoben). So nutzen in der 5. und 6. Klasse mehr Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund (sowohl die Schülergruppe, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist (40,0 %), als auch die Schülergruppe, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind (32,2 %) schulexterne Förderkurse als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund (22,5 %). Dieses Bild zeigt sich auch am Anfang der 7. Klasse für den Bereich der schulinternen Nutzung (siehe Gruppe II).
Am Ende der 7. Klasse ist jedoch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Eltern im Ausland geboren sind, mit 41,3 % (siehe Gruppe I) am höchsten in der Gruppe, die keine Angebote nutzt. Auch zeigt sich am Ende der 7. Klasse ein marginaler Unterschied in der Nutzung von schulexternen nichtformalen Förderkursen. Hier nutzen am häufigsten Kinder, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, außerschulische Förderkurse.
Gegen Ende der 8. Klasse lassen sich keine Unterschiede mehr zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in den jeweiligen Gruppen aufzeigen.
Insgesamt zeigt sich, dass besonders Kinder, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, in der Gruppe I (nutzt keine Angebote) sehr niedrigere Werte aufweisen; d. h., sie nutzen besonders häufig im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern zusätzliche Förderkurse. Allerdings ist dieser Unterschied nur gegen Ende der 7. Klasse signifikant.

In der darauffolgenden Tabelle 28 wird die Verteilung der Geschlechter in den gefundenen Gruppen (I–VI) aufgezeigt. Auch hier wurde mittels des Chi-Quadrat-Tests überprüft, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Nutzung von zusätzlichen Förderkursen gibt.

**Tab. 28:** Vergleich zwischen den Geschlechtern in der Nutzung von schulinternen und schulexternen Förderkursen.

| Nutzung von zusätzlichen Angeboten/Geschlecht | **Gruppe I** nutzt keine Angebote | | **Gruppe II** nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal | | **Gruppe III** nutzt überwiegend nur schulextern nichtformal | | **Gruppe IV** nutzt schulintern und schulextern nichtformal | | **Gruppe V** nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell | | **Gruppe VI** nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 5./6. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| Mädchen | 48 (25,0 %) | **,018*** ** | 53 (27,6 %) | ,515 | 57 (29,7 %) | ***,099*** | 34 (17,7 %) | ,189 | - | - | - | - |
| Jungen | 62 (35,6 %) | | 37 (21,3 %) | | 51 (29,3 %) | | 24 (13,8 %) | | - | - | - | - |
| Anfang 7. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| Mädchen | 108 (56,0 %) | ,383 | 41 (21,2 %) | ,453 | 15 (7,8 %) | ,291 | 29 (15 %) | ,387 | - | - | - | - |
| Jungen | 101 (58,0 %) | | 32 (18,4 %) | | 12 (6,9 %) | | 29 (16,7 %) | | - | - | - | - |
| Ende 7. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| Mädchen | 48 (29,6 %) | **,007*** ** | - | - | - | - | 30 (18,5 %) | **,018*** ** | 54 (33,3 %) | ,413 | 30 (18,5 %) | ,257 |
| Jungen | 64 (43,8 %) | | - | - | - | - | 14 (9,6 %) | | 46 (31,5 %) | | 22 (15,1 %) | |
| Ende 8. Klasse | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ | n (%) | $\chi^2$ |
| Mädchen | 68 (39,3 %) | ,154 | 22 (12,7 %) | **,041*** ** | - | - | - | - | 41 (23,7 %) | ,375 | 42 (24,3 %) | ,383 |
| Jungen | 60 (45,8 %) | | 8 (6,1 %) | | - | - | - | - | 34 (26,0 %) | | 29 (22,1 %) | |

Signifikanz: *** $p < 0{,}001$; **$p < 0{,}01$ ; *$p < 0{,}05$ ; *$p < 0{,}1$ marginal signifikant*.

Bei dem Vergleich der einzelnen Gruppen in Tabelle 26 zeigen sich Unterschiede in der Gruppe I (die keine Förderkurse nutzt) zwischen den Geschlechtern in der 5. und 6. Klasse sowie gegen Ende der 7. Klasse; es zeigt sich hier, dass knapp 10 % der Jungen weniger zusätzliche Förderkurse nutzen. Auch zeigt sich, dass mehr Mädchen (18,5 %) gegen Ende der 7. Klasse schulinterne und schulexterne nichtformale Förderkurse nutzen als die Jungen (9,6 %). Ein signifikanter Unterschied zeigt sich auch am Ende der 8. Klasse in der Gruppe II. Hier gaben insgesamt 12,7 % der Mädchen und nur 6,1 % der Jungen an, schulinterne nichtformale Förderkurse zu nutzen.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse innerhalb der deskriptiven Verteilungen, dass in der vorliegenden Stichprobe das Geschlecht nur teilweise im Zusammenhang mit dem Aufsuchen bestimmter zusätzlicher Förderkurse steht. Auch trifft dies für den Vergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zu.

Ob das Aufsuchen der zusätzlichen Förderkurse einen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung hat, soll im nächsten Abschnitt dargestellt werden.

#### 3.4.3.2 Gruppenzugehörigkeit in Bezug auf die Lesekompetenz(entwicklung)

Aufgrund der Vermutung, dass der Besuch von zusätzlichen Förderkursen die schulischen Leistungen beeinflusst, wird im Folgenden mittels einfaktorieller Varianzanalyse ohne Messwiederholung sowie zweifaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholungen überprüft, ob die Gruppenzugehörigkeit einen Effekt auf die Lesekompetenz(entwicklung) zeigt. Somit wird in diesem Abschnitt der Frage nachgegangen, ob sich die gefundenen Gruppen signifikant in ihrer Lesekompetenz(entwicklung) unterscheiden.

Die folgende Tabelle 29 gibt einen Überblick über die Varianzanalysen, die für die jeweiligen Klassenstufen gerechnet werden.

**Tab. 29:** Überblick über die Varianzanalysen in den einzelnen Erhebungswellen mit Bezug auf die Lesekompetenz und die gefundenen Cluster.

| Erhebungs-welle | Klassenstufe | **Unabhängige Variable** | **Abhängige Variable** | **Methode** | **Hypothesen** | **Tabelle** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1./2./3. Welle | | Stufen der Messzeitpunkte | Lesekompetenz | einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ <br> $H_1: \mu_i \neq \mu_i,$ | Tab. 30 |
| 1.Welle | 5./6. Klasse | Vier-Clusterlösung für 5./6. Klasse | Lesekompetenz 1. Welle | einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ <br> $H_1: \mu_i \neq \mu_i,$ | Tab.31 |
| | Anfang 7. Klasse | Vier-Clusterlösung Anfang 7. Klasse | Lesekompetenz 1. Welle | einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ <br> $H_1: \mu_i \neq \mu_i,$ | Tab. 32 |
| | | **Unabhängige Variable** | **Innersubjekt-variablen** | **Methode** | | |
| 2. Welle | Ende 7. Klasse | Vier-Clusterlösung Ende 7. Klasse | Lesekompetenz 1. und 2. Welle | zweifaktorielle Varianzanalyse mit Mess-wiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ <br> $H_1: \mu_i \neq \mu_i,$ | Tab. 33/34 |
| 3. Welle | Ende 8. Klasse | Vier-Clusterlösung Ende 8. Klasse | Lesekompetenz 2. und 3. Welle | zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ <br> $H_1: \mu_i \neq \mu_i,$ | Tab. 35/36 |
| | | | | | **Zusammenfassung der Ergebnisse** | Tab. 35 |

Vorweg gilt zunächst zu überprüfen, ob sich die Leseleistung der Gesamtstichprobe über die Erhebungswellen signifikant verbessert. Hierfür wird eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen durchgeführt (siehe Tab. 30).

**Tab. 30:** Test auf Unterschiede zwischen der Lesekompetenzentwicklung (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen).

| Ergebnisse des Tests der Innersubjekteffekte | | Lesetest 1. Welle | Lesetest 2. Welle | Lesetest 3. Welle | | *F* | *df* | *p* | *Eta² (f)* | *beob. Schärfe* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lesekompetenz (n=283) | M | 43,51 | 48,16 | 50,37 | Sphärizität angenommen | 92,11 | 2/564 | ,000 | ,246 (,5) | 1,00 |
| | SD | 8,25 | 8,72 | 8,57 | Greenhouse-Geisser | 92,11 | 1,99/562,45 | ,000 | ,246 | 1,00 |

Für die Gesamtskala „Lesekompetenz“ zeigt sich mit $F_{2;564}$ = 92,11 (p < 0,001) ein hochsignifikantes Ergebnis für den Treatmenteffekt (Messwiederholung). Die Sphärizität[48] der Daten wurde nicht verletzt; das bedeutet, dass die Varianzen und Kovarianzen homogen sind (vgl. Rasch et al. 2010a). Auch die bei dem Greenhouse-Geisser angegebene Wahrscheinlichkeit des F-Wertes ist mit p < 0,001 signifikant; demnach ist auch nach der Korrektur der Freiheitsgrade der Einfluss der Messwiederholungen auf die Leistung der Lesekompetenz signifikant (vgl. ebd.). Die beobachtete Teststärke, einen Effekt dieser Größe bei gleichen Bedingungen zu finden, beträgt 100 %. Insgesamt wird mit $\eta_p{}^2$ = 0,246 (f = 0,5) nach Cohens (1988) ein großer empirischer Effekt gefunden. Aufgrund dieses Ergebnisses können im weiteren Schritt die unabhängigen Variablen mit in die Varianzanalyse mit Messwiederholung aufgenommen werden.

Die Tabelle 31 zeigt die einfaktorielle Varianzanalyse (univariat) ohne Messwiederholung. Geprüft wird hier, ob die Nutzung der zusätzlichen Angebote (siehe Cluster I-IV) in der 5. und 6. Klasse einen Effekt auf die Lesekompetenz der 1. Welle zeigt, die zu Beginn der 7.

[48] Test auf Sphärizität wird mit Hilfe des Mauchly-W-Test untersucht (vgl. Bühner und Ziegler 2009, S. 467 f.; Rasch et al. 2010a).

Klasse getestet wurde. Die Homogenität wird mittels des Levene-Tests geprüft. Der Test fällt nicht signifikant aus; damit ist die Homogenität nicht verletzt.

**Tab. 31:** Test auf Unterschiede zwischen den Clustern (der 5./6. Klasse) und der Lesekompetenz 1. Welle (einfaktorielle Faktorenanalyse ohne Messwiederholung (univariat)).

| Gruppenzugehörigkeit 5./6. Klasse | | Lesetest 1. Welle | *F* | *df* | *p* | *Eta²* $_p$ *(f)* | *beob. Schärfe* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruppe I: nutzt keine Förderung (5./6. Klasse) (n = 110) | M | 43,99 | 1,33 | 3; 364 | ,263 | ,011 (,10) | ,355 |
| | SD | 8,21 | | | | | |
| Gruppe III: nutzt nur schulextern nichtformal (5./6. Klasse) (n = 108) | M | 43,02 | | | | | |
| | SD | 8,024 | | | | | |
| Gruppe II: nutzt nur schulintern nichtformal (5./6. Klasse) (n = 89) | M | 45,33 | | | | | |
| | SD | 7,35 | | | | | |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (5./6. Klasse) (n = 56) | M | 44,08 | | | | | |
| | SD | 8,1 | | | | | |

Die Tabelle 31 enthält das Ergebnis für den Haupteffekt „Gruppenzugehörigkeit 5./6. Klasse“. Der F-Wert $F_{3;364}$ = 1,335 tritt mit einer Wahrscheinlichkeit von p = 0,263 unter der Nullhypothese auf. Demnach wird hier die Nullhypothese angenommen; d. h., es besteht kein signifikanter Effekt durch die Nutzung von zusätzlichen Förderkursen in der 5. und 6. Klasse auf die Lesekompetenz der 1. Welle. Es wird deutlich, dass hier auch die Effektgröße $\eta_p{}^2$ = 0,011 (f = 0,10) sehr niedrig ausfällt. Zudem liegt die Wahrscheinlichkeit, ein signifikantes Ergebnis zu erhalten – falls ein Effekt dieser Größe in der Population existiert –, nur bei 35,5 %.

Wie bereits im Abschnitt 3.2.3 dargelegt wurde, ist bei einem nicht signifikanten Ergebnis die „beobachtete Schärfe“ wenig hilfreich, da ihr Wert sinkt, je kleiner der empirische Effekt ausfällt (vgl. Rasch et al. 2010). Demnach wird – um eine Aussage darüber zu treffen, ob die Nullhypothese mit ausreichender Sicherheit angenommen werden kann – im Folgenden eine a posteriori Teststärkenberechnung mit dem Programm G*Power (Version 2) (siehe hierzu (Faul und Erdfelder 1992) durchgeführt.

*Die Einstellungen bei G*Power „Anova: Repeatet measures, within factors“*[49] *werden wie folgt ausgewählt*:

Bei der Berechnung der Teststärke a posteriori sind die Optionen bereits voreingestellt. Da bei einer einfaktoriellen Varianzanalyse eine globale Signifikanztestung durchgeführt wird, wurde bei „Hypothesis“ die Option „Global“ verwendet. Zudem wird sich an den von Cohens (1988) s.o. vorgeschlagenen Konventionen orientiert; hierbei gilt ein mittlerer Effekt von f = 0,25 ($\Omega^2$ = 0,006) als inhaltlich relevant. Für die Berechnung der Teststärke a posteriori diente der Vergleich der 4 Gruppen (vier Cluster). Das Signifikanzniveau liegt bei 0,05.

Die Ergebnisse der GPower-Berechnung (*Power = 0,9871; Critical F (3/362) = 2,6296; Lamba 22,81*) zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, einen mittleren Effekt der Größe f = 0,25 ($\Omega^2$ = 0,06) mit einer Versuchspersonenanzahl von n = 364 zu finden, falls er existiert, 1-β = 98,7 % beträgt. Dies ist oberhalb der empfohlenen Grenze für die minimal akzeptable Teststärke von 80 %. Die Entscheidung, die Existenz eines mittleren Effekts aufgrund des vorliegenden Ergebnisses auszuschließen, wäre mit einer Wahrscheinlichkeit von nur 1,3 % falsch. Somit war die Chance, den vermuteten Effekt mit der vorhandenen Stichprobe zu finden, relativ groß, so dass davon ausgegangen werden kann, dass ein Effekt mittlerer Größe durch den „Gruppenfaktor: Clusterzugehörigkeit 5./6. Klasse“ nicht existiert. Das Annehmen der Nullhypothese wird somit auch durch die a posteriori Berechnung bestätigt.

Die folgende Tabelle 32 zeigt erneut eine einfaktorielle Varianzanalyse (univariat) ohne Messwiederholungen. In die folgende Analyse gingen die Cluster, die am Anfang der 7. Klasse gefunden wurden (UV), im Zusammenhang mit der Lesekompetenz der 1. Welle ein (AV).

[49] Die Ergebnisse der G*Power Berechnung befinden sich im Anhang.

**Tab. 32:** Test auf Unterschiede zwischen den Clustern (Anfang der 7. Klasse) und der Lesekompetenz 1. Welle (einfaktorielle Faktorenanalyse ohne Messwiederholung (univariat)).

| Gruppenzugehörigkeit Anfang 7. Klasse | | Lesetest 1. Welle | *F* | *df* | *p* | *Eta² p (f)* | *beob. Schärfe* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruppe I: nutzt keine Förderung (Anfang 7. Klasse) (n = 208) | M | 44,41 | 0,683 | 3; 365 | ,563 | ,006 (,08) | ,194 |
| | SD | 7,91 | | | | | |
| Gruppe III: nutzt nur schulextern nichtformal (Anfang 7. Klasse) (n = 27) | M | 44,53 | | | | | |
| | SD | 6,26 | | | | | |
| Gruppe II: nutzt nur schulintern nichtformal (Anfang 7. Klasse) (n = 73) | M | 42,91 | | | | | |
| | SD | 8,30 | | | | | |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (Anfang 7. Klasse) (n = 58) | M | 43,79 | | | | | |
| | SD | 8,77 | | | | | |

Die Wahrscheinlichkeit, dass der F-Wert von $F_{3;365}$ = 0,683 auftritt, wenn die Nullhypothese tatsächlich zutreffen würde, ist auch hier mit p = 0,563 nicht signifikant; das heißt, es gibt keinen Unterschied zwischen den Clustern (Anfang der 7. Klasse) und der mittleren Lesekompetenz in der 1. Welle. Auch hier kann die Annahme der Nullhypothese – auch aufgrund der fast gleichen Stichprobengröße von n = 368 – mit Hilfe der a posteriori Rechnung mittels G*Power bestätigt werden. Insgesamt war auch hier die Chance, einen vermuteten mittleren Effekt mit Hilfe der vorhandenen Stichprobengröße zu finden, sehr groß (98,7 %). Demnach kann davon ausgegangen werden, dass ein Effekt mittlerer Größe nicht existiert. Die Nullhypothese trifft somit zu.

Die folgenden Tabellen 33 bis 35 zeigen die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholungen. Die Analyse wird angewendet, um feststellen zu können, ob sich die gefundenen Cluster, die am Ende der 7. und 8. Klasse gefunden wurden, in ihrer Leistungsentwicklung signifikant unterscheiden. Bei beiden Analysen zeigt sich der Box-Test[50] für Sphärizität als nicht signifikant; d. h., die Sphärizität wird nicht verletzt. In allen Messungen zeigen sich auch, wie schon im Fall der einfaktoriellen Varianzanalyse mit Messwieder-

[50] Aufgrund der Betrachtung von nur zwei Messzeitpunkten kann nicht der Mauchly-M-Test gerechnet werden. Daher wird hier die Homogenität mittels des Box-Tests angesehen.

holungen (siehe Tab. 30), für den Messwiederholungsfaktor „Lesekompetenz“ ein signifikantes Ergebnis; dies gilt auch für die mit Greenhouse-Geisser bezeichnete Korrektur der Freiheitsgrade. Die Wechselwirkungen zwischen der Lesekompetenz und den Clustern erweisen sich jedoch nur am Ende der 7. Klasse als signifikant. Dagegen zeigt sich nur ein marginaler Effekt zwischen den Clustern, die am Ende der 8. Klasse gefunden wurden.
Aufgrund des marginalen Effekts wird auch hier ein a posteriori Test durchgeführt.

Die folgende Tabelle 33 bietet einen Überblick über die Testung des nicht messwiederholten Haupteffekts „Gruppenzugehörigkeit am Ende der 7. Klasse“ auf die Lesekompetenzentwicklung zwischen der 1. und 2. Welle.

**Tab. 33:** Test auf Unterschiede zwischen den Clustern (Ende 7. Klasse) und der Lesekompetenzentwicklung zwischen der 1. und 2. Welle (zweifaktorielle Faktorenanalyse mit Messwiederholungen).

| Gruppenzugehörigkeit Ende 7. Klasse | | Lesetest 1. Welle | Lesetest 2. Welle | *F* | *df* | *p* | *Eta²* $_p$ *(f)* | *beob. Schärfe* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruppe I: nutzt keine Förderung (Ende 7. Klasse) (n = 108) | M | 43,70 | 47,78 | 5,613 | 3/293 | ,001*** | ,054 (,23) | ,943 |
| | SD | 7,77 | 8,04 | | | | | |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (Ende 7. Klasse) (n = 42) | M | 42,95 | 47,34 | | | | | |
| | SD | 6,81 | 9,08 | | | | | |
| Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformal und informell (Ende 7. Klasse) (n = 98) | M | 45,82 | 51,44 | | | | | |
| | SD | 8,25 | 7,80 | | | | | |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 7. Klasse) (n = 49) | M | 42,02 | 46,48 | | | | | |
| | SD | 7,55 | 9,51 | | | | | |

Die Ergebnisse in Tabelle 33 zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit bei 94,3 % liegt, einen empirischen Effekt der Größe $\eta_p^2 = 0{,}054$ (f = 0,23) für den Faktor „Gruppenzugehörigkeit Ende 7. Klasse“ mit n = 297 Fällen zu finden. Die Teststärke, einen Effekt dieser Größe in dieser Stichprobe zu finden, ist hier im Verhältnis zu den vorherigen Analysen mit 94,3 % sehr groß. Die Nullhypothese kann demnach nicht angenommen werden; d. h., mindestens zwei der Gruppen unterscheiden sich signifikant in ihrer mittleren Lesekompetenz.

Da die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung bislang mittels des F-Tests nur die Unterschiede zwischen den Gruppen simultan testet, wird anschließend eine Post-Hoc-Analyse durchgeführt, um Rückschlüsse ziehen zu können, welche Gruppen sich signifikant unterscheiden. Aufgrund der Varianzhomogenität der abhängigen Variablen und der ungleich verteilten Gruppen wird die Post-Hoc-Analyse mit dem Scheffé-Test durchgeführt, wobei das Alpha-Niveau auf p = 0,05 adjustiert wird (siehe Tab. 34).

Die Abbildung 18 veranschaulicht zunächst die aus Tabelle 33 dargestellten Mittelwertunterschiede in der Lesekompetenz (1. und 2. Welle) zwischen den vier Nutzungsgruppen (I–IV). Die Ergebnisse lassen auf bedeutsame Unterschiede für die folgende Post-Hoc-Analyse schließen.

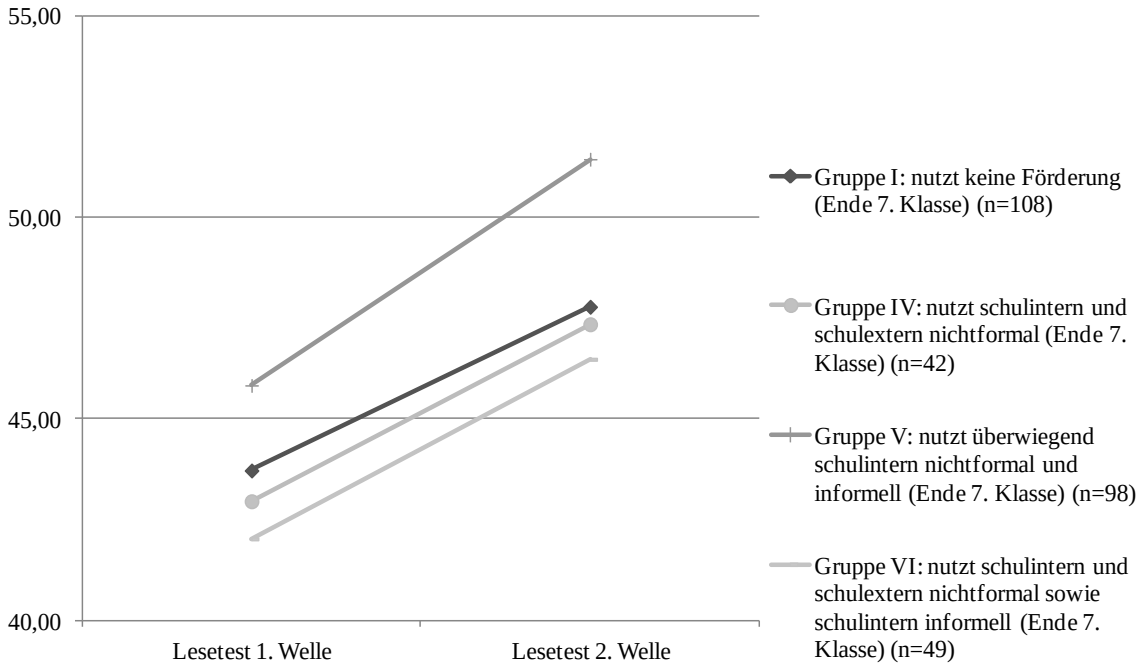


**Abb. 18:** Lesekompetenzentwicklung der vier Cluster zwischen der 1. und 2. Welle (Ende 7. Klasse).

Anhand der Abbildung 18 lässt sich deutlich erkennen, dass die Gruppe (V), die überwiegend schulinterne informelle sowie nichtformale Förderkurse aufsucht, am besten in den jeweiligen Messzeitpunkten in der Lesekompetenz abschneidet. Besonders auffällig ist zudem, dass die Gruppe V auch deutlich besser gegenüber der Gruppe (I), die keine Förderkurse besucht, abschneidet. Am schlechtesten schneidet die Gruppe (VI) ab, die neben schulintern nichtformalen und informellen Förderkursen auch schulexterne Förderkurse nutzt.

Die darauffolgende Tabelle 34 beinhaltet die Ergebnisse der Post-Hoc-Analyse, die letztlich überprüft, zwischen welchen Gruppen (I–IV), die am Ende der 7. Klasse ermittelt wurden, signifikante Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung bestehen.

**Tab. 34:** Ergebnisse der Post-Hoc-Tests bei den gefundenen Clustern (Ende der 7. Klasse) in Bezug auf die mittlere Lesekompetenzentwicklung (1. und 2. Welle).

| Mittlere Differenz in der Lesekompetenzentwicklung (1./2. Welle) für die Cluster Ende 7. Klasse | | Mittlere Differenz (Cluster x-Cluster y) | SD | Sig. | 95 %-Konfidenzintervall Untergrenze | 95 %-Konfidenzintervall Obergrenze |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruppe I: nutzt keine Förderung (Ende 7. Klasse) (n = 108) | Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal | I–IV: 0,60 | 1,27 | ,974 | -2,99 | 4,18 |
| | Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformal und informell | I–V: **-2,88*** | ,98 | ,035 | -5,64 | -0,14 |
| | Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell | I–VI: 1,50 | 1,21 | ,673 | -1,90 | 4,89 |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (Ende 7. Klasse) (n = 42) | Gruppe I: nutzt keine Förderung | IV–I: -,60 | 1,27 | ,974 | -4,18 | 2,99 |
| | Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformal und informell | IV–V: -3,49 | 1,29 | ,066 | -7,12 | ,15 |
| | Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell | IV–VI: 0,90 | 1,47 | ,946 | -3,24 | 5,05 |
| Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformal und informell (Ende 7. Klasse) (n = 98) | Gruppe I: nutzt keine Förderung | V–I: **2,88*** | ,98 | ,035 | ,14 | 5,64 |
| | Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal | V–IV: 3,49 | 1,29 | ,066 | -,15 | 7,12 |
| | Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell | V–VI: **4,38*** | 1,23 | ,006 | ,94 | 7,83 |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 7. Klasse) (n = 49) | Gruppe I: nutzt keine Förderung | VI–I: -1,50 | 1,21 | ,673 | -4,89 | 1,90 |
| | Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal | VI–IV: -0,90 | 1,47 | ,946 | -5,05 | 3,24 |
| | Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformal und informell | VI–V: **-4,38*** | 1,23 | ,006 | -7,83 | -,94 |

Signifikanz: *** p < 0,001; **p < 0,01 ; *p < 0,05 ; *p < 0,1 marginal signifikant*.

Die Ergebnisse der Post-Hoc-Analyse zeigen die mittlere Differenz der Lesekompetenzentwicklung zwischen den einzelnen Gruppen an. Anhand der Tabelle 34 wird deutlich, dass sich die Gruppe V signifikant von den Gruppen I und VI unterscheidet. Im Durchschnitt schneidet die Gruppe V, die schulintern sowohl informelle als auch nichtformale Förderkurse besucht, 2,88 Punkte besser in ihrer Lesekompetenzentwicklung gegenüber Gruppe I ab, die keine zusätzlichen Angebote nutzt. Der größte signifikante Unterschied besteht jedoch zwischen der Gruppe V und der Gruppe VI, die neben den schulinternen nichtformalen sowie informellen Förderkursen auch noch schulexterne Förderkurse in Anspruch nimmt. Die Schülerinnen und Schüler aus Gruppe VI liegen mit durchschnittlich 4,38 Punkten knapp ein Jahr[51] hinter der Gruppe V in ihrer durchschnittlichen Lesekompetenzentwicklung (zwischen der 1. und 2. Welle).

Ob sich dieser Trend auch zwischen der 2. und 3. Welle fortsetzt, wird im nächsten Schritt getestet. Erneut wird eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen gerechnet, nur diesmal in Bezug auf die gefundenen Cluster aus der Befragung gegen Ende der 8. Klasse und der Leseleitung der 2. und 3. Welle (siehe Tab. 35).

[51] Nach den Angaben von IGLU und PISA entsprechen 5 Leistungspunkte in etwa einem Schuljahr (vgl. hierzu Bos et al. 2003a; Baumert et al. 2003).

**Tab. 35:** Test auf Unterschiede zwischen den Clustern (Ende der 8. Klasse) und der Lesekompetenzentwicklung zwischen der 2. und 3. Welle (zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholungen).

| | | Lesetest 2. Welle | Lesetest 3. Welle | *F* | *df* | *p* | *Eta²* $_p$ *(f)* | *beob. Schärfe* |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Gruppe I: nutzt keine Förderung (Ende 8. Klasse) (n = 89) | M | 48,99 | 52,14 | 2,48 | 3/253 | ,062 | ,029 (,17) | ,612 |
| | SD | 9,41 | 7,88 | | | | | |
| Gruppe II: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal (Ende 8. Klasse) (n = 29) | M | 46,50 | 48,65 | | | | | |
| | SD | 8,13 | 6,57 | | | | | |
| Gruppe V: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell (Ende 8. Klasse) (n = 70) | M | 49,62 | 51,95 | | | | | |
| | SD | 10,10 | 7,88 | | | | | |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 8. Klasse) (n = 63) | M | 46,97 | 49,69 | | | | | |
| | SD | 6,43 | 9,06 | | | | | |

Die Wahrscheinlichkeit, einen empirischen Effekt der Größe $\eta_p^2$ = 0,029 (f = 0,17) für den Faktor „Gruppenzugehörigkeit Ende 8. Klasse“ mit n = 257 Fällen zu finden, betrug nur 61,2 %. Die Teststärke, einen Effekt dieser Größe mit der SPRABILON-Stichprobe zu finden, war also relativ klein. Die Nullhypothese kann demnach angenommen werden. Allerdings zeigt sich mit p = 0,062 ein marginaler Effekt.

Die Abbildung 19 zeigt zunächst den Verlauf der Lesekompetenzentwicklung zwischen der 2. und 3. Welle und den einzelnen Gruppen (Clustern), die am Ende der 8. Klasse gefunden worden sind.

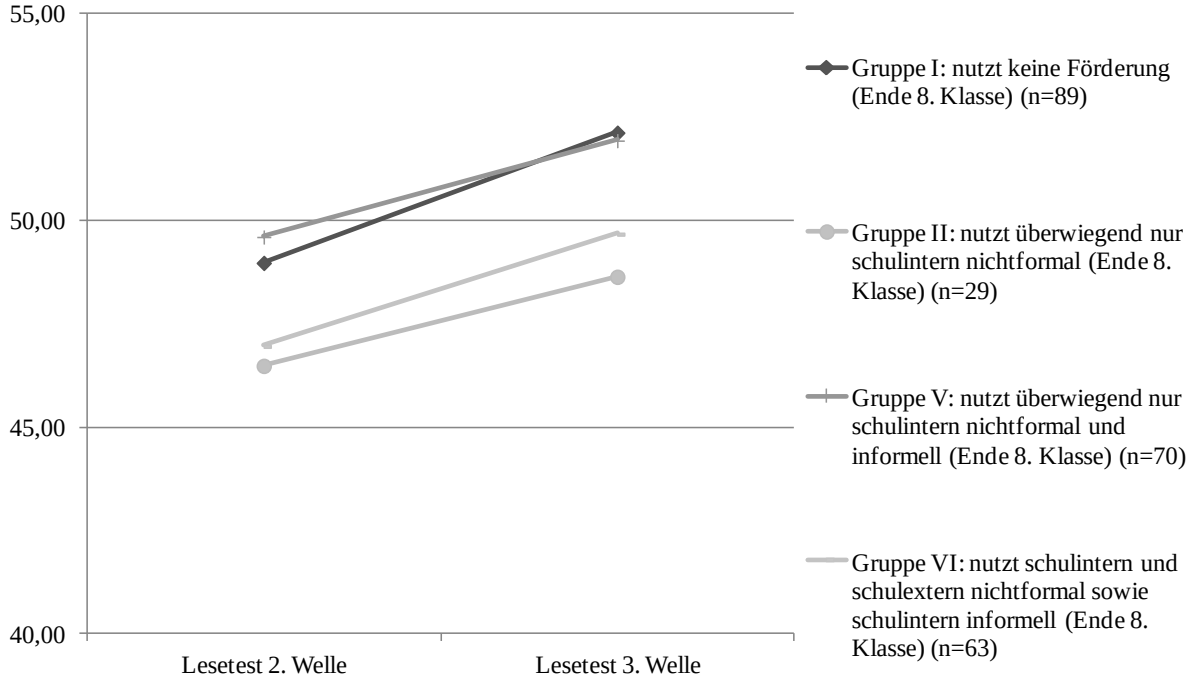


**Abb. 19:** Lesekompetenzentwicklung der vier Cluster zwischen der 2. und 3. Welle (Ende 8. Klasse) .

Die Abbildung 19 zeigt, dass sich die Gruppe V und I, die sich zuvor signifikant unterschieden haben, hier kaum noch Unterschiede in der Lesekompetenzentwicklung zwischen der 7. und 8. Klasse aufzeigen. Erneut schneidet die Gruppe VI, die neben schulinternen informellen sowie nichtformalen auch noch schulexterne Förderkurse aufsucht, deutlich schlechter gegenüber den anderen Gruppen ab. Am schlechtesten schneidet hier jedoch die Gruppe II ab, die nur schulintern nichtformale Förderkurse besucht.

Aufgrund des „nicht signifikant“ ausfallenden Ergebnisses wird erneut mittels des a posteriori Tests eine Teststärkenbestimmung durchgeführt. Bevor berechnet werden kann, wie hoch die Wahrscheinlichkeit mit insgesamt n = 368 Versuchspersonen war, einen nach Cohen (1988) mittleren Effekt von f = 0,25 zu finden, wird die mittlere Korrelation zwischen den Faktorstufen bestimmt. Dabei werden zunächst die Korrelationen des Lesetests zwischen den zwei Erhebungswellen berechnet. Diese werden mittels des Fischers-Z transformiert (siehe hierzu die genaue Berechnung im Anhang). Es ergibt sich eine mittlere Korrelation von r = 0,515.

Das Ergebnis der a posteriori Berechnung mit Hilfe von GPower zeigt an, dass die Wahrscheinlichkeit, mit der vorhandenen Stichprobe einen mittleren Effekt von f = 0,25 oder größer – falls er tatsächlich existiert – zu finden, bei 80,7 % liegt. Demnach kann hier die Null-

hypothese angenommen werden; das bedeutet, dass mit aller Wahrscheinlichkeit das Aufsuchen von zusätzlichen Förderangeboten keine Varianzaufklärung bezüglich der Lesekompetenzentwicklung zwischen der 2. und 3. Welle aufzeigt.

Die darauffolgende Tabelle 36 beinhaltet die Ergebnisse der Post-Hoc-Analyse, die die mittleren Differenzen in der Lesekompetenzentwicklung zwischen den Gruppen (I–II sowie V und VI), die am Ende der 8. Klasse ermittelt wurden, anzeigt. Da sich die Ergebnisse aus den Varianzanalysen als nicht signifikant herausstellten und lediglich nur ein marginaler Effekt zu erkennen ist, werden für die Post-Hoc-Tests keine signifikanten Unterschiede erwartet. Dennoch sollen die Ergebnisse vorgestellt werden, um einen Vergleich zu der vorherigen Analyse (zum Ende der 7. Klasse, Tab. 34) zu ermöglichen.

**Tab. 36:** Ergebnisse der Post-Hoc-Tests bei den gefundenen Clustern (Ende der 8. Klasse) in Bezug auf die mittlere Lesekompetenzentwicklung (2. und 3. Welle).

| Mittlere Differenz in der Lesekompetenzentwicklung (2./3. Welle) für die Cluster Ende 8. Klasse | | Mittlere Differenz (Cluster x-Cluster y) | SD | Sig. | 95 %-Konfidenzintervall | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | Untergrenze | Obergrenze |
| Gruppe I: nutzt keine Förderung (Ende 8. Klasse) (n = 95) | Gruppe II: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal | I–II: 2,99 | 1,56 | ,301 | -1,40 | 7,38 |
| | Gruppe V: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell | I–V: -0,22 | 1,16 | ,998 | -3,48 | 3,04 |
| | Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell | I–VI: 2,24 | 1,19 | ,322 | -1,12 | 5,60 |
| Gruppe II: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal (Ende 8. Klasse) (n = 29) | Gruppe I: nutzt keine Förderung | II–I: -2,99 | 1,56 | ,301 | -7,38 | 1,40 |
| | Gruppe V: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell | II–V: -3,21 | 1,62 | ,275 | -7,78 | 1,36 |
| | Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell | II–VI: -0,75 | 1,65 | ,976 | -5,40 | 3,89 |
| Gruppe V: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell (Ende 8. Klasse) (n = 70) | Gruppe I: nutzt keine Förderung | I–II: 0,22 | 1,16 | ,998 | -3,04 | 3,48 |
| | Gruppe II: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal | V–I: 3,21 | 1,62 | ,275 | -1,36 | 7,78 |
| | Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell | V–VI: 2,45 | 1,28 | 0,299 | -1,14 | 6,05 |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 8. Klasse) (n = 63) | Gruppe I: nutzt keine Förderung | VI–VI: -2,24 | 1,19 | ,322 | -5,60 | 1,12 |
| | Gruppe II: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal | VI–II: 0,75 | 1,65 | ,976 | -3,89 | 5,40 |
| | Gruppe V: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell | VI–V: -2,45 | 1,28 | ,299 | -6,05 | 1,14 |

Signifikanz: *** p < 0,001; **p < 0,01 ; *p < 0,05 ; *p < 0,1 marginal signifikant*.

Im Gegensatz zu den bereits berichteten Ergebnissen am Ende der 7. Klasse zeigen sich bei den gefundenen Clustern der 8. Klasse keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen der mittleren Differenz der Leseleistung (2. und 3. Welle) zwischen der Gruppe V und VI (siehe Tab. 36). Auch nähert sich die Gruppe I in ihrer Leistung an die der Gruppe V an, die in der vorherigen Analyse (am Ende der 7. Klasse) am besten abgeschnitten hat. Hiermit lassen sich auch die nicht signifikanten Ergebnisse erklären.

Insgesamt ergeben die Überprüfungen mittels einfaktorieller Varianzanalyse ohne Messwiederholung in beiden Fällen keine signifikanten Unterschiede zwischen den gefundenen Clustern (5./6. Klasse und Anfang der 7. Klasse) sowie der Lesekompetenz der 1. Welle. Die Ergebnisse können bei beiden Analysen mit 97,3 % Varianz für zutreffend erklärt werden; d. h., das Aufsuchen von zusätzlichen Förderkursen in der 5. und 6. Klasse sowie am Anfang der 7. Klasse nimmt keinen Effekt auf die Lesekompetenz (die am Anfang der 7. Klasse getestet wurde).

Die Ergebnisse der Überprüfung mittels einfaktorieller Varianzanalyse mit Messwiederholung ergeben nur in einem Fall ein hypothesenkonformes Ergebnis. Dieses zeigt sich zwischen den Clustern (Ende der 7. Klasse) und der Lesekompetenzentwicklung zwischen der 1. und 2. Welle. Hier weist die Gruppe (V), die schulinterne informelle sowie nichtformale Förderkurse am Ende der 7. Klasse nutzt, eine mittlere Differenz von 2,88 Punkten gegenüber der Gruppe auf, die keine Angebote aufsucht, und eine mittlere Differenz von 4,38 Punkten gegenüber der Gruppe auf, die neben schulinternen nichtformalen und informellen auch noch schulexterne Förderkurse nutzt. Laut Klassifikation der von Cohens (1988) vorgeschlagenen Effektgrößen, handelt es sich im Falle des Haupteffekts (Gruppenzugehörigkeit Ende 7. Klasse) und der Interaktion mit der Lesekompetenz um einen kleinen bis mittleren Effekt $\eta_p^2 = 0{,}05$ ($f = 0{,}22$).

Dieses Ergebnis konnte gegen Ende der 8. Klasse nur tendenziell gefunden werden. So besteht hier nur noch ein marginal signifikanter Effekt durch die Gruppenzugehörigkeit auf die Lesekompetenzentwicklung.

Insgesamt kann sowohl für die Gesamtskala als auch für die jeweiligen vier Subskalen (die die Cluster am Ende der 7. und 8. Klasse darstellen) ein signifikanter Anstieg in den Mittelwerten vom 1. zum 2. sowie vom 2. zum 3. Messzeitpunkt beobachtet werden.

Die folgende Tabelle 37 bietet noch einmal einen Gesamtüberblick über die Ergebnisse der Varianzanalysen für die verschiedenen Messzeitpunkte.

Ob der Vorsprung in der Lesekompetenzentwicklung der Gruppe V, die am Ende der 7. Klasse gefunden worden ist, auch unter Berücksichtigung weiterer relevanter Kontextmerkmale bestehen bleibt, wird in dem folgenden Kapitel anhand verschiedener Regressionsmodelle untersucht.

**Tab. 37:** Überblick über die Ergebnisse der Varianzanalysen über die verschiedenen Messzeitpunkte.

| Erhebungs-welle | Klassen-stufe | **Unabhängige Variable** | **Abhängige Variable** | **Methode** | **Hypothesen** | **Sig.** | **Ausformuliert** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1./2./3. Welle | 7.–8. | Stufen der Messzeitpunkte | Lesekompetenz | Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3$ $H_1: \mu_i \neq \mu_{i'}$ | $p \leq 0{,}001$ | Der Treatment-Effekt (Messwiederholung) ist stark und signifikant und mit einer ausreichenden Teststärke gesichert. |
| 1.Welle | 5./6. | Vier-Clusterlösung für 5./6. Klasse | Lesekompetenz 1. Welle | Einfaktorielle Varianzanalyse ohne Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ $H_1: \mu_i \neq \mu_{i'}$ | n.s.* | Die Gruppenzugehörigkeit der gefundenen Cluster der 5./6. Klasse zeigt keinen Einfluss auf die Lesekompetenz (1.Welle) |
| 1.Welle | Anfang 7. | Vier-Clusterlösung Anfang 7. Klasse | Lesekompetenz 1. Welle | Einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ $H_1: \mu_i \neq \mu_{i'}$ | n.s.* | Die Gruppenzugehörigkeit der gefundenen Cluster am Anfang der 7. Klasse zeigt keinen Einfluss auf die Lesekompetenz (1.Welle) |
| Erhebungs-welle | Klassen-stufe | **Unabhängige Variable** | **Innersubjekt-variablen** | **Methode** | | **Sig.** | **Ausformuliert** |
| 2. Welle | Ende 7. | Vier-Clusterlösung Ende 7. Klasse | Lesekompetenz 1. und 2. Welle | Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ $H_1: \mu_i \neq \mu_{i'}$ | $p \leq 0{,}001$ | Die Gruppenzugehörigkeit der gefundenen Cluster am Ende der 7. Klasse zeigt einen Einfluss auf die mittlere Lesekompetenzentwicklung zwischen der 1. und 2. Welle<br><br>*Ergebnisse des Post-Hoc-Tests:*<br>Gruppe V erreicht durchschnittlich 2,88* Punkte mehr in der mittleren Lesekompetenzentwicklung zwischen der 1. und 2. Welle als Gruppe I und 4,38* mehr Punkte als Gruppe VI**. |
| 3. Welle | Ende 8. | Vier-Clusterlösung Ende 8. Klasse | Lesekompetenz 2. und 3. Welle | Zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung | $H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4$ $H_1: \mu_i \neq \mu_{i'}$ | $p \leq 0{,}1$ | Die Gruppenzugehörigkeit der gefundenen Cluster am Ende der 7. Klasse zeigt einen marginalen Einfluss auf die mittlere Lesekompetenzentwicklung zwischen der 2. und 3. Welle |

* n.s.: nicht signifikant ** Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformale und informelle Förderkurse (Ende 7. Klasse; n = 98); Gruppe I: nutzt keine Förderkurse (Ende 7. Klasse; n = 108); Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformale Förderkurse (Ende 7. Klasse; n = 42)

### 3.4.4 Zusammenhang zwischen der Nutzung von zusätzlichen Förderkursen und der Lesekompetenz unter Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale

Um zu überprüfen, wie sich die gefundenen Cluster unter der Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale auf die Lesekompetenzentwicklung ausüben, werden diese erneut multivariat betrachtet.[52] In die Regressionsanalysen gingen jeweils in Form von Dummy-Variablen nur die Gruppen ein, die irgendeine Form von Förderkursen aufsuchen; damit bildet die Gruppe I, die keine Förderung in Anspruch nimmt, automatisch die jeweilige Referenzgruppe zu den Gruppen, die Förderkurse aufsuchen. Da sich die Cluster teilweise sowohl inhaltlich als auch zwischen den Erhebungswellen unterscheiden, werden diese nur auf die Messzeitpunkte bezogen, in denen sie erhoben worden sind.

Demnach werden im Folgenden die Ergebnisse der multivariaten Analysen in drei Schritten vorgestellt:

1. Schritt: Der erste Schritt bezieht sich auf die Eingangsphase von SPRABILON. Hier werden die Gruppen, die in der 5. und 6. Klasse sowie die Gruppen, die am Anfang der 7. Klasse gefunden wurden, vor dem Hintergrund von Kontextmerkmalen noch einmal multivariat betrachtet; als AV wird die Lesekompetenz (1. Welle) verwendet (siehe Tab. 38).

2. Schritt: Hier werden die Ergebnisse der Gruppen, die am Ende der 7. Klasse gefunden wurden, vor dem Hintergrund von Kontextmerkmalen sowie unter Kontrolle der Eingangsleistung (Lesekompetenz 1. Welle) multivariat betrachtet; als AV wird die Lesekompetenz (2. Welle) verwendet.

Des Weiteren wird untersucht, ob sich Effekte durch eine zusätzlich stattgefundene Sprachförderung aufzeigen lassen (siehe Tab. 39).

---

[52] In der Diskussion um die Lage von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund wird zunehmend statt des Geburtslandes der Eltern der heimische Sprachgebrauch in den Mittelpunkt gerückt. Da jedoch nur eine sehr kleine Gruppe gefunden wurde, bei denen mit beiden Elternteilen eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird (n = 18; 4,9 %), wird in die folgenden Analysen der Indikator *Migrationshintergrund* aufgenommen (siehe auch Kapitel: 3.2.4.1).

3. Schritt: Der dritte Schritt bezieht sich auf die Abschlussphase von SPRABILON. Hier werden die Ergebnisse der jeweiligen Cluster, die am Ende der 8. Klasse gefunden wurden, vor dem Hintergrund von Kontextmerkmalen sowie unter Kontrolle der Leseleistung (2. Welle) im Zusammenhang mit der Lesekompetenz (3. Welle) als abhängige Variable betrachtet. Erneut wird untersucht, ob sich Effekte durch eine zusätzlich stattgefundene Sprachförderung aufzeigen lassen (siehe Tab. 40).

**Tab. 38:** Regressionsmodell mit Bezug auf die Lesekompetenz 1. Welle – unter Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale (5./6. Klasse und Anfang 7. Klasse).

| | unstandarisierte Regressionskoeffizienten (b) | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| AV: Lesekompetenz 1. Welle | **Modell I** | **Modell II** | **Modell III** | **Modell IV** | **Modell V** | **Modell VI** | **Modell VIx** | **Modell VII** | **Modell VIIx** |
| (Konstante) | 43,05*** | 43,11*** | 42,75*** | 42,86*** | 43,17*** | 42,50*** | 42,13*** | 30,08*** | 29,84*** |
| Kognitive Fähigkeiten (1. Welle)[1] | 2,28*** | 2,50*** | 2,36*** | 2,61*** | 2,54*** | 2,81** | 2,77*** | 1,63** | 1,59** |
| Bücherbesitz Deutsch[2] | 2,15** | 2,20** | 2,17* | 2,05* | 1,95* | 0,21 | -0,01 | -0,35 | -0,57 |
| ein Elternteil im Ausland geboren | -2,96** | -3,37** | -3,70** | -3,06** | -2,90** | -2,06 | -2,21 | -1,60 | -1,75 |
| beide Elternteile im Ausland geboren | -3,28** | -3,52*** | -3,78*** | -3,28** | -3,09*** | -2,07 | -2,54 | -0,31 | -0,78 |
| Lesemotivation 1. Welle[3] | 0,89* | 0,71 | 0,76 | 0,93* | 1,03* | 1,27* | 0,96 | 0,91 | 0,61 |
| Gruppe III: nutzt nur schulextern nichtformal (5./6. Klasse) [4] | - | 0,58 | 0,19 | - | - | - | - | - | - |
| Gruppe II: nutzt nur schulintern nichtformal (5./6. Klasse) [4] | - | 1,04 | 0,95 | - | - | - | - | - | - |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (5./6. Klasse) [4] | - | 0,92 | 0,85 | - | - | - | - | - | - |
| Kindergartenbesuch [5] | - | | 0,00 | | | | | | |
| Gruppe III: nutzt nur schulextern nichtformal (Anfang 7. Klasse) | - | - | - | 0,09 | 0,31 | 1,11 | 1,00 | 2,00 | 1,89 |
| Gruppe II: nutzt nur schulintern nichtformal (Anfang 7. Klasse) | - | - | - | 0,13 | 0,29 | 0,99 | 0,87 | 1,86 | 1,74 |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (Anfang 7. Klasse)[6] | - | - | - | 0,43 | 0,84 | 3,28* | 3,30* | 4,03** | 4,05** |
| Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern (Anfang 7. Klasse)[7] | - | - | - | - | 0,17 | 0,65 | 0,54 | 0,84 | 0,73 |
| Hausaufgabenunterstützung durch andere Personen als die Eltern (Anfang 7. Klasse)[7] | - | - | - | - | -1,32 | -4,07** | -4,09** | -4,22*** | -4,24*** |
| Bildungsabschluss der Eltern[8] | - | - | - | - | - | 0,96 | 1,19 | 0,83 | 1,06 |
| Wortschatz 1. Welle | - | - | - | - | - | - | - | 0,60*** | 0,60*** |
| Geschlecht[9] | - | - | - | - | - | - | 2,39* | | 2,38* |
| | $R^2$ = 19,4 (n = 367) | $R^2$ = 22,3 (n = 340) | $R^2$ = 22,4 (n = 304) | $R^2$ = 22,1 (n = 343) | $R^2$ = 22,7 (n = 334) | $R^2$ = 30,5 (n = 157) | $R^2$ = 32,7 (n = 157) | $R^2$ = 38,0 (n = 157) | $R^2$ = 40,2 (n = 157) |

Signifikanz: *** p < 0,001; **p < 0,01 ; *p < 0,05 ; *p< 0,1 marginal signifikant*.

[1] Klein z-Standardisiert.
[2] Dummy-Variable: 0 = < 100 Bücher; 1 = > 101 Bücher.
[3] Mittelwert der Gesamtskala „Lesemotivation“.
[4] Dummy-Variablen.
[5] Dummy-Variable: 0 = weniger als 2 Jahre; 1 = 2 Jahre und mehr im Kindergarten.
[6] Mittelwert aus den Items: Hausaufgabenhilfe durch den Vater und die Mutter.
[7] Mittelwert aus den Items: Hausaufgabenhilfe durch andere Personen, z. B. Bekannte oder Freunde.
[8] Dummy-Variable: 0 = bis einschließlich Mittlere Reife; 1 = Hochschulreife.
[9] Dummy-Variable: 0 = Jungen; 1 = Mädchen.

Model I–III: Die Ergebnisse des Modells I zeigen, dass die kognitiven Fähigkeiten ($\beta = 2{,}28$; $p < 0{,}001$), der häusliche Bücherbesitz ($\beta = 2{,}15$; $p = 0{,}019$) sowie die Lesemotivation ($\beta = 0{,}89$; $p = 0{,}045$) einen signifikanten positiven Effekt auf die Lesekompetenz (1. Welle) aufzeigen. Ein signifikant negativer Effekt ist bei den Schülerinnen und Schülern zu sehen, die einen Migrationshintergrund (ein Elternteil ist im Ausland geboren ($\beta = -2{,}96$; $p = 0{,}009$)/beide Elternteile sind im Ausland geboren: $\beta = -3{,}28$; $p < 0{,}001$) aufweisen. In das erste Modell gingen n = 367 Schülerinnen und Schüler ein. Das Modell bietet 19,4 % Varianzaufklärung.

Die Teilnahme an zusätzlichen Förderkursen in der 5. und 6. Klasse (siehe Modell II: Gruppe II–IV) zeigt unter Kontrolle der Kontextfaktoren (kognitive Fähigkeiten, Bücherbesitz, Migrationsstatus, Lesemotivation) keinen signifikanten Einfluss auf die Lesekompetenz. Auch die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre (siehe Modell III) zeigt hier, unter Berücksichtigung der gleichen Kontextfaktoren, keinen signifikanten Einfluss. Zudem erweist sich unter Kontrolle der Gruppen (II–IV) die Lesemotivation als nicht mehr signifikant.

Modell IV–VII: Die Modelle IV–VII zeigen ein ähnliches Bild zu den Modellen zuvor. Auch hier zeigt sich bei der Betrachtung der Gruppen (II–IV), die am Anfang der 7. Klasse zusätzliche Förderkurse sowohl schulintern als auch schulextern nutzen, zunächst kein signifikanter Einfluss der Gruppen (siehe Modell IV). Auch die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern oder andere Personen zeigt zunächst kein signifikantes Ergebnis (siehe Modell V). Wird allerdings der Bildungsabschluss der Eltern mit kontrolliert (siehe Modell VI), so zeigt sich sowohl der Migrationsstatus als nicht mehr signifikant als auch, dass, sobald die Kinder von anderen bei den Hausaufgaben unterstützt werden und nicht von ihren Eltern, dies einen negativen Effekt ($\beta = -4{,}07$; $p = 0{,}002$) von fast einem Schuljahr in der Lesekompetenz bedeutet. Auch zeigt sich hier, dass die Kinder, die sowohl schulintern als auch schulextern (siehe Gruppe IV) angegeben haben, zusätzliche Förderkurse zu besuchen, einen Leistungsvorsprung von $\beta = 3{,}28$; $p = 0{,}043$ in ihrer Lesekompetenz aufweisen. Selbst bei Kontrolle des Wortschatzes ändern sich diese Ergebnisse nicht (siehe Modell VII). Das Modell VII, in das n = 157 Schülerinnen und Schüler eingingen, konnte eine Varianz von 38 % aufklären. Allerdings ist bei dem Modell VI und VII zu vermerken, dass die Stichprobengröße deutlich reduziert (von n = 334 auf n = 157) wird. Dies liegt daran, dass der Bildungsabschluss aus den Angaben der Elternfragebögen gebildet wurde und hier die Rücklaufquote sehr niedrig war.

*Veränderung der Modelle unter der Kontrolle des Geschlechtes*:

Die aus Tabelle 38 aufgezeigten Modelle I–V wurden erneut unter der Kontrolle des Geschlechtes gerechnet. In den Ergebnissen zeigt das Geschlecht in den Modellen I–III keinen signifikanten Einfluss auf die Leseleistung der 1. Welle. Allerdings reduziert sich der Effekt der Lesemotivation in allen drei Modellen auf nur noch marginal signifikant. Im Modell IV und V zeigt das Geschlecht jedoch einen marginalen Effekt (Modell IV: $\beta = 1{,}44$; $p = 0{,}064$; Modell V: ($\beta = 1{,}48$; $p = 0{,}062$). Erneut veränderte sich hier nur der Effekt der Lesemotivation von signifikant auf marginal signifikant.

Die Modelle VIx und VIIx (siehe Tab. 38) zeigen die Modelle VI und VII erneut unter der Kontrolle des Geschlechtes. In beiden Modellen zeigt sich, dass die Mädchen gegenüber den Jungen einen signifikanten Vorsprung von $\beta = 2{,}39$; $p = 0{,}031$ aufweisen. Die bisher aufgezeigten Effekte aus den Modell VI und VII bleiben auch in diesen Modellen bestehen.

Die darauffolgende Tabelle 37 zeigt den 2. Schritt. Hier werden die Gruppen, die am Ende der 7. Klasse gefunden wurden, im Zusammenhang mit der Lesekompetenz (2.Welle) betrachtet (unter Berücksichtigung der Eingangsleistung und relevanter Kontextmerkmale), wobei das Vorwissen (Lesekompetenz der 1. Welle) mit kontrolliert wird.

**Tab. 39:** Regressionsmodell mit Bezug auf die Lesekompetenz 2. Welle – unter Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale (Ende 7. Klasse).

| **AV: Lesekompetenz 2. Welle** | unstandarisierte Regressionskoeffizienten (b) | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Model I** | **Modell II** | **Modell III** | **Modell IV** | **Modell V** |
| (Konstante) | 27,57*** | 26,11*** | 28,93*** | 21,80*** | 21,96*** |
| Lesekompetenz 1. Welle | 0,41*** | 0,44*** | ,42*** | ,35*** | 0,34*** |
| Kognitive Fähigkeiten 1. Welle[1] | 1,25*** | 0,99* | *,88* | ,16 | 0,24 |
| Bücherbesitz Deutsch[2] | 2,68*** | 2,10* | 2,07* | 1,63 | 1,55 |
| ein Elternteil im Ausland geboren | -0,25 | -1,15 | -,79 | -,12 | 0,56 |
| beide Elternteile im Ausland geboren | -1,35 | *-1,97* | *-1,94* | -1,15 | -0,84 |
| Lesemotivation 1. Welle[3] | *0,96* | 1,26* | 1,41** | 1,29** | 1,33** |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (Ende 7. Klasse) [4] | - | -0,72 | -,49 | -,41 | -0,94 |
| Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformal und informell (Ende 7. Klasse) [4] | - | 2,38* | 2,55* | 2,30* | *1,84* |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 7. Klasse)[4] | - | -0,26 | ,18 | ,244 | -0,24 |
| Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 1. Welle [5] | - | - | -,91 | -,96 | -0,89 |
| Hausaufgabenunterstützung durch andere Personen als die Eltern 1. Welle [6] | - | - | -,60 | -,48 | -0,88 |
| *Bildungsabschluss der Eltern* [7] | - | - | - | - | - |
| Schulinteresse Eltern 2.Welle[8] | - | - | -,53 | -,42 | -0,34 |
| Wortschatztest Deutsch | - | - | - | ,51*** | 0,51*** |
| An FörMig teilgenommen | - | - | - | - | 1,29 |
| Sprachförderung im Primarbereich | - | - | - | - | -0,39 |
| Sprachförderung im Sekundarbereich | - | - | - | - | -4,56* |
| Sprachförderung sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich | - | - | - | - | 8,85* |
| | $R^2$ = 29,7 (n = 320) | $R^2$ = 36,4 (n = 276) | $R^2$ = 36,0 (n = 260) | $R^2$ = 41,3 (n = 258) | $R^2$ = 43,6 (n = 249) |

Signifikanz: ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05; *p < 0,1 marginal signifikant*.

[1] Klein z-standarisiert.
[2] Dummy-Variable: 0 = < 100 Bücher; 1 = > 101 Bücher.
[3] Mittelwert der Gesamtskala „Lesemotivation“.
[4] Dummy-Variablen.
[5] Mittelwert aus den Items: Hausaufgabenhilfe durch den Vater und die Mutter.
[6] Mittelwert aus den Items: Hausaufgabenhilfe durch andere Personen, z. B. Bekannte, Freunde.
[7] Der Bildungsabschluss wird in diesem Modell nicht mit aufgenommen aufgrund der sonst eintretenden hohen Datenreduktion.
[8] Mittelwert aus der Gesamtskala „Schulinteresse der Eltern“.

Modell I–III: Die Ergebnisse aus Tabelle 39 zeigen, dass sich unter Kontrolle der Ausgangsleistung (Lesekompetenz 1. Welle) kein signifikanter Effekt mehr für den Migrationshintergrund – im Gegensatz zu den Modellen I–V aus Tabelle 38 – aufzeigen lässt. Weiterhin stehen im positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenz (2.Welle) die kognitiven Fähigkeiten, der Bücherbesitz sowie die Lesemotivation. Beim Hinzunehmen der Gruppen (IV–VI), die zwischen der ersten und zweiten Welle zusätzliche Förderkurse aufsuchen, zeigt sich ein signifikant positiver Effekt ($\beta = 2{,}38$; $p = 0{,}021$) in der Gruppe, die schulinterne nichtformale und informelle Förderkurse besucht. Dieser positive Effekt bleibt auch unter Kontrolle weiterer Indikatoren, die die Unterstützung durch das häusliche Umfeld darstellen (siehe Modell III), bestehen. Allerdings zeigen die Indikatoren zur Unterstützung durch das häusliche Umfeld („Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern oder durch andere Personen“ sowie das „elterliche Interesse an schulischen Angelegenheiten“) keinen signifikanten Effekt unter Kontrolle der anderen Kontextfaktoren. Auch der Bücherbesitz sowie die kognitiven Fähigkeiten zeigen unter Kontrolle der Gruppen (IV-VI) und der Indikatoren zur häuslichen Unterstützung keinen signifikanten Einfluss mehr. Allerdings zeigt sich ein marginal negativer Effekt ($\beta = -1{,}94$; $p = 0{,}056$) bei den Kindern, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind.

Modell IV: Im Modell IV wird neben den Variablen aus den Modellen zuvor noch der Wortschatz (1. Welle) mit kontrolliert. Hier bleiben alle Einflussgrößen aus dem zuvor beschriebenen Modell (III) bestehen. Zwar sinkt der Vorsprung in der Lesekompetenz der Gruppe V durch das Hinzunehmen des Wortschatzes leicht ab, doch ist dieser immer noch signifikant. Hier zeigt sich allerdings kein signifikanter Effekt mehr durch den Migrationshintergrund.

Model V: Das letzte Modell untersucht neben der Nutzung von zusätzlichen Angeboten und der Kontrolle der Kontextfaktoren zudem noch, ob der Erhalt einer zusätzlichen Sprachförderung in der Primarstufe oder in der Sekundarstufe oder in beiden Stufen einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz (2.Welle) nimmt. Zudem wird auch die Teilnahme an dem Modellprogramm FÖRMIG (integrative Sprachförderung) in das Modell aufgenommen. In das erste Modell gingen $n = 249$ Schülerinnen und Schüler ein. Das Modell bietet 43,6 % Varianzaufklärung.

Die Ergebnisse aus Modell V zeigen, dass die Kinder, die sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe eine zusätzliche Sprachförderung erhalten (mit $\beta = 8{,}85$; $p = 0{,}031$) signifikant besser abschneiden gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Demgegenüber

schneiden Kinder, die erst in der Sekundarstufe eine zusätzliche Sprachförderung erhalten haben (mit β = -4,56; p = 0,025), signifikant schlechter ab. Auch zeigt sich unter Kontrolle der zusätzlichen Sprachförderung nur noch ein marginaler Effekt durch das Aufsuchen von zusätzlichen anderen Förderungsangeboten (siehe Gruppe V) ab. Kein signifikanter Effekt zeigt sich durch die alleinige Teilhabe an dem Modellprogramm FÖRMIG. Auch hier zeigt sich kein signifikanter Effekt mehr durch den Migrationshintergrund. Demgegenüber zeigt sich ein signifikant positiver Einfluss durch den Wortschatz (β = 0,51; p <0,001) sowie durch die Lesemotivation (β = 1,33; p = 0,01). Mit dem letzten Modell (V), in das insgesamt n = 249 Schülerinnen und Schüler eingingen, kann 43,6 % Varianz aufgeklärt werden.

Das Modell III und das Modell IV wurde auch unter Kontrolle des Bildungsabschlusses der Eltern gerechnet (hier in der Tabelle allerdings nicht aufgezeigt). Zwar erreichten die Modelle III und IV eine höhere Reliabilität von $R^2$ = 42,9/$R^2$ = 47,1, doch wurde auch hier – wie es schon in der Tabelle 36 deutlich wurde – die Stichprobengröße aufgrund der geringen vorhandenen Elternangaben erheblich reduziert (in beiden Modellen waren es nur noch n = 123). Allerdings zeigte sich unter Kontrolle des elterlichen Bildungsabschlusses kein signifikanter Einfluss mehr durch die Gruppe V (der Nutzung von schulinternen nichtformalen und informellen Förderkursen). Marginal signifikant zeigte sich demgegenüber im Modell III (mit Einschluss des Bildungsstatus) ein marginaler signifikanter Effekt durch den häuslichen Bücherbesitz (*β = 2,79*; p = 0,079). Unter Kontrolle des Wortschatzes (Modell IV) hebt sich dieser Effekt allerdings wieder auf.

*Veränderung der Modelle unter der Kontrolle des Geschlechtes*:
Erneut wurden diese Modelle aus der Tabelle 39 unter der Kontrolle des Geschlechtes gerechnet. In den Ergebnissen zeigte das Geschlecht in keinen der Modelle (I–V) einen signifikanten Einfluss. Allerdings wird im Modell III, unter Kontrolle des Geschlechtes, der signifikanten Effekt der kognitiven Fähigkeiten auf nur noch marginal signifikant reduziert.

In der darauffolgenden Tabelle 40 werden die soeben aufgezeigten Indikatoren erneut untersucht, um letztlich festzustellen, ob sich ähnliche Ergebnisse auch für die Lesekompetenzergebnisse zwischen der 7. und 8. Klasse wiederfinden lassen. Erneut wird hier, unter Berücksichtigung der gleichen Kontextfaktoren aus den vorherigen Modellen, das Aufsuchen von zusätzlichen Förderkursen sowie der Erhalt von zusätzlicher Sprachförderung untersucht. Ausgetauscht werden hier nur die am Ende der 8. Klassenstufe erneut gemessenen kognitiven

Fähigkeiten sowie der erneut gemessene Wortschatz. Zudem beziehen sich die folgenden Modelle auf die Angaben, die aus der 2. und 3. Erhebungswelle gewonnen wurden. Abhängige Variable ist hier die Lesekompetenz der 3. Welle, wobei das Vorwissen (die Lesekompetenz aus der 2. Welle) in den Modellen mit kontrolliert wird.

**Tab. 40:** Regressionsmodell mit Bezug auf die Lesekompetenz 3. Welle – unter Berücksichtigung individueller Kontextmerkmale (Ende 8. Klasse).

| **AV: Lesekompetenz 3. Welle** | unstandarisierte Regressionskoeffizienten (b) | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Modell I | Modell II | Modell III | Modell IV | Modell IVx | Modell V | Modell Vx |
| (Konstante) | 32,48*** | 35,17*** | 34,42*** | 25,98** | 24,59*** | 26,96*** | 25,50*** |
| Leseleistung Deutsch 2.Welle | 0,33*** | 0,29*** | 0,29*** | 0,17** | 0,17* | 0,14* | *0,13* |
| Kognitive Fähigkeiten 1. Welle[1] | *0,83* | 0,67 | 0,55 | 0,33 | 0,36 | 0,77 | 0,73 |
| Bücherbesitz Deutsch[2] | *2,05* | 2,75** | 2,77** | *2,07* | *1,97* | *2,03* | 1,85 |
| ein Elternteil im Ausland geboren | *-2,27* | -1,63 | -1,15 | -0,30 | -0,74 | -0,23 | -0,70 |
| beide Elternteile im Ausland geboren | -4,37*** | -4,24*** | -3,88** | -3,20** | -3,00** | -2,87* | -2,83* |
| Lesemotivation 3. Welle[3] | 1,84*** | 1,97*** | 1,99** | 2,20*** | 1,76** | 2,08 | 1,69** |
| Gruppe II: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal (Ende 8. Klasse) [4] | - | -1,67 | -1,78 | -2,10 | -2,62 | -2,27 | -2,76 |
| Gruppe V: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell (Ende 8. Klasse) [4] | - | -1,19 | -1,25 | -1,18 | -1,13 | -1,38 | -1,30 |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 8. Klasse) [4] | - | -2,51* | *-2,16* | -1,91 | -1,87 | -1,38 | -1,33 |
| Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern (Ende 8. Klasse)[5] | - | - | -0,29 | -0,39 | -0,22 | -0,36 | -0,19 |
| Hausaufgabenunterstützung durch andere Personen als die Eltern (Ende 8. Klasse)[6] | - | - | *-2,03* | -1,40 | -1,37 | -1,53 | -1,52 |
| Schulinteresse der Eltern (2.Welle) | - | - | 0,59 | 0,69 | 0,54 | 0,69 | 0,53 |
| Wortschatz (3. Welle) | - | - | - | 0,57*** | 0,64*** | 0,59*** | 0,66*** |
| an FörMig teilgenommen | - | - | - | - | - | 2,01 | *2,02** |
| Sprachförderung im Sekundarbereich | - | - | - | - | - | -6,78* | -5,85* |
| Sprachförderung im Primarbereich | - | - | - | - | - | -0,20 | 0,52 |
| Sprachförderung sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich | - | - | - | - | - | 10,42* | *9,07* |
| Geschlecht[6] | - | - | - | - | 2,60* | - | 2,39* |
| | $R^2$ = 39,2 (n = 237) | $R^2$ = 40,1 (n = 228) | $R^2$ = 41,1 (n = 288) | $R^2$ = 48,9 (n = 180) | $R^2$ = 50,9 (n = 180 | $R^2$ = 51,8 (n = 173) | $R^2$ = 53,4 (n = 173) |

Signifikanz: ***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05; *p < 0,1 marginal signifikant*.

[1] Klein z-Standarisiert.
[2] Dummy-Variable: 0 = < 100 Bücher; 1 = > 101 Bücher.
[3] Mittelwert der Gesamtskala „Lesemotivation“.
[4] Dummy-Variablen.
[5] Mittelwert aus den Items: Hausaufgabenhilfe durch den Vater und die Mutter.
[6] Mittelwert aus den Items: Hausaufgabenhilfe durch andere Personen, z. B. Bekannte oder Freunde.
7 Geschlecht: Dummy-Variable: 0 = Jungen; 1 = Mädchen.

Modell I: Die Ergebnisse aus Tabelle 40 zeigen auch hier im Modell I (n = 237; $R^2$ = 39,2) einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen der Lesemotivation und der Leseleistung zum 3. Messzeitpunkt. Die kognitiven Fähigkeiten, der häusliche Bücherbesitz sowie wenn ein Elternteil im Ausland geboren ist, zeigen hier nur einen marginal signifikanten Einfluss. Allerdings zeigt sich mit $\beta$ = -4,37; p<0,001 ein hoch signifikant negativer Effekt auf die Leseleistung, wenn beide Elternteile im Ausland geboren sind. Bei der Betrachtung der Gruppen (II, V und VI) im Modell II (n = 228; $R^2$ = 40,1) zeigt sich, dass die Gruppe (VI), die angibt, neben schulinternen informellen und nichtformalen Förderkursen auch schulexterne Förderkurse aufzusuchen, mit β = -2,51; p = 0,031 unter Kontrolle der anderen Kontextmerkmale signifikant schlechter abschneidet. Beim Hinzunehmen der Hausaufgabenunterstützung (siehe Modell III) zeigt sich für die Gruppe VI nur noch ein marginal negativer Effekt. Ein marginal negativer Effekt ($\beta$ = *-2,03*; p = 0,066) zeigt sich auch bei den Schülerinnen und Schülern, die von anderen Personen als ihren Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt werden.

Modell IV und V: Bei Kontrolle des Wortschatzes zeigt sich allerdings auch kein marginaler Effekt mehr bei der Gruppe VI sowie auch bei den Schülerinnen und Schülern, die durch andere Personen bei den Hausaufgaben unterstützt werden. Ein signifikant negativer Effekt (β = -3,20; p = 0,019) zeigt sich allerdings in diesem Modell bei den Kindern, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind. Erneut zeigt hier die Lesemotivation einen hoch signifikanten positiven Effekt (β = 2,20; p < 0,001) auf die Lesekompetenz. Unter Kontrolle der gleichen Variablen wurde in dem letzten Modell der Erhalt einer zusätzlichen additiven Sprachförderung mit aufgenommen. Erneut zeigt sich auch hier – wie auch schon in dem Modell VI der Tabelle 39 –, dass Kinder, die sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich eine zusätzliche Sprachförderung erhalten, einen signifikant positiven Vorsprung von β = 10,42; p = 0,026 in der Lesekompetenz (3. Welle) aufweisen. Demgegenüber schneiden die Schülerinnen und Schüler, die nur in der Sekundarstufe eine zusätzliche Sprachförderung erhalten, mit β = -4,37; p < 0,001 hoch signifikant schlechter ab. Dieser Leistungsabfall vergrößert sich sogar im Gegensatz zum vorherigen Schuljahr noch um einen weiteren Leistungsrückfall von durchschnittlich -2,22 Punkten. Mit dem letzten Modell (V), in das insgesamt n = 173 Schülerinnen und Schüler eingingen, kann 51,8 % Varianz aufgeklärt werden.

*Veränderung der Modelle unter der Kontrolle des Geschlechtes*:

Erneut wurden diese Modelle aus der Tabelle 40 unter der Kontrolle des Geschlechtes gerechnet. In den Ergebnissen zeigte das Geschlecht in den Modellen I (β = 2,2; p = 0,017), IVx (β = 2,60; p = 0,01) und Vx (β = 2,39; p = 0,023) einen signifikanten Einfluss, und in den Modellen II und III nur einen marginalen signifikanten Effekt. Das Geschlecht zeigt in den Modellen I–IV keinen Einfluss auf die bisher aufgezeigten Effekte. Nur im Modell V zeigen sich unter Kontrolle des Geschlechtes einige Veränderungen (siehe Modell Vx). Der zuvor aufgezeigte marginale Effekt des Bücherbesitzes zeigt sich hier nicht mehr signifikant. Auch der Effekt der Schülerinnen und Schüler, die eine Sprachförderung sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe erhalten haben, zeigt sich hier mit (*β = 9,07*; p = 0,051) nur noch marginal signifikant. Demgegenüber zeigt sich ein marginal positiver Effekt durch die Teilnahme an dem Modellprogramm FÖRMIG (*β = 2,02*; p = 0,098).

Im Folgenden werden die hier aufgezeigten Ergebnisse der empirischen Analysen in Hinblick auf die einzelnen Forschungsfragen und Hypothesen zusammengefasst und vor dem theoretischen Hintergrund sowie dem aktuellen Forschungsstand diskutiert.

## 4 Diskussion

Das verbreitete Interesse an einer Chancengleichheit im Bildungssystem hat auch dazu geführt, dass neben dem traditionellen formalen Angebot in Schulen auch Lernangebote gemacht werden, die im außerschulischen Raum lokalisiert sind. Beide Formen zusammen haben die Absicht, auf ein selbstbestimmtes Leben in einer Industrie- und Wissensgesellschaft vorzubereiten. Gründe für die erweiterte Perspektive waren u. a. die Erkenntnisse aus bekannten internationalen sowie nationalen Bildungsstudien wie PISA, TIMSS und IGLU, die andeuteten, dass neben den Förderkursen und Leistungen der Schule auch außerschulische Lernmöglichkeiten den Erwerb von Kompetenzen fördern. Jedoch wiesen empirische Studien zum Lernen von Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Kontext auch darauf hin, dass soziale Bildungsungleichheiten durch außerschulische Bildung noch weiter verstärkt werden können (vgl. Grunert 2006; Zerle 2008; Harring et al. 2007; Solga und Dombrowski 2009; Grunert 2011; Guill 2012). Außerschulische Lernorte werden in der wissenschaftlichen Literatur sowie in der bildungspolitischen Diskussion als nichtformale und informelle Bildungsorte beschrieben (vgl. hierzu Dohmen 2001; Rauschenbach et al. 2004; Otto und Rauschenbach 2004).

Die Differenzierung nach möglichen Lernorten und Prozessen, in denen informelles sowie nichtformales Lernen stattfindet, geht nicht zuletzt auf bildungspolitische Diskurse zurück.

Hier gibt es viele normative Äußerungen und einen Konsens über die Bedeutung informellen und nichtformalen Lernens (vgl. Büchner und Wagner 2006, Furtner-Kallmünzer et al. 2002, Rauschenbach et al. 2004, Otto und Kutscher 2004, Rauschenbach et al. 2006); doch steht bisher die empirische Absicherung der Wirksamkeitsbehauptung auf den Kompetenzerwerb der Kinder und Jugendlichen noch aus (vgl. hierzu auch Solga und Dombrowski 2009, S. 39f., 43; Radisch et al. 2008, S. 283). Von Seiten der Bildungspolitik sind jedoch zunehmend Reformbemühungen erkennbar, neben dem formalisierten Lernen auch Angebote informellen und nichtformalen Lernens allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen zugänglich zu machen. Ein herausragender Handlungsraum dafür ist der Ausbau von Ganztagsschulen (vgl. Rauschenbach et al. 2004; S. 11f.; Palentien 2007; Solga und Dombrowski 2009, S. 39f.). Hier zeigt sich eine Ausdehnung des institutionalisierten Bildungssystems in Bereichen, die zuvor im außerschulischen Kontext angesiedelt waren.

Diesbezüglich bietet die Studie StEG (die derzeit größte Untersuchung zur Wirkung von Ganztagsschulen in Deutschland) Hinweise darauf, dass das Ganztagesangebot besonders für

Kinder mit Migrationshintergrund und aus unteren sozialen Schichten neue Bildungs- und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten bietet (vgl. Klieme et al. 2007a; Fischer et al. 2010, S. 38f.; Fischer et al. 2011). Des Weiteren konnte in den Ergebnissen von StEG aufgezeigt werden, dass sich ein dauerhafter Besuch von qualitativ hochwertigen Ganztagsangeboten positiv auf das Sozialverhalten, die Motivation sowie die schulischen Noten auswirken kann (Fischer et al. 2010, S. 39). Besonders förderlich zeigte sich jedoch die Nutzung von Ganztagsangeboten bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. So wirkte sich nur bei ihnen – im Falle einer strukturierten Lernumgebung und einer hohen Qualität der Angebote – eine Teilnahme positiv auf die Entwicklung der Noten in den drei Kernfächern aus, wobei die Effekte von der 5. bis zur 7. Klassenstufe stärker sind (Klieme et al. 2010b, S. 19); jedoch fehlen auch bei StEG Leistungsdaten, die diese Befunde absichern können.
Ein ähnliches Forschungsdesiderat zeigt sich zudem im Bereich der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Auch hier liegen bislang keine empirisch abgesicherten Ergebnisse vor, die zeigen können, ob zusätzliche Sprachförderungsangebote die Leistungsnachteile ausgleichen können (vgl. Stanat et al. 2010, S. 212, 221; Klieme et al. 2010a, S. 291).

Die vorliegende Forschungsarbeit knüpfte an diesen Diskussions- und Kenntnisstand an, indem sie zum einen untersuchte, ob und wie sich eine Teilnahme an unterschiedlichen Ansätzen der zusätzlich zum formalen schulischen Angebot erteilten Sprachförderung auf die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirkt. Diese Frage wurde differenziert dahingehend betrachtet, ob schulinterne oder schulexterne Angebote der zusätzlichen Förderung oder der Nutzung von Freizeitangeboten einen nachweisbaren Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst und diskutiert. Zudem wird unter Rückbezug auf die Modelle der multivariaten Analysen in Abschnitt 3.4.4 eine Gesamtinterpretation der Ergebnisse im Lichte des theoretischen Hintergrunds vorgenommen. Abschließend wird auf Einschränkungen der Untersuchungen hingewiesen.

### 4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion vor dem aktuellen Forschungsstand

Im Rahmen der Untersuchung SPRABILON, in der die analysierten Daten gewonnen wurden, wurden insgesamt 447 Schülerinnen und Schüler befragt, in welchem Umfang sie zusätzliche nichtformale sowie informelle Förderkurse im schulischen sowie im außerschulischen Bereich zwischen der 5. und 8. Klasse genutzt haben.

Die Skalen zu den nichtformalen und informellen Förderkursen wurden in Anlehnung an die von Rauschenbach et al. (2004, S. 31) aufgezeigten informellen und nichtformalen Bildungsorte und Modalitäten sowie in Anlehnung an die Definitionen der Europäischen Kommission (2012, S. 18) wie folgt operationalisiert und differenziert: Als *nichtformale Förderkurse* wurden fachbezogene Förderkurse, die in der Schule oder durch Nachhilfe außerhalb der Schule stattfinden, operationalisiert (z. B. für schulintern: Förderkurs in Deutsch, Mathematik oder einer Fremdsprache und für schulextern: Nachhilfe in Deutsch, Mathematik oder einer Fremdsprache). Als *informelle Förderkurse* wurden nur schulinterne Angebote operationalisiert (wie z. B. die Teilnahme an Neigungskursen, Schulprojekten oder Nachmittagsangeboten in Musik oder Sport). Des Weiteren wurde das schulbezogende informelle sowie nichtformale Lernen im familiären Umfeld erfasst. Hier wurde als *informelles Lernen* das Schulinteresse der Eltern (Kommunikation mit den Eltern über schulische Angelegenheiten) operationalisiert. Das *nichtformale Lernen* im häuslichen Umfeld wurde durch die Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern oder andere Personen operationalisiert.

Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befragt, ob sie in der Primar- oder Sekundarstufe eine additive Sprachförderung erhalten hatten. Auch gab es insgesamt 55 Schülerinnen und Schüler in der Stichprobe, die an dem Modellprogramm FÖRMIG teilgenommen hatten. Des Weiteren wurden die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre, das Bildungsniveau der Eltern sowie weitere relevante soziodemographische Daten erfragt.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Vielzahl von Hypothesen getestet, welche Lernbedingungen in einem positiven Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler stehen. Die Hypothesen wurden im Wesentlichen auf Basis des in der vorliegenden Arbeit erweiterten IGLU-Rahmenkonzepts generiert. Gründe dafür, sich an diesem Modell zu orientieren, lagen zum einen darin, dass in dem Rahmenmodell auch der außerschulische Kontext mit in das Wirkungsgefüge aufgenommen wurde; ein weiterer Vorteil war, dass die Befunde der vorliegenden Analysen mit den Ergebnissen eines bewährten Modells unter

der Berücksichtigung relevanter Einflussfaktoren verglichen werden konnten. Neben individuellen Merkmalen (kognitive Fähigkeiten, Wortschatz sowie Lesemotivation) wurden auch Aspekte des sozialen sowie kulturellen Kapitals (Bücherbesitz, Bildungsabschluss der Eltern) bei den Analysen berücksichtigt.
Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und unter dem Hinzuziehen des aktuellen Forschungstandes diskutiert.

Darstellung der deskriptiven Befunde zur Nutzung der schulinternen und schulexternen zusätzlichen Angebote

Deskriptiv zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schülern von den schulischen Angeboten in der 5. und 6. Klasse und am Anfang sowie am Ende der 7. Klasse am häufigsten fachbezogene Förderkurse aufgesucht haben; hierbei ist jedoch eine deutliche Abnahme zwischen der 5. und der 8. Klasse zu beobachten. Demgegenüber steigt die Nutzung von schulischen Freizeitangeboten in der 8. Klassenstufe an (siehe Tab. 15).
Bei der Nutzung von außerschulischen Förderungsangeboten zeigt sich, dass neben den Förderkursen für die Fächer Deutsch und Mathematik gleich häufig auch Förderkurse für eine Fremdsprache aufgesucht werden. Im Gegensatz zur Nutzung der schulinternen Angebote zeichnet sich nur eine leicht abnehmende Tendenz zwischen der 5. und 8. Klasse ab (siehe Tab. 16).
Stellt man die Ergebnisse anderen Studien zur Nutzung von Nachhilfe gegenüber, lassen sich ähnliche Tendenzen erkennen. So stehen die Ergebnisse der SPRABILON-Untersuchung im Einklang mit den Befunden aus KESS 7, die gezeigt haben, dass nach Deutsch und Mathematik eine Fremdsprache der häufigste Grund für die Inanspruchnahme von Nachhilfe ist (vgl. Bos et al. 2009, S. 18). Auch zeigten die Befunde in KESS 7, dass gut 21 % der Schülerschaft, die sich an einer Haupt-, Real-, oder Gesamtschule befinden, Nachhilfe in Deutsch oder Mathematik zu Beginn der Sekundarstufe I in Anspruch nehmen (vgl. ebd.: 18/Tab. 3.6).
In Bezug auf die abnehmenden Beteiligungsquoten der Schülerinnen und Schüler aus SPRABILON an schulischen Angeboten zeigt sich ein ähnliches Bild in den Ergebnissen von StEG. So nutzen am Anfang noch 73,1 % der Ganztagsschülerinnen und -schüler in der 5. Klasse schulische Förder(kurse) und in der 9. Klasse nur noch 56,4 % (vgl. Klieme et al. 2010b, S. 8).

Können informelle und nichtformale Förderkurse als eigenständige Konstrukte abgebildet werden?

Um diese Frage beantworten zu können, wurde in der vorliegenden Arbeit über die Indikatoren, die zur Messung der informellen und nichtformalen Förderkurse eingesetzt wurden, eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt. Die Überprüfung ergibt zwei Konstrukte, wobei auf dem einen Faktor Indikatoren laden, die eher den informellen Förderkursen zugeordnet werden können (beispielsweise der Besuch von Neigungskursen und Schulprojekten), und auf dem anderen Faktor Indikatoren laden, die eher als nichtformale Förderkurse einzustufen sind (beispielsweise Förderkurse in Mathematik oder Deutsch). Die vorgeschlagene Differenzierung nach Rauschenbach et al. (2004) nach Bildungsorten und Modalitäten, an denen überwiegend informelles oder nichtformales Lernen stattfindet, konnte demnach in der vorliegenden Arbeit empirisch dargestellt werden, wenngleich damit nicht ausgeschlossen werden kann, dass sich die Förderkurse in diesen Kontexten teilweise auch vermischen.

Identifikation von Nutzungstypen in den Klassenstufen 5 bis 8 mittels Clusteranalyse

Die Ergebnisse der deskriptiv-statistischen Auswertung liefern zunächst nur ein Bild über die Art der Angebote sowie die Häufigkeiten, mit denen die Gesamtstichprobe zusätzliche Angebote sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich nutzt. Anhand dieser Häufigkeitsdarstellung kann jedoch nicht erkennbar gemacht werden, ob jemand nur an einem oder an mehreren zusätzlichen Angeboten teilnimmt. Um zum einen das gesamte Nutzungsverhalten einer Person mit dem von anderen Personen vergleichen zu können, wurden mit Hilfe der Clusteranalyse Gruppen zusammengefasst und definiert, die sich in ihrem Nutzungsverhalten möglichst ähneln (siehe Tab. 41).

Mit Hilfe der Clusteranalyse wurden in den Klassenstufen 5/6, am Anfang und am Ende der 7. Klasse sowie am Ende der 8. Klasse vier Gruppen identifiziert. Insgesamt zeichnen sich jedoch über die Klassenstufen 5 bis 8 sechs unterschiedliche Nutzungstypen ab. Dabei gibt es erwartungsgemäß immer eine Gruppe – da es nicht an allen Schulen zusätzliche Förderkurse gibt –, die keine Angebote in Anspruch nimmt. Diese ist am größten zu Beginn der 7. Klasse (n = 209; 57 %); allerdings geben am Ende der 7. Klasse nur noch 35,2 % der Schülerinnen und Schüler an, keine Angebote zu nutzen.

**Tab. 41:** Beschreibung der Nutzungstypen in den Klassenstufen 5 bis 8.

| Erhebungswelle | Nutzungsart/Klassenstufen | **Gruppe I** | **Gruppe II** | **Gruppe III** | **Gruppe IV** | **Gruppe V** | **Gruppe VI** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | nutzt keine Förderkurse | nutzt überwiegend **nur schulintern** (nichtformal) | nutzt überwiegend **nur schulextern** (nichtformal) | nutzt **schulintern** und schul**extern** (nichtformal) | nutzt überwiegend **nur schulintern** (nichtformal und informell) | nutzt **schulintern** und **schulextern** (informell und nichtformal sowie schulintern informell) |
| 1. Welle | 5./6. Klasse Gesamt (N = 366) n/(%*) | n = 110 (30,1 %) | n = 90 (24,6 %) | n = 108 (29,5 %) | n = 58 (15,8 %) | - | - |
| | Anfang 7. Klasse (N = 367) Gesamt n/(%) | n = 209 (56,9 %) | n = 73 (19,9 %) | n = 27 (7,4 %) | n = 58 (15,8 %) | - | - |
| 2. Welle | Ende 7. Klasse (N = 335) n/(%) | n = 118 (35,2 %) | - | - | n = 50 (14,9 %) | n = 109 (32,6 %) | n = 58 (17,3 %) |
| 3. Welle | Ende 8. Klasse (N = 328) Gesamt n/(%) | n = 137 (41,8 %) | n = 34 (10,4 %) | - | - | n = 82 (25,0 %) | n = 75 (22,9 %) |

Bezüglich der weiteren Nutzungstypen konnten immer zwei oder drei Gruppen zwischen den Erhebungswellen gefunden werden, die sich in ihrer Nutzungsart zwischen den Klassenstufen ähnelten. Da in der 2. und 3. Welle auch Indikatoren zur Erfassung der informellen Förderkurse eingesetzt wurden, konnten zudem zwei weitere Gruppen (V und VI) ausfindig gemacht werden. Die Gruppe V beschreibt die Schülerinnen und Schüler, die sowohl schulintern nichtformale als auch informelle Förderkurse nutzt, und die Gruppe VI, die neben den schulinternen Angeboten auch noch schulexterne Förderkurse nutzt.

Insgesamt zeigt die Verteilung der Gruppen, dass in der Regel – außer am Anfang der 7. Klasse – zwischen 60 % und 70 % der Kinder der SPRABILON-Stichprobe zusätzliche Förderkurse im schulischen oder im außerschulischen Bereich oder auch beides in Anspruch nehmen. Auch zeigt sich in den Ergebnissen, dass neben den schulischen Angeboten besonders die außerschulische Nachhilfe stark nachgefragt ist.

Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in der Nutzung von informellen und nichtformalen Förderkursen

Um der Frage nachzugehen, ob sich die Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte von Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund in ihrer Nutzung von schulischen sowie außerschulischen Förderungen unterscheiden, wurden die Verteilungen in den Gruppen mittels eines Chi²-Tests überprüft. Die Verteilung in Bezug auf den Migrationsstatus zeigt zwischen den Nutzungsgruppen (I–IV) nur teilweise signifikante Unterschiede. In der 5. und 6. Klasse nutzen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund fast doppelt so oft außerschulische Nachhilfe wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund (siehe Tabelle 27). So tauchen 40 % der Schülerinnen und Schüler, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, und 32 % derjenigen, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, in der 5. und 6. Klasse in der Gruppe auf, die überwiegend schulexterne Förderkurse nutzt; demgegenüber sind hier die Kinder ohne Migrationshintergrund mit 22,5 % vertreten.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch am Anfang der 7. Klasse in der Gruppe, die überwiegend schulinterne nichtformale Förderkurse nutzt. Die Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, sind hier am häufigsten vertreten. Dieses Bild ändert sich jedoch am Ende der 7. Klasse. Hier nutzen nur noch die Kinder, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, am häufigsten zusätzliche Förderkurse, wobei die meisten von ihnen schulinterne nichtformale sowie informelle Förderkurse aufsuchen. Am Ende der 8. Klasse tauchen in den jeweiligen Nutzungsgruppen keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf.

Aufgrund der Berücksichtigung der Nutzung von sowohl schulischen als auch außerschulischen Angeboten in den jeweiligen Gruppen lassen sich die Ergebnisse mit denen anderer Studien nicht direkt vergleichen, da sie entweder nur die Nutzung der schulischen oder der außerschulischen Angebote in Bezug auf den Migrationsstatus gegenübergestellt haben. Stellt man jedoch die Ergebnisse den anderen Studien gegenüber, zeichnen sich auch dort ähnliche Tendenzen ab. So konnte beispielsweise Guill (2012) in der Inanspruchnahme von Nachhilfe aufzeigen, dass Kinder mit einer Migrationsgeschichte tendenziell eine höhere Bereitschaft zeigen, bei schwachen schulischen Leistungen Nachhilfe aufzusuchen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Guill 2012, S. 160f.). Auch in Bezug auf die Nutzung von schulischen Angeboten zeigte sich in den Ergebnissen von StEG, dass

vermehrt Kinder mit einem Migrationshintergrund Ganztagsangebote nutzen (vgl. Klieme et al. 2010b, S. 11).

Unterschiede der Geschlechter in der Nutzung von informellen und nichtformalen Förderkursen

In Bezug auf das Geschlecht lagen in der 5./6. Klasse sowie gegen Ende der 7. Klasse signifikante Unterschiede zwischen den vier Nutzungsgruppen vor; insgesamt nutzen hier knapp 10 % mehr Mädchen als Jungen zusätzliche Angebote. Zudem nutzen gegen Ende der 7. Klasse fast doppelt so viele Mädchen (18,5 %) als Jungen (6,1 %) schulinterne sowie externe nichtformale Förderkurse. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch am Ende der 8. Klasse in der Gruppe, die schulinterne nichtformale Förderkurse nutzt. Auch hier sind doppelt so viele Mädchen (12,7 %) wie Jungen (6,1 %) vertreten (siehe Tab. 28).

Insgesamt betrachtet, lassen sich somit in den drei Erhebungswellen nur minimale Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennen, so dass hier letztlich kein eindeutiger Trend in Bezug auf Geschlechterunterschiede über die drei Erhebungswellen in den jeweiligen Nutzungsgruppen aufgezeigt werden kann.

Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der Nutzung von schulinternen und schulexternen Angeboten

Zunächst wurde mit Hilfe der einfaktoriellen Varianzanalyse ohne Messwiederholungen überprüft, ob sich die in der 5./6. und am Anfang der 7. Klasse gefundenen Nutzungsgruppen in ihrer Lesekompetenz (1.Welle, Erhebung fand zu Beginn der 7. Klasse statt) unterscheiden. Es zeigte sich hier keine Varianzaufklärung. Im nächsten Schritt wurden die Gruppen, die zum Ende der 7. und der 8. Klasse gebildet wurden, in Bezug auf die Lesekompetenzentwicklung vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt bzw. vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt betrachtet. Gerechnet wurde jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung.

Bezüglich der Nutzungstypen, die am Ende der 7. Klasse gefunden wurden, zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt. Zwischen den Gruppen, die zum Ende der 8. Klasse gebildet wurden, lässt sich nur noch ein tendenzieller Unterschied – bezogen auf die Lesekompetenz zwischen dem zweiten und dritten Messzeitpunkt – erkennen.

Die daraufhin durchgeführten Post-Hoc-Analysen zeigen, dass die Gruppe, die schulintern informelle sowie nichtformale Angebote während der 7. Klasse nutzt, einen hoch signifikanten positiven Vorsprung in der Lesekompetenz vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt aufweist, zum einen gegenüber der Gruppe, die keine Förderung nutzt (sie liegt mit einer mittleren Differenz von -2,88 Punkten zurück), und zum anderen gegenüber der Gruppe, die neben schulinternen informellen sowie nichtformalen Angeboten auch noch außerschulische Nachhilfe in Anspruch nimmt, die letztere liegt sogar im Mittel -4,38 Leistungspunkte zurück. Dieser Vorsprung lässt sich allerdings für die Gruppen, die am Ende der 8. Klasse gefunden wurden, mit Bezug auf die Lesekompetenzentwicklung vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt, nicht mehr feststellen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung decken sich somit nur teilweise mit den Erkenntnissen von Schneider (2005) und Guill (2012) sowie mit denen aus StEG (vgl. Klieme et al. 2010b). Der enorme Vorsprung von 4,38 Leistungspunkten (knapp ein Schuljahr) der Gruppe, die nur schulintern zusätzliche Angebote nutzt, gegenüber der Gruppe, die neben schulinternen Angeboten auch noch außerhalb der Schule Nachhilfe in Anspruch nimmt, lässt sich analog zu Schneider (2005) sowie Guill (2012) erklären, die gezeigt haben, dass die Wahrscheinlichkeit, Nachhilfe aufzusuchen, bei einer allgemeinen niedrigeren schulischen Leistung höher liegt (allerdings hier gemessen an den Schulnoten) (vgl. Schneider 2005, S. 367f., Guill 2012, S. 164ff.). Auch können die Ergebnisse in Anlehnung an die Erkenntnisse von StEG zeigen, dass sich eine Teilnahme an zusätzlichen schulischen Angeboten, seien sie informell oder nichtformal, positiv auf die Deutschnote auswirkt (vgl. Fischer et al. 2010, S. 39). Da die Effekte per Varianzanalyse nur für die 7. Klasse festgestellt wurden, wurden in einem weiteren Schritt mit Hilfe der Regressionsanalye neben der Inanspruchnahme von schulischen und außerschulischen Angeboten weitere Kontextmerkmale berücksichtigt.

Identifikation besonders erfolgreicher Fördergruppen

Die in der vorliegenden Arbeit gewählte Vorgehensweise des fairen Vergleichs beruht auf multipler Regression, bei der das Ergebnis einer abhängigen Variablen auf die simultan berechneten Einflüsse mehrerer unabhängiger Variablen zurückgeführt wird.

Neben formalen, nichtformalen sowie informellen Förderkursen wurden die kognitiven, sozialen, kulturellen sowie motivationalen Voraussetzungen sowie das Geschlecht der Teilnehmenden einbezogen.

Die Modelle, die die Lesekompetenz des vorherigen Messzeitpunktes mit berücksichtigen, zeigten die Einflüsse der übrigen unabhängigen Variablen auf die *Veränderung* der Lesekompetenz, die im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen. Mit diesem Verfahren ist es möglich, besonders erfolgreiche Nutzungsgruppen von zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen zu identifizieren, indem die Residuen, also die Abweichungen von den Erwartungswerten, als Maß für den relativen Erfolg oder auch Misserfolg der zusätzlich genutzten Angebote verwendet werden.
Die Regressionsanalysen erlauben somit die Abschätzung des relativen Einflusses in den Leistungsveränderungen der Lesekompetenz durch die Nutzung zusätzlicher schulinterner sowie schulexterner Angebote bei gleichzeitiger Berücksichtigung individueller Hintergrundmerkmale.
Da nicht alle an SPRABILON teilnehmenden Kinder zusätzliche Angebote nutzen, geben die Analysen zudem Auskunft darüber, wie groß der jeweilige Leistungszuwachs der speziellen Förderung an sich, also gegenüber einer nicht vorhandenen Förderung war. Gleiches gilt auch für die Teilnahme an zusätzlichen Sprachförderungen. Dies ist bedeutend, da in der Evaluation des Modellprogramms FÖRMIG, an deren Ergebnissen das Projekt SPRABILON anknüpfte, diese Möglichkeit des Vergleiches nicht gegeben war. Hier wurden nur die spezifischen Erträge der unterschiedlichen Fördergruppen miteinander verglichen (vgl. Gogolin et al. 2011, S. 145). Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Modelle (I–IV) zusammengefasst, die sich auf die Teilnahme von schulinternen und schulexternen Angeboten sowie auf die häusliche Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten konzentrieren (unter Berücksichtigung relevanter Kontextmerkmale). Im Anschluss hieran werden die zentralen Ergebnisse der Analysen zur Nutzung von zusätzlichen Sprachförderungsangeboten vorgestellt.

Wie bereits die Varianzanalyse aufzeigte, besitzt die Nutzung zusätzlicher Angebote in der 5. und 6. Klasse auch im Rahmen der multiplen Regression in den ersten Modellen in Bezug auf die Eingangsleistung (Lesekompetenz 1. Welle) unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten, des Bücherbesitzes, des Migrationsstatus sowie der Lesemotivation keinen signifikanten Effekt. Auch erweist sich die Lesemotivation unter Kontrolle der Nutzungsgruppen (Cluster) als nicht mehr signifikant. Demgegenüber stehen die kognitiven Fähigkeiten, der häusliche Bücherbesitz und die Lesemotivation in einem positiven und der Migrationshintergrund (für bei-

de Generationen) in einem negativen Zusammenhang mit der Lesekompetenz. Kein signifikanter Einfluss zeigt sich hingegen für das Geschlecht.

In den Modellen zur Untersuchung der Nutzung von zusätzlichen Angeboten am Anfang der 7. Klasse zeigen sich zunächst unter Kontrolle der o. g. Faktoren in den ersten Modellen keine signifikanten Effekte auf die Lesekompetenz (1. Welle). Erneut zeigen sich hier die kognitiven Fähigkeiten, der häusliche Bücherbesitz und die Lesemotivation in einem positiven und der Migrationshintergrund (für beide Generationen) in einem negativen Zusammenhang mit der Lesekompetenz.

Beim Hinzunehmen weiterer Indikatoren „Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern sowie durch andere Personen“ sowie „Bildungsstatus der Eltern“ in das Modell erweisen sich der häusliche Bücherbesitz sowie der Migrationsstatus als nicht mehr signifikant. Dieses gilt auch für die Indikatoren Bildungsstatus der Eltern, Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern sowie der häusliche Bücherbesitz. Ein signifikanter positiver Leistungsvorsprung (3,28 Punkte; $p = 0{,}043$) zeigt sich allerdings für die Gruppe, die sowohl schulinterne als auch schulexterne nichtformale Förderkurse nutzt. Ein signifikant negativer Effekt hingegen besteht bei den Schülerinnen und Schülern, die nicht durch ihre Eltern, sondern durch andere Personen bei den Hausaufgaben unterstützt werden. Diese Effekte bleiben unter Kontrolle des Wortschatzes sowie des Geschlechtes bestehen und werden sogar noch verstärkt.

Insgesamt konnte mit dem Modell 40,2 % der Varianz erklärt werden. Allerdings wurde durch die Aufnahme des Indikators „Bildungsstatus der Eltern“ die Stichprobengröße erheblich reduziert (von $n = 334$ auf $n = 157$), da dieser durch den Elternfragebogen ermittelt wurde und hier die Rücklaufquote sehr gering war.

Da sich der Bildungsstatus der Eltern als nicht signifikant in dem Modell erweist und durch einen Längsschnitt mit einem größeren Stichprobenausfall zu rechnen ist, wurde dieser in den folgenden Analysen nicht aufgegriffen. Da auch die Anzahl der besuchten Kindergartenjahre keinen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung besaß, wurde auch sie in den folgenden Modellen nicht mehr berücksichtigt.

In den Modellen zur Untersuchung der Nutzung von zusätzlichen Angeboten am Ende der 7. und 8. Klasse wurde neben den o. g. Einflussfaktoren zusätzlich die vorherige Leseleistung der 1. Welle bzw. der 2. Welle kontrolliert.

In den Modellen, die sich auf das 7. Schuljahr (abhängige Variable Leseleistung 2. Welle) bezogen, erweist sich der Migrationsstatus unter Kontrolle der Eingangsleistung (Leseleistung

1. Welle), der kognitiven Fähigkeiten, des häuslichen Bücherbesitzes sowie der Lesemotivation als nicht mehr signifikant. Dies gilt auch für die Indikatoren „Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern“ oder „andere Personen“ sowie für den Indikator „häuslicher Bücherbesitz“. Demgegenüber zeigt sich ein signifikant positiver Effekt (2,38 Punkte; p = 0,035) in der Gruppe, die schulinterne nichtformale sowie informelle Angebote nutzt. Diese Ergebnisse bleiben auch unter Berücksichtigung des Wortschatzes bestehen. Jedoch erwies sich beim Hinzunehmen des Geschlechtes der positive Effekt dieser Gruppe als nur noch marginal signifikant. Insgesamt gingen in das Modell n = 258 Schülerinnen und Schüler ein; es konnte 43,6 % der Varianz erklärt werden.

In den Modellen, die sich auf das 8. Schuljahr (abhängige Variable Leseleistung 2. Welle) bezogen, besitzt der Migrationsstatus (beide Eltern im Ausland geboren) unter Kontrolle der Leseleistung (2. Welle), der kognitiven Fähigkeiten, des häuslichen Bücherbesitzes sowie der Lesemotivation einen signifikant negativen Effekt (-4,37; p = 006). Keine signifikanten Einflüsse zeigen erneut die Indikatoren zur „Hausaufgabenunterstützung“. Als signifikant positiv hingegen zeigt sich hier im Gegensatz zu den Modellen, die sich auf das 7. Schuljahr bezogen, der Indikator „häuslicher Bücherbesitz". Jedoch zeigt sich hier im Gegensatz zu den Modellen, die sich auf das 7. Schuljahr bezogen, ein signifikant negativer Effekt (-2,51 Punkte; p = 0,031) in der Gruppe (VI), die in der 8. Klasse neben schulinternen informellen sowie nichtformalen auch schulexterne nichtformale Förderkurse nutzt. Auch zeigt sich ein marginal negativer Effekt (-3,16; p = 0,067) bei den Schülerinnen und Schülern, die durch andere Personen als ihre Eltern bei den Hausaufgaben unterstützt werden.

Unter Berücksichtigung des Wortschatzes jedoch erweist sich dieser Effekt und auch der negative Effekt der Gruppe VI als nicht mehr signifikant; auch der Bücherbesitz zeigt sich hier nur noch als marginal signifikant. Diese Ergebnisse bleiben auch unter Berücksichtigung des Geschlechtes bestehen. Allerdings zeigen hier die Mädchen einen signifikant positiven Vorsprung von 2,60 Punkten (p = 0,023) in der Lesekompetenzentwicklung auf.

Insgesamt gingen in das Modell n = 180 Schülerinnen und Schüler ein; es konnte 50,9 % der Varianz erklärt werden.

Effekte einer additiven bzw. integrativen Sprachförderung in Bezug auf die Lesekompetenzentwicklung

Neben der häuslichen Unterstützung sowie der Nutzung von zusätzlichen Angeboten wurde in einem weiteren Modell (erneut mit den Leistungsdaten, die im siebten Schuljahr erhoben wurden) untersucht, ob eine Teilnahme an einer zusätzlichen Sprachförderung in einem positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung steht. In das Modell gingen die gleichen Kontextvariablen (Leseleistung 1. Welle, kognitive Fähigkeiten, Bücherbesitz, Migrationsstatus, Lesemotivation, Wortschatz, Geschlecht, Nutzungsgruppen (Ende 7. Klasse bzw. Ende 8. Klasse) sowie Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern oder andere Personen) ein. Die Sprachförderung wurde durch folgende Merkmale unterschieden: *additive Sprachförderung*: 1. nur im Primarbereich, 2. nur im Sekundarbereich, 3. im Primar- und Sekundarbereich und 4. *integrative Sprachförderung*: durch die Teilnahme an FÖRMIG. Die Ergebnisse der Modelle lassen sich wie folgt zusammenfassen:

In dem Modell, welches sich auf die 7. Klasse bezog, zeigt sich ein signifikant positiver Effekt bei den Kindern, die angeben, sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe (8,84 Punkte; p = 0,031) eine zusätzliche Sprachförderung zu erhalten. Insgesamt zeigt sich kein signifikanter Effekt mehr bei den Kindern, die nur im Primarbereich eine Sprachförderung erhalten. Kinder, die allerdings nur in der Sekundarstufe eine Sprachförderung erhalten, weisen einen signifikant negativen Effekt (-4,53 Punkte; p = 0,025) auf. Die alleinige Teilnahme an FÖRMIG zeigt in dem Modell keinen signifikanten Effekt auf die Lesekompetenz. Auch erweist sich in diesem Modell der zuvor signifikant positive Effekt der Gruppe, die schulinterne informelle sowie nichtformale Angebote aufsucht, als nur noch marginal signifikant (*1.84* Leistungspunkte; p = 0,087). Der Migrationshintergrund, die kognitiven Fähigkeiten, das Geschlecht sowie das kulturelle Kapital (Bücherbesitz) zeigen in diesem Modell keinen signifikanten Einfluss. Nur die Lesemotivation zeigt noch einen signifikant positiven (1,33 Punkte; p = 0,009) Effekt. Insgesamt gingen in dieses Modell n = 249 Schülerinnen und Schüler ein; es konnte 43,6 % der Varianz erklärt werden.

In dem Modell, welches sich auf das 8. Schuljahr bezog, zeigte sich ein etwas anderes Bild. So erweist es sich zum einen als negativ, wenn beide Elternteile im Ausland geboren sind (-2,83 Punkte; p = 0,020). Signifikant positiv zeigen sich die Lesemotivation (β = 1,69; p = 0,004) und das Geschlecht (β = 2,39; p = 0,023). In Bezug auf die Sprachförderung zeigen die Ergebnisse einen allerdings nur noch marginalen signifikant positiven Effekt bei der Schü-

lergruppe, die sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe eine zusätzliche Sprachförderung (9,07 Punkte; p = 0,051) erhalten. Erneut liegen die Schülerinnen und Schüler signifikant negativ (-5,85 Punkte; p = 0,047) in ihrer Lesekompetenzentwicklung zurück, die angeben, eine Sprachförderung erst in der Sekundarstufe erhalten zu haben. Kein Effekt zeigt sich durch die Teilnahme an Sprachförderung nur im Primarbereich. Dagegen zeigt sich ein marginaler positiver Effekt (*2,02* Punkte; p = 0,098) durch die Teilnahme am Modellprogramm FÖRMIG. Insgesamt gingen in dieses Modell n = 173 Schülerinnen und Schüler ein; es konnten 53,4 % der Varianz erklärt werden.

## 4.2 Zusammenhang zwischen dem Besuch von schulischen sowie außerschulischen Fördermaßnahmen und der Lesekompetenz(entwicklung)

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Nutzung von zusätzlichen Angeboten im Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung diskutiert, bevor die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Sprachförderung und Lesekompetenzentwicklung noch einmal vor dem bisherigen wissenschaftlichen Stand aufgegriffen werden.

### 4.2.1 Nutzung von zusätzlichen schulischen und außerschulischen Bildungsangeboten vor dem Hintergrund der Kompensation von sozialen Disparitäten

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass sich Lernangebote auch empirisch nach den von Rauschenbach et al. (2004, S. 31) aufgezeigten nichtformalen und informellen Lernorten differenzieren lassen. Angebote, die überwiegend das Ziel haben, die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern, wurden den nichtformalen Förderkursen zugeordnet, und Angebote, die eher aus interessengeleitetem Wunsch aufgesucht werden und bei denen die schulische Leistungsverbesserung weniger im Vordergrund steht, wurden den informellen Förderkursen zugeordnet.

Tatsächlich erwies sich, dass die Schülerinnen und Schüler oftmals eine Kombination von unterschiedlichen Lernmöglichkeiten nach der formalen Unterrichtszeit nutzen. Es zeigte sich, dass Kinder, die sowohl schulinterne nichtformale als auch informelle Förderkurse in der 7. Klasse aufsuchten, insgesamt besser in ihrer schulischen Leistung (gemessen an der Lesekompetenz) abschnitten.

Dies legt nahe, dass es einigen Schulen gelingt, mit Hilfe ihrer zusätzlichen Bildungsangebote die Effekte relevanter Einflussfaktoren (wie geringere kulturelle Ressourcen oder Migrationsstatus), die normalerweise in einem negativen Zusammenhang mit der schulischen Bildungs-

entwicklung stehen, zu reduzieren. Die vorliegenden Ergebnisse stehen somit im Einklang mit den Ergebnissen aus StEG (vgl. Klieme et al. 2010b; Fischer et al. 2011), die nahelegen, dass eine regelmäßige Beteiligung an schulischen Lernförderungsangeboten sowie deren Qualität eine signifikante Verbesserung in den Deutschnoten mit sich führt.

Allerdings zeigte sich – wie auch in StEG (vgl. Züchner et al. 2007, S. 108) – in der 8. Klasse eine deutlich abnehmende Tendenz in der Nutzung von zusätzlichen schulischen Angeboten, wohingegen nur eine leichte Abnahme in der Nutzung von außerschulischer Nachhilfe zu verzeichnen war. Auch stand hier die Teilnahme an zusätzlichen Angeboten im negativen Zusammenhang mit der schulischen Leistungsentwicklung. Es scheint, dass hier nur noch die Jugendlichen an den zusätzlichen Kursen teilnehmen, die eine geringere schulische Leistung aufweisen und mit dem Besuch von zusätzlichen Angeboten möglicherweise den Anschluss nicht verlieren wollen (was aber anscheinend nicht gelingt).

Die abnehmende Teilnahme an schulischen Förderkursen und die fast gleichbleibende Nutzung von außerschulischer Nachhilfe sowie die oftmals kombinierte Nutzung von sowohl schulischen als auch außerschulischen Förderangeboten könnten aber auch bedeuten, dass die vorhandenen Leistungen der schulischen Angebote in den Augen der Eltern nicht mehr ausreichen, um ihre Kinder hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen zu unterstützen. Um dies zu klären, wären weitere Befragungen sinnvoll, die die Gründe für die zusätzliche Nutzung von außerschulischer Nachhilfe und die Einschätzung der Eltern zu den schulischen Angeboten einbeziehen würden (siehe hierzu z. B. Rollet 2007, weitere Ansätze sind hier in der Untersuchung zu Nachhilfe von Guill (2012, S. 163f.) und zur Einschätzung von Ganztagsangeboten bei Dohmen et al. (2008, S. 45f.) und StEG (Fischer et al. 2011) sowie bei Soremski und Lange 2010 zu finden)).

Ein Grund für die geringere Teilnahme an schulischen Angeboten könnte allerdings auch am Alter der Jugendlichen liegen. So weisen mehrere Studien darauf hin, dass im höheren Alter zunehmend die Peers sowie die Medien oder andere Freizeitbeschäftigungen, die außerhalb der Schule angesiedelt sind, an Bedeutung gewinnen (vgl. Düx und Rauschenbach 2010; Tully 2006; Büchner und Wagner 2006).

Mit Bezug auf Boudon (1974) zeigt sich in den vorliegenden Analysen, dass durch den Besuch von schulischen oder außerschulischen Förderkursen die primären Herkunftseffekte nur teilweise kompensiert werden können. So besteht ein negativer Effekt auf die schulische Leistung (gemessen an der Lesekompetenz) bei den Kindern (besonders am Anfang der 5. und 6.

Klasse), die nicht durch ihre Eltern, sondern durch andere Personen bei den Hausaufgaben unterstützt werden. Dies kann auch als ein Hinweis darauf interpretiert werden, dass der elterliche Bildungshintergrund oder die zur Verfügung stehende Unterstützungszeit nicht ausreichen, um den Kindern bei den schulischen Anforderungen beizustehen. Der hohe Stellenwert der Eltern für die Unterstützung bei den schulischen Anforderungen scheint sich aber in den älteren Jahrgängen abzuschwächen; hier scheinen zunehmend andere Bildungsorte an Bedeutung zu gewinnen.

Des Weiteren zeigte sich auch unter Kontrolle der Nutzung von zusätzlichen Förderkursen keine Reduktion in dem Einfluss des kulturellen Kapitals (Bücherbesitz) der Familien.

Auch bestätigen die Ergebnisse die Annahme von Boudon (1974), dass es den meisten Schülerinnen und Schülern aufgrund ihrer sozialen Herkunft als unüberwindbar erscheint, nach der Mittleren Reife noch das Abitur anzustreben. So zeigen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit deutlich, dass in der 8. Klasse überwiegend von denjenigen neben den schulischen Förderkursen zusätzlich außerschulische Nachhilfe genommen wird, die schlechte schulische Leistungen aufweisen, aber nicht – wie es in vielen Studien zur Nutzung von Nachhilfe bestätigt wurde – um Leistungen noch zu steigern und somit die Chancen auf einen guten oder höheren Bildungsabschluss sicherzustellen, wie es im Falle von Gymnasiasten und Gymnasiastinnen häufig der Fall ist (siehe hierzu z. B. die Studie von Dohmen et al. 2008).

Dieses Argument könnte im Zusammenhang mit der Theorie von Bourdieu noch bestärkt werden; er beschreibt dieses mit dem *Hysteresis*-Effekt (Bourdieu 1976, S. 183; Bourdieu 1982, S. 238), indem ein Individuum auf Verhaltensweisen zurückgreift, die ihm als günstig erscheinen und die es aus seiner sozialen Umgebung kennt. Für Bourdieu ist der Hysteresis-Effekt ein schlagendes Exempel für die Beharrungskraft eines Habitus und seiner Praktiken. Dies bedeutet, dass, selbst wenn sich die sozialen Felder und Ressourcenausstattungen verändert haben, die Akteure dazu neigen, ihre vertrauten Praktiken immer wieder zu reproduzieren (vgl. Reckwitz 2004, S. 47).

Dies könnte somit erklären, warum am Ende auch ein abnehmendes Engagement in der Beteiligung an zusätzlichen schulischen Bildungsangeboten zu vermerken ist. Ob sich dieses auch für die Beteiligung an außerschulischen Angeboten (außer Nachhilfe) zeigt, konnte in dieser Arbeit – aufgrund fehlender Daten – leider nicht gezeigt werden. Um die Annahme von Bourdieu allerdings untermauern zu können, wäre ein Hinzuziehen der Nutzung von außerschulischen Freizeitangeboten sowie Freizeitbeschäftigungen von Bedeutung gewesen. Zudem ist es

wichtig, die Befragung der Gründe für die abnehmende Beteiligung hinzuzunehmen, um hierauf Interventionsmaßnahmen aufbauen zu können, die das Interesse der Jugendlichen wecken und somit ihre Beteiligung an weiteren Bildungsmöglichkeiten in den höheren Klassenjahrgängen nicht weiter abnehmen lässt.

In Bezug auf den Migrationshintergrund und das Geschlecht zeigen erneut die Jungen und diejenigen, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, zwischen der 7. und 8. Klasse schwächere Leistungsentwicklungen in der Lesekompetenz. Dieser Befund deckt sich somit mit den Ergebnissen aus PISA 2009 (vgl. Naumann et al. 2010, S. 63). Diese Befunde bleiben auch unter der Berücksichtigung der jeweiligen Fördermaßnahmen bestehen.

Demnach sollten – wie es auch von Artelt et al. (2010, S. 110) in dem Bericht von PISA 2009 hervorgehoben wird – weitere Bemühungen gezeigt werden, die Jungen in ihrer Lesemotivation sowie im Wissen über bessere Lernstrategien unterstützen.

### 4.2.2 Maßnahmen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Zusammenhang mit der sprachlichen Entwicklung

In Bezug auf die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund zeigte die Analyse, dass sich – unter Berücksichtigung des Besuches anderer Förderkurse sowie relevanter Kontextmerkmale – nur die *kontinuierliche Sprachförderung* positiv auf die Lesekompetenz und somit auf die sprachliche Kompetenzentwicklung auswirkt. Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die nur in der Primarstufe eine Sprachförderung erhielten, fallen zwar nicht in ihrer schulischen Leistung gemessen an der Lesekompetenz im Vergleich zu den anderen Jugendlichen zurück; doch zeigt sich nur ein signifikant positiver Effekt bei denjenigen, die in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I eine Sprachförderung erhalten haben. Hier werden die von Lange und Gogolin (2009) berichteten Befunde insofern unterstützt, als eine Konzentration der Sprachförderung auf den Elementar- und Primarbereich wegen des stetigen Anstiegs der bildungssprachlichen Anforderungen im Bildungsverlauf zumindest bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ausreicht, um die erforderliche Weiterentwicklung der schulrelevanten sprachlichen Fähigkeiten zu gewährleisten (vgl. hierzu auch Hertel 2010, S. 128; Klieme et al. 2010a, S. 296). Die niedrige Quote in der SPRABILON-Stichprobe an denjenigen, die in der Sekundarstufe eine Sprachförderung erhalten haben, untermauern auch die von Hertel et al. (2010, S. 128) dargestellten Befunde aus PISA 2009. So befinden sich etwa

nur ein Drittel (32,9 %) der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Schulen, die einen Förderunterricht in der Landessprache – in diesem Fall Deutsch – anbieten.
In Bezug auf die Sprachförderung durch FÖRMIG, die am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I stattgefunden hat, zeigten sich noch tendenziell positive Effekte in der Lesekompetenzentwicklung gegen Ende der 8. Klasse. Inwieweit aber dieses Ergebnis belastbar ist, ist schwer einzuschätzen, denn die Effekte der Teilnahme an FÖRMIG sind über die beobachtete Zeit hinweg nicht eindeutig.

Die Hinweise auf sprachbildungsförderliche Bedingungen der Schülerkarriere, die sich in den vorliegenden Analysen zeigen, betreffen insgesamt lediglich formale Merkmale der Förderung. Sie erlauben keine Auskunft über Qualitätsmerkmale, die die Angebote erfüllt haben. Solchen Auskünften näherzukommen, macht sich ein Folgeprojekt von SPRABILON zur Aufgabe: SPRABLON-R (Sprachentwicklung bilingualer Kinder in longitudinaler Perspektive-Retroperspektiv 2012–2014). Neben der Untersuchung der weiteren Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der an SPRABILON beteiligten Schülerinnen und Schüler liegt hier der Schwerpunkt auf der Identifikation von Maßnahmen und Ereignissen, die aus der Sicht der Befragten selbst förderlich oder hinderlich auf die Sprachentwicklung der Jugendlichen einwirkten. Hier werden besonders die Schülerinnen und Schüler näher betrachtet, die gemessen an ihrer Leistung zum letzten Erhebungszeitpunkt von SPRABILON (Ende der 8. Klasse) besonders leistungsstark – trotz gleicher leistungsbezogener Merkmale – gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abgeschnitten haben.

### 3.5.3 Einschränkungen der Untersuchung

Trotz des Längsschnittdesigns von SPRABILON handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design, so dass teilweise Kausalitäten für die bestehenden Zusammenhänge nicht behauptet werden können. So lässt sich beispielsweise die Lesekompetenzentwicklung durch das Stattfinden von nichtformalen und informellen Förderkursen vorhersagen, doch können keine Aussagen darüber gemacht werden, inwiefern die Leistung wiederum die Nutzung dieser Förderkurse beeinflusst.

Einschränkungen der Untersuchung sind auch dahingehend zu machen, dass alle Prozessmerkmale nur über Fragebogendaten erhoben wurden, so dass ergänzende Studien beispielsweise mit Prozessbeobachtungen – was für Förderinhalte und was genau in den zusätzlichen Angeboten erlernt wird – wünschenswert wären. Dies gilt auch für die Betrachtung der zu-

sätzlichen Sprachförderungsangebote. So wurden in der vorliegenden Arbeit insgesamt die Effekte der Nutzung von zusätzlichen Förderkursen im Zusammenhang mit der Lesekompetenzentwicklung erfasst. Dies lässt jedoch keine Aussagen über die Qualität der Angebote zu. Aus dem komplexen Gesamtmodell von Orten, an denen nichtformale und informelle Förderkurse stattfinden (wie bei Rauschenbach et al. 2004 sowie Otto und Rauschenbach 2004; 2008 vorgeschlagen), konnten nur Teilbereiche berücksichtigt werden. So blieben beispielsweise Kompetenzen, die durch Peers oder Vereine erworben werden, in der Arbeit unberücksichtigt (siehe aber hierzu beispielsweise Hansen 2008).

Weiterhin ist anzumerken, dass in den Erhebungswellen nicht immer identische Itemformulierungen verwendet wurden, so dass keine Aussagen über die Wirkungszusammenhänge zwischen den informellen und nichtformalen Förderkursen sowie dem Lesekompetenzzuwachs über die gesamte Erhebungszeitspanne getroffen werden können. Auch zeigen die Modelle zur Darstellung der Nutzung von außerschulischen sowie schulischen Angeboten zum Teil eine begrenzte Erklärungskraft auf. So konnte zwar bei einigen Modellen bis zu 50 % der Varianz erklärt werden, doch würde sich diese steigern lassen, wenn zusätzlich Prädikatoren wie beispielsweise unterrichtsbezogene sowie inhaltliche Merkmale oder die personellen Merkmale der Lehrkräfte, die diese Angebote anbieten, mit einbezogen werden würden.

In der vorliegenden Untersuchung ist die Überprüfung des Kompetenzzuwachses auf die Lesekompetenz begrenzt, auch wenn diese einen hohen gesellschaftlichen Stellenwert besitzt (vgl. auch Rauschenbach et al. 2006, S. 8). Zwar bietet dies den Vorteil, dass sich die Kompetenz relativ präzise messen und überprüfen lässt, doch können hiermit keine Aussagen über andere Fähigkeiten, etwa soziale oder personale Kompetenzen, erfasst werden, die eher durch informelles Lernen in der Familie, im Freundeskreis, durch Freizeitbeschäftigungen oder durch soziales Engagement erworben werden (vgl. Düx und Sass 2005). Ansätze hierzu zeigte die Studie StEG, in der auch motivationale und soziale Aspekte berücksichtigt wurden (vgl. Klieme et al. 2010b, S. 12; Fischer et al. 2011).

Des Weiteren ist auf Einschränkungen hinzuweisen, die aufgrund der gewählten Analyseverfahren entstanden sind. Die explorative Vorgehensweise wurde auf statistische Verfahren beschränkt, die mit Hilfe von SPSS ausgeführt werden können. Dies hat beispielsweise zum Nachteil, dass bei der Clusteranalyse die fehlenden Werte ignoriert werden. Ein besseres Verfahren wäre hier etwa die Latente-Klassen-Analyse (LCA) mit MPLUS, weil damit die Mög-

lichkeit geboten wäre, die fehlenden Werte zu berücksichtigen. Aufgrund der geringen Stichprobengröße wurde in der vorliegenden Arbeit auf dieses Verfahren verzichtet. Des Weiteren richtete sich der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf die Individualebene. Andere Studien im Bereich der Untersuchung zur Chancenungleichheit im Bildungssystem haben zeigen können, dass eine Ursachenbeschreibung auf Individualebene nicht ausreicht, sondern ein Hinzuziehen der Klassen- sowie Schulebene in Zukunft von Bedeutung ist, um beispielsweise Kompositionseffekten auf die Spur zu kommen (siehe hierzu beispielweise Schründer-Lenzen 2009; Bonsen et al. 2012, S. 28). So zeigte etwa die Studie von Rumberger und Palardy (2005), dass nach Einbeziehung des Schulklimas sowie der Lehrererwartung ein Kompositionseffekt des sozioökonomischen Status nicht mehr nachweisbar war (Bellin 2008, S. 217). Entsprechende Hinweise lassen die Daten, die hier zur Verfügung standen, nicht zu.

Aufgrund der kleinen Stichproben basieren die Aussagen zu Zusammenhängen zwischen der zusätzlichen Sprachförderung mit der Lesekompetenz auf sehr niedrigen Fallzahlen in den einzelnen Gruppen. Die Analysen zeigten, dass eine Unterteilung in die drei Gruppen 1) Sprachförderung nur in der Primarstufe, 2) nur in der Sekundarstufe oder 3) in beiden Stufen sinnvoll erscheint. Es wäre wünschenswert, in weiteren Untersuchungen, die auf größeren Stichproben basieren, die hier dargestellte zeitliche Differenzierung – *wann* eine Förderung stattgefunden hat – aufzugreifen, um zu überprüfen, ob sich diese Ergebnisse replizieren lassen.

## Literaturverzeichnis

Alba, R.; Handl, J.; Müller, W. (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46 (2), S. 209–237.

Artelt, C.; Drechsel, B.; Bos, W.; Stubbe, T. C. (2009): Lesekompetenz in PISA und PIRLS/IGLU - ein Vergleich. In: J. Prenzel und J. Baumert (Hg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 10 - 2008. 1. Aufl.: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV), S. 35–25.

Artelt, C.; McElvany, N.; Christmann, U.; Richter, T.; Groeben, N.; Köster, J. et al. (Hg.) (2007): Förderung von Lesekompetenzen Lesekompetenz – Expertise. Bonn [u. a.]: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf, zuletzt geprüft am 14.2.2014.

Artelt, C.; Stanat, P.; Schneider, W.; Schiefele, U. (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69–137.

Artelt, C.; Naumann, J.; Schneider, W. (2010): Lesemotivation und Lernstrategien. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 73–111.

Artelt, C.; Schneider, W.; Schiefele, U. (2002): Ländervergleich zur Lesekompetenz. In: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hg.): PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 55–94. Online verfügbar unter: http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/pisa/PISA2000Lesen/PISA-E.pdf, zuletzt geprüft am 14.2.2014.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.

Avenarius, H.; Baethge, M.; Döbert, H. M.; Hetmeier H.-W.; Klieme, E.; Meister-Scheufelen, G. et al. (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter: http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf, zuletzt geprüft am: 14.2.2014.

Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W.; Weiber, R. (Hg.) (2008): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 12. Auf., vollständig überarb., Berlin [u. a.]: Springer.

Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W.; Weiber, R. (Hg.) (2006): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 11. Aufl., Berlin [u. a.]: Springer.

Backhaus, K.; Erichson, B.; Plinke, W.; Weber, R. (Hg.) (2003): Multivariate Analysemethoden. 10. Aufl. Berlin [u. a.]: Springer.

Bankhofer, U.; Praxmarer, S. (1998): Zur Behandlung fehlender Daten in der Marktforschungspraxis. In: *Marketing, Journal of Research and Management* 2 (2). Quartal 1998.

Barlösius, E. (2006): Pierre Bourdieu. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Barnhardt, J. (2012): Literature Review. Family Literacy. Home Literacy Events and Learning. Online verfügbar unter: http://www.bridgew.edu/library/cags_projects/jbarnhardt/webpage/literature_review.htm, zuletzt geprüft am 14.10.2012.

Barthelmes, J.; Bruhns, K.; Seifert, B.; Zehnbauer, A.; Eisfeld, A. (Hg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und

Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hg.).

Baumbast, S.; Hofmann-van de Poll, F.; Lüders, C. (2012): Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise. München: Deutsches Jugendinstitut e.V., Online verfügbar unter: http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder__und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U. et al. (Hg.) (2002): PISA 2000 - die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U. et al. (Hg.) (2003b): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U. et al. (Hg.) (2001b): Zusammenfassung Zentraler Befunde. In: J. Baumert, E. Klieme, J. Neubrand, J. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 78–84. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/PISA3.pdf, zuletzt geprüft am 14.2.2014.

Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, J.; Prenzel, J.; Schiefele, U.; Schneider, W. et al. (Hg.) (2001c): PISA 2000. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J.; Artelt, C.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U. et al. (Hg.) (2001d): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J.; Maaz, K. (2006): Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: J. Baumert, P. Stanat und R. Watermann (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11–29.

Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J.; Stanat, P.; Demmrich, A. (2001a): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: J. Baumert, E. Klieme, J. Neubrand, J. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 15–68.

Baumert, J.; Watermann, R.; Schümer, G. (2003a): Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (1), S. 46–72.

Baumert, J.; Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: J. Baumert, E. Klieme, J. Neubrand, J. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–398.

Beck, M. (2004): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Berlin [u. a.]: Flüchtlinge und Integration Beauftragte der Bundesregierung für Migration. Online verfügbar unter: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/foerderung-sek-I.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 03.02.2012.

Becker, B.; Biedinger N. (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58 (4), S. 660–684.

Becker, R. (2004): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Bildungsgleichheit. In: R. Becker und W. Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsgleichheit. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–193.

Becker, R.; Lauterbach, W. (Hg.) (2004): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsgleichheit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Behr-Heintze, A.; Lipski, J. (2005): Schulkooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Bellin, N. (2008): Disparitäten in der Leseleistung und im Sprachverständnis zwischen Kindern mit Migrationshintergrund. Eine Analyse an Berliner Grundschulen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Betz, T. (2006): Ungleiche Kindheit. Ein (erziehungswissenschaftlicher) Blick auf die Verschränkung von Herkunft und Bildung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26 (1), S. 52–68.

Blatt, I.; Voss, A. (2005): Leseverständnis und Leseprozess. Didaktische Überlegungen zu ausgewählten Befunden der IGLU/IGLU E-Studien. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin und G. Walther (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 239–281.

Blossfeld, H.-P.; Zur Shavit, Y. (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (1), S. 25–52.

BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hg.) (2006): Ganztagschule – eine Chance für Familien. Kurzfassung des Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Frauen und Jugend. Wiesbaden. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/ganztagsschule,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf, zuletzt geprüft am 02.04.2012.

BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hg.) (2002): Elfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Online verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/kjb/data/download/11_Jugendbericht_gesamt.pdf, zuletzt geprüft am 14.2.2014.

Bonsen, M.; Bos, W.; Gröhlich, C.; Harney, B.; Imhäuser, K.; Makles, A. et al. (Hg.) (2012): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (21). Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_einunddreissig.pdf, zuletzt geprüft am 12.3.2014.

Bortz, J. (2005): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Aufl., vollst. überarb. und aktualisiert. Berlin [u. a.]: Springer.

Bortz, J.; Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin [u. a.]: Springer.

Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Walther, G.; Valtin, R. (Hg.) (2003a): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W.; Göhlich, C. (Hg.) (2010): KESS 8 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8. Münster [u. a.]: Waxmann.

Bos, W.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Voss, A.; Badel, I.; Plaßmeier, N. (2003b): Lesekompetenz deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther und R. Valtin (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 69–142.

Bos, W.; Schwippert, K.; Stubbe, T. C. (2007a): Die Kopplung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes et al. (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 225–247.

Bos, W.; Bonsen, M.; Gröhlich, C.; Guill, K.; May, P.; Rau, A. et al. (Hg.) (2009): KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Münster [u. a.]: Waxmann.

Bos, W.; Gröhlich, C.; Guill, K.; Scharenberg, K.; Wendt, H. (2010): Ziele und Anlage der Studie KESS 8. In: W. Bos und C. Göhlich (Hg.): KESS 8 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 11–20.

Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes E.-M. et al. (Hg.) (2007b): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W.; Pietsch, M. (Hg.) (2006): KESS 4 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen. Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen. 1 Band. Münster: Waxmann.

Bos, W.; Lankes, E.-M.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, R.; Walther, G. (Hg.) (2005): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann.

Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality – Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.

Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabylischen Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1979/1999): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 11. Aufl. Frankfurt a. M: Utb GmbH.

Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (Hg.) (1983a): Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. übersetzt von B. Schwibs und A. Russer. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1983b): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Originalbeitrag übersetzt von R. Kreckel. Göttingen: Schwartz (2. Aufl.: 1990) (Soziale Welt, Sonderband 2), S. 183–198. Online verfügbar unter: http://unirot.blogsport.de/images/bourdieukapital.pdf, zuletzt geprüft am 14.2.2014.

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg: VSA-Verlag.

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit (1964-1971). Stuttgart: Klett.

Bremer, H. (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim [u. a.]: Juventa-Verlag.

Brice-Heath, S. (1983): Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press.

Brosius, F. (Hg.) (2006): SPSS 14. Das mitp-Standardwerk; fundierte Einführung in SPSS und die Statistik. 1. Aufl. Heidelberg: mitp.

Büchner, C.; Wagner G. G. (2006): Eine empirische Bestandsaufnahme außerfamiliärer und außerschulischer Bildungs- und Lernwelten. Ergänzungen und vertiefende Analysen im Anschluss an den 12. Kinder- und Jugendbericht. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW).

Büchner, P.; Wahl, K. (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 356–373.

Büchner, P.; Krüger, H.-H. (1996): Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. In: *Politik und Zeitgeschichte* 11 (96), S. 21–30.

Bühl, A. (2009): PASW. Einführung in die moderne Datenanalyse; [ehemals SPSS]. 12., aktualisierte Aufl. München, Boston [u. a.]: Pearson Studium.

Bühner, M.; Ziegler, M. (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. München [u. a.]: Pearson.

Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Christmann, U. (2000): Aspekte der Textverarbeitungsforschung. In: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann und S. Sager (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter GmbH, S. 113–122.

Christmann, U.; Richter, T. (2006): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben und B. Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Aufl., Weinheim: Juventa, S. 25–58.

Christmann, U.; Groeben, N. (1999): Psychologie des Lesens. In: B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler und E. Schön (Hg.): Handbuch Lesen. München: Saur, S. 145–223.

Coelen, T.; Otto, H.-U. (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Cohen, J. (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2. Aufl., Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Cortina, J. M. (1993): What is Coefficient Alpha? Examination of Theory and Applications. In: *Journal of Applied Psychology* 78 (1), S. 98–104.

Council of Europe: Strategies for learning democratic citizenship, Strasbourg 19.7.2000, S. 18

Cseh, M.; Watkins, K. E.; Marsick, V. J. (1999): Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace. In: K. P. Kucffinke (Hg.): Proceedings, Vol. I, Baton Rouge: Academy of Human Resource Development Conference, S. 349–356.

Cummins, J. (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: *Review of Educational Research* 49 (79), S. 222–251.

Cummins, J. (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd (Bilingual Education and Bilingualism 23).

Dehnbostel, P. (1999): Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In: P. Dehnbostel, W. Markert und H. Novak (Hg.): Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept. Neusäß, S. 184–195.

Dehnbostel, P. (2003): Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht. (Überarbeiteter Vortrag anlässlich der 4. Fachtagung des Programms „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ am 18./19. Sept. 2003 in Neukirchen/Pleiße mit dem Thema „Kompetenzen

für die Berufsorientierung nach PISA – auf welche Kompetenzen kommt es an?“). Neukirchen/Pleiße. Online verfügbar unter: http://swa-programm.de/texte_material/swa_texte/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf, zuletzt geprüft am 19.03.2012.

Dehnbostel, P. (2007): Lernen im Prozess der Arbeit. Münster: Waxmann.

Dehnbostel, P.; Gonon, P. (Hg.) (2002): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Deutsches Jugendinstitut (2000): Wie Kinder multikulturellen Alltag erleben. Projektbericht. München: DJI.

Deutsches PISA-Konsortium (2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsches PISA-Konsortium (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenz der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

De Jong, P. F.; Leseman, P. P. M. (2001): Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. In: *Journal of School Psychology* 35 (5), S. 389–414.

Dewey, J. (1997): Democracy and Education. New York: The Free Press.

Diefenbach, H. (2008): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: W. Helsper und J. Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl., durchges. und erw., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217–241.

Ditton, H. (1992): Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim [u. a.]: Juventa.

Ditton, H. (2007): Einleitung: Übergänge im Bildungswesen – Ergebnis rationaler Wahlen? In: H. Ditton (Hg.): Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 9–40.

Ditton, H.; Krüsken, J.; Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit - der Beitrag von Familie und Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2), S. 285–304.

Dohmen, D.; Erbes, A.; Fuchs, K.; Günzel, J. (2008): Was wissen wir über Nachhilfe? – Sachstand und Auswertung der Forschungsliteratur zu Angebot, Nachfrage und Wirkungen. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie Institute for Education and Socio-Economic Research and Consulting (FiBS). Online verfügbar: https://www.bmbf.de/pubRD/sachstand_nachhilfe.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Dohmen, G. (1996): Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BWFT).

Dohmen, G. (Hg.) (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Drechsel, B.; Schiefele, U. (2001): Die Lesekompetenz im Ländervergleich. In: J. Baumert, E. Klieme, J. Neubrand, J. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider et al. (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 82–102.

Düx, W.; Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotentiale in Settings des freiwilligen Engagements. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 394–411.

Düx, W.; Rauschenbach, T. (2010): Informelles Lernen im Jugendalter. In: N. Neuber (Hg.): Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–77.

Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a. M: Campus Verlag.

Europäische Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Unter Mitarbeit von Generaldirektion für Beschäftigung und Soziales Generaldirektion für Bildung und Kultur. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

Europäische Kommission (2012): Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens. Brüssel: Europäische Kommission. Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/informal/proposal2012_de.pdf, zuletzt geprüft am 11.01.2013.

Faul, F.; Erdfelder, E. (1992): GPower. A priori, post-hoc, and compromise power analysis for MS-DOS. Computer Programm. Bonn: University Bonn.

Faure, E. (Hg.) (1972): Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris: UNESCO.

Feierabend, S.; Rathgeb, T. (2004): JIM 2004: Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Baden-Baden: Medienpädagogischer Forschungsschwerpunkt Südwest. Online verfügbar unter: http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2004.pdf, zuletzt geprüft am 12.2.2014.

Fischer, N.; Holtappels, H. G.; Klieme, E.; Rauschenbach, T.; Stecher, L.; Züchner, I. (Hg.) (2011): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim [u. a.]: Beltz Juventa.

Fischer, N.; Brümmer, F.; Kuhn, H. P.; Züchner, I. (2010): Individuelle Wirkungen des Ganztagsschulbesuchs in der Sekundarstufe. Erkenntnisse aus der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschule (StEG). Hessen, Rheinland-Pfalz 15 (2010) 2, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), S. 38–39. Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2665/pdf/herp10_02_0002_D_A.pdf, zuletzt geprüft am 18.3.2014

Foster, M. A.; Lambert, R.; Abbott-Shim, M.; McCarty, F.; Franze, S. (2005): A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. In: *Early Childhood Research Quarterly* 20 (1), S. 13–36.

Frey, A.; Heinze, A.; Mildner, D.; Hochweber J.; Asseburg, R. (2010): Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 153–176.

Fromm, S. (2008): Faktorenanalyse. In: N. Baur und S. Fromm (Hg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. 2. Aufl., überarb. und erw. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fuchs-Heinritz, W.; König A. (2005): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. Konstanz [u.a.]: UTB Soziologie (UVK-Verlagsgesellschaft).

Fürstenau, S.; Gogolin, I.; Yağmur, K. (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen. Münster [u. a.]: Waxmann.

Furtner-Kallmünzer, M.; Hössl, A.; Janke, D.; Kellermann, D.; Lipski, J. (Hg.) (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. München: DJI-Verlag.

Furtner-Kallmünzer, M.; Hössl, A.; Janke, D.; Kellermann, D.; Lipski, J. (Hg.) (2000): Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts "Lebenswelten als Lernwelten". München: Deutsches Jugendinstitut (DJI). Online verfügbar unter: http://www.dji.de/bibs/77_projektheft2.pdf, zuletzt geprüft am 14.2.2014.

Gantefort, C.; Roth H.-J.; Migai, N.; Gogolin, I. (2009): Sorbisch-Deutsche Schulen in Sachsen. Sprachentwicklung in der Grundschule. Hamburg und Köln: Universität Hamburg, Universität zu Köln.

Online verfügbar unter: http://www.schule.sachsen.de/download/download_sbi/Abschlussbericht-Sek1-Sachsen.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Gibson, E. J.; Levon, H. (1989): Die Psychologie des Lesens. Stuttgart: Klett.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Gogolin, I. (2003): Chancengleichheit – Eine Illusion. In: Sozialreferat /Stadtjugendamt (Hg.): Interkulturelle Verständigung - Bildung und Chancengleichheit. München, S. 21–32. Online verfügbar unter: http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/209_bildung_chancengleichheit.pdf.

Gogolin, I. (2004): Zum Problem der Entwicklung von "Literalität" durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7 (Beiheft 3), S. 101–111.

Gogolin, I. (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: P. Mecheril und T. Quel (Hg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster u. a.: Waxmann, S. 79–85.

Gogolin, I.; Lange, I. (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenau und M. Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.

Gogolin, I.; Dirim, I.; Klinger, T.; Lange, I.; Lengyel, D.; Michel, U. et al. (Hg.) (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster [u.a].: Waxmann.

Göhlich, C.; Guill, K.; Bonsen, M.; Bos, W. (2009): Schulische Lernbedingungen. In: W. Bos, M. Bonsen, C. Gröhlich, K. Guill, P. May, A. Rau et al. (Hg.): KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 23–38.

Gonon, P. (2002): Informelles Lernen - ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In: P. Dehnbostel und P. Gonon (Hg.): Informelles Lernen - eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 13–22.

Groeben, N. (2002): Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts "Lesekompetenz". In: N. Groeben und B. Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 11–21.

Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.) (2006): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Aufl., Weinheim: Juventa.

Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim: Juventa.

Groeben, N.; Hurrelmann, B. (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa.

Grund, A. (2007): Informelles und Formales Lernen gewerblicher Mitarbeiter. Ein qualitativer Ansatz zur Beschreibung und Kontrastierung betrieblicher Lernprozesse. Mannheim: Universität Mannheim.. Online verfügbar unter: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1912/1/Informelles_und_formales_Lernen_gewerblicher_Mitarbeiter2.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Grunert, C. (2011): Außerschulische Bildung. In: H. Reinders, H. Ditton, D. Gräsel und B. Gniewosz (Hg.): Empirische Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 137–148.

Grunert, S. (2006): Bildung und Lernen - ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: T. Rauschenbach, W. Düx und E. Sass (Hg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim: Juventa, S. 15–34.

Guill, K. (2012): Nachhilfeunterricht. Individuelle, familiäre und schulische Prädiktoren. Münster [u. a.]: Waxmann.

Haag, L. (2001): Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 15 (1), S. 38–44.

Haag, L.; Jäger, R. S. (2011): Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. In: *Empirische Pädagogik* 25 (3), S. 259–265.

Häcker, H. O.; Stapf, K.-H. (Hg.) (2004): Dorsch – Psychologisches Wörterbuch. 14. Aufl., Bern: Huber.

Hansen, S. (2008): Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harring, M. (2011): Das Potenzial der Freiheit. Soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital im Kontext der Freizeitwelt Jugendlicher. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Harring, M. (2010): Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In: M. Harring, O. Böhm-Kasper und C. Rohlfs (Hg.): Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 22–59.

Harring, M.; Rohlfs C.; Palentien, C. (Hg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hartig, J. (Hg.) (2009): IRT-Skalierung mit ConQuest. Forschungswerkstatt: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden. DGfE-Summer School. DGFE.

Heim, R. (2012): Bildung - auch im außerschulischen Sport? In: M. Krüger und N. Neuber (Hg.): Bildung im Sport. Beitrag zu einer zeitgemäßigten Bildungsdebatte. Dordrecht: Springer, S. 253–266.

Heinemann, W. und Viehweger, G. (1991): Eine Einführung. Reihe Germanistische Linguistik 115. Tübingen: Niemeyer.

Henze, R. C. (1992): Informal Teaching and Learning. A Study of Everyday Cognition in a Greek Community. Hillsdale, N. J.: Routledge.

Heppt, B.; Dragon N.; Berendes, K.; Stanat, P.; Weiner, S. (2012): Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7 (3), S. 349–356.

Hertel, S.; Hochweber, J.; Steinert, B.; Klieme, E. (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 113–152.

Hillmert, S. (Hg.) (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hollenbach, N.; Meier, U. (2004): Lernen am Nachmittag - Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In: G. Schümer, K.-J. Tillmann und M. Weiss (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 165–186.

Holtappels, G. H.; Klieme, E.; Rauschenbach, T.; Stecher, L. (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse zur Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa.

Irwin, J. W. (1986): Teaching reading comprehension processes. New Jersey: Prenctice-Hall.

Isler, D.; Philipp, M.; Tilemann, F. (2010): Lese- und Medienkompetenzen. Modelle, Sozialisation und Förderung. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen (LfM).

Jungbauer-Gans, M. (2004): Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA 2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 33 (5), S. 375–397.

Kappelhoff, P. (2012): Faktorenanalyse. Wuppertal: Universität Wuppertal. Online verfügbar unter: http://temme.wiwi.uni-wuppertal.de/fileadmin/kappelhoff/Downloads/Vorlesung/factor.pdf, zuletzt geprüft am 01.09.2012.

Keller, S.; Zavalloni, M. (1964): Ambition and Social Class: A Respecification. In: *Social Forces* 1 (43), S. 58–70.

Kintsch, W. (1988): The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. In: *Psychological Review* 2 (95), S. 163–182.

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

Kirchhöfer, D. (2000): Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin: (QUEM-Report Nr. 66).

Kirsch, I. S.; Mosenthal, P. B. (1989-1991): Understanding documents. A monthly column appearing. In: *Journal of Reading.* Newark. DE International Reading association.

Klieme, E.; Holtappels H. G.; Rauschenbach T.; Stecher, L. (2007a): Ganztagschule in Deutschland. Bilanz und Perspektiven. In: H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach und L. Stecher (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der Studie „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa, S. 353–382.

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: BMBF.

Klieme, E.; Jude, N.; Baumert, J.; Prenzel, J. (2010a): PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 277–294.

Klieme, E.; Fischer, N.; Holtappels, G.; Rauschenbach, T.; Stecher, L. (Hg.) (2010b): Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005–2010. Frankfurt a. M.: Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) (Hg.). Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/steg_2010.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M. et al. (Hg.) (2010c): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann.

Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M. et al. (2007b): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Unveränd. Aufl., Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Bildungsforschung, 1). Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf, zuletzt geprüft am 26.03.2012.

Knowles, M. S. (1951): Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders and Teachers. New York.

Koller, H.-C. (2009): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 4. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Kraska, L. M. (2010): Hypertext-Lesekompetenz von Viertklässlern. Berlin: Logos.

Kristen, C. (1999): Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (Arbeitspapiere 5).

Krüger, H.-H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.-T.; Budde, J. (Hg.) (2010): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kühne, A.; Plötz, U.; Schminke, T.; Tall, Y. (2007): Bundesweites Integrationsprogramm (§ 45 Aufenthaltsgesetz): Feststellung der Sprachförderangebote des Bundes und der Länder. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).

Lange, I.; Gogolin, I. (Hg.) (2009): Durchgängige Sprachbildung in der Praxis. 2 Bände. Münster: Waxmann.

Langness, A.; Leven, I.; Hurrelmann, K. (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: K. Hurrelmann und M. Albert (Hg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Orig.-Ausg., Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 49–102.

Lankes, E.-M.; Bos, W.; Mohr, I.; Plaßmeier, N.; Schwippert, K.; Sibberns, H.; Voss, A. (2003): Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und ihrer Erweiterung um Mathematik und Naturwissenschaften. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther und R. Valtin (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 7–28.

Legrand, P. (2011): Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten im deutschen Schulsystem – Mythos Chancengleichheit: In: *Zeitschrift für Gesellschaft und Kultur* 62 (4): Online verfügbar: http://www.tabularasa-jena.de/artikel/artikel_3209/, zuletzt geprüft am 21.9.2012.

Lehnhart, V. (1993): Bildung für alle. Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Leseman, P. P. M. (2000): Bilingual Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21 (2), S. 93–112.

Leseman, P. P. M.; De Jong, P. F. (1998): Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. In: *Reading Research Quarterly* (33), S. 294–318.

Leven, I.; Quenzel, G.; Hurrelmann, K. (2010): Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland (Hg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag, S. 53–128.

Liebau, E.; Zirfas, J. (Hg.) (2008): Ungerechtigkeit der Bildung-Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen [u. a].: Budrich.

Link, J. (2012): Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Linssen, R.; Leven, I.; Hurrelmann, K. (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell Holding (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischen Idealismus und robusten Materialismus. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 53–90.

Lintorf, K. (Hg.) (2012): Wie vorhersagbar sind Grundschulnoten? Prädiktionskraft individueller und kontextspezifischer Merkmale. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Little, R. J.; Rubin, D. B. (1987): Statistical analysis with missing data. New York: Wiley.

Livingstone, D. W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.): Kompetenz für Europa: Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. Berlin: *QUEM-report* (60), S. 65 – 91.

Livingstone, D. W. (2001): Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research. Online verfügbar unter: https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2735/2/21adultsinformallearning.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2012.

Lüdtke, O.; Robitzsch, A.; Trautwein, U.; Köller, O. (2007): Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. In: *Psychologische Rundschau* 58 (2), S. 103–117.

Maaz, K.; Nagy, G. (2009): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: J. Baumert, K. Maaz und U. Trautwein (Hg.): Bildungsentscheidungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 12), S. 153–182.

Maaz, K.; Hausen, C.; McElvany, N.; Baumert, J. (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (3), S. 299–327.

Maaz, K.; Baumert, J.; Gresch, C.; McElvany, N. (Hg.) (2010a): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Maaz, K.; Gresch, C.; McElvany, N.; Jonkmann, K.; Baumert, J. (2010b): Theoretische Konzepte für die Analyse von Bildungsübergängen: Adaptation ausgewählter Ansätze für den Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch und N. McElvany (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 65–86. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf, zuletzt geprüft am 18.3.2014.

Maaz, K.; Baumert, J.; Trautwein, U. (2010c): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch und N. McElvany (Hg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 27–65. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_vierunddreissig.pdf, zuletzt geprüft am 18.3.2014.

Marsick, V. J.; Volpe, M.; Watkins, K. E. (1999): Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. In: V. J. Marsick und M. Volpe (Hg.): Informal Learning on the Job. *Advances in Developing Human Resources*. San Francisco: Berret-Koehler Communication, S. 80–95.

Marsick, V. J.; Watkins, K. E. (1990): Informal and Incidental Learning in the Workplace. London: Routledge.

Masters, G. N. (1982): A rasch model for partial credit scoring. In: *Psychometrika* 47 (2), S. 149–174.

Matthäi, J.; Artelt, C. (2009): Förderung von Strategien des Textverstehens in der Grundschule? Leseförderung zwischen Schriftspracherwerb und strategischer Steuerung. In: Hellmich F. und Warnke S. (Hg.): Lernstrategien im Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer, S. 105–116.

McElvany, N. (2008): Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie. Münster: Waxmann.

McElvany, N.; Becker, M.; Lüdtke, O. (2009): Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41 (3), S. 121–131.

Meulemann, H. (1985): Bildung und Lebensplanung. Frankfurt a. M.: Campus-Verlag.

Naumann, J.; Artelt, C.; Schneider, W.; Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 23–67.

Neuber, N.; Schmidt-Millard, T. (2006): Sport in der Ganztagsschule. In: *Sportpädagogik* 30 (5), S. 4–13.

Neugebauer, M. (2010): Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 39 (3), S. 202–214.

OECD (2009): PISA 2006. Technical Report. Washington: Organization for Economic Cooperation & Development. Online verfügbar unter: http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/42025182.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Otto, H.-U.; Kutscher, N. (Hg.) (2004): Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik. Weinheim: Juventa.

Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Otto, H.-U.; Rauschenbach, T. (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Overwien, B. (1999): Außerhalb europäischer Wahrnehmung: Traditionelles berufliches Lernen in Afrika und die informelle Lehre in Lateinamerika. In: B. Overwien, C. Lohrenscheit und G. Specht (Hg.): Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Frankfurt a. M.: Iko-Verlag.

Overwien, B. (2004): Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In: H.-U. Otto und T. Coelen (Hg.): Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51–73.

Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 339–355.

Overwien, B. (2008a): Informelles Lernen. In: T. Coelen und H.-U. Otto (Hg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 128–136.

Overwien, B. (2008b): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: H. Sturm, H. Schulze, F. Schipull-Gehring, M. Troeder und M. Schlotzhauer (Hg.): Übergangssysteme im Wandel. Perspektiven für die Ausbildungsvorbereitung; Bilanz des ESF-Projektes Kompass, individuelles Entwicklungsnetzwerk für Schülerinnen und Schüler im Westen Hamburgs 2004–2007. Hamburg: Berufsbildungswerk, S. 135–153. Online verfügbar unter: http://www.esf-kompass.de/sites/doc/kompass_abschlussbericht.pdf, zuletzt geprüft am 12.03.2012.

Palentien, C. (2007): Die Ganztagsschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In: M. Harring, C. Rohlfs und C. Palentien (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–290.

Perfetti, C. A. (1985): 1985 Reading ability. New York: Oxford University Press.

Pietraß, M.; Schmidt, B.; Tippelt, R. (2005): Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 412–426.

Pietsch, M.; Tosana, S. (2008): Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität. Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeitstheorie als Methoden der Qualitätssicherung in der externen Evaluation von Schulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 11 (3), S. 430–452.

Rayner, K.; Pollatsek, A. (1989): The psychology of reading. London: Prentice Hall.

Portmann-Tselikas, P. R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: P. R. Portmann-Tselikas und S. Schmölzer-Eibinger (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag (Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 7), S. 13–44.

Portmann-Tselikas, P. R. (2005): Was ist Textkompetenz. Zürich, S. 1–18. Online verfügbar unter: http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf, zuletzt geprüft am 16.04.2012.

Preibusch, W. (1992): Die deutsch-türkischen Sprachbalancen bei türkischen Berliner Grundschülern. Eine clusteranalytische Untersuchung. Frankfurt a. M. [u. a.]: Lang.

Radisch, F.; Stecher, L.; Fischer, N.; Klieme, E. (2008): Was wissen wir über die Kompetenzentwicklung in Ganztagsschulen? In: C. Rohlfs, M. Harring und C. Palentien (Hg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 275–288.

Radisch, F.; Stecher, L.; Klieme, E.; Kühnbach, O. (2007): Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In: H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach, L. Stecher (Hg.): Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim: Juventa, S. 227–260.

Ramm, G.; Adamsen, C. (2006): PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Münster [u. a.]: Waxmann.

Ramm, G.; Walter, O.; Heidemeier, H.; Prenzel, M. (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, S. 269–298.

Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W.; Naumann, E. (2010a): Quantitative Methoden. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 3. erweiterte Aufl. 1 Band. Berlin: Springer-Verlag.

Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W.-J.; Naumann, E. (2006): Quantitative Methoden. 2., erweitert. Aufl. Heidelberg [u. a.]: Springer-Medizin-Verlag.

Rasch, B.; Friese, M.; Hofmann, W.-J.; Naumann, E. (Hg.) (2010b): Quantitative Methoden. 3. Aufl., Heidelberg: Springer.

Rasch, G. (1980): Probabilistic models for some intelligence and attainment tests. Expanded. Chicago: University of Chicago Press.

Rauschenbach, T.; Leu, R. H.; Lingenauber, S.; Mack, W.; Schilling, M.; Schneider, K.; Züchner, I. (Hg.) (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform Band 6. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Rauschenbach, T.; Düx, W.; Sass, E. (Hg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim: Juventa.

Rayner, K.; Pollatsek, A. (1989): The psychology of reading. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Rehfeldt, J. (2012): Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reich, H. H.; Roth, H.-J. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.

Reckwitz, A. (2004): Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler. In: K. H. Hörning und J. Reuter (Hg.): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: Transcript, S. 40–54.

Reichmann, U. (2005): Die Offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen-Analyse und Kritik aus sozialpädagogischer Perspektive. In: V. Ladenthin und J. Rekus (Hg.): Die Ganztagsschule – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 163–176.

Richter, T.; Christmann, U. (2002): Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In: N. Groeben und B. Hurrelmann (Hg.): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, S. 25–58.

Rohlfs, C. (2012): Die Illusion der Chancengleichheit. Bildungsungleichheit vor dem Hintergrund Pierre Bourdieus Theorie der Sozialen Praxis. In: A. El-Mafaalani (Hg.): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–102.

Rollett, W. (2007): Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Ganztagsbetrieb und deren Bedingungen. In: H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach und L. Stecher (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim: Juventa, S. 283–312.

Rönnebeck, S.; Schöps, K.; Prenzel, M. (2010): Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 177–198.

Rost, D. H. (2001): Leseverständnis. In: D. H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2., überarb. und erw. Aufl., Weinheim: Beltz Psychologie-Verlagsunion, S. 449–456.

Rost, J. (2004): Lehrbuch Testtheorie-Testkonstruktion. 2. Aufl., Bern [u. a.]: Huber.

Roth, H.-J. (2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (3), S. 378–402.

Roth, H.-J., Gogolin, I.; Neumann, U. (Hg.) (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg – Wissenschaftliche Begleitung. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Unter Mitarbeit von A. Grevé und T. Klinger. Hamburg: Universität Hamburg, Universität zu Köln. Online verfügbar: http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2007.pdf, zuletzt geprüft am: 13.07.2014.

Rubin, D. B. (1976): Inference and missing data. In: *Biometrika* 63 (3), S. 581–592.

Runte, M. (2012): Missing Values. Konzepte und statistische Literatur. Kiel: Universität Kiel. Online verfügbar unter: http://www.runte.de/matthias/publications/missingvalues.pdf, zuletzt geprüft am 19.04.2012.

Rumberger, R. W.; Palardy, G.(2005): Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of school performance. *American Education Research Journal* (41) 2, S. 3–42.

Sandhaas, B. (1986): Bildungsformen. In: D. Lenzen (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden. Band 3-Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Ernst Klett, S. 399–406.

Scheele, A. F.; Leseman, P. P. M.; Mayo, A. Y. (2010): The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. In: *Psycholinguistics* (31), S. 117–140. Online verfügbar unter: http://sla.sjtu.edu.cn/thesis/the home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency.pdf, zuletzt geprüft am 18.3.2014

Scheerer-Neumann, G. (1997): Lesen und Leseschwierigkeiten. In: F. E. Weinert (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule Göttingen. 3 Bände. Göttingen: Hogrefe (Serie pädagogische Psychologie), S. 279–325.

Schilcher, C. (2005): Der Beitrag von Pierre Bourdieu zur Sozialstrukturanalyse der gegenwärtigen Gesellschaften. In: *Zeitschrift für Philosophie und Kultur im Netz*. Rubrik Soziologie (Hg. Sic et Non.) TU-Darmstadt. Online verfügbar unter: http://www.sicetnon.org/content/perform/Schilcher_Bourdieu.pdf, zuletzt geprüft am 12.11.2012.

Schmölzer-Eibinger, S. (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. In: P. R. Portmann-Tselikas und S. Schmölzer-Eibinger (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag (Theorie und Praxis - Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 7), S. 91–125.

Schmölzer-Eibinger, S. (2007): Textkompetenz und Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der literalen Didaktik. Habilitationsschrift: Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Graz.

Schmölzer-Eibinger, S.; Weidacher, G. (Hg.) (2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Gunter Narr.

Schneider, T. (2004): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozioökonomischen Panels (SOEP). Berlin: DIW-German Institut for Economic Research (Hg.). Online verfügbar unter: ttp://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.42557.de/dp447.pdf, zuletzt geprüft am 18.3.2014.

Schneider, T. (2005): Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-ökonomischen Panels (SOEP). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 3 (51), S. 363–379.

Schneider, W. (2008): Diagnose und Förderung der Lesekompetenz im Kindes- und Jugendalter. In: C. Fischer, F. Mönks und U. Westphal (Hg.): Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln: Fachbezogene Förder- und Förderkonzepte. Berlin: LIT Verlag, S. 131–168.

Schnotz, W. (1994): Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten. Weinheim: Beltz: Psychologie-Verlag-Union.

Schnotz, W.; Dutke, S. (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenen Verarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider und P. Stanat (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz - Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61–99.

Schoenke, E. (2010): Textdidaktik und Textlinguistik für Studierende - Wissensverarbeitung beim Verfassen wissenschaftlicher Texte. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 57 (2). Göttingen: V&R unipress GmbH, S. 451–471.

Schoenke, E. (2013): Textlinguistik-Glossar. Universität Bremen. Online verfügbar unter: http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/tlgl/tlgl.html, zuletzt aktualisiert am 14.01.2013.

Schöfthaler, T. (1981): Informelle Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 16. Beiheft: Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung, S. 97–115.

Schründer-Lenzen, A. (2009): Entwicklungs- und Lernbedingungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: H. Merkens, A. Schründer-Lenzen und H. Kuper (Hg.): Ganztagsorganisation im Grundschulbereich. Münster [u. a.]: Waxmann, S. 35–56.

Schwab, G. (1991): Fehlende Werte in der angewandten Statistik. Wiesbaden: Deutscher Universitäts Verlag.

Schwarz, M. (1992): Einführung in die kognitive Linguistik. 3. Aufl., vollst. überarb. und erw., Tübingen [u. a.]: Francke.

Schwippert, K.; Bos, W.; Lankes, E.-M. (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangstufe im internationalen Vergleich. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther und R. Valtin (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann, S. 265–297.

Seidel, S.; Bretschneider, M.; Kimmig, T.; Neß, H.; Noeres, D. (Hg.) (2008): Stand der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens in Deutschland im Rahmen der OECD Aktivität „Recognition

of non-formal and informal Learning“. Bonn [u.a]: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/non-formales_u_informelles_lernen_ind_deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Siebert-Ott, G. (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung. Köln: Universität Köln. Online verfügbar unter: http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/fileadmin/user_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/archiv/03/pdf/zweisprachigkeit.pdf, zuletzt geprüft am 14.1.2013.

Smolka, A.; Rupp, M. (2007): Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In: M. Harring, C. Rohlfs und C. Palentien (Hg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 219–236.

Solga, H.; Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf. Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, zuletzt geprüft am 14.3.2014.

Solga, H.; Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung (Hg. v.). Online verfügbar unter: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_171.pdf, zuletzt geprüft am 24.06.2012.

Soremski, R.; Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagsschule. München: Deutsches Jugendinstitut (Hg. v.). Online verfügbar unter: http://dji.de/bibs/6_GTS-Familie und Ganztagsschule-Abschlussbericht.pdf, zuletzt geprüft am 12.10.2012.

Stanat, P. (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele et al. (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich.

Stanat, P.; Schwippert, K.; Gröhlich, C. (2010a): Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In: C. P. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel und C. Röhner (Hg.): Migration, Sprache, Identität. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, (55. Beiheft), S. 147–164.

Stanat, P.; Rauch, D.; Segeritz, M. (2010b): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel et al. (Hg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 200–230.

Statistisches Bundesamt (Hg.) (2001): Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 1999/2000/2001 (Fachserie 11, Reihe 1). Stuttgart: Metzler-Poeschel.

Stecher, L. (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Schwerpunkt: Informelles Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (3), S. 374–393.

Straka, G. A. (2005): Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In: K. Künzel (Hg.): Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis. Köln: Böhlau, S. 27–45.

Strohner, H. (2006): Textverstehen aus Psycholinguistischer Sicht. In: H. Blühdorn, E. Breindl, U. H. Waßner (2006): Text - Verstehen: Grammatik und darüber hinaus. Berlin [u. a.]: Walter de Gruyter, S. 187–204.

Szczesny, M.; Watermann, R. (2011): Differenzielle Einflüsse von Familie und Schulform auf Leseleistung und soziale Kompetenzen. In: *Journal for educational research online* 3 (1), S. 168–193.

Tully, C. J. (2004a): Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In: P. Walther, C. J. Tully und C. Preiß (Hg.): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 153–187.

Tully, C. J. (2004b): Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 24 (4), S. 408–430.

Tully, C. J. (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Leben der Jugend verändert hat. Weinheim [u. a.]: Juventa.

van der Linden, W. J.; Hambelton, R. K. (Hg.) (1997): Handbook of modern item response theory. New York [u. a.]: Springer.

van Dijk T. A.; Kintsch, W. (1983): Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

Voss, A. (2006): Print- und Hypertextlesekompetenz im Vergleich. Münster: Waxmann.

Voss, A.; Carstensen, C. H.; Bos, W. (2005): Textgattungen und Verstehensaspekte: Analyse von Leseverständnis aus den Daten der IGLU Studie. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin und G. Walther (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster: Waxmann, S. 1–36.

Walther, P.; Tully, C. J.; Preiß, C. (Hg.) (2004): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung: Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Walther, P.; Tully, C. J.; Preiß, C.(Hg.) (2008): Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung. 2., erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Watkins, K.; Marsick, V. (1992): Building the learning organization: A new role for human resource developers. In: *Studies in Continuing Education*, 14 (2), S. 115–29.

Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD.

Weinert, F. E. (2001a): Concept of competence: a conceptual clarification. In: D. S. Rychen und L. H. Salganik (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers, S. 45–65.

Weinert, F. E. (Hg.) (2001b): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim [u. a.]: Beltz Verlag.

Weinert, F. E. (2001c): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim [u. a.]: Beltz Verlag, S. 17–31.

Weiß, R. H. (2006): Grundintelligenztest Skala 2- Revision. CFT 20-R. Göttingen: Hogrefe.

Weiß, R. H. (2007): Wortschatztest und Zahlenfolgentest- Revision. WT/ZF-R. Göttingen: Hogrefe.

Whitehurst, G. J.; Lonigan, C. J. (1998): Child Development. In: *Child Development and Emergent Literacy* 69 (3), S. 848–872.

Wilson, M. R. (2003): On choosing a model for measuring. In: *Methods of Psychological Research Online* 8 (3), S. 1–22.

Wojnesitz, A. (2010): Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster [u. a.]: Waxmann.

Wolter, A.; Wiesner, G.; Koepernik, C. (Hg.) (2010): Der lernende Mensch in der Wissensgesellschaft. Perspektiven lebenslangen Lernens. Weinheim [u. a.]: Juventa.

Wu, M. L.; Adams, R. J.; Wilson, M. R. (1998): ConQuest: Generalized item response modelling software. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Zerle, C. (2008): Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In: C. Alt (Hg.): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 345–366.

Züchner, I.; Arnold, B.; Vossler, A. (2007): Kinder und Jugendliche in Ganztagsangeboten. In: H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach und L. Stecher (Hg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG). Weinheim [u. a.]: Juventa, S. 106–122.

**Anhang**:

Teil A: Skalenbeschreibung und Häufigkeiten

Teil B: Skalenaufbereitung

Teil C: Missings

Teil D: G*Power a posteriori Berechnungen

Teil E: Korrelationen

# Anhang: Teil A

| Bezeichnung | **Schulinterne Förderung an der Schule: nichtformal (5./6. Klasse)** | | | |
|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 5 | | | |
| Frage | Hast Du in den letzten Jahren 2 Jahren in der Schule zusätzlichen Unterricht gehabt, um deine Leistungen zu verbessern? | | | |
| | | **1. Welle** | | |
| Variablen | Itemformulierung | **5./6. Klasse** | | |
| 1.Welle | | **MW** | **n** | **SD** |
| S1F25b | Förderkurs/ Stützkurs in Deutsch | 2,50 | 363 | ,72 |
| S1F25c | Förderkurs/ Stützkurs in Mathematik | 2,54 | 362 | ,72 |
| S1F25d | Förderkurs/ Stützkurs in anderen Fächern | 2,62 | 361 | ,66 |
| S1F25e | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 2,67 | 362 | ,64 |
| S1F25f | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | 2,65 | 364 | ,65 |
| Antwortkategorien: 1=ja, regelmäßig, 2=ja, gelegentlich, 3=nein, nie | | | | |
| *Variable wurde nicht berücksichtigt: S1F25a Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/innen | | | | |
| Quelle: Fragen wurden aus IGLU adaptiert. | | | | |

| Bezeichnung | **Schulexterne Förderung an der Schule: nichtformal (5./6.Klasse)** | | | |
|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 6 | | | |
| Frage | Hast Du in den letzten Jahren 2 Jahren außerhalb der Schule zusätzlichen Unterricht gehabt, um deine Leistungen zu verbessern? | | | |
| | | **1. Welle** | | |
| Variablen | | **5./6. Klasse** | | |
| 1. Welle | Itemformulierung | **MW** | **n** | **SD** |
| S1F26a | Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/innen | 2,73 | 367 | ,58 |
| S1F26b | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 2,77 | 365 | ,54 |
| S1F26c | Förderkurs für Legasthenie/ Rechtschreibschwäche | 2,77 | 363 | ,55 |
| S1F26d | Nachhilfe im Fach Deutsch | 2,68 | 367 | ,65 |
| S1F26e | Nachhilfe im Fach Mathematik | 2,68 | 366 | ,65 |
| S1F26f | Nachhilfe in einer Fremdsprache | 2,68 | 366 | ,65 |
| Antwortkategorien: 1=ja, regelmäßig, 2=ja, gelegentlich, 3=nein, nie | | | | |
| Quelle: Fragen wurden aus IGLU adaptiert. | | | | |

| Bezeichnung | **schulexterne Förderung an der Schule: nichtformal (Anfang 7. Klasse)** | | | |
|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 1 | | | |
| Frage | Hast Du in den letzten Jahren 2 Jahren außerhalb der Schule zusätzlichen Unterricht gehabt, um deine Leistungen zu verbessern? | | | |
| | | **1. Welle** | | |
| Variable | Itemformulierung | **Anfang 7. Klasse** | | |
| 1. Welle | | **MW** | **n** | **SD** |
| S1F28h | Nachhilfeunterricht außerhalb der Schule | 3,50 | 368 | ,97 |
| Antwortkategorien: 1=jeden Tag oder fast jeden Tag, 2= 1- bis 2-mal in der Woche, 3=1- bis 2-mal im Monat, 4=nie oder fast nie | | | | |
| *Nicht mit in die Analysen wurde aufgenommen:<br>S1F28j Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht außerhalb der Schule ( z.B. Musik). | | | | |
| Quelle: Fragen wurden aus IGLU adaptiert. | | | | |

| Bezeichnung | **Schulinteresse der Eltern** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 4 Items aus der 2. und 3. Welle | | | | | | |
| Frage | In wie weit stimmst Du folgenden Aussagen zu? | | | | | | |
| Variablen | Itemformulierung | **1. Welle Anfang 7. Klasse** | | | **2. Welle Ende 7. Klasse** | | |
| 2./3. Welle | | **n** | **MW** | **SD** | **MW** | **n** | **SD** |
| s2f_28a/s3f_28a | Meine Eltern achten darauf, dass ich meine Hausaufgaben gemacht habe. | 367 | 2,88 | 1,071 | 297 | 2,69 | 1,145 |
| s2f_28b/ s3f_28b | Ich spreche mit meinen Eltern, wenn ich Probleme in der Schule habe. | 368 | 2,58 | 1,07 | 301 | 2,5 | 1,057 |
| s2f_28c/s3f_28c | Ich spreche mit meinen Eltern über Themen, die wir im Unterricht haben. | 368 | 2,56 | 1,071 | 300 | 2,44 | 1,024 |
| s2f_28d/s3f_28d | Meine Eltern achten darauf, dass ich insgesamt auf die Schule (z.B. anstehende Tests) vorbereitet bin. | 368 | 2,99 | 1,004 | 300 | 2,76 | 1,065 |
| Antwortkategorien: 1= kommt (fast) nie vor, 2 kommt eher selten vor, 3= kommt häufig vor, 4= kommt sehr oft vor. | | | | | | | |
| Reliabilität (a) | | ,78 | | | ,80 | | |
| Varianzaufklärung durch die Faktoren in % | | 61,47% | | | 62,71% | | |
| Quelle: Fragen wurden aus PISA 2000 adaptiert. | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Schulinterne Förderung an der Schule: informell und nichtformal (Anfang/ Ende 7.Klasse/ Ende 8.Klasse)** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 6 Items aus der 1. und 2. Welle; 8 Items aus der 3. Welle | | | | | | | | | |
| Frage | Wie oft machst Du folgendes ungefähr | | | | | | | | | |
| Variablen 1./2./3. Welle | Itemformulierung | **1. Welle Anfang 7. Klasse** | | | **2. Welle Ende 7. Klasse** | | | **3. Welle Ende 8. Klasse** | | |
| | | **MW** | **n** | **SD** | **MW** | **n** | **SD** | **MW** | **n** | **SD** |
| S1F28b/ S2F25b/ S325b | Förderkurs/ Stützkurs in Deutsch | 3,51 | 370 | ,89 | 3,52 | 350 | ,88 | 3,66 | 328 | ,78 |
| S1F28c/ S2F25d/ S3F25d | Förderkurs/ Stützkurs in Mathematik | 3,49 | 370 | ,95 | 3,52 | 347 | ,90 | 3,80 | 328 | ,62 |
| S1F28d/ S2F25e/ S3F25e | Förderkurs/ Stützkurs in anderen Fächern | 3,55 | 365 | ,90 | 3,70 | 344 | ,72 | 3,64 | 327 | ,80 |
| S1F28e/ S2F25f/ S3F25f | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 3,50 | 371 | ,95 | 3,69 | 345 | ,73 | 3,66 | 327 | ,75 |
| S1F28f/ S2F25h/ S3F25h | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | 3,51 | 369 | ,95 | 3,79 | 344 | ,66 | 3,81 | 323 | ,60 |
| S1F28i/ S2f25j/ S325j | Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht in der Schule (z.B. Musik, Sport) | | | | 3,36 | 346 | 1,02 | 3,41 | 326 | ,97 |
| S2F25k/ S3f25k | Schulprojekte | | | | 3,60 | 344 | ,81 | 3,63 | 327 | ,76 |
| S2F25l/ S3f25l | Nachmittagsbetreuung | | | | 3,70 | 346 | ,82 | 3,63 | 328 | ,86 |
| Antwortkategorien: 1=jeden Tag oder fast jeden Tag, 2= 1- bis 2-mal in der Woche, 3=1- bis 2-mal im Monat, 4=nie oder fast nie | | | | | | | | | | |
| * Nicht mit in die Analysen aufgenommen wurden folgende Items (da diese nicht über alle drei Ergebungswellen miteinander verglichen werden konnten):<br>S2F28a/ S328a Wie oft machst du Hausaufgaben;<br>S2F25a Zusatzkurs für Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler;<br>S1F28g/S2F25g/S325g Nachhilfe schulintern;<br>S2F25i/S3F25i Hausaufgabenbetreuung | | | | | | | | | | |
| Quelle: Fragen wurden aus IGLU adaptiert. | | | | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Schulexterne Förderung außerhalb der Schule: nichtformal (Ende der 7. und 8. Klasse)** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 6 | | | | | | |
| Frage | Hast du in diesem Schuljahr außerhalb der Schule zusätzlichen Unterricht gehabt, um deine Leistungen zu verbessern? | | | | | | |
| Variablen 2./3. Welle | Itemformulierung | **2. Welle Ende 7. Klasse** | | | **3. Welle Ende 8. Klasse** | | |
| | | **MW** | **n** | **SD** | **MW** | **n** | **SD** |
| S2F26a/S3F26a | Zusatzangebote für leistungsstarke Schüler/innen | 3,74 | 348 | ,73 | 3,82 | 332 | ,59 |
| S2F26b/S3F26b | Kurs zur Verbesserung deiner Lern- oder Arbeitstechniken | 3,78 | 348 | ,65 | 3,83 | 332 | ,58 |
| S2F26c/S3F26c | Förderkurs für Legasthenie/Rechtschreibschwäche | 3,81 | 344 | ,59 | 3,86 | 331 | ,52 |
| S2F26e/S3F26e | Nachhilfe im Fach Deutsch | 3,72 | 347 | ,73 | 3,73 | 332 | ,74 |
| S2F26e/S3F26e | Nachhilfe im Fach Mathematik | 3,63 | 345 | ,81 | 3,64 | 332 | ,79 |
| S2F26f/S3F26f | Nachhilfe in einer Fremdsprache | 3,67 | 347 | ,76 | 3,66 | 333 | ,79 |
| Antwortkategorien: 1=jeden Tag oder fast jeden Tag, 2= 1- bis 2-mal in der Woche, 3=1- bis 2-mal im Monat, 4=nie oder fast nie | | | | | | | |
| * Nicht mit in die Analysen aufgenommen wurden (da diese nicht über alle drei Ergebungswellen miteinander verglichen werden konnten):<br>S2F26g/S3F26g Nachhilfe in einem anderen Fach;<br>S2F26i/S3F26i anderes und zwar:_____.<br>s2F26h/S3F26h Teilnahme an Neigungskursen, Zusatzunterricht (z.B. Musik) | | | | | | | |
| Quelle: Fragen wurden aus IGLU adaptiert | | | | | | | |

| | **Häufigkeiten 5./6. Klasse: Nutzung (schulinterner) Förderangebote (1. Welle)** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Zusatzkurs für Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler | | Deutsch | | Mathematik | | andere Fächer | | Kurs zur Verbesserung der Lerntechnik | | Förderkurs Legasthenie | |
| | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent |
| ja, regelmäßig | 35 | 9,7 | 49 | 13,5 | 48 | 13,3 | 36 | 10,0 | 34 | 9,4 | 36 | 9,9 |
| ja, gelegentlich | 64 | 17,7 | 85 | 23,4 | 70 | 19,3 | 64 | 17,7 | 52 | 14,4 | 54 | 14,8 |
| nein, nie | 262 | 72,6 | 229 | 63,1 | 244 | 67,4 | 261 | 72,3 | 276 | 76,2 | 274 | 75,3 |
| Gesamt | 361 | 100,0 | 363 | 100,0 | 362 | 100,0 | 361 | 100,0 | 362 | 100,0 | 364 | 100,0 |

| | **Häufigkeiten Anfang 7. Klasse: Nutzung (schulinterner) Förderangebote (1. Welle)** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deutsch | | Mathematik | | andere Fächer | | Verbesserung der Lerntechnik | | Legasthenie/ Rechtschreibschwäche | | Neigungskurse | |
| | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent |
| jeden Tag oder fast jeden Tag | 15 | 4,1 | 26 | 7,0 | 20 | 5,5 | 27 | 7,3 | 27 | 7,3 | 26 | 5,9 |
| 1-bis 2-mal pro Woche | 56 | 15,1 | 41 | 11,1 | 41 | 11,2 | 40 | 10,8 | 38 | 10,3 | 45 | 10,3 |
| 1-bis 2-mal im Monat | 26 | 7,0 | 29 | 7,8 | 22 | 6,0 | 23 | 6,2 | 24 | 6,5 | 20 | 4,6 |
| nie oder fast nie | 273 | 73,8 | 274 | 74,1 | 282 | 77,3 | 281 | 75,7 | 280 | 75,9 | 276 | 63,2 |
| Gesamt | 370 | 100 | 370 | 100 | 365 | 100 | 371 | 100 | 369 | 100 | 367 | 83,98 |

| | **Häufigkeiten Ende 7. Klasse: Nutzung (schulinterner) Förderangebote (2. Welle)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Förderkurs Deutsch | | Förderkurs Mathematik | | Förderkurs andere Fächer | | Förderkurs zur Verbesserung der Lerntech-nik | | Förderkurs Legasthenie/ Rechtschreib-schwäche | | Hausauf-gabenbe-treuung | | Neigungskurse | | Teilnahme an Schulprojekten | | Nachmittags-betreuung | |
| | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. |
| jeden Tag oder fast jeden Tag | 10 | 2,9 | 15 | 4,3 | 7 | 2,0 | 8 | 2,3 | 7 | 2,1 | 13 | 3,8 | 22 | 6,4 | 11 | 3,2 | 20 | 5,8 |
| 1-bis 2-mal pro Woche | 62 | 17,7 | 51 | 14,7 | 31 | 9,0 | 30 | 8,7 | 9 | 2,6 | 29 | 8,4 | 73 | 21,1 | 39 | 11,3 | 19 | 5,5 |
| 1-bis 2-mal im Monat | 14 | 4,0 | 19 | 5,5 | 19 | 5,5 | 23 | 6,7 | 10 | 2,9 | 21 | 6,1 | 9 | 2,6 | 27 | 7,8 | 7 | 2,0 |
| nie oder fast nie | 264 | 75,4 | 262 | 75,5 | 287 | 83,4 | 284 | 82,3 | 315 | 92,4 | 281 | 81,7 | 242 | 69,9 | 267 | 77,6 | 300 | 86,7 |
| Gesamt | 350 | 100,0 | 347 | 100,0 | 344 | 100,0 | 345 | 100,0 | 341 | 100,0 | 344 | 100,0 | 346 | 100,0 | 344 | 100,0 | 346 | 100,0 |

| | **Häufigkeiten Ende 8. Klasse: Nutzung (schulinterner) Förderangebote (3. Welle)** | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deutsch | | Mathematik | | andere Fächer | | Verbesserung der Lerntech-nik | | Legasthenie/ Rechtschreib-schwäche | | Haus-aufgaben-betreuung | | Neigungs-kurse | | Teilnahme an Schul-projekten | | Nachmittags-betreuung | |
| | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. | Abs. | Pro. |
| jeden Tag oder fast jeden Tag | 9 | 2,7 | 6 | 1,8 | 8 | 2,4 | 8 | 2,4 | 5 | 1,5 | 6 | 1,8 | 17 | 5,2 | 8 | 2,4 | 19 | 5,8 |
| 1-bis 2-mal pro Woche | 35 | 10,7 | 20 | 6,1 | 42 | 12,8 | 42 | 12,8 | 18 | 5,6 | 28 | 8,6 | 62 | 19,0 | 31 | 9,5 | 26 | 7,9 |
| 1-bis 2-mal im Monat | 14 | 4,3 | 6 | 1,8 | 9 | 2,8 | 9 | 2,8 | 10 | 3,1 | 19 | 5,8 | 17 | 5,2 | 35 | 10,7 | 14 | 4,3 |
| nie oder fast nie | 270 | 82,3 | 296 | 90,2 | 268 | 82,0 | 268 | 82,0 | 290 | 89,8 | 272 | 83,7 | 230 | 70,6 | 253 | 77,4 | 269 | 82,0 |
| Gesamt | 328 | 100,0 | 328 | 100,0 | 327 | 100,0 | 327 | 100,0 | 323 | 100,0 | 325 | 100,0 | 326 | 100,0 | 327 | 100,0 | 328 | 100,0 |

| | **Häufigkeiten 5./6. Klasse: Nutzung (schulexterner) Förderangebote (1. Welle)** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kurs zur Verbesserung der Lerntechnik | | Legasthenie/ Rechtschreib-schwäche | | Nachhilfe Deutsch | | Nachhilfe Mathematik | | Nachhilfe andere Fächer | |
| ja, regelmäßig | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent |
| Ja, regelmäßig | 20 | 5,5 | 24 | 6,6 | 37 | 10,1 | 36 | 9,8 | 37 | 10,1 |
| ja, gelegent-lich | 44 | 12,1 | 34 | 9,4 | 45 | 12,3 | 46 | 12,6 | 44 | 12,0 |
| nein, nie | 301 | 82,5 | 305 | 84,0 | 285 | 77,7 | 284 | 77,6 | 285 | 77,9 |
| Gesamt | 365 | 100,0 | 363 | 100,0 | 367 | 100,0 | 366 | 100,0 | 366 | 100,0 |

| | **Häufigkeiten Anfang 7. Klasse: Nutzung (schulexterner) Förderangebote (1. Welle)** | |
|---|---|---|
| | Nachhilfe | |
| | Absolut | Prozent |
| jeden Tag oder fast jeden Tag | 24 | 6,5 |
| 1-bis 2-mal pro Woche | 32 | 8,7 |
| 1-bis 2-mal im Monat | 19 | 5,2 |
| nie oder fast nie | 292 | 79,6 |
| Gesamt | 367 | 100,0 |

| | **Häufigkeiten Ende 7. Klasse: Nutzung (schulexterner) Förderangebote (2. Welle)** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deutsch | | Mathematik | | andere Fächer | | Förderkurs zur Verbesserung der Lerntechnik | | Förderkurs Legasthenie/ Rechtschreibschwäche | | Fremdsprache | |
| | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent |
| jeden Tag oder fast jeden Tag | 8 | 2,3 | 11 | 3,2 | 10 | 2,9 | 7 | 2,0 | 4 | 1,2 | 8 | 2,3 |
| 1-bis 2-mal pro Woche | 32 | 9,2 | 40 | 11,6 | 28 | 8,0 | 22 | 6,3 | 22 | 6,4 | 38 | 11,0 |
| 1-bis 2-mal im Monat | 9 | 2,6 | 13 | 3,8 | 6 | 1,7 | 13 | 3,7 | 9 | 2,6 | 16 | 4,6 |
| nie oder fast nie | 298 | 85,9 | 281 | 81,4 | 304 | 87,4 | 306 | 87,9 | 309 | 89,8 | 285 | 82,1 |
| Gesamt | 347 | 100,0 | 345 | 100,0 | 348 | 100,0 | 348 | 100,0 | 344 | 100,0 | 347 | 100,0 |

| | **Häufigkeiten Ende 8. Klasse: Nutzung (schulexterner) Förderangebote (3. Welle)** | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Deutsch | | Mathematik | | andere Fächer | | Förderkurs zur Verbesserung der Lerntechnik | | Förderkurs Legas-thenie/ Recht-schreibschwäche | | Fremdsprache | |
| | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent | Absolut | Prozent |
| jeden Tag oder fast jeden Tag | 11 | 3,3 | 9 | 2,7 | 10 | 3,0 | 5 | 1,5 | 5 | 1,5 | 11 | 3,3 |
| 1-bis 2-mal pro Woche | 24 | 7,2 | 38 | 11,4 | 12 | 3,6 | 16 | 4,8 | 10 | 3,0 | 33 | 9,9 |
| 1-bis 2-mal im Monat | 8 | 2,4 | 16 | 4,8 | 11 | 3,3 | 11 | 3,3 | 10 | 3,0 | 15 | 4,5 |
| nie oder fast nie | 289 | 87,0 | 269 | 81,0 | 299 | 90,1 | 300 | 90,4 | 306 | 92,4 | 274 | 82,3 |
| Gesamt | 332 | 100,0 | 332 | 100,0 | 332 | 100,0 | 332 | 100,0 | 331 | 100,0 | 333 | 100,0 |

| Bezeichnung | **Hausaufgabenunterstützung** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 8 Items der 1., 2. Und 3. Welle | | | | | | | | | |
| Frage: 1.Welle | Wie oft machst Du folgendes ungefähr | | | | | | | | | |
| Variablen 1./2./3. Welle | Itemformulierung | **1. Welle Anfang 7. Klasse** | | | **2. Welle Ende 7. Klasse** | | | **3. Welle Ende 8. Klasse** | | |
| | | **MW** | **n** | **SD** | **MW** | **n** | **SD** | **MW** | **n** | **SD** |
| S1F27a/S227aa/S327aa | Mutter | 2,59 | 368 | 1,10 | 2,94 | 363 | 1,17 | 3,16 | 338 | 1,12 |
| S1F27b/S227ab/S327ab | Vater | 2,85 | 356 | 1,11 | 3,10 | 361 | 1,16 | 3,35 | 335 | 1,08 |
| S1F27c/S227ac/S327ac | Geschwister | 2,99 | 355 | 1,16 | 3,29 | 360 | 1,18 | 3,33 | 335 | 1,19 |
| S1F27d/S227ad/S327ad | Großeltern | 3,65 | 359 | ,78 | 3,87 | 361 | ,72 | 4,00 | 332 | ,71 |
| S1F27e/S227ae/S327ae | andere Verwandte | 3,36 | 365 | ,97 | 3,64 | 358 | ,81 | 3,65 | 334 | ,94 |
| S1F27f/S227af/S327af | Freunde | 2,73 | 371 | 1,05 | 2,82 | 360 | 1,13 | 2,78 | 334 | 1,12 |
| | Reliabilität (Cronbachs Alpha) | ,74 | | | ,76 | | | ,74 | | |
| Antwortkategorien: 1=jeden Tag oder fast jeden Tag, 2= 1- bis 2-mal in der Woche, 3=1- bis 2-mal im Monat, 4=nie oder fast nie | | | | | | | | | | |
| * Nicht mit in die Analysen aufgenommen wurden: S1F27g: Nachhilfelehrer; S2F27ah/ S3F27ah: Andere | | | | | | | | | | |
| Quelle: PISA 2000 | | | | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Lesemotivation** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Anzahl der verwendeten Items | 4 | | | | | | | | | |
| Frage: 1.Welle | Wie sehr stimmst du den folgenden Aussagen über das Lesen zu? | | | | | | | | | |
| Variablen 1./2./3. Welle | Itemformulierung | **1. Welle Anfang 7. Klasse** | | | **2. Welle Ende 7. Klasse** | | | **3. Welle Ende 8. Klasse** | | |
| | | **n** | **MW** | **SD** | **n** | **MW** | **SD** | **n** | **MW** | **SD** |
| s1f18a/s2_18a/s3f_18a | Ich lese nur, wenn es sein muss. | 300 | 2,44 | 1,09 | 384 | 2,42 | 1,13 | 391 | 2,45 | 1,14 |
| s1f18b/s2_18b/s3f_18b | Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über Bücher. | 300 | 3,16 | 0,93 | 380 | 3,18 | 0,94 | 390 | 3,22 | 0,95 |
| s1f18c/s2_18c/s3f_18c | Ich freue mich, wenn mir jemand ein Buch schenkt. | 299 | 2,69 | 1,09 | 379 | 2,62 | 1,09 | 390 | 2,51 | 1,11 |
| s1f18d/s2_18d/s3f_18d | Ich finde, Lesen ist langweilig. | 299 | 2,61 | 1,11 | 379 | 2,59 | 1,14 | 389 | 2,63 | 1,19 |
| s1f18e/s2_18e/s3f_18e | Ich lese gern. | 301 | 2,46 | 1,10 | 383 | 2,48 | 1,07 | 389 | 2,41 | 1,14 |
| Antwortkategorien: 1=jeden Tag oder fast jeden Tag, 2= 1- bis 2-mal in der Woche, 3=1- bis 2-mal im Monat, 4=nie oder fast nie | | | | | | | | | | |
| Quelle: PISA | | | | | | | | | | |
| Reliabilität (Cronbachs Alpha) | | ,82 | | | ,89 | | | ,87 | | |
| Varianzaufklärung durch die Faktor/en in % | | 59,7% | | | 69,7% | | | 67,3% | | |
| Eigenwert | | 2,98 | | | 3,48 | | | 3,36 | | |

| Bezeichnung | **Bücherbesitz** | **1. Welle** | | | **2. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 1. und 2. Welle | Wie viele Bücher gibt es bei Euch zu Hause ungefähr? (ohne Zeitschriften und Zeitungen) | **Anfang 7. Klasse** | | | **Ende 7. Klasse** | | |
| Variablen | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| s1f30a/s2f_30a | 0–10 Bücher (keine oder nur sehr wenige) | 74 | 16,9 | 21,5 | 85 | 19,5 | 24,2 |
| | 11–25 Bücher (genug, um ein Regalbrett zu füllen) | 109 | 24,9 | 31,7 | 100 | 22,9 | 28,5 |
| | 26–100 Bücher (genug, um ein Regal zu füllen) | 90 | 20,6 | 26,2 | 93 | 21,3 | 26,5 |
| | 101–200 Bücher (Genug, um zwei Regale zu füllen) | 33 | 7,6 | 9,6 | 32 | 7,3 | 9,1 |
| | über 200 Bücher (genug, um drei Regale oder mehr zu füllen) | 38 | 8,7 | 11,0 | 41 | 9,4 | 11,7 |
| | Gesamt | 344 | 78,7 | 100,0 | 351 | 80,3 | 100,0 |
| | Fehlend | 93 | 21,3 | | 46 | 10,5 | |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | | 86 | 19,7 | |
| Kodierung: 1= 0–10 Bücher (keine oder nur sehr wenige), 2= 11–25 Bücher (genug, um ein Regalbrett zu füllen), 3= 26–100 Bücher (genug, um ein Regal zu füllen), 4=101-200 Bücher (Genug, um zwei Regale zu füllen), 5=über 200 Bücher (genug, um drei Regale oder mehr zu füllen) | | | | | | | |
| Quelle: IGLU | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Migrationshintergrund** | | **1. Welle** | | | **2. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 1. und 2. Welle | Wurden folgende Mitglieder Deiner Familie in Deutschland geboren? | | **Anfang 7. Klasse** | | | **Ende 7. Klasse** | | |
| Variablen | Itemformulierung | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| S1F3e/s2f_3e | mein Vater | ja | 181 | 41,4 | 45,4 | 174 | 39,8 | 45,9 |
| | | nein | 203 | 46,5 | 50,9 | 197 | 45,1 | 52,0 |
| | | ich weiß nicht | 15 | 3,4 | 3,8 | 8 | 1,8 | 2,1 |
| | | Gesamt | 399 | 91,3 | 100,0 | 379 | 86,7 | 100,0 |
| | | Fehlend | 38 | 8,7 | | 58 | 13,3 | |
| | | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| S1F3f/s2f_3f | meine Mutter | ja | 194 | 44,4 | 49,0 | 182 | 41,6 | 47,4 |
| | | nein | 195 | 44,6 | 49,2 | 198 | 45,3 | 51,6 |
| | | ich weiß nicht | 7 | 1,6 | 1,8 | 4 | ,9 | 1,0 |
| | | Gesamt | 396 | 90,6 | 100,0 | 384 | 87,9 | 100,0 |
| | | Fehlend | 41 | 9,4 | | 53 | 12,1 | |
| | | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| Kodierung: 1= ja, 2= nein, 3= ich weiß nicht | | | | | | | | |
| Quelle: FÖRMIG Schülerfragebogen | | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Kindergartenbesuch im Ausland** | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 2. und 3. Welle | Warst Du in einem Kindergarten in einem anderen Land? | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| Variablen | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| s2f_7b/s3f_7a | weniger als ein halbes Jahr | 2 | ,5 | 8,0 | 3 | ,7 | 2,8 |
| | ein halbes bis 1 Jahr | 3 | ,7 | 12,0 | 12 | 2,7 | 11,2 |
| | mehr als ein Jahr | 20 | 4,6 | 80,0 | 92 | 21,1 | 86,0 |
| | Gesamt | 25 | 5,7 | 100,0 | 107 | 24,5 | 100,0 |
| | Fehlend | 412 | 94,3 | | 330 | 75,5 | |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| Kodierung: 1= weniger als ein halbes Jahr, 2= mehr als ein Jahr, 3= mehr als ein Jahr | | | | | | | |
| Quelle: adaptiert an PIRLS | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Kindergartenbesuch in Deutschland (Ia)** | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 2. und 3. Welle | Warst Du in einem Kindergarten in Deutschland? *[Filterfrage]* | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| Variablen | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| s2f_3aa/s3f_3aa | ja | 353 | 80,8 | 92,9 | 329 | 75,3 | 95,1 |
| | nein | 27 | 6,2 | 7,1 | 17 | 3,9 | 4,9 |
| | Gesamt | 380 | 87,0 | 100,0 | 346 | 79,2 | 100,0 |
| | Fehlend | 57 | 13,0 | | 91 | 20,8 | |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| Kodierung: 1= ja, 2= nein | | | | | | | |
| Quelle: adaptiert an PIRLS | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Kindergartenbesuch im Deutschland (Ib)** | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 2. und 3. Welle | Falls ja, wie lange warst Du in einem Kindergarten/in der Vorschule? | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| Variablen | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| s2f_3ab/s3f_3ab | länger als 2 Jahre | 175 | 40,0 | 59,5 | 180 | 41,2 | 56,8 |
| | 2 Jahre | 62 | 14,2 | 21,1 | 70 | 16,0 | 22,1 |
| | 1-2 Jahre | 35 | 8,0 | 11,9 | 33 | 7,6 | 10,4 |
| | 1 Jahr | 15 | 3,4 | 5,1 | 28 | 6,4 | 8,8 |
| | weniger als ein Jahr | 7 | 1,6 | 2,4 | 6 | 1,4 | 1,9 |
| | Gesamt | 294 | 67,3 | 100,0 | 317 | 72,5 | 100,0 |
| | Fehlend | 143 | 32,7 | | 120 | 27,5 | |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| Kodierung: 1= länger als 2 Jahre, 2= 2 Jahre, 3= 1–2 Jahre, 4= 1 Jahr, 5= weniger als Jahr | | | | | | | |
| Quelle: adaptiert an PIRLS | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Sprachgebrauch mit den Eltern** | | **1. Welle** | | | **2. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 1. und 2. Welle | Welche Sprache sprichst Du mit… | | **Anfang 7. Klasse** | | | **Ende 7. Klasse** | | |
| Variablen | Itemformulierung | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| s1f10a/s2f_10a | deiner Mutter | nur Deutsch | 43 | 9,8 | 18,1 | 48 | 11,0 | 19,4 |
| | | meistens Deutsch, aber manchmal auch andere Sprache | 81 | 18,5 | 34,2 | 81 | 18,5 | 32,8 |
| | | meistens andere Sprache, aber manchmal auch Deutsch | 67 | 15,3 | 28,3 | 73 | 16,7 | 29,6 |
| | | nur andere Sprache | 46 | 10,5 | 19,4 | 45 | 10,3 | 18,2 |
| | | Gesamt | 237 | 54,2 | 100,0 | 247 | 56,5 | 100,0 |
| | | Fehlend | 200 | 45,8 | | 190 | 43,5 | |
| | | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| s1f10b/s2f_10b | deinem Vater | nur Deutsch | 57 | 13,0 | 24,2 | 58 | 13,3 | 24,0 |
| | | meistens Deutsch, aber manchmal auch andere Sprache | 82 | 18,8 | 34,7 | 84 | 19,2 | 34,7 |
| | | meistens andere Sprache, aber manchmal auch Deutsch | 65 | 14,9 | 27,5 | 65 | 14,9 | 26,9 |
| | | nur andere Sprache | 32 | 7,3 | 13,6 | 35 | 8,0 | 14,5 |
| | | Gesamt | 236 | 54,0 | 100,0 | 242 | 55,4 | 100,0 |
| | | Fehlend | 201 | 46,0 | | 195 | 44,6 | |
| | | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| Kodierung: 1= nur Deutsch, 2= meistens Deutsch, aber manchmal auch andere Sprache, 3= meistens andere Sprache, aber manchmal auch Deutsch, 4= nur andere Sprache | | | | | | | | |
| Quelle: FÖRMIG Schülerfragebogen adaptiert an PISA | | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Bildungsabschluss der Eltern in Deutschland/ Mutter** | | **1. Welle** | | | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 1./ 2. und 3. Welle | Wenn Sie einen Schulabschluss in Deutschland gemacht haben: Was ist Ihr höchster deutscher Schulabschluss? | | **Anfang 7. Klasse** | | | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| Variablen | Itemformu-lierung | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| e1f22m/e2f_32m/ e3f_32m | Mutter | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen | 8 | 1,8 | 9,0 | 8 | 1,8 | 7,1 | 4 | 0,9 | 11,1 |
| | | Hauptschulabschluss, Volks-schulabschluss | 22 | 5,0 | 24,7 | 28 | 6,4 | 25,0 | 10 | 2,3 | 27,8 |
| | | Realschulabschluss, Mittlere Reife | 16 | 3,7 | 18,0 | 23 | 5,3 | 20,5 | 8 | 1,8 | 22,2 |
| | | Abitur, Hochschulreife, Fach-hochschulreife | 8 | 1,8 | 9,0 | 5 | 1,1 | 4,5 | 2 | 0,5 | 5,6 |
| | | Abschluss Fachschule, Meister- oder Technikerschule, Schule des Gesundheitswesens | 2 | ,5 | 2,2 | 3 | ,7 | 2,7 | 0 | 0,0 | 0,0 |
| | | Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung, Berufsfachschule) | 28 | 6,4 | 31,5 | 35 | 8,0 | 31,3 | 10 | 2,3 | 27,8 |
| | | Fachhochschulabschluss, FH-Diplom, Abschluss einer Berufs-akademie | 1 | ,2 | 1,1 | 3 | ,7 | 2,7 | 2 | 0,5 | 5,6 |
| | | Hochschulabschluss | 4 | ,9 | 4,5 | 7 | 1,6 | 6,3 | 0 | 0,0 | 0,0 |
| | | Gesamt | 89 | 20,4 | 100,0 | 112 | 25,6 | 100,0 | 36 | 8,2 | 100,0 |
| | | Fehlend | 348 | 79,6 | | 325 | 74,4 | | 401 | 91,8 | |
| | | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |

Kodierung: 1= ohne Schulabschluss von der Schule gegangen, 2= Hauptschulabschluss, Volksschulabschluss, 3= Realschulabschluss, Mittlere Reife, 4= Abitur, Hochschulreife, Fachhochschulreife, 5= Abschluss Fachschule, Meister- oder Technikerschule, Schule des Gesundheitswesens , 6= Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung, Berufsfachschule), 7= Fachhochschulabschluss, FH-Diplom, Abschluss einer Berufsakademie, 8= Hochschulabschluss

Quelle: Adaptiert aus PISA

| Bezeichnung | **Bildungsabschluss der Eltern im Ausland/ Vater** | | **1. Welle** | | | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 1./ 2. und 3. Welle | Wenn Sie einen Schulabschluss in einem anderen Land gemacht haben: Was ist ihr höchster nicht-deutscher Abschluss? | | **Anfang 7. Klasse** | | | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| Variablen | Item-formulierung | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| e1f23v/e2f_33v/e3f_33v | Vater | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen | 9 | 2,1 | 20,9 | 4 | ,9 | 12,5 | 4 | ,9 | 12,5 |
| | | Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium | 4 | ,9 | 9,3 | 5 | 1,1 | 15,6 | 5 | 1,1 | 15,6 |
| | | bestandene Aufnahmeprüfung für ein Universitätsstudium | 1 | ,2 | 2,3 | 1 | ,2 | 3,1 | 1 | ,2 | 3,1 |
| | | Abschluss einer Fachhochschule oder Universität | 2 | ,5 | 4,7 | 1 | ,2 | 3,1 | 1 | ,2 | 3,1 |
| | | Berufsabschluss | 9 | 2,1 | 20,9 | 11 | 2,5 | 34,4 | 11 | 2,5 | 34,4 |
| | | Ich bin außerhalb Deutschlands nicht zur Schule gegangen | 18 | 4,1 | 41,9 | 10 | 2,3 | 31,3 | 10 | 2,3 | 31,3 |
| | | Gesamt | 43 | 9,8 | 100,0 | 32 | 7,3 | 100,0 | 32 | 7,3 | 100,0 |
| | | Fehlend | 394 | 90,2 | | 405 | 92,7 | | 405 | 92,7 | |
| | | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| Kodierung: 1= ohne Schulabschluss von der Schule gegangen, 2= Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium, 3= bestandene Aufnahmeprüfung für ein Universitätsstudium, 4= Abschluss einer Fachhochschule oder Universität, 5= Berufsabschluss , 6= Ich bin außerhalb Deutschlands nicht zur Schule gegangen | | | | | | | | | | | |
| Quelle: adaptiert aus PISA | | | | | | | | | | | |

| Bezeichnung | **Bildungsabschluss der Eltern im Ausland /Mutter** | | **1. Welle** | | | **2. Welle** | | | **3. Welle** | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Frage: 1./ 2. und 3. Welle | Wenn Sie einen Schulabschluss in einem anderen Land gemacht haben: Was ist ihr höchster nicht-deutscher Abschluss? | | **Anfang 7. Klasse** | | | **Ende 7. Klasse** | | | **Ende 8. Klasse** | | |
| Variablen | Item-formulierung | Antwortkategorien | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** | **absolut** | **Prozent** | **gültige Prozent** |
| e1f23m/e2f_33m / e3f_33m | Mutter | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen | 5 | 1,1 | 11,6 | 4 | ,9 | 12,5 | 4 | ,9 | 12,5 |
| | | Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium | 6 | 1,4 | 14,0 | 5 | 1,1 | 15,6 | 5 | 1,1 | 15,6 |
| | | bestandene Aufnahmeprüfung für ein Universitätsstudium | 4 | ,9 | 9,3 | 1 | ,2 | 3,1 | 1 | ,2 | 3,1 |
| | | Abschluss einer Fachhochschule oder Universität | 2 | ,5 | 4,7 | 1 | ,2 | 3,1 | 1 | ,2 | 3,1 |
| | | Berufsabschluss | 7 | 1,6 | 16,3 | 11 | 2,5 | 34,4 | 11 | 2,5 | 34,4 |
| | | Ich bin außerhalb Deutschlands nicht zur Schule gegangen | 19 | 4,3 | 44,2 | 10 | 2,3 | 31,3 | 10 | 2,3 | 31,3 |
| | | Gesamt | 43 | 9,8 | 100,0 | 32 | 7,3 | 100,0 | 32 | 7,3 | 100,0 |
| | | Fehlend | 394 | 90,2 | | 405 | 92,7 | | 405 | 92,7 | |
| | | Gesamt | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | | 437 | 100,0 | |
| Kodierung: 1= ohne Schulabschluss von der Schule gegangen, 2= Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium, 3= bestandene Aufnahmeprüfung für ein Universitätsstudium, 4= Abschluss einer Fachhochschule oder Universität, 5= Berufsabschluss , 6= Ich bin außerhalb Deutschlands nicht zur Schule gegangen | | | | | | | | | | | |
| Quelle: adaptiert aus PISA | | | | | | | | | | | |

# Anhang: Teil B

| **Bildungsabschluss der Eltern in Deutschland oder im Ausland: Datenaufbearbeitung** | | | |
|---|---|---|---|
| Frage:<br>Höchster Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters (in Deutschland). | | Frage:<br>Höchster Bildungsabschluss der Mutter und des Vaters (im Ausland). | |
| Angaben aus: | | Elternfragebogen 1./2.und 3. Welle | |
| Variable:<br>E1F22V, E1F32M, E2F32V, E2F22M, E3F33V, E3F33M. | | Variable:<br>E1F23V, E1F23M, E2F33V, E2F33M, E3F33V, E3F33M. | |
| **Deutschland** | | **Ausland** | |
| Codierung/Recodierung | | Codierung/Recodierung wie Deutschland. | |
| 1 | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen | (1=1) | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen |
| 2 | Hauptschulabschluss, Volksschulabschluss | (2=2) | Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium |
| 3 | Realschulabschluss, Mittlere Reife | (3=4) | bestandene Aufnahmeprüfung für ein Universitätsstudium |
| 4 | Abitur, Hochschulreife, Fachhochschulreife | (4=5) | Abschluss einer Fachhochschule oder Universität |
| 5 | Abschluss Fachschule, Meister- oder Techniker-schule, Schule des Gesundheitswesens | (5=2) | Berufsabschluss |
| (6=2) | Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung, Berufsfachschule) | (6=0) | Ich bin außerhalb Deutschlands nicht zur Schule gegangen |
| 7 | Fachhochschulabschluss, FH-Diplom, Abschluss einer Berufsakademie | | - |
| 8 | Hochschulabschluss | | - |
| Umcodierung in Maximalen Bildungsabschluss in Deutschland: | | Umcodierung in Maximalen Bildungsabschluss im Ausland: | |
| Compute<br>**BildAbEl_Dt** = MAX(e1f22v,e1f22m,e2f_32v, e2f_32m,e3f_32v, e3f_32m). | | Compute<br>**BildAbEl_Ausl**= MAX(e1f23vr,e1f23mr, e2f_33vr, e2f_33mr, e3f_33vr, e3f_33mr). | |
| **Umcodierung in maximalen Bildungsabschluss in Deutschland oder im Ausland:** | | | |
| COMPUTE **BildHoch**= MAX(e1f23vr,e1f23mr, e2f_33vr, e2f_33mr, e3f_33vr, e3f_33mr, e1f22v,e1f22m,e2f_32v, e2f_32m,e3f_32v, e3f_32m). | | | |
| | | | |
| Recodiert in: | | Recode BildHoch (0=0) (1=0) (2=0) (5=1) (3=1) (4=1) (7=1) (8=1) into BildHochr. | |
| Variable:<br>BildHochr | | Variablenbezeichnung:<br>Bildungsabschluss der Eltern recodiert in dichotome Variable | |
| Codierung:<br>0<br>1 | | <br>Bis Einschließlich Mittlerer Reife<br>Abitur bis Hochschulabschluss | |

| **Mittelwertverteilung des Bildungsabschlusses in Deutschland und im Ausland** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Variablen | Bezeichnung | Skalenwerte | | | | |
| | | Mean | std | min | max | N |
| BildAbEl_Dt | höchster Bildungsabschluss aus Deutschland oder aus dem Ausland der Eltern | 4,36 | 2,09 | 0 | 8 | 98 |
| BildAbEl_Ausl | höchster Bildungsabschluss aus dem Ausland der Eltern | 2,69 | 2,56 | 0 | 8 | 185 |
| BildHoch | höchster Bildungsabschluss aus Deutschland der Eltern | 4,59 | 2,05 | 0 | 8 | 205 |
| BildHochr | höchster Bildungsabschluss aus Deutschland der Eltern (Dichotomisiert) | n | Gültige % | Kummulierte | | N |
| | 0 > =Mittlere Reife | 103 | 50,2 | 50,2 | | 205 |
| | 1 < =Abitur bis Univeritätsab-schluss | 102 | 49,8 | 100,0 | | |

| **Häufigkeitsverteilung der recodierten Variablen: Schulabschlusses (Deutschland und Ausland)** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Variable | Bezeichnung | Codierung: | Skalenwerte | | | |
| | | | n | Gültige Prozente | Kummulierte % | N |
| BildAbEl_Dt | höchster Bildungsabschluss in **Deutschland** | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen | 14 | 7,6 | 4,9 | 185 |
| | | Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium | 77 | 41,6 | 50,2 | |
| | | Realschulabschluss, Mittlere Reife | 47 | 25,4 | 72,2 | |
| | | Abitur, Hochschulreife, Fachhochschulreife | 13 | 7,0 | 80,0 | |
| | | Abschluss Fachschule, Meister- oder Techniker-schule, Schule des Gesundheitswesens | 14 | 7,6 | 86,8 | |
| | | Fachhochschulabschluss, FH-Diplom, Abschluss einer Berufsakademie | 8 | 4,3 | 94,1 | |
| | | Hochschulabschluss | 12 | 6,5 | 100,0 | |
| Variable | Bezeichnung | Codierung: | Skalenwerte | | | |
| | | | n | Gültige Prozente | Kummulierte % | N |
| BildAbEl_Ausl | höchster Bildungsabschluss im **Ausland** | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen | 21 | 21,4 | 21,4 | 98 |
| | | Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium | 63 | 64,3 | 85,7 | |
| | | Abitur, Hochschulreife, Fachhochschulreife | 6 | 6,1 | 91,8 | |
| | | Fachhochschulabschluss, FH-Diplom, Abschluss einer Berufsakademie | 8 | 8,2 | 100,0 | |

| Besuch eines Kindergartens oder einer Vorschule in Deutschland |
|---|

| **Häufigkeitsverteilung der recodierten Variable: Schulabschlusses (Deutschland oder Ausland)** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Variable | Bezeichnung | Codierung: | Skalenwerte | | | |
| | | | n | Gültige Prozente | Kummulierte % | N |
| BildAbEl_Dt | höchster Bildungs-abschluss in **Deutschland oder im Ausland** | ohne Schulabschluss von der Schule gegangen | 10 | 4,9 | 4,9 | 205 |
| | | Schulabschluss ohne Berechtigung für Universitätsstudium | 93 | 45,4 | 50,2 | |
| | | Realschulabschluss, Mittlere Reife | 45 | 22,0 | 72,2 | |
| | | Abitur, Hochschulreife, Fachhochschulreife | 16 | 7,8 | 80,0 | |
| | | Abschluss Fachschule, Meister- oder Technikerschule, Schule des Gesundheitswesens | 14 | 6,8 | 86,8 | |
| | | Fachhochschulabschluss, FH-Diplom, Abschluss einer Berufsakademie | 15 | 7,3 | 94,1 | |
| | | Hochschulabschluss | 12 | 5,9 | 100,0 | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Angaben aus: | Schülerfragebogen 2. und 3. Welle | | | | | |
| Variable: | S2F3ab, S3F3ab | | | | | |
| Codierung: | 1 | länger als 2 Jahre | | | | |
| | 2 | 2 Jahre | | | | |
| | 4 | 1 Jahr | | | | |
| | 5 | weniger als 1 Jahr | | | | |
| **Schritt 1:** | | | | | | |
| Recodierung: | RECODE s2f_3ab s3f_3ab (5=0) (4=0) (3=1) (2=2) (1=3) into Kita2Tr Kita3Tr. | | | | | |
| neuer Variable: | Kita2Tr, Kita3Tr | | | | | |
| neue Codierung: | 0 | 1 Jahr oder weniger als ein Jahr | | | | |
| | 1 | 1 bis 2 Jahre | | | | |
| | 2 | 2 Jahre | | | | |
| | 3 | Länger als zwei Jahre | | | | |
| **Schritt 2:** | | | | | | |
| Zusammenfas-sung: | COMPUTE KitaMax=MAX(Kita2Tr,Kita3Tr) | | | | | |
| neue Variable: | KitaMax ('Maximale Angabe zum Kitabesuch aus 2. bzw. 3. Welle') | | | | | |
| Codierung: | 0 | 1 Jahr oder weniger als ein Jahr | | | | |
| | 1 | 1 bis 2 Jahre | | | | |
| | 2 | 2 Jahre | | | | |
| | 3 | Länger als zwei Jahre | | | | |
| Descriptives | min | max | mean | Std. | N | |
| KitaMax | 0 | 3 | 2,39 | .961 | 386 | |
| Frequencies | | | | | | |
| KitaMax | Codes | | Häufigkeiten | Prozente | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | 0 | 1 Jahr und weniger | 31 | 7,1 | 8,0 | 8,1 |
| | 1 | 1 bis 2 Jahre | 39 | 8,9 | 10,1 | 18,1 |
| | 2 | 2 Jahre | 66 | 15,1 | 17,1 | 35,2 |
| | 3 | länger als 2 Jahre | 250 | 57,2 | 64,8 | 100,0 |
| | | Gesamt | 386 | 88,3 | 100,0 | |
| Fehlend | | System | 51 | 11,7 | | |
| Gesamt | | | 437 | 100,0 | | |
| **Schritt 3:** | | | | | | |
| Dichotomisiert: | RECODE KitaMax (1=0) (1=0) (2=0) (3=1) into KitaMaxr | | | | | |
| neuer Variable: | KitaMaxr | | | | | |
| neue Codierung: | 0 | Dauer Kitabesuch unter 2 Jahre | | | | |
| | 1 | Dauer Kitabesuch über 2 Jahre | | | | |
| Frequencies | | | | | | |
| KitaMaxr | Codes | | Häufigkeiten | | Gültige Prozente | |
| Gültig | 0 | < =2 Jahre | 136 | | 35,2 | |
| | 1 | > mehr als 2 Jahre | 250 | | 64,8 | |
| | | Gesamt | 386 | | 100,0 | |
| Fehlend | | System | 51 | | | |
| Gesamt | | | 437 | | | |

| **Elterliches Interesse an der Schule: Datenaufbearbeitung** | |
|---|---|
| Angaben aus: | Schülerfragebogen 2. und 3. Welle |
| Variable: | |
| S2F28a, S3F28a | Eltern achten darauf Hausaufgaben gemacht |
| S2F28b, S3F28b | Mit Eltern Schulprobleme ansprechen |
| S2F28c, S3F28c | Mit Eltern Unterrichtsthemen aufgreifen |
| S2F28d, S3F28d | Eltern achten darauf vorbereitet sein |
| Codierung: | |
| 1 | jeden Tag oder fast jeden Tag |
| 2 | 1-bis 2-mal pro Woche |
| 3 | 1-bis 2-mal im Monat |
| 4 | nie oder fast nie |
| 5 | habe ich nicht |
| Umcodiert in: | Code: 5 wurde als Missing gesetzt. |
| MEAN_ElIntr2T | Mittelwert aus den 4 Items der 2. Welle |
| MEAN_ElIntr3T | Mittelwert aus den 4 Items der 3. Welle |

| **Faktorenanalyse: Allgemeines Interesse der Eltern.** | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Skalenname | Variable | Skalenwerte | | | | | | | |
| | | mean | std | min | max | Cronbachs $\alpha$ Alpha | Eigen-wert | Erklärte Varianz | N |
| Ende 7. Klasse: Allgemeines Schulinteresse durch die Eltern (alle 4 Items) | MEAN_ElIntr2T (N=371) | 2,74 | ,828 | 1 | 4 | .789 | 2,459 | 61,48%) | 361 |
| Ende 8. Klasse: Allgemeines Schulinteresse durch die El-tern (alle 4 Items) | MEAN_ElIntr3T (N=341) | 2,61 | ,856 | 1 | 4 | .801 | 2,486 | 62,72% | 334 |

| **Migrationshintergrund: Datenaufbearbeitung** | |
|---|---|
| Frage: | Wurden folgende Mitglieder deiner Familie in Deutschland geboren? |
| Angaben aus: | Schülerfragebogen 1. Welle |
| Variable: | |
| S1F3a | Vater meiner Mutter |
| S1F3b | Mutter meiner Mutter |
| S1F3c | Vater meines Vaters |
| S1F3d | Mutter meines Vaters |
| S1F3e | mein Vater |
| S1F3f | meine Mutter |
| S1F3g | ich selbst |
| Codierung: | |
| 1 | ja |
| 2 | nein |
| 3 | Weiß nicht |
| Recodiert in: | Variablenbezeichnung/ Codierung |
| S1Mig<br>Codierung: | Migrationshintergrund<br>0 'Mutter und Vater in Deutschland geboren' 1 'Mutter oder Vater ist im Ausland geboren‘ 2’Mutter und Vater sind im Ausland geboren‘. |
| S1Migr0<br>Codierung: | kein Migrationshintergrund<br>0 'alle anderen' 1'Eltern haben keinen Migrationshintergrund' |
| S1Migr1<br>Codierung: | ein Elternteil im Ausland geboren<br>0'alle anderen' 1'ein Elternteil hat Migrationshintergrund'. |
| S1Migr2<br>Codierung: | beide Elternteile im Ausland geboren<br>0'alle anderen' 1'beide Elternteile haben einen Migrationshintergrund'. |

| **Bücherbesitz zu Hause: Datenaufbearbeitung** | |
|---|---|
| Frage: | Wie viele Bücher gibt es bei euch zu Hause ungefähr? (ohne Zeitschriften und Zeitungen |
| Angaben aus: | Schülerfragebogen 1. Welle |
| Variable: | S1F30a |
| Codierung: | |
| 1 | 0-10 Bücher (keine oder nur sehr wenige) |
| 2 | 11-25 Bücher (genug, um ein Regalbrett zu füllen) |
| 3 | 26-100 Bücher (genug, um ein Regal zu füllen) |
| 4 | 101-200 Bücher (genug, um zwei Regale zu füllen) |
| 5 | über 200 Bücher (genug, um drei oder mehr Regale zu füllen) |
| Recodiert in: | s1f30ar Bücherbesitz zu Hause |
| Codierung: | |
| 0 | (enthält Code 1, 2, 3) < = 100 Bücher |
| 1 | (enthält Code 4,5) > 100 Bücher |

| **Häufigkeiten der recodierten Variablen: Bücherbesitz** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Variable | Bezeichnung | | Skalenwerte | | |
| s1f30ar | Bücherbesitz zu Hause | Codierung | Häufigkeiten | Gültige Prozente | N |
| | | 0 < /= 100 Bücher | 273 | 79,4 | 344 |
| | | 1 > 100 Bücher | 71 | 20,6 | |

| **Lesemotivation** | |
|---|---|
| Frage: | Wie viele Bücher gibt es bei euch zu Hause ungefähr? (ohne Zeitschriften und Zeitungen |
| Angaben aus: | Schülerfragebogen 1.,2. und 3. Welle |
| Variable: | Text: |
| S1F18a, S2F18a**,** S3F18a | Ich lese nur, wenn es sein muss. |
| S1F18b S2F18b, S3F18b | Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über Bücher. |
| S1F18c, S2F18c, S3F18c | Ich freue mich, wenn mir jemand ein Buch schenkt. |
| S1F18d, S2F18d, S3F18d | Ich finde, Lesen ist langweilig. |
| S1F18e, S2F18e, S3F18e | Ich lese gern. |
| Codierung: | |
| 1 | stimme stark zu |
| 2 | stimme einigermaßen zu |
| 3 | stimme wenig zu |
| 4 | stimme überhaupt nicht zu |
| **Recodiert in:** | s1f18b s1f18c s1f18e (1=4) (2=3) (3=2) (4=1) (ELSE=COPY) into s1f18br s1f18cr s1f18er.<br>Alle Items wurde so recodiert, dass der niedrigste Wert eine schwache Lesemotivation bestimmt und der stärkste eine starke Lesemotivation. |

| **Faktorenanalyse: Lesemotivation** | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Skalenname | Skalenwerte | | | | | | | |
| (5 Items) | mean | std | min | max | Cronbachs $\alpha$ Alpha | Eigenwert | Erklärte Varianz | N |
| Lesemotivation 1. Welle[53] | 2,54 | ,94 | 1 | 4 | ,828 | 2,98 | 59,6 % | 396 |
| Lesemotivation 2. Welle | 2,35 | ,9 | 1 | 4 | ,891 | 3,49 | 69,7% | 389 |
| Lesemotivation 3. Welle | 2,34 | ,87 | 1 | 4 | ,879 | 3,37 | 67,4% | 303 |

[53] Cronbachs Alpha: **,828** würde auf **,842** erhöht werden, wenn das Item (s1f18b) aus der 1. Welle rausgenommen wird. Um die Vergleichbarkeit über die drei Wellen zu erhalten, wird es drin gelassen. Danach Bortz und Döring (1995, S. 185) eine gute Skala eine Reliabilität von über ,800 aufweisen sollte), und die Skala diesem noch entspricht, kann dieses Argument noch unterstützten.

| **Schulinterne Förderung** | |
|---|---|
| Frage: | Wie viele Bücher gibt es bei euch zu Hause ungefähr? (ohne Zeitschriften und Zeitungen |
| Angaben aus: | Schülerfragebogen 1.Welle |
| Variable: | Text: |
| S1F25a[54] | Letzte 2 Jahre Schule Zusatzkurs Leistungsstarke |
| S1F25b | Letzte 2 Jahre Schule Förderkurs Deutsch |
| S1F25c | Letzte 2 Jahre Schule Förderkurs Mathe |
| S1F25d | Letzte 2 Jahre Schule Förderkurs andere Fächer |
| S1F25e | Letzte 2 Jahre Schule Kurs Lerntechnik |
| S1F25f | Letzte 2 Jahre Schule Förderkurs Legasthenie |
| Codierung: | |
| 1 | Ja, regelmäßig |
| 2 | Ja, gelegentlich |
| 3 | Nein, nie |
| Umcodierung in: | Compute MEAN_FördSI_56K =MEAN (S1F25b, S1F25c, S1F25d, S1F25e, S1F25f). |
| Variable: | Variablenbezeichnung |
| MEAN_FördSI_56K | Mittelwert aus der Besuchten Förderung Schulintern 5./6. Klasse |

[54] Diese Variable wurde nur in der 1. Welle erhoben und fällt demnach hier raus, um die Vergleichbarkeit der zwischen den Erhebungswellen zu gewährleisten.

| Bezeichnung | **Unterricht zur Verbesserung der Deutschkenntnisse /Sprachförderung** | 3. Welle | |
|---|---|---|---|
| Frage: 3. Welle | Hast Du schon einmal besonderen Unterricht bekommen, um besser Deutsch zu lernen? | Ende 8. Klasse | |
| Variablen | Antwortkategorie | absolut | Prozent |
| s3f_14a<br>s3f_14b | 1. –2.Klasse<br>3. –4. Klasse | 16<br>23 | 3,7<br>5,3 |
| s3f_14c<br>s3f_14d | 5. Klasse<br>6. Klasse | 14<br>15 | 3,2<br>3,4 |
| s3f_14e<br>s3f_14f | 7. Klasse<br>8. Klasse | 8<br>9 | 1,8<br>2,1 |
| Quelle: Eigene Entwicklung | | | |
| * Bei der Eingabe wurden die Angaben nicht richtig eingegeben. Wenn jemand kein Kreuz gemacht hat, bekam dieser eine (9), was hier als Missing gilt. Demnach sind hier nur die Absoluten Häufigkeiten angeben. | | | |
| Quelle: adaptiert aus IGLU/PISA | | | |

**Recodierungsvorgang zur Sprachförderung:**

```
VALUE LABELS s3f_14a s3f_14b s3f_14c s3f_14d s3f_14e s3f_14f 0 'keine Förderung'
1'Förderung'.
compute SprFörd= SUM (s3f_14a, s3f_14b, s3f_14c, s3f_14d, s3f_14e, s3f_14f).
RECODE SprFörd (SYSMIS=0).
FREQUENCIES SprFörd.
recode SprFörd (6=1) (4=1) (3=1) (2=1) (ELSE=COPY) into SprFördr.
RECODE SprFördr (SYSMIS=0).
compute SprFördSek= Sum(s3f_14c, s3f_14d, s3f_14e, s3f_14f).
RECODE SprFördSek (SYSMIS=0).
Compute SprFördPrim= Sum(s3f_14a, s3f_14b).
RECODE SprFördPrim (SYSMIS=0).
VARIABLE LABELS SprFördSek 'Sprachförderung in der Sekunarstufe erhalten'.
VARIABLE LABELS SprFördPrim 'Sprachförderung im Primarbereich erhalten'.

RECODE SprFördSek (4=1) (3=1) (2=1) (ELSE=COPY) INTO SprFördSekr.
RECODE SprFördPrim (2=1) (ELSE=COPY) into SprFördPrimr.
Compute SprFördbei= SUM (SprFördPrimr ,SprFördSekr).
recode SprFördbei (2=1) (1=0) (Else=COPY) into SprFördbeir.
fre SprFördbeir.
if (SprFördPrimr=1) SprFördÜberblick =2.
if (SprFördSekr=1) SprFördÜberblick =1.
if (SprFördbeir=1) SprFördÜberblick =3.
VALUE LABELS  SprFördÜberblick
2 'nur Sprachförderung in der Primastufe erhalten'
1'nur Sprachförderung in der Sekundastufe erhalten'
3'Sprachförderung sowohl in der Primastufe als auch in der Sekundastufe erhalten'.
```

| **Häufigkeiten der recodierten Variablen: Sprachförderung** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Recodierte Variablen | | Bezeichnung | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | **SprFördPrimr** | nur Sprachförderung in der Primarstufe erhalten | 22 | 5,0 | 40,7 | 40,7 |
| | **SprFördSekr** | nur Sprachförderung in der Sekundarstufe erhalten | 25 | 5,7 | 46,3 | 87,0 |
| | **SprFördbeir** | Sprachförderung sowohl in der Primastufe als auch in der Sekundastufe erhalten | 7 | 1,6 | 13,0 | 100,0 |
| | | Gesamt | 54 | 12,4 | 100,0 | |

| | **Übersicht über den Erhalt einer Sprachförderung zwischen den Geschlechtern** | | | |
|---|---|---|---|---|
| | nur Sprachförderung im Primarbereich | nur Sprachförderung im Sekundarbereich | Sprachförderung im Primar- und Sekundar-bereich | Teilnahme an FÖRMIG |
| | n | n | n | n |
| Mädchen | 8 | 13 | 4 | 31 |
| Jungen | 13 | 10 | 3 | 22 |
| Gesamt: | 21 | 23 | 7 | 53 |

# Anhang: Teil C

| Anzahl der Missings beim Migrationshintergrund | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | keine Missings | 425 | 97,3 | 97,3 | 97,3 |
| | fehlt komplett | 12 | 2,7 | 2,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Anzahl der Missings bei der Büchervariable | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 408 | 93,4 | 93,4 | 93,4 |
| | fehlt komplett | 29 | 6,6 | 6,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei Sprachgebrauch in der Familie* | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 371 | 84,9 | 84,9 | 84,9 |
| | bei einer der beiden Variableen ist ein Missings | 53 | 12,1 | 12,1 | 97,0 |
| | bei beiden ist ein Missings/ komplett Missing | 13 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |
| * Missings bezieht sich auf die beiden Dummyvariablen, die aus den Angaben der 1. und 2. Welle stammen zum Sprachgebrauch in der Familie. | | | | | |

| Missings Lesemotivation 1. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 395 | 90,4 | 90,4 | 90,4 |
| | Missing | 42 | 9,6 | 9,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings Lesemotivation 2. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | keine Missings | 388 | 88,8 | 88,8 | 88,8 |
| | Missing | 49 | 11,2 | 11,2 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings Lesemotivation 3. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 343 | 78,5 | 78,5 | 78,5 |
| | Missing | 94 | 21,5 | 21,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings beim Bildungsabschluss der Eltern | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 205 | 46,9 | 46,9 | 46,9 |
| | Missing | 232 | 53,1 | 53,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei der Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 1. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 374 | 85,6 | 85,6 | 85,6 |
| | Missing | 63 | 14,4 | 14,4 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei der Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 2. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 365 | 83,5 | 83,5 | 83,5 |
| | Missing | 72 | 16,5 | 16,5 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei der Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 3. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 338 | 77,3 | 77,3 | 77,3 |
| | Missing | 99 | 22,7 | 22,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei der Hausaufgabenunterstützung durch andere als die Eltern 1. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 377 | 86,3 | 86,3 | 86,3 |
| | Missing | 60 | 13,7 | 13,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei der Hausaufgabenunterstützung durch andere als die Eltern 2. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 369 | 84,4 | 84,4 | 84,4 |
| | Fehelnde Werte | 68 | 15,6 | 15,6 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei der Hausaufgabenunterstützung durch andere als die Eltern 3. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 338 | 77,3 | 77,3 | 77,3 |
| | Missing | 99 | 22,7 | 22,7 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei dem Schulinteresse der Eltern 2. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 371 | 84,9 | 84,9 | 84,9 |
| | Missing | 66 | 15,1 | 15,1 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings bei dem Schulinteresse der Eltern 3. Welle | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
| Gültig | kein Missing | 341 | 78,0 | 78,0 | 78,0 |
| | Missing | 96 | 22,0 | 22,0 | 100,0 |
| | Gesamt | 437 | 100,0 | 100,0 | |

| Missings: Frageblock: Nutzung schulinterner Angebote 5./6. Klasse 1. Welle | | | |
|---|---|---|---|
| Anzahl der Missings | | Häufigkeit | Gültige Prozente |
| Gültig | ,00 | 337 | 83,6 |
| | 1,00 | 26 | 6,5 |
| | 2,00 | 1 | ,2 |
| | 3,00 | 2 | ,5 |
| | 4,00 | 2 | ,5 |
| | 5,00 | 7 | 1,7 |
| | 6,00 | 28 | 6,9 |
| | Gesamt | 403 | 100,0 |

| **Missings: Frageblock: Nutzung schulexterner Angebote 5./6. Klasse (1. Welle)** | | | |
|---|---|---|---|
| Anzahl der Missings | | Häufigkeit | Gültige Prozente |
| Gültig | ,00 | 357 | 88,6 |
| | 1,00 | 6 | 1,5 |
| | 2,00 | 1 | ,2 |
| | 3,00 | 3 | ,7 |
| | 4,00 | 2 | ,5 |
| | 5,00 | 5 | 1,2 |
| | 6,00 | 29 | 7,2 |
| | Gesamt | 403 | 100,0 |

| **Missings: Frageblock: Nutzung schulinterner Angebote Anfang 7. Klasse (1. Welle)** | | | |
|---|---|---|---|
| Anzahl der Missings | | Häufigkeit | Gültige Prozente |
| Gültig | ,00 | 344 | 85,4 |
| | 1,00 | 20 | 5,0 |
| | 2,00 | 7 | 1,7 |
| | 7,00 | 1 | ,2 |
| | 8,00 | 1 | ,2 |
| | 9,00 | 4 | 1,0 |
| | 10,00 | 26 | 6,5 |
| | Gesamt | 403 | 100,0 |

| **Missings: Frageblock: Nutzung schulinterner Angebote Ende 7. Klasse (2. Welle)** | | | |
|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Gültige Prozente |
| Gültig | ,00 | 299 | 83,3 |
| | 1,00 | 17 | 4,7 |
| | 2,00 | 2 | ,6 |
| | 3,00 | 2 | ,6 |
| | 8,00 | 5 | 1,4 |
| | 9,00 | 3 | ,8 |
| | 10,00 | 31 | 8,6 |
| | Gesamt | 359 | 100,0 |

| **Missings: Frageblock: Nutzung schulexterner Angebote Ende 7. Klasse (2. Welle)** | | | |
|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Gültige Prozente |
| Gültig | ,00 | 284 | 79,1 |
| | 1,00 | 4 | 1,1 |
| | 4,00 | 2 | ,6 |
| | 5,00 | 1 | ,3 |
| | 6,00 | 68 | 18,9 |
| | Gesamt | 359 | 100,0 |

| **Missings: Frageblock: Nutzung schulinterner Angebote Ende 8. Klasse (3. Welle)** | | | |
|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Gültige Prozente |
| Gültig | ,00 | 266 | 89,0 |
| | 1,00 | 12 | 4,0 |
| | 2,00 | 4 | 1,3 |
| | 3,00 | 1 | ,3 |
| | 4,00 | 1 | ,3 |
| | 9,00 | 1 | ,3 |
| | 10,00 | 2 | ,7 |
| | 11,00 | 12 | 4,0 |
| | Gesamt | 299 | 100,0 |

| **Missings: Frageblock: Nutzung schulinterner Angebote Ende 8. Klasse (3. Welle)** | | | |
|---|---|---|---|
| | | Häufigkeit | Gültige Prozente |
| Gültig | ,00 | 284 | 95,0 |
| | 1,00 | 4 | 1,3 |
| | 4,00 | 2 | ,7 |
| | 5,00 | 1 | ,3 |
| | 6,00 | 8 | 2,7 |
| | Gesamt | 299 | 100,0 |

# Anhang: Teil D

| **Berechnung der Mittleren Korrelation zwischen den Lesetests 1.-3. Welle** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| N=283 | Lesetest Deutsch 1. Welle | | Lesetest Deutsch 2. Welle | | Lesetest Deutsch 3. Welle |
| M | 43,52 | | 48,17 | | 50,38 |
| SD | 8,26 | | 8,26 | | 8,57 |
| **Korrelation nach Pearson mit Listweisen Fallausschluss** | | | | | |
| | Lesetest Deutsch 1. Welle | | Lesetest Deutsch 2. Welle | | Lesetest Deutsch 3. Welle |
| | r | Fischers Z-Trans. | r | Fischers Z-Trans. | |
| Lesetest Deutsch 1. Welle | 1 | | | | |
| Lesetest Deutsch 2. Welle | ,487** | ,532 | 1 | | |
| Lesetest Deutsch 3. Welle | ,442** | ,475 | ,515** | ,570 | 1 |
| | Mittelwert von Fischers Z-Transformation: | | Nach der Tabelle entsprich dies einem (vgl. Bortz 2005, S. 830: Tabelle H) (alle 3. Wellen) | | |
| 1.-3. Welle | ,525 | | r= ,480 | | |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

**G*Power Berechnung (Faul et al. 1992):**
**Teststärkenbestimmung a posteriori für Ende 8. Klasse (zweifaktorielle Anova mit Messwiederholungen).**

[1] -- Wednesday, September 26, 2012 -- 11:41:16
F tests - ANOVA: Repeated measures, within factors

| | | | |
|---|---|---|---|
| Analysis: | Post hoc: Compute achieved power | | |
| Input: | Effect size f | = | 0.25 |
| | α err prob | = | 0.05 |
| | Total sample size | = | 368 |
| | Number of groups | = | 4 |
| | Number of measurements | = | 3 |
| | Corr among rep measures | = | 0.48 |
| | Nonsphericity correction ε | = | 1 |
| Output: | Noncentrality parameter λ | = | 132.6923 |
| | Critical F | = | 3.0080937 |
| | Numerator df | = | 2.0000000 |
| | Denominator df | = | 728 |
| | Power (1-β err prob) | = | 1.0000000 |

**G*Power Berechnung (Faul et al. 1992):**
**Berechnung: für die Cluster Ende 8. Klasse und der Lesekomptenze 2. und 3. Welle**

[2] -- *Thursday, September 27, 2012 -- 10:59:59*
F tests - ANOVA: Repeated measures, between factors

| | | | |
|---|---|---|---|
| Analysis: | A priori: Compute required sample size | | |
| Input: | Effect size f | = | 0.25 |
| | α err prob | = | 0.05 |
| | Power (1-β err prob) | = | 0.80 |
| | Number of groups | = | 4 |
| | Number of measurements | = | 3 |
| | Corr among rep measures | = | 0.515 |
| Output: | Noncentrality parameter λ | = | 11.4532020 |
| | Critical F | = | 2.6801676 |
| | Numerator df | = | 3.0000000 |
| | Denominator df | = | 120 |
| | Total sample size | = | 124 |
| | Actual power | = | 0.8072402 |

# Anhang: Teil E

| **Korrelation mit den Variablen aus der 1. Welle (5./6. Klasse)** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Leseleistung Deutsch 1.Welle (1) | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Leseleistung Deutsch 2.Welle (2) | **,484**$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CFT Wert 1. Welle (3) | **,320**$^{**}$ | **,284**$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bücherbesitz (4) | **,237**$^{**}$ | **,280**$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ein Elternteil im Ausland geboren (5) | -,075 | -,030 | -,014 | -,048 | | | | | | | | | | | | | |
| beide Elternteile im Ausland geboren (6) | **-,229**$^{**}$ | **-,235**$^{**}$ | -,173$^{**}$ | -,317$^{**}$ | -,382$^{**}$ | | | | | | | | | | | | |
| Lesemotivation 1.Welle (7) | **,146**$^{**}$ | **,176**$^{**}$ | ,030 | ,193$^{**}$ | -,081 | -,018 | | | | | | | | | | | |
| Gruppe III: nutzt nur schulextern nichtformal (5./6. Klasse) (8) | -,082 | -,086 | -,151$^{**}$ | -,021 | ,100 | ,055 | ,013 | | | | | | | | | | |
| Gruppe II: nutzt nur schulintern nichtformal (5./6. Klasse) (9) | ,090 | ,034 | ,062 | ,071 | -,061 | -,078 | ,049 | -,369$^{**}$ | | | | | | | | | |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (5./6. Klasse) (10) | ,002 | -,017 | -,008 | ,016 | ,047 | -,080 | ,020 | -,281$^{**}$ | -,248$^{**}$ | | | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 1. Welle (11) | ,007 | -,090 | -,072 | ,095 | ,031 | -,155$^{**}$ | ,048 | ,058 | ,009 | ,042 | | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch andere Personen als die Eltern 1. Welle (12) | **-,158**$^{**}$ | **-,206**$^{**}$ | -,163$^{**}$ | -,045 | ,061 | ,087 | -,002 | ,066 | -,007 | ,158$^{**}$ | ,380$^{**}$ | | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern (13) | **,174**$^{*}$ | ,120 | ,009 | ,094 | -,002 | -,081 | ,101 | ,190$^{*}$ | ,042 | -,147 | ,074 | -,163$^{*}$ | | | | | |
| an FÖRMIG teilgenommen (14) | -,018 | ,020 | ,002 | ,075 | -,011 | -,053 | ,001 | -,016 | ,134$^{*}$ | ,006 | ,069 | ,033 | ,056 | | | | |
| Sprachförderung im Primarbereich (15) | -,067 | -,032 | -,022 | -,051 | ,050 | ,195$^{**}$ | -,009 | ,148$^{**}$ | -,084 | -,120$^{*}$ | -,071 | -,016 | ,064 | ,028 | | | |
| Wortschatz (16) | **,478**$^{**}$ | **,488**$^{**}$ | ,433$^{**}$ | ,283$^{**}$ | -,066 | -,292$^{**}$ | ,116$^{*}$ | -,080 | ,058 | -,027 | -,013 | -,127$^{*}$ | ,048 | ,013 | -,084 | | |
| Geschlecht (17) | **,107**$^{*}$ | ,086 | -,003 | ,045 | ,080 | -,061 | ,191$^{**}$ | ,004 | ,074 | ,054 | ,022 | ,073 | -,053 | ,055 | ,030 | -,001 | |
| Anzahl der Jahre im Kindergarten in Deutschland oder im Ausland (18) | ,079 | ,066 | ,107$^{*}$ | ,055 | -,045 | -,114$^{*}$ | ,010 | -,136$^{*}$ | ,112$^{*}$ | -,060 | ,064 | -,041 | ,020 | -,044 | -,094 | ,178$^{**}$ | ,059 |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. *. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

| **Korrelation mit den Variablen aus der 1. Welle (Anfang 7. Klasse)** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Leseleistung Deutsch 1.Welle (1) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Leseleistung Deutsch 2.Welle (2) | **,484**** | | | | | | | | | | | | | | | |
| CFT Wert 1. Welle (3) | **,320**** | **,284**** | | | | | | | | | | | | | | |
| Bücherbesitz (4) | **,237**** | **,280**** | ,140** | | | | | | | | | | | | | |
| ein Elternteil im Ausland geboren (5) | -,075 | -,030 | -,014 | -,048 | | | | | | | | | | | | |
| beide Elternteile im Ausland geboren (6) | **-,229**** | **-,235**** | -,173** | -,317** | -,382** | | | | | | | | | | | |
| Lesemotivation 1.Welle (7) | **,146**** | **,176**** | ,030 | ,193** | -,081 | -,018 | | | | | | | | | | |
| Gruppe III: nutzt nur schulextern nichtformal (Anfang 7. Klasse) (8) | ,018 | -,050 | ,063 | ,024 | ,055 | -,030 | -,034 | | | | | | | | | |
| Gruppe II: nutzt nur schulintern nichtformal (Anfang 7. Klasse) (9) | -,069 | **-,139*** | -,121* | -,130* | -,033 | ,148** | ,045 | -,140** | | | | | | | | |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (Anfang 7. Klasse) (10) | -,013 | -,041 | -,091 | ,081 | ,077 | -,113* | -,054 | -,122* | -,216** | | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 1. Welle (11) | ,007 | -,090 | -,072 | ,095 | ,031 | -,155** | ,048 | ,019 | ,008 | ,077 | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch andere Personen als die Eltern 1. Welle (12) | **-,158**** | **-,206**** | -,163** | -,045 | ,061 | ,087 | -,002 | ,066 | ,096 | ,256** | ,380** | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern (13) | **,174*** | **,120** | ,009 | ,094 | -,002 | -,081 | ,101 | ,126 | -,155* | -,063 | ,074 | -,163* | | | | |
| an FÖRMIG teilgenommen (14) | -,018 | ,020 | ,002 | ,075 | -,011 | -,053 | ,001 | -,046 | -,027 | ,104 | ,069 | ,033 | ,056 | | | |
| Sprachförderung im Primarbereich (15) | -,067 | -,032 | -,022 | -,051 | ,050 | ,195** | -,009 | ,037 | ,011 | -,040 | -,071 | -,016 | ,064 | ,028 | | |
| Wortschatz (16) | **,478**** | **,488**** | ,433** | ,283** | -,066 | -,292** | ,116* | -,040 | -,157** | -,016 | -,013 | -,127* | ,048 | ,013 | -,084 | |
| Geschlecht (17) | **,107*** | ,086 | -,003 | ,045 | ,080 | -,061 | ,191** | ,017 | ,036 | -,022 | ,022 | ,073 | -,053 | ,055 | ,030 | -,001 |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

| **Korrelation mit den Variablen aus der 2. Welle (Anfang 7. Klasse)** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (19) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Leseleistung Deutsch 1.Welle (1) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Leseleistung Deutsch 2.Welle (2) | **,484**$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CFT Wert 1. Welle (3) | **,320**$^{**}$ | **,284**$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bücherbesitz (4) | **,237**$^{**}$ | **,280**$^{**}$ | ,140$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ein Elternteil im Ausland geboren (5) | -,075 | -,030 | -,014 | -,048 | | | | | | | | | | | | | | |
| beide Elternteile im Ausland geboren (6) | **-,229**$^{**}$ | **-,235**$^{**}$ | -,173$^{**}$ | -,317$^{**}$ | -,382$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | |
| Lesemotivation 1.Welle (7) | **,146**$^{**}$ | **,176**$^{**}$ | ,030 | ,193$^{**}$ | -,081 | -,018 | | | | | | | | | | | | |
| Gruppe IV: nutzt schulintern und schulextern nichtformal (Ende 7. Klasse) (8) | -,058 | -,053 | -,070 | ,076 | ,089 | -,108 | ,056 | | | | | | | | | | | |
| Gruppe V: nutzt überwiegend schulintern nichtformal und informell (Ende 7. Klasse) (9) | **,161**$^{**}$ | **,206**$^{**}$ | ,165$^{**}$ | ,007 | ,053 | -,037 | -,023 | -,291$^{**}$ | | | | | | | | | | |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 7. Klasse) (10) | **-,122**$^{*}$ | -,108 | -,164$^{**}$ | ,018 | ,043 | ,017 | ,066 | -,192$^{**}$ | -,318$^{**}$ | | | | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 1. Welle (11) | ,007 | -,090 | -,072 | ,095 | ,031 | -,155$^{**}$ | ,048 | ,008 | -,081 | ,133$^{*}$ | | | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch andere Personen als die Eltern 1. Welle (12) | **-,158**$^{**}$ | **-,206**$^{**}$ | -,163$^{**}$ | -,045 | ,061 | ,087 | -,002 | ,085 | -,075 | ,178$^{**}$ | ,380$^{**}$ | | | | | | | |
| Bildungsabschluss der Eltern (13) | **,174**$^{*}$ | ,120 | ,009 | ,094 | -,002 | -,081 | ,101 | -,049 | ,076 | -,080 | ,074 | -,163$^{*}$ | | | | | | |
| an FÖRMIG teilgenommen (14) | -,018 | ,020 | ,002 | ,075 | -,011 | -,053 | ,001 | -,070 | ,177$^{**}$ | ,052 | ,069 | ,033 | ,056 | | | | | |
| Sprachförderung im Primarbereich (15) | -,067 | -,032 | -,022 | -,051 | ,050 | ,195$^{**}$ | -,009 | ,004 | ,060 | -,015 | -,071 | -,016 | ,064 | ,028 | | | | |
| Sprachförderung im Sekundarbereich (16) | -,055 | **-,109**$^{*}$ | ,012 | -,114$^{*}$ | ,116$^{*}$ | ,116$^{*}$ | ,003 | ,024 | -,081 | ,070 | ,000 | ,021 | ,106 | -,024 | ,172$^{**}$ | | | |
| Sprachförderung im Primar-und Sekundarbereich (17) | ,031 | ,030 | -,002 | -,081 | -,004 | ,108$^{*}$ | -,004 | -,052 | ,020 | ,074 | -,060 | ,014 | ,051 | ,004 | ,454$^{**}$ | ,479$^{**}$ | | |
| Wortschatztest (18) | **,478**$^{**}$ | **,488**$^{**}$ | ,433$^{**}$ | ,283$^{**}$ | -,066 | -,292$^{**}$ | ,116$^{*}$ | -,030 | ,169$^{**}$ | -,091 | -,013 | -,127$^{*}$ | ,048 | ,013 | -,084 | -,096 | -,041 | |
| Geschlecht (19) | **,107**$^{*}$ | ,086 | -,003 | ,045 | ,080 | -,061 | ,191$^{**}$ | ,128$^{*}$ | ,009 | ,025 | ,022 | ,073 | -,053 | ,055 | ,030 | -,051 | ,016 | -,001 |

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. * Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

| **Korrelation mit den Variablen aus der 1. Welle (Ende 8. Klasse)** | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) | (10) | (11) | (12) | (13) | (14) | (15) | (16) | (17) | (18) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Leseleistung Deutsch 2.Welle (1) | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Leseleistung Deutsch 3.Welle (2) | **,527**$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CFT Wert 3. Welle (3) | **,284**$^{**}$ | **,303**$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bücherbesitz (4) | **,280**$^{**}$ | **,346**$^{**}$ | ,140$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | | | |
| ein Elternteil im Ausland geboren (5) | -,030 | -,002 | -,014 | -,048 | | | | | | | | | | | | | | |
| beide Elternteile im Ausland geboren (6) | **-,235**$^{**}$ | **-,326**$^{**}$ | -,173$^{**}$ | -,317$^{**}$ | -,382$^{**}$ | | | | | | | | | | | | | |
| Lesemotivation 3.Welle (7) | **,226**$^{**}$ | **,276**$^{**}$ | ,044 | ,137$^{*}$ | -,039 | ,033 | | | | | | | | | | | | |
| Gruppe II: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal (Ende 8. Klasse) (8) | -,073 | -,069 | -,047 | ,027 | ,053 | ,001 | -,030 | | | | | | | | | | | |
| Gruppe V: nutzt überwiegend nur schulintern nichtformal und informell (Ende 8. Klasse) (9) | ,075 | ,038 | ,082 | -,009 | -,022 | ,041 | ,051 | -,196$^{**}$ | | | | | | | | | | |
| Gruppe VI: nutzt schulintern und schulextern nichtformal sowie schulintern informell (Ende 8. Klasse) (10) | -,086 | -,066 | -,159$^{**}$ | ,086 | ,083 | -,032 | ,072 | -,185$^{**}$ | -,314$^{**}$ | | | | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch die Eltern 3. Welle (11) | -,065 | -,104 | -,092 | ,025 | ,024 | -,076 | ,045 | ,099 | ,005 | ,040 | | | | | | | | |
| Hausaufgabenunterstützung durch andere Personen als die Eltern 3. Welle (12) | -,107 | **-,258**$^{**}$ | -,169$^{**}$ | -,108 | ,168$^{**}$ | ,094 | ,095 | -,017 | -,077 | ,192$^{**}$ | ,460$^{**}$ | | | | | | | |
| Schulinteresse Eltern 2.Welle (13) | ,036 | ,073 | -,012 | ,004 | ,016 | -,020 | ,150$^{**}$ | ,137$^{*}$ | -,045 | -,022 | ,268$^{**}$ | ,073 | | | | | | |
| Wortschatz 3. Welle (14) | **,523**$^{**}$ | **,554**$^{**}$ | ,232$^{**}$ | ,286$^{**}$ | -,086 | -,289$^{**}$ | ,097 | -,107 | ,031 | -,051 | -,169$^{**}$ | -,238$^{**}$ | ,040 | | | | | |
| an FÖRMIG teilgenommen (15) | ,020 | ,098 | ,002 | ,075 | -,011 | -,053 | ,017 | ,098 | ,065 | -,013 | ,060 | ,024 | ,059 | ,027 | | | | |
| Sprachförderung im Primarbereich (16) | **-,109**$^{*}$ | **-,127**$^{*}$ | ,012 | -,114$^{*}$ | ,116$^{*}$ | ,116$^{*}$ | -,007 | ,091 | -,086 | ,035 | ,059 | ,081 | -,028 | -,128$^{*}$ | -,024 | 1 | | |
| Sprachförderung im Sekundarbereich (17) | -,032 | -,046 | -,022 | -,051 | ,050 | ,195$^{**}$ | ,036 | -,004 | ,061 | ,054 | -,075 | ,026 | -,072 | -,141$^{*}$ | ,028 | ,172$^{**}$ | | |
| Sprachförderung im Primar-und Sekundarbereich (18) | ,030 | ,020 | -,002 | -,081 | -,004 | ,108$^{*}$ | ,006 | -,050 | -,037 | ,070 | -,061 | -,017 | -,048 | -,085 | ,004 | ,479$^{**}$ | ,454$^{**}$ | |
| Geschlecht (19) | ,086 | ,157$^{**}$ | -,003 | ,045 | ,080 | -,061 | ,272$^{**}$ | ,085 | -,046 | ,038 | -,070 | -,004 | ,077 | -,044 | ,055 | -,051 | ,030 | ,016 |