

Nichtformale und informelle Lerngelegenheiten
im Zusammenspiel mit familiären Sozialisations-
merkmalen und leistungsrelevanten Einstellungen.

Die Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der innerfamiliären
Sozialisation und deren Bedeutung für die Lesekompetenz.

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

vorgelegt von
Anna Rau

Hamburg, 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Knut Schwippert
(Universität Hamburg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos
(Technische Universität Dortmund)

Tag der Disputation: 16.12.2014

Für Steffen

in Dankbarkeit

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich auf dem Weg zur Promotion auf die eine oder andere Weise begleitet haben.

An erster Stelle danke ich meinem Doktorvater Prof. Dr. Knut Schwippert für seine vielfältige und langjährige Unterstützung. Durch sein Vertrauen und den mir zugestandenen Freiräumen war es mir möglich, selbstbestimmt und eigenverantwortlich an meiner Dissertation zu arbeiten. Für diese Erfahrung sowie seine konstruktiven und hilfreichen Ratschläge bei Problemen und Fragen bin ich ihm besonders dankbar. Mein weiterer Dank richtet sich an meinen Zweitgutachter Prof. Dr. Wilfried Bos, durch den ich bereits während des Studiums erste Einblicke in das Feld der Empirischen Bildungsforschung erlangen konnte und der maßgeblich dazu beigetragen hat, dass diese Dissertation überhaupt entstanden ist.

Des Weiteren danke ich den Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Technischen Universität Dortmund. In meiner Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am IFS habe ich wertvolle erste Schritte als Wissenschaftlerin machen können und habe mich im Kollegium sehr wohl gefühlt. Ich habe während der Arbeit an der Dissertation viel von den Dingen profitiert, die ich damals dort gelernt habe. Daran anschließend möchte ich mich bei Prof. Dr. Eva-Maria Lankes bedanken, die mich in ihrer Zeit an der Leuphana Universität Lüneburg im Rahmen eines Promotionsstipendiums betreut hat. Im gemeinsamen Austausch mit ihr entstanden erste wichtige Ideen für mein Dissertationsprojekt, welche die Grundlage für die weitere Arbeit an der Dissertation lieferten.

Besonders dankbar bin ich für die Zeit im Team des Arbeitsbereichs Evaluation von Bildungssystemen der Universität Hamburg. Der kollegiale und sehr wertschätzende Umgang miteinander haben mich insbesondere in schwierigen Phasen der Promotion in meinem Vorhaben bestärkt. Durch die andauernde Hilfsbereitschaft der Kolleginnen und Kollegen konnte ich mich jederzeit auf deren Unterstützung und Zuspruch verlassen, egal ob es um fachliche, persönliche oder organisatorische Fragen ging. Mein Dank richtet sich ebenso an die studentischen Hilfskräfte des Arbeitsbereichs, ohne deren tatkräftige Unterstützung insbesondere in der Endphase der Dissertation vieles weniger glatt gelaufen wäre.

Bei meinen Freundinnen und Freunden bedanke ich mich für die zurückliegende Zeit, in denen sie mir immer wieder Mut zugesprochen haben und mich auf dem Weg zur Promotion in verschiedenster Weise unterstützt haben.

Mein letzter Dank gebührt meiner Familie. Als erstes möchte ich meinen Eltern für ihre bedingungslose Unterstützung und stete Förderung meiner Ausbildung danken, wodurch die vorliegende Forschungsarbeit überhaupt erst möglich gemacht wurde. Ohne ihren Glauben an mich und mein Promotionsvorhaben wäre die Umsetzung um vieles schwerer gewesen. Ganz besonders möchte ich meinem Mann Steffen und meinen Kindern Lovis und Jale für ihre unendliche Geduld danken. Trotz der vielen Wochenenden und Abende am Computer und trotz der zeitweisen Anspannung haben sie mich in meinem Vorhaben bestärkt und mir den Rücken freigehalten. Ohne euch gäbe es diese Arbeit nicht!

Hamburg, im Juli 2016, Anna Rau

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Lernerfolg und außerschulisches Freizeitverhalten	1
1.2	Lernerfolg und familiäre Sozialisation	3
1.3	Theoretischer Rahmen und Aufbau der Arbeit	4
2	Lesekompetenz	7
2.1	Leseverständnis	8
2.1.1	<i>Leseprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene.....</i>	<i>8</i>
2.1.2	<i>Lesen als interaktiver Prozess.....</i>	<i>8</i>
2.1.3	<i>Verständnisebenen beim Lesen</i>	<i>9</i>
2.2	Definition Lesekompetenz	11
2.2.1	<i>Lesekompetenz und soziale Interaktion.....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Erfassung der Lesekompetenz in IGLU</i>	<i>11</i>
2.2.2.1	<i>IGLU Rahmenkonzeption.....</i>	<i>12</i>
2.2.2.2	<i>Verstehensprozesse des Leseverständnisses.....</i>	<i>13</i>
2.3	Fazit Lesekompetenz.....	14
3	Motivation	15
3.1	Das Motiv.....	16
3.2	Triebe und Bedürfnisse als handlungsverursachende Faktoren	17
3.3	Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation.....	18
3.3.1	<i>Intrinsische und extrinsische Motivation</i>	<i>19</i>
3.3.2	<i>Intrinsische/Extrinsische Motivation und die Bedeutung der sozialen Umwelt</i>	<i>22</i>
3.4	Zwischenfazit	23
3.5	Lernmotivation.....	24
3.5.1	<i>Erwartung-Mal-Wert Theorien der Lernmotivation</i>	<i>26</i>
3.5.2	<i>Erweiterte Erwartung-Mal-Wert Theorie der Lernmotivation</i>	<i>29</i>
3.5.2.1	<i>Attributionen.....</i>	<i>30</i>
3.5.2.2	<i>Akademisches Selbstkonzept</i>	<i>34</i>
3.5.2.3	<i>Akademisches Selbstkonzept und Leistung.....</i>	<i>38</i>
3.5.2.4	<i>Selbstwirksamkeitserwartung.....</i>	<i>39</i>
3.5.2.5	<i>Selbstwirksamkeit und akademisches Selbstkonzept</i>	<i>41</i>
3.5.2.6	<i>Selbstwirksamkeit und Leistung.....</i>	<i>42</i>
3.5.3	<i>Dispositionale Merkmale der Lernmotivation</i>	<i>42</i>
3.5.3.1	<i>Leistungsmotiv</i>	<i>43</i>
3.5.3.2	<i>Leistungsmotiv und Leistung</i>	<i>45</i>
3.5.3.3	<i>Zielorientierung</i>	<i>46</i>
3.5.3.4	<i>Zielorientierungen und Leistung</i>	<i>47</i>

3.5.3.5	Interesse und intrinsische Lernmotivation.....	48
3.5.3.6	Interesse und Leistung.....	50
3.5.4	<i>Lesemotivation</i>	52
3.5.4.1	Lesebezogene Wert- Erwartungskognitionen.....	53
3.5.4.2	Intrinsische Lesemotivation und Lesemenge.....	56
3.5.4.3	Lesemenge und Leseverständnis	57
3.6	Fazit Lern- und Lesemotivation.....	57
4	Familie und die Entwicklung lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale.....	63
4.1	Sozialisation als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt.....	64
4.2	Lesesozialisation	67
4.2.1	<i>Die Bedeutung des Beobachtungslernens für Prozesse der Lesesozialisation ...</i>	70
4.2.2	<i>Lesesozialisation, Lesekompetenz und Lesemotivation</i>	71
4.3	Soziale und kulturelle Herkunftsmerkmale.....	73
4.3.1	<i>Primäre und sekundäre Herkunftsmerkmale nach Bourdieu, Coleman und Boudon</i>	75
4.3.2	<i>Soziale Herkunft und Lernerfolg</i>	79
4.3.3	<i>Soziale Herkunft und Lesesozialisation</i>	80
4.3.4	<i>Die Bedeutung sozialen Kapitals für den Lernerfolg</i>	81
4.3.5	<i>Soziale Herkunft und Bildungsaspiration</i>	83
4.3.6	<i>Soziale Herkunft, elterliches Erziehungsverhalten und Lernmotivation</i>	85
4.4	Familiäre Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene	88
4.4.1	<i>Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für die Entwicklung von Lesekompetenz</i>	89
4.4.2	<i>Struktur- und Prozessmerkmale und deren Bedeutung für die Entwicklung von Lernmotivation</i>	90
4.4.3	<i>Weitere Dimensionen</i>	92
4.4.3.1	Geschlechtszugehörigkeit.....	92
4.4.3.2	Migrationshintergrund	94
4.5	Außerschulische Lerngelegenheiten als Sozialisation auf Handlungsebene	97
4.5.1	<i>Informelles, nichtformales und formales Lernen</i>	98
4.5.2	<i>Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten</i>	102
4.5.3	<i>Zur Relevanz informellen und nichtformalen Lernens</i>	104
4.5.4	<i>Forschungsstand zum informellen und nichtformalen Lernen</i>	105
4.5.4.1	Informelles und nichtformales Lernen im Kontext der Familie	106
4.5.4.2	Informelles und nichtformales Lernen im Kontext der Ganztagschule	109
4.5.4.3	Nachhilfe als nichtformales Lernangebot.....	111
4.5.4.4	Medien als informeller Lernort.....	114
4.5.4.5	Peerbeziehungen als informeller Lernort.....	117

4.6	Die Bedeutung der Nutzung von außerschulischen Lerngelegenheiten für das Lernen	122
5	Ableitung der Hypothesen	129
5.1	Die Bedeutung der Lern- und Lesemotivation für die Leseleistung.....	129
5.2	Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene für die Entwicklung von Lesekompetenz	130
5.3	Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene für die Entwicklung von Lernmotivation.....	131
5.4	Die Bedeutung des außerschulischen und außerfamiliären Lernens als Sozialisation auf Handlungsebene für die motivationalen Einstellungen.....	132
5.5	Das Verhältnis von Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung.....	135
6	Datengrundlage und methodisches Vorgehen	139
6.1	Datengrundlage	139
6.1.1	<i>Theoretisches Rahmenmodell von IGLU</i>	140
6.1.2	<i>Erfassung der Lesekompetenz in IGLU 2006</i>	142
6.1.3	<i>Hintergrundfragebögen</i>	143
6.1.3.1	Schülerfragebogen.....	144
6.1.3.2	Elternfragebogen	144
6.1.4	<i>Untersuchungsdesign IGLU 2006</i>	144
6.1.4.1	Aufbau der Untersuchung.....	145
6.1.4.2	Untersuchungspopulation und Stichprobengewinnung	147
6.1.4.3	Beteiligungsquoten.....	147
6.1.4.4	Gewichtung und Schätzung von Stichproben- und Messfehlern.....	148
6.1.5	<i>Für die Forschungsfragen relevante Variablen und Skalen</i>	148
6.1.6	<i>Beschreibung der Schülerstichprobe</i>	150
6.2	Analyseverfahren	151
6.2.1	<i>Methodische Vorüberlegungen</i>	152
6.2.2	<i>Spezifika der Daten und deren Berücksichtigung bei den Analysen</i>	153
6.2.3	<i>Umgang mit fehlenden Werten</i>	154
6.2.3.1	Überprüfung der Datenausfälle	155
6.2.3.2	Konsequenzen für die vorliegende Arbeit	156
6.2.4	<i>Deskriptive Statistiken, Trennschärfe und Reliabilitäten</i>	157
6.2.5	<i>Konfirmatorische Faktorenanalyse</i>	159
6.2.6	<i>Mediatormodelle</i>	160
6.2.7	<i>Strukturgleichungsmodelle</i>	162
6.2.8	<i>Modellgütekriterien</i>	163
6.3	Übersicht des methodischen Vorgehens	165

7	Ergebnisse	167
7.1	Die Bedeutung motivationaler Einstellungen für die Leseleistung.....	167
7.1.1	<i>Faktorenanalytische Überprüfung und deskriptive Statistiken zu Merkmalen der motivationalen Einstellungen</i>	<i>168</i>
7.1.1.1	Lesemotivation	168
7.1.1.2	Lernmotivation	173
7.1.2	<i>Motivationale Einstellungen und Leseleistung</i>	<i>177</i>
7.1.2.1	Lesemotivation und Leseleistung	177
7.1.2.2	Lesemotivation und Leseleistung unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen	178
7.1.2.3	Lernmotivation und Leseleistung	183
7.1.2.4	Lernmotivation und Leseleistung unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen	184
7.1.3	<i>Das Zusammenspiel von Lern- und Lesemotivation</i>	<i>185</i>
7.1.4	<i>Die Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen.....</i>	<i>189</i>
7.2	Die Bedeutung der Struktur- und Prozessebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen	190
7.2.1	<i>Faktorenanalytische Überprüfung und deskriptive Statistiken zu Merkmalen der Struktur- und Prozessebene der familiären Sozialisation</i>	<i>191</i>
7.2.1.1	Kulturelle Herkunft	191
7.2.1.2	Lesebezogenes Unterstützungsverhalten	193
7.2.1.3	Elterliches Erziehungsverhalten	197
7.2.2	<i>Kulturelles Kapital und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation</i>	<i>199</i>
7.2.3	<i>Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation.....</i>	<i>201</i>
7.2.3.1	Elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation	202
7.2.3.2	Kulturelle Herkunft, elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation.....	204
7.2.3.3	Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation	206
7.2.3.4	Kulturelle Herkunft und Leseleistung unter Berücksichtigung des lesebezogenen Unterstützungsverhalten und der Lesemotivation.....	209
7.2.3.5	Integration aller Aspekte in ein Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Lesekompetenz	211
7.2.3.6	Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Lesekompetenz unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen	212
7.2.4	<i>Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen ..</i>	<i>214</i>
7.2.5	<i>Elterliches Erziehungsverhalten und Lernmotivation.....</i>	<i>214</i>

7.2.5.1	Kulturelle Herkunft und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation	215
7.2.5.2	Kulturelles Kapital und Lernmotivation unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens.....	216
7.2.5.3	Kulturelle Herkunft und Leseleistung unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Lernmotivation	218
7.2.6	<i>Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen</i>	219
7.2.7	<i>Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen und Kontextmerkmalen.....</i>	221
7.2.8	<i>Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen ..</i>	222
7.3	Die Bedeutung außerschulischer Lerngelegenheiten (als Sozialisation auf Handlungsebene) für die motivationalen Einstellungen	223
7.3.1	<i>Faktorenanalytische Überprüfung und deskriptive Statistiken zu Merkmalen der familiären Sozialisation auf Handlungsebene.....</i>	223
7.3.2	<i>Außerschulische Lerngelegenheiten und motivationale Einstellungen</i>	228
7.3.2.1	Außerschulische Lerngelegenheiten und Lesemotivation	228
7.3.2.2	Außerschulische Lerngelegenheiten und Lesemotivation unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen	230
7.3.2.3	Außerschulische Lerngelegenheiten und Lernmotivation	232
7.3.2.4	Außerschulische Lerngelegenheiten und Lernmotivation unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen	233
7.3.3	<i>Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen ..</i>	236
7.4	Das Verhältnis von Prozess-, Struktur- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung.....	238
7.4.1	<i>Zusammenhang soziale Herkunft und motivationale Einstellungen unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten.....</i>	238
7.4.1.1	Zusammenhang soziale Herkunft und Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten.....	239
7.4.1.2	Zusammenhang soziale Herkunft und Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten.....	244
7.4.2	<i>Außerschulisches Lernen und Leseleistung</i>	247
7.4.2.1	Außerschulisches Lernen und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation	249
7.4.2.2	Außerschulisches Lernen und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation	250
7.4.2.3	Außerschulisches Lernen und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen.....	252
7.4.3	<i>Integration der einzelnen Konstrukte in ein Gesamtmodell.....</i>	256
7.4.4	<i>Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen ..</i>	261

8	Zusammenfassung der Befunde, Diskussion und Ausblick.....	265
8.1	Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion vor dem aktuellen Forschungsstand.....	265
8.1.1	<i>Die Bedeutung der Lern- und Lesemotivation für die Leseleistung.....</i>	<i>265</i>
8.1.1.1	Konstrukte Lesemotivation.....	265
8.1.1.2	Konstrukte Lernmotivation.....	266
8.1.1.3	Zusammenhang Lesemotivation und Leistung.....	267
8.1.1.4	Zusammenhang Lernmotivation und Leistung.....	268
8.1.1.5	Wechselwirkung Lese- und Lernmotivation und Leseleistung	270
8.1.2	<i>Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur und Prozessebene für die Entwicklung von Lesekompetenz</i>	<i>272</i>
8.1.2.1	Konstrukte zur Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene.....	272
8.1.2.2	Die Bedeutung der Strukturebene für die Lesekompetenz	274
8.1.2.3	Die Bedeutung der Prozessebene für die Lesekompetenz	275
8.1.2.4	Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation	278
8.1.3	<i>Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Prozess- und Strukturebene für die Entwicklung von Lernmotivation.....</i>	<i>278</i>
8.1.3.1	Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für das akademische Selbstkonzept	279
8.1.3.2	Konstrukte zum elterlichen Erziehungsverhalten.....	280
8.1.3.3	Die vermittelnde Position des elterlichen Erziehungsverhaltens zwischen kultureller Herkunft und akademischem Selbstkonzept.....	280
8.1.3.4	Integration des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Lernmotivation in das Modell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation.....	282
8.1.4	<i>Die Bedeutung des außerschulischen und außerfamiliären Lernens als Sozialisation auf Handlungsebene für die motivationalen Einstellungen</i>	<i>282</i>
8.1.4.1	Konstrukte zu den außerschulischen Lerngelegenheiten.....	282
8.1.4.2	Die Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für die motivationalen Einstellungen	284
8.1.5	<i>Das Verhältnis von Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung</i>	<i>288</i>
8.1.5.1	Soziale Herkunft und außerschulische Lerngelegenheiten.....	288
8.1.5.2	Die Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für die Leseleistung vermittelt über die motivationalen Einstellungen und unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft.....	290
8.1.5.3	Die Wechselwirkung zwischen familiärer Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene und deren Bedeutung für die Leseleistung vermittelt über die motivationalen Einstellungen	292
8.1.5.4	Gesamtmodell unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen.....	293

8.2	Potentiale und Einschränkungen der Untersuchung	294
8.3	Bedeutung der Ergebnisse für Forschung und Praxis	300
8.3.1	<i>Implikationen für die Forschung</i>	300
8.3.2	<i>Implikationen für die schulische und bildungspolitische Praxis</i>	305
9	Verzeichnisse	311
9.1	Literaturverzeichnis.....	311
9.2	Tabellenverzeichnis.....	355
9.3	Abbildungsverzeichnis.....	357
9.4	Formelverzeichnis	359
10	Zusammenfassung der Arbeit	361
10.1	Deutschsprachige Zusammenfassung	361
10.2	Englischsprachige Zusammenfassung	363
11	Anlage	365
	Anlagenverzeichnis	365

1 Einleitung

Die internationalen Vergleichsstudien der letzten Jahre zeigen, dass es Ländern unterschiedlich gut gelingt, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernausgangslagen auf ein allgemeines, hohes Leistungsniveau zu bringen ohne dabei die individuellen Lernfortschritte zu vernachlässigen (Baumert et al., 2001; Bos, Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012; Bos et al., 2008a; Bos et al., 2003b; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2013). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, nach möglichen Ursachen für die variierenden Ergebnisse zu suchen. Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen überwiegend einheitlich, dass neben der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auch institutionelle Rahmenbedingungen, das Instruktions- und Erziehungsverhalten der Lehrer sowie das Erziehungsverhalten der Eltern einen Einfluss auf die Schulleistung nehmen (Helmke & Weinert, 1997), weshalb die Untersuchung leistungsrelevanter Einflussfaktoren auf mehrperspektivischen Analysemodellen beruhen sollte, die möglichst verschiedene Bereiche der Schülerrealität abbilden (wie z. B. Klassenklima und Instruktionsverhalten der Lehrkraft, motivationale Einstellungen der Schülerinnen und Schüler wie Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartung, Attribuierung etc., die familiären Sozialisationsbedingungen sowie die außerschulischen und schulischen Freizeitaktivitäten).

Traditionell wurden die Bereiche Schule und Freizeit lange Zeit separat voneinander betrachtet (Schülerforschung und Kindheits- und Jugendforschung), wobei die Untersuchung sozialer Beziehungen auf einzelne Institutionen eingeschränkt wurde. Der von Bronfenbrenner (2000) vertretene ‚Ökologische Ansatz‘ verweist „auf die Notwendigkeit, den Schwerpunkt der Forschung breiter zu fassen und Beziehungen zwischen Systemen einzubeziehen, wie sie auf das Verhalten und die Entwicklung des Einzelnen einwirken“ (Bronfenbrenner, 2000, S. 87). Damit soll der Annahme entsprochen werden, dass die Einflüsse eines spezifischen Sozialisationsmilieus (beispielsweise Familie, Klassenzimmer, Peer-Group) immer in Wechselbeziehungen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist, zu weiteren Lebensbereichen stehen (Bronfenbrenner, 1981). Die Annahme der Wechselbeziehung führt unter anderem dazu, dass sich das Monopol des Unterrichtssystems auf Wissensvermittlung abzuschwächen beginnt und Studien Konjunktur haben, die dem individuellen Erwerb von Wissensbeständen und Fertigkeiten außerhalb des Bildungssystems nachgehen (informell oder in Form des institutionalisierten Nachmittagsunterricht) (Zinnecker, 2008). Ziel dieser Studien ist unter anderem die Untersuchung des Zusammenhangs von der Nutzung außerschulischer Lerngelegenheiten und dem schulischen Lernerfolg.

1.1 Lernerfolg und außerschulisches Freizeitverhalten

Die Erwartung eines Zusammenhangs von schulischer Leistung und außerschulischem Freizeitverhalten beruht unter anderem auf der Annahme, dass sich die lernförderliche Komponente eines aktiven außerschulischen Freizeitverhaltens durch die Eingebundenheit in vielfältige soziale Interaktionen, welche die Bildung sozialen Kapitals ermöglichen, generiert. Dabei

bezieht sich der lernförderliche Aspekt sozialen Kapitals auf die Möglichkeiten, außerhalb der Schule (wie auch innerhalb der sozialen Interaktionen in der Familie) Handlungsmuster zu erproben, Unterstützung in Alltag und Schule zu bekommen und das kooperative Erlernen von Fähigkeiten und Kenntnissen zu steigern. Des Weiteren bieten sich im Rahmen sozialer Beziehungen Gelegenheiten des Austausches von Ideen, der Übernahme vielfältiger Perspektiven und der Überprüfung eigener Annahmen (Pietsch, 2005). Es lässt sich festhalten, dass „auf diesem Wege ... akademische und alltägliche Fehlkonzepte vermieden und eigene Kompetenzen, welche letztlich auch im Rahmen von Schule und Unterricht zum Tragen kommen, weiterentwickelt werden“ (Pietsch, 2005, S. 231f) können.

Eine weitere lernförderliche Dimension außerschulischer Aktivitäten ergibt sich aus der Bereitstellung und Nutzung lernbezogener Angebote, durch die direkte Übungs- und Vertiefungsprozesse initiiert werden, welche das in der Schule Gelernte aufgreifen und festigen können. Die Wirksamkeit sozialen Kapitals findet dabei nicht nur in der lernförderlichen Durchsetzung von Normen ihren Ausdruck, sondern auch in der Schaffung zusätzlicher Lerngelegenheiten durch die Pflege intensiver Außenkontakte (Weiß & Steinert, 2001). Neben Untersuchungen, welche die positiven Effekte sozialen Kapitals auf den Lernerfolg belegen (Coleman, 1991; Israel, Beaulieu & Hartless, 2001; Parcel & Dufur, 2001), gibt es Hinweise, dass das soziale Kapital über das Gefühl der Eingebundenheit auf lernrelevante Persönlichkeitsmerkmale (wie z. B. das Selbstkonzept) einwirkt, welche wiederum mit dem Lernerfolg korrespondieren. So konnten Fend und Stöckli (1997) zeigen, dass Jugendliche, die trotz schlechter Schulleistungen ein positives Selbstwertgefühl zeigen, in positive Peerzusammenhänge eingebunden sind und in der Tendenz eine positive Beziehung zu den Eltern aufweisen.

Das außerschulische Freizeitverhalten, als ein Teilaspekt der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern, kann somit Ressourcen zur Verfügung stellen, die dem Schüler ein wertvolles Unterstützungssystem (zusätzlich zur Familie) auch für das schulische Umfeld bieten kann. Neben direkten lernförderlichen Komponenten gibt es Hinweise darauf, dass auch motivational wirksame Persönlichkeitsmerkmale positiv durch ein aktives Freizeitverhalten und das damit verbundene Gefühl der Eingebundenheit beeinflusst werden können (Fend, 2005; Hurrelmann, K., 2004; Zschach, 2008). Dies erscheint insofern relevant, als dass zahlreiche Studien die große Bedeutung der Lernmotivation für schulische Lernprozesse belegen konnten (Helmke, 1998; Marsh, 1990a; Schiefele & Krapp, 1996).

Damit erweist sich das außerschulische Freizeitverhalten als ein in zweierlei Hinsicht wichtiger Prädiktor für den Lernerfolg: einerseits über den direkten Einfluss auf die schulischen Kompetenzen durch die Bereitstellung zusätzlicher Lerngelegenheiten aufgrund vielfältiger sozialer Interaktionen und indirekt über die positive Verstärkung lernrelevanter motivationaler Einstellungen.

1.2 Lernerfolg und familiäre Sozialisation

Eine weitere Erklärung für die weiter oben beschriebenen Unterschiede in den Lernausgangslagen und der Lernentwicklung ist in der familiären Sozialisation zu sehen. Dabei gilt die familiäre Lesesozialisation als die am besten erforschte außerschulische Einflussgröße hinsichtlich der Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern. Rosebrock (2006) bezeichnet die familiäre Lesesozialisation als Prozess, der die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation unterstützt und damit eine entscheidende Rolle bei der schulischen Leistungsentwicklung einnimmt (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Pekrun, 2001; Schnabel & Schwippert, 2000; Schneider, 2004). Neben der direkten Vermittlung von Fertigkeiten und Techniken, die das Lesen betreffen, umfasst die Lesesozialisation Prozesse, welche zu einer positiven Einstellung dem Lesen gegenüber führen, eine eigene Lesekultur etablieren und die generelle Schulfähigkeit fördern (McElvany & van Steensel, 2009). Dies erscheint insbesondere vor dem Hintergrund interessant, dass nicht nur die Ergebnisse von PISA („Programme for International Student Assessment“) auf die große Bedeutung der Lesemotivation und der Einstellung zum Lesen hingewiesen haben (Möller & Schiefele, 2004), wobei das daraus resultierende Selbstkonzept eine zentrale Komponente der Schülerpersönlichkeit darstellt. Der Lesesozialisation wird somit sowohl ein direkter als auch ein indirekter Einfluss (über die Lesemotivation) auf die Leseleistung des Kindes zugeschrieben. Des Weiteren finden sich Hinweise darauf, dass das familiäre Umfeld ebenso in Zusammenhang mit der Entwicklung allgemeiner motivational wirksamer Persönlichkeitsmerkmale steht. So führt beispielsweise ein hohes kulturelles Kapital (Bourdieu, 2000) innerhalb der Familie, in Form von hohen Bildungsabschlüssen, einer hohen Bildungsaspiration und einer Vielzahl an kulturellen Aktivitäten, zu einer positiven Entwicklung von Aspekten der Lernmotivation, die mit Vorgängen der Selbstbewertung verknüpft sind. Damit führen die verschiedenen familiären Sozialisationsmerkmale auf Struktur- und Prozessebene zu Unterschieden in der Ausprägung lernrelevanter Einstellungen der Kinder sowie deren schulischen Leistungen (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Baumert, Watermann & Schümer, 2003; Fend & Stöckli, 1997; Helmke & Weinert, 1997; Pekrun, 2001). Darüber hinaus spielen die elterlichen Erziehungshaltungen eine wichtige Rolle, wenn es um die Erklärung motivierten Handelns geht. Verschiedene Studien belegen den Zusammenhang von emotionaler Unterstützung und Zuwendung der Eltern und der Stärkung und Stabilisierung schulischer Lernfreude und Motivation (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998; Gray & Steinberg, 1999; Wild, E., 2001).

Die familiären Sozialisationsbedingungen nehmen damit, ebenso wie das außerschulische Freizeitverhalten, in vielerlei Hinsicht Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen. Erstens durch die direkte Vermittlung von (lesebezogenen) Fertigkeiten und Praktiken und zweitens durch die Förderung positiver lernbezogener Motivationsmuster (bezogen auf die Lese- und Lernmotivation).

1.3 Theoretischer Rahmen und Aufbau der Arbeit

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass die schulische Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern sowohl von der individuellen familiären Sozialisationserfahrung abhängt als auch von der Intensität außerschulischer sozialer Kontakte und der Teilhabe an außerschulischen und außercurricularen Lerngelegenheiten. Dabei generiert sich die lernförderliche Komponente beider Bereiche nicht nur in der direkten Aneignung, Anwendung und Vertiefung von Wissen, sondern ebenso über positive motivationale Einstellungen dem Lernen gegenüber. Da sich das außerschulische Freizeitverhalten von Grundschulern, welche die Datenbasis für die Analysen der vorliegenden Arbeit liefern, als noch weitestgehend von den Eltern beeinflusst zeigt (Henkel & Steiner, 2010; Mietzel, 2002), wird das außerschulische Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler in dieser Arbeit vielmehr als eine weitere Komponente der familiären Sozialisation angesehen und erweitert die Struktur- und Prozessebene der familiären Sozialisation um die Handlungsebene. Der Begriff der Handlungsebene soll in Abgrenzung zur Prozessebene eingeführt werden und auch wenn auf beiden Ebenen Handlungen stattfinden, bezeichnen die Prozesse Interaktionen, an denen immer sowohl die Eltern als auch das Kind beteiligt sind bzw. beide miteinander interagieren. Die Handlungsebene umschreibt hingegen die von den Eltern initiierten und vom Kind ausgeführten Handlungen, an denen die Eltern zwar nicht direkt beteiligt sind, welche jedoch insbesondere im Grundschulalter weitestgehend von den Eltern abhängig sind. Zu den Merkmalen der Sozialisation auf Handlungsebene werden in dieser Arbeit beispielsweise die Inanspruchnahme außerschulischer Förderangebote, die Eingebundenheit in soziale Zusammenhänge sowie die Nutzung von Ganztagsangeboten (in Form von Projekten und AGs) gezählt. Die Tatsache, dass verschiedene Untersuchungen darauf hinweisen, dass sich auch die Teilhabe an außerschulischen Lerngelegenheiten als weitestgehend von den sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen des Elternhauses beeinflusst zeigt (Barthelmes, Bruhns, Seifert, Zehnbarer & Einfeld, 2005; Solga & Dombrowski, 2009; Walper, 1999) rechtfertigt dieses Vorgehen und unterstreicht die Vermutung, dass das außerschulische Lernen ebenso den familiären Sozialisationseinflüssen unterliegt.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den direkten und indirekten Auswirkungen unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen auf die Lesekompetenz¹ von Viertklässlern. Hierzu werden Sekundäranalysen anhand der „Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung 2006 (IGLU 2006)“² Daten durchgeführt. Als zentraler Prädiktor für den Lernerfolg steht die Lern- und Lesemotivation im Fokus dieser Arbeit und es wird untersucht, in welchem Maße die verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation im Zusammenhang mit den lernrelevanten motivationalen Einstellungen von Schülerinnen und Schülern stehen. Insbesondere die Ein-

¹ Im Rahmen dieser Arbeit wird der schulische Lernerfolg anhand der in IGLU-E 2006 gemessenen Lesekompetenz operationalisiert, da die Lesekompetenz als Kernkompetenz für alle weiteren Leistungsdomänen anzusehen ist. Die Lesekompetenz unterteilt sich dabei in reines Textverständnis (Leseleistung) und lesebezogene Einstellungen (Lesemotivation) (Schunk & Zimmerman, 1997).

² Im weiteren Verlauf wird lediglich das Akronym IGLU verwendet.

führung einer dritten Ebene, der sogenannten familiären Sozialisation auf Handlungsebene, welche auch außerschulische und außerfamiliäre Aspekte der Schülerrealität aufgreift, ermöglicht ein differenziertes Bild des Zusammenspiels familiärer und außerschulischer Einflussfaktoren mit der Entwicklung lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale und dem damit korrespondierenden Lernerfolg. Damit wird den bereits teilweise ausführlich erforschten Beziehungen von familiärer Sozialisation und Lernerfolg eine Komponente hinzugefügt, welche insbesondere hinsichtlich ihrer motivational wirksamen Eigenschaften analysiert wird. Es wird überprüft, welche Bereiche der familiären Sozialisation als besonders relevant für die motivationalen Einstellungen anzusehen sind und ob sich darüber hinaus eigenständige Effekte der Struktur-, Prozess- und Handlungsebene auf den Lernerfolg feststellen lassen.

Im theoretischen Teil der Arbeit geschieht die Einordnung der verschiedenen Zusammenhangsfaktoren unter Bezugnahme auf die Prämissen der aktuellen Motivationsforschung und deren motivations-psychologischen Ansätzen wie der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1993), des Erwartungs-Mal-Wert-Modells von Wigfield und Eccles (2000), dispositionalen Merkmalen der Lernmotivation (Dweck & Leggett, 1988; Heckhausen, H., 1965; Heckhausen, H., Schmalt & Schneider, 1985; Krapp, 1992; Nicholls, 1984) einerseits und anhand der Ausführungen zu den verschiedenen Bereichen der familiären Sozialisation wie der Lesesozialisation (McElvany, Becker & Lüdtke, 2009), dem familiären kulturellen Kapital als Struktur- und Prozessmerkmal (Bourdieu, 1973) sowie den außerschulischen Sozialisationsinstanzen wie Peer-Beziehungen und Nutzung von zusätzlichen Lerngelegenheiten (Chassé, Zander & Rasch, 2010; Krappmann, 2001; Schmidt-Denter, 2005; von Wensierski, 2003) als Sozialisationsmerkmal auf Handlungsebene andererseits. Besonderes Augenmerk wird auf das Zusammenspiel von Aspekten der Lern- und Lesemotivation und weiteren mit ihr in Zusammenhang stehenden Konstrukten gelegt, um die Relevanz motivationaler Persönlichkeitsmerkmale für den Lernerfolg zu verdeutlichen und damit die Frage nach motivationsförderlichen familiären Sozialisationsinstanzen zu rechtfertigen.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt mit der Vorstellung der Datengrundlage von IGLU-E 2006³, wobei auf das theoretische Rahmenmodell und die Erfassung der Lesekompetenz bei IGLU-E 2006 eingegangen wird. Neben einer kurzen Übersicht zu den eingesetzten Instrumenten wird das Untersuchungsdesign skizziert und die Stichprobe anhand leistungsrelevanter Merkmale beschrieben. Der zweite Teil des sechsten Kapitels stellt die im weiteren Verlauf angewendeten Analyseverfahren (Konfirmatorische Faktorenanalysen, Mediatormodelle und Strukturgleichungsmodelle) vor und diskutiert Spezifika der Daten sowie den Umgang mit diesen bei den durchzuführenden Berechnungen. Das sechste Kapitel schließt mit einer Übersicht zum methodischen Vorgehen, differenziert nach Auswertungsschritt und Forschungshypothese. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit werden in Kapitel 7 vorgestellt, welches sich entsprechend der in Kapitel 5 abgeleiteten Forschungshypothesen in vier Berei-

³ Das ‚E‘ im Akronym IGLU-E steht für „Nationale Erweiterung“ und weist darauf hin, dass die nationale Stichprobe erweitert wurde, um einen Ländervergleich innerhalb Deutschlands zu ermöglichen (Bos et al., 2008a).

che untergliedern lässt. Vorerst werden die Befunde zur Bedeutung motivationaler Einstellungen für die Leseleistung dargestellt und daran anschließend werden Modelle zur Bedeutung der Struktur- und Prozessebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen vorgestellt. Ein weiterer Abschnitt befasst sich mit den Ergebnissen zum Verhältnis von außerschulischem und außerfamiliärem Lernen (als Sozialisation auf Handlungsebene) und motivationalen Einstellungen. Das siebte Kapitel schließt mit der Darstellung der Ergebnisse zur Wechselwirkung von Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, Lernmotivation und Lesekompetenz. Das letzte Kapitel des empirischen Teils, und damit auch der gesamten Arbeit, diskutiert die zuvor dargestellten Ergebnisse vor dem aktuellen Forschungsstand und zeigt Potentiale und Einschränkungen der vorliegenden Arbeit auf. Den Abschluss der Arbeit bilden Ausführungen zur Bedeutung der Befunde für die zukünftige Forschung sowie die pädagogische Praxis.

2 Lesekompetenz

Die Lesefähigkeit und die Beherrschung der Schriftsprache wird heutzutage als zentrale Kulturtechnik und wichtige Schlüsselqualifikation für die Teilhabe am sozialen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben angesehen (Bos, Valtin, Voss, Hornberg & Lankes, 2007). Dabei gilt das Lesen als fächerübergreifende Kompetenz und damit als Grundvoraussetzung für das Lernen auch in anderen Fächern (McElvany, 2008). Neben der Relevanz als Schlüsselkompetenz für den Wissenserwerb in der Grundschule kommt der Lesekompetenz auch hinsichtlich des lebenslangen Lernens immer größere Bedeutung zu. Die Diskussion um die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens (Forum Bildung, 2001) thematisiert die Lesekompetenz als Bedingung, sich selbstständig weiterbilden zu können und rückt damit die Vermittlung von Lesekompetenz als ein wesentliches Ziel schulischer Lern- und Bildungsprozesse in den Fokus (McElvany, 2008).

Allgemein stellt die Lesekompetenz ein Konstrukt von Fähigkeiten dar, die es Kindern ermöglichen, mithilfe von Schrift die Welt zu erschließen, soziale Kontakte herzustellen und ihre Freizeit zu gestalten (Voss, 2006). Die einzelnen Teilfähigkeiten interagieren im Lese- und Verstehensprozess miteinander und laufen teilweise automatisiert und teilweise bewusst gesteuert ab. Zusätzlich zu den kognitiven Merkmalen der Kompetenz (z. B. Fertigkeiten und Wissen) werden häufig auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale in die Definition von Lesekompetenz eingeschlossen. Die Lesekompetenz ist demnach eine Eigenschaft, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen (Artelt et al., 2005), wobei diese Anforderungen weit über den schulischen Kontext hinaus ebenso in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen entstehen und bewältigt werden müssen. Daraus wird deutlich, dass die Fähigkeit zum Lesen weitaus mehr beinhaltet als die Informationsentnahme aus Texten (Gibson & Levin, 1989) und umso besorgniserregender erscheint die Tatsache, dass aktuelle Studien darauf hinweisen, dass es zum Teil erhebliche Defizite bei der Lesefähigkeit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland gibt (Baumert et al., 2001; Bos et al., 2003b; Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005).

Dieses Kapitel befasst sich mit den beim Lesen ablaufenden Prozessen und verdeutlicht, warum das Lesen als interaktiver, vom Kontext abhängender Prozess anzusehen ist. Dabei wird das Leseverständnis als Teil der Lesekompetenz sowohl anhand kognitionspsychologischer Ansätze (van Dijk & Kintsch, 1983) erläutert als auch die psychometrische Sicht auf das Leseverständnis (Mosenthal & Kirsch, 1991) aufgegriffen. Der erste Teil des Kapitels schließt mit dem Versuch, den Begriff der Lesekompetenz zu definieren und gibt Hinweise darauf, in welchem Maße die soziale Interaktion zur Entwicklung von Lesekompetenz beitragen kann.

Im zweiten Teil des Kapitels (Abschnitt 2.2) wird das IGLU zugrunde liegende Lesekompetenzmodell vorgestellt, wobei auf den psychometrischen Ansatz von Mosenthal und Kirsch (1991) verwiesen wird. Es wird erläutert, wie Lesekompetenz in IGLU gemessen wird und welches theoretische Rahmenmodell dem Verständnis von Lesekompetenz in IGLU zu

Grunde liegt. Die motivationalen Aspekte von Lesekompetenz werden zu einem späteren Zeitpunkt im Rahmen des Kapitels zur Lernmotivation beleuchtet.

2.1 Leseverständnis

Unter Leseverständnis wird im Gegensatz zur Lesefertigkeit (Kompetenz, Grapheme in Phoneme umzusetzen) die Kompetenz verstanden, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen und die Verarbeitung von ganzen Sätzen und Texten vornehmen zu können (Rost, D. H., 2001). Dabei wird Verstehen als aktueller Aufbau einer konsistenten, kohärenten mentalen Repräsentation eines Sachverhalts verstanden, dessen Vorform das klassifizierende Erkennen anhand von allgemeinem, begrifflichem Wissen ist (Schnotz, 1994). Nach Schnotz (2001) gehören zu diesem Prozess die lokale Kohärenzbildung (semantische Zusammenhänge zwischen aufeinanderfolgenden Sätzen herstellen) und die globale Kohärenzbildung (semantische Zusammenhänge zwischen größeren Textabschnitten herstellen) (vgl. hierzu auch van Dijk & Kintsch, 1983). Dabei hängt die unterschiedliche Schwierigkeit beim Aufbau von Leseverständnis in der Konzeption der Forschungstradition der *Document-Literacy*-Theorie von Mosenthal und Kirsch (1991) von der jeweiligen Komplexität der Struktur des zu Lesenden, den Anforderungen der Aufgabe und den aus beidem folgenden sachlogisch notwendigen Lösungsoperationen ab (Schnotz & Dutke, 2004). In der kognitionspsychologischen Forschungstradition stehen hingegen die individuellen kognitiven Prozesse der Informationsverarbeitung beim Lesen im Vordergrund (McElvany, 2008).

2.1.1 Leseprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene

Nachdem die Fähigkeit zu Lesen lange als eine Hierarchie von Teilleistungen angesehen wurde, die als statische Einzelkomponenten additiv aufeinander aufbauen und in keiner Wechselwirkung zueinander stehen (Schneider, W., Körkel & Weinert, 1990) und Probleme beim Lesen entsprechend auf eine Funktionsschwäche einzelner Grundfaktoren zurückgeführt wurden, wird das Lesen heute als ein komplexer Vorgang aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen auf unterschiedlichen Ebenen angesehen (McElvany, 2008).

Auf der untersten Ebene (Wortebene) geht es um das Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie die Erfassung von Wortbedeutungen. Die mittlere Ebene (Satzebene) umfasst die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen und die höchste Ebene beinhaltet die übergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten und den Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung des Textes (Textebene) (vgl. hierzu ausführlich McElvany, 2008).

2.1.2 Lesen als interaktiver Prozess

Ähnlich der divergierenden Einschätzungen zum Prozess der Worterkennung gibt es unterschiedliche Meinungen zur Relevanz des Kontextes bei der Worterkennung. Einerseits wird

der Kontext als Mittel zur aktiven Hypothesenbildung für das kommende Wort anhand semantischer und grammatikalischer Passung angenommen (Scheerer-Neumann, 1990), andererseits wird vermutet, dass der Kontext keinen wesentlichen Beitrag zum schnellen und korrekten Lesen leisten kann, da der Worterkennungsprozess leicht und überwiegend automatisiert abläuft (Rayner & Pollatsek, 1989). Betrachtet man die bestehenden Modelle zum Wortlesen, lassen sich diese anhand ihrer Konzeption der Kontextbedeutung in drei Gruppen einteilen: die *Top-Down*-Modelle betonen die Bedeutung des Kontextes und implizieren, dass der Leser auf Basis seines Wissens Annahmen generiert, aufgrund derer er bestimmte Inhalte und Textstellen selektiert, die für den Verständnisaufbau wichtig sind (Goodman, 1967; Smith, 1994); die *Bottom-up*-Modelle fokussieren den systematischen Aufbau von der Buchstabenebene aus und gehen davon aus, dass die ‚unteren‘ perzeptiven Verarbeitungsstufen den ‚höheren‘ kognitiven Stufen vorausgehen (Coltheart, 1978; Gough, 1972); die interaktiven Modelle integrieren beide Einflüsse und verstehen den Leseverständnisprozess als vielschichtigen Vorgang, während dessen sich Textverstehen im Leseakt auf unterschiedliche Weise vollziehen kann (McClelland, 1986; Rayner & Pollatsek, 1989; Rickheit & Strohner, 1993; Scheerer-Neumann, 1997; Stanovich, 1984). Das interaktive Lesemodell nimmt somit an, dass es sich beim Lesen nicht um einen linearen Prozess handelt, „der mit dem Dekodieren des visuellen Inputs beginnt und mit dem Verstehen des Inputs endet.“ (Gibson & Levin, 1989, S. 289). Der Leser muss vielmehr „die aktuell gelesene Textinformation ständig auf das beziehen, was vorher im Text stand und was als nächstes kommen wird“ (ebd., S. 289).

2.1.3 Verständnisebenen beim Lesen

Das interaktive Lesemodell impliziert, dass der Leser während des Lesevorgangs simultan ablaufende Prozesse (teilweise unbewusst) steuert, um zu einem möglichst elaborierten Textverständnis zu gelangen. Diese Prozesse finden dem kognitionspsychologischen Ansatz von van Dijk und Kintsch (1983) zufolge auf unterschiedlichen Ebenen des (Text)-Verstehens statt, die sich von Mikroprozessen auf lokaler Ebene bis zu Makroprozessen auf globaler Ebene erstrecken. Um die Bedeutung des Gelesenen ordnen zu können, müssen Strategien angewendet werden wie z. B. rhetorische Strategien wie Definition, Vergleich und Kontrast (Kintsch & Kintsch, 1986):

Auf der lokalen Ebene wird zunächst in einem Zergliederungsprozess durch die Bildung, Ordnung und gegenseitige in Bezugsetzung von Propositionen eine Textbasis, also eine kohärente Struktur der Bedeutung des Textes, gebildet. Nach der Kohärenzprüfung im Arbeitsgedächtnis und der gegebenenfalls notwendigen Inferenzbildung erfolgt eine Selektion der Informationen, die aus dem Arbeitsgedächtnis in das Kurzzeitgedächtnis übernommen werden. In einem weiteren Zyklus wird dann die Kohärenz zwischen neuen Propositionen und der bereits im Kurzzeitgedächtnis vorhandenen Teilstrukturen des Textes überprüft. Erst auf den höheren Ebenen werden durch die Konstruktion von Makropropositionen, die hierarchisch unter immer allgemeineren Kategorien subsumiert werden können, zunächst Textpropositionen und dann eine Makrostruktur der Textbedeutung gebildet. (McElvany, 2008, S. 21)

Das Situationsmodell von van Dijk und Kintsch (1983) wurde von Irwin (2007) (unter Berücksichtigung der Arbeiten von Rumelhart (1994) weiterentwickelt und unterscheidet fünf Basisprozesse, die während des Leseverständnisprozesses simultan ablaufen. Die Prozesse beschreiben die mentalen Kalkulationen bzw. Aktivitäten, die Leser benötigen, um eine Text- bzw. Situationsrepräsentation aufzubauen. Irwin (2007) unterscheidet *Mikroprozesse* (Verständnisprozesse auf Satzebene, wobei der Leser die wesentlichen Informationen auf Einzelsatzebene erfassen muss und die Textbausteine des Satzes syntaktisch korrekt miteinander verbinden muss), *Integrative Prozesse* (Verständnisprozesse zwischen einzelnen Sätzen, wobei Beziehungen zwischen Sätzen bzw. zwischen Sätzen und Satzteilen hergestellt werden müssen), *Makroprozesse* (Verständnisprozesse auf Textebene, wobei der Leser ‚globale‘ Verbindungen erkennen muss, „mit denen ein Zusammenhang zwischen einzelnen Textteilen und der Hauptidee eines Textabschnitts bzw. Absatzes erfolgt“ (Voss, 2006, S. 21)), *Elaborative Prozesse* (Erarbeitungsprozesse, wobei ein Textverständnis beschrieben wird, das über die im Text genannten Informationen hinausgehende Schlussfolgerungen ermöglicht) und *Metakognitive Prozesse* (Prozesse, die das Verstehen lenken und es dem Leser ermöglichen, sich den Leseanforderungen entsprechend zu verhalten) (für eine ausführliche Darstellung vgl. Voss, 2006).

Subjektivität des Textverständnisprozesses

Die beiden vorgestellten Modelle greifen sowohl das Vorwissen, die früheren Erfahrungen und späteren Informationen, die mit dem Textinhalt in Widerspruch stehen, sowie das Interesse als Determinanten des Textverständnisprozesses auf. Demnach hat jeder Text für den jeweiligen Leser eine subjektive Bedeutung, welche von der „Relation des Textes zu einer im Verstehensprozess konstruierten, mentalen Repräsentation eines Gegenstands und der Relation dieser Repräsentation zu dem betreffenden Gegenstand“ abhängt (Schnotz, 1994, S. 20). Wenn man davon ausgeht, dass die Relation der Repräsentation zum jeweiligen Gegenstand durch einen mentalen Konstruktionsprozess vermittelt ist, kann niemals von einer objektiven Bedeutung eines Textes gesprochen werden. Der Leser baut vielmehr in Abhängigkeit der im Kurz- und Langzeitgedächtnis gespeicherten Informationen ein Textverständnis auf, das sich entsprechend vom Wissensstand, den erinnerten Erfahrungen sowie den Erwartungen an den Text beeinflusst zeigt. Je differenzierter das Vorwissen desto elaborierter die Annahmen, aufgrund derer der Leser bestimmte Inhalte und Textstellen selektiert, die für den Verständnis- aufbau wichtig sind (Smith, F., 1994).

... reading and learning to read are essentially meaningful activities; that they are not passive and mechanical but purposeful and rational, dependent on the prior knowledge and expectations of the reader (or Learner). (Smith, F., 1994, S. 2)

2.2 Definition Lesekompetenz

Den bisherigen Ausführungen folgend wird Lesekompetenz in dieser Arbeit „als die Fähigkeit einer Person zu text- und wissensbasierten Verstehensleistungen während des komplexen Leseprozesses“ (McElvany, 2008, S. 16) verstanden. Neben den basalen Lesefähigkeiten und kognitiven Leistungen des Lesenden, wird der aktive Leseprozess durch miteinander interagierende Komponenten wie der Lesemotivation⁴, Einstellungen und Lesestrategien bestimmt. Die Lesekompetenz wird allgemein als das Ergebnis von Sozialisation angesehen, wobei bereits erworbene sprachliche Rezeptionsfähigkeiten und neue Situationsanforderungen mit interindividuell unterschiedlichen Dispositionen (Persönlichkeitseigenschaften) interagieren. Die verschiedenen Dimensionen der Lesekompetenz umfassen neben bestimmten kognitiven Fähigkeiten auch emotionale und motivationale Fähigkeiten sowie Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterverarbeitung des Verstandenen in auf das Lesen anschließenden Gesprächen im Rahmen sozialer Interaktion (Groeben & Hurrelmann, 2002).

2.2.1 Lesekompetenz und soziale Interaktion

Die kompetente Anschlusskommunikation über das Gelesene ist gleichzeitig als Produkt und als Teil der Verarbeitung ein Prozess zur vertiefenden Elaboration und Verständnissicherung und stellt eine Qualifikation innerhalb des Schulalltages dar, weil während des Unterrichts häufig über das Gelesene gesprochen wird (McElvany, 2008). Darüber hinaus kann im sozialen Austausch die Bedeutung eines Textes ko-konstruiert werden und es können verschiedene Interpretationsmöglichkeiten aufgezeigt werden (Hurrelmann, B., 2004b). Die mit der Anschlusskommunikation verbundene soziale Einbindung des Lesens wirkt insbesondere bei Kindern positiv auf die Lesemotivation und die Lesehäufigkeit (Hurrelmann, B., Hammer & Nieß, 1993). Damit wird deutlich, dass die Weiterverarbeitung des Gelesenen in mündlichen Anschlusskommunikationen sowohl im informellen (integriert in die Alltagskommunikation mit z. B. Freunden oder Familie) als auch im formellen Rahmen (im institutionalisierten Kontext) eine große Rolle spielt (McElvany, 2008).

2.2.2 Erfassung der Lesekompetenz in IGLU

Neben den kognitionspsychologischen Ansätzen zum Leseverständnis hat sich auch der psychometrische Ansatz (Mosenthal & Kirsch, 1991) seit den 1970er Jahren dynamisch weiterentwickelt und kann national und international auf eine jahrzehntelange Tradition zurückblicken (National Center for Educational Statistics, 2003). Der Versuch, das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern anhand von standardisierten Tests international vergleichbar zu messen, wurde erstmals mit der *International Study of Reading Comprehension* (vgl. Thorndike, 1973) vorgenommen. Anschließend konnte mit der IGLU-Vorläuferstudie *Reading Literacy Study* (Lehmann, Peek, Pieper & von Stritzky, 1995) sowie mit der PISA-

⁴ siehe dazu Kapitel 3.5.4.

Erhebung (Baumert et al., 2001) das Verfahren zur Messung von Leseverständnis weiterentwickelt werden und es konnten Ergebnisse aus der kognitionspsychologischen Lesekompetenzforschung (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978) in die Entwicklung der Messinstrumente einfließen. Die aus der kognitionspsychologischen Forschung stammenden Erkenntnisse wurden ebenso genutzt, um eine theoretische Rahmenkonzeption der ablaufenden Verständnisprozesse zu erstellen, um damit eine Grundlage für die empirische Modellierung von differenziellen Leseverständnisprozessen zu schaffen (Voss, 2006).

2.2.2.1 IGLU Rahmenkonzeption

Das Lesekompetenzkonzept der IGLU Studie, wie auch das Konzept anderer internationaler Studien wie PISA (Prenzel, Baumert, et al., 2004) sowie den in Deutschland eingeführten Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Primarbereich (Klieme et al., 2007; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005), geht auf die *Literacy*-Tradition aus dem angloamerikanischen Bereich zurück.

Der Begriff *reading literacy* definiert in pragmatischer Absicht grundlegende Kompetenzen, die in der Wissensgesellschaft bedeutsam sind und Menschen befähigen, Lesen in unterschiedlichen, für die Lebensbewältigung praktisch bedeutsamen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Als funktionalistisches Konzept lässt sich *literacy* nicht gleichsetzen mit dem, was in der deutschen Tradition als (Allgemein-)Bildung verstanden wird, zumal der Begriff ‚Bildung‘ mit seinen höchst unterschiedlich gefassten normativen Ansprüchen weitgehend auf den deutschen Sprachraum beschränkt ist. Allerdings kommt dieses pragmatische Konzept von *literacy* dem sehr nahe, was in den letzten Jahren in der grundschuldidaktischen Diskussion um den Bildungsauftrag von Grundschule erörtert wird (Haarmann, 1996; Knauf, 2001; Liechtenstein-Rother & Röbe, 2005; Topsch, 2004). (Bos, Valtin, et al., 2007, S. 81)

Um diese grundlegenden Kompetenzen messen zu können, orientiert sich das IGLU-Lesekompetenzmodell an dem kognitionspsychologischen Ansatz von van Dijk & Kintsch (1983) sowie dem psychometrischen Ansatz von Kirsch und Mosenthal (1989-1991) und definiert Textverständnis „als ein[en] informationsverarbeitenden Prozess ..., bei dem Lesende die im Text enthaltenen Informationen mittels verschiedener textbezogener Verarbeitungsprozesse und leserbezogener Lesestrategien aktiv mit ihrem Vor- und Weltwissen zusammenführen ...“ (Bos, Valtin, et al., 2007, S. 82). Entsprechend den Ausführungen in Kapitel 2.1 und 2.2 wird Lesekompetenz als konstruktiver und interaktiver Prozess aufgefasst, während dessen die Bedeutung eines Textes durch die Interaktion von Leser und Text im Kontext einer bestimmten Leseerfahrung entsteht. Dieser Kontext beeinflusst wiederum das Engagement und die Motivation zu lesen:

Lesende bringen einerseits ein Repertoire an Fertigkeiten sowie Hintergrundwissen mit. Der Text beinhaltet andererseits spezifische Sprach- und Strukturelemente und bezieht sich auf ein bestimmtes Thema. Der Kontext der Lesesituation beeinflusst das Engagement und die Motivation zu lesen und stellt oft spezifische Anforderungen an das Leseverständnis. (Bos, Valtin, et al., 2007, S. 82)

Das Konzept von Lesekompetenz bei IGLU-2006 wurde, basierend auf dem Konzept von IGLU-2001, von einer international zusammengesetzten Gruppe von Experten ausgearbeitet (Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001). Lesekompetenz wird definiert als

... the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment. (Campbell et al., 2001, S. 3)

Das Lesekompetenzmodell in IGLU umfasst drei Bereiche (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006):

- Das Verständnis der Informationen eines Textes, wobei vier Verstehensprozesse unterschieden werden;
- die Leseintention, mit der ein Text gelesen wird, wobei zwischen dem Lesen von literarischen und von informierenden Texten unterschieden wird;
- sowie die Lesemotivation, das Leseselbstkonzept und das Leseverhalten der Leserinnen und Leser.

Um alle Bereiche erfassen zu können, wurde in IGLU-2006 ein Lesetest eingesetzt, der die beiden erstgenannten Teilbereiche berücksichtigt, während zur Erfassung motivationaler Einstellungen dem Lesen gegenüber ein Fragebogen eingesetzt wurde (Bos, Valtin, et al., 2007).

2.2.2.2 *Verstehensprozesse des Leseverständnisses*

Entsprechend der Annahme, dass sich beim Erschließen des Textinhalts differenzielle Leseverstehensprozesse unterscheiden lassen und diese in Abhängigkeit zu den Leseintentionen der Leserinnen und Leser stehen, versucht das IGLU-Modell der Lesekompetenz diese Verstehensprozesse im Lesetest durch unterschiedliche Aufgaben zu erfassen. Dabei sollen die Aufgaben unterschiedliche Anforderungen widerspiegeln, die an die Lesenden gestellt werden (Bos, Valtin, et al., 2007). Einzelne Elemente sollen dabei den Schwierigkeitsgrad der Leseverständnisprozesse bestimmen, sodass sich unterschiedliche Leistungsniveaus innerhalb der Leseverständnisebenen ansprechen lassen (Voss, 2006). Die vier Leseverständnisaspekte umfassen die Bereiche ‚Erkennen und Wiedergeben explizit angegebener Informationen in einem Text‘, ‚Einfache Schlussfolgerungen ziehen‘, ‚Komplexe Schlussfolgerungen ziehen‘ und ‚Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache‘. In der vorliegenden Arbeit wird zwar das Leseverständnis in Abhängigkeit der motivationalen Einstellungen und den verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation untersucht, es werden jedoch keine Bezüge zwischen den einzelnen Leseverstehensprozessen und den genannten Merkmalen hergestellt. Von daher wird auf eine ausführliche Darstellung der vier Leseverständnisaspekte verzichtet (für einen ausführlichen Überblick siehe Bos, Valtin, et al., 2007). Neben den verschiedenen Leseverstehensprozessen unterscheidet die IGLU-Rahmenkonzeption unterschiedliche Leseintentionen.

nen, die sich für Grundschulkinder ergeben können⁵. Bei IGLU werden mit Hilfe authentischer Texte zu den verschiedenen Textgattungen zwei Leseanlässe unterschieden:

- Das Lesen zum Erwerb von Informationen (Sachtexte)
- Das Lesen zum Sammeln von Leseerfahrung und zur Unterhaltung (literarisch-ästhetische Texte)

Differenzierte Angaben bezüglich der Lesemotivation und der Einstellung gegenüber dem Lesen, können anhand eines Schülerfragebogens gemacht werden⁶.

2.3 Fazit Lesekompetenz

Für die vorliegende Arbeit sind die bisherigen Ausführungen in zweierlei Hinsicht relevant. Zum einen wurde deutlich, dass das Vor- und Weltwissen der Kinder bei der Entwicklung von Lesekompetenz eine maßgebliche Rolle spielt. Je differenzierter die abgespeicherten Annahmen und Erfahrungen, desto elaborierter und tiefergehendes das Textverständnis. Wenn man davon ausgeht, dass die Nutzung einer Vielzahl von außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten das bestehende Wissen erweitern kann und damit das Repertoire an Deutungs- und Verstehensansätzen ausgebaut werden kann, erscheint ein direkter positiver Zusammenhang zwischen einem aktiven außerschulischen Freizeitverhalten und der Entwicklung von Lesekompetenz denkbar. Zum anderen wurde aufgezeigt, dass die kompetente Anschlusskommunikation über das Gelesene gleichzeitig als Teil der Verarbeitung des Gelesenen als auch als Qualifikation im Schulalltag angesehen werden kann. Je ausgeprägter also die soziale Interaktion auch außerhalb der Schule, und damit die Möglichkeit zur Kommunikation über das Lesen, desto tiefer die Verarbeitung des Gelesenen. Darüber hinaus führt die soziale Einbindung des Lesens zu einer höheren Lesemotivation, welche sich positiv auf die Lesehäufigkeit auswirkt und damit vermehrt Übungseffekte ermöglicht.

Nachdem in diesem Kapitel die Lesekompetenz als theoretisches Konstrukt sowie dessen Operationalisierung im Rahmen der IGLU-Studie erläutert wurde, werden im folgenden Kapitel Grundlagen und Theorien vorgestellt, welche motiviertes Handeln erklären sollen. Diese bilden die Grundlage für die später aufzustellenden Hypothesen zum Zusammenspiel von Lernmotivation, außerschulischen Aktivitäten und Lernerfolg.

⁵ Ganz allgemein sind die Gründe für den Leseanlass vielschichtig und reichen vom Motiv, eigene Ziele erreichen zu wollen, über das Bedürfnis zu Lernen, bis hin zum Wunsch, sich zu informieren. Darüber hinaus kann der Lesende aus Interesse oder aus Spaß an der Tätigkeit an sich oder dem Gegenstand des Textes motiviert sein (Voss, 2006).

⁶ Wie bereits erwähnt werden die motivationalen Komponenten der Lesekompetenz sowie die Einstellungen dem Lesen gegenüber zu einem späteren Zeitpunkt erläutert (siehe Abschnitt 3.5.4). Da einzelne Aspekte der Lesemotivation eng mit Konzepten der allgemeinen Lernmotivation korrespondieren, werden diese im Anschluss an die Ausführungen zu den verschiedenen Arten der Lernmotivation dargestellt.

3 Motivation

Motivation ist abgeleitet aus dem Begriff ‚movere‘ (bewegen), womit man den Begriff mit Beweggrund übersetzen könnte (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Im Alltagssprachlichen Gebrauch bezieht sich Motivation auf die Bewältigung einer Aufgabe oder das Erreichen eines Ziels. In der wissenschaftlichen psychologischen Forschung ist der Begriff üblicherweise weiter gefasst: „Die Motivation umfasst die Gesamtheit derjenigen bewussten und unbewussten psychonomen Faktoren, aufgrund derer unser Wollen und Handeln zustande kommt“ (Ach, 1935, S. 341). Rheinberg und Vollmeyer (2012) definieren die motiviert handelnde Person als eine Person, die (a) ein Ziel vor Augen hat, das sie erreichen will, (b) sich deshalb bemüht oder sich anstrengt und sich (c) nicht durch andere Anreize ablenken lässt. Weitere Definitionen stammen unter anderem von Graumann (1970), der Motivation als „dasjenige in und um uns,“ beschreibt, „was uns dazu bringt, treibt, bewegt, uns so und nicht anders zu verhalten“ (ebd., S. 1). H. Heckhausen (1965) führt in seiner Definition zwei Ebenen von Handlungsverursachung an und bezeichnet Motivation als „das Wirkungsgefüge vieler Faktoren eines gegebenen Person-Umwelt-Bezuges, die das Erleben und Verhalten auf Ziele richten und steuern“ (ebd., S. 603). Damit kann Motivation als zentrales Konstrukt der Verhaltensklärung verstanden werden, welches insbesondere die Zielrichtung, die Ausdauer und die Intensität des Verhaltens beeinflusst (z. B. Rheinberg & Vollmeyer, 2012; Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Insgesamt bezieht sich Motivation immer auf den Prozess des (motivierten) Handelns, man kann Motivation nicht sehen oder wahrnehmen. Wahrnehmbar ist immer nur das Verhalten oder das Ergebnis des Verhaltens. Damit dient sie als gedankliche Stütze, die uns hilft, das Verhalten einer Person zu erklären. Im wissenschaftlichen Verständnis wird unter Motivation jegliche Form von Handlungsveranlassung im weitesten Sinne verstanden, alltagssprachlich wird eher dann von Motivation gesprochen, wenn das Verhalten auf ein erwünschtes Ziel gerichtet ist (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Rheinberg (2000) greift diese Eigenschaft in seiner Definition von Motivation auf, indem er sie als „aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (ebd., S.15) beschreibt.

Ausgehend von dem Ziel, das Handeln von Personen verstehen, deuten und vorhersagen zu können, beschäftigt sich die Motivationsforschung mit der Frage, warum Individuen in vergleichbaren Situationen unterschiedliche Handlungen vollziehen. Hierzu gibt es verschiedene Erklärungsansätze, wobei sich im ersten Ansatz die individuellen Unterschiede im Handeln durch die Anzahl und Hierarchie (Ausprägungen) von handlungsleitenden Wertungsdispositionen („Motiven“) erklären lässt. Motive unterscheiden sich hinsichtlich der eigenen Inhaltsklasse von Handlungszielen, die umschrieben werden mit ‚Leistung‘, ‚Hilfeleistung‘, ‚Macht‘ oder ‚Aggression‘ (Heckhausen, H., 2003).

Der zweite Ansatz bezieht die Situation als handlungsauslösend ein, indem durch die Situation beispielsweise Gelegenheiten geboten werden, langgehegte Ziele zu realisieren. Die Situation erlangt Aufforderungscharakter und der Handelnde versucht die Wahrscheinlichkeit

der Realisierung von etwas, das für ihn von Wert ist, durch eigenes Handeln zu erhöhen oder zu sichern. Dem Handeln liegen demzufolge zwei Größen zugrunde, nämlich der Wert dessen, was man erreichen möchte und die Erwartung (erlebte Wahrscheinlichkeit), mit der man dies realisieren wird (z. B. Eccles, 1983, 2005; Wigfield & Eccles, 2000).

Ein dritter Ansatz beschäftigt sich intensiv mit der Frage, wodurch es zur tatsächlichen Handlungsausübung kommt und nicht so sehr damit, wieso es zu einer Handlungsmotivation kommt. Es wird davon ausgegangen, dass Prozessabläufe existieren, ohne die Handeln nicht zustande käme. Wenn es nach dem ersten Motivationsstadium (Elaboration von Wünschen und Realisierbarkeit) genügend Grund gibt, durch eigene Handlungen die Realisierung des Erwünschten zu versuchen, kommt es zur Bildung einer ‚Intention‘. Bei passender Gelegenheit erhält die Intention Zugang zum Handeln und steuert diese bis zur Zielerreichung (Heckhausen, H. & Kuhl, 1985).

Um das Zusammenspiel von Motivation und Lernen differenziert nachzeichnen zu können, wird sich im weiteren Verlauf des dritten Kapitels mit den verschiedenen motivationspsychologischen Ansätzen und deren Bedeutung für das Lernen auseinandergesetzt. Vorerst wird der Begriff des Motivs eingeführt und dessen Bedeutung erläutert, da man, um die Konsistenz individuellen Verhaltens zu erklären, Personen unterschiedliche Ausprägungen einer Reihe von Motiven zuschreibt, welche einen wichtigen Faktor zur Verhaltensklärung darstellen (siehe Abschnitt 3.1). Anschließend werden Theorien vorgestellt, die sich auf menschliche Triebe und Bedürfnisse als motivationsauslösende Faktoren beziehen (siehe Abschnitt 3.2) und in der Theorie der Selbstbestimmung (siehe Abschnitt 3.3) eine große Bedeutung für die pädagogisch-psychologische Forschung zum intrinsischen Lernen erlangt haben. Während sich diese beiden Ansätze auf die Erklärung menschlichen Verhaltens allgemein beziehen, werden im weiteren Verlauf Motivationskonstrukte beleuchtet, welche in einem direkten Zusammenhang mit dem Lernen stehen und damit der Lernmotivation zuzuordnen sind (siehe Abschnitt 3.5).

3.1 Das Motiv

Rheinberg bezeichnet ein Motiv als „spezifisch eingefärbte Brille, die ganz bestimmte Aspekte von Situationen auffällig macht und als wichtig hervorhebt“ (Rheinberg, 2000, S. 63). Somit werden Motive zu ‚inneren Antriebskräften‘, wobei sich verschiedene typische Motive unterscheiden lassen wie z. B. das ‚Leistungsmotiv‘⁷ (ein im Menschen grundsätzlich verankerter Wunsch, Leistung zu erbringen), das ‚Machtmotiv‘ oder das ‚(soziale) Anschlussmotiv‘ (Heckhausen, H., 1989). Einem bestimmten Motiv kann man zwar eine Vielzahl von Merkmalen zuordnen, das Motiv selbst bleibt immer ein ‚hypothetisches Konstrukt‘, d.h. etwas Ausgedachtes, nicht unmittelbar Beobachtbares. Dieses Konstrukt rechtfertigt sich nur durch seinen Erklärungswert bei der Interpretation von Befunden. Nur der nachgewiesene Zusammenhang zwischen dispositionsanzeigenden Indikatoren (Messung des ‚Motivs‘) und nach-

⁷ Für eine ausführliche Darstellung des Leistungsmotivs siehe Abschnitt 3.5.3.1.

folgenden Verhaltensprozessen unter definierten Situationsgegebenheiten rechtfertigt es, das Motiv als ein hypothetisches Konstrukt aufzufassen und als vermittelnden Faktor zwischen „wenn“- und „dann“-Aussagen einzufügen (Heckhausen, H., 1989). „‘Motiv‘ ist kein Begriff, der etwas beschreiben soll, sondern einer, der etwas erklären soll“ (ebd., S. 9).

Während sich die Motivation stärker auf spezielle Situationen mit ihren jeweiligen Ergebnissen und Zielen richtet, ist ein Motiv eine personenspezifische Disposition, die das Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen und Lebenslagen prägen kann. Die Motive werden durch bestimmte Situationsmerkmale (z. B. Wettbewerb) angeregt und führen in Abhängigkeit von handlungsbezogenen Erwartungs- und Wertkognitionen (siehe Abschnitt 3.5.1 und 3.5.2) zu einer entsprechenden Motivation (Möller & Trautwein, 2009).

Motive als Wertungsdispositionen sind nach H. Heckhausen (2003) für die Aufrechterhaltung der Funktionen des Organismus nicht entscheidend, sie sind nicht angeboren und entwickeln sich erst im Laufe der Entwicklung, sie unterliegen einer Sozialisation und somit den sozialen Normen der Entwicklungsumwelt. Damit werden nicht alle Handlungsziele unter den Motivbegriff gefasst; nämlich nicht jene, die wie die physiologisch bedingten Bedürfnisse des Hungers, des Dursts, des Schlafs u. a. angeboren und zur Aufrechterhaltung organischer Funktionen unerlässlich sind (deren Stärke wächst in Abhängigkeit von der Entzugsdauer ihrer Befriedigung). Demzufolge gibt es neben den erlernten Motiven weitere Komponenten, die ein Handlungsziel verfolgen und damit motivational handlungswirksam werden. Sie umfassen die physiologisch bedingten, angeborenen Bedürfnisse und Triebe des Menschen, und damit auch die angeborenen Bedürfnisse von Schulkindern. Um das lernbezogene Verhalten von Schülerinnen und Schülern analysieren und verstehen zu können, sollten die handlungsverursachenden Komponenten, die mit der Motivation korrespondieren, möglichst umfassend betrachtet werden. Auch wenn in dieser Arbeit nicht alle handlungswirksamen Einflussgrößen betrachtet werden können, wird im Folgenden ein kurzer Überblick zu den Vorläufern der modernen motivationspsychologischen Ansätze gegeben, da sie das Verhalten und das Lernen von Kindern prägen und neben den Theorien zur Lernmotivation einen wichtigen Beitrag zum Verständnis motivationaler Einstellungen leisten können.

3.2 Triebe und Bedürfnisse als handlungsverursachende Faktoren

Die Grundlage der frühen Trieb- und Bedürfnistheorien bildet die Annahme, dass Triebe und Bedürfnisse die menschliche Motivation, und damit das menschliche Verhalten, prägen und diese bei allen Menschen angeboren sind. Dabei entstünden Triebe aufgrund von Bedürfnissen, wie z. B. Hunger, Durst oder Sexualität und die Stärke des Triebes sei entscheidend über die Stärke der Motivation (Hull, 1943). Menschliches Verhalten findet somit statt, um die Triebe aufzulösen oder zu reduzieren. Pawlow (1926), als einer der wichtigsten Vertreter des Behaviorismus, konnte anhand von Experimenten nachweisen, dass die Ausführung eines Verhaltens durch die Aussicht auf Befriedigung eines Bedürfnisses motiviert sein kann, unabhängig davon, ob die Befriedigung durch den Ursprungsreiz oder einen an deren Stelle getretenen

Reiz in Aussicht gestellt wird. Der amerikanische Psychologe Skinner (1956) ergänzte die Erkenntnisse Pawlows, indem er nachweisen konnte, dass eine Verhaltensweise auch spontan auftreten kann, also nicht durch einen Reiz ausgelöst wird, sondern vor diesem auftritt. Durch die Belohnung eines bestimmten Verhaltens wird die Motivation, das jeweilige Verhalten zu zeigen erhöht und damit werden die Konsequenzen des Verhaltens (Bestrafung oder Belohnung) entscheidend für die Handlungsausführung (Edelmann, 1986).

Unter Maslow (1978), als einer der wichtigsten Vertreter der humanistischen Psychologie⁸, wurde die Vorstellung entwickelt, dass nicht alle Bedürfnisse von gleicher Bedeutung sind. Vielmehr wären die Bedürfnisse des Menschen hierarchisch zu ordnen (Maslow, 1978). Maslow unterscheidet fünf zentrale Bedürfnisse:

- physiologische Bedürfnisse
- Sicherheitsbedürfnisse
- soziale Bindungsbedürfnisse
- Selbstachtungsbedürfnisse und
- Selbstverwirklichungsbedürfnisse.

Die hierarchische Anordnung der Bedürfnisse ist für den schulischen Unterricht aus zweierlei Gründen interessant: erstens können sich Schülerinnen und Schüler, die ihre grundlegenden Defizitbedürfnisse nicht befriedigt haben, nicht anderen Aufgaben wie z. B. dem Lernen widmen (hungrige oder müde Kinder sind wenig bis gar nicht motiviert, konzentriert am Unterricht teilzunehmen). Kinder, die in der Schule große Angst haben oder sich nicht sozial eingebunden und sicher fühlen, werden zunächst versuchen, diese Probleme zu lösen, bevor sie sich ihren schulischen Aufgaben widmen. Zweitens kann die Motivation der Schüler/innen durch Anerkennung und soziale Eingebundenheit gesteigert werden (Deci & Ryan, 1993; Rohlfs, 2011a).

3.3 Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Die bisher angesprochenen Theorien konzentrieren sich hauptsächlich auf die physiologischen Bedürfnisse (oft auch als Triebe bezeichnet), um die Herkunft der motivationalen Handlungsenergie zu erklären. Des Weiteren können Emotionen und psychologische Bedürfnisse als Auslöser bzw. Einflussfaktoren menschlichen Handelns angesehen werden. Die Theorie der Selbstbestimmung behauptet, dass menschliches Verhalten auf alle drei Energiequellen angewiesen ist. Besondere Bedeutung haben jedoch die psychologischen Bedürfnisse, da sie diejenigen Prozesse beeinflussen, mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe und Emotionen autonom steuert (Deci & Ryan, 1993). Damit erweitert die Theorie die durch Maslow (1978) vorgenommene Hierarchisierung der Bedürfnisse durch die Annahme, dass sich individuelles Handeln nicht nur auf Unterschiede in der Motivationsstärke und dem chronologischen Ablauf von Bedürfnisbefriedigung zurückführen lässt, sondern dass es unterschiedliche qualitati-

⁸ Das Interesse gilt nicht dem ‚objektiv beobachtbaren Verhalten‘ sondern dem ‚subjektiven Erleben‘ einer Person (Möller & Trautwein, 2009).

ve Ausprägungen des motivierten Handelns gibt. Die intentionalen (motivierten) Handlungen werden damit weiter aufgeschlüsselt (Deci & Ryan, 1993).

Die Theorie der Selbstbestimmung geht davon aus, dass intrinsisch motiviertes Verhalten auf die Erfüllung der grundlegenden menschlichen Bedürfnisse nach Kompetenz, Selbstbestimmung und sozialer Eingebundenheit, der ‚basic needs‘, zurückzuführen ist. Der Mensch hat die angeborene Tendenz, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, in diesem Milieu effektiv zu wirken (zu funktionieren) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren (Deci & Ryan, 1993). Unter Motivation wird ein zielgerichtetes, intentionales Verhalten verstanden, welches in Bezug zu Energie, Zielgerichtetheit, Persistenz und Equifinalität gesetzt wird (Ryan & Deci, 2000). Insgesamt liefert das Konzept der angeborenen Bedürfnisse, ebenso wie in den bisher vorgestellten Theorien, die Antwort auf die Frage, warum bestimmte Handlungsziele motivierend sind.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation macht geltend, dass Menschen den intrinsischen (angeborenen) Wunsch haben, ihre Umwelt zu erforschen, zu verstehen und ‚in sich aufzunehmen‘ (assimilieren). Die Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ist bereits in den frühesten Stadien der Entwicklung gegeben und braucht keine Anleitungen und äußeren Zwänge. Sie ist eine wesentliche Grundlage für den Erwerb kognitiver Fähigkeiten und bestimmt zugleich die Entwicklung des individuellen Selbst. (Deci & Ryan, 1993, S. 235)

Eine zentrale Fragestellung der Theorie der Selbstbestimmung befasst sich mit der Unterscheidung motivationaler Prozesse nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung, d.h. inwieweit sie vom Selbst und nicht von äußeren und inneren Zwängen hervorgerufen werden. In dem Ausmaß, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom. In dem Ausmaß, in dem sie als aufgezwungen erlebt wird, gilt sie als kontrolliert. Selbstbestimmtes und kontrolliertes Verhalten definieren somit die Endpunkte eines Kontinuums, das die ‚Qualität‘ oder ‚Orientierung‘ einer motivierten Handlung festlegt (Deci & Ryan, 1993). DeCharms (1968) verwendet die Begriffe der internalen und externalen Handlungsverursachung (locus of causality) zur Kennzeichnung dieses Kontinuums. Im weiteren Verlauf werden diese Formen der Handlungsverursachung mit den Begriffen der ‚intrinsischen‘ und ‚extrinsischen‘ Motivation beschrieben, wobei die Unterscheidung dieser beiden Motivationstypen eine große Bedeutung für das Verständnis des motivationalen Geschehens besitzt (Renninger, Hidi & Krapp, 1992).

3.3.1 Intrinsische und extrinsische Motivation

Forschungen zur intrinsischen Motivation sind aus dem Versuch entstanden, eine motivationale Basis des Explorations- und Neugierverhaltens zu finden (Deci & Moller, 2005; Deci & Ryan, 1985; Schiefele & Streblow, 2005). Die behavioristischen Theorien stießen an ihre Grenzen wenn es darum ging, Motivationsquellen menschlichen Verhaltens auszumachen, die nicht auf primäre Triebe oder externe Verstärkung zurückgeführt werden konnten. Harlow (1950) führte den Begriff der intrinsischen Motivation ein, um zu verdeutlichen, dass das In-

dividuum über eine ihm eigene Motivationsquelle verfügt. Der bedürfnistheoretische Ansatz von White (1959), beschreibt die Wirksamkeitsmotivation als angeborenes psychologisches Bedürfnis (und damit als eine von Trieben und externen Reizen unabhängig existierende Motivationsquelle), Anforderungen der Umwelt wirksam bewältigen zu wollen, um sich in der Interaktion mit der Umwelt als effektiv und kompetent wahrzunehmen. Die Wirksamkeitsmotivation wird als Ursache des Explorationsverhaltens (also der intrinsischen Motivation) angesehen. Deci und Ryan (1985) merken jedoch an, dass die Annahme eines Kompetenzbedürfnisses nicht ausreicht, um intrinsisch motiviertes Verhalten zu erklären, da es Handlungen gibt, die zwar kompetenzmotiviert sind, aber nicht um ihrer selbst willen durchgeführt werden. Sie greifen den von DeCharms (1968) herausgearbeiteten Aspekt des Bedürfnisses des Menschen nach persönlicher Verursachung auf, welches besagt, dass eine Person nur dann wirklich intrinsisch motiviert sein kann, wenn sie sich frei von äußerem Druck fühlt und sich selbst als Initiator ihres Verhaltens erlebt. Damit wird die Kombination des bedürfnistheoretischen Ansatzes von White (1959) mit der Theorie der internalen und externalen Handlungsverursachung von DeCharms (1968) zur Grundlage der Theorie der Selbstbestimmung als bedeutsamste moderne Theorie der intrinsischen Motivation.

Intrinsisch motivierte Verhaltensweisen werden als interessenbestimmte Handlungen definiert, deren Aufrechterhaltung keine vom Handlungsgeschehen separierbaren Konsequenzen erfordern, d.h. keine externen Versprechungen oder Drohungen, und Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt beinhalten (z. B. Deci, 1975; Pekrun, 1993a; Schiefele & Köller, 2010). Lernhandlungen gelten beispielsweise als intrinsisch motiviert, wenn deren Anreize im Wesentlichen auf der Qualität des Erlebens während der Handlungsausführung beruhen und nicht die Erfüllung letztgültiger Ziele ausschlaggebend für die Durchführung einer Handlung sind. Damit bilden intrinsisch motivierte Handlungen den Prototyp selbstbestimmten Verhaltens (Deci & Ryan, 1985, 1993).

Neben den aktuellen Vollzugsanreizen einer Handlung, welche durch die Tätigkeit an sich befriedigt werden (wie beispielsweise die Freude am Lesen allgemein), existieren gegenstandsbezogene Anreize, welche aufgrund des Interesses an dem Gegenstand entstehen (beispielsweise die Lektüre von Sachbüchern zu einem bestimmten Thema). Liegt der Anreizschwerpunkt auf dem Gegenstand, spricht man von ‚Interesse‘⁹ als Form intrinsischer Motivation, liegt der Schwerpunkt auf der Tätigkeit (wie beispielsweise dem Lesen an sich) spricht man Schiefele (1996a) zufolge von einer intrinsischen Motivation, die auf tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen (Rheinberg, 1989, 2006) basiert. Aus pädagogisch-psychologischer Sicht ist die gegenstandszentrierte intrinsische Motivation möglicherweise von größerer Bedeutung, da es beim schulischen Lernen meist um fachliche Inhalte geht, wohingegen im Freizeitbereich häufig Aktivitäten (z. B. sportlicher, künstlerischer oder handwerklicher Art) im Vordergrund stehen, die hauptsächlich durch tätigkeitsspezifische Anreize motiviert werden (Rheinberg, 1989, 1996). Dennoch erscheint es möglich, dass es durch die Bereitstellung

⁹ Für weitere Erläuterungen des Interessenbegriffs und dessen differenzierte Darstellung siehe Abschnitt 3.5.3.5.

tätigkeitsspezifischer Anreize während des außerschulischen Freizeitverhaltens zu einer Steigerung des Interesses am spezifischen Gegenstand kommt und damit zu einer Steigerung der gegenstandszentrierten intrinsischen Motivation¹⁰.

Extrinsische Motivation wird dagegen in Verhaltensweisen sichtbar, die mit instrumenteller Absicht durchgeführt werden, um eine von der Handlung separierbare Konsequenz zu erlangen. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen treten in der Regel nicht spontan auf, sie werden vielmehr durch Aufforderung in Gang gesetzt, deren Befolgung eine (positive) Belohnung erwarten lässt, oder die auf andere Weise instrumentelle Funktion besitzen (Deci, Kasser & Ryan, 1997). Die Folgen der extrinsisch motivierten Handlung stehen in keiner unmittelbaren Beziehung zu dieser und in Abhängigkeit der angestrebten Folgen lassen sich verschiedene Formen der extrinsischen Motivation unterscheiden. Ein Schüler kann beispielsweise

... dadurch zum Lernen motiviert sein, dass er eine positive Bewertung durch den Lehrer anstrebt, dass er einen hohen Grad an Kompetenz erreichen möchte, dass er besser als andere sein möchte, dass eine gute Note ihn seinem Berufsziel näher bringt oder dass ihm hohe Leistungen viel bedeuten. (Schiefele & Köller, 2010, S. 337)

Empirische Studien zeigen, dass das intrinsisch motivierte Lernen in einem geringen bis mittleren positiven Zusammenhang mit schulischen Leistungen steht (Möller & Trautwein, 2009) und mit solchen Lernstrategien korrespondiert, die eine tiefere Verarbeitung des Lernmaterials beinhalten (Schiefele & Schreyer, 1994). Eine Übersicht experimenteller Arbeiten zum Vergleich von intrinsischer und extrinsischer Motivation (Schaffner & Schiefele, 2007) zeigt, dass in den Studien, in denen Instruktionsbedingungen vorzufinden waren, die der ‚intrinsischen‘ Instruktion zuzuordnen waren (z. B. Betonung der persönlichen Relevanz der Lerninhalte) statistisch signifikant bessere Textlernleistungen zu finden waren als in denen mit ‚extrinsischer‘ Instruktion (z. B. Ankündigung eines Lerntests mit Vergaben von Rangplätzen). Des Weiteren konnte gezeigt werden, dass die intrinsische Motivation abnimmt, wenn man Versuchspersonen extrinsische Belohnungen wie z. B. Geld oder Auszeichnungen für eine ursprünglich rein intrinsische Aktivität anbietet (Deci, 1971; Lepper, Greene & Nisbett, 1973; Ross, 1975). Nachdem man Versuchspersonen belohnt hatte, waren sie weniger geneigt, die gleiche Tätigkeit in ihrer Freizeit erneut aufzunehmen. Diese Ergebnisse veranlassten Deci (1975) zu der Annahme, dass die Einführung extrinsischer Motivatoren in den Handlungsablauf einer intrinsisch motivierten Tätigkeit das Gefühl der Selbstbestimmung unterminiert. Des Weiteren haben die Ergebnisse der Studien viele Autoren dazu veranlasst, intrinsische und extrinsische Motivation als Gegensatzpaar darzustellen. Intrinsisch motivierte Handlungen wurden als selbstbestimmt, extrinsisch motivierte Handlungen dagegen als nicht-selbstbestimmt charakterisiert (Deci & Ryan, 1993).

¹⁰ Hierfür spricht, dass die Trennung zwischen gegenstandszentrierter und tätkeitszentrierter intrinsischer Motivation bislang nicht empirisch bestätigt werden konnte und sie von daher im Gegensatz zur extrinsischen Motivation als einheitliches Merkmal aufgefasst werden kann. Gegenstand und Tätigkeit werden zumindest aus Sicht der handelnden Person als eine Einheit gesehen (Schiefele, 2009a).

3.3.2 Intrinsische/Extrinsische Motivation und die Bedeutung der sozialen Umwelt

Die Theorie der Selbstbestimmung ist eine organismische und dialektische Theorie der menschlichen Motivation – organismisch, da eine fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung postuliert wird, dialektisch, weil eine permanente interaktive Beziehung zwischen dem organismischen Integrationsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt besteht (Deci & Ryan, 1993). Eine Grundannahme der Theorie besagt, dass der Mensch die angeborene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen (Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit), in diesem Milieu effektiv zu wirken und zu funktionieren (Bedürfnis nach Kompetenz oder Wirksamkeit) und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren (Bedürfnis nach Autonomie oder Selbstbestimmung)¹¹ (Deci & Ryan, 1993). Dem zufolge erleichtern soziale Umweltfaktoren, und damit auch die familialen und außerschulischen Bedingungen, die den Heranwachsenden Gelegenheit bieten, ihre Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen, das Auftreten intrinsischer Motivation. Da Studien zeigen konnten, dass unter bestimmten Umständen extrinsische Belohnungen die intrinsische Motivation eher aufrechterhalten als schwächen und dass auch extrinsisch motiviertes Verhalten durchaus selbstbestimmt sein kann (Harackiewicz, 1979; Ryan, 1982; Ryan, Mims & Koestner, 1983), wurde das Konzept der extrinsischen Motivation weiter aufgeschlüsselt. Es wurde davon ausgegangen, dass die integrierte Regulation als Form der extrinsischen Motivation mit dem höchsten Grad an Selbstbestimmung (hervorgerufen durch die Integration von Zielen, Normen und Handlungsstrategien, mit denen sich das Individuum identifiziert und die es in das kohärente Selbstkonzept integriert hat) gemeinsam mit der intrinsischen Motivation die Basis selbstbestimmten Handelns bildet (Deci & Ryan, 1993).

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass kontrollierende Maßnahmen und Ereignisse, die als Druck erlebt werden, die intrinsische Motivation untergraben. Maßnahmen und Rückmeldungen, die dagegen als selbstständigkeitsfördernd erlebt werden, die also Eigeninitiative und Wahlfreiheit unterstützen, halten intrinsische Motivation aufrecht und verstärken diese (Deci & Ryan, 1993). Mit einigen Einschränkungen haben Experimente gezeigt, dass materielle Belohnungen (Deci, 1971), Strafandrohungen (Deci & Cascio, 1972), Bewertungen (Smith, W. E., 1974), Termindruck (Amabile, DeJong & Lepper, 1976), aufgezwungene Ziele (Mossholder, 1980) und besondere Auszeichnungen (Lepper et al., 1973) als eher kontrollierend erlebt werden und auf diese Weise intrinsische Motivation zerstören. Das Angebot von Wahlmöglichkeiten (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978) und die Äußerung anerkennender Gefühle (Koestner, Ryan, Bernieri & Holt, 1984) hingegen, werden in der Regel als autonomiefördernd wahrgenommen und steigern die intrinsische Motivation. Weiterführende Untersuchungen zeigen, dass die Wirkungsweise der kontrollierenden oder

¹¹ Diese grundlegenden physiologischen Bedürfnisse („basic needs“) werden explizit von Wünschen („desires“), wie z. B. dem Wunsch, viel Geld oder Ruhm zu erlangen, abgegrenzt. Wünsche sind extrinsischer Art, da es nicht um die Sache selbst geht, sondern um die Auswirkungen, die diese auf andere Menschen hat (Möller & Trautwein, 2009).

autonomieunterstützenden Maßnahmen durch zusätzliche Faktoren erheblich verändert werden kann. Wichtig ist beispielsweise die Art und Weise der Rückmeldung (Sprache, Ausdrucksweise) (Deci & Ryan, 1993). Viele Autoren halten die Fähigkeit, ein Handlungsergebnis kontrollieren zu können und die daraus resultierenden Selbstwirksamkeitserwartungen (siehe Abschnitt 3.5.2.4) für eine wichtige motivationale Bedingung. Manche sehen darin sogar den entscheidenden Faktor für die Entstehung und Beeinflussung von (intrinsischem) Interesse und die Qualität des Lernens (Bandura, 1977; Krapp, 1993). Insgesamt lässt sich festhalten, dass

Umwelten, in denen wichtige Bezugspersonen Anteil nehmen, die Befriedigung psychologischer Bedürfnisse ermöglichen, Autonomiebestrebungen des Lernalers unterstützen und die Erfahrung individueller Kompetenz ermöglichen[,] ... die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation (Deci & Ryan, 1993, S. 236)

fördern.

3.4 Zwischenfazit

Die unter dem Begriff der Trieb- und Bedürfnistheorien vorgestellten Ansätze inklusive der Selbstbestimmungstheorie der Motivation sind für Schulkinder von unterschiedlicher Bedeutung. Wenn es angeborene Bedürfnisse gibt, welche das Verhalten von Menschen bedingen, beeinflussen diese selbstverständlich auch das Verhalten und die Motivation von Schulkindern. Zumindest sind sich so unterschiedliche ausgerichtete Ansätze grundsätzlich über die Existenz von angeborenen Bedürfnissen einig und dementsprechend erscheint es unumgänglich, sich über die verhaltenswirksamen angeborenen Tendenzen von Schülerinnen und Schülern bewusst zu werden, um sie optimal in ihrer Motivation unterstützen zu können. So kann beispielsweise davon ausgegangen werden, dass ein Schüler, der seine physiologischen Grundbedürfnisse nicht erfüllen kann, kaum in der Lage sein wird, sich konzentriert am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, da es ihm vorrangig darum gehen wird, seine prioritären Bedürfnisse zu erfüllen. Ebenso wird ein Schüler sein intrinsisch motiviertes Lernen kaum aufrecht erhalten können, wenn er durch eine übermäßige Bereitstellung externer Anreize wie eine gute Note, die Anerkennung des Lehrers, den Vergleich mit den Mitschülern etc. seine ursprüngliche Befriedigung nicht mehr durch die Tätigkeit an sich erlebt, sondern die Lernhandlung nur noch Mittel zum Zweck ist und in Abhängigkeit antizipierter Konsequenzen steht.

Hinsichtlich der motivationsförderlichen Komponente eines aktiven außerschulischen Freizeitverhaltens wird deutlich, dass sich insbesondere die Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit (z. B. durch die Einbindung in positive Peer-Zusammenhänge) und Kompetenzwahrnehmung (z. B. durch das Ausleben eines besonderen Talents, das im schulischen Kontext wenig Beachtung findet) durch vielfältige Aktivitäten zusätzlich zum schulischen Unterricht befriedigen lassen und damit eine Motivationssteigerung veranlassen können.

Die bisher behandelten Theorien ließen zunächst keinen Platz für ‚mentalistische‘ Konstrukte wie den Wert oder die Erwartung, die mit einer bestimmten Handlung einhergeht.

Vielmehr wurde die Erklärung individueller Unterschiede des Handelns auf psychologische Bedürfnisse zurückgeführt. Im folgenden Abschnitt werden die Gründe des Handelns eher in der Situation als im Handelnden gesehen. Dabei bekommt die Situation Aufforderungscharakter zu einem spezifischen Handeln, da es darum geht, die Wahrscheinlichkeit der Realisierung von etwas, das für den Handelnden von Wert ist, durch eigenes Handeln zu erhöhen oder zu sichern. Da sich die vorliegende Arbeit mit den motivationalen Aspekten des Lernens, welche durch die Theorien der Lernmotivation beschrieben werden, beschäftigt, werden im weiteren Verlauf die den individuellen Handlungen zu Grunde liegenden motivationalen Prozesse nicht mehr auf das Handeln allgemein bezogen, sondern explizit auf das Handeln in Lern- und Leistungssituationen. Zwar lassen sich einige der Wirkungsmechanismen der herangezogenen Modelle auf unterschiedliche Situationen übertragen, für die in dieser Arbeit durchgeführten Analysen sind jedoch die lern- und leistungsthematischen Aspekte von Motivation von Bedeutung.

Die im weiteren Verlauf dargestellten Theorien erläutern die dem zielgerichteten Lernen zu Grunde liegenden Prozesse und ermöglichen damit einen differenzierten Blick auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern in Lernsituationen. Dementsprechend wird im nächsten Abschnitt der Begriff der Lernmotivation eingeführt und erläutert, bevor sich im weiteren Verlauf mit dem Risikowahlmodell und weiteren Theorien aus der Familie der Erwartung-Mal-Wert Theorien befasst wird.

3.5 Lernmotivation

Psychologische Aussagen zur Motivation sollen Antwort auf die Frage nach dem ‚Warum‘ oder ‚Wozu‘ menschlichen Erlebens und Verhaltens geben. Übertragen auf den Begriff der Lernmotivation, bezeichnet diese damit jene Strukturen und Prozesse, die das Zustandekommen und die Effekte des Lernens bzw. einer Lernhandlung erklären (Heckhausen, J. & Heckhausen, 2006; Möller & Trautwein, 2009; Spinath, 2011). Dabei gelten die in der allgemeinen Motivationspsychologie beschriebenen Problemfelder ebenso für die Analysen, die sich auf schulisches Lernen beschränken,

... z. B. die *Aktivierung und Energetisierung*: Warum wird ein Lerner aktiv? Wie kann der Antrieb, die ‚motivationale Kraft‘ erklärt werden? *Orientierung und Richtung*: Woher kommt die Zielgerichtetheit? Wie sind die Ziele des Lernens intern repräsentiert und auf welche Weise beeinflussen und steuern sie das Verhalten? *Aufrechterhaltung und Persistenz*: Warum wird die Anstrengung des Lernens im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel durchgehalten? Wie erklären sich Konzentration, Arbeitseifer und Durchhaltevermögen? (Krapp, 1993, S. 188)

Negativ formuliert beschäftigt sich die Lernmotivationsforschung somit mit der Frage, warum Personen nicht oder schlecht lernen oder warum sie sich mit anderen Dingen beschäftigen als dem Lernen. Mögliche Antworten darauf umfassen Aussagen wie „weil die Person Arbeit vermeiden möchte“, „weil die Person lieber mit Freunden ausgeht als zu Hause zu lernen“ oder „weil die Person müde ist“ (Spinath, 2011, S. 46). Die Lernmotivation kann also durch

andere Motivationen überlagert werden, wie z. B. das Motiv nach sozialem Austausch oder auch körperliche Bedürfnisse wie Schlaf und Hunger. Wenn man davon ausgeht, dass eine hohe Lernmotivation nicht nur Voraussetzung für Lernen und Leistung ist, sondern gleichzeitig ein wichtiges Ziel von Bildung darstellt, Wohlbefinden und Selbstbestimmtheit fördern kann und durch Merkmale der Lernumwelt beeinflussbar ist, bildet sie einen zentralen Ansatzpunkt für pädagogisch-psychologische Interventionen und wird damit besonders interessant für die Erforschung schulischer und außerschulischer Lernprozesse. Dabei beschäftigt sich die Lernmotivationsforschung konkret mit der Frage, wie die Lernmotivation so gestärkt werden kann, dass sie sich beim Lernen gegen konkurrierende Motivationen durchsetzt (Spinath, 2011).

In den letzten Jahrzehnten haben sich eine Reihe unterschiedlicher Modellvorstellungen zielgerichteten Lernens etabliert, die dazu verwandt werden, Richtung, Ausdauer und Intensität von Lernen zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen (für einen Überblick vgl. Möller & Trautwein, 2009; Spinath, 2011; Urhahne, 2008). Es liegt ihnen die Annahme zu Grunde, dass das Lernverhalten von Affekten, insbesondere aber von Kognitionen wie wahrgenommene Kompetenz, Werten, Attributionen, Zielen und sozialen Vergleichsprozessen abhängig ist (Schunk et al., 2008). Diese kognitiven Theorien wurden entwickelt, weil offensichtlich wurde, dass Lernen (und damit menschliches Verhalten) nicht durch so mechanistisch geprägte Theorien wie der Trieb- und Bedürfnistheorie erklärt werden konnte. Die überwiegend kognitiv orientierten Lernmotivationstheorien lassen sich in verschiedene Ansätze untergliedern. In einem Überblick zu verschiedenen Formen der Lernmotivation unterscheidet Urhahne (2008) (1) die klassische Leistungsmotivationstheorie, (2) die erweiterten Erwartung-Wert-Theorien, (3) die Attributionstheorien, (4) die Zielorientierungskonzepte, (5) die Theorien intrinsischer Motivation, (6) die Volitionsmodelle und (7) die Theorien sozialer Motivation. Er weist darauf hin, dass sich die unterschiedlichen Ansätze zwar getrennt voneinander betrachten lassen, sich aber einige Überschneidungen und Ergänzungen ergeben. Schiefele (2009a) und Spinath (2011) beschreiben in ihren Übersichten die intrinsische und extrinsische Motivation, das Interesse, die Erwartungen und Werte, die Zielorientierungen sowie das Leistungsmotiv als die wichtigsten Konstrukte der Lernmotivation¹².

Bezüglich des Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern besitzen diese unterschiedlichen Ansätze zur Erklärung motivierten Handelns in vielerlei Hinsicht Relevanz. So kann die Vorbereitung auf eine Klassenarbeit aus den unterschiedlichsten Gründen erfolgen, z. B. aus dem Streben nach einer guten Zeugnisnote, dem Lob/Belohnung von den Eltern, dem Ansehen bei Mitschülern/Lehrern, dem nachschulischen Nutzen des Gelernten, dem Selbstbeweis eigener Tüchtigkeit oder um nach gelungener Arbeit weniger tun zu müssen (Rheinberg, 2000). Wenn man weiß, welche Folgen dem Schüler wichtig sind und wie sicher er sich ist, dass das Ergebnis diese Folgen tatsächlich nach sich zieht, und wenn man weiterhin weiß, wie sehr der Schüler glaubt, das fragliche Ergebnis durch eigene Arbeit herbeiführen zu können

¹² In dieser Arbeit wird sich an den Arbeiten von Spinath (2011) und Schiefele (2009a) orientiert, welche die Volition und die soziale Motivation nicht als klassische Motivationstheorie auffassen.

und zu müssen, kann man mit einiger Sicherheit vorhersagen, ob sich dieser Schüler vorbereiten wird oder nicht (Rheinberg, 1989).

Um zu verdeutlichen, welche Faktoren sowohl auf Personen- als auch auf Situationsebene einen Einfluss auf die Lernmotivation ausüben, werden im weiteren Verlauf die verschiedenen Theorien zur Lernmotivation dargestellt und erläutert. Dabei werden sowohl die einzelnen Konzepte untereinander in Beziehung gesetzt, als auch Verbindungen zu den bisher dargestellten Motivationsmodellen hergestellt. Vorerst wird ein kurzer Überblick über die Bedeutung der Erwartung-Mal-Wert-Theorien gegeben um anschließend das für die Leistungsmotivationsforschung fruchtbar gewordene Risiko-Wahl-Modell nach Atkinson und Raynor (1974) vorzustellen. Die erweiterten Erwartungs-Mal-Wert-Modelle und deren die Erwartungskomponente beeinflussenden Komponenten werden ebenso beschrieben wie die daran anschließenden dispositionalen Merkmale der Lernmotivation.

3.5.1 Erwartung-Mal-Wert Theorien der Lernmotivation

Da die trieb- und bedürfnisorientierten Ansätze sich nicht als ausreichend geeignet erwiesen haben, das komplexe Zusammenspiel der motivationswirksamen Komponenten des Handelns allgemeingültig zu beschreiben, mussten Modelle entwickelt werden, welche der Subjektivität des Individuums gerecht werden konnten. Aus diesem Grunde entwickelte Atkinson (1957) das Risikowahl-Modell der Leistungsmotivation, welches sich vor allem auf die Vorhersage von Motivation und Verhalten in Leistungssituationen konzentriert, wobei die Erwartung und der Wert von Erfolg für eine Aufgabe als motivationswirksam angesehen wird. Die meisten Arbeiten zur Vorhersage von Motivation und Verhalten in schulischen Leistungssituationen beziehen sich allerdings auf das erweiterte Erwartungs-Wert-Modell von Eccles (u. a. Eccles, 1983, 1994; Köller, Daniels, Schnabel & Baumert, 2000; Meece, Wigfield & Eccles, 1990; Wigfield & Eccles, 1992, 2000), welches zusätzliche Persönlichkeitsmerkmale, wie z. B. das Fähigkeitsselbstkonzept des Individuums zur Vorhersage motivierten Handelns berücksichtigt (Eccles, J. S. & Wigfield, 2002) und damit die heutzutage am stärksten elaborierte und am besten untersuchte Theorie für pädagogisch-psychologische Kontexte darstellt.

Wie auch zur Erklärung allgemeiner Handlungen beruhen die Erwartung-Mal-Wert-Theorien auf der Annahme, dass die Erwartungen über zukünftigen Erfolg oder Misserfolg sowie die Wertzuschreibungen für Tätigkeiten zentrale Bedingungen der Lernmotivation, und damit dem Handeln in Lernsituationen, darstellen. Im weiteren Verlauf des Abschnitts 3.5.1 wird vorerst das Risikowahl-Modell von Atkinson und Raynor (1974) vorgestellt, um anschließend die Theorie von Eccles und Wigfield (2002) zu erläutern und die verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale zu beschreiben, welche zur Vorhersage motivierten Handelns berücksichtigt werden sollten.

Risiko-Wahl-Modell nach Atkinson

Bereits zu Beginn der Leistungsmotivationsforschung war aufgefallen, dass einige Personen in Anforderungssituationen eher zu erfolgsaufsuchenden, andere eher zu misserfolgsmeidenden Sichtweisen tendierten (Rheinberg & Vollmeyer, 2000). Von daher erschien es unumgänglich, den Situationsfaktoren eine weitere Konstante gegenüberzustellen. McClelland et al. (1953), Atkinson (1957) und H. Heckhausen (1965) führten von daher eine Personenkonstante ein, das Motiv. Nach Atkinsons Modellvorstellung resultiert leistungsmotiviertes Handeln aus dem emotionalen Konflikt zwischen der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2006), womit den Situationskomponenten von Wert und Erwartung die Personenkomponente der individuellen Motivausprägungen gegenübergestellt wird. Der Wert von Erfolg wird mit dem ‚Motiv, Erfolg zu erzielen‘ (Erfolgsmotiv) und der Wert von Misserfolg mit dem ‚Motiv, Misserfolg zu vermeiden‘ (Misserfolgsmotiv) gewichtet (Heckhausen, H., 1989). Das Motiv ist ein hypothetisches Konstrukt (vgl. Abschnitt 3.1) und bezieht sich im Falle der Leistungsmotivation zum einen darauf, wie sehr Personen überhaupt dazu tendieren, Lebenssituationen leistungsthematisch zu strukturieren. Dies zeigt sich in individuellen Unterschieden in der Bereitschaft, Situationen überhaupt leistungsthematisch wahrzunehmen, d.h. Gütemaßstäbe zu sehen, an denen man sich messen kann (McClelland et al., 1953). Diese Unterschiede werden als Motivstärke erfasst und ergeben sich aus der Summe der Stärke der Werte für Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg. Zum anderen ist der Aspekt der Richtung der Motivausprägung wichtig, denn jede Person kann je nach Situation eine erfolgszuversichtliche oder erfolgsmeidende Haltung einnehmen, je nachdem, wie stark welche Motivkomponente ausgeprägt ist (Rheinberg & Vollmeyer, 2012)¹³.

Das Risikowahl-Modell geht davon aus, dass der Anreiz, bei einer bestimmten Aufgabe Erfolg oder Misserfolg zu haben, lediglich von der wahrgenommenen Schwierigkeit dieser Aufgabe abhängig ist, nicht aber von der Motiv- oder der Motivationsstärke bestimmt wird. Die wahrgenommene Schwierigkeit einer Aufgabe ist ebenfalls personenabhängig, und zwar davon, wieweit man sich für befähigt hält, die Aufgabe zu lösen (Atkinson, 1964). Damit bekommt jeder Schwierigkeitsgrad eine positive Valenz für den Fall eines Erfolges und eine negative Valenz für den Fall des Misserfolgs. Neben der Valenz spielt die Erfolgserwartung, die subjektive Wahrscheinlichkeit von Erfolg und Misserfolg insofern eine Rolle, als dass mit steigender Aufgabenschwierigkeit und abnehmender Wahrscheinlichkeit des Erfolgs die positive Valenz des Erfolgs ansteigt. Die positive Valenz von Erfolg sei somit mit der subjektiven Wahrscheinlichkeit von Erfolg zu gewichten (Heckhausen, H., 1989). Die subjektiven Wahrscheinlichkeiten für Erfolg und Misserfolg werden folglich als komplementäre Größen betrachtet und es wird angenommen, dass das Erfolgsgefühl umso stärker ist, je geringer die Erfolgsaussicht war und dass das Misserfolgsgefühl umso stärker ist, je leichter die Aufgabe erschien (Feather, 1959; Karabenick, 1972; Schneider, K., 1973). Mit steigender Aufgabenschwierigkeit sinkt also die Wahrscheinlichkeit, diese Aufgabe schaffen zu können (Erfolgs-

¹³ Für eine ausführliche Darstellung des Leistungsmotivs siehe Abschnitt 3.5.3.1.

wahrscheinlichkeit). Für die Leistungsmotivation gilt, dass zwischen Erfolgswahrscheinlichkeit und dem Anreiz eines Erfolges eine gegenläufige Beziehung angenommen wird: je schwieriger die Aufgabe, je unwahrscheinlicher der Erfolg, umso stärker die positive Selbstbewertung für den Fall, dass man es doch geschafft haben sollte (Rheinberg & Vollmeyer, 2012).

Für den Lernenden bedeuten Atkinsons Annahmen, dass die zu bearbeitende Aufgabe weder eine selbstverständliche Routine sein darf (zu geringer Selbstbewertungsanreiz), noch darf sie außerhalb des Erreichbaren liegen (zu geringe Erfolgswahrscheinlichkeit). Der optimale Motivationsgrad ergibt sich bei der Bearbeitung mittelschwerer Aufgaben, da es in diesem Bereich nicht von vornherein sicher ist, ob man die Aufgaben tatsächlich bewältigt oder nicht (hoher Anreizwert) und man kann am genauesten nachvollziehen, wie sich die Kompetenzen entwickeln (Erfolgswahrscheinlichkeit wächst) (Rheinberg & Vollmeyer, 2012). Die Zusammenhänge wären für alle Personen gleich gültig, wenn alle Menschen in Anforderungssituationen lediglich einen potentiellen Erfolg, seine Wahrscheinlichkeit und seinen Anreiz im Auge hätten. Für diese erfolgsaufsuchende Perspektive hat sich die motivierende Wirkung subjektiv mittelschwerer Aufgaben tatsächlich gut nachweisen lassen (Heckhausen, H. & Kuhl, 1985).

Da man allerdings bei der Vorhersage leistungsmotivierten Handelns widerstreitende Tendenzen und Motive findet (Erfolg erzielen/Misserfolg vermeiden), existieren folglich Personen, die entweder erfolgsmotiviert oder misserfolgsmotiviert sind. Damit können in Anforderungssituationen ebenso potentieller Misserfolg, seine Wahrscheinlichkeit und seine Konsequenzen im Mittelpunkt stehen. Dann gelten andere Beziehungen, da es darauf ankommt, entweder einen Misserfolg sicher auszuschließen oder ihm seine Selbstwertbedrohlichkeit zu nehmen (Rheinberg & Vollmeyer, 2000). Beides geht am besten, wenn man Anforderungssituationen entweder von vornherein meidet oder wenn man sich und anderen deutlich macht, dass man eine gestellte Anforderung nicht als Aufgabe annimmt und sich deshalb nicht engagieren wird, sondern lediglich pro forma an der Aufgabe arbeitet. Ist dies nicht möglich, wird die Aufgabenschwierigkeit insofern relevant, als dass extrem leichte oder extrem schwierige Aufgaben einen Misserfolg ausschließen. Bei extrem leichten Aufgaben kann zwar keine positive Bewertung nach Erfolg stattfinden, dafür kann eine negative Bewertung nach Misserfolg ausgeschlossen werden. Bei extrem schweren Aufgaben ist der Misserfolg zwar sicher, aber er hat kaum Selbstbewertungsfolgen, weil solche Schwierigkeitsgrade auch kein anderer geschafft hätte und damit Rückschlüsse auf die eigene Fähigkeit unmöglich werden und lediglich auf die hohe Aufgabenschwierigkeit verwiesen werden kann. Am bedrohlichsten sind aus misserfolgsmeidender Perspektive die mittelschweren Aufgaben, da das Resultat Rückschlüsse auf die eigene Person zulässt (Rheinberg & Vollmeyer, 2000). Problematisch ist dieses misserfolgsvermeidende Verhalten insofern, als dass der Lernende durch das Vermeiden mittelschwerer Aufgaben eine Vielzahl an Lerngelegenheiten verpasst, da sich nur mit Dingen beschäftigt wird, die man entweder schon kann oder zu denen jegliche Voraussetzung fehlt.

Atkinson (1957) nahm vorerst an, dass ein Individuum mit stärkerem Misserfolgsmotiv die Wahl einer Aufgabe umso eher meidet, je negativer die resultierende Tendenz ist. Wird ihm jedoch so eine Aufgabe zugewiesen, kann das seine Anstrengung und Ausdauer steigern (und damit unter Umständen auch die Leistung). Es erscheint vorerst durchaus plausibel, dass sich die Misserfolgstendenz positiv im Aufgabenverhalten auswirkt, etwa um mit höherer Anstrengung den befürchteten Misserfolg zu vermeiden oder möglichst hohe Schwierigkeitsgrade noch zu meistern. Belege finden sich dazu bei H. Heckhausen (1963) und Locke (1968). Später hat Atkinson aus theoretischen Gründen postuliert, dass eine negativresultierende Tendenz nicht nur die Wahl der Aufgabe hemme, sondern auch die Anstrengung und Ausdauer (Atkinson & Feather, 1966).

3.5.2 Erweiterte Erwartung-Mal-Wert Theorie der Lernmotivation

Das erweiterte Erwartung-Mal-Wert-Modell von Eccles (u. a. 1983, 2005; Wigfield & Eccles, 2000) wird in vielen Untersuchungen zur Vorhersage von Motivation und Verhalten in schulischen Leistungssituationen herangezogen (z. B. Eccles, 1983, 1994; Köller, Daniels, et al., 2000; Meece et al., 1990; Wigfield & Eccles, 1992, 2000). Es besagt, dass leistungsbezogene Entscheidungen und Lernleistungen unmittelbar durch die Erfolgserwartung und aufgabenbezogene Wertüberzeugung vorhergesagt werden können. Der Subjektivität des Individuums wird insofern Rechnung getragen, als dass jeder Aufgabe ein subjektiver Wert zugesprochen wird, welcher sich in folgende Aspekte unterteilen lässt:

- Gefühle („wird es mir Vergnügen bereiten, diese Aufgaben zu bearbeiten?“), positive oder negative Gefühle, die mit der Ausführung einer Aufgabe verbunden sein können
- Wichtigkeit („ist mir das Lösen der Aufgaben persönlich wichtig?“), wird häufig mit der Relevanz einer erfolgreichen Aufgabendurchführung für die Bestätigung zentraler Aspekte des Selbstbildes verbunden
- Nützlichkeit („ist es in Hinblick auf künftige Prüfungen sinnvoll, diese Aufgaben gründlich zu bearbeiten?“), Ausmaß, in dem eine Aufgabe für zukünftige Ziele – beispielsweise Karrierepläne – relevant ist
- Kosten („wie mühsam wird es für mich, diese Aufgaben zu bearbeiten?“), Höhe der Kosten hängt von dem Ausmaß an Anstrengung ab, das für ein erfolgreiches Abschneiden aufgewendet werden muss (Möller & Schiefele, 2004)

Die Anstrengungs- und zeitbedingten Kosten basieren primär auf der Annahme eines Erfolges, es sind aber auch Kosten in Betracht zu ziehen, die Konsequenzen eines Misserfolges darstellen (wie z. B. die Abwertung des Selbstkonzeptes nach Misserfolg): „Der wahrgenommen Wert einer Aufgabe wird demnach umso geringer, je unsicherer eine Person sich bezüglich ihres Abschneidens ist und je wahrscheinlicher ein potenzieller Misserfolg bedeutsame negative Folgen nach sich zieht.“ (Möller & Schiefele, 2004, S. 117). Typischerweise sind diese Wertkomponenten positiv miteinander assoziiert und werden zu einem Wert zusammengefasst (Spinath, 2011).

Die zweite Einflussgröße im Zusammenspiel der motivationalen Merkmale des erweiterten Erwartung-Mal-Wert-Modell stellt die Erwartungskomponente dar, wobei Erwartungen als subjektive Wahrscheinlichkeiten, dass bestimmte Ereignisse eintreten, definiert sind (Olson, Roese & Zanna, 2000). Wird ein Erfolg erwartet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Personen entsprechende Aufgaben mit hoher Motivation, Anstrengung und Ausdauer bearbeiten. Bestehen dagegen geringe Erfolgserwartungen, sinken Motivation, Anstrengung und Ausdauer (Bandura, 1997). Besonders problematisch wird dieser Zusammenhang, wenn geringe Erwartungen zu geringem Engagement führen, worauf Misserfolge bei der Aufgabenbearbeitung resultieren, welche dann wiederum die niedrigen Erwartungen stabilisieren oder sogar weiter verringern.

Quer- und Längsschnittstudien zeigen, dass Erfolgserwartungen der beste Prädiktor sowohl für mathematische Leistungen als auch für Leistungen im sprachlichen Bereich sind. Oft konnten sie spätere Schulleistungen besser erklären als die vorherigen Noten der Schülerinnen und Schüler (Wigfield & Eccles, 1992). Damit wird der Erwartungskomponente kausale Dominanz gegenüber der Wertkomponente zugesprochen, da Personen erst Erfahrungen in Leistungssituationen machen, die dann den Wert der Aufgabe bestimmen (hat man z. B. frühzeitig Erfolgserlebnisse beim Lesen, sollte man mit gewisser Wahrscheinlichkeit das Lesen als befriedigend, wichtig und nützlich empfinden). Dennoch ist die Frage nach der kausalen Dominanz noch nicht endgültig geklärt (Pintrich & Schunk, 2002).

Es wird deutlich, dass der subjektiven Interpretation von Leistungsergebnissen durch die handelnde Person und anderen Einflüssen der sozialen Umwelt eine größere Bedeutung für nachfolgendes Verhalten zugeschrieben wird als motivationalen Dispositionen (siehe Abschnitt 3.5.3). Die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Schüler das erfolgreiche Abschneiden bei einem Test einschätzt, ist abhängig von weiteren Komponenten wie z. B. dem Fähigkeits-selbstkonzept oder auch der Selbstwirksamkeitserwartung. Des Weiteren integriert die Erweiterung des Erwartung-Mal-Wert Modells Aspekte der Attributionstheorie Weiners (1979, 1985, 1986; Weiner et al., 1971). Aus individuellen Interpretationen und Ursachenzuschreibungen (interne und externe Attribuierung) entstehen nach Eccles (1994) motivationale Überzeugungen („motivationale beliefs“), die den Aufgabenwert und die Erfolgserwartung beeinflussen. Um das Zusammenspiel der individuellen motivationalen Einstellungen im erweiterten Erwartung-Mal-Wert Modell verstehen zu können, wird im weiteren Verlauf des Abschnitts 3.5.2 auf die verschiedenen Aspekte der Lernmotivation eingegangen, welche in Zusammenhang mit der Wert- bzw. Erwartungskomponente stehen.

3.5.2.1 Attributionen

Die Annahme, dass jeder Mensch bestrebt ist, die Ursachen für die eingetretenen Handlungsergebnisse zu erkunden, um erwünschte Ergebnisse erneut erzielen bzw. unerwünschte Ergebnisse in Zukunft vermeiden zu können (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2006), bildet die Grundlage der pädagogisch-psychologischen Attributionsforschung. Als Attributionen

bezeichnet man Ursachenzuschreibungen, welche Personen zur Erklärung und Begründung von (leistungsbezogenem) Verhalten und deren Auslösern und Konsequenzen heranziehen (Möller, 2010).

Eine der bekanntesten Attributionstheorien stellt das Kovariationsprinzip von Kelley dar (1971, 1972), welches neben den Personen und Objekten vor allem auch die Zeit berücksichtigt und davon ausgeht, dass Ursachenzuschreibungen nicht nur um ihrer selbst willen vorgenommen werden, sondern dazu dienen, das eigene Handeln effektiver zu gestalten. Jeder Mensch verfüge über ein Set an Überzeugungen, Schemata oder Hypothesen darüber, wie bestimmte Effekte mit bestimmten Ursachen zusammenhängen und darauf aufbauend formulierten wir (implizit) Erwartungen darüber, wie sich die Welt verhält (Meyer, 1988; Stiensmeier-Pelster, Martini & Reisenzein, 1995). Kelley (1973) geht in seinen Überlegungen über die Ursachenzuschreibungen nach einmaliger Beobachtung bestimmter Eigenschaften einer Situation hinaus und untersucht Bedingung-Effekt-Veränderungen. Er überprüft einerseits, inwieweit die Ursachen einer Handlung oder ihres Ergebnisses sich in den Gegebenheiten der Umwelt lokalisieren lassen oder ob man auch die Person als Ursachenquelle ansehen muss (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2006) und andererseits berücksichtigt er neben den Personen und Objekten vor allem auch die Zeit und geht davon aus, dass ein Effekt (Personen, Entitäten und Umstände) derjenigen Ursache zugeschrieben wird, mit der er über die Zeit hinweg kovariiert (Mandl & Kopp, 2008). Wird die Ursache der Person zugeschrieben, beinhaltet sie stabile Merkmale derjenigen Person, bei der der Effekt vorliegt oder von der eine Handlung ausgeht (Meyer & Försterling, 1993). Entitäten als Effekt umfassen stabile Merkmale des Objekts oder der Personen, auf welche die jeweilige Handlung gerichtet ist und die Umstände sind nur zu einem bestimmten Zeitpunkt auftretende Ursachen und daher variabel. In Kelleys Kovarianzanalyse (1967) wird die Ursache einer gegebenen Handlung (die zuvor beschriebenen Effekte) aus dem Kovariationsmuster von drei Kriteriumsdimensionen erschlossen:

- 1) Distinktheit: es liegt eine hohe Distinktheit vor, wenn jemand in spezifischer Weise auf ein ganz bestimmtes Objekt reagiert („distinctiveness of entities“)
 - 2) Konsensus: der Konsensus ist hoch, wenn auch andere Personen in ähnlicher Weise auf dieses Objekt reagieren („consensus“)
 - 3) Konsistenz: es liegt eine hohe Konsistenz vor, wenn eine Reaktion zu verschiedenen Zeitpunkten auftritt („Consistency across time“) und wenn die Konsistenz über verschiedene Modalitäten hinweg bestehen bleibt („consistency across modalities“)
- (Möller, 2010)

Die Kriteriumsdimensionen ergeben in ihrer Kombination die Attribuierung auf Person, Entität oder Umstände. Einem Schüler würde beispielsweise die Eigenschaft Ängstlichkeit zugesprochen, wenn er auf Leistungsanforderungen in verschiedenen Fächern (niedrige Distinktheit) immer wieder (hohe Konsistenz) mit Prüfungsangst reagiert, während andere Mitschüler situationsangemessener reagieren (niedriger Konsensus). Das Zusammenspiel von niedriger Distinktheit und Konsensus mit hoher Konsistenz führt damit zu einer Attribuierung auf Ei-

genschaften der Person. Werden alle Kriterien als hoch eingeschätzt, wird auf die Entität attribuiert und eine Attribuierung auf die Umstände erfolgt bei niedrigem Konsens und niedriger Konsistenz, welche mit einer hohen Distinktheit einhergehen.

Empirische Untersuchungen konnten zeigen, dass die Konsistenzinformationen die Kausalattribution weit stärker beeinflussen als die Distinktheits- oder Konsensinformationen (Bouffard-Bouchard, 1990; Hsieh & Schallert, 2008; Köller & Möller, 2010; Krapp & Ryan, 2002; Liem, Lau & Nie, 2008; McArthur, 1972) und es bleibt fraglich, inwiefern der Attributionsprozess tatsächlich auf das Zusammenwirken aller Komponenten der Kriteriumsinformationen zurückgeführt werden kann. McArthur (1972) konnte zeigen, dass der Einfluss der kompletten Informationsmuster auf die Ursachenzuschreibung in der Beobachterperspektive das Kovariationsmodell bestätigt. Damit konnte nachgewiesen werden, dass Menschen Ursachenzuschreibungen vornehmen können, die dem Modell von Kelley entsprechen bzw. sie in der Lage sind, die vorliegende Kovariationsinformation auszuwerten und für eine Entscheidung hinsichtlich einer Ursache zu nutzen.

Die attributionale Theorie von Motivation, Emotion und Verhalten (Weiner, 1986) beleuchtet sowohl die Prozesse und Mechanismen der Suche nach Ursachen für Ereignisse als auch die abschließende Identifikation dieser Ursachen. Sie geht davon aus, dass Handlungsergebnisse vorerst nach ihrer Valenz bewertet werden (sind sie positiv oder negativ?) und anschließend Emotionen auslösen. Neben der Bewertung des Ergebnisses kommt es unter bestimmten Bedingungen zu einer kausalen Suche, d.h. man versucht, die Ursachen des Ergebnisses zu identifizieren. Die kausale Suche tritt immer dann auf, wenn ein Ergebnis unerwartet auftritt, wichtig ist oder als negativ bewertet wird. Da Weiner (1986) davon ausgeht, dass das Bedürfnis nach Ursachenzuschreibung auf den beiden Prinzipien ‚mastery‘ (Bestreben, über die Ursachensuche zu besseren Ergebnissen zu gelangen) und ‚functionalism‘ (das Motiv, die Umwelt besser zu verstehen) beruht, sollten Schüler besonders motiviert zur Ursachensuche sein, wenn sie eine negative Leistungsrückmeldung erhalten und/oder wenn sie von dem Leistungsergebnis überrascht sind (Meyer, 1988). Tatsächlich ist für schulische und andere Leistungssituationen wiederholt festgestellt worden, dass insbesondere Misserfolge zur vermehrten Ursachensuche führen. Dies zeigte sich beispielsweise für Studierende nach Examensprüfungen und für Schüler nach der Rückgabe von Klassenarbeiten (Möller & Köller, 1999) oder nach experimentell induzierten Leistungsergebnissen (Möller & Köller, 2000; Wong & Weiner, 1981).

Die Ursachenfaktoren werden laut Weiner (1986) hinsichtlich bestimmter Eigenschaften, der Kausaldimensionen, eingeschätzt: die Lokationsdimension ist personenabhängig und beschreibt, inwiefern der Ursachenfaktor in der Person des Handelnden begründet ist (internal) oder in äußeren Umständen bzw. andere Personen (external). Die Stabilitätsdimension beschreibt, ob der Ursachenfaktor über die Zeit hinweg stabil ist oder sich über die Zeit verän-

dert (variabel).¹⁴ Aus der Kombination dieser Ursachendimensionen resultieren die bereits von Heider benannten Ursachenfaktoren Fähigkeit, Anstrengung, Schwierigkeit der Aufgabe und Zufall, zur Erklärung von Erfolg oder Misserfolg (vgl. Tabelle 3.1).

Tabelle 3.1: Ursachendimensionen nach Weiner (1986)

	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

Kausale Zuschreibungen bzw. deren Charakterisierung hinsichtlich Lokation, Stabilität, Kontrollierbarkeit und Intentionalität haben Weiner (1986) zufolge sowohl kognitive als auch affektive Konsequenzen. Die kognitiven Konsequenzen beziehen sich auf die Erwartungen bezüglich zukünftigen Erfolgs (oder Misserfolgs), die sich in Gefühlen der Zuversicht (Hoffnung) oder der Hoffnungslosigkeit niederschlagen. Führt ein Schulkind seinen Erfolg auf eine Ursache zurück, die es als stabil einschätzt, wird es auch weiterhin bei dieser Aufgabe Erfolg erwarten. Schätzt es die Ursache als global ein, wird es die Erwartung auch auf andere Aufgaben übertragen (generalisieren). Erklärt sich ein Schulkind seinen Erfolg (Misserfolg) anhand einer Ursache, die es als instabil (variabel) ansieht, wird es zukünftig andere Handlungsergebnisse erwarten (z. B. Erfolg statt Misserfolg). Darüber hinaus hängen Erfolgserwartungen auch von der Kontrollierbarkeit der Ursache ab, wenn sich z. B. ein Schüler nicht angestrengt hat (instabile aber kontrollierbare Ursache) und deshalb Misserfolg hat, kann er eine sichere Vorhersage bezüglich zukünftiger Erfolge vornehmen, da er darüber entscheiden kann, ob er sich anstrengt (um beim nächsten Mal Erfolg zu haben) oder sich nicht anstrengt (um beim nächsten Mal erneut Misserfolg zu haben) (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2006).

Die affektiven Konsequenzen von Ursachenzuschreibungen beeinflussen das Auftreten selbstgerichteter Gefühle wie z. B. Stolz oder Selbstachtung bzw. Selbstwert und sollen als Folge auf ein internal attribuiertes Ergebnis auftreten. Ein auf interne Ursachen zurückgeführter Erfolg kann z. B. auf Fähigkeit oder Anstrengung attribuiert werden und damit den Selbstwert steigern. Die Berücksichtigung der Kontrollierbarkeitsdimension ermöglicht Unterscheidungen zwischen internal-variablen Ursachen wie z. B. Müdigkeit (als nicht kontrollierbare Ursache) und Anstrengung (als kontrollierbare Ursache). Die mit Misserfolg assoziierten Gefühle wie z. B. Schuld oder Scham treten besonders dann auf, wenn man diesen auf kontrollierbare und gleichzeitig interne Ursachen zurückführt (Weiner, 1995).

Empirische Studien belegen diese Annahmen, in dem sie zeigen konnten, dass sich Misserfolge besonders ungünstig auf die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit auswirken, wenn sie auf interne Faktoren wie die eigene mangelnde Begabung zurückgeführt werden

¹⁴ Rheinberg und Vollmeyer (2012) ergänzen die Ursachenfaktoren um die Eigenschaft der Steuerbarkeit, d.h. die Kontrollierbarkeit bzw. Intentionalität der Ursachenfaktoren. Dabei geht es um die Frage, ob der Ursachenfaktor durch den Handelnden kontrolliert werden kann und ob dieser absichtlich herbeigeführt wurde.

(Möller & Jerusalem, 1997). Häufige negative Leistungsrückmeldungen in der Schule werden meist auf Begabungsmängel attribuiert und führen zu Einbrüchen im fachspezifischen Selbstkonzept mit nachfolgend geringen Erfolgserwartungen (dies belegen die durchweg positiven Korrelationen zwischen Schulnoten und den Fähigkeitseinschätzungen von Schülern) (Möller & Köller, 2004). Die selbstwertdienliche interne Attribution von Erfolgen im schulischen Bereich konnte in einer Vielzahl von Arbeiten nachgewiesen werden (Skaalvik, 1994; vgl. die Metaanalyse von Whitley & Frieze, 1985). Auch ein reziproker Zusammenhang von Attributionen und selbstbezogenen Fähigkeitseinschätzungen konnte nachgewiesen werden. Leistungsergebnisse wirken auf das Selbstkonzept, wenn sie internal/stabil auf eigene Fähigkeit attribuiert werden und können das Selbstkonzept der eigenen Begabung erhöhen (Möller & Köller, 2004). Umgekehrt neigen schon Grundschul Kinder dazu, ihren eigenen Fähigkeitszuschreibungen entsprechende Attributionen vorzunehmen (siehe Kurtz-Costes & Schneider, 1994). Neben den Auswirkungen auf das Selbstkonzept konnten ebenso Effekte auf die Leistung selbst nachgewiesen werden. Personen, die eher selbstwertdienlich attribuieren, erreichten bessere Ergebnisse in einem Computerkurs als andere (Henry, Martinko & Pierce, 1993).

3.5.2.2 Akademisches Selbstkonzept

Neben den Formen der Ursachenzuschreibungen steht die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, als Wahrscheinlichkeit repräsentiert, eine Aufgabe lösen oder in einem Schulfach gute Leistungen erbringen zu können, insofern in engem Zusammenhang mit der Erwartungskomponente in Erwartung-Mal-Wert-Modellen, als dass Erwartungen für zukünftige Erfolge durch das Heranziehen des Fähigkeitsselbstkonzepts eingeschätzt werden (Eccles & Wigfield, 2002). Von daher wird in diesem Abschnitt auf das Fähigkeitsselbstkonzept sowie dessen Einfluss auf schulische Lernprozesse eingegangen.

Das Interesse der Forschung an den Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen (Moschner, 2001), liegt einerseits darin begründet, dass die Vermittlung eines positiven Selbstkonzeptes ein wichtiges Erziehungsziel an sich darstellt (da das psychische Wohlbefinden von einer positiven Selbstbewertung profitiert) und andererseits darin, dass die positive Bewertung der eigenen Leistungsfähigkeit die tatsächlich gezeigten Leistungen über eine höhere Lernmotivation positiv beeinflussen kann (Spinath, 2011). In einer Vielzahl von Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass das akademische Selbstkonzept als Personenmerkmal leistungsthematisches Verhalten erklären und vorhersagen kann und dass es, vermittelt über motivationale Variablen, Lernprozesse in der Schule fördern kann (z. B. Helmke & van Aken, 1995; Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999; Köller & Möller, 2001; Marsh, 1990b). Sogar unter Kontrolle bedeutsamer Variablen wie Intelligenz oder Vorwissen bleibt die prädiktive Kraft akademischer Selbstkonzepte für schulische Leistungen erhalten (Helmke, 1992; Steinmayr & Spinath, 2009). Folglich ist der wissenschaftliche Diskurs durch die Untersuchung des Selbstkonzepts mit der Schulleistung, der genaueren

theoretischen und empirischen Bestimmung des Selbstkonzepts, dessen Genese und der pädagogisch motivierten Veränderung des Selbstkonzepts bestimmt (Möller & Trautwein, 2009).

Ganz allgemein stellt das akademische Selbstkonzept generalisierte fachspezifische Fähigkeitseinschätzungen dar, die Schüler aufgrund von Kompetenzerfahrungen in Schulfächern erwerben (Möller & Köller, 2004; Möller & Schiefele, 2004)¹⁵ und steht in einem Zusammenhang mit den Urteilen signifikanter Anderer, konkreten Rückmeldungen und zugehörigen Kausalattributionen (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Dabei werden Selbstbeschreibungen in einem bestimmten Bereich (z. B. schulbezogenes Selbstkonzept oder Selbstkonzept des Aussehens) als bereichsspezifische Selbstkonzepte bezeichnet. Im schulischen Bereich wurde vor allem das schulfachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept (vgl. Helmke, 1998; Marsh, 1990a) und dessen Wechselbeziehung zur schulischen Leistung untersucht. Konzeptionell lassen sich schulbezogene Selbstkonzepte in das Fähigkeitsselbstkonzept, welches stärker den Aspekt wahrgenommener Leistung betont, und das Selbstkonzept der Begabung, welches auch potentielle Leistungen und damit die Anlagen, die eine Person besitzt, berücksichtigt, unterteilen. Empirisch sind diese beiden Facetten kaum trennbar und beide Konzepte weisen breite Überlappungen auf (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert & Köller, 2007).

Die theoretischen Wurzeln der pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung gehen zurück auf die 1892 erschienenen Schriften von William James (zitiert nach James, 1999), der als Begründer der Selbstkonzeptforschung angesehen werden kann und der Frage nachging, warum verschiedene Personen mit ähnlichen Fähigkeiten ein unterschiedliches Selbstbild erwerben und als Folge unterschiedlich zufrieden mit sich sind. Das Selbst setzt sich James (1999) zufolge aus spirituellen, sozialen und materiellen Aspekten zusammen und beinhaltet Wissen über eigene Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen (das spirituelle Selbst), über die wahrgenommene Fremdwahrnehmung einer Person (das soziale Selbst) und das Wissen über den eigenen Körper, wichtige andere Personen und vertraute Gegenstände (das materielle Selbst). Das Selbstwertgefühl eines Menschen ist das Ergebnis von Erfolgen und Misserfolgen und der Stellung, die ein Mensch in der Welt hat. Die Arbeiten von James gelten als Basis für spätere Selbstkonzeptmodelle wie z. B. das hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson, Hubner und Stanton (1976), welches im weiteren Verlauf des Abschnitts beschrieben wird.

Eine weitere wichtige Komponente für spätere Theorien zum Selbstkonzept stellt die Erkenntnis dar, dass nicht nur Individuen, sondern auch soziale Gruppen und deren Normen das Selbstkonzept prägen und die Gesamtheit der Gruppe das Selbstbild bestimmt (Mead, 1934,

¹⁵ Das Selbstkonzept lässt sich in verschiedene Bereiche unterteilen. Hinsichtlich des lesebezogenen Selbstkonzeptes (siehe Abschnitt 3.5.4.1) unterscheidet die Reading Self-Concept Scale (Rheinberg, 1975) die Komponenten ‚Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz‘ und ‚Wahrnehmung der Schwierigkeit des Lesens‘ (als kognitiv-evaluative Komponente) sowie die ‚Einstellung zum Lesen‘ (als affektive Komponente). Es bleibt umstritten, ob die konzeptuelle Trennbarkeit dazu führen sollte, beide Komponenten des Selbstkonzepts getrennt voneinander zu betrachten (Chapman & Tunmer, 1995). In dieser Arbeit wird das akademische Selbstkonzept in Anlehnung an Möller und Schiefele (2004) primär als Kompetenzwahrnehmung betrachtet und die affektive Komponente wird eher dem Konstrukt der intrinsischen Motivation zugeordnet (siehe hierzu auch Bong & Clark, 1999; Covington, 1984; Möller & Köller, 2004).

zitiert nach Mead, 1973). Diese Erkenntnis geht auf die Annahmen des symbolischen Interaktionismus zurück, wonach das Selbstkonzept das Resultat der Fremdwahrnehmungen einer Person durch andere Personen ist und damit eine Art Abziehbild der Einstellungen anderer Menschen zu dieser Person darstellt: „Andere Personen spiegeln einer Person ihre Einstellungen und Gefühle gegenüber dieser Person wider; in diesem Spiegel sieht sich die Person und konstruiert aus den Fremdwahrnehmungen ihr eigenes Selbstkonzept“ (Möller & Trautwein, 2009, S. 183). Diese Erkenntnisse erscheinen insbesondere im Zusammenhang mit den (außerschulischen) sozialen Beziehungsstrukturen der Schülerinnen und Schüler relevant, die sich unter anderem in den Peerkontakten und den außerschulischen Lerngelegenheiten generieren und Einfluss auf die Wahrnehmung des eigenen Selbst nehmen können.

Aktuelle pädagogische Arbeiten zum Selbstkonzept gehen davon aus, dass das Selbstkonzept eine kognitive Repräsentation eigener Fähigkeiten und/oder Begabungen darstellt und es wird die Notwendigkeit hervorgehoben, diese Einschätzungen bereichsspezifisch zu betrachten. Damit finden sich Parallelen zu James (1999)¹⁶, welcher davon ausging, dass sich der Mensch in unterschiedlichen Teilbereichen unterschiedlich wahrnehmen kann. Die Betonung der sozialen Umwelt als wichtige Determinante des Selbstkonzeptes in aktuellen Modellen verweisen auf die frühen Arbeiten des symbolischen Interaktionismus. Zu beiden Aspekten finden sich Entsprechungen in den für die Forschung fruchtbar gewordenen Modellen von Shavelson et al. (1976) und Marsh (1986).

Der Startpunkt der modernen pädagogisch-psychologischen Selbstkonzeptforschung wird häufig in der Übersichtsarbeit von Shavelson et al. (1976) gesehen, welche darauf hinweist, dass es in der Selbstkonzeptforschung bis dahin an theoretischer Tiefe mangelt und die meisten Messinstrumente auf Ad-hoc-Basis konstruiert sind (Möller & Trautwein, 2009). Unter Berücksichtigung der Arbeiten von James (1999) entwickelten sie ein Modell, welches das Selbstkonzept als ein multidimensional, hierarchisch strukturiertes Personenmerkmal beschreibt. Shavelson et al. (1976) gehen davon aus, dass Personen die Komplexität der Erfahrungen mit der Umwelt reduzieren, indem sie Kategorien bilden, nach denen sie die Erfahrungen einteilen können (Mehrdimensionalität). Personen können also Überzeugungen darüber aufbauen, in welchen Bereichen sie besonders hohe oder geringe Fähigkeiten und Begabungen haben und es stellt sich die Frage, wie viele unterschiedliche Bereiche (Dimensionen des Selbstkonzeptes) Menschen unterscheiden können. Die Autoren differenzieren das Kategoriensystem in ein allgemeines Selbstkonzept, das über allem anderen steht, und die Facetten Schule, soziale Akzeptanz, physische Fähigkeiten sowie emotionales Befinden. Innerhalb der einzelnen Teilbereiche lassen sich die Selbstkonzepte weiter ausdifferenzieren wie z. B. das schulische Selbstkonzept in verschiedene Fächer, welche in bestimmte Teilfertigkeiten untergliedert werden können (hierarchische Struktur des Selbstkonzeptes). Diese Ausdifferenzierung nimmt im Verlauf der Entwicklung vom Kindes- zum Erwachsenenalter zu, da das Indi-

¹⁶ Originalquelle von 1892.

viduum im Austausch mit der sozialen Umwelt und als Antwort auf kognitive Herausforderungen zunehmend relative Stärken und Schwächen einzuschätzen lernt.

Die theoretischen Annahmen lassen sich empirisch überprüfen, in dem man Korrelationsmuster zwischen den verschiedenen Facetten betrachtet. Erstens sollten sich überhaupt mehrere Selbstkonzeptdimensionen finden lassen und zweitens sollten die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Teilbereichen mit zunehmendem Alter geringer ausfallen. Für beide Annahmen konnten empirische Belege gefunden werden (Überblick in Marsh & Craven, 1997). So beschreibt der Akademische Selbstbeschreibungsbogen (ASDQ; Marsh, 1990c) allein für den schulischen Bereich neben einem globalen Selbstkonzept 14 Dimensionen fachspezifischer Selbstkonzepte und verweist damit auf den multidimensionalen Charakter des Selbstkonzepts.

Neben der Multidimensionalität von Selbstkonzepten geht das Modell von Shavelson et al. (1976) von einer hierarchischen Struktur des Selbstkonzeptes aus, an dessen Spitze ein allgemeines Selbstkonzept steht, welches in ein schulisches und ein nichtschulisches Selbstkonzept unterteilt wird. Die Annahme eines allgemeinen schulischen Selbstkonzeptes, welches als eine Art Zusammenführung der unterrichtsspezifischen Selbstkonzepte angesehen wurde, konnte empirisch nicht gestützt werden. Untersuchungen zeigen, dass beispielsweise das verbale und mathematische Selbstkonzept gar nicht oder teilweise sogar negativ miteinander korreliert sind (z. B. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988). Dadurch wurde die Annahme eines allgemeinen schulischen Selbstkonzeptes zunehmend revidiert und vielmehr davon ausgegangen, dass sich auf schulischer Ebene zwei voneinander getrennte Selbstkonzepte finden lassen. Konfirmatorische Faktorenanalysen (z. B. Marsh, Byrne, et al., 1988) bestätigen die Existenz zweier Facetten des akademischen Selbstkonzeptes, wobei das verbale Selbstkonzept Einschätzungen zum muttersprachlichen Unterrichtsfach, zu Fremdsprachen und Fächern wie Geschichte umfasst. Das mathematische Selbstkonzept integriert Fähigkeits- und Begabungsüberzeugungen in Fächern wie Mathematik, Physik und Chemie (Möller & Trautwein, 2009).

Die Erkenntnis, dass sich die deutlich positiv korrelierten Leistungen im verbalen und mathematischen Bereich nicht auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in dem jeweiligen Bereich übertragen lassen (siehe auch Lohrmann, Götz & Haag, 2010), führte zur Entwicklung des I/E-Modells (Internal/External-Frame-of-Reference-Modell) von Marsh et al. (1988). Es geht davon aus, dass es zwei zentrale Informationsquellen für die Bildung fachspezifischer Selbstkonzepte gibt, nämlich die interindividuellen bzw. sozialen Vergleiche („external frame of reference“), bei denen die eigenen Leistungen mit den Leistungen der Mitschüler verglichen werden sowie die intraindividuellen bzw. dimensionalen Vergleiche, bei denen die Leistungen in einem Fach mit den eigenen Leistungen in einem anderen Fach verglichen werden („internal frame of reference“). Einer der bekanntesten Bezugsgruppeneffekte ist der „Big-Fish-Little-Pond Effekt“ (Guthrie & Alvermann, 1999), nach dem Schülerinnen und Schüler definierter Leistungsstärke ein hohes Selbstkonzept aufweisen, wenn sie sich in einer leistungsschwachen Klasse befinden, wohingegen Schüler identischer Leistungsstärke niedrigere Selbstkonzepte aufweisen, wenn sie sich in leistungsstarken Klassen befinden

(Marsh, 1987). Klassen mit leistungsstarken Schülern bieten mehr Möglichkeiten zu Aufwärtsvergleichen, welche zu einer Herabsetzung der Einschätzung eigener Kompetenz führen. Eine solche Orientierung am externen Bezugsrahmen (in Form der Leistungen der Mitschüler) führt üblicherweise zu einer positiven Korrelation zwischen Leistungs- und Selbstkonzeptmaßen innerhalb desselben Faches. Dies zeigen die mittelstarken Zusammenhänge von $r=.40$ bis $r=.60$ zwischen fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten mit entsprechenden Fachleistungen (Guay, Marsh & Boivin, 2003).

Die Bedeutung des internalen Bezugsrahmens zeigt sich in den niedrigen Korrelationen zwischen verbalen und mathematischen Selbstkonzepten (Marsh, 1986). Schülerinnen und Schüler mit guten Leistungen in Mathematik werten ihr Selbstkonzept in der verbalen Domäne ab und umgekehrt. Die verbalen und mathematischen Selbstkonzepte kontrastieren sich und es ergeben sich in Pfadanalysen negative Pfade von der Leistung z. B. in Mathematik auf das verbale Selbstkonzept oder der Leistung in Deutsch auf das mathematische Selbstkonzept, wenn die Leistungen in dem jeweiligen Fach kontrolliert werden (z. B. Elliot & Moller, 2003; Köller et al., 1999; Marsh, 1986; Skaalvik & Rankin, 1995; Stiensmeier-Pelster, Balke & Schlangen, 1996). Die sozialen Vergleiche wirken stärker als die dimensionalen Vergleiche, was sich darin zeigt, dass sich die positiven Effekte der schulischen Leistungen auf die Selbstkonzepte im selben Schulfach meist stärker auswirken als die negativen Effekte der schulischen Leistungen auf die Selbstkonzepte im anderen Schulfach.

Insgesamt gilt das I/E-Modell von Marsh (1986) zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen fachspezifischen Schulleistungen und fachspezifischen Selbstkonzepten als empirisch sehr gut bestätigt. Die Metaanalyse von Möller et al. (2009) zeigt, dass die Pfade von der Schulleistung im muttersprachlichen Unterrichtsfach auf das mathematische Selbstkonzept und umgekehrt die Pfade von der Mathematik auf das verbale Selbstkonzept negativ ausfallen, wenn man die Befunde aus der Metanalyse einer Pfadanalyse unterzieht. Das Zusammenhangsmuster konnte gleichweg für alle Altersstufen sowohl für Beurteilungen durch Lehrernoten als auch für Ergebnisse aus unabhängigen Leistungstests repliziert werden.

3.5.2.3 Akademisches Selbstkonzept und Leistung

Insgesamt herrscht allgemeiner Konsens über den wechselseitigen Einfluss von Selbstkonzept und Leistung (Helmke & van Aken, 1995; Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Möller & Schiefele, 2004). Die Forschung konnte für verschiedene Klassenstufen in verschiedenen Fächern einen großen Einfluss der Selbstkonzeptaspekte auf die Anstrengungen der Schüler, ihre Ausdauer und ihre Schulleistung belegen (z. B. Wigfield & Eccles, 1992). Allerdings verändert sich die Beziehung zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung im Laufe der Schulzeit insofern, als dass sich bei Grundschulern die Leistung hauptsächlich auf das Selbstkonzept auswirkt, wobei die Diskrepanz zwischen einem allzu optimistischen Selbstkonzept zu den Leistungsrückmeldungen überbrückt werden muss, wodurch die Genauigkeit des Fähigkeitsselbstkonzeptes zunimmt (vgl. Helmke, 1998; Skaalvik & Hagtvat, 1990, 1995). Ent-

sprechend nimmt die Korrelation zwischen Selbstkonzept und Leistung mit zunehmendem Alter der Schüler zu und kann als Stabilisierung leistungsbezogener Selbsteinschätzungen aufgrund andauernder schulischer Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse interpretiert werden (z. B. Chapman & Tunmer, 1997; Helmke, 1999). Durch die stetige fachbezogene Leistungsrückmeldung sollte der Einfluss der domänenspezifischen Selbstkonzepte auf die Leistung bei älteren Schülern zunehmen, was durch Studien belegt werden konnte (Marsh, 1987, 1990b). Des Weiteren scheint ein positives Fähigkeitsselbstkonzept bei Jugendlichen zur Selbstaufwertung beizutragen, indem sie versuchen, ihr Selbstkonzept durch gute Leistungen zu bestätigen. Bei Untersuchungen wird der Effekt von der Leistung auf das Fähigkeitsselbstkonzept durch einen, wenn auch schwächeren, reziproken Effekt des Selbstkonzepts auf die Leistung begleitet (Helmke, 1998). Damit sind die Fähigkeitsselbstkonzepte insofern mehr als die reine Introjektion der vorherigen Leistungsrückmeldung, als dass spätere Fähigkeitsselbstkonzepte nicht nur die Folge von vorauslaufenden Leistungen darstellen, sondern vielmehr zukünftige Leistungen beeinflussen können (Guay et al., 2003).

3.5.2.4 Selbstwirksamkeitserwartung

Neben dem Fähigkeitsselbstkonzept beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung, repräsentiert durch die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können (Schwarzer & Jerusalem, 2002), die Erwartungskomponente in Erwartung-Mal-Wert-Modellen und gewinnt damit Relevanz zur Erklärung motivierten Handelns.

Das Konzept der Selbstwirksamkeit beruht auf der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (Bandura, 1977, 1997; Pintrich, 2000a), welche besagt, dass kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch subjektive Überzeugungen gesteuert werden. Diese Überzeugungen basieren überwiegend auf der Einschätzung zweier Faktoren: der Handlungsergebnis-Erwartung (ausgedrückt in der Annahme, dass bestimmtes Verhalten zu einem bestimmten Ergebnis führt) und der Selbstwirksamkeitserwartung (präsentiert durch die Einschätzung, das Verhalten auch tatsächlich ausführen zu können): „An outcome expectancy is defined as a person’s estimate that a given behavior will lead to certain outcomes. An efficacy expectation is the conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcomes.” (Bandura, 1977, S. 193). Während sich die Konsequenzerwartungen auf spezifische Verhaltensweisen beziehen, die man für bestimmte Resultate zeigen muss¹⁷, umfasst die Selbstwirksamkeitserwartung (bzw. die Kompetenzüberzeugung) die Überzeugung, diese Handlung auch ausführen zu können¹⁸.

Die Selbstwirksamkeitserwartungen lassen sich in spezifische Ebenen differenzieren. Neben der Erfassung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, Barbaranelli,

¹⁷ wie z. B. die Überzeugung, dass man durch die Aneignung theoretischen Wissens und Strategien für Problemlösungen das Abitur erlangen kann.

¹⁸ der Schüler oder die Schülerin sieht sich selbst in der Lage, sich dieses Wissen aneignen zu können.

Caprara & Pastorelli, 1996; Jerusalem & Satow, 1999) sowie der schulfachspezifischen Untersuchung von Kompetenzüberzeugungen (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeit auf zahlreiche Situationen in verschiedenen Handlungsfeldern erfolgreich anwenden (zusammenfassend Bandura, 1997; Horst, Finney & Barron, 2007; Sparfeldt, Buch, Wirthwein & Rost, 2007). Besonders relevant für die Erforschung der Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext ist die Frage nach dem Zusammenspiel von Personenmerkmalen, schulischer Lernumwelt und Selbstwirksamkeit sowie des Einflusses von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf Lernen, Motivation, Leistung und Selbstregulationsprozesse.

Da die Selbstwirksamkeit eine wichtige Voraussetzung für kompetente Selbst- und Handlungsregulation darstellt, erscheint es pädagogisch wünschenswert, diese Kompetenzen zu stärken bzw. zu fördern. Von daher stellt sich die Frage, wie Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen bzw. wie sie beeinflusst werden können. Bandura (1977) unterscheidet vier wesentliche Quellen für den Erwerb von Kompetenzerfahrungen, welche sich nach der Stärke ihres Einflusses in folgende Rangfolge bringen lassen (siehe hierzu Schwarzer & Jerusalem, 2002):

1. Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge („performance accomplishments“): Erfolgserfahrungen sind besonders geeignet, Selbstwirksamkeitserwartungen aufzubauen. Allerdings muss der Lernende Erfolge vermittelt bekommen, die er auf die eigene Anstrengung und Fähigkeit attribuieren kann, da der Erfolg ansonsten ebenso dem Zufall zugeschrieben werden kann und damit sein selbstwertdienliches Potential einbüßt. Sobald eine starke Selbstwirksamkeitsüberzeugung entstanden ist, haben Misserfolge kaum mehr einen negativen Einfluss auf die Selbstwirksamkeit. Vielmehr werden sie in konstruktives und zielgerichtetes Verhalten umgesetzt.
2. Stellvertretende Erfahrungen durch die Beobachtung von Verhaltensmodellen („vicarious experience“): Wenn nicht ausreichend Gelegenheiten bestehen, eigene Erfahrungen zu machen, sollten Verhaltensmodelle bereitgestellt werden, die als Vorbild zur Nachahmung anregen. Je geringer die Distanz zwischen Attributen des Vorbilds und des Lernenden, desto wahrscheinlicher der soziale Vergleich, der Aufschluss über eigene Fähigkeiten liefert. Am effizientesten hinsichtlich des Aufbaus von Selbstwirksamkeitserwartungen zeigen sich Bewältigungsmodelle, die ein Problem bewältigen und dabei deutlich kommunizieren, wie sie damit umgehen und wie sie die einzelnen Schwierigkeitselemente durch Selbstregulation überwinden.
3. Sprachliche Überzeugungen (z. B. durch Fremdbewertung oder Selbstinstruktion) („verbal persuasion“): Wenn eine Autoritäts- oder Vertrauensperson wie z. B. ein Lehrer oder ein Freund die Potentiale verdeutlicht, die jemand in sich trägt, kann dies zu einer Steigerung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung führen. Diese bleibt allerdings nur kurzfristig erhalten, wenn nachfolgende Anstrengungen erfolglos bleiben. Von daher ist es wichtig, dass die Einschätzung der Kompetenz in Form von Rückmeldungen Informationen über die Ursache für Erfolg oder Misserfolg beinhalten, damit das

Vertrauen des Lernenden in dessen Leistungspotentiale erhalten bleibt. Außerdem sollten die Rückmeldungen in einem realistischen Rahmen bleiben und im Zusammenhang mit Aufgaben stehen, die für den Lernenden zwar herausfordernd, aber zu bewältigen sind.

4. Wahrnehmungen eigener Gefühlserregung (,emotional arousal‘): Bei hoher emotionaler Erregung, wie z. B. einer hohen Prüfungsängstlichkeit, wird die Beurteilung der Bewältigungskompetenz durch das jeweils bestehende Gefühl mitbestimmt. Eine ängstliche Aufgeregtheit in der Schule kann als Hinweis auf die eigenen unzureichenden Kompetenzen interpretiert werden, sodass in geringerem Maße eine erfolgreiche Problembewältigung erwartet wird als bei niedriger Erregung. Von daher erscheint es angebracht, die Erregung des Lernenden zu reduzieren, in dem er Fertigkeiten erlernt, mit denen er kognitive schwierige Situationen bewältigen kann. Die entsprechenden Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bzw. das Vertrauen, mit schwierigen Situationen zurechtzukommen, vermindern sowohl die Erwartung ängstlicher Erregung im Vorfeld von Anforderungen als auch die tatsächlich erlebte Erregung während der Problembearbeitung.

3.5.2.5 Selbstwirksamkeit und akademisches Selbstkonzept

Im Gegensatz zum akademischen Selbstkonzept, welches sowohl eine evaluative, eine affektive als auch eine kognitive Komponente¹⁹ umfasst, beschränkt sich die Selbstwirksamkeit im Leistungsbereich generell auf selbstwahrgenommene Kompetenzen hinsichtlich der Bewältigung einer Aufgabe (Köller & Möller, 2010). Zwar korrelieren das schulische Selbstkonzept und die schulische Selbstwirksamkeitserwartung miteinander, sollten jedoch als eigenständige Produkte betrachtet werden. Unterschiede zeigen sich unter anderem darin, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Unterschied zum Selbstkonzept sowohl von sozialen als auch von dimensional Vergleichsprozessen relativ unabhängig ist (Bong, 1998; Marsh, Walker & Debus, 1991; Skaalvik & Rankin, 1990, 1995)²⁰. Vielmehr zeigt sie sich von vergangenen Erfahrungen mit z. B. ähnlichem Aufgabe- bzw. Textmaterial beeinflusst (Bandura, 1977). Das Selbstkonzept hingegen ist in der Regel die Folge sozialer und dimensionaler Vergleiche (Möller & Köller, 2004) und hängt damit eher von vorherigen Leistungserfahrungen ab. Es erscheint dadurch weniger geeignet, zukünftige Leistungen hervor zu sagen (Bong & Clark, 1999). „Self-concept, because of its more general and social comparative nature, may be more of an outcome than causal in achievement“ (Chapman & Tunmer, 2002, S. 6). Ein weiterer Unterschied zwischen den beiden Konstrukten zeigt sich in den unterschiedlichen Entwicklungsverläufen: Das Fähigkeitsselbstkonzept nimmt im Laufe der Schulzeit ab (Eccles,

¹⁹ „Ich hasse/liebe Mathematik“; „Ich bin gut/schlecht in Mathematik“, „Ich bin besser/schlechter als andere“

²⁰ Dagegen sprechen Befunde, welche nachweisen konnten, dass die Selbstwirksamkeit auch durch soziale Vergleiche beeinflusst wird (im Überblick Köller, 2004). Generell wird jedoch dem Effekt von Selbstwirksamkeit auf Leistung Dominanz gegenüber dem Effekt von Leistungsindikatoren auf die Selbstwirksamkeit zugesprochen (Bouffard-Bouchard, 1990; Köller, 2004).

Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Helmke, 1991; Helmke, 1998; Wigfield et al., 1997), die schulische Selbstwirksamkeitserwartung nimmt hingegen im Laufe der Schulzeit zu (Shell, Colvin & Bruning, 1995; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990).

3.5.2.6 *Selbstwirksamkeit und Leistung*

Der Einfluss von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf schulische Leistungen konnte vielfach nachgewiesen werden (z. B. Hsieh & Schallert, 2008; Liem et al., 2008). Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung desto höher auch die Leistungen. So steht die Selbstwirksamkeitserwartung in positiver Beziehung zur Veränderung der Leistung ein Jahr später (Satow & Schwarzer, 2000) und hat eine größere Vorhersagekraft der Leistung als das Selbstkonzept (beides auf Mathematik bezogen) (Pajares & Miller, 1994). Oftmals wird der positive Einfluss nicht direkt erkennbar, sondern wird generiert über persönliche Zielsetzungen und selbstregulative Prozesse, welche auf das Leistungs- und Lernverhalten wirken (Köller & Möller, 2010). Die pädagogisch-psychologische Forschung konkretisiert das Verhältnis von Selbstwirksamkeit und Leistungen dahingehend, dass sie das Zusammenspiel von Selbstwirksamkeit, Zielorientierungen (siehe Abschnitt 3.5.3.3), Lernstrategien und Leistungen beleuchtet (Anderman & Maehr, 1994; Friedel, Cortina, Turner & Midgley, 2007). So zeigt sich beispielsweise, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit günstigen selbstregulierten Lernstrategien einhergehen (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) und dass sich Schüler mit ausgeprägten internalen Kontrollüberzeugungen stärker am Unterricht beteiligen. Dieses Engagement wirkt sich zusätzlich zu den positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen positiv auf die schulischen Leistungen aus (Skinner, Wellborn & Connell, 1990). Insbesondere aufgabenbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen sind situationsspezifischer, steuern das Engagement bei einer Aufgabe und den Einsatz von Lernstrategien, worüber sie auch akademische Leistungen beeinflussen (siehe ausführlich Bong & Skaalvik, 2003).

3.5.3 Dispositionale Merkmale der Lernmotivation

Die bisher vorgestellten Konstrukte zur Lernmotivation beziehen sich überwiegend auf die Dimension der Erwartungen und vernachlässigen damit die Wertdimension des zweckrationalen Erwartung-mal-Wert-Modell, welches fast allen modernen kognitiven Motivationstheorien zu Grunde liegt (Rheinberg, 2000; Sins, van Joolingen, Savelsbergh & van Hout-Wolters, 2008). Die Wertdimension repräsentiert den subjektiven Wert einer Aufgabe und umfasst affektive Komponenten wie die Gefühle, die mit der Ausführung einer Aufgabe verbunden sind, die Wichtigkeit und Nützlichkeit, die einer Aufgabe beigemessen werden sowie die Kosten, die mit der Bearbeitung einer Aufgabe verbunden sind. Diese Gefühle hängen wiederum mit dispositionalen Merkmalen wie dem Leistungsmotiv, den Zielorientierungen sowie dem Interesse zusammen. Um das Zustandekommen einer individuellen Lernmotivation verstehen zu können, muss das Zusammenspiel der Erwartung- und Wertkomponente betrachtet werden. Hierzu werden in diesem Abschnitt die dispositionalen Merkmale der Lernmotivation darge-

stellt, welche die Wertdimension beeinflussen, da das Auftreten von Lernmotivation in einer konkreten Situation neben situativen Faktoren (wie z. B. der Ankündigung positiver Handlungsfolgen) und Selbstbewertungsmechanismen (wie z. B. der Einschätzung der eigenen Fähigkeit) auch von einer Reihe überdauernder motivationaler Persönlichkeitseigenschaften (wie dem Leistungsmotiv, der Zielorientierung und dem Interesse) abhängt.

Im Gegensatz zu habituellen Merkmalen der Lernmotivation sind dispositionale Motivationskonstrukte durch eine benennbare psychische Struktur gekennzeichnet (Pekrun, 1988). So kann beispielsweise das Interesse an einem Gegenstand, welches aus Wertüberzeugungen besteht, die im Gedächtnis gespeichert sind, mithilfe von Befragungen erhoben werden. Außerdem erlauben die dispositionalen Merkmale der Lernmotivation sowohl eine „qualitative“ Differenzierung verschiedener Formen von Lernmotivation als auch eine Aufschlüsselung der Ziel- und Inhaltsaspekte des Lernverhaltens. Darüber hinaus beleuchten die motivationsrelevanten Dispositionen die emotionalen Erlebensqualitäten während des Prozessgeschehens der Lernmotivation. Damit können rein kognitive Erklärungsansätze, welche die Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und die voraussichtlichen Konsequenzen umfassen, um weitere Faktoren wie z. B. die Qualität der sozialen Beziehungen und das emotionale Erleben während des Handlungsverlaufs erweitert werden (Krapp & Ryan, 2002).

Im Folgenden wird vorerst auf das für die Leistungsmotivationsforschung fruchtbar gewordene Leistungsmotiv und dessen Auswirkungen auf leistungsrelevantes Handeln eingegangen²¹. Daran anschließend schlüsselt das Konzept der Zielorientierungen die grundsätzliche Disposition, Situationen leistungsthematisch wahrzunehmen, in verschiedene Zielsetzungen auf. Abschließend wird auf die Interessentheorie eingegangen und deren Nähe zu intrinsischen Formen der Lernmotivation erläutert.

3.5.3.1 *Leistungsmotiv*

Wie bereits in Abschnitt 3.1 beschrieben, bezieht sich die Motivation stärker auf spezielle Situationen mit ihren jeweiligen Ergebnissen und Zielen, ein Motiv hingegen stellt eine personenspezifische Disposition dar, die das Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen und Lebenslagen prägen kann. Die jeweiligen Motive werden durch bestimmte Situationsmerkmale (wie z. B. dem Wettbewerb) angeregt und bedingen in Abhängigkeit von handlungsbezogenen Erwartungs- und Wertkognitionen (siehe Abschnitt 3.5.2 und 3.5.3) die entsprechende Motivation (Möller & Trautwein, 2009). Motive werden somit als relativ überdauernde Merkmale der Person angesehen, die Präferenzen für bestimmte Klassen von Reizen oder wiederkehrende Anliegen charakterisieren sollen (Spinath, 2011).

Das Leistungsmotiv stellt eines der ältesten motivationspsychologischen Konstrukte dar, wobei die Persönlichkeitstheorie von Murray (1938) besagt, dass es eines von mehreren grundlegenden menschlichen Bedürfnissen widerspiegelt, das sich im Streben nach Erfolg im Leben ausdrückt. Mc Clelland et al. (1953) umschreiben das Leistungsmotiv als ein wieder-

²¹ Siehe hierzu auch Abschnitt 3.5.2.

kehrendes Anliegen, herausfordernde Aufgaben bewältigen zu wollen bzw. sich mit einem Gütemaßstab auseinandersetzen zu wollen. Heckhausen sieht im Leistungsmotiv den im Menschen grundsätzlich verankerten Wunsch, Leistung zu erbringen: „Das Leistungsmotiv etwa wird mit der Inhaltsklasse aller Handlungsziele umschrieben, für deren Bewertung dem Handelnden ein Maßstab der Tüchtigkeit verbindlich ist.“ (Heckhausen, H., 1989, S. 10).

Der Kern des Leistungsmotivs spiegelt sich in den Affekten Stolz und Scham wider (Atkinson, 1957), wobei sich die Tendenzen Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Misserfolg innerhalb des Leistungsmotivs gegenüberstehen. Damit kommt zu der Stärke des Motivs (im Sinne der Bereitschaft, Situationen überhaupt leistungsthematisch wahrzunehmen) der Aspekt der Richtung der Motivausprägung hinzu: jede Person, kann je nach Situation eine erfolgszuversichtliche oder erfolgsmeidende Haltung einnehmen, je nachdem, wie stark welche Motivkomponente ausgeprägt ist (Rheinberg & Vollmeyer, 2000). Auch wenn dem Begriff des Leistungsmotivs im Laufe der Jahre unterschiedliche Bedeutungen zugesprochen wurden (siehe hierzu Brunstein & Heckhausen, 2006), herrscht Konsens darüber, dass das Leistungsmotiv in ein Annäherungsmotiv (Hoffnung auf Erfolg) und ein Vermeidungsmotiv (Furcht vor Misserfolg) unterteilt werden kann (Elliot & Thrash, 2002; McClelland, 1987).

Heckhausen (1972) zufolge bestimmen drei Prozesskomponenten das Leistungsmotiv, welche ein in sich stabilisierendes System darstellen: (1) die Zielsetzung, (2) die Ursachenzuschreibung und (3) die Selbstbewertung. Die Prozesskomponenten sind entsprechend der Richtung der Motivausprägung unterschiedlich ausgeprägt und eine Veränderung des Leistungsmotivs kann nur unter Berücksichtigung aller drei Einflussfaktoren herbeigeführt werden²². Betrachtet man zum Beispiel das Zusammenspiel der Motivausprägung und der Ursachenzuschreibung so wird deutlich, dass spezifische Attributionsmuster mit Annäherungs- bzw. Vermeidungszielen (siehe Abschnitt 3.5.2.1) einhergehen. Misserfolgsmotivierte attribuieren Erfolge vermehrt auf außerhalb der Person liegende Ursachen (z. B. Glück) und sehen Misserfolge als selbst verursacht und zeitlich stabil an. Erfolgsmotivierte empfinden Stolz bei Erfolg und gegebenenfalls Ärger oder Enttäuschung bei Misserfolg, wohingegen Misserfolgsorientierte eigenem Erfolg gleichgültig gegenüberstehen und bei Misserfolg Scham und Resignation empfinden (Spinath, 2011). Allgemein werden Erfolge von Hoffnungsmotivierten verstärkt auf eigene Fähigkeit oder Anstrengung attribuiert und Misserfolge auf veränderbare Faktoren zurückgeführt. Des weiteren bevorzugen „Personen mit hoher Hoffnung auf Erfolg ... mittelschwere Aufgaben und setzen sich realistische Ziele, während misserfolgsängstliche Personen zu leichte oder zu schwere Aufgaben bevorzugen und sich unrealistische Ziele setzen“ (Spinath, 2011). Damit wird deutlich, dass eine hohe Leistungsmotivation, die auf der Hoffnung auf Erfolg basiert, sowohl selbstwertdienlich als auch lernförderlich ist. Hoffnungsmotivierte setzen sich realistische Ziele, die sie bei Erfolg auf die eigene Fähigkeit attri-

²² Eine Steigerung des Erfolgsmotivs (bzw. Verringerung des Misserfolgsprinzips) erfolgt entsprechend dem Selbstbewertungsmodell des Leistungsmotivs (Bong & Clark, 1999) durch das Setzen realistischer (mittelschwerer) Ziele, die Durchführung günstiger Ursachenerklärungen für Erfolg und Misserfolg sowie den Aufbau einer positiven Selbstbewertungsbilanz.

buieren und durch das Aufsuchen von Leistungssituationen vermehrt Übungseffekte nutzen können. Lernende, die einen Misserfolg vermeiden wollen, suchen sich entweder zu leichte oder zu schwierige Aufgaben, damit sie einerseits einen Misserfolg von vornherein ausschließen können oder den Misserfolg auf externale Ursachen wie die Schwierigkeit der Aufgabe attribuieren können. Damit kann zwar ein Misserfolg verhindert werden, allerdings bleiben Möglichkeiten der positiven Selbstbewertung sowie Gelegenheiten zum Lernen ungenutzt. Das Verhältnis von Aufgabenwahl und Leistungsmotiv soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da sich hierzu bereits Angaben in Abschnitt 3.5.2. (Risikowahlmodell nach Atkinson) finden lassen.

3.5.3.2 *Leistungsmotiv und Leistung*

Die Forschungsarbeiten zu Auswirkungen des Leistungsmotivs beziehen sich auf eine Reihe von leistungsbezogenen Verhaltensmerkmalen wie Anstrengung, Ausdauer und Bevorzugung herausfordernder Aufgaben (Brunstein & Heckhausen, 2006). Dabei bleibt der Zusammenhang von Leistungsmotiv und Leistungsergebnis nicht eindeutig, vielmehr bestimmt die Stärke einer konkreten Motivationstendenz vor allem Intensität, Persistenz und Richtung des Verhaltens und nicht so sehr die Leistung direkt. Die Leistungsergebnisse zeigen sich vielmehr abhängig von aufgabenbezogenen Fähigkeiten (Schiefele, 2009a) (siehe Abschnitt 3.5.3.3. und 3.5.3.5).

Generell liegen die Korrelationen zwischen expliziten Leistungsmotiven (in Form von bewussten Selbstzuschreibungen einer Person) und Schulleistung durchschnittlich im schwachen bis mittleren Bereich ($r=.20$ bis $r=.30$) (Lounsbury, Sundstrom, Loveland & Gibson, 2003; Robbins et al., 2004). So konnte bei Schülern mit mittlerer Intelligenz ein positiver Zusammenhang zwischen Schulleistung und Erfolgsmotiv bzw. ein negativer Zusammenhang zwischen Leistung und Misserfolgsmotiv nachgewiesen werden (z. B. Gjesme, 1971). Einige Befunde legten jedoch nahe, dass nur dann ein signifikanter Zusammenhang zwischen Leistungsmotiv und Schulleistung zu erwarten ist, wenn eine optimale Anregung des Leistungsmotivs durch herausfordernde Aufgaben erfolgt. So konnte in fähigkeitshomogenen Klassen (mit einem mittelschweren Unterricht für alle Schüler) eine positivere Leistungsentwicklung erfolgsmotivierter Schüler gegenüber misserfolgsorientierten Schülern nachgewiesen werden (O'Connor, Atkinson & Horner, 1966). Dies führte zu der Annahme, dass Motive durch unterschiedliche Situationen angeregt werden und divergierende Effekte auf die Leistung ausüben (Brunstein, 2003, 2006). So gewinnt beispielsweise das implizite Leistungsmotiv (repräsentiert durch früh gelernte Präferenzen für bestimmte Anreize) im Schulkontext immer dann an Bedeutung, wenn die individuelle Leistungsverbesserung im Vordergrund steht und soziale Vergleiche irrelevant sind (Brunstein, 2006). Dies lässt darauf schließen, dass sich das Leistungsmotiv in Abhängigkeit zu weiteren Einflussfaktoren zeigt, wie zum Beispiel dem Vergleich mit anderen. Dementsprechend wurde die Leistungsmotivforschung dahingehend weiterentwickelt, dass die Zielsetzung als Prozesskomponente weiter aufgeschlüsselt wurde.

3.5.3.3 Zielorientierung

Die Theorie der Zielorientierung hat sich in den letzten 25 Jahren als zentrales motivationales Konstrukt in der Pädagogischen Psychologie etabliert (z. B. Dweck, 1991; Elliot, 1999; Kaplan & Maehr, 2007; Spinath & Schöne, 2003). Sie kann als Weiterentwicklung der Leistungsmotivationsforschung angesehen werden und geht davon aus, dass sich menschliches Verhalten aus angestrebten Zielen erklären und vorhersagen lässt²³. Die Forschungsarbeiten zur Konzeption der Zielorientierung stellen im Wesentlichen zwei Zielorientierungen gegenüber. Eine *Aufgabenorientierung* führt dazu, dass der Lernprozess durch das Streben nach Kompetenzzuwachs während der Aufgabenerfüllung aufrechterhalten wird. Bei der *Folgenorientierung* regulieren sekundäre Folgerwartungen das Lernen (Köller, 1998). In der Literatur wird diese Dichotomie mit verschiedenen Begrifflichkeiten belegt, welche im Grunde dasselbe beschreiben (vgl. im Überblick Kaplan & Maehr, 2007; Schiefele, 2009a).

In allen Ansätzen werden Ziele als Personenmerkmale beschrieben, die in leistungsthematischen Situationen handlungsleitend werden und dauerhaft im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen darstellen („Ich strebe an, bessere Studienleistungen als andere zu erreichen“), die einen dispositionalen Charakter haben (Elliot, 2005). Sie können sowohl als dispositionale Eigenschaft auf das Handeln Einfluss nehmen als auch unabhängig von ihrer dispositionalen Ausprägung situativ erzeugt werden, wie z. B. durch die Ankündigung sozialer Vergleiche in einer Leistungssituation, und können damit eine aktuelle Lern- oder Leistungsmotivation auslösen (Schiefele, 2009a). Die beiden einflussreichsten Arbeiten zur Theorie der Zielorientierung stammen von Dweck (1986, 1991) und Nicholls (1984, 1989), die zeitlich parallel ähnliche Konzeptionen vorgelegt haben²⁴.

Die Theorie von Nicholls (1984, 1989) besagt, dass dem Leistungsverhalten das Ziel zu Grunde liegt, ein hohes Fähigkeitsniveau zu erreichen bzw. sich und anderen zu demonstrieren. Abhängig von der Bezugsnorm, kann es dabei zwei unterschiedliche Konzepte von Fähigkeit geben: wird die eigene Kompetenz anhand früherer Leistungen oder des aktuellen Wissensniveaus beurteilt (individuelle Bezugsnorm), bedeutet Fähigkeit einen Zuwachs an Bewältigung, d.h. dass man Dinge tun kann, die man vorher nicht konnte. Wird das eigene Können im Vergleich zu den Leistungen anderer eingeschätzt (soziale Bezugsnorm) bedeutet Fähigkeit (bzw. eine Fähigkeitssteigerung), dass man eine höhere Fähigkeit als die anderen erreicht hat. Die intraindividuelle Fähigkeitskonzeption führt zu einer Aufgabenorientierung, wodurch eine intrinsische Motivation begünstigt werden kann und die interindividuelle Fähigkeitskonzeption begünstigt eine Ich-Orientierung, welche den Kompetenzerwerb lediglich als Mittel zur Demonstration von Fähigkeit begreift (Nicholls, John G., 1989). Die Theorie von Dweck (1986, 1991) basiert auf der Frage, wie unangepasstes Bewältigungsverhalten, im

²³ Damit wird deutlich, dass Zielorientierungen als kognitiv repräsentierte und explizite Merkmale verstanden werden und nicht als implizite Motivmerkmale wie in der Leistungsmotivforschung (Thrash & Elliot, 2002).

²⁴ Da die Datenbasis der vorliegenden Arbeit keine Informationen zur Zielorientierung liefert und von daher dieser Aspekt der Lernmotivation nicht im empirischen Modell berücksichtigt werden kann, werden an dieser Stelle die wichtigsten Theorien zur Zielorientierung der Vollständigkeit halber überblicksartig vorgestellt, auf eine ausführliche Darstellung wird jedoch verzichtet (siehe hierzu Dweck, 1986, 1991; Nicholls, 1984, 1989).

Sinne von schnellem Aufgeben bei Hindernissen oder dem Vermeiden schwieriger Aufgaben, erklärt werden kann. Dweck und Leggett (1988) zufolge nehmen Personen mit Lernzielorientierung Misserfolge oder Schwierigkeiten als Herausforderung wahr, der sie mit bewältigendem Verhalten (bzw. der Überzeugung, dass ein erhöhtes Maß an Anstrengung zur Überwindung der Hindernisse führen kann) begegnen. Lernenden mit Leistungszielorientierung wird hingegen nur dann bewältigendes Verhalten nach einem Scheitern vorausgesagt, wenn die eigenen Fähigkeiten hoch eingeschätzt werden und damit der selbstwertbedrohliche Aspekt des Misserfolgs durch das grundsätzliche Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kompensiert werden kann. Eine Integration und Weiterentwicklung der Theorien von Nicholls und Dweck erfolgte durch Elliot (1999; vgl. hierzu auch Elliot & Harackiewicz, 1996), welcher eine weitere Unterscheidung innerhalb der Leistungsziele vornahm. Statt von Aufgaben- bzw. Lernzielorientierung spricht er von Bewältigungszielen und statt einer Ich-Orientierung nutzt er den Begriff der Leistungsziele, die wettbewerbsorientiert gemeint sind. Diese werden in Annäherungsziele (hohe Fähigkeit zeigen) und Vermeidungsziele (mangelnde Fähigkeit verbergen) differenziert, womit dem Vorwurf begegnet werden konnte, dass die bestehenden Modelle nicht zwischen dem Bedürfnis nach Erfolg und dem Bedürfnis nach Vermeidung von Misserfolg unterschieden haben (vgl. hierzu Elliot & Moller, 2003).

3.5.3.4 Zielorientierungen und Leistung

Die Zielorientierungsforschung als stark pädagogisch-psychologisch orientierte Forschungsrichtung bezieht sich weitestgehend auf die Bereiche des Lernens und der Leistung. Grundsätzlich konnten immer wieder substantielle Zusammenhänge zwischen (selbstberichteten) Zielorientierungen und schulischen Leistungen belegt werden. Unterschiede zeigten sich hinsichtlich der Ausrichtung der Ziele: experimentelle und korrelative Forschung belegt die Vorteile der Lern- gegenüber der Leistungszielorientierung, welche von günstigeren Attributionen für Erfolg und Misserfolg, positiveren Gefühle gegenüber Lern- und Leistungsaufgaben, vermehrter intrinsischer Motivation und einem größeren Interesse am Lerngegenstand begleitet wird (z. B. Ames, 1992; Anderman et al., 2001; Lau & Nie, 2008). Des weiteren konnten Effekte auf lernbezogene Prozesse dahingehend gefunden werden, dass lernzielorientierte Lerner sich intensiver mit dem Lernmaterial beschäftigen, angemessene Verarbeitungsstrategien anwenden und insgesamt ausdauernder sind (Sins et al., 2008; Spinath & Schöne, 2003).

Die Befunde hinsichtlich der Bedeutung von Leistungszielen sind widersprüchlich (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000). Insbesondere die Unterscheidung von Annäherungs- und Vermeidungszielen löst Unstimmigkeit auf: Vermeidungsleistungsziele wirken sich negativ auf Motivation, emotionales Erleben, Lernverhalten und Leistung aus, wohingegen Annäherungsleistungsziele einen begrenzt positiven Einfluss auf die Leistung nehmen können (Grant & Dweck, 2003; Harackiewicz, Barron, Tauer & Elliot, 2002; Pintrich, 2000b). Insgesamt weisen Studien insofern auf spezifische Effekte der betreffenden Zielorientierungen hin, als dass Lernziele andere Ergebnisvariablen begünstigen als Annähe-

rungsleistungsziele. Linnenbrink (2005) konnte mit einer Reanalyse von Studien zu Zielorientierungen im Studium nachweisen, dass Leistungsziele konsistent positive Beziehungen zu Leistungsmaßen aufweisen, wohingegen Lernziele das Ausmaß an Interesse, intrinsischer Motivation, Anstrengung, Ausdauer und Verarbeitungsqualität vorhersagen. Entsprechende Ergebnisse liegen von Harackiewicz et al. (2002; Harackiewicz, Durik, Barron, Linnenbrink-Garcia & Tauer, 2008) und Hulleman et al. (2008) vor. Auch wenn keine signifikanten Korrelationen zwischen Lernzielorientierung und Leistung auftauchen, übt die Orientierung an Lernzielen über die Anstrengung und Persistenz einen indirekten Effekt auf die Leistung aus (Hulleman et al., 2008).

Des Weiteren stehen Moderator- und Kontextvariablen in Zusammenhang mit der Zielorientierung: Eine Annäherungsleistungszielorientierung führt nur bei hohem Selbstkonzept zu vermehrter Leistung (Grant & Dweck, 2003), wobei Lernziele die negative Wirkung niedriger Selbstkonzeptausprägungen kompensieren können (Spinath & Schöne, 2003). Damit wird die Beziehung zwischen Erwartung- und Wertkomponente angesprochen, wobei der mit einer Handlung verbundene Wert in Form einer individuellen Zielorientierung spezifiziert wird, welche von der Erwartungskomponente in Form einer Selbsteinschätzung der Kompetenz direkt beeinflusst wird. Darüber hinaus stehen die Zielorientierungen mit weiteren dispositionalen Merkmalen der Lernmotivation wie dem Interesse am Lerngegenstand und der intrinsischen Lernmotivation in Zusammenhang.

3.5.3.5 Interesse und intrinsische Lernmotivation

Der Begriff des Interesses steht in der Pädagogischen Psychologie in einem engen Zusammenhang zu den Bereichen Entwicklung, Lernen und Erziehung und wird primär unter dem Gesichtspunkt der emotionalen, motivationalen und kognitiven Beziehung einer Person zu Gegenständen des schulischen und akademischen Lernens analysiert (Krapp, 2010). Damit wird es relevant für die Beschreibung und Erklärung von Lernmotivation (Krapp, 1993; Schiefele, 2008; Schiefele & Wild, 2000) und erweitert die bisherigen Erklärungsansätze um den Aspekt der Inhaltlichkeit und Ausprägung der Motivation (Hartinger & Fölling-Albers, 2002). Die Ansätze der Interessenforschung (Krapp, 2006; Schiefele, 1996a, 2009b) sehen Interesse als eine spezifische Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand, insbesondere die „Person-Objekt-Theorie“ des Interesses von Krapp (Hidi, Renninger & Krapp, 2004; Krapp, 2006; Schiefele, 2009b) hebt die psychischen Phänomene des Lernens und der Entwicklung als (permanente) Austauschbeziehung zwischen einer Person und ihrer sozialen und gegenständlichen Umwelt hervor. Das Interesse generiert sich immer in Abhängigkeit des spezifischen Gegenstandes (Krapp, 2005), welcher durch konkrete Objekte, thematische Bereiche des Weltwissens oder durch bestimmte Klassen von Tätigkeiten definiert sein kann (Holodynski & Oerter, 2008) und unterscheidet sich dadurch vom Leistungsmotiv, das der Theorie nach „in jeder leistungsthematischen Situation unabhängig vom speziellen Gegenstand wirksam werden soll“ (Spinath, 2011, S. 48).

Generell wird zwischen einem überdauerndem individuellen Interesse als dispositionales Merkmal einer Person, welches sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand entwickelt und eine mehr oder weniger starke Wertschätzung des Bereichs ausdrückt, und einem situationalen Interesse, welches durch äußere Umstände hervorgerufen wird und als Zustand des Interessiertseins mit erhöhter Aufmerksamkeit und Gefühlen der Neugier und Faszination einhergeht, unterschieden (z. B. Ames, 1992; Anderman et al., 2001; Lau & Nie, 2008). Das individuelle Interesse ist dadurch gekennzeichnet, dass es ein relativ überdauerndes Merkmal einer Person darstellt, das sich in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand entwickelt und festigt, wohingegen das situative Interesse durch äußere Umstände kurzfristig angeregt wird und sich nach einem Wegfall der äußeren Reize verringert (Hidi & Renninger, 2006). Erst wenn ein neu gewecktes situationales Interesse oder ein bereits bestehendes individuelles Interesse für einige Zeit aufrechterhalten werden kann, wie z. B. die Dauer einer Unterrichts- bzw. Lernepisode, kann es für das Lerngeschehen wirksam werden (Krapp, 2010).

Das individuelle Interesse beruht auf gefühls- und wertbezogenen Valenzüberzeugungen, die darin Ausdruck finden, dass ein spezifischer Sachverhalt mit positiven Emotionen assoziiert ist (gefühlbezogene Valenzüberzeugung) oder dass einem Sachverhalt Attribute zugeschrieben werden, die persönliche Bedeutsamkeit bzw. Wichtigkeit besitzen (wertbezogene Valenzüberzeugungen) (Krapp, 2006; Schiefele, 1996a, 2009b). Unter den gefühlsbezogenen Valenzen lassen sich interessentypische Gefühlszustände wie Gefühle des Absorbiertseins, der Freude, der Neugier, der Anregung, der Faszination und des Beteiligtseins zusammenfassen. Relevanz für das Lernen gewinnt ebenso die *epistemische Orientierung* (Prenzel, 1988): Wenn man Interesse an einem Gegenstand hat, möchte man mehr darüber erfahren und seine Kenntnisse erweitern, wobei eine kritische Haltung gegenüber dem Gegenstand Teil des erworbenen Wissens ist (Schiefele & Wild, 2000).

Eine weitere Voraussetzung für gefühls- und wertbezogene Valenzüberzeugungen ist das Zustandekommen von persönlicher Bedeutung. Wird die Beschäftigung mit einem Gegenstand als wichtig für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit oder als Beitrag zur Selbstverwirklichung angesehen, gewinnt die Handlung an Bedeutung für das eigene Selbst²⁵ (Schiefele, 2009a). Des Weiteren wird die Entwicklung eines stabilen Interesses durch ‚Persistenz‘ und ‚Selektivität‘ gewährleistet. Unter Persistenz wird das „Aufrechterhalten des Bezugs zum Interessengegenstand über wiederholte Auseinandersetzungen hinweg“ (Holodynski & Oerter, 2008, S. 820) verstanden, während die Autoren unter Selektivität die „Bildung bzw. Veränderung inhaltlicher Interessenschwerpunkte in einer Folge von Auseinandersetzungen“ (Holodynski & Oerter, 2008, S. 820) verstehen. Um die dauerhafte Beschäftigung mit einem Interessengegenstand zu unterstützen, sollte eine Person bei der entsprechenden Handlung positive emotionale und/oder kognitive Effekte erleben und davon ausgehen, dass sie selbst in der Lage ist, diese Effekte zu steuern.

²⁵ In dem Moment, in dem sich eine Person mit den Interessengegenständen und den damit verbundenen Möglichkeiten der Auseinandersetzung identifiziert, entsteht eine hohe Wertschätzung des Gegenstandes und es kann ein längerfristiges individuelles Interesse generiert werden.

An dieser Stelle werden eindeutige Bezüge zur Theorie der Selbstbestimmung von Deci und Ryan (1993) deutlich, welche besagt, dass das Gefühl der Autonomie zur Förderung von intrinsischer Motivation beiträgt. Das situationale Interesse kann beispielsweise gefühlsbezogene Valenzen hervorrufen und damit zu einem handlungsbegleitendem emotionalen Zustand führen, der eine relevante Quelle intrinsischer Motivation darstellt. Dabei erfolgt eine interessenbasierte Beschäftigung mit einem Gegenstand vor allem aufgrund gegenstands- und handlungsimmanenter Anreize, welche auf eine intrinsische Motivation zurückgehen und positive Gefühle oder Bedeutsamkeit auslösen, die wiederum zur Entwicklung von Interesse führen können (Schiefele, 2009a). Die intrinsische Motivation wird damit als affektive Bewertung ein wesentlicher Bestandteil von Interessen, welche sich in eine positive kognitive Bewertung des Gegenstandes (im Sinne einer Wertschätzung oder einer Nützlichkeit des Gegenstandes für die eigenen Ziele) und eine affektive Bewertung (im Sinne von Freude an der Beschäftigung mit einem Gegenstand) des Gegenstandes durch eine Person unterscheiden lassen (Krapp, 1999; Schiefele, 1996a).

Inwieweit ein Lernprozess durch Interesse oder durch intrinsische Motivation hervorgerufen wird, hängt davon ab, ob sich die Lernmotivation auf positive Erlebenszustände zurückführen lässt, die eher auf den Charakter der Lernhandlung zurückgehen (tätigkeitszentrierte intrinsische Lernmotivation, hervorgerufen durch beispielsweise bestimmte Lernformen) oder ob sie auf den Gegenstand der Lernhandlung bezogen sind (gegenstandszentrierte intrinsische Lernmotivation, die unabhängig von der Tätigkeitsform ist). Letzteres stellt ein Interesse im eigentlichen Sinne dar, das der Lernende für bestimmte Inhalte hat (Schiefele, 1996a; Schiefele & Streblow, 2005). Es scheint plausibel, dass die interessenabhängige bzw. gegenstandszentrierte Lernmotivation für das schulische Lernen von größerer Bedeutung ist, da in der Schule fachliche Inhalte im Vordergrund stehen. Tatsächlich konnte eine Trennung von gegenstandszentrierter (Lernen aus Interesse und Neugier) und tätigkeitszentrierter (Freude am Lernen) intrinsischer Lernmotivation bislang nicht empirisch bestätigt werden. Gegenstand und Tätigkeit werden aus Sicht des Lerners zumindest in motivationaler Hinsicht als eine Einheit gesehen (Schiefele, 2009b).

3.5.3.6 *Interesse und Leistung*

Der positive Zusammenhang zwischen Interesse und Leistung sollte durch die qualitativ und quantitativ intensivere Beschäftigung mit Inhalten vermittelt werden und damit zu besseren Leistungen führen (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1999; Schiefele, 1996a). Tatsächlich zeigt die Metaanalyse von Schiefele, Krapp & Schreyer (1993) schwache bis moderate Korrelationen ($r=.30$) zwischen Interesse und schulischer Leistung²⁶, wobei es große Schwankungen zwischen den Studien gibt. Die Autoren sehen mögliche Erklärungen für Abweichungen

²⁶ Dies entspricht der schwachen bis mittleren Korrelation zwischen intrinsischer Motivation und Leistung (Gottfried, 1985; Lloyd & Barenblatt, 1984), was durch die enge Verwandtschaft der Konstrukte erwartungskonform ist (Schiefele et al., 1993).

in den unterschiedlichen Rahmenbedingungen, unter denen gelernt wird und welche z. B. den Einfluss des Interesses stärken oder schwächen können (externe Anreize wie Noten sind so stark, dass sie die Wirkung des Interesses überlagern). Das Interesse wird je nach Lernsituation zu einem starken oder schwachen Prädiktor für die Lernleistung, je nachdem, ob die Lernsituation durch starke externe Anreize gekennzeichnet ist oder ob es sich um eine freie Lernsituation handelt (Schiefele et al., 1993). Diese Vermutungen konnten bislang nicht ausreichend durch Studien belegt werden. Die Erkenntnis, dass sich der Zusammenhang von Interesse und Leistung während der Schulzeit verändert, konnte anhand verschiedener Studien repliziert werden. In der Sekundarstufe I waren lediglich geringe oder gar keine Zusammenhänge zwischen Interesse und Leistung zu beobachten (Baumert, Schnabel & Lehrke, 1998; Köller, Baumert & Schnabel, 2001; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005), während vertiefende Analysen der PISA-Daten darauf hinweisen, dass das Mathematikinteresse in 80% aller beteiligten Länder auch bei Kontrolle von Einflussvariablen wie dem sozioökonomischen Status, dem Leistungsniveau und dem Selbstkonzept zur Vorhersage mathematischer Kompetenz beiträgt (Chiu & Xihua, 2008). Als Grund hierfür wird das hohe Niveau an extrinsischer Motivation in den unteren Schulstufen genannt. Die Motivation wird in diesem Alter durch vermehrte extrinsische Anreize und Werte wie häufige schriftliche Tests oder die Verstärkung durch die Eltern reguliert, womit dem Interesse lediglich eine marginale Rolle bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten zukommt. In der Sekundarstufe II nehmen extrinsische Anreize ab und die Möglichkeit der Selbstbestimmung nimmt zu, womit das Interesse einen größeren Einfluss auf die Regulation von Lernaktivitäten nehmen kann (Schiefele, 2009a). Obwohl längsschnittliche Daten (Köller et al., 2001) belegen, dass eine wechselseitige Beeinflussung zwischen Interesse und Leistung wahrscheinlich ist und auch bei Berücksichtigung anderer wichtiger Einflussfaktoren das Interesse am Lesen über die Intelligenz erklärend zur Leseleistung beiträgt ($\beta = .11$) (Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996), gibt es ebenso Hinweise darauf, dass sich nach Kontrolle des Vorwissens und anderer Prädiktoren häufig keine signifikanten Korrelationen nachweisen lassen (Krapp, 2010). Des Weiteren gibt es Hinweise darauf, dass sich die Zusammenhänge nicht allein oder primär durch die Effekte vorhandener Interessen auf das Leistungsverhalten erklären lassen, sondern ebenso durch positive oder negative Rückkoppelungseffekte in interessenthematischen Leistungssituationen (Köller, Baumert & Schnabel, 2000; McLane & McNamee, 1990). Dennoch erscheint es sowohl theoretisch als auch empirisch plausibel, dass das Interesse an einem Fachgebiet mit tiefenorientierten Lernstrategien einhergeht (Wild, K.-P., 2000), da die Beschäftigung mit einem interessanten Lerngegenstand intensiver und persistenter ausfällt und damit die Aneignung neuen Wissens unterstützt. Die Mediatorfunktion des Interesses kann allerdings häufig nicht eindeutig modelliert werden, da es unter den gegenwärtigen Bedingungen des schulischen und akademischen Lernens schwierig ist, die im Prinzip vorhandenen Effekte von Interesse zum Vorschein zu bringen. Häufig werden sie durch andere Faktoren wie die Prüfungsanforderungen überlagert und korrumpiert und verhindern interessenbestimmtes Lernen (Krapp, 2010).

3.5.4 Lesemotivation

Nachdem sich die vorherigen Abschnitte mit den motivationalen Aspekten des Lernens im Allgemeinen beschäftigt haben, wird in diesem Abschnitt auf die mit dem Lesen in Verbindung stehenden motivationalen Einstellungen bzw. der Lesemotivation eingegangen. Die Grundlage hierzu bilden die parallel zu den kognitionspsychologisch orientierten Lesekompetenzmodellen bei IGLU und PISA, welche durch die dimensionale Strukturierung eine klare Unterscheidung von Fähigkeitskomponenten ermöglichen (Irwin, 1986; Mosenthal & Kirsch, 1991), entwickelten alternativen Konzeptualisierungen von Lesekompetenz (wie z. B. im Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft“ (Groeben & Hurrelmann, 2004)), welche die motivational-emotionalen und kommunikativen Dimensionen kompetenten Lesens mit berücksichtigen. Darin wurden das Motiviert sein zum Lesen, die Fähigkeit zur emotionalen Beteiligung bei der Lektüre und die Fähigkeit zu Anschlusskommunikationen über das Gelesene als Teilkomponenten der Lesekompetenz betrachtet (Groeben & Hurrelmann, 2002; Hurrelmann, B., 2002). Insbesondere für die Beschreibung lesesozialisatorischer Prozesse und deren Einflüsse auf die Entwicklung von Lesekompetenz bieten die genannten Konzeptionen vielerlei Anknüpfungspunkte und von daher wird in diesem Abschnitt die Lesemotivation, als eine Teilkomponente von Lesekompetenz, in ihrer Konzeption und ihrer Relevanz für das Lesen sowie ihre Genese in Abhängigkeit familiärer Sozialisationsbereiche dargestellt²⁷.

Die große Bedeutung der Lesemotivation für die Entwicklung von Lesekompetenz konnte bereits vielfach belegt werden z. B. (z. B. Artelt, Demmrich & Baumert, 2001; Artelt, Schneider & Schiefele, 2002; Möller & Schiefele, 2004). So können die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Lesekompetenz nahezu vollständig durch die Unterschiede in der Lesemotivation erklärt werden (Stanat & Kunter, 2001). Die Tatsache, dass deutsche Schüler im internationalen Vergleich im Bereich der Lesemotivation weit unterdurchschnittliche Werte erkennen lassen (Möller & Schiefele, 2004), erscheint somit umso brisanter. Außerdem nimmt die Lesemotivation über die Schuljahre hinweg immer weiter ab (Gambrell, Palmer, Codling & Mazzoni, 1996; Marsh, 1989; van Kraayenoord & Schneider, 1999), wobei insbesondere die Einschätzung der eigenen Kompetenzen, die soziale Lesemotivation und das Streben nach Anerkennung zurückgehen (Wigfield & Guthrie, 1997a). Auch die Nützlichkeit und Wichtigkeit des Lesens werden von Fünftklässlern niedriger eingeschätzt als von Drittklässlern (Gambrell et al., 1996).

Unter einer aktuellen Lesemotivation wird das Ausmaß des Wunsches oder der Absicht, in einer bestimmten Situation einen spezifischen Text zu lesen, verstanden (siehe Schiefele, 1996a). Entsprechend den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie spricht man immer dann von einer intrinsischen Lesemotivation, wenn das Lesen an sich als positiv erlebt wird und von einer extrinsischen Lesemotivation spricht man, wenn die Gründe für das Lesen außerhalb der Tätigkeit des Lesens selbst liegen (Heckhausen, H., 1989; Rheinberg, 1989, 2002).

²⁷ Die Teilkomponente „Fähigkeit zur Anschlusskommunikation“ wurde bereits in Kapitel 2.2.1 erläutert.

Sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Lesemotivation beeinflussen zentrale Merkmale des Leseverhaltens (z. B. die Häufigkeit des Lesens und die Ausdauer beim Lesen schwieriger Texte) und fördern damit insofern die Lesekompetenz, als dass die Lesehäufigkeit und Lesemenge zu einer verbesserten Lesefähigkeit führen (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie & Anderson, 1999; Möller & Schiefele, 2004). Treten aktuelle intrinsische oder extrinsische Lesemotivationen wiederholt auf, kann von einer habituellen oder gewohnheitsmäßigen Lesemotivation gesprochen werden (Pekrun, 1988, 1993b).

Ebenso wie den Theorien zur Lernmotivation liegen der individuellen Lesemotivation verschiedene dispositionale und situationsbedingte Merkmale zu Grunde, die im weiteren Verlauf vorgestellt werden und hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Leseverhalten und die Lesefähigkeit überprüft werden. Da eine ausführliche Beschreibung der motivational wirksamen Persönlichkeitsmerkmale bereits in Abschnitt 3.5.2 und 3.5.3 stattgefunden hat, beschränken sich die folgenden Ausführungen größtenteils auf die Relevanz der lesebezogenen motivationalen Überzeugungen für die Entwicklung von Lesekompetenz (im Sinne von Lesefertigkeiten und Einstellungen dem Lesen gegenüber).

3.5.4.1 Lesebezogene Wert- Erwartungskognitionen

Faktoren der sozialen Umwelt, wie z. B. das Leseverhalten wichtiger Personen, vermittelt über Prozesse subjektiver Verarbeitung, wie z. B. Attributionen von Leseerfahrungen, beeinflussen die Entwicklung überdauernder motivationaler Einstellungen. Dabei ergibt sich die in der jeweiligen Situation resultierende, aktuelle Lesemotivation aus den Wert- und Erwartungskognitionen (Möller & Schiefele, 2004). Der Wert einer Aufgabe bzw. eines zu lesenden Textes lässt sich in vier Komponenten aufteilen: Gefühle, Wichtigkeit, Nützlichkeit und Kosten (siehe ausführlich Kapitel 3.5.2). Die Erwartungskomponente ist definiert als die subjektive Wahrscheinlichkeit, mit der bestimmte Ereignisse eintreten werden (Olson et al., 2000) und steht in einem Wechselverhältnis mit Ausdauer und Erfolg bei der Bewältigung von Leseaufgaben: „Führen geringe Erwartungen zu geringem Engagement, resultieren Misserfolge bei der Aufgabenbearbeitung, die die niedrigen Erwartungen stabilisieren oder sogar weiter verringern“ (Möller & Schiefele, 2004, S. 117). Sowohl die Erwartungs- als auch die Wertkomponente zeigen sich durch das lesebezogene Selbstkonzept und die Leseselbstwirksamkeitserwartung beeinflusst, so dass diese als eigenständige motivationale Variablen neben der intrinsischen und extrinsischen Lesemotivation einen wichtigen Prädiktor in der psychologisch ausgerichteten Leseforschung darstellen (Spinath, 2011).

Zur Erfassung des lesebezogenen Selbstkonzeptes wurde die Reading Self-Concept Scale (RSCS) entwickelt (Chapman, Prochnow & Tunmer, 2000; Chapman & Tunmer, 2002), welche sowohl die Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz sowie die Wahrnehmung der Schwierigkeit des Lesens (kognitiv-evaluative Komponente) und die Einstellung zum Lesen (affektive Komponente) erfasst. Es zeigte sich, dass die korrelativen Zusammenhänge zwischen kognitiv-evaluativen und emotionalen Aspekten mit dem Alter abnehmen (Wigfield,

1997; Wigfield & Guthrie, 1997a, 1997b), was mit einer realistischen Einschätzung der eigenen Fähigkeiten mit zunehmendem Alter einhergeht und damit die Entwicklung des Zusammenhangs von Leseleistung und Leseselbstkonzept beeinflusst. Bei Erst- bis Drittklässlern hat die Leseleistung einen stärkeren Einfluss auf die motivationalen Faktoren als diese auf die Leistungen (Chapman & Tunmer, 1997), da frühe negative Rückmeldungen zur Lesekompetenz zu einer Beeinträchtigung des lesebezogenen und des domänenübergreifenden akademischen Selbstkonzeptes führen. Beides trägt zu einer niedrigeren Leseleistung bei (Chapman et al., 2000; Chapman & Tunmer, 2002). Im Laufe der Schulzeit nimmt die Genauigkeit des Fähigkeitsselbstkonzeptes zu (vgl. Helmke, 1998; Skaalvik & Hagtvet, 1990, 1995), was sich unter anderem in den steigenden Korrelationen zwischen Selbstkonzept und Leistung aufgrund andauernder schulischer Erfolgs- bzw. Misserfolgserlebnisse zeigt (z. B. Chapman & Tunmer, 1997; Helmke, 1999). Durch die stetige fachbezogene Leistungsrückmeldung wird der Einfluss der domänenspezifischen Selbstkonzepte (wie dem Leseselbstkonzept) auf die Leistung bei älteren Schülern verstärkt (Marsh, 1987, 1990b). Die Frage nach dem kausalen Zusammenhang von Leseselbstkonzept und Leseleistung bleibt jedoch weiterhin bestehen und zeigt sich von verschiedenen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen beeinflusst (Möller & Schiefele, 2004).

Da Studien zeigen, dass gute Leserinnen und Leser ein deutlich höheres Leseselbstkonzept besitzen als schwache Leserinnen und Leser (Artelt et al., 2001; Artelt, Naumann & Schneider, 2010), stellt sich die Frage, wodurch die besseren Leistungen generiert werden. Guthrie et al. (1999) sehen ein positives lesebezogenes Selbstkonzept in Zusammenhang mit der Auswahl und Bearbeitung anspruchsvollerer Texte und einer damit verbundenen Kompetenzsteigerung. Wigfield und Eccles (1992) sehen die Steigerung der Lesekompetenz in der erhöhten Anstrengung und Ausdauer von Schülerinnen und Schüler begründet. Außerdem konnte gezeigt werden, dass Personen mit hohen lesebezogenen Erfolgserwartungen (basierend auf einem hohen Leseselbstkonzept) häufiger tiefergehende Lesestrategien anwenden als Personen mit niedrigen lesebezogenen Erfolgserwartungen (Chapman & Tunmer, 1995; Paris & Oka, 1986; Shell, Duane F., Murphy & Bruning, 1989).

Der Lesende gelangt durch vielfältige Kompetenzerfahrungen zu einer überdauernden Erwartungsüberzeugung und diese führt durch lesebezogene Erfahrungen und Rückmeldungen zu einer lesebezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Diese wird neben dem Leseselbstkonzept zu einer wesentlichen Determinante von Erwartungs- und Wertkognitionen in spezifischen Lesesituationen (Chapman & Tunmer, 1995). Schunk und Zimmermann (1997) konnten zeigen, dass Leser mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen schwierige Texte eher als Herausforderung wahrnehmen und vermehrt tiefergehende kognitive Lernstrategien und Selbstregulationstechniken anwenden. Im Gegensatz zum Selbstkonzept sind aufgabenbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen situationsspezifischer und steuern das Engagement bei einer Aufgabe und den Einsatz von Lernstrategien, womit schließlich akademische Leistungen beeinflusst werden können (siehe dazu ausführlich Bong & Skaalvik, 2003). Die Wahl der Aufgabenschwierigkeit und die Ausdauer bei Verständnisschwierigkeiten konnte ebenso

durch die lesebezogene Selbstwirksamkeit erklärt werden. Eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung führte zu der Wahl schwierigerer Aufgaben und zu größerer Persistenz beim Umgang mit Problemen (Schunk & Pajares, 2002).

Sowohl das Leseselbstkonzept als auch die lesebezogene Selbstwirksamkeitserwartung werden durch den individuellen Attributionsstil beeinflusst. Bezogen auf das Lesen konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler eine höhere Lesemotivation entwickeln, wenn ihnen günstige Attributionsmuster vermittelt werden (Carr & Borkowski, 1989). Wenn Erfolge und Misserfolge im Umgang mit Texten auf internale, variable Faktoren – vor allem die Anstrengung – zurückgeführt werden konnten, konnte ein höheres Leseverständnis erreicht werden (Carr, Mizelle & Charak, 1998). Die Förderung günstiger Attributionsstile im Rahmen von Lesestrategietrainings zeigten einerseits Erfolge (Borkowski, Weyhing & Carr, 1988; Short & Ryan, 1984) andererseits gibt es Studien, welche die positiven Auswirkungen eines günstigen Attributionsstils auf die Effektivität von Lesekompetenztrainings nicht nachweisen konnten (Villaescusa & Vidal-Abarca, 1997). Grundsätzlich gilt, dass die Art und Weise der vorgenommenen Ursachenzuschreibung ausschlaggebend dafür ist, ob Leistungssituationen wie z. B. Erfahrungen beim Lesen, einen Einfluss auf die Fähigkeitseinschätzung nehmen können und damit auch die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beeinflussen können (siehe ausführlich Kapitel 3.5.2.1). Erst wenn Erfolge beim Lesen auf internale, stabile Ursachen zurückgeführt werden können, werden sie die Erwartungen zukünftigen Erfolgs bestärken. Schulkinder müssen also zwischen Konsequenzen von Anstrengung und Fähigkeit differenzieren können, wobei die Einschätzungen, ab wann Kinder Fähigkeit und Anstrengung als zwei voneinander zu trennende Konzepte begreifen, variieren²⁸ (Kun, 1977; Nicholls, 1978; Surber, 1980). Insgesamt bleibt festzuhalten, dass der Attributionsstil entscheidend für die Ausprägung der Erwartungskomponenten im motivationalen Handlungsablauf ist, es allerdings an Studien mangelt, die spezifische Attributionsstile und deren direkte Auswirkung auf die Lesemotivation fokussieren (Möller & Schiefele, 2004).

Neben den Erwartungskomponenten bestimmt die Wertdimension die jeweilige Motivation, in dem sie den subjektiven Wert einer Aufgabe in Form von affektiven Komponenten wie Gefühlen, der Wichtigkeit und Nützlichkeit sowie den Kosten einer Aufgabe bestimmt (siehe ausführlich Kapitel 3.5.3). Diese Gefühle zeigen sich als abhängig von dispositionalen Merkmalen wie den Zielorientierungen und dem Interesse. Die Bedeutsamkeit des individuellen Interesses für Lernleistungen konnte vielfach belegt werden (vgl. zusammenfassend Schiefele, 2009b) und auch für das Lernen aus Texten existieren zahlreiche Belege eines positiven Zusammenhangs von situativem und individuellem Interesse mit dem Lernzuwachs (zusammenfassend z. B. Alexander, Kulikowich & Jetton, 1994; Schiefele, 1996a, 1999). So wenden thematisch interessierte Leser eher Tiefen- als Oberflächenstrategien an (siehe auch Schiefele & Krapp, 1996) und das thematische Interesse trägt signifikant zur Vorhersage konzeptuellen Verstehens bei, unabhängig von der vorgegebenen Textvariante sowie dem Vor-

²⁸ Im Methodenteil wird diese Frage aufgegriffen und es wird untersucht, ob sich das Auftreten eindeutiger Attributionsstile bei Viertklässlern empirisch bestätigen lässt.

wissen und der verbalen Fähigkeit (Andre & Windschitl, 2003). Der Grund hierfür könnte in der erleichterten Auseinandersetzung mit einem als interessant empfundenen Text liegen, welche gleichzeitig eine tiefere Verarbeitung anregt. Weitere Hinweise darauf, dass Interesse einen größeren Effekt auf Indikatoren tiefergehenden Leseverstehens (Anwendungsfragen) ausübt als auf einfache Lernindikatoren (Faktenfragen) finden sich zusammenfassend bei Schiefele (2009b).

Für die Lesemotivation ist sowohl das situative als auch das individuelle Interesse relevant. Das situationale Interesse kann durch spezifische Aspekte eines Textes als Zustand des Interessiertseins begriffen werden und wird durch die darauf folgende anstrengungsfreie Konzentration und die Gefühle von Freude mit einer positiven Spannung assoziiert (Krapp, Hidi & Renninger, 1992; Schiefele, 1996a). Aus dem situationalen Interesse an einem spezifischen Text kann aufgrund positiver Emotionen ein individuelles Interesse am Lesen generell werden und das Lesen kann zu einer anstrengenswerten Tätigkeit an sich werden (Möller & Köller, 2004). Daraus wird deutlich, dass in der fachlichen Diskussion häufig von Leseinteresse gesprochen wird, auch wenn ausschließlich das Auftreten positiver Gefühlszustände während des Lesens beschrieben wird. Es werden nicht die Valenzüberzeugungen bezüglich eines Gegenstandes (über den Wissen erworben werden soll) erhoben, sondern die erlebten Anreize, die bei der Ausführung einer Tätigkeit auftreten. Diese tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreize im Sinne von Rheinberg (1989), bilden die Grundlage intrinsischer Motivation, wodurch deutlich wird, wie eng das Interessenkonstrukt mit der intrinsischen Motivation verbunden ist.

Neben dem Leseinteresse haben die unterschiedlichen Zielorientierungen ebenfalls einen Einfluss auf das Leseverständnis. So konnte gezeigt werden, dass lernzielorientierte Aufgabenstellungen bei der Bearbeitung eines Textes zu einem höheren Textverständnis führen als leistungszieleorientierte Aufgabenstellungen (Schunk & Rice, 1989). Die Art der Orientierung hat ebenfalls Auswirkungen auf Umfang und Intensität von Leseaktivitäten und beeinflusst damit die aktuelle und überdauernde Lesemotivation.

3.5.4.2 Intrinsische Lesemotivation und Lesemenge

Die intrinsische Lesemotivation in Form von tätigkeitsspezifischen Vollzugsanreizen generiert ihren Einfluss auf die Lesekompetenz hauptsächlich über die Lesemenge. Wenn die Tätigkeit des Lesens an sich als positiv erlebt wird, so wird sich die Dauer des Lesens erhöhen. Durch das häufige Lesen kann das Leseverständnis gesteigert werden (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie et al., 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a). Die intrinsische Motivation als wichtiger Prädiktor für die Lesemenge bei Viert- und Fünftklässlern bestätigt die Studie von Wigfield und Guthrie (1997b). Für etwas ältere Schüler finden Baker und Wigfield (Baker & Wigfield, 1999) heraus, dass die Lesekompetenz von extrinsischen Faktoren der Lesemotivation (Anerkennung, Vermeidung, sozialer Vergleich, Noten) abhängig ist und die Lesemenge sowohl von intrinsischen als auch von extrinsischen Faktoren beeinflusst wird. Dabei unterliegt die Lesemenge außerschulischen Faktoren, die mehr Selbstbestimmung zulassen und

damit die intrinsische Lesemotivation verstärken, wohingegen die Lesekompetenz in höherem Maße von schulischen Aktivitäten bestimmt wird, die fremdbestimmt sind und vor allem von extrinsischer Motivation gestützt werden.

3.5.4.3 Lesemenge und Leseverständnis

Die Lesemenge hat einen bedeutenden Einfluss auf das Leseverständnis. Es konnte nachgewiesen werden, dass Schüler, die viel lesen, deutlich bessere Leseleistungen zeigen als Schüler mit gleicher intellektueller Fähigkeit, die wenig lesen (Cipielewski & Stanovich, 1992). Guthrie et al. (1999) formulieren folgende Erklärungen für den Zusammenhang von Lesemenge und Leseverständnis:

- Häufiges Lesen vermehrt das Vorwissen und erleichtert auf diese Weise zukünftiges Textverstehen
- Eine hohe Lesemenge fördert das Leseselbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung, wodurch die Wahl anspruchsvoller Texte angeregt wird und darüber die Lesekompetenz verbessert wird
- Häufiges Lesen steigert die Leseeffektivität, z. B. die Lesegeschwindigkeit bzw. -flüssigkeit, das Arbeitsgedächtnis wird entlastet und es stehen mehr Ressourcen für metakognitive Vorgänge, tiefergehende Verarbeitungsstrategien, Identifizierung von Hauptgedanken, Ziehen von Schlussfolgerungen und Verknüpfung des Gelesenen mit vorhandenen Wissensbeständen zur Verfügung
- Vielleiter sind eher in der Lage, ihre kognitiven und motivationalen Leseziele aufeinander abzustimmen.

3.6 Fazit Lern- und Lesemotivation

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung von Lernmotivation von den verschiedensten persönlichen wie auch situativen Merkmalen abhängig sind. Die unter dem Begriff der Trieb- und Bedürfnistheorien vorgestellten Ansätze haben gezeigt, dass es angeborene Bedürfnisse gibt, welche die verhaltenswirksamen Tendenzen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Wenn ein Schüler beispielsweise seine physiologischen Grundbedürfnisse nicht erfüllen kann, wird er kaum in der Lage sein, sich konzentriert am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen, da es ihm vorrangig darum gehen wird, seine prioritären Bedürfnisse zu erfüllen.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation gibt Hinweise auf zentrale Voraussetzungen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von intrinsischer Lernmotivation und Interesse (z. B. Deci & Ryan, 1985, 2002; Krapp, 1998; Schiefele, 2004; Wild, E. & Remy, 2002), welche aus interessentheoretischer Sicht eine Erhöhung der gefühls- und wertbezogenen Valenz des Lerngegenstandes bedeuten (Schiefele, 2004). Hierzu gehören die Förderung der Kompetenzwahrnehmung, der Selbstbestimmung, der sozialen Bezogenheit sowie die Förderung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes. Um die Kompetenzwahrnehmung von Schülerinnen

und Schülern zu steigern, sollten positive Rückmeldungen und Bekräftigungen erfolgen sowie eine aktive Beteiligung am Lerngegenstand und eine lebenspraktische Anwendung des Lerngegenstandes unterstützt werden. Bezüglich der Selbstbestimmung konnte gezeigt werden, dass eine intrinsische Motivation (ebenso wie ein stabiles Interesse) nur dann entwickelt werden kann, wenn Schüler über ein ausreichendes Maß an Handlungsspielräumen und Wahlmöglichkeiten verfügen (Reeve, Bolt & Cai, 1999; Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan, 2008), indem ihnen z. B. Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnet werden, ihnen relativ große Freiräume gegeben werden, die Selbstbewertung des eigenen Lernfortschritts ermöglicht wird und generell eigene Entscheidungen und eigene Problemlösungsstrategien unterstützt werden. Durch die Kopplung von Lernhandlungen bzw. -gegenständen mit befriedigenden sozialen Kontakten (Deci & Ryan, 1985, 2002) wie z. B. durch Arbeitsformen, die einen intensiven sozialen Austausch ermöglichen (wie z. B. im Schüler-Schüler-Verhältnis oder in einem partnerschaftlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis), soll das Bedürfnis nach sozialer Bezogenheit erfüllt werden und damit die intrinsische Motivation unterstützt werden. Die Förderung der Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes stellt aus interessentheoretischer Sicht insofern ein zentrales Interventionsziel dar (Bergin, 1999), als dass individuelles Interesse erst entsteht, wenn der Lerngegenstand persönliche Bedeutung erlangt. Durch das Formulieren von Lernzielen und dem Ausdruck eigenen Interesses am Stoffgebiet durch den Lehrenden sowie die Hervorhebung praktischer Anwendungsmöglichkeiten kann dem Lernenden die Identifikation mit dem Lerngegenstand erleichtert werden. Im Gegensatz dazu kann die Bereitstellung externer Anreize wie gute Noten, Lob von den Eltern etc. zu einer Verringerung der intrinsischen Motivation zu Gunsten extrinsischer Motivationsausrichtung führen und damit die Entstehung von Interesse verhindern.

Betrachtet man die Erläuterungen zu den Erwartung-mal-Wert-Modellen, wird deutlich, dass die Erwartungskomponente durch verschiedene personenabhängige Einstellungen und Überzeugungen wie dem Attributionsstil, dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung und deren Zusammenspiel beeinflusst wird. So werden beispielsweise die Erwartungen für zukünftige Erfolge durch das Heranziehen des Fähigkeitsselbstkonzepts eingeschätzt. Je höher die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt werden, desto höher auch die Erfolgswahrscheinlichkeit. Durch die hohe Erfolgswahrscheinlichkeit verliert eine Aufgabe an selbstwertbedrohlichem Potential und kann ohne negativen Erregungszustand bearbeitet werden. Bei erfolgreichem Lösen der Aufgabe steigt entsprechend die Selbstwirksamkeitserwartung bezüglich ähnlicher Aufgaben und das Engagement, sich mit weiteren Lernsituationen auseinanderzusetzen, kann erhöht werden. Somit werden Lernanlässe genutzt und nicht aus Angst vor Misserfolg vermieden und es ergeben sich Übungseffekte, die positiv auf die Leistung wirken.

Allerdings kann eine selbstwertdienliche Erklärung für Erfolg erst dann auftreten, wenn die Ursache für den Erfolg internalen Ursachen wie der eigenen Kompetenz oder Anstrengung zugeschrieben werden. Wird der Erfolg auf zufällige Gründe wie Glück attribuiert, ist nicht zu erwarten, dass in einer neuen Situation hohe Bewältigungserwartungen bestehen. Im

Gegensatz dazu kann die Erklärung für Misserfolg selbstwertschützend sein, wenn die Ursache für den Misserfolg externalen Ursachen wie dem Zufall oder der zu schwierigen Aufgabenstellung zugesprochen wird. In diesem Fall muss der Lernende den Misserfolg nicht auf die eigene Kompetenz zurückführen und kann sich trotz Misserfolg weiterhin hohe Erfolgserwartungen hinsichtlich weiterer Aufgaben bewahren. Selbstwirksamkeitserwartungen leisten also einen eigenständigen positiven Beitrag zur Vorhersage von Leistungsergebnissen, wobei die positive Beziehung durch unterschiedliches Lern- und Schulverhalten vermittelt wird. Schüler mit ausgeprägten schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen vertrauen beim Lernen stärker auf selbstregulierte Lernstrategien und weniger auf die Unterstützung durch Erwachsene und das Vertrauen auf die eigene Kompetenz erleichtert den Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht, die sich dann selbst wieder positiv auf die Leistungsbilanz auswirkt.

Es wird deutlich, dass die verschiedenen motivationalen Konstrukte, welche die Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und die voraussichtlichen Konsequenzen beeinflussen, miteinander interagieren und von daher sollten sie nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Um die Lernmotivation zu fördern sollten Schulkinder beispielsweise in die Lage versetzt werden, Ziele zu erreichen (durch z. B. geschickte Zielwahl, Überredung und Modelllernen) und diese internal zu attribuieren. Besonders relevant erscheint hierbei die Möglichkeit der Kompetenzerfahrung (zur Steigerung des Selbstkonzeptes), der positiven Selbstbewertung (zur Steigerung der Selbstwirksamkeit) und der selbstwertdienlichen Attribution (zur Steigerung der Bereitschaft, herausfordernde Aufgaben zu bearbeiten und zur Steigerung des Selbstkonzeptes). Pädagogische Maßnahmen zur Förderung von Lernmotivation sollten sich an diesen Aspekten orientieren, wenn sie darauf ausgerichtet sein sollen, die Erwartungskomponente im motivationalen Handeln zu beeinflussen.

Die Ausführungen zu den dispositionalen Merkmalen der Lernmotivation zeigen, dass die Wertdimension im Erwartung-Mal-Wert-Modell den subjektiven Wert einer Aufgabe in Form von affektiven Komponenten umfasst. Hierzu gehören die Gefühle, die mit der Ausführung einer Aufgabe verbunden sind oder auch die Nützlichkeit und Wichtigkeit, die einer Aufgabe beigemessen wird. Diese überdauernden Personeneigenschaften beeinflussen beispielsweise die Bereitschaft, Situationen leistungsthematisch wahrzunehmen und geben Aufschluss über die emotionalen Beweggründe, die dem Handeln zu Grunde liegen. Ist ein Schüler bemüht, Erfolg zu erzielen, so wird er Aufgaben auswählen, die seiner eigenen Fähigkeit angemessen sind. Bei erfolgreichem Lösen der Aufgabe wird er die Ursache des Erfolgs in seiner eigenen Kompetenz sehen können und entwickelt damit ein motivational günstiges Attributionsmuster. Personen hingegen, die Misserfolg vermeiden möchten, neigen zur Setzung unrealistischer Leistungsziele und suchen sich entweder zu leichte oder zu schwere Aufgaben. Zwar verhindern sie damit weitere Einbrüche im Selbstkonzept, indem sie den Misserfolg auf externe Ursachen attribuieren. Gleichzeitig bleibt diesen Personen die Möglichkeit positiver Selbstbewertung versagt und sie können weder ihr Selbstkonzept noch ihre Selbstwirksam-

keitserwartung steigern. Darüber hinaus werden durch das Setzen unrealistischer Ziele Lerngelegenheiten vermieden und es kann langfristig zu Einbrüchen in der Leistung kommen.

Die Theorien zur Zielorientierung konnten zeigen, dass ein Schulkind einerseits sich selbst gegenüber Fähigkeiten beweisen können möchte und andererseits dazu neigen kann, anderen Personen gegenüber erfolgreich sein zu wollen. Hierzu wird es seine Umwelt als sozialen Bezugsrahmen in die Bewertung der eigenen Fähigkeit einbeziehen und handelt aufgrund externer Anreize. Eine intrinsische Motivation oder ein Interesse am Lerngegenstand kann in einem solchen Fall kaum entwickelt werden. Erst wenn ein Schüler seine Fähigkeit in Relation zu den zu bearbeitenden Aufgaben einschätzt, wird er auch bei Misserfolg motiviert bleiben können, da er sich nicht in seiner Kompetenz allgemein in Frage gestellt sieht. Ein Erfolgserlebnis generiert sich in diesem Fall nicht durch das bessere Abschneiden seinen Mitschülern gegenüber, sondern durch die Bewältigung von Aufgaben und dem damit verbundenen Kompetenzgefühl. Das Gefühl der Kompetenz führt wiederum zu einer Steigerung intrinsischer Motivation (wenn es um die allgemeine Disposition geht, sich mit Aufgaben auseinanderzusetzen) und des Interesses (wenn es um die Einstellungen einem spezifischen Lerngegenstand gegenüber geht).

Um ein überdauerndes Interesse an einem Lerngegenstand entwickeln zu können, muss dieser für den Lernenden von Bedeutung sein. Wenn der Wert einer Aufgabe so gering ausfällt, dass es den Einsatz der nötigen Kosten nicht lohnt, wird ein Schüler sich kaum motiviert fühlen, die Aufgabe anzugehen. Erst wenn die Beschäftigung mit einem Lerngegenstand als lohnend eingestuft wird, ist die Aufrechterhaltung einer Handlungstendenz wahrscheinlich. Dem Schulkind sollten von daher Möglichkeiten gegeben werden, die Relevanz des Lerngegenstandes auf vielfältige Alltagserfahrungen übertragen zu können (Steigerung wertbezogener Valenzen) und bereits vorhandene Interessen aufzugreifen (Steigerung gefühlsbezogener Valenzen). Erst durch ein überdauerndes Interesse kann die Ausdauer dem Lernen gegenüber erhöht werden und es kann eine tiefere Verarbeitung des Gelernten stattfinden und damit eine Steigerung der Leistung ermöglicht werden.

Betrachtet man das Zusammenspiel von Leistung und motivationalen Einstellungen, konnten die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die vorgestellten Konstrukte zur Lernmotivation einen mittelstarken Zusammenhang mit dem meistuntersuchten Leistungsmaß (der Schulleistung) aufweisen und dass das Fähigkeitsselbstkonzept sogar, je nach Untersuchung, in einem mittleren bis starken Zusammenhang mit der Leistung steht. Darüber hinaus entscheidet das Maß an Lernmotivation über die Bereitschaft, sich überhaupt mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen und über die Ausdauer und Anstrengung, die dabei aufgewendet wird und wird damit zur Voraussetzung von Lernen und Leistung.

Wenn man davon ausgeht, dass die Förderung von Lernmotivation sowohl zur Steigerung von Kompetenzen führen kann als auch ein wichtiges Bildungsziel an sich darstellt, muss man der Frage nachgehen, welche Merkmale der Umwelt dazu führen können, die individuelle Lernmotivation zu unterstützen. Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf den motivationsförderlichen Komponenten einer aktiven Nutzung außerschulischer Lerngelegenheiten (wie z. B.

die Nutzung von Ganztagsangeboten, die Einbindung in Peer-Zusammenhänge und die Nutzung von Förderangeboten), wobei sich die Motivationssteigerung aus der Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit (z. B. durch die Einbindung in positive Peer-Zusammenhänge), nach Kompetenzwahrnehmung (z. B. durch das Ausleben eines besonderen Talents, das im schulischen Kontext wenig Beachtung findet) und dem Aufbau einer positiven Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. durch das Modelllernen auch außerhalb der Schule) generieren sollte. Des Weiteren sollte die Bedeutung des Lerngegenstandes durch die alltagspraktische Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten erhöht werden können (und damit ein Interesse aufgebaut bzw. gestärkt werden können).

Hinsichtlich der Lesemotivation konnte deutlich gemacht werden, dass sich die Lesefähigkeit verbessern lässt, in dem die Lesemotivation gesteigert wird²⁹ und damit die Lesefähigkeit zunimmt. Hierzu müssen die einzelnen Aspekte der Lesemotivation in bestimmter Art und Weise miteinander interagieren:

Führen Interpretationen vergangener Erfahrungen mit dem Lesen zu einer positiven Einschätzung der eigenen Lesekompetenz und der Selbstwirksamkeit und somit zu hohen Erfolgserwartungen und ist zugleich für einen Schüler der subjektive Wert des Lesens hoch, sind die Voraussetzungen günstig, dass dieser Schüler eine hohe Lesemotivation entwickelt und folglich häufig und ausdauernd sowie mit hohem Einsatz von Anstrengungen und Lesestrategien lesen wird und schließlich zu einer hohen Lesekompetenz gelangt. (Möller & Schiefele, 2004, S. 106)

Da sich die intrinsische Lesemotivation und auch das verbale Selbstkonzept eher durch pädagogische Maßnahmen verändern lassen als die kognitive Grundfähigkeit und die Dekodierfähigkeit (Möller & Schiefele, 2004) und diese motivationalen Merkmale einen eigenständigen Beitrag zur Erklärung der Unterschiede im Leseverständnis leisten (Artelt et al., 2002), kann die Förderung von Lesemotivation als zentraler Ansatzpunkt bei der Förderung von Lesekompetenz betrachtet werden.

Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, inwiefern die Lesemotivation mit Merkmalen der allgemeinen Lernmotivation in Zusammenhang steht und die Lernmotivation darüber einen indirekten Einfluss auf die Lesefähigkeit nehmen kann. Da der Einfluss des Elternhauses auf die Entwicklung von Lesemotivation und Lesefähigkeit vielfach belegt werden konnte, soll dieser dabei nicht unberücksichtigt bleiben. Von daher wird im weiteren Verlauf dargestellt, in welcher Form die familiären Sozialisationsbedingungen die Entwicklung von Lesekompetenz beeinflussen können. Da in dieser Arbeit die außerschulischen Aktivitäten als eine Komponente der familiären Sozialisation angesehen werden, die sich sowohl auf Prozesse beziehen, die innerhalb der Familie stattfinden als auch auf Prozesse, die in den Nachmittagsbereich der Schulkinder fallen und zwar von den Eltern initiiert bzw. beeinflusst werden, aber nicht unbedingt in direktem Kontakt zu ihnen stattfinden, werden diese im weiteren Verlauf der Arbeit erläutert und deren Zusammenspiel mit lernrelevanten, motivationalen Einstellungen von Kindern beleuchtet. Diese außerschulischen Lernaktivitäten (als Sozialisations-

²⁹ Wobei zu bedenken bleibt, dass eine kausale Interpretation des Zusammenhangs bei Studien mit Querschnittscharakter (wie PISA und PIRLS/IGLU) im strengen Sinne nicht zulässig ist.

instanz auf Handlungsebene) sind in eine Vielzahl von miteinander interagierenden Strukturen und Prozessen eingebunden (wie z. B. die Lesesozialisation, das soziokulturelle familiäre Kapital und das elterliche Erziehungsverhalten), weshalb diese ebenfalls vorgestellt und in Beziehung zueinander und in Beziehung zu den motivationalen Eigenschaften der Schulkinder gesetzt werden.

4 Familie und die Entwicklung lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale

Wenn man den mittlerweile gut erforschten Zusammenhang von Familie, Schule und Bildungserfolg betrachtet, findet man zahlreiche, meist quantitative Studien, welche sich mit dem Zusammenspiel von Familienstrukturen und ihrem Einfluss auf Bildung, sowie mit den Leistungsmotivationen und mit der Frage nach bildungsrelevanten Sozialisationserfahrungen beschäftigen (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Stecher, 2000; Wild, E., 2001; Zimmermann & Spangler, 2001). Generell zeigt sich in den vorliegenden empirischen Studien die große Bedeutung der familiären Sozialisation für die schulische Situation von Heranwachsenden (vgl. Pekrun, 2001; Zimmermann & Spangler, 2001). Den Ursprung dieser Forschungslinien bildet hauptsächlich die ‚Welle‘ der Ungleichheitsforschung, welche sich in den 1960er und 1970er Jahren mit der Frage beschäftigte, inwiefern die soziale Herkunft bestimmend für den Bildungserfolg sei (vgl. Bourdieu, 1973; Jencks et al., 1973). Heutzutage finden sich zahlreiche Belege dafür, dass das kulturelle Kapital und die kulturellen Praktiken in der Familie sowie deren Bildungsorientierungen einen zentralen Stellenwert für die Leistungsentwicklung der Schüler besitzen (vgl. z. B. Baumert & Schümer, 2001; Schnabel & Schwippert, 2000). Die vorliegenden Studien zum Verhältnis von Familie, Schule und Bildung verdeutlichen einerseits die Relevanz der familialen Sozialisationserfahrungen für den Bildungserfolg und andererseits weisen sie auf den familienübergreifenden kulturellen und sozialen Kontext von Milieus hin, weshalb die Thesen von Bourdieu und Jencks dahingehend differenziert werden sollten, dass die Einflüsse anderer Sozialisationsinstanzen wie die der Peers und der schulischen Mikroprozesse (Mehan, Villanueva, Hubbard & Lintz, 1996) stärker berücksichtigt werden müssen. Hierzu zählen neben den Eltern-Kind-Interaktionen, auch in Form von direkten schulischen Unterstützungsleistungen, die Bildungsaspirationen und Bildungshaltungen der Eltern, welche systematisch in die empirische Forschung einbezogen werden müssen (Ditton, 1992, 2008).

Wenn man davon ausgeht, dass die sprachlichen, die kognitiven, die sozialkognitiven bzw. die interaktiven Kompetenzen eines Kindes in der Familie aufgebaut werden, aber auch die emotionalen und motivationalen Haltungen in den Eltern-Kind-Interaktionen generiert werden und damit die Grundlage für die Ausgestaltung der Beziehung zur sozialen Welt legen (Busse & Helsper, 2008), stellt sich die Frage, durch welche Strukturen, Prozesse und Handlungen die verschiedenen Bereiche der familialen Sozialisation gekennzeichnet sind und auf welche Weise diese einen Einfluss auf das Lernen und damit auch auf die Entwicklung von Lern- und Lesemotivation nehmen. Hierzu werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels die einzelnen Aspekte der familialen Sozialisation in den Blick genommen und deren möglicher Einfluss auf lernrelevante Schülermerkmale beschrieben. Es wird erläutert, inwiefern Sozialisation als Interaktion zwischen Mensch und Umwelt verstanden werden kann und die Bedeutung der sozial-kognitiven Lerntheorie für die Persönlichkeitsentwicklung herausgearbeitet. Daran anschließend wird die familiäre Lesesozialisation als bedeutendste Voraussetzung für die Entwicklung von Lesekompetenz in den Blick genommen. Des Weiteren werden die sozi-

alen und kulturellen familiären Hintergrundmerkmale als Einflussfaktoren sowohl auf die Lesesozialisation als auch auf das Lernen allgemein vorgestellt, wobei die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lernmotivation durch die herkunftsbedingten Erziehungspraktiken generiert wird. Abschließend werden die außerschulischen Aktivitäten als Sozialisation auf Handlungsebene (und damit als Erweiterung der bisherigen Dimensionen) hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Lern- und Lesemotivation analysiert.

4.1 Sozialisation als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt

Die enge Verknüpfung zwischen den Begriffen „Sozialisation“ und „Interaktion“ zeigt sich bereits in deren terminologischer Überschneidung und wird von Esser (2001) folgendermaßen zum Ausdruck gebracht: „Jede Sozialisation besteht immer aus Interaktion, und jede Interaktion ist gleichzeitig immer auch Sozialisation“ (ebd., S. 393). Jegliche Form von Sozialisation kann demnach immer nur in der Interaktion mit anderen geschehen, wobei davon auszugehen ist, „dass die Einflüsse der Familie zumindest während der primären Sozialisation relativ gleichmäßig und dauerhaft sind, z. B. indem Eltern subkulturelle Werte und Normen indirekt und dauerhaft in Familieninteraktionen an die Kinder weitergeben“ (Wollscheid, 2008, S. 70f). So entstehen relativ stabile Gewohnheiten und Einstellungen, z. B. bezüglich des Lesens, von denen angenommen wird, dass sie größtenteils aus wechselseitigen Interaktionen im Familienumfeld resultieren (Wollscheid, 2008).

Die Grundlage dieser Annahme bildet die Theorie des symbolischen Interaktionismus (Mead 1934, zitiert nach Mead, 1973), welche Sozialisation im Sinne eines Hineinwachsens in die Welt der Erwachsenen (Miebach, 1991) versteht, welches immer in sozialen Beziehungen stattfindet und den Anfang in der Herkunftsfamilie nimmt. Geulen (2001) zufolge entwickeln wir „unsere grundlegenden Vorstellungen davon, wer wir sind ..., indem wir an relevanten sozialen Beziehungen, beginnend ... in unserer Herkunftsfamilie, teilnehmen und sie zu verstehen suchen.“ (ebd., S. 129). Dieser Prozess führt durch die Interaktion mit Bezugspersonen (wie z. B. den Eltern) zur Identitätsbildung, indem das „Ich“ mit anderen, deren Sichtweisen und Erwartungen in eine wechselseitige Beziehung tritt (Hennen & Springer, 1996). Das Individuum erlangt also Identität, indem es die Haltungen anderer in Gestalt der „signifikanten Anderen“ einnimmt und damit auf sich selbst bezieht: „Wir sind, was wir sind, durch unser Verhältnis zu anderen“ (Mead 1934, zitiert nach Mead, 1973, S. 430). Der Mensch bringt zwar einige Dispositionen mit auf die Welt, die eigentliche Entwicklung findet aber erst in Interaktionen mit der Umwelt statt, wodurch die Identität das Ergebnis von Interaktionsprozessen zwischen Mensch und Welt ist (Dahrendorf, 1980). Betrachtet man das Lernen als Folge von Sozialisationsprozessen, ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Interaktionen nicht nur in gezielt geplanten Settings stattfinden, sondern insbesondere die unbeabsichtigten Alltagseinflüsse zu betonen sind, die weder zeitlich noch auf ein bestimmtes Lernumfeld begrenzt sind (Hurrelmann, B., 1987). Innerhalb des Familienalltags existieren zahlreiche ungeplante Interaktionen, womit deutlich wird, weshalb die Familie eine so wichtige Rolle bei

der Entwicklung lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale einnimmt: Die Gruppenmitglieder einer Familie haben insofern einen Einfluss auf einzelne Gruppenmitglieder, als dass eine Person den Wunsch hat, in engem Kontakt zu anderen zu stehen und diesen aufrechtzuerhalten oder gegenüber der Gruppe etwas erreichen möchte. In beiden Fällen muss sich diese Person mit den Meinungen und Werten dieser Gruppe identifizieren (Katz & Lazarsfeld, 1962)³⁰, wodurch z. B. Meinungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen der Eltern auf die Kinder übertragen werden, insbesondere, wenn diese häufig und regelmäßig interagieren (Wollscheid, 2008). Belege, welche den Einfluss der Familie auf einzelne Gruppenmitglieder bestätigen finden sich z. B. bei Katz und Lazarsfeld (1962).

Bezogen auf die Frage nach dem Zusammenhang von familiärer Sozialisation und der Entwicklung von Lern- bzw. Lesemotivation, bleibt festzuhalten, dass die Sozialisation in der Familienkultur umso mehr angeregt wird, je „stabiler die soziale Einbindung des Lernens, je vielfältiger die Möglichkeit zum Beobachten, zum Mittun, zur Verknüpfung mit anderen Tätigkeiten ist“ (Hurrelmann, B., 1990, S. 183). So resultiert beispielsweise die Bedeutung, die ein Kind einem Buch zuschreibt, daraus, wie Eltern in seiner Gegenwart mit Büchern umgehen, indem sie z. B. regelmäßig am Abend vorlesen oder auch selbst ein Buch lesen. Daraus wird deutlich, dass sich menschliches Handeln nicht auf einen direkten Ursache-Wirkungszusammenhang reduzieren lässt, sondern durch die Bedeutung, die zwischen Objekt (z. B. Büchern) und Handlung (z. B. Lesen) liegt, bestimmt wird (Münch, 2003). Die jeweilige Bedeutung wird im Rahmen der Interaktionen innerhalb der Familie ausgehandelt (Wollscheid, 2008).

Die Interaktionen lassen sich in eine strukturelle und funktionale Dimension aufteilen (Tillmann & Meier, 2001), wobei sich der strukturelle Aspekt auf das Vorhandensein sozialer Netzwerke innerhalb der Familie bezieht und damit voraussetzt, dass Eltern für die Kinder existent und präsent sein müssen, um überhaupt interagieren zu können. Der funktionale Aspekt bezieht sich hauptsächlich auf qualitative Aspekte wie z. B. den Kommunikationsstil oder Kohäsionsgrad innerhalb der Familie. Dieser Aspekt wird insbesondere in der Familienpsychologie thematisiert (vgl. z. B. Schneewind, 1999) und wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt, auch wenn davon auszugehen ist, dass zwischen beiden Dimensionen ein Zusammenhang besteht (Wollscheid, 2008).

Nachdem die sozialen Interaktionen als Grundlage von Sozialisationsprozessen herausgearbeitet wurden, wird im weiteren Verlauf diesen Abschnitts analysiert, auf welche Art und Weise die sozialen Interaktionen durch die Beobachtung eines Modells Lernprozesse initiieren können und damit die Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Der daran anschließende Abschnitt beschäftigt sich intensiv mit den verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation und schließt mit der Bedeutung der einzelnen Sozialisationsbereiche für die Entwicklung motivationaler Einstellungen.

³⁰ Die Identifikation mit der Gruppe muss nicht bewusst vorgenommen werden, sondern kann vollkommen unbewusst erfolgen (Katz & Lazarsfeld, 1962).

Sozial-kognitives Lernen in Person-Umwelt-Interaktionen

Die Ansätze sozialer Lerntheorien gehen davon aus, dass sich die Persönlichkeit des Einzelnen herausbildet, indem der Mensch äußere Einflüsse (materieller und sozialer Art) verarbeitet und dieser Prozess bestimmten Lerngesetzen folgt (Hurrelmann, K., 2002):

[e]in Mensch ... ohne angeborene oder vorgeprägte Muster der Verarbeitung der äußeren Realität zur Welt ... muss sein Verhalten mit Hilfe von Erfahrungen aufbauen. Erst durch Person-Umwelt-Interaktionen, die Lernprozesse darstellen, werden Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen ausgebildet. (ebd., S. 63).

Die Grundlage jeglichen Lernen bilden also die bereits beschriebenen sozialen Interaktionen, hier definiert als Person-Umwelt-Interaktion, an denen Kinder beteiligt sind. Der Mensch verarbeitet das, was er am Verhalten anderer Menschen modellhaft wahrnimmt (Bandura, 1979), wobei dieser Prozess hauptsächlich dann initiiert wird, wenn der Beobachter andere in ihrem Verhalten nachahmt und sich mit ihnen identifiziert (Hurrelmann, K., 2002).

Bandura (1979), als Begründer der sozialkognitiven Lerntheorie, geht davon aus, dass sich menschliches Verhalten durch eine ständige Wechselwirkung zwischen kognitiven Determinanten sowie Verhaltens- und Umweltdeterminanten erklären lässt. Die Theorie beinhaltet kognitive Aspekte, da sie die Relevanz von Erwartungen hervorhebt und ferner die Rolle stellvertretender Verstärkung sowie symbolischer und selbstregulativer Prozesse betont. Neben den äußeren Einflussquellen, kann der Mensch die Möglichkeit ergreifen, selbsterzeugte Anreize und Konsequenzen zu schaffen (Fischer, L. & Wiswede, 2002). Des Weiteren fokussiert der Ansatz die Betrachtung von symbolischen, stellvertretenden und selbstregulierenden Prozessen, indem das Verhalten anderer und die darauf folgenden Konsequenzen beobachtet werden³¹ (Bandura, 1979). Durch die Integration beider Aspekte wird das Individuum Bandura zufolge weder auf die Rolle des hilflosen Objektes reduziert, das von seiner Umwelt wie z. B. der Herkunftsfamilie geprägt wird, noch kann es als freies Subjekt verstanden werden, das in seinen Handlungen vollkommen unabhängig ist – „Menschen und ihre Umwelt determinieren einander wechselseitig“ (ebd., S. 10). Menschliches Verhalten resultiert also aus der Integration vieler Teilaktivitäten, welche durch die Beobachtung von Modellen gelernt werden. Der Beobachter stellt sich zunächst bildlich vor, wie sich das Modell verhält und zu einem späteren Zeitpunkt dient diese kodierte Information als Handlungsrichtlinie (Bandura, 1979). Insgesamt ist Banduras Beitrag als Versuch anzusehen, soziales Lernen durch Imitation zu erklären (vgl. hierzu Fischer & Wiswede, 2002) und er erklärt die Aneignung komplexer Verhaltensweisen (wie z. B. die Übernahme einer sozialen Rolle oder die Aneignung von Gewohnheiten) anhand von Beobachtungen eines Modells. Grundsätzlich gilt, dass das Modelllernen nur dann stattfinden kann, wenn ein bestimmtes Verhalten als solches wahrgenommen wird. Hierzu muss es allerdings kognitiv repräsentiert und abgespeichert werden, um es zu einem späteren Zeitpunkt wieder abrufbar machen zu können. Darüber hinaus muss man für eine Imitation des beobachteten Verhaltens die motorischen Kompetenzen besitzen, die

³¹ z. B. beobachten kleine Kinder ihre Eltern während der Lektüre oder während des Fernsehens und erfahren gleichzeitig, wie sich Inhalte der Medien auf deren Verhalten auswirken (Wollscheid, 2008).

zur Ausführung des Verhaltens notwendig sind. Nicht zuletzt entscheidet der jeweilige Anreiz, der mit der Verhaltensausführung verbunden ist, über die Motivation, das beobachtete Verhalten in das eigene Verhaltensrepertoire zu überführen. Die Familie als konstanter Interaktionspartner erscheint den bisherigen Ausführungen folgend als besonders geeignet, das soziale Lernen des Kindes zu beeinflussen, da das Kind im gemeinsamen Alltag ohne eigenes Zutun vielfältigen sozialen Interaktionen ausgesetzt ist, aus denen das eigene Verhaltensrepertoire modelliert und gefestigt werden kann. Weitere Einflüsse können sich aus den außerschulischen Interaktionen mit Gleichaltrigen oder weiteren Personen ergeben, die zum sozialen Umfeld des Kindes gehören (wie z. B. dem Trainer im Fußballverein, der Nachhilfelehrerin oder Mitschülern der AG am Nachmittag). Die Bedeutung einzelner Sozialisationsdimensionen für das Erlernen positiver motivationaler Einstellungen, wird im Anschluss an die Darstellung der verschiedenen Bereiche der familiären Sozialisation ausführlich analysiert.

4.2 Lesesozialisation

Als Form kultureller Sozialisation findet auch die Lesesozialisation in Interaktionen mit anderen statt (Hurrelmann, B., 1990). Welche Bedeutung beispielsweise dem Lesen und dem Fernsehen im Familienalltag zugesprochen wird, „ist unter anderem abhängig von der Art der Interaktionen in der Familie, die das Familienklima, die Rollenstrukturen und das Gesprächsverhalten tangieren.“ (Hurrelmann, B., 1990, S. 171) Ganz allgemein werden unter ‚Lesesozialisation‘ Prozesse verstanden, welche die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation unterstützen (Rosebrock, 2006). Die Lesesozialisation beginnt bereits vor Schuleintritt (Eggert & Garbe, 1995; Hurrelmann, B., 2004b; Langenbucher, 2002; Oerter, 1999; Whitehead, 2004), womit der Familie als zentrale Vermittlungsinstitutionen (neben institutionalisierten Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wie Kindergärten, Horte, Schulen) eine besondere Position zugesprochen wird (Hurrelmann, B., 2004c). Sie wird nicht nur als früheste, sondern auch als wirksamste Instanz der Lesesozialisation angesehen – „vermutlich, weil ihre kulturellen Einflüsse permanent, unbeabsichtigt und unspezialisiert sind.“ (ebd., S. 45). Im Mikrokosmos Familie erlebt das Kind Sprache, Schrift und Lesen zum einen als Teil seines Alltags und zum anderen lernt es, dass Lesen eine gesamtgesellschaftliche und kulturelle Bedeutung hat (McElvany, 2008). Bereits die positiven Spracherfahrungen innerhalb der Familie führen zu einer erfolgreichen Lesesozialisation, da

in einer anregenden sprachlichen Umgebung ... nicht nur der Spracherwerb der Kinder gefördert [wird], sondern [dieser] auch durch metasprachliche Kommentare der Erwachsenen begleitet [wird]. Damit wird ein erster Zugang zur Reflexion ihrer eigenen, zunächst nur mündlich beherrschten Sprache eröffnet und die Ausbildung von Sprachbewusstsein angebahnt, die später für das Lesenlernen unerlässlich ist. (Hurrelmann, B., 2004c, S. 46)

Es gilt als empirisch gesichert, dass die frühe Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten für den Erwerb von Lesekompetenz bedeutend ist (zusammenfassend Scheerer-Neumann, 2003; Schneider, W. & Näslund, 1999). Nicht nur die Kommunikation über Sprache führt dabei zu

einem gesteigerten Sprachbewusstsein, sondern auch der spielerische Umgang mit Versen, Liedern, Sprachspielen usw. als Elemente der traditionellen Kinderkultur. Neben dem Geschichtenerzählen, Bilderbuchbetrachten und dem Vorlesen gehören diese in den Bereich der sogenannten prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen, in denen Kinder situationsdistanzierter, textförmiger Sprache begegnen. In der Interaktion mit ‚kompetenteren Anderen‘ (in diesem Falle den Eltern) machen Kinder bereits vor dem eigenen Lesen Erfahrungen mit dieser Sprachform (Hurrelmann, B. et al., 1993).

Damit wird deutlich, dass bereits die frühe Kindheit für die Entwicklung von ‚Lesekarrieren‘ (Charlton & Neumann, 1990) Bedeutung erlangt und somit zu einer entscheidenden Lebensphase wird, wenn man die Entwicklung von Lesekompetenz betrachtet (Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany, 2007). Die Einflüsse im Rahmen der familiären Lesesozialisation können in verschiedenen Bereichen erwartet werden: Förderung konkreter Fähigkeiten des Kindes (Förderung der Lesekompetenz und ihrer Voraussetzungen sowie Vorläufererfahrungen), positiver Einstellungen und Werte dem Lesen gegenüber (Lesemotivation und Lesefreude), die Etablierung einer eigenen Lesekultur oder auch die Förderung der allgemeinen Schulfähigkeit (McElvany & van Steensel, 2009). Die einzelnen Strukturen und Prozesse, welche den Einfluss der familiären Lesesozialisation ausmachen, werden im folgenden überblicksartig vorgestellt (für eine ausführliche Darstellung siehe McElvany, 2008):

Die *Frühe Förderung* umfasst die sprachlich-interaktiven Erfahrungen, die ein Kind in der alltäglichen Kommunikation mit seinen Eltern macht. Diese entstehen z. B. beim gemeinsamen Betrachten und Lesen von Bilderbüchern oder beim Vorlesen, wobei durch das Bilderbuchlesen der Prozess der Dekontextualisierung von Wörtern aus ihrem direkten Handlungszusammenhang ermöglicht wird und die kommunikative Funktion von Sprache gefördert wird (Charlton & Neumann, 1990; Oerter, 1999). Das Vorlesen dient der Förderung von Lesemotivation, insbesondere dann, wenn sich an den Interessen und dem Entwicklungsstand des Kindes orientiert wird. Die Eltern fungieren als Vorbilder für ihr Kind (Hurrelmann, B., 1994), das sich beim Zuhören mit den vorgelesenen Inhalten und den dadurch gewonnen Informationen und Erfahrungen auseinandersetzt. Während dieses interaktiven, dialogischen Prozesses kann sich das Kind an einem ‚kompetenten Anderen‘ orientieren. Die prä- und paraliterarische Kommunikationsformen, wie z. B. das Singen von Kinderliedern, das Reime aufsagen und das Sprachspiele spielen, unterstützen den Prozess der Lesesozialisation durch die spielerische Beschäftigung mit situationsdistanzierter, textförmiger Sprache (Hurrelmann, B. et al., 1993).

Die *Kulturellen Ressourcen* im Elternhaus stellen ein wesentliches Element der Lesesozialisation dar (Artelt et al., 2005; Franzmann, 2002; Lankes, Bos, Mohr, Pläßmeier & Schwippert, 2003; Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Der Besitz von Kulturgütern wie beispielsweise Kunstgegenständen, Büchern oder Musikinstrumenten stellt nach Bourdieu (1992) objektiviertes, kulturelles Kapital dar und bildet die Ressource zur Bildung inkorporierten kulturellen Kapitals (siehe ausführlich Abschnitt 4.3.1). Um kulturelle Fertigkeiten und Fähigkeiten, zu denen das Lesen gehört, entwickeln zu können, werden beide Formen des Kapi-

tals benötigt. Der positive Einfluss des Buchbesitzes auf die Lesefreude der Kinder und auch der Lesekompetenz konnte nachgewiesen werden (Bos, Schwippert & Stubbe, 2007). Je mehr Bücher im Haushalt vorhanden sind, desto höher die Vorlesehäufigkeit innerhalb der Familie (Richter & Plath, 2007). Der Besuch von Bibliotheken oder Buchläden wird insofern als leseförderliches Verhalten verstanden (Hurrelmann, B. et al., 1993), als dass das Selbstverständnis und die Alltäglichkeit des Lesens gefördert werden.

Das *Lesen als kulturelle Praxis und das Vorbildverhalten der Eltern* als ein weiterer Einflussfaktor auf die Entwicklung von Lesekompetenz, offenbart seine förderliche Wirkung in der Schaffung sozialen Kapitals. Wie auch der Besitz von Kulturgütern hat die kulturelle Praxis einer Familie Auswirkungen auf die Lesesozialisation. Die lesebezogene Praxis im Elternhaus kann im Sinne Colemans (1988) als soziales Kapital interpretiert werden (siehe ausführlich Abschnitt 4.3.1). In dieser Praxis spiegeln sich die elterlichen Einstellungen zum Lesen wider, welche vom Kind wahrgenommen werden und als Modell für das eigene (spätere) Leseverhalten werden. Um Leser zu werden benötigt man eine anregende Leseumwelt und erwachsene Lesevorbilder, welche die eigene kulturelle Orientierung persönlich, verbindlich und kompetent zu erkennen geben (Hurrelmann, B., 1994). Es reicht also nicht aus, nur Bücher zu besitzen und deren Wichtigkeit zu betonen, die Kinder müssen die Wertschätzung des Lesens im alltäglichen Verhalten der Eltern erleben. Auch die Kommunikation über Leseinhalte und Lesevergnügen stellen einen weiteren Aspekt der häuslichen Lesesozialisation dar. Im Idealfall ist die Lese- und Gesprächssituation durch einen einfühlsamen Umgang und ein Eingehen auf die sich entwickelnden und veränderten Kompetenzen des Kindes gekennzeichnet (Sonnenschein et al., 1996).

Die *Leseunterstützenden Aktivitäten während der Grundschulzeit* bleiben auch nach Eintritt in die Schule von Belang. Zwar steht die eigene Leseaktivität immer mehr im Vordergrund und der Schulkontext stellt neue Anforderungen an das Lesenlernen (wie beispielsweise das selbstständige Erschließen von Texten), doch bleibt der Einfluss der elterlichen Lesegewohnheiten und der familiär entwickelten Leseprozesse bestehen. So zeigt sich beispielsweise, dass Schülerinnen und Schüler, denen zu Hause vorgelesen wird, eine höhere Lesemotivation aufweisen, als Kinder, die angeben, dass ihnen nie vorgelesen wird (Richter & Plath, 2007).

In der Lesesozialisationsforschung werden folgende Begründungszusammenhänge für die Wirksamkeit der von McElvany (2008) beschriebenen Strukturen und Prozesse der familiären Lesesozialisation diskutiert (z. B. Fritz, 1991; Köcher, 1988):

- ‚Intensität‘ intensiver Interaktion und Kommunikation zwischen einem oder zwei Erwachsenen und einem Kind
- ‚Langfristigkeit und Nachhaltigkeit der Wirkung‘ von alltäglichen Prozessen der Lesekultur in stabilen Familiengefügen
- Rolle der ‚Eltern als Modelle‘
- Kongruenz mit den ‚sozialen und kulturellen Bedingungen‘ der kindlichen Lebensumwelt

- ‚praktische Aspekte‘ wie z. B. die zeitliche Nähe zu natürlichen Entwicklungsprozessen, die spätere, nachträgliche Fördermaßnahmen nicht leisten können (siehe auch Stubbe et al., 2007)

Es wird deutlich, dass sich die Strukturen und Prozesse zu einem großen Teil aus den sozialen Interaktionen generieren, an denen das Kind beteiligt ist und somit wird die frühe Hinführung zum Lesen durch die Teilnahme an „literacy-related interactions“ in der Familie zu einer der wichtigsten Maßnahmen, die das Kind auf das Lesenlernen in der Schule vorbereitet (Leseman & de Jong, 2001). Bevor im weiteren Verlauf überprüft wird, inwiefern die Lesesozialisationsforschung diese Annahme bestätigen kann, wird im folgenden Abschnitt dargestellt, welche Möglichkeiten das Beobachtungslernen für lesesozialisatorische Prozesse bietet.

4.2.1 Die Bedeutung des Beobachtungslernens für Prozesse der Lesesozialisation

Die Lesesozialisation stellt eine besondere Form des sozialen Lernens dar und beschäftigt sich mit der Frage, auf welche Art und Weise sich Kinder elterliche Normen, Regeln und Erwartungen in Bezug auf den Mediengebrauch (wie z. B. das Lesen und das Fernsehen) aneignen und verarbeiten. Man spricht dabei von einer Form kontinuierlichen, sich unwillkürlich vollziehenden Lernens, wobei sich diskontinuierliches Lernen (wie z. B. eine plötzliche Einsicht) oder willkürliches Lernen (wie z. B. das Auswendiglernen eines Liedes) nicht zum Lesesozialisationsprozess zählen lassen (vgl. hierzu Ulich, 1991). Die Bedeutung des Modelllernens innerhalb der Lesesozialisation generiert sich durch die allgemeine Annahme Banduras, dass „modelling has always been acknowledged to be one of the most powerful means of transmitting values, attitudes, and patterns of thought and behavior.“ (Bandura, 1986, S. 47). Bezogen auf die elterlichen Einstellungen dem Lesen gegenüber, als wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung kindlicher Lesemotivation und einer Komponente der familiären Lesesozialisation, stellen Bettelheim und Zelan (1982) fest, dass die

... high parental valuation ... makes reading so attractive to the child. ... the child responds to the parents' emotional absorption in reading. What makes it attractive to him is that it seems to fascinate his parents. It is their secret knowledge that the child wants to be able to share. The more parental devotion to reading and the child's belief in its magic propensities coincide, the easier time a child will have in learning to read, and the more important and enjoyable reading will be to him. (Bettelheim & Zelan, 1982, S. 54)

Das Vorbild der Eltern wird somit zur wichtigen Einflussgröße der kindlichen Lesekarriere, wobei sich in Anlehnung an die sozial-kognitive Theorie Banduras die Lesekompetenz als kognitive Determinante, die Lese- und Fernsehgewohnheiten als Verhaltensdeterminanten und das Familienumfeld als Umweltdeterminante bezeichnen lassen, welche in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen (Wollscheid, 2008). Je häufiger die Eltern in Anwesenheit des Kindes Lesen, desto positiver verläuft deren Lesesozialisation, wobei das Modellverhalten häufig über die mit dem Lesen verbrachte Zeit der Eltern und deren Einstellung zum Lesen operationalisiert wird (siehe hierzu auch Wollscheid, 2008). Inwiefern die Lesesozialisationsforschung diese Annahme bestätigen kann, wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

4.2.2 Lesesozialisation, Lesekompetenz und Lesemotivation

Die Lesesozialisationsforschung als disziplinübergreifender Forschungszusammenhang hat das zentrale Anliegen, Strukturen und Prozesse des Erwerbs von Lesekompetenz aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten (Groeben & Hurrelmann, 2002; Hurrelmann, B., 2004c; McElvany, 2008). Ein großer Teil der Studien zur frühen Lesesozialisation im Elternhaus sind qualitative Fallstudien (teilnehmende Beobachtung, narrative Interviews) oder retrospektive Befragungen von Jugendlichen oder Erwachsenen (Stubbe et al., 2007). Ein weiterer Forschungszweig nutzt zunehmend quantitative und teilweise längsschnittliche Designs (vgl. z. B. Burgess, Hecht & Lonigan, 2002).

Die Längsschnittstudie von B. Hurrelmann, Hammer und Nieß (1993) nahm das familiäre Leseklima bzw. die familiären Voraussetzungen zum Lesen bei Grundschulkindern in den Blick. Mit Hilfe von Fragebögen und Leitfadeninterviews konnten sowohl die Qualität als auch die direkten Auswirkungen der elterlichen Unterstützung und Förderung auf die Entwicklung von Lesekompetenz aufgezeigt werden. Das Leseklima in der Familie wurde anhand von Variablen ermittelt, die für Merkmale der allgemeinen und buchbezogenen Kommunikation und Interaktion, der Mediennutzung der Eltern und den speziellen Umgang mit Büchern in der Familie stehen, woraus sich die Faktoren (1) soziale Einbindung des Lesens, (2) Gespräche und prä- und paraliterarische Kommunikation, (3) Leseverhalten der Eltern, (4) Familienklima und (5) die Nutzung elektronischer Medien durch die Eltern ergaben. Die soziale Einbindung des Lesens erwies sich als die stärkste Einflussgröße sowohl in Bezug auf die Lesefreude als auch auf die Lesefrequenz. Auch die Lesedauer und die Leseerfahrung wird signifikant von dem Gefühl der Eingebundenheit des Lesens beeinflusst und bestimmt vor allem die Entwicklung von Lesemotivation. Als zweitwichtigster Faktor für Lesefreude und Lesefrequenz hat sich das Leseverhalten der Eltern herausgestellt. Des Weiteren konnten die Autoren zeigen, dass die prä- und paraliterarischen Gesprächsformen sowie Gespräche über Bücher das Leseverhalten der Kinder in allen Aspekten anregen (Lesefreude, Lesefrequenz- und -dauer). Insgesamt bestätigen die Ergebnisse die Vermutung, dass Kinder einen großen Teil ihrer Lesebereitschaft aus der sozialen Interaktion schöpfen, welche sich insbesondere durch die lesebezogene Kommunikation und Interaktion generiert (Hurrelmann, B. et al., 1993).

Weitere Studien weisen darauf hin, dass sich der Buchbesitz der Eltern positiv auf die Lesefreude der Kinder auswirkt und auch mit der Lesekompetenz (im Sinne von Lesefähigkeit) der Schülerinnen und Schüler korreliert (Bos, Schwippert, et al., 2007). Je mehr Bücher im Haushalt vorhanden sind, desto häufiger wird den Kindern vorgelesen, wobei Kinder, die angeben, dass ihnen niemals vorgelesen wird, eine niedrigere Lesemotivation aufweisen als Schülerinnen und Schüler, denen zu Hause vorgelesen wird (Richter & Plath, 2007). Somit wird die Frage nach der Häufigkeit des Vorlesens zur Schlüsselfrage, wenn es um die Be-

stimmung der Qualität der familiären Lesesozialisation geht³² (Bonfadelli & Fritz, 1993; Fritz, 1991; Köcher, 1988; Saxer, Langenbucher & Fritz, 1989). So zeigt die Metaanalyse von Bus et. al (1995), dass häufiges Vorlesen sowohl die Entwicklung des Sprachvokabulars als auch die Fähigkeit, einzelne Wörter zu buchstabieren, erhöht. Damit beeinflusst es die frühe literarische Kompetenz von Kindern, indem Kleinkinder bewusst mit geschriebener Sprache konfrontiert werden (wie z. B. mit grammatikalischen Formen der Schriftsprache), welche die Schriftsprache in einer Art und Weise präsentieren, die in Gesprächen niemals vorkommt. Diese Vorerfahrungen der Lesenden korrelieren in hohem Maße mit den späteren Lesefertigkeiten. Bettina Hurrelmann zufolge (2004c) werden diese Vorläufer der Lesekompetenz durch eine stimulierende sprachliche Umgebung gefördert. Diese liege vor, wenn Kinder zum Sprechen angeregt würden und auf sprachliche Äußerungen positive Rückmeldungen erhielten. Daraus ergibt sich, dass es diejenigen Kinder beim Lesenlernen leichter haben, die schon früh mit Textstrukturen in Berührung kommen (Niehbur & Ritterfeld, 2003), wie z. B. beim Vorlesen, „das dem Kind hilft, zu bestimmten bildlichen Repräsentationen im Buch [zu gelangen und] nach und nach immer korrektere sprachliche Benennungen zu liefern“ (Hurrelmann, B., 1994, S. 20).

Weitere familiäre Faktoren, die in Fragebogenstudien in unterschiedlicher Definition und Gewichtung als bedeutsam für die spätere Häufigkeit des eigenen Lesens (welche durch die Lesemotivation beeinflusst wird) identifiziert wurden, sind neben dem Buchbesitz die Lesehäufigkeit der Eltern, die allgemeine Unterstützung des Lesens, die Häufigkeit von Buchgeschenken, die Nutzung von Bibliotheken sowie die Gespräche zwischen Eltern und Kindern (vgl. hierzu z. B. Bonfadelli & Fritz, 1993; Franzmann, 2002; Fritz, 1991; Köcher, 1988; Saxer et al., 1989).

Ebenso wird das Elternvorbild in der Literatur zur Lesesozialisation immer wieder als zentrale Größe herausgearbeitet (Hurrelmann, B., 2004c; Tullius, 2001; van Peer, 1991) und durch die Studie zum Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend von der Stiftung Lesen bestätigt - von allen theoretisch möglichen Faktoren hat das Elternvorbild den stärksten Einfluss darauf, ob ein Kind zum Vielleser wird oder nicht. Der generelle Anteil der Vielleser in Deutschland beträgt 28%, wobei die Gruppe der Kinder, deren Eltern sich beide als Leser beschreiben lassen, einen Vielleser Anteil von 52% aufweist (also 24 Prozentpunkte über dem Durchschnitt). Die Gruppe der Vielleser mit nichtlesenden Eltern umfasst hingegen lediglich 9% und liegt damit weit unter dem Durchschnitt (Tullius, 2001).

³² Das Problem vieler Studien liegt darin, dass die Qualität der Vorleseinteraktion meistens nicht erfasst wird und man davon ausgehen kann, dass der Fördergehalt des Vorlesens sehr gering sein kann, wenn ein Text beispielsweise nur mühsam heruntergelesen wird und bewusst verhindert wird, dass das Kind Illustrationen im Buch ansehen kann bzw. langweilige Texte ausgewählt werden. Vielen Eltern fällt es schwer, die passenden Bücher zu finden, das Vorlesen nicht nur als Pflichtübung anzusehen, die Kommunikationsbedürfnisse der Kinder flexibel aufzugreifen und die Geschichten mit dem Vorwissen der Kinder zusammenzubringen sowie Fragen, Kommentare und Reflexionen der Kinder aufzunehmen bzw. anzuregen. Von daher sollten sich Studien wenn möglich nicht auf die Erfassung der Lesehäufigkeit z. B. durch Fragebögen beschränken, sondern ebenso qualitative Merkmale des Vorlesens berücksichtigen (vgl. hierzu Hurrelmann, B., 2004c).

Da die Forschung eindeutige Zusammenhänge zwischen einzelnen Struktur- und Prozessmerkmalen der Lesesozialisation und der Lesekompetenz feststellen konnte, erscheint es interessant zu wissen, inwiefern und in welcher Art und Weise sich die Qualität der familiären Lesesozialisation positiv beeinflussen lässt und damit die Lesekompetenz der Kinder steigern lässt. In diesem Zusammenhang haben sich die lesebezogenen familiären Sozialisationsbedingungen als stark von der sozialen Herkunft abhängig gezeigt (McElvany & van Steensel, 2009). Durch den sozioökonomischen Status, die vorhandene Bücherzahl und die lesebezogenen Einstellungen der Eltern konnten individuelle Merkmale wie der Wortschatz und die Lesekompetenz vorhergesagt werden. Im weiteren Verlauf werden folglich soziale und kulturelle Herkunftsmerkmale beschrieben, von denen angenommen wird, dass sie im Zusammenhang mit lernrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder stehen. Dabei wird vorerst überwiegend auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lernerfolg eingegangen, wobei angenommen wird, dass dieser Zusammenhang auch durch motivationale Einstellungen moderiert wird. Hierzu werden vorerst die einzelnen theoretischen Konstrukte zur sozialen Reproduktion vorgestellt und deren Bedeutung für das Lesen und Lernen insgesamt herausgearbeitet. Anschließend wird erläutert, über welche Wirkungsmechanismen die soziale Herkunft Einfluss auf die Lernmotivation nimmt.

4.3 Soziale und kulturelle Herkunftsmerkmale

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass sich die sozialisationsbedingten Einflüsse der Familie zu einem großen Teil auf sozial-kognitive Lernprozesse, die in sozialen Interaktionen stattfinden, zurückführen lassen. Damit nimmt die Qualität der sozialen Interaktionen eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung motivationaler Einstellungen und damit indirekt bei der Entwicklung von Lesekompetenz ein. Im weiteren Verlauf dieses Abschnittes werden die sozialen und kulturellen familiären Herkunftsmerkmale beschrieben, welche sowohl in Zusammenhang mit der Qualität der Eltern-Kind-Interaktionen stehen als auch die Grundlage der strukturellen Rahmenbedingungen des Lernens bilden. Obwohl sich die meisten Studien mit dem Zusammenhang von unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Schulleistung beschäftigen, wird davon ausgegangen, dass die Kompetenzentwicklung eng mit den motivationalen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler korrespondiert (siehe Abschnitt 3.5) und von daher wird im weiteren Verlauf auf das Verhältnis von sozialer Herkunft und Lernerfolg eingegangen, womit implizit auch immer postuliert wird, dass dieses Verhältnis von den leistungsrelevanten Persönlichkeitseinstellungen moderiert wird.

Auf die Frage, inwiefern die soziale Herkunft einen Einfluss auf die schulische Entwicklung und die damit verbundenen Bildungschancen von Kindern hat, wurde erstmals Mitte der 1960er Jahre eine Antwort gefunden. Zu Beginn der empirischen Bildungsforschung wurde von Peisert (1967) im Bild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ die Akkumulation von Faktoren, die sich negativ auf die Bildungsbeteiligung auswirken, widergespiegelt. Nach den ersten Erfolgen der Bildungsexpansion (wie z. B. die Egalisierung der Bildungs-

chancen von Mädchen und Jungen, der Ausgleich der sozialen Bildungsunterschiede zwischen Kindern in Stadt und Land und die Entkoppelung von Bildungszugang und konfessionellen Bedingungen) festigte sich die Annahme, bildungspolitisch auf dem richtigen Weg zu sein (Pietsch, 2005). Das Thema ungleiche Verteilung von Bildungschancen trat über Jahrzehnte in den Hintergrund der wissenschaftlichen Forschung, da das „Gewissen beruhigt war und es sich erübrigte, sich mit zu vielen Daten zu belasten“ (Vester, 2004, S. 14). Aus heutiger Sicht haben die Reformbemühungen der späten 1960er und 1970er Jahre zwar dazu geführt, dass die Schularten Realschule und Gymnasium prozentual ansteigende Schülerzahlen aufweisen können. Es ist dennoch umstritten, ob die Bildungsexpansion zu Veränderungen im herkunftsspezifischen Zugang zu höherer Bildung geführt hat (vgl. Schneider 2004, S. 79). So stellt Müller (1998) fest, dass die Bildungsexpansion insbesondere Vorteile für Kinder aus höheren sozialen Klassen mit sich brachte und somit dem Anspruch, allen Kindern gleiche Chancen auf Bildung einzuräumen, nicht gerecht werden konnte.

Nachdem das Thema soziale Ungleichheit und Bildung in der Bundesrepublik seit Mitte der 1970er Jahre durch die Debatte um Werte und Individualisierung abgelöst wurde (Rademacker, 1997), lässt sich seit Mitte der 1990er Jahre eine Renaissance der Fragestellung beobachten (Becker, 2006; Kraus, 1996). Die sozial ungleichen Bildungschancen von Kindern rückten insbesondere mit den beiden internationalen Schulvergleichsstudien PISA (Baumert et al., 2001) und IGLU (Bos et al., 2003a) wieder in das Interesse der Öffentlichkeit und es folgte eine kaum überschaubare Anzahl von Veröffentlichungen zum Thema (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Fthenakis, 2003; Hansel, 2003; Schiefele, Artelt, Schneider & Stanat, 2004). Allen Studien gemein ist die Erkenntnis, dass ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Erwerb alltagsrelevanter Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen besteht. Eine verbreitete Annahme zur Erklärung der Befunde ist, dass Kinder aus bildungsnahen Haushalten sozialisationsbedingte Startvorteile haben und somit bessere Leistungswerte in der Schule erzielen (Schneider, 2004). Insofern fragen die Ansätze schichtspezifischer Sozialisation danach, wie und warum sich soziale Ungleichheiten, die sich sowohl auf gesellschaftliche Strukturmerkmale (wie z. B. Bildung) als auch auf prozessuale Merkmale (wie z. B. das Erziehungsverhalten der Eltern) zurückführen lassen, zwischen unterschiedlichen sozialen Gruppierungen im Zuge des Sozialisationsprozesses reproduzieren (vgl. z. B. Geulen, 2007; Steinkamp, 1991). Eine mögliche Erklärung ist, dass die Familie als zentrale Vermittlungsinstanz den ‚Sozialcharakter‘³³ an die nachwachsende Generation überträgt (Hurrelmann, K., 2002) und „dass die durch die ungleiche berufliche ... Bildung beeinflusste Persönlichkeitsstruktur der Eltern in der familialen Interaktion durch bestimmte Erziehungspraktiken an die Kinder weitergegeben und auf diese Weise der soziale Status durch die ‚Sozialisation‘ vererbt“ wird (ebd., S. 172). Die Familie ist demnach der Ort, an dem „grundlegende Einstellungen, Wertorientierungen, Motive, Fähigkeitsprofile, Handlungsdispositionen

³³ Als der „Teil des ‚Charakters‘, wie er in bestimmten Gruppen gemeinsam ist und der ... das Produkt dieser Gruppen darstellt.“ (Riesman, 1958, S. 21).

und -strategien des Kindes entstehen, die ... die späteren Entwicklungsprozesse deutlich kanalisieren“ (Steinkamp, 1991, S. 258).

Um die Mechanismen der sozialen Reproduktion und deren Bedeutung für die Entwicklung von Motivation und schulischen Kompetenzen zu verdeutlichen, werden in den folgenden Abschnitten die verschiedenen kulturellen und sozialen Einflussfaktoren der familiären Sozialisation dargestellt.

4.3.1 Primäre und sekundäre Herkunftsmerkmale nach Bourdieu, Coleman und Boudon

Der französische Ethnologe und Soziologe Pierre Bourdieu (1973, 1982, 2000) differenziert die Gesellschaft anhand ökonomischer, sozialer und kultureller Merkmale. Dabei gehören die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die eine Person verinnerlicht hat, zu den kulturellen Ressourcen. Das System von Regeln, das zur Ausbildung dieser Muster führt, bezeichnet Bourdieu (1973) als Habitus. Dieser wiederum bestimmt den Lebensstil und die damit verbundene Position einer Person innerhalb der sozialen Hierarchie einer Gesellschaft. Bourdieu (1982) zufolge entstehen die Unterschiede in der Sozialisation einerseits durch die Übertragung kulturellen Kapitals innerhalb der Familie von einer Generation auf die nächste. Allgemein bezeichnet Bourdieu Kapital als akkumulierte Arbeit, die entweder in Form von Material oder in verinnerlichter, „inkorporierter“ Form auftritt. Dabei ist es auf die Verteilung des Kapitals zurückzuführen, dass „die Wechselspiele des gesellschaftlichen Lebens, insbesondere des Wirtschaftswesens, nicht wie einfache Glücksspiele verlaufen“ (Bourdieu, 2000, S. 217). Denn die Akkumulation von Kapital (in objektivierter oder verinnerlichter Form) braucht Zeit. Dabei kann das Kapital Profite produzieren, sich selbst reproduzieren oder auch wachsen. Demnach sorgt es in seiner unterschiedlichen Verteilung dafür, dass nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist (Bourdieu, 2000).

Das Kapital tritt in drei grundlegenden Arten auf:

Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder Beziehungen, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln. (ebd., S. 218)

Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand ist Bildung und kostet Unterrichts- und Lernzeit. Bildungsprozesse sind somit individuelle Prozesse und geschehen in der Zeit (Zeihner, 2005), wobei diese persönlich vollzogen und verinnerlicht werden müssen:

Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand – also in der Form, die man auf ... deutsch ‚Bildung‘ ... nennt – setzt einen *Verinnerlichungsprozeß* voraus, der in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, *Zeit kostet*. Die Zeit muss vom Investor *persönlich* investiert werden. (Bourdieu, 1983, S. 186).

Bildung ist Ausdruck inkorporierten kulturellen Kapitals, wenn sie sich auf den funktionalen Aspekt in Form der im Rahmen des Bildungsprozesses internalisierten Wahrnehmungs-,

Denk- und Handlungsmuster bezieht, die auch als „Habitus“ (Bourdieu, 1984) bezeichnet werden (Baumert et al., 2001). Der strukturelle, in Sozialstatus übertragbare, Aspekt kulturellen Kapitals bezieht sich auf Bildungszertifikate (z. B. dem Abitur) (Wollscheid, 2008) und wird als institutionalisiertes Kulturkapital bezeichnet. Um kulturelle Kompetenz nach außen sichtbar zu machen und den ihr zugeschriebenen Wert zu erhalten, muss das ihr zu Grunde liegende inkorporierte kulturelle Kapital vergleichbar gemacht werden (z. B. durch die Vergabe von schulischen und akademischen Titeln) (Bourdieu, 2000). Die dritte Form kulturellen Kapitals, das objektivierte Kulturkapital, ist materiell übertragbar und besteht aus Kulturgütern wie z. B. Büchern, Gemälden, Instrumenten usw., wobei lediglich das juristische Eigentum von einer Person an die nächste weitergegeben werden kann, nicht aber die Fähigkeit, einen Gegenstand in seiner kulturellen Bedeutung zu erkennen. Diese Fähigkeiten, wie z. B. der Genuss bei der Betrachtung eines Gemäldes oder beim Lesen eines Buches, sind inkorporiertes Kulturkapital und unterliegen den beschriebenen Übertragungsregeln (Bourdieu, 2000).

Neben dem kulturellen Kapital beeinflusst das soziale Kapital die Sozialisationsbedingungen eines Kindes. Als Sozialkapital bezeichnet Bourdieu (2000)

... die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen. (Bourdieu, 2000, S. 224)

In welchem Umfang ein Individuum über soziales Kapital verfügt, hängt also davon ab, wie groß das Netz seiner Beziehungen ist, die es tatsächlich aktivieren kann und davon, über welches (ökonomische, kulturelle und soziale) Kapital diejenigen verfügen, mit denen es in Beziehung steht (Bourdieu, 2000).

Ebenso wie Bourdieu unterscheidet Coleman (1988) drei verschiedene Kapitalien, welche den gesellschaftlichen Status einer Person determinieren:

Jedes Kind tritt mit drei Arten von Kapitalvermögen in das Erwachsenenleben ein: materiellem Kapital in Form von materiellen Gütern oder Geld, um diese zu kaufen; menschlichem Kapital in Form von erworbenen Wissen und Fertigkeiten; und sozialem Kapital in Form von sozialen Beziehungen innerhalb der Familie oder der Gemeinschaft, auf die man sich stützen kann. (Coleman, 1996, S. 102)

Dem sozialen Kapital kommt in seiner Gesellschaftstheorie eine entscheidende Rolle zu, da es ihm zufolge das gesamte Sortiment an gesellschaftlichen Mitteln, auf die ein Individuum zurückgreifen kann, um mit ihrer Hilfe ein Ziel zu erreichen, beinhaltet³⁴ (Coleman, 1988). Es spielt eine entscheidende Rolle in der Bildung menschlichen Kapitals und es steht insofern nicht jedem Kind und Jugendlichen in gleicher Menge zur Verfügung, als dass es durch die Strukturen sozialer Beziehungen erzeugt wird, welche durch drei Merkmale charakterisiert

³⁴ Diese gesellschaftlichen Hilfsquellen bestehen aus Vertrauen, dem Netz an Verpflichtungen, die man, wenn nötig, in Anspruch nehmen kann, dem allgemeinen Einvernehmen, das effiziente Zusammenarbeit ermöglicht, und in anderen sozialen Beziehungen verankerten Aktivposten (Coleman, 1996).

sind: die Geschlossenheit sozialer Netzwerke sowie die Vielfältigkeit und Dauer von Beziehungen (Coleman, 1996). Diese variieren je nach Anzahl und Qualität der sozialen Interaktionen, an denen die Person beteiligt ist.

Soziales Kapital beinhaltet die Prozesse und Strukturen von Beziehungen, die das Handeln und den Zugang zu Ressourcen erleichtern oder verhindern, wobei die Struktur die Möglichkeiten, die Häufigkeiten und die Dauer der interpersonalen Beziehungen darstellt (womit Faktoren wie die Anwesenheit eines oder beider Elternteile oder die Anzahl der Geschwister zu den strukturellen Merkmalen gehören). Der Prozess repräsentiert die Qualität der Beteiligung an Beziehungen (wie z. B. die Eingebundenheit der Eltern in das Leben ihrer Kinder) (Israel et al., 2001). Die prozessualen Elemente eines familiären sozialen Kapitals spiegeln sich in den bildungsunterstützenden Aktivitäten, wie z. B. der Hilfe bei den Hausaufgaben, der Diskussion über die Schule betreffende Dinge und die hohe Bildungsaspiration, wider. Hierzu gehören ebenso Beschränkungen, wie z. B. die Kontrolle über den Fernsehkonsum und die Überprüfung von Hausaufgaben (Israel et al., 2001). Diese Aspekte betreffen die Qualität der sozialen Interaktionen.

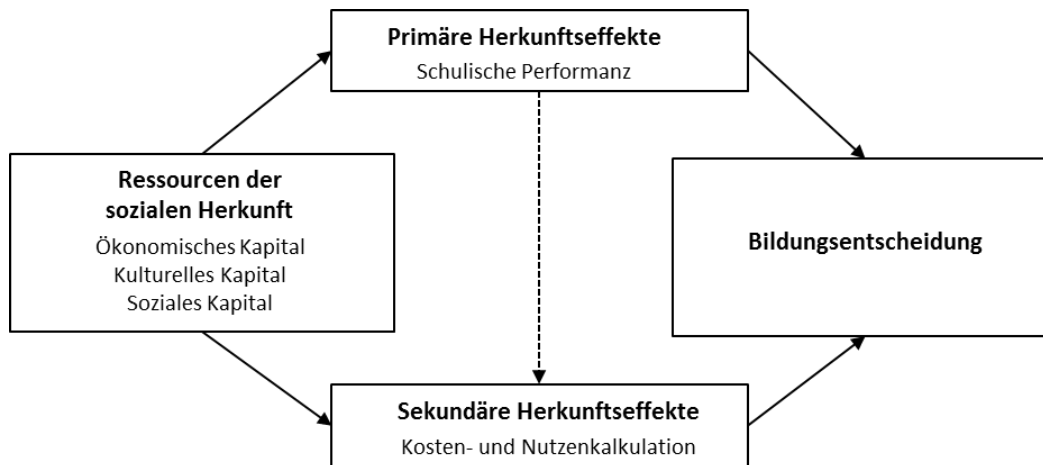
Die sozialen Netzwerke werden Coleman zufolge zum Ort der Ausbildung individueller Wertvorstellungen, wobei die generationsübergreifenden Netzwerke als besonders relevant für die Bildung menschlichen Kapitals angesehen werden (Coleman, 1996). Von einem solchen Netzwerk spricht man, wenn die Eltern eines Kindes die Eltern der Kinder kennen, mit denen ihr Kind befreundet ist. In diesen Netzwerken können Eltern gemeinsame Normen und Standards zur Regulierung des Verhaltens ihrer Kinder aufstellen und Kinder haben nicht nur ihre eigenen Eltern zur Hilfsquelle, sondern können ebenfalls auf die anderen im Netzwerk befindlichen Eltern zurückgreifen (Coleman, 1988). Damit verweist Coleman in zweierlei Hinsicht auf das Potential außerschulischer und außerfamiliärer Interaktionen. Einerseits wird durch die Eingebundenheit in vielfältige soziale Zusammenhänge die Anzahl an Modellen, von denen durch Beobachtung und Nachahmung gelernt werden kann, erhöht und damit die Übernahme (auch bildungsrelevanter) Einstellungen ermöglicht³⁵ und andererseits können bereits bestehende Werte durch das Gefühl der Zugehörigkeit und dem damit verbundenen Streben nach Anerkennung gefestigt oder korrigiert werden.

Die von Bourdieu und Coleman beschriebenen Mechanismen, die zur Reproduktion sozialer Ungleichheit führen, werden in der Literatur als primäre Herkunftseffekte bezeichnet. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Bildungsverlauf generiert sich dabei durch schichtspezifische Sozialisationsbedingungen, die zu unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten führen (je höher z. B. die Bildung der Eltern, desto besser die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, desto größer die Startvorteile im schulischen Bildungssystem). Neben den primären Effekten werden in der Ungleichheitsforschung die sekundären Effekte diskutiert, welche den Einfluss der Herkunft auf die Bildungswahl bei vergleichbarer Leistung umfassen (vgl. hierzu auch Becker, 2004; Becker & Lauterbach, 2004b; Ditton et al., 2005).

³⁵ Hierbei soll erwähnt sein, dass diese Modelle selbstverständlich auch negative Einflüsse auf schulrelevante Einstellungen ausüben können, je nachdem, welcher sozialen Gruppe die Person zugehörig ist.

Die folgende Abbildung beschreibt das Zusammenspiel von primären und sekundären Effekten der Sozialschichtzugehörigkeit für die Wahl einer Bildungsalternative.

Abbildung 4.1: Vereinfachtes Modell zur Genese von Bildungsentscheidungen nach Boudon



(Quelle: Becker & Lauterbach, 2004b, S. 13)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die durch die familiären Ressourcen beeinflussten primären Effekte über die Leistung der Schülerinnen und Schüler hauptsächlich die Erfolgswahrscheinlichkeit der Bildungsinvestition bestimmen, während die sekundären Effekte darüber hinaus die jeweiligen Kosten- und Nutzenkalkulationen zwischen den verschiedenen sozialen Schichten berücksichtigen. Damit erweitert Boudon die Theorien zur sozialen Reproduktion um die individuelle Erwartungskomponente und liefert dadurch neben der Ressourcentheorie und dem Humankapitalansatz die differenzierteste und damit auch geeignetste Theorie zur Erklärung dauerhafter, schichtspezifischer Bildungsbenachteiligungen im allgemeinen Bildungssystem (Link, 2011). Für eine ausführliche Darstellung und Weiterentwicklung des wert-erwartungsorientierten Ansatzes siehe Maaz, Hausen, McElvany und Baumert (2006).

Nachdem die verschiedenen theoretischen Ansätze zur sozialen Reproduktion und die jeweiligen Bedingungsfaktoren überblicksartig in den Blick genommen wurden, werden in den folgenden Abschnitten die einzelnen sozialen und kulturellen Herkunftsmerkmale und deren spezifische Bedeutung für die Lesesozialisation und die damit verbundene Lesekompetenz betrachtet. Wie eingangs erwähnt, wird angenommen, dass sich der herkunftsbedingte Lernerfolg immer auch über motivationale Persönlichkeitseinstellungen generiert, womit die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Entwicklung von Lernmotivation deutlich wird. Da es bislang an Studien mangelt, welche explizit die Bedeutung der beschriebenen sozio-kulturellen Prozess- und Strukturmerkmale der Sozialisation für motivationale Einstellungen in den Vordergrund stellen und die wenigen zu der Erkenntnis kommen, dass keine direkten Effekte zu erwarten sind (Looser, 2011), wird auch in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen, dass sich die Übertragungsmechanismen weitestgehend auf die elterlichen Erziehungspraktiken beziehen, welche wiederum vom elterlichen Habitus geprägt sind und damit die Verbindung zwischen sozialer Herkunft und lernrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen

herstellen. Die Bedeutung der herkunftsbedingten elterlichen Erziehungspraktiken für allgemeine motivationale Einstellungen wird im Anschluss an die Ausführungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lernerfolg dargestellt.

4.3.2 Soziale Herkunft und Lernerfolg

Der enge Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status und Lernerfolg konnte in zahlreichen Studien belegt werden (Baumert & Schümer, 2001; Baumert et al., 2006; Bos, Schwippert, et al., 2007; Ehmke & Baumert, 2007; Müller, K. & Ehmke, 2013; Schwippert et al., 2003; Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012). Es wird davon ausgegangen, dass die abnehmende Stellung in der Sozialstruktur zu kumulativ-häufenden Benachteiligungen führt indem Sozialisationsprozesse dahingehend beeinflusst werden, „dass Kinder mit abnehmender Wahrscheinlichkeit optimale kognitive, motivationale und sprachliche Kompetenzen entwickeln, die für eine gelingende Sozialisation vorausgesetzt werden.“ (Wollscheid, 2008, S. 57)

Es konnte vielfach gezeigt werden, dass die durchschnittlichen Testergebnisse der untersuchten Lernbereiche umso höher ausfallen, je besser die elterliche Position in der Sozialstruktur und je höher die Bildung der Eltern ist (vgl. z. B. Lehmann, Peek & Gänsfuß, 1997; Schwippert et al., 2003). So konnte mit PISA 2000 erstmalig im internationalen Vergleich nachgewiesen werden, dass die Lesekompetenz in keinem OECD Land so eng mit der sozialen Herkunft verknüpft ist wie in Deutschland ($r=0.41$). Die soziale Herkunft konnte 13 Prozent der Variabilität in der Lesekompetenz erklären (Baumert & Schümer, 2001). Dieses Ergebnis wurde mit leichten Abweichungen in den folgenden Zyklen von PISA und PIRLS repliziert (Bos, Schwippert, et al., 2007; Ehmke & Baumert, 2007; Schwippert et al., 2003; Wendt et al., 2012). Des Weiteren gelangen Studien zu dem Ergebnis, dass Armut ein Hindernis für den Besuch einer weiterführenden Schule ist (vgl. Lauterbach & Lange, 1998), wobei sich die Kopplung zwischen kulturellem Kapital und ökonomischen Kapital darin zeige, dass sich beispielsweise mit dem Einsatz ökonomischen Kapitals Kulturgüter (wie z. B. Bücher) anschaffen ließen, die wiederum dafür genutzt werden könnten, dem Kind ein anregungsreiches Umfeld zu bieten, das für die kindliche Kompetenzentwicklung förderlich sei (Pietsch, 2005). Erst wenn eine Familie über Bücher verfügt, können diese in sozialisatorische Prozesse wie die Lesesozialisation eingebunden werden, um dem Kind z. B. Vorläuferfähigkeiten für die zukünftige schulische Kompetenzentwicklung zu vermitteln. Die lesesozialisatorischen Prozesse sind wiederum vom Habitus beeinflusst, womit der Zusammenhang zwischen Lesesozialisation und sozialer Herkunft deutlich wird.

4.3.3 Soziale Herkunft und Lesesozialisation

Die ersten Versuche, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lesesozialisation zu beleuchten, wurden bis Mitte der 1970er Jahre anhand von Forschungen zum kindlichen Leseverhalten und sozialen Herkunftsmerkmalen vorgenommen (vgl. z. B. Gerlach, Köhling & Möhlmann, 1976; Kirsch, D., 1978). Dabei wurde häufig von einem direkten kausalen Zusammenhang zwischen z. B. Bildungsniveau und Lesesozialisation ausgegangen. Zwar wird Bildung (wie z. B. in Form kulturellen Kapitals) nach wie vor als eine Dimension sozialer Ungleichheit angesehen (Hradil, 2004, 2005), doch wird nicht mehr von einem direkten Einfluss ausgegangen, sondern von indirekten Übertragungsmechanismen von Einstellungen und Werten über die Gewohnheiten der Eltern bzw. deren ‚Habitus‘ (vgl. hierzu auch Hurrelmann, B., 2004b). Da sich dieser anhand verschiedener sozialer und kultureller Ressourcen generiert (siehe Abschnitt 4.3), behält die Bildung als kulturelle Ressource ihre Relevanz für das Verständnis struktureller und prozessualer Lesesozialisationsmerkmale.

So wurden teilweise Unterschiede im Umgang mit Sprache zwischen verschiedenen Statusgruppen gefunden, die sich vor allem daran festmachen lassen, dass in höheren Bildungsgruppen im Allgemeinen sowohl mehr gesprochen und geschrieben wird, als auch komplexere, abstraktere und auf einem größeren Wortschatz beruhende Satzkonstruktionen bevorzugt werden (vgl. z. B. Neidhardt, 1977; Oevermann, 1972). Beides gilt als Voraussetzung für die Herausbildung von Vorläuferfähigkeiten in Bezug auf die spätere Lesekompetenz (siehe Abschnitt 4.2.2). Weitere Belege zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Lesesozialisation im Bereich der Bildungsforschung finden sich unter anderem in der Lesestudie der IEA Anfang der 1990er Jahre. Bereits dort konnte gezeigt werden, dass die Lesehäufigkeit der Kinder stark mit der Bildung der Eltern korreliert – je höher der Bildungsabschluss desto häufiger lesen die Kinder (Lehmann et al., 1995). Auch die empirische Leseforschung liefert immer wieder Hinweise auf (bildungs-)schichtspezifische Selektions- und Rezeptionsmuster quer über alle Medien (Hurrelmann, B., 2004a). So konnte zu verschiedenen Zeitpunkten immer wieder ein starker positiver Zusammenhang zwischen Bildung und Lesen (und dabei insbesondere für das Lesen von Büchern) und das Gegenteil für die Fernsehnutzung nachgewiesen werden (Bonfadelli, 1994; Bonfadelli & Fritz, 1993; Bucher, 2004; Steinborn & Franzmann, 1980; Tullius, 2001; van Peer, 1991). Auch die bereits zitierte Studie der Stiftung Lesen konnte zeigen, dass die Bildung gleich nach dem Elternvorbild den zweitstärksten Einfluss darauf nimmt, ob jemand zum Vielleser wird oder nicht (Tullius, 2001). Ebenso konnten B. Hurrelmann et al. (1993) in ihrer Längsschnittstudie nachweisen, dass „fast alle Wirkungsfaktoren, die das Leseklima in der Familie ausmachen, mehr oder weniger eng mit Bildung verknüpft“ (Hurrelmann, B. et al., 1993, S. 69) sind. Daraus lässt sich schließen, dass sich in der Lesesozialisationsforschung klassische Indikatoren des sozioökonomischen Status wie z. B. die Bildung der Eltern als valide für die Vorhersage von Lesesozialisationsprozessen erweisen. Auch Groeben (2004) weist darauf hin, dass sich eine gelingende Lesesozialisation am besten mit der Schulbildung der Eltern vorhersagen lasse und zwar häufig besser, als mit

mehrdimensionalen Indikatoren, die auf Milieu oder Lebensstilkonzepte zurückgehen. B. Hurrelmann (1990) hingegen gibt zu bedenken, dass die Gewohnheiten der Mediennutzung zwar nach wie vor bildungsabhängig seien, der Bildungsstatus im herkömmlichen Sinne allerdings nur ein grober Indikator sei, um die internen Merkmale einer Familie im Sinne eines Interaktionsgefüges zu beschreiben. Von daher soll im weiteren Verlauf auf die Bedeutung der sozialen Interaktionen, welche durch das Ausmaß an familiären sozialen Kapital bestimmt werden, für die Entwicklung lesebezogener Einstellungen und der daraus resultierenden Lesefertigkeit eingegangen werden.

4.3.4 Die Bedeutung sozialen Kapitals für den Lernerfolg

Neben den zuvor beschriebenen Indikatoren zum sozioökonomischen Status der Familie hat das soziale Kapital insbesondere in der empirischen Bildungsforschung breite Anwendung gefunden (vgl. z. B. Bos, Schwippert, et al., 2007; Ehmke & Baumert, 2007; Prenzel, Baumert, et al., 2004; Wendt et al., 2012). Die Ressource Sozialkapital stellt insofern eine für den Bildungserfolg wichtige Determinante dar, als dass Studien zeigen konnten, dass Kinder aus Familien mit hohem Sozialkapital höhere Werte in Testergebnissen erzielen, bessere Noten bekommen und die Schule weniger häufig vorzeitig verlassen (Israel et al., 2001; Stecher, 2001; Teachman, Paasch & Carver, 1996). Auch die in der Familie stattfindenden Diskussionen über schulische Belange beeinflussen die eben genannten Aspekte positiv (vgl. dazu auch Ho Sui-Cho & Willms, 1996). Ebenso führen schulunabhängige, intensive Eltern-Kind-Interaktionen (z. B. durch gemeinsame Aktivitäten und ein grundsätzliches Vertrauen in die schulischen Leistungen des Kindes) zu guten Schulleistungen (Dohle & Wessel, 1997). Auch weitere prozessuale Merkmale sozialen Kapitals wirken (neben der strukturellen Dimension des Sozialkapitals) auf die schulischen Leistungen ein - die Häufigkeit des Beschränkens der Fernsehzeit, der Ausgehzeit, die Beaufsichtigung der Hausaufgaben sowie die Anwesenheit eines Elternteils nach der Schule konnten zu einem Faktorwert zusammengefasst werden und zeigen positive Effekte auf Kompetenztestwerte (Ho Sui-Cho & Willms, 1996). Der Fernsehkonsum von Kindern zeigt auch als Einzelindikator in die gleiche Richtung, wohingegen die Unterstützung bei den Hausaufgaben teilweise negativ mit den erreichten Testergebnissen korreliert (Israel & Beaulieu, 2002; Israel et al., 2001). Dies könnte darin begründet sein, dass eine zu häufige Kontrolle der Hausaufgaben als Druck empfunden wird oder durch zu viel Unterstützung der eigene Lernfortschritt nicht mehr nachvollzogen werden kann. Des Weiteren könnte es sein, dass gerade Kinder mit schlechten Schulleistungen vermehrt Unterstützung bekommen und von daher die Richtung des Zusammenhangs nicht mehr eindeutig feststellbar ist (Schmitt, 2009). Hierzu mangelt es an längsschnittlichen Studiendesigns, welche die Kausalitäten spezifizieren könnten. Eine Ausnahme bildet die Untersuchung von Schmitt (Schmitt, 2009), welche anhand der Daten aus der interdisziplinären Forschergruppe BiKS („Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“) nachweisen konnte, dass ein hohes wahrgenommenes Unterstützungsver-

halten der Eltern bezüglich schulischer Belange die Gefahr reduziert, ein mittleres Notenlevel (im Gegensatz zu einem hohen Notenlevel) zu erreichen. Wird am Ende der vierten Klasse über ein schlechteres Unterstützungsverhalten der Eltern als in der dritten Klasse berichtet, steigt die Wahrscheinlichkeit, ein niedriges oder mittleres Notenlevel zu erreichen. Unter dieser Perspektive sind die sozialen Beziehungen innerhalb der Familie nicht das Ergebnis einer schulischen Leistung, sondern nehmen Einfluss auf die Kompetenzen. Des Weiteren zeigt die Studie, dass das Sozialkapital als Ressource für den Bildungserfolg in generellen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern liegt und nicht ausschließlich in Interaktionen mit explizitem schulischen Bezug (Schmitt, 2009).

Der Zusammenhang von sozialem und kulturellem Kapital zeigt sich in der Qualität familiärer Interaktionen. So unterscheiden sich z. B. Vorlesesituationen insofern nach Bildungsnähe, als dass bildungsnähere Familien diese eher als Dialog zwischen vorlesendem Elternteil und Kind gestalten, wohingegen bildungsfernere Familien dazu beitragen, dass sich die Kinder eher passiv verhalten und still zuhören (z. B. Wieler, 1997). Besonders relevant wird das Sozialkapital, wenn es um die Kompensation von herkunftsbedingten Nachteilen geht. So konnte Pietsch (2005) für Hamburger Grundschüler zeigen, dass die hohe soziale Eingebundenheit der Kinder und eine intergenerationale Geschlossenheit in bildungsfernen und ökonomisch deprivierten Milieus einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder ausübt. Auch die Längsschnittuntersuchung von Schmitt (2009) kommt zu dem Ergebnis, dass innerfamiliäre Beziehungen einen eigenständigen und bedeutsamen Beitrag zur Aufklärung des Zusammenhangs zwischen familialen Ressourcen und Bildungserfolg leisten. Die Veränderung der Eltern-Kind-Beziehung zeigt sich hinsichtlich des erreichten Notenlevels bedeutender als der sozioökonomische Status der Kinder.

Insgesamt betrachtet kann Colemans (1988) These dahingehend bestätigt werden, dass Kinder und Jugendliche auf soziales Kapital angewiesen sind, um den Anforderungen der Schule gerecht werden zu können.

... ohne die elterliche Aufmerksamkeit, die die schulischen Anforderungen untermauert und Unterstützung bietet, um sie zu erfüllen; ohne die Beaufsichtigung der Hausaufgaben, die Eltern lange Zeit übernahmen; ohne die Gemeinschaftsnormen und die Beaufsichtigung durch die Gemeinschaft, die Jugendliche von Schwierigkeiten fernhält (Coleman, 1996, S. 100)

fehlt den Schülern das soziale Kapital, auf das sie implizit angewiesen sind. Innerhalb der familiären Sozialisation bedeutet dies, dass sowohl die Quantität als auch die Qualität der sozialen Interaktionen ausschlaggebend für die Entwicklung von Lesekompetenz (einschließlich der Lesemotivation) ist. Die Qualität der verschiedenen Prozesse, wie z. B. der prä- und paraliterarischen Kommunikation hängt in einem hohen Maße mit der Bildungsnähe zusammen, wodurch lesesozialisatorische Prozesse niemals unabhängig von den sozialen Interaktionen, generiert durch einen spezifischen Habitus, gesehen werden dürfen: „book reading is not an isolated technique to stimulate early learning in the domain of literacy but a profoundly social process, embedded in parent-child relationships.“ (Bus, 2001, S. 41).

Die Sozialisationseinflüsse seitens der Eltern dürften nur dann von Kindern aufgenommen, verarbeitet und in Gewohnheiten umgesetzt werden, wenn Eltern und Kinder Zeit miteinander verbrachten. Ein Mangel an Familienzeit ließe sich von daher nicht durch eine hohe Bildung der Eltern kompensieren (Wollscheid, 2008). Das soziale Kapital in Form von gemeinsam verbrachter Zeit stellt demnach das Bindeglied zwischen Eltern und Kindern dar (Coleman, 1988). Je höher die ökonomischen Ressourcen in einem Haushalt, desto mehr freie Zeit steht den Familienmitgliedern zur Verfügung, um vielfältige soziale Interaktionen zu generieren. Die ökonomischen Ressourcen korrelieren darüber hinaus stark mit der Bildung der Eltern, was wiederum ein hohes Maß an kulturellem Kapital suggeriert, wodurch die Qualität der Interaktionen gesteigert werden kann. Erst wenn die Ressource Zeit (als Komponente sozialen Kapitals) und die Ressource Bildung (als Humankapital) miteinander in Verbindung gebracht werden, kann eine Steigerung des Lernerfolg (als Outcome) erwartet werden: „[A] child may have talented and high educated parent ..., but interactions with that parent are needed to convey encouragement and expectations.“ (Bianchi & Robinson, 1997, S. 333)

Neben der großen Bedeutung der familiären Sozialisation bei der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten, welche über die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen entscheiden, kommt dem sozialen Kapital der Gemeinde ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Dieses kann die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung unterstützen, auch wenn es nicht im selben Maße zur Schulleistung beitragen kann (Israel et al., 2001). Die Möglichkeiten, welche sich durch ein aktives Freizeitverhalten und eine damit verbundene Eingebundenheit in vielfältige soziale Interaktionen über die Familie hinaus bieten, werden zu einem späteren Zeitpunkt erläutert. Vorerst wird die Bedeutung weiterer herkunftsbedingter Merkmale für lern- und leistungsrelevante Einstellungen beleuchtet, indem das Verhältnis von Bildungsaspiration und Bildungserfolg analysiert wird. Daran anschließend werden die Auswirkungen des herkunftsbedingten Erziehungsverhaltens auf die Entwicklung von Lernmotivation dargestellt.

4.3.5 Soziale Herkunft und Bildungsaspiration

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, inwieweit die primären Herkunftseffekte die lernbezogenen Prozesse und Strukturen der familiären Sozialisation bedingen. Damit konnten die zuvor formulierten theoretischen Annahmen der soziokulturellen Theorie anhand empirischer Ergebnisse bestätigt werden. Dieser Abschnitt rückt die Prämissen der Rational-Choice-Theorie und damit die sekundären Herkunftseffekte (ausgedrückt in den Bildungsentscheidungen) in den Vordergrund, da verschiedene Untersuchungen gezeigt haben, dass die elterliche Bildungsaspiration neben den Leistungen der Kinder den stärksten Prädiktor für die spätere Bildungslaufbahn darstellt (Becker, 2000; Meulemann, 1985; Wiese, Meulemann & Wieken-Mayser, 1983). Da sich die Bildungs- und Sozialstrukturforschung einig ist, dass die Übergänge in den Bildungssystemen die entscheidenden Stationen für die Entstehung von Bildungsungleichheiten darstellen und soziale Disparitäten insbesondere beim Übertritt zur weiterführenden Schule sichtbar werden (z. B. Arnold, Bos, Richert & Stubbe, 2007; Baumert

& Schümer, 2001, 2002; Blossfeld, 1987; Cortina & Trommer, 2003; Ditton, 1992; Mare, 1980; Shavit & Blossfeld, 1993), stellt sich die Frage nach dem Zusammenspiel von sozialer Herkunft und Schulformwahl. Hierzu wurden allein in den letzten 10 Jahren zahlreiche Studien veröffentlicht, welche sich dem Thema, auch unter Berücksichtigung von Länderunterschieden, ausführlich und unter verschiedenen Aspekten widmen (Arnold et al., 2007; Bos et al., 2004; Milek, Lüdtke, Trautwein, Maaz & Stubbe, 2009; Stubbe & Bos, 2008).

Vielfach belegt ist die Tatsache, dass die elterlichen Bildungsvorstellungen insofern maßgeblich vom sozioökonomischen Status der Eltern abhängen, als dass ein hoher Status zu einer hohen Aspiration der Eltern führt (Ditton et al., 2005; Kurz & Paulus, 2008; Paulus & Blossfeld, 2007). Auch unter Kontrolle von schulischer Leistung, welche indirekt über die primären Herkunftseffekte generiert wird, bleibt dieser Zusammenhang bestehen (Ditton et al., 2005)³⁶. Besonders eindringlich zeigt sich dieser Befund immer wieder in den internationalen Vergleichsstudien wie PIRLS/IGLU und PISA (Bos, Schwippert, et al., 2007; Schümer et al., 2001; Walter, 2009; Wendt et al., 2012). Die IGLU Daten aus dem Jahre 2011 belegen, dass Schülerinnen und Schüler aus der oberen Dienstklasse eine 5,21mal höhere Chance gegenüber Kindern aus (Fach)arbeiterfamilien haben, dass ihre Eltern eine Gymnasialpräferenz für ihr Kind haben. Auch nach Kontrolle von Fachleistungen und anderen leistungsrelevanten Merkmalen (wie Selbstkonzept, Anstrengungsbereitschaft und Leistungsangst) bleibt die Chance 3,76mal so hoch (Stubbe, Bos & Euen, 2012). Umgekehrt besuchen Kinder aus der oberen Sozialschicht bei gleichen Kompetenzen mit geringerer Wahrscheinlichkeit die Hauptschule als Kinder aus der Arbeiterschicht (Baumert & Schümer, 2001; Ditton et al., 2005). Hinzu kommt, dass sich Eltern aus höheren Sozialschichten häufiger den Sekundarempfehlungen der Grundschullehrkraft widersetzen (Becker, 2000; Bellenberg, Hovestadt & Klemm, 2004; Ditton, 2008) und diese *nonkonformen* Eltern überwiegend höhere Schulformen für ihre Kinder präferieren (Stubbe et al., 2012). Dies liege darin begründet, dass Eltern mit höherem Bildungshintergrund über ein höheres Selbstbewusstsein hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, die Kinder unterstützen zu können, verfügten (Ditton, 1992). Darüber hinaus hätten bildungsfernere Schichten nicht den Bildungsgang Gymnasium durchlaufen und wären damit bezüglich schulspezifischer Anforderungen unsicherer. Diese Eltern würden ihre Aspirationen verstärkt den Empfehlungen der Lehrkraft anpassen (Kleine, Paulus & Blossfeld, 2009).

Um diese und weitere Hypothesen zu bestätigen, sollen im weiteren Verlauf einige aktuelle Studien vorgestellt werden, die sich intensiv mit dem Thema „Übergang“ auseinandergesetzt haben.

Die Forschergruppe des DFG-Projektes „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“, beschäftigte sich mit der Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit von Kindergarten, Schule und familialer Umwelt

³⁶ Dies spricht dafür, dass vor allem sekundäre Effekte ausschlaggebend sind, ausgedrückt in der gefühlten Erreichbarkeit eines bestimmten Bildungsabschlusses (Keller & Zavalloni, 1964) oder als Folge von Kosten-Nutzen-Kalkulationen (Boudon, 1974) sowie durch die statusbedingt variierende Bewertung gleicher Bildungsabschlüsse zum Statuserhalt (Breen & Goldthorpe, 1997).

sowie mit der Genese der Bildungsentscheidung nach der Grundschule und dem Einfluss der sozialen Herkunft. Die längsschnittlichen Daten zeigten erwartungskonform, dass es sich bei den elterlichen Bildungsaspirationen keineswegs ausschließlich um ein zeitkonstantes Phänomen mit zeitstabilen Präferenzen handelt (welches der soziokulturelle Ansatz suggeriert), sondern dass auch eine abwägende Entscheidungsfindung nachgewiesen werden konnte (Rational-Choice-Ansatz). Des Weiteren bestätigte sich, dass Eltern mit hohem Bildungsstatus stabilere Aspirationen auf einem höheren Niveau zeigten, die sie im Zeitverlauf eher stabil halten, als sie nach unten zu korrigieren. Eltern mit niedrigerem Bildungshintergrund (hier in der Referenzkategorie) korrigieren ihre Bildungsvorstellungen in Abhängigkeit der Schulformempfehlung durch die Lehrkräfte und der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler (in Form von Noten) wie erwartet verstärkt nach unten (Kleine et al., 2009).

Die Forschergruppe um Hartmut Ditton beschäftigte sich im Rahmen des DFG geförderten Projekts „Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Schulerfolgs“ mit den Bedingungen des Kompetenzerwerbs während der Grundschulzeit und begleitete beginnend in der zweiten Klassenstufe Schülerinnen und Schüler, deren Eltern sowie die Klassenlehrer bis zum Schulübertritt nach der vierten Klassenstufe. Die Ergebnisse der Studie zeigen unter anderem, dass die Bildungsaspiration der Eltern, die Lehrerempfehlungen und die Leistung der Kinder durch den sozialen Hintergrund geprägt sind, wobei die Lehrerempfehlungen oft hinter den Erwartungen der Eltern zurückbleiben. Die Autoren konnten aber auch zeigen, dass die Bildungsaspirationen der Eltern sozial selektiver sind als die Empfehlungen der Lehrkräfte. Demnach orientieren sich die Empfehlungen der Lehrerinnen und Lehrer stärker an den Leistungen der Kinder, wohingegen die Eltern vermehrt den Statuserhalt und Kosten-Nutzen-Kalkulationen berücksichtigen (Ditton et al., 2005).

Die herkunftsbedingten Unterschiede in den Bildungsaspirationen lassen sich demnach anhand unterschiedlicher Daten zuverlässig darstellen. Für die Schülerinnen und Schüler bedeutet dies, dass sie einerseits sowohl aufgrund der ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses als auch aufgrund der für sie getroffenen Bildungsentscheidung vom sozialen Status ihrer Herkunftsfamilie geprägt sind. Für eine ausführliche Übersicht zur Entstehung und Wirksamkeit primärer und sekundärer Herkunftseffekte bei der Bildungsentscheidung siehe das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegebene Heft „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule“ (Maaz, Baumert, Gresch & McElvany, 2010) und das Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft „Bildungsentscheidungen“ (Baumert, Maaz & Trautwein, 2010).

4.3.6 Soziale Herkunft, elterliches Erziehungsverhalten und Lernmotivation

Neben den primären und sekundären Herkunftseffekten ist das Erziehungsverhalten der Eltern als ein wichtiger Teilaspekt bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit anzusehen. Der Einfluss der sozialen Herkunft auf leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale wird dabei über die elterlichen Erziehungspraktiken generiert, welche maßgeblich auf die Einstellungen dem

Lernen gegenüber sowie der Kompetenzüberzeugung des Kindes einwirken können und somit Relevanz für schulischen Erfolg erlangen.

Melvin L. Kohn (1959) untersuchte erstmalig den Zusammenhang zwischen Berufsbedingungen der Eltern und deren Einfluss auf Wertvorstellungen auch hinsichtlich der Erziehung bzw. Sozialisation. Seine Studien zeigten, dass sich Eltern an den Wertvorstellungen, die sie im Laufe ihrer beruflichen Sozialisation erworben haben, orientieren, wobei Familien mit einem hohen sozialen Status überdurchschnittlich häufig Erziehungspraktiken anwenden, welche die Autonomie des Kindes unterstützen und die Selbststeuerung betonen. Arbeiterfamilien orientieren sich hingegen an konformistischen Wertvorstellungen (Kohn, 1959, 1963; Kohn & Schooler, 1983).

Die Bedingungen des sozialen Lebens in höheren sozialen Schichten fördern das Interesse an den intrinsischen Qualitäten der Arbeit, die den Glauben an die Möglichkeit rationalen Handelns zur Erreichung gesetzter Ziele stärken und die Bewertung von Selbststeuerung fördern. Die Bedingungen des beruflichen Lebens in den unteren sozialen Schichten schränken die Einstellung zur Arbeit auf die extrinsischen Belohnungen, die sie erschaffen, ein, begünstigen eine eng umrissene Vorstellung von sich selbst und der Gesellschaft und fördern eine positive Bewertung von Konformität und Autorität. (Kohn, 1969, S. 192, zitiert nach Ecarius et al., 2011)

Die Arbeiten Kohns finden auch heutzutage Anerkennung (vgl. z. B. Hurrelmann, K., 2002) und wurden an verschiedener Stelle für weitere Forschungsvorhaben herangezogen (vgl. z. B. Neidhardt, 1977; Steinkamp, 1991). Es stellt sich jedoch die Frage, ob man tatsächlich von einem direkten Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Wertvorstellungen und Erziehungsprinzipien ausgehen kann oder ob nicht andere Vermittlungsmechanismen als Mediatoren wirken? K. Hurrelmann (2002) zufolge sei es zwar einleuchtend „dass Eltern über ihr Erziehungsverhalten diejenigen Einstellungen und Verhaltensweisen an die Kinder weitergeben, die ihnen in ihrem eigenen Erfahrungshorizont besonders wichtig sind“ (Hurrelmann, K., 2002, S. 176). Es gäbe allerdings keinerlei konkrete Hinweise auf die Art und Weise der Vermittlungsmechanismen (Bertram, 1981; Hurrelmann, K., 2002). Hierzu sollten Untersuchungen Auskunft geben, die sowohl die sozio-kulturelle Herkunft (und damit das Bildungsniveau und das Berufsprestige der Eltern) sowie die elterlichen Erziehungshaltungen als auch die lernrelevanten Persönlichkeitseinstellungen der Kinder und deren schulische Leistungen in den Blick nehmen. Unumstritten jedoch ist die Annahme, dass

die sozialen und materiellen Lebensbedingungen einer Familie als Rahmenbedingungen für den Erziehungs- und Sozialisationsprozess des Kindes [wirken]. Familiäre Erziehungsstile lassen sich je nach sozialer Lebenslage unterscheiden und setzen sich in einer systematischen, wenn auch komplexen Ebene zu den zentralen Dimensionen sozialer Ungleichheit in Beziehung (vgl. auch Steinkamp/Stief, 1978; Geißler 2006). (Ecarius, Köbel & Wahl, 2011, S. 79f)

Bestätigung findet diese Annahme z. B. in der Untersuchung von Reuband (1988), die zeigen konnte, dass die oberen sozialen Schichten (wie Selbstständige oder höher Gebildete) die Erziehungsform des Verhandelns betonen und Angehörige sozial niedriger gestellter Gesellschaftsschichten einen Erziehungsstil praktizieren, der häufiger auf Befehlsstrukturen basiert.

Insgesamt lässt sich laut Hradil (2005) festhalten, dass man von einer linearen Beziehung zwischen sozialer Stellung und dem Maß an Selbstbestimmung (als Indikator eines spezifischen Erziehungsstiles) ausgehen kann: je höher die soziale Stellung, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Selbstbestimmung hoch bewertet wird. Je niedriger die soziale Stellung, desto enger gefasst sind die Möglichkeiten der Selbstorganisation der kindlichen Persönlichkeit.

Bezüglich des Zusammenhangs von elterlichen Haltungen und lernrelevanten Persönlichkeitseinstellungen der Kinder (die wiederum die Schulleistungen bedingen) konnte gezeigt werden, dass die familiären Konstellationen, wie z. B. eine positive Beziehung zu den Eltern bzw. ein anregendes kulturelles Familienmilieu eine bedeutsame Rolle für die Erhaltung von Lernfreude, als affektive Komponente der Lernmotivation, spielen. Zwar gibt es nur wenige Studien zum Zusammenhang von elterlichen Erziehungspraktiken und kindlich-jugendlicher Motivation, doch kommen diese zu dem Ergebnis, dass die elterliche Orientierung an der Autonomie und Selbstständigkeit der Kinder eine intrinsische Lernmotivation begünstigt, wohingegen eine ausgeprägte elterliche Kontrolle und Straforientierung die Motivation schwächt (vgl. Ginsburg & Bronstein, 1993; Wild, E., 2001; Wild, E. & Hofer, 2002). Des Weiteren konnte die emotionale Unterstützung und Zuwendung der Eltern als Voraussetzung für die Stärkung und Stabilisierung schulischer Lernfreude und Motivation herausgearbeitet werden (vgl. Eccles et al., 1998; Gray & Steinberg, 1999; Wild, E., 2001). Auch die Längsschnittstudie, die im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Bildungsqualität von Schule“ durchgeführt wurde, kommt zu dem Ergebnis, dass ein autonomieunterstützendes und strukturierendes elterliches Erziehungsverhalten dazu führt, dass sich die Jugendlichen stärker selbstbestimmt mit schulischen Fragen beschäftigen. Im Gegensatz dazu führt ein direktivkontrollierendes Verhalten auf Seiten der Eltern, z. B. in der Hausaufgaben-situation, dazu, dass sich eine negative Haltung gegenüber schulischen Inhalten entwickelt. Besondere Relevanz besitzen diese Ergebnisse insofern, als dass die Effekte auch nach Kontrolle des sozialen Hintergrundes und der schulischen Leistung Bestand haben (vgl. hierzu Prenzel & Allolio-Näcke, 2006).

Bezogen auf einzelne Aspekte der Lernmotivation sowie der Leistung konnten verschiedene Studien zeigen, dass ein autonomieförderliches Erziehungsverhalten in Verbindung mit einer kulturell anregungsreichen Familienatmosphäre (repräsentiert durch z. B. eine hohe Anzahl an Büchern, der gemeinsamen Teilnahme an kulturellen Aktivitäten sowie der daran anschließende Austausch darüber), sowohl einen wichtigen Aspekt bei der Entwicklung von Selbstkonzepten der eigenen Fähigkeit darstellt (vgl. Fend & Stöckli, 1997; Pekrun, 2001) als auch die schulische Leistungs- und Kompetenzentwicklung beeinflusst (Baumert & Schümer, 2001, 2002; Baumert et al., 2003; Helmke & Weinert, 1997). Starke Instruktions- und Kontrollhaltungen der Eltern bei der Hausaufgabenbegleitung hingegen gehen mit schwächeren Leistungen in der Schule einher (Trautwein, Köller & Baumert, 2001) und hängen mit der Angst vor Misserfolg zusammen (Trudewind, 1975), wohingegen die gemeinsame Beschäfti-

gung mit kulturellen Gütern und eine entsprechende Einbettung der Hausaufgabenbetreuung mit besseren Schulleistungen korrespondiert (Trudewind & Wegge, 1989).

Es wird deutlich, dass die elterlichen Erziehungspraktiken einen weiteren Beitrag zur schichtspezifischen Bildungsbeteiligung und damit zur Bildungsungleichheit leisten. Je nach Sozialstatus führen spezifische Erziehungsstile zur Aufrechterhaltung bzw. Verringerung motivationaler Einstellungen und damit zu schulischem Erfolg bzw. Misserfolg.

4.4 Familiäre Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene

Nachdem im vorigen Abschnitt die sozialen und kulturellen Herkunftsmerkmale als wichtiges Sozialisationsmerkmal sowie deren Einfluss auf die Entwicklung von lern- und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen dargestellt wurde, wird in diesem Abschnitt erläutert, in welche Dimensionen sich die bisher beschriebenen Sozialisationseinflüsse unterteilen lassen und inwiefern eine Erweiterung der bisherigen Dimensionen sinnvoll erscheint. Des Weiteren folgt eine Zusammenfassung zur Bedeutung der bisher beschriebenen Sozialisationsebenen für das Lernen (und dabei insbesondere für die Entwicklung von Lese- bzw. Lernmotivation). Der theoretische Teil der Arbeit endet mit den Ausführungen zur Bedeutung der außerschulischen und außerfamiliären Lerngelegenheiten (als weitere Sozialisationsebene) für motivationale Persönlichkeitseinstellungen und Lernerfolg.

Die Einflüsse der Familie, welche sich wie bereits beschrieben, zu einem großen Teil durch die stattfindenden Interaktionen generieren und auf die Motivation und die Kompetenz des Kindes auswirken, finden auf unterschiedlichen Ebenen statt. Die Literatur unterscheidet hierzu die Struktur- und Prozessebene sowie die interne und externe Dimension familiärer Sozialisation³⁷ (Wollscheid, 2008).

Zur Strukturebene zählen familiäre Merkmale wie der Bildungshintergrund, das Einkommen und das Berufsprestige der Eltern, die im Haushalt vorhandenen kulturellen Güter sowie die Bildungsaspiration der Eltern, welche zusammengekommen Aufschluss über die sozioökonomische und soziokulturelle Situation der Familien geben können. Auch das Leseverhalten der Eltern und die Einstellung dem Lesen gegenüber insgesamt schaffen die spezifischen strukturellen Rahmenbedingungen, in denen das Kind sozialisiert wird. Die Prozessebene umfasst sowohl die direkt auf das Lernen (und Lesen) bezogenen stattfindenden Eltern-Kind-Interaktionen, wie das gemeinsame Lesen, die Unterstützung bei den Hausaufgaben, als auch die indirekten Einflussfaktoren auf lernrelevante Einstellungen wie das elterliche Erziehungsverhalten (z. B. das Ausmaß an elterlicher Kontrolle oder das Ausmaß an gewährleister kindlicher Autonomie). Beide Ebenen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie direkt mit

³⁷ Wollscheid (2008) bezieht sich dabei auf die Dimensionen der familiären Lesesozialisation, wobei sie unter externen Dimensionen Faktoren versteht, welche die Lesesozialisation von außen und eher indirekt beeinflussen (Bildung und Zeit) und die Merkmale, die sich in Gewohnheiten und Verhaltensweisen der Familienmitglieder in Form von Interaktionen widerspiegeln (z. B. prä- und paraliterarische Interaktion, direkte Kommunikation, zurückhaltenden Fernsehnutzung), als interne Dimension bezeichnet. Neben Bildung, Geschlecht und Alter sind dies zentrale Einflussgrößen, die in der Literatur zur Lesesozialisation genannt werden (vgl. z. B. Hurrelmann, B., 2004c; van Peer, 1991).

den elterlichen Merkmalen zusammenhängen, entweder durch die von den Eltern vorgegebene Struktur (durch Bildungsstatus, Einkommen, Bildungsaspiration etc.) oder durch die zwischen den Eltern und Kindern stattfindenden Prozesse, wobei das Kind in direkter Interaktion mit den Eltern steht. Damit bleiben die außerhalb der Familie (und außerhalb der Schule) liegenden Sozialisationseinflüsse weitestgehend unberücksichtigt, obwohl verschiedene Autoren auf die Relevanz des außerschulischen Umfeldes (mit den spezifischen Interaktionsmöglichkeiten) bei der Entwicklung lernrelevanter Persönlichkeitsmerkmale hingewiesen haben (Fend, 2005; Hurrelmann, K., 2004; Zschach, 2008). Im Rahmen dieser Arbeit soll dementsprechend eine weitere Ebene der familiären Sozialisation hinzugefügt werden, welche die Aktivitäten des Kindes umfasst, welche sowohl außerhalb (als auch teilweise innerhalb) des familiären Umfeldes stattfinden, bei denen jedoch Eltern und Kind nicht in direktem Kontakt zueinander stehen. Hierzu zählen beispielsweise die außerschulischen Aktivitäten des Kindes, der Medienkonsum sowie das Maß an sozialer Eingebundenheit. Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um Daten von Viertklässlern handelt und davon ausgegangen wird, dass das Freizeitverhalten von Grundschulern noch weitestgehend von den Eltern beeinflusst ist, wird diese Ebene als weitere Dimension der familiären Sozialisation angesehen. Im Rahmen dieser Arbeit wird sie als Sozialisation auf Handlungsebene bezeichnet, da sie neben den Prozessen der Eltern-Kind-Interaktionen die konkreten Handlungen des Kindes aufgreift, welche zwar durch die Eltern initiiert sind, jedoch nicht in deren Anwesenheit stattfinden. Ganz im Sinne Colemans schaffen die Eltern damit nicht mehr allein die Umgebung des Kindes, sondern sie können zwischen angebotenen Umgebungen wählen, in dem sie „als Agent für ihr Kind dienen“ (Coleman, 1996, S. 102). Bevor vertiefend auf die Handlungsebene eingegangen wird, werden vorerst die bisherigen Ausführungen zu den primären und sekundären Herkunftseffekten, und damit zu strukturellen und prozessualen Sozialisationsmerkmalen, und deren Bedeutung für lernrelevante Persönlichkeitseinstellungen zusammengefasst.

4.4.1 Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für die Entwicklung von Lesekompetenz

Betrachtet man das Zusammenwirken von Merkmalen der sozialen Herkunft und der daraus resultierenden unterschiedlichen Qualität der einzelnen Sozialisationsprozesse und -strukturen, wird deutlich, dass sich die Einflüsse der familiären Sozialisation in unterschiedlichen, teilweise miteinander korrespondierenden Bereichen zeigen. Bezogen auf die Lesekompetenz bleibt festzuhalten, dass die Qualität der lesesozialisatorischen Prozesse und Strukturen stark mit dem Bildungshintergrund konfundiert ist. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern desto elaborierter das Sprachniveau in den auf das Lesen bezogenen Interaktionen (wie während und nach dem Vorlesen) und desto förderlicher die prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen, die dem Kind das spätere Lesenlernen erleichtern. Auch der materielle Wohlstand, repräsentiert durch ein hohes Einkommen, wird durch den Bildungsstatus beeinflusst, indem hohe Bildungszertifikate zu höherbezahlten Jobs führen. Das hohe Ein-

kommen wiederum führt einerseits dazu, dass vermehrt in kulturelle Güter (wie z. B. Bücher) investiert werden kann und damit die wertschätzende Haltung dem Lesen gegenüber betont wird und andererseits ermöglicht die materielle Absicherung freie Zeit, die z. B. mit dem gemeinsamen Lesen von Büchern verbracht werden kann oder Prozesse des Modelllernens initiieren kann, indem sich die Eltern den Kindern als Leser präsentieren. Die Häufigkeit des gemeinsamen oder beobachteten Lesens wiederum vermittelt einerseits die positive Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und andererseits erhöht es die soziale Eingebundenheit des Lesens. Beides fördert die Lesemotivation ebenso, wie die Orientierung an den Interessen des Kindes beim Vorlesen (zur Förderung der affektiven motivationalen Komponente), welche überwiegend in Familien mit einem hohen Sozialstatus beobachtet wird. Die herkunftsbedingten Unterschiede in der Lesesozialisation lassen sich somit sowohl anhand der Förderung konkreter Fähigkeiten (Förderung der Lesekompetenz und ihrer Voraussetzungen sowie Vorläufererfahrungen) als auch anhand der Vermittlung positiver Einstellungen und Werte dem Lesen gegenüber (Lesemotivation und Lesefreude) beschreiben. Die besondere Bedeutung der Lesemotivation für die Entwicklung von Kompetenzen in Zusammenhang mit Merkmalen der sozialen Herkunft wird anhand von empirischen Ergebnissen verdeutlicht: Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, die über eine hohe Lesemotivation verfügen (wie etwa eine ausgeprägte Bereitschaft, in der Freizeit zum Vergnügen zu Lesen), erzielen bessere Leseleistungen als Schülerinnen und Schüler aus Familien mit höherem sozioökonomischen Status, die eine geringe Lesemotivation haben (Kirsch et al., 2002).

4.4.2 Struktur- und Prozessmerkmale und deren Bedeutung für die Entwicklung von Lernmotivation

Bezüglich des Verhältnisses von allgemeiner Lernmotivation und sozialer Herkunft lässt sich festhalten, dass dieses in den wenigen Studien zum Thema überwiegend durch den Zusammenhang von elterlichen Erziehungspraktiken, als Ergebnis der durch den familialen Habitus geprägten Interaktionen, untersucht wird. Die Frage, inwiefern direkte Effekte des sozioökonomischen Status auf motivationale Einstellungen zu erwarten sind, wurde bislang nicht abschließend geklärt. Im Rahmen dieser Arbeit soll dazu beigetragen werden, die Wirkungsmechanismen zwischen sozialer Herkunft und Lernmotivation zu spezifizieren. Von daher werden im Folgenden sowohl empirisch gesicherte Kausalitäten aufgestellt als auch vermutete Zusammenhänge formuliert, die im weiteren Verlauf empirisch überprüft werden sollen.

Bezogen auf die Entwicklung von allgemeiner Lernmotivation lässt sich zusammenfassend festhalten, dass das Bildungsniveau der Eltern als in vielerlei Hinsicht entscheidend für die Strukturen und Prozesse der lernbezogenen Sozialisation anzusehen ist. So konnte nachgewiesen werden, dass sich das elterliche Erziehungsverhalten in Abhängigkeit des sozialen Status generiert und z. B. eine hohe berufliche Position, die sich aufgrund eines hohen Bildungsniveaus erreichen lässt, mit einem Erziehungsstil korrespondiert, der sich an der Auto-

nomie und Selbstbestimmung des Kindes orientiert. Dies gilt als Voraussetzung zur Erhaltung intrinsischer Motivation. Parallel dazu erhöht ein stark kontrollierendes Elternverhalten die extrinsische Motivation. Des Weiteren kann vermutet werden, dass sich das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärken lässt, wenn dem Kind die Verantwortung für Lernprozesse übertragen wird (durch eine hohe Autonomie) und gleichzeitig in dessen Fähigkeiten vertraut wird (zur Bestärkung des Selbstkonzeptes).

Bezüglich des Modelllernens ließe sich vermuten, dass sich das Kind an den elterlichen Qualifikationen orientiert und dementsprechend geringer motiviert ist, einen hohen schulischen Abschluss zu erreichen, wenn dieser in der Familie nicht vorkommt. Generell erscheint es plausibel, dass sich ein hohes elterliches Fähigkeitsselbstkonzept, generiert durch schulischen und beruflichen Erfolg/Misserfolg, auf die kindliche Einschätzung der eigenen Möglichkeiten auswirkt³⁸. Wenn das Lernen als Herausforderung gesehen wird, der man positiv begegnet, da man auf Erfahrungen zurückgreifen kann, bei denen man die Herausforderung meistern konnte, kann sich dies ebenso positiv auf die lernrelevanten Einstellungen des Kindes auswirken. Hierzu erscheinen Eltern-Kind-Interaktionen relevant, in denen das Lernen an sich als erstrebenswerte Tätigkeit dargestellt wird. Die Qualität dieser Interaktionen hängt wiederum stark mit dem familialen Habitus zusammen. Verfügen Familien beispielsweise über ein hohes ökonomisches und kulturelles Kapital, werden sie vermehrt in kulturelle Güter und kulturelle Aktivitäten investieren. Wenn das Sozialkapital der Familie ausgeprägt ist und die Kinder in diese Aktivitäten involviert sind, können darüber einerseits Interessen des Kindes vertieft werden oder neue Interessen geweckt werden. Dies fördert die intrinsische Lernmotivation sowohl durch die interessen geleitete Beschäftigung mit einem Lerngegenstand als auch durch das Gefühl der Eingebundenheit in soziale Interaktionen. Je häufiger das Kind an sozialen Interaktionen beteiligt ist, desto höher das Gefühl der Eingebundenheit und desto vielfältiger die Möglichkeiten des Modelllernens. Eine regelmäßige gemeinsame Beschäftigung mit Lerngegenständen kann somit insofern zu einer erhöhten Lernmotivation des Kindes führen, als dass die Tätigkeit des Lernens an sich positiv bewertet wird (durch das Vorbild der Eltern) als auch durch das Gefühl der sozialen Eingebundenheit (als Voraussetzung intrinsischer Motivation). Das elterliche Interesse an schulischen Belangen, als prozessuale Komponente sozialen Kapitals, unterstreicht einerseits die Wichtigkeit schulischen Lernens und andererseits stärkt sie das Gefühl der Verbundenheit. An dieser Stelle gewinnen die elterlichen Erziehungspraktiken an Relevanz: sofern die lernbezogenen Interaktionen die Selbstbestimmung des Kindes beschränken, durch z. B. ein restriktives Elternverhalten, dass sich stark an Kontrollen und Regeln orientiert, kann dies entgegen den formulierten Annahmen zu einer Verringerung der Lernmotivation führen. Von daher wird die Qualität (und damit die motivationsfördernde Komponente) der Eltern-Kind-Interaktionen indirekt durch die prozessualen

³⁸ Die positive Einschätzung der eigenen Möglichkeiten zeigt sich ebenso in der hohen Bildungsaspiration sozial höher gestellter Familien: ein hoher Bildungshintergrund ermöglicht ein hohes Selbstbewusstsein hinsichtlich der Fähigkeiten, das eigene Kind unterstützen zu können (Ditton, 1992).

und strukturellen Sozialisationsmerkmale bestimmt, indem sich diese auf die elterlichen Erziehungspraktiken auswirken³⁹.

Ein weiterer direkter Wirkungszusammenhang kann zwischen der sozialen Herkunft, den Bildungsaspiration der Eltern und der Kompetenzüberzeugung der Kinder vermutet werden. Je niedriger der sozioökonomische Status (und damit auch der Bildungshintergrund), desto niedriger die Bildungsaspiration, desto geringer das Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes, desto geringer die Lernmotivation (bzw. das Selbstkonzept als eine Komponente der Lernmotivation) des Kindes. An dieser Stelle bleibt zu bedenken, dass eine zu hohe Bildungsaspiration der Eltern, hervorgerufen durch eine hohe Diskrepanz zwischen Erwartungen und Leistungen, das Kind unter Druck setzen kann, was wiederum demotivierend wirken kann. Stimmen Bildungsaspiration und Kompetenz des Kindes überein, kann dies durch die Kompetenzzuschreibung durch die Eltern zu einem erhöhten Kompetenzerleben des Kindes führen und damit die Motivation positiv verstärken.

4.4.3 Weitere Dimensionen

Neben den herkunftsbedingten Unterschieden in der familiären (Lese)sozialisation gibt es weitere Dimensionen, welche die Entwicklung von Lesekompetenz und Lernmotivation beeinflussen, die nicht unberücksichtigt bleiben sollen. Die empirische Bildungsforschung verweist im Zusammenhang mit der Ausbildung von Lesekompetenz (und damit auch der Lesemotivation) immer wieder auf das Geschlecht (vgl. z. B. Artelt et al., 2005; Garbe, Philipp & Ohlsen, 2009; Rosebrock, 2003) sowie den Migrationsstatus als lernrelevantes Persönlichkeitsmerkmal (vgl. z. B. Esser, 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Stanat, 2006a). Von daher wird im weiteren Verlauf dargestellt, inwiefern die Geschlechtszugehörigkeit lesesozialisatorische Prozesse beeinflusst und inwiefern der Migrationsstatus einen eigenständigen Einfluss auf den Lernerfolg ausübt.

4.4.3.1 Geschlechtszugehörigkeit

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der Entwicklung von Lesekompetenz gehen überwiegend auf Differenzen im Leseverhalten zwischen Mädchen und Jungen zurück. So konnten Untersuchungen wiederholt zeigen, dass sich das Leseverhalten als Teil der Lesesozialisation von Jungen und Mädchen, unabhängig vom Alter, unterscheidet (vgl. z. B. Garbe, 2002; Hurrelmann, B. & Groeben, 2004; Hurrelmann, B. et al., 1993). Diese Unterschiede zeigen sich bei Kindern bereits gegen Ende des Grundschulalters (Hurrelmann, B., 1994; Lehmann et al., 1995) und lassen sich in die Dimensionen Lesequantität oder -intensität, Le-

³⁹ Eine weitere Einflussgröße der elterlichen Erziehungspraktiken ist das Ausmaß der durch das Kind wahrgenommenen emotionalen Zuwendung der Eltern. Je höher die emotionale Unterstützung desto besser der Umgang mit Rückschlägen (auch im schulischen Bereich) und desto höher die Bildungssicherheit. Eine hohe Bildungssicherheit wirkt sich wiederum positiv auf das Explorationsverhalten (Interessen können entdeckt werden) und andere Komponenten der Verhaltensregulation aus (Misserfolge können selbstwertdienlich attribuiert werden) (Exeler & Wild, 2003).

sestoff und Lesestrategien sowie Lesefreude bzw. Leseinteresse unterteilen. Die Ursache der Differenzen liegt darin begründet, dass Mädchen und Frauen generell mehr lesen als Jungen und Männer, andere Inhalte bevorzugen und andere Lesestrategien anwenden. Insgesamt lesen sie lieber und die Häufigkeit des Lesens nimmt damit automatisch zu (Garbe, 2003).

Auch die PISA-Daten zeigen seit 2000 bis heute unveränderte Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Mädchen weisen am Ende der Sekundarstufe II bessere Leseleistungen auf als Jungen, haben ein höheres Leseinteresse und verbringen mehr Zeit mit dem Lesen (Naumann, Artelt, Schneider & Stanat, 2010; Stanat & Kunter, 2001). Der Anteil der Jungen, die nicht zum Vergnügen lesen ist nach wie vor sehr hoch, während die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen einen Großteil der Vielleserinnen und Vielleser ausmachen (Artelt et al., 2010). Bezogen auf die einzelnen Teildimensionen der Lesekompetenz konnte gezeigt werden, dass sich Jungen insbesondere in der Dimension „Reflektieren und Bewerten“ und „kontinuierliche Texte“ von den Mädchen unterscheiden, was vermutlich darauf zurückgeführt werden kann, dass das Lesen von Büchern in der Freizeit am ehesten der Lektüre von kontinuierlichen Texten entspricht und die Mädchen somit durch das häufige Freizeitlesen auch schulische Vorteile haben. Bestätigung findet diese Annahme in der Erkenntnis, dass bei annähernd gleichem Interesse und gleich hoher Freude am Lesen kaum Unterschiede in der Lesekompetenz von Jungen und Mädchen nachweisbar sind. Insofern lassen sich die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen größtenteils durch unterschiedliche Interessen- und Motivationsstrukturen sowie das Wissen über geeignete Lesestrategien erklären⁴⁰ (Artelt et al., 2010; Stanat & Kunter, 2001), die im Laufe der Lesesozialisation erworben werden.

Auch die IGLU-Daten konnten über die Zeit hinweg zeigen, dass es signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt, wobei die Mädchen bessere Leistungen erzielen als die Jungen. Der Leistungsvorsprung ist in den Jahren 2001 bis 2011 von 13 auf 8 Punkte zurückgegangen, bleibt jedoch immer noch signifikant. Ebenso konnte IGLU zeigen, dass signifikant mehr Jungen als Mädchen angeben, in ihrer Freizeit nie zum Vergnügen zu lesen (Bos et al., 2012). Dennoch sind die Geschlechterdifferenzen am Ende der Grundschulzeit ($d=0,121$) weitaus weniger ausgeprägt als in der Sekundarstufe ($d=0,421$) (Naumann et al., 2010).

Für die vorliegende Untersuchung bleibt zu überprüfen, ob das Geschlecht als Personenmerkmal einen eigenständigen Einfluss auf die Entwicklung von Lesekompetenz nimmt oder ob die Berücksichtigung der Lesemotivation als moderierender Faktor ausreichend ist (siehe hierzu Abschnitt 7.1.2.2).

⁴⁰ Gleiches gilt für die Unterschiede bezüglich sozialer Disparitäten und für Effekte des Migrationshintergrundes (Artelt et al., 2010).

4.4.3.2 Migrationshintergrund

Neben der sozialen Herkunft und dem Geschlecht gehört der ethnische Hintergrund bzw. der Migrationshintergrund zu den am häufigsten untersuchten Disparitätsmerkmalen (Baumert & Schümer, 2001; Becker & Lauterbach, 2004a; Faulstich-Wieland, 2004; Halpern, 2000; Herwartz-Emden, 2003), wobei die Analysen zur Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland verschiedene Aspekte der schulischen Integration einbeziehen (für Zusammenfassungen dieser Befunde vgl. z. B. Esser, 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Stanat, 2006a). Hierzu gehören neben den individuellen Merkmalen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Familien, wie z. B. die Aufenthaltsdauer im Einwanderungsland, die Häufigkeit der Verwendung von Deutsch als Kommunikationssprache in der Familie, der sozioökonomische Status und die Verfügbarkeit von Kulturgütern der Aufnahmegesellschaft auch Merkmale der Zusammensetzung der Schülerschaft in Schulen (sogenannte *Kompositionsmerkmale*) (Walter & Stanat, 2008). Insbesondere der familiäre Sprachgebrauch in den Familien zeigte sich insofern als zentraler Aspekt für die Erklärung des Bildungserfolges von Schülerinnen und Schülern (Stanat, Rauch & Segeritz, 2010; Stanat, Schwippert & Gröhlich, 2010), als dass Kinder mit Migrationserfahrung, die zuhause Deutsch sprechen, nicht nur in sprachbezogenen Untersuchungen bessere Leistungen aufzeigen, sondern auch in Studien, die andere für die Schule zentrale Komponenten fokussieren (Stanat, Rauch, et al., 2010).

Insgesamt lässt sich eine signifikante Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund feststellen, die regelmäßig in internationalen Studien repliziert wird (vgl. z. B. Alba, Handl & Müller, 1994; Esser, 2006; Kristen, 2002; Schwippert, Hornberg, Freiberg & Stubbe, 2007; Schwippert, Wendt & Tarelli, 2012; Stanat, 2006a; Stanat, Rauch, et al., 2010). Die Benachteiligung bezieht sich dabei auf die Häufigkeit des Schulabbruchs, die Präsenz in den Haupt- und Sonderschulen sowie die Höhe der (Jugend-)Arbeitslosenrate, wobei die türkische Bevölkerung sowohl die zahlenmäßig größte und die am stärksten benachteiligte Zuwanderergruppe darstellt (z. B. Alba et al., 1994; Kristen, 2002; Kristen & Granato, 2004).

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungstudien zeigen, dass Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien in den meisten Staaten geringere Leistungen erzielen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (Baumert & Schümer, 2001; Bos, Hornberg, et al., 2007b; Deutsches PISA-Konsortium, 2008; OECD, 2001, 2004; Ramm, Prenzel, Heidemeier & Walter, 2004; Schwippert et al., 2003; Schwippert & Schnabel, 2000), wobei Deutschland zu den Staaten zählt, in denen die Disparitäten besonders ausgeprägt sind (Stanat, 2006b). So beträgt der Leistungsvorsprung von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte bei IGLU 2011 42 Punkte, was einem Leistungszuwachs von über einem Lernjahr entspricht.

Der geringere Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund darf nicht unberücksichtigt der sozialen Herkunft betrachtet werden. So konnten Stanat, Rauch und Segeritz (2010) weiterhin zeigen, dass zwischen Jugendlichen aus zugewanderten Familien

und ihren Mitschülern ohne Migrationsgeschichte bei allen gemessenen Merkmalen des familiären Hintergrundes (wie dem sozioökonomischen Status, den kulturellen Ressourcen und dem Bildungsstatus der Eltern) deutliche Disparitäten nachzuweisen sind. Auch Walter & Stanat (2008) konnten bei der Betrachtung von Schulen, die von relativ vielen Schülerinnen und Schülern mit Migrationsstatus besucht werden, nachweisen, dass diese Schülerschaft tendenziell im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund über weniger günstige Eingangsvoraussetzungen verfügt⁴¹. Da bekannt ist, dass die soziale Herkunft eng mit dem Bildungserfolg verknüpft ist, ist zu erwarten, dass sich ein nicht unerheblicher Anteil des Leistungsrückstandes von Migrantinnen und Migranten durch Merkmale der sozialen Herkunft erklären lassen. Ergebnisse aus IGLU 2001 zeigten, dass sich Interaktionseffekte zwischen den Variablen Migrationshintergrund, Geschlecht und Sozialschicht nachweisen lassen, wobei lediglich der Migrationsstatus und die Sozialschichtzugehörigkeit Signifikanz erreichten (Schwippert et al., 2003). Dies bestätigt die sozioökonomische Benachteiligung von Migranten und weist darauf hin, dass diese Gruppe überproportional in den niedrigeren sozialen Schichten repräsentiert ist. Gleichzeitig konnte wiederholt nachgewiesen werden, dass sich die Leistungsdifferenzen deutlich reduzieren, wenn der Bildungshintergrund und der sozioökonomische Status kontrolliert werden. Die Daten aus IGLU 2012 zeigen, dass die Effekte des Buchbesitzes, des Bildungshintergrundes der Eltern und des ausgeübten Berufs stärker ausfallen, als das Merkmal der ethnischen Herkunft (Schwippert et al., 2012), womit sich erneut die hohe Konfundierung der sozialen Herkunft mit dem Migrationsstatus zeigt. Bei gleichen sozioökonomischen Ressourcen hat der Migrationshintergrund keinen eigenständigen Einfluss auf die Lesekompetenz.

Neben den sozioökonomischen Ressourcen stellt der Sprachgebrauch innerhalb der Familie eine maßgebliche Komponente des Bildungserfolgs insbesondere von türkischsprachigen Jugendlichen dar (Stanat, Rauch, et al., 2010; Stanat, Schwippert, et al., 2010). Auch nach Kontrolle der Aufenthaltsdauer, sowie einer Reihe von Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Herkunft (Bildungsstand der Eltern, sozioökonomischer Status der Familie, kulturelle Ressourcen und Aktivitäten etc.) bleibt der Unterschied zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund bedeutsam. Die IGLU-Daten aus 2011 konnten zeigen, dass der Leistungsvorsprung von Schülerinnen und Schülern, die angeben, dass sie zuhause immer oder fast immer Deutsch sprechen gegenüber denjenigen, bei denen die Testsprache nur manchmal oder nie gesprochen wird, 32 Leistungspunkte beträgt und diese Differenz einem Leistungszuwachs eines Schuljahres entspricht (Schwippert et al., 2012). Auch die Ergebnisse aus PISA zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schnitt 24 Punkte schlechter abschneiden als ihre einheimischen Mitschüler (Stanat, Rauch, et al., 2010). Zwar ist der Kompetenznachteil in der Lesekompetenz, der mit der Verwendung einer anderen Sprache als Deutsch in der Familie einherging, deutlich zurückgegangen (von 60 Punkten bei PISA 2000 zu 24 Punkten bei PISA 2009), was durchaus als positiver Effekt kompetenzunterstützender

⁴¹ Gleiches gilt für die kognitiven Grundfähigkeiten (Walter & Stanat, 2008).

Maßnahmen von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund zu interpretieren sei. Dennoch könnten die genauen Ursachen der Veränderungen anhand der PISA-Daten nicht bestimmt werden (Stanat, Rauch, et al., 2010) (zur Rolle von Sprache für das erreichte Kompetenzniveau bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund vgl. auch Ramm et al., 2004; Ramm, Walter, Heidemeier & Prenzel, 2005).

Neben den beschriebenen Nachteilen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund finden sich jedoch auch positive Auswirkungen des Migrationsstatus: Die sekundären Herkunftseffekte in Form von Bildungsaspirationen verlieren in Familien mit Migrationshintergrund an Gewicht und lassen sich teilweise sogar als positive sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft interpretieren (Relikowski, Schneider & Blossfeld, 2010). So hat die soziale Klassenzugehörigkeit in Familien mit Migrationshintergrund nur einen geringen Einfluss auf die Entscheidung für eine weiterführende Schule (Nauck, Diefenbach & Petri, 1998) und bei gleichem Leistungsniveau neigen Migranten stärker dazu, auf das Gymnasium zu wechseln als einheimische Schülerinnen und Schüler (Baumert & Schümer, 2002; Becker & Schubert, 2011; Kristen & Dollmann, 2009; Lehmann et al., 1997). Dies sei das Ergebnis einer ausgeprägten Bildungsaspiration von Migranten, die Relikowski et al. (2010) zufolge als positiver sekundärer ethnischer Herkunftseffekt zu interpretieren sei⁴². Insgesamt zeigt sich, dass Migranten zwar starken primären Effekten der Bildungsdisparität ausgesetzt sind, sich allerdings keinerlei Hinweise auf benachteiligende sekundäre Herkunftseffekte zeigen, die auf die soziale Schichtzugehörigkeit zurückgeführt werden könnten (Relikowski et al., 2010).

Die bisherigen Ausführungen beziehen sich überwiegend auf das Verhältnis von Migrationsstatus und Bildungserfolg in Form von Schulleistungen und Bildungsbeteiligung. Entsprechend den Erkenntnissen zur hohen Bildungsaspiration lassen sich die Unterschiede zwischen Migrantenpopulationen nicht auf schulbezogene Motivationen oder Aspirationen zurückführen. Schülerinnen und Schüler aus zugewanderten Familien sind in fast allen Staaten mindestens genauso motiviert, in der Schule erfolgreich zu sein, wie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationsgeschichte (Stanat, 2004). Ähnlich wie bei der Bildungsaspiration lassen sich sogar signifikante Vorteile der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bezüglich des fachbezogenen Interesses, der instrumentellen Motivation oder der Einstellung der Schule gegenüber feststellen (Stanat, 2006a). Ebenso gibt es keinen Hinweis darauf, dass sich in benachteiligten Klassen (im Sinne eines hohen Anteils von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund) eine Kultur geringerer Leistungserwartung oder Leistungsbereitschaft entwickelt, die sich negativ auf das Lernverhalten und damit auf die Lernerfolge auswirkt (vgl. z. B. Caldas & Bankston, 1997).

Für die vorliegende Arbeit bedeuten die beschriebenen Zusammenhänge, dass bei der Modellierung des Verhältnisses von familiärer Sozialisation, motivationalen Einstellungen

⁴² Die außerordentlich hohe Bildungsaspiration von Migranten gleich welcher Schicht wird von Kao und Tien-da (1995) als *Immigrant Optimism* Phänomen bezeichnet, demzufolge die ökonomisch motivierte Migration oft an die Hoffnung auf ein besseres Leben gekoppelt ist, was einen hohen Grad an Bildungsambitionen mit sich bringt. Die Motivation, die Situation für die Familie zu verbessern, findet in einem erhöhten Bildungswunsch für die eigenen Kinder Ausdruck (Relikowski et al., 2010).

und Lernerfolg der Migrationsstatus als eigenständiger Einflussfaktor betrachtet werden muss, der zwar größtenteils durch die Berücksichtigung sozialer Herkunftsmerkmale abgebildet wird, jedoch bezüglich der motivationalen Persönlichkeitsmerkmale spezifische Wirkungsmechanismen aufweist, die sich überwiegend auf die hohen Bildungsaspirationen beziehen (zum Zusammenspiel von Bildungsaspiration und Motivation siehe Abschnitt 4.4.2). In Abschnitt 7.1.1.2 und 7.1.2.4 wird überprüft, inwiefern der Migrationshintergrund einen eigenständigen Effekt auf die Leseleistung aufweist, wenn weitere Kontextmerkmale berücksichtigt werden.

4.5 Außerschulische Lerngelegenheiten als Sozialisation auf Handlungsebene

Nachdem die Bereiche Schule und Freizeit lange Zeit getrennt voneinander betrachtet wurden (welches sich auch in den Begrifflichkeiten ‚Schul- und Unterrichtsforschung‘ und ‚Kindheits- und Jugendforschung‘ widerspiegelt), setzt sich heutzutage eine Sichtweise durch, welche die Untersuchung sozialer Beziehungen nicht auf einzelne Institutionen zu beschränken versucht, sondern die Bereiche Schule und Freizeit zueinander in Beziehung setzt, wobei insbesondere auf das Bildungspotential außerschulischer Bildungsorte hingewiesen wird (Otto & Rauschenbach, 2008; Rauschenbach, Dux & Sass, 2006):

Die bestehenden theoretischen Modelle und Forschungspläne beschränken sich üblicherweise auf Ereignisse und Prozesse, die innerhalb eines einzigen Sozialisationsmilieus auftreten (beispielsweise Familie, Klassenzimmer, Kameradengruppe). Der ökologische Ansatz verweist dagegen auf die Notwendigkeit, den Schwerpunkt der Forschung breiter zu fassen und Beziehungen zwischen Systemen einzubeziehen, wie sie auf das Verhalten und die Entwicklung des Einzelnen einwirken. (Bronfenbrenner, 2000, S. 87)

Als besonders schwierig erweist sich die Umsetzung dieser Forderungen insofern, als dass die beiden Forschungsbereiche der schulbezogenen und der auf das außerschulische Lernen bezogenen Bildungsforschung auf unterschiedliche Forschungstraditionen und Vorgehensweisen zurückgreifen (Coelen & Otto, 2008), die bislang eher selten miteinander verknüpft wurden. Obwohl allgemeiner Konsens darüber besteht, dass den veränderten Herausforderungen der Wissensgesellschaft an die Bildungssysteme und die Lernenden nicht allein durch ein auf die Schule fokussiertes Bildungskonzept begegnet werden kann, fehlt es bislang an systematischen empirischen Untersuchungen, welche die Relevanz außerschulischer Bildung für die Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen betrachten. Zwar weisen Studien, die dem individuellen Erwerb von Wissensbeständen und Fertigkeiten außerhalb des Bildungssystems nachgehen (informell oder in Form des institutionalisierten Nachmittagsunterrichts), darauf hin, dass sich das Monopol des Unterrichtssystems auf Wissensvermittlung an die jüngere Generation abzuschwächen beginnt (Zinnecker, 2008), es besteht jedoch weiterhin Forschungsbedarf, um feststellen zu können, ob die mit der außerschulischen Bildung verbundenen Erwartungen erfüllt werden, wie beispielsweise die Kompensation sozialer Ungleichheiten (als ein häufig formuliertes Ziel außerschulischer Bildung) (Solga & Dombrowski, 2009).

Ein besonderer Fokus wird in diesem Zusammenhang auf das Zusammenspiel von sozialen und kulturellen Disparitäten und außerschulischen Lerngelegenheiten gelegt und das Verhältnis von Freizeit- und Schulsystem erlangt neben dem Verhältnis von Familien- und Schulsystem immer mehr an Bedeutung. Es zeigt sich, dass der Erwerb kultureller Kompetenzen auf den außerschulischen Nachmittag verlegt wird und damit eine neue Quelle sozialer Ungleichheit entsteht, da der Zugang zu diesen Quellen der Unterrichtung stark durch die Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilien geprägt ist. Privilegierte Familiengruppen erstreiten ihren Kindern damit nicht nur direkte Vorteile, wie z. B. durch eine förderliche vorschulische Erziehung innerhalb der Familie, sondern sie vertiefen diese auch indirekt, indem die bildenden Möglichkeiten des Freizeitsystems geschickt genutzt werden (Zinnecker, 2008). Hiermit entstehen Büchner (2001) zufolge synergetische Effekte, da diejenigen, die Nutzen aus den Lernangeboten des Unterrichts zu ziehen vermögen, diese Muster auch auf die Freizeitangebote außerhalb der Schule übertragen könnten. Ebenso wird das außerhalb der Schule Gelernte auf den Unterricht anwendbar, wodurch es zu einer Verdoppelung des Erwerbs von vorteilhaftem kulturellem Kapital in beide Richtungen kommt.

Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass sich die außerschulischen Lerngelegenheiten von Kindern nicht nur aufgrund des Alters von Viertklässlern als durch die Eltern beeinflusst zeigen, sondern auch aufgrund der sozialen Herkunft. Eine Erweiterung der familiären Sozialisationsdimensionen um die Handlungsebene erscheint damit insofern noch sinnvoller, als dass davon auszugehen ist, dass die außerschulischen und außerfamiliären Aktivitäten der Kinder direkt von den vorhandenen kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen der Herkunftsfamilie beeinflusst werden und damit ein weiteres Sozialisationsmerkmal darstellen, welches auch in Hinblick auf motivationale Einstellungen relevant ist. Im weiteren Verlauf wird eine Definition des informellen und nichtformellen Lernens, zu dem das außerschulische Lernen zählt und das sowohl außerhalb der Schule als auch in Form von institutionalisiertem Nachmittagsunterricht (z. B. in Ganztagschulen) stattfinden kann, vorgenommen. Daran anschließend werden Bildungsorte und Bedingungen der jeweiligen Lernform vorgestellt, um darauf folgend die Relevanz des informellen und nichtformalen Lernens herauszuarbeiten. Dieser Abschnitt schließt mit der Vorstellung der bisherigen empirischen Erkenntnisse zu den einzelnen Bildungsbereichen und leitet über zum nächsten Abschnitt, in dem auf die Bedeutung des außerschulischen Lernens für das Lernen im Allgemeinen und die Entwicklung motivationaler Einstellungen im Speziellen eingegangen wird.

4.5.1 Informelles, nichtformales und formales Lernen

Da man sich mittlerweile darüber einig ist, dass bildungsfördernde Maßnahmen nicht ausschließlich als eine Optimierung der Institution Schule anzusehen sind, sondern vielmehr andere Orte einen ebenso hohen Beitrag zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen leisten und von daher in der Bildungsforschung berücksichtigt werden sollten (Otto & Rauschenbach, 2008), erscheint es notwendig, eine Differenzierung dieser Lernformen (ins-

besondere zur Abgrenzung gegenüber dem schulischen Lernen) vorzunehmen. Die nationalen wie auch internationalen Diskussionen zur Bedeutung außerschulischen Lernens haben zu einer Unterteilung in informelles, nichtformales und formales Lernen geführt (Rauschenbach et al., 2006). Hierzu haben im deutschsprachigen Raum insbesondere Overwien (1999, 2004), Dohmen (2001), Otto und Rauschenbach (2008) sowie Rauschenbach et al. (2006) dazu beigetragen, die Begriffe im Kontext ihrer Entstehung zu definieren und einen Überblick zum Forschungsstand zu geben. Da insbesondere in Deutschland bislang wenig empirisch abgesicherte Befunde vorliegen, stützt sich das Verständnis dieser Begriffe weitestgehend auf eine politisch motivierte Tradition (Dohmen, 2001; Rauschenbach et al., 2004) im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Tradition (Rehfeldt, 2012), weshalb viele Publikationen eher auf normativen Behauptungen und Annahmen beruhen als auf empirischen Forschungsergebnissen (Habben, 2013).

Ursprünglich stammen die Begriffe des formalen, nichtformalen und informellen Lernens aus der angelsächsischen Diskussion und wurden in den europäischen Raum importiert (Baumbast, Hofmann-van de Poll & Lüders, 2012). Heutzutage wird in der englischsprachigen Literatur (Duerr, Spajic-Vrkaš & Ferreira Martins, 2000) zwischen ‚formal learning‘, ‚non-formal learning‘ und ‚informal learning‘ differenziert, wobei das ‚formal learning‘ als planmäßig organisiertes, gesellschaftlich anerkanntes Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt separierten öffentlichen Bildungssystems bezeichnet wird. Das ‚non-formal learning‘ findet im Gegensatz dazu überall dort statt, wo man sich außerhalb des formalisierten Bildungswesens befindet (Dohmen, 2001). Schwieriger stellt sich der Begriff des ‚informal learnings‘ dar, da er nach wie vor eine Bandbreite von Definitionen mit sich bringt. Teilweise wird informelles Lernen als ungeplantes, beiläufiges, implizites und unbewusstes Lernen beschrieben und teilweise wird es mit dem ‚non-formal learning‘ gleichgesetzt, was jedoch vom Lernenden selbst gesteuert wird und damit eine Lernaktivität darstellt, die auch ohne Bildungsunterstützung auskommt (Dohmen, 2001).

In der nationalen Diskussion führte die Forderung nach einer weiter gefassten Definition von Bildungsprozessen im Zuge einer zunehmenden Wissensgesellschaft dazu, dass die Europäische Kommission erstmals 2001 eine Definition der verschiedenen Bereiche des Lernens vorlegte, die nicht mehr nur allein aus wirtschaftlicher Perspektive oder unter dem Aspekt der Erwachsenenbildung gesehen wurde, sondern das lebenslange Lernen auf eine Lernphase vom Vorschulalter bis zum Rentenalter erweiterte sowie das gesamte Spektrum vom ‚formalen über das nichtformale bis zum informellen Lernen‘ umfasste (vgl. hierzu Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), 2004; Europäische Kommission, 2001). Die aktuelle Fassung differenziert die drei Bereiche des Lernens 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)

Die Definitionen aus 2012 setzen an den Erkenntnissen von Marsick und Watkins (1990) an und erweitern beispielsweise das informelle Lernen um das inzidentelle Lernen, indem hervorgehoben wird, dass informelles Lernen auch stattfinden kann, ohne dass der Lernende es beabsichtigt (Habben, 2013). Hierzu zählen zum Beispiel das Bearbeiten einer Aufgabe, Lernen aus Fehlern, personenbezogene Interaktionen oder auch das formale Lernen (Marsick & Watkins, 1990). Des Weiteren nahmen die Autorinnen die Lernumgebung als wichtige Bedingung informellen und inzidentellen Lernens in den Fokus (Overwien, 2004) und gingen verstärkt der Frage nach, welche Bedingungen informelles und inzidentelle Lernen unterstützen könnten (Cseh, Watkins & Marsick, 1999). Overwien (2005, 2008b) gibt einen Überblick zu den Erkenntnissen:

Informelles Lernen

- 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 (Marsick & Watkins, 1990)⁴³.

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

- „Zeit und Raum für Lernen schaffen

⁴³ Die Punkte wurden in Anlehnung an die Übersetzung von Overwien (2008b) verfasst.

- Umfeld auf (Lern-) Gelegenheit überprüfen
- Aufmerksamkeit auf Lernprozesse lenken
- Reflexionsfähigkeit stärken
- Klima von Zusammenarbeit und Vertrauen schaffen.“ (Overwien, 2008a, S. 137)

Die Annahmen von Marsick und Watkins lassen Parallelen zu motivations-psychologischen Theorien deutlich werden, welche besagen, dass ein hohes Autonomieempfinden zu einer gesteigerten Motivation führt (vgl. hierzu Deci et al., 1997). Einen Ansatz, der sich explizit mit der Perspektive des selbstgesteuerten Lernens beschäftigt und damit die Ausführungen von Marsick und Watkins ergänzt, liefert Livingstone (2001). Seine Definition informellen Lernens 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 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).

Besondere Bedeutung erlangt seine Sicht auf das informelle Lernen durch die Annahme, dass der Lernende die Kenntnisse, die er erworben hat, im Nachhinein für sich als signifikanten Wissenserwerb erkennen kann und ihn damit weiterhin für sich nutzbar machen kann (Livingstone, 1999). Dies gilt aus motivationstheoretischer Sicht als Voraussetzung für eine intrinsische Lernmotivation, welche durch das Erleben der eigenen Kompetenz langfristig aufrecht erhalten werden kann (vgl. hierzu Deci et al., 1997). Die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens werden dabei sowohl individuell als auch gruppenweise festgelegt, was das hohe Maß an Selbstbestimmung hervorhebt und die Unabhängigkeit von festgelegten Lehrplänen oder anleitenden Lehrkräften betont. Dennoch wird die Möglichkeit, dass informelle Lernprozesse innerhalb eines formalisierten Systems stattfinden könnten, nicht ausgeschlossen (Livingstone, 1999)⁴⁴. Auch an dieser Stelle erscheint das informelle Lernen insofern als besonders geeignet, die Lernmotivation zu wecken, aufrecht zu erhalten oder zu steigern, als dass die hohe Selbstbestimmung, die Einbindung in soziale Kontexte und das interessen geleitete Vorgehen wichtige Voraussetzungen zu intrinsischen Formen der Motivation liefern.

Trotz der vielfältigen Definitionen der Lernbereiche gestaltet sich die nationale Diskussion um das informelle, nichtformale und formale Lernen im Gegensatz zur englischsprachigen Debatte insgesamt als uneinheitlich. Dies liegt vor allem daran, dass es lange Zeit kein einheitliches Verständnis der Begrifflichkeiten gab und sich diese an unterschiedlichen Fachgebieten festmachten. So finden sich systematische Hinwendungen zum Thema sowohl in der entwicklungspolitisch orientierten Erziehungswissenschaft (vgl. Overwien, 1999, 2005; Sandhaas, 1986; Schöfthaler, 1981), in der Erwachsenenbildung (Dohmen, 2001, 1996) und

⁴⁴ Für eine ähnliche Sichtweise siehe auch Stern und Sommerland (1999), welche das informelle Lernen im Zusammenhang mit dem formalen arbeitsbezogenen Lernen als Kontinuum betrachten.

der beruflichen Bildung (vgl. Dehnbostel, 1999; Gonon, 2002; Straka, 2005) als auch in den Sozialwissenschaften, der Jugendforschung und der Freizeitpädagogik (vgl. Barthelmes et al., 2005; Baumbast et al., 2012; Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski, 2002; Otto & Kutscher, 2004; Otto & Rauschenbach, 2004; Rauschenbach et al., 2004; Tully, 2006). In allen Bereichen wird auf die eigenständige Bedeutung von Lernprozessen außerhalb formalisierter Institutionen hingewiesen. Die Diskussionen um den Begriffsgebrauch sind auch in Deutschland durch politische Diskurse bestimmt (etwa Dohmen, 2001) und beruhen eher selten auf empirisch überprüften Konstrukten.

Da sich eine eindeutige Abgrenzung der Lernformen in der aktuellen politischen Debatte als schwierig erweist (Soremski & Lange, 2010), schlagen Düx und Rauschenbach (2010) vor, eine Differenzierung nach Lernorten (neben den Bedingungen und Inhalten) vorzunehmen, auch wenn sich diese innerhalb der einzelnen Lernformen überschneiden könnten. Von daher wird im folgenden Abschnitt auf die einzelnen Bildungsorte und deren spezifische Bedingungen eingegangen, um festzulegen, wo und unter welchen Modalitäten informelles, nichtformales und formales Lernen stattfinden kann.

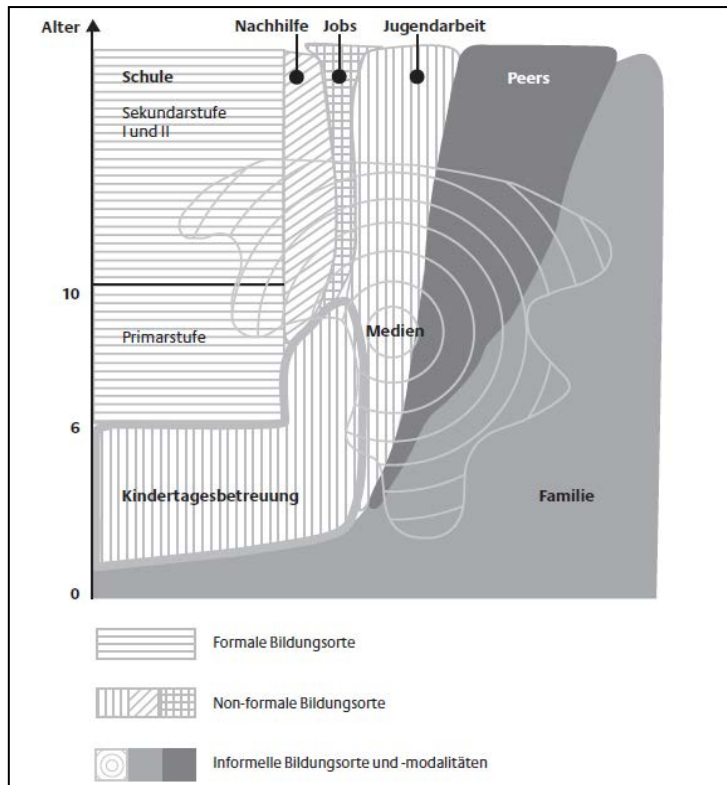
4.5.2 Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten

Der Begriff des ‚lebenslangen Lernens‘ verweist unter anderem auf die Annahme, dass sich Bildungsprozesse prinzipiell im gesamten Lebenslauf, an verschiedenen Orten und Institutionen sowie in alltäglichen Lebenswelten vollziehen können (Habben, 2013). Bezogen auf das schulinterne und das schulexterne Lernen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, in denen Lernprozesse initiiert werden können: in der Schule, in der Familie, in der Freizeit, bei kommerziellen Anbietern, während des Medienkonsums und in Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe und vielem mehr (Barthelmes et al., 2005; Baumbast et al., 2012). Unterscheiden lassen sich die potentiellen Möglichkeiten des Lernens hinsichtlich des Ortes, des Umfangs an räumlich-zeitlicher Verbindlichkeit, des Bildungsauftrags sowie des Bildungsprozesses (Heim, 2012). Unter Bildungsorten werden in diesem Fall „lokalisierbare, abgrenzbare und einigermaßen stabile Angebotsstrukturen mit einem expliziten oder zumindest impliziten Bildungsauftrag“ bezeichnet (Barthelmes et al., 2005, S. 121). Im Gegensatz dazu zeichnen sich Lernwelten Heim (2012) zufolge durch einen niedrigen Grad an Standardisierung aus und sind zeitlich und räumlich weniger klar eingrenzbar. Da sie keinen primären Bildungsauftrag verfolgen, auf den sie funktional bezogen sind, stellen sich Bildungsprozesse eher nebensächlich ein.

Um potenzielle Bildungsprozesse in und außerhalb der Schule identifizieren zu können, wurde ein Nationaler Bildungsbericht zur Lage der Bildung im Kindes- und Jugendalter vor und neben der Schule angefertigt, der sich mit den Orten, Prozessen und Modalitäten der nichtformalen, informellen und formalen Bildung beschäftigte (Rauschenbach et al., 2004). In diesem Kontext entstand die folgende Abbildung, welche die Orte, an denen informelle, nicht

formale und formale Bildung stattfindet, exemplarisch darstellt, um Wechselwirkungen zwischen den Bildungsorten und -modalitäten neu zu reflektieren⁴⁵.

Abbildung 4.2: Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten bei Kindern und Jugendlichen



Quelle: Rauschenbach et al. (2004), S. 31.

Rauschenbach et al. (2004) zufolge zählen zu den nichtformalen Bildungsorten die strukturierten und rechtlich geregelten Institutionen, deren Nutzung auf freiwilliger Basis geschieht und durch ein hohes Maß an individuellen Gestaltungsmöglichkeiten gekennzeichnet ist. Im Vergleich zu den formalen Bildungsorten (wie z. B. den Schulen) sind sie weitaus weniger darauf ausgelegt, Zertifizierungen durchzuführen und nehmen damit eine Zwischenposition zwischen formalen und informellen Bildungsbereichen ein.

Barthelmes et al. (2005) beziehen darüber hinaus ebenso die kommerziellen Freizeitangebote sowie die frühkindliche Förderung in den Bereich des nichtformalen Lernens mit ein. Harring, Rohlf und Palentien (2007) konkretisieren dies und ergänzen die Peer Group und die Medienwelten als Orte der informellen Bildung von Kindern und Jugendlichen, während Dohmen (2001) das informelle Lernen etwas allgemeiner in den Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhängen eines Menschen verortet (Rohlf, 2011b).

⁴⁵ Die Abbildung zeigt eine exemplarische Skizzierung möglicher Bildungsorte bzw. Lernwelten, die Kindern und Jugendlichen Lernanregungen bieten können. Die Graphik ist in einem heuristischen und nicht in einem empirischen Sinne zu verstehen, da es bislang an einer systematischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit derartigen Bildungsorten sowie an empirischen Überprüfungen ihrer – je nach Inanspruchnahme – jeweiligen Potenziale und Effekte mangelt (Barthelmes et al., 2005).

Für die vorliegende Arbeit soll die von Rauschenbach et al. (2004) vorgeschlagene Differenzierung als Orientierung dienen. Da die Familie als informeller Bildungsort mit ihrem auf das Lernen bezogenem Potential, sowohl hinsichtlich des Modelllernens, der lesesozialisatorischen Prozesse als auch hinsichtlich der sozialen Herkunftsmerkmale bereits ausführlich diskutiert wurde, wird im weiteren Verlauf lediglich auf das Verhältnis von außerschulischem Lernen und sozialer Herkunft eingegangen. Damit wird erneut darauf verwiesen, dass sich das informelle und nichtformale Lernen als eine weitere Dimension der familiären Sozialisation interpretieren lässt, insbesondere bei Kindern im Grundschulalter, die ihre Freizeitplanung weniger selbstständig gestalten. Daran anschließend wird auf die Potentiale weiterer nichtformaler und informeller Lerngelegenheiten, die außerhalb der Familie und überwiegend außerhalb der Schule stattfinden, eingegangen. Vorerst wird jedoch die Relevanz informellen und nichtformalen Lernens erläutert.

4.5.3 Zur Relevanz informellen und nichtformalen Lernens

In vielen Ländern wurde der informellen Bildung, welche überwiegend in der Freizeit, in Peerbeziehungen oder in der Familie angesiedelt ist, ein weitaus höherer Stellenwert beigemessen als in Deutschland. Englischsprachige Beiträge zum Thema wurden in Deutschland lange Zeit nur wenig zur Kenntnis genommen und erst durch die Forderung nach ‚lebenslangem Lernen‘, womit unterschiedliche Lernorte als relevant für das Lernen an sich wurden, wurde dem informellen Lernen in Deutschland immer mehr Aufmerksamkeit zuteil (Dohmen, 2001, 1996). Mit einer zunehmenden Fokussierung auf das Konstrukt des lebenslangen Lernens wurde eine Differenzierung formaler, informeller und non-formaler Bildung vorgenommen, die unterschiedliche Orte, Modalitäten und Formen von Bildungsprozessen konturieren und in ihrer Interdependenz sichtbar machen soll (vgl. für den deutschsprachigen Raum insbesondere Bundesjugendkuratorium, 2001; Dohmen, 2001; Harring et al., 2007; Otto & Rauschenbach, 2004; Overwien, 2005; Rauschenbach et al., 2006; Rauschenbach et al., 2004; Tully, 2006). Eine Begründung hierfür wird in den gesellschaftlichen Veränderungen gesehen, die insbesondere in der Arbeitswelt Ausdruck finden und immer komplexere berufliche Anforderungen mit sich bringen, welche zu Veränderungen im Alltag führen und die Entwicklung zur „Informationsgesellschaft“ vorantreiben und damit verstärkt Kompetenzen und Lernweisen fordern, die bislang eher der Privatsphäre zugeschrieben wurden (Kirchhöfer, 2000). Dohmen (2001) kommt in seinem Bericht über „Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller“ zu dem Ergebnis, dass das als Erfahrungslernen in allen biographischen Phasen und hauptsächlich im außerschulischen Bereich stattfindende informelle und nichtformale Lernen von der Bildungspolitik, der Bildungsforschung sowie der Bildungspraxis weitestgehend vernachlässigt worden ist. Die pädagogischen Interessen haben sich in Deutschland bislang überwiegend auf das in Schulen und Hochschulen stattfindende institutionalisierte Lernen konzentriert und haben damit lediglich einen kleinen Teil menschlichen Lernens berücksichtigt. Eine Begründung

hierfür sind die erschwerten Zugangsbedingungen zum informellen Lernen, welches meist mit anderen Lebenstätigkeiten verbunden ist und von daher weniger leicht zu erfassen und zu beeinflussen ist als das geregelte Lernen in den dafür eingerichteten Bildungsinstitutionen. Außerdem finden Begabungen und Kompetenzen, die auf informelles Lernen zurückgeführt werden können, gegenüber dem formalen Lernen, im Sinne von schulischen Anstrengungen, weniger Beachtung und Anerkennung, obwohl sie gleichzeitig an Bedeutung zunehmen (Dohmen, 2001). Von daher muss das in der Lebens- und Arbeitspraxis stattfindende informelle Lernen an Anerkennung gewinnen und gefördert werden, ohne dabei die Funktion und Leistung des formalisierten Bildungswesens abzuwerten. Es geht viel eher darum, im Rahmen der fortschreitenden „Entgrenzung“ des Lernens (vgl. hierzu Kirchhöfer, 2000) die bisherige Monopolstellung der formalen Bildungseinrichtungen abzuschwächen (Dohmen, 2001). Die Schaffung informeller Lerngelegenheiten kann dann dazu beitragen, dass junge Menschen auch über den allgemeinen Lehrplan hinaus Dinge lernen, die zwar zunächst nicht für bedeutsam gehalten werden, die jedoch ein grundlegendes Orientierungswissen für das spätere Leben liefern können.

Mittlerweile ist man sich darüber einig, dass bildungsfördernde Maßnahmen nicht ausschließlich als eine Optimierung der Institution Schule anzusehen sind, sondern vielmehr andere Orte einen ebenso hohen Beitrag zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen leisten und von daher in der Bildungsforschung berücksichtigt werden sollten (Rauschenbach et al., 2004). Auch die familienpolitische Position weist auf Veränderungen im Familienleben sowie die Berufstätigkeit beider Elternteile hin (Reichmann, 2005), welche durch das Bildungswesen (im formalen, nicht-formalen und informellen Bereich) aufgegriffen werden sollten. Aus schulpolitischer Sicht wird zum Beispiel der deutliche Anstieg des allgemeinen Förderbedarfs (Neuber & Schmidt-Millard, 2006) als ein Aspekt nicht-formalisierten Lernens herausgestellt. Dieser erweiterte Blick von formalisierten Bildungsinstitutionen hin zu den Lebens- und Lernwelten der Schülerinnen und Schüler hat mittlerweile etliche Reformvorschläge und bildungspolitische Programme hervorgebracht. Als ein wichtiges Beispiel hierzu sei der Ausbau von Ganztagschulen zu nennen, wodurch auch nichtformale Angebote sowie Förderkurse, die vermehrt informelles Lernen zulassen, in den schulischen Alltag integriert werden sollen (Rauschenbach et al., 2004).

Im weiteren Verlauf wird konkret auf die einzelnen Bereiche und Möglichkeiten des nichtformalen und informellen Lernens eingegangen, um zu zeigen, welches Potential der jeweilige Lernbereich mit sich bringt.

4.5.4 Forschungsstand zum informellen und nichtformalen Lernen

Die Studien des Deutschen Jugendinstituts (vgl. hierzu Furtner-Kallmünzer et al., 2002) konnten erstmalig empirisch nachweisen, dass lediglich ein Bruchteil aller stattfindenden Bildungsprozesse im schulischen Kontext angesiedelt sind und sich trotz vieler Reformbemühungen ein Großteil dieser Prozesse in außerschulischen Kontexten und Interaktionen abspielt

(siehe auch Faure, 1972; Harring et al., 2007). Lange Zeit konzentrierten sich Studien zum informellen Lernen auf den Arbeitskontext, wobei der Schwerpunkt auf Managern und Spezialisten in klar definierten Bereichen lag (vgl. Overwien, 2005) und erst in den letzten Jahren wurde das informelle Lernen im sozialen Kontext zum Gegenstand empirischer Forschung (Furtner-Kallmünzer, Hössl, Janke, Kellermann & Lipski, 2000; Kirchhöfer, 2000; Tully, 2004a, 2004b; Wahler, Tully & Preiß, 2008). Dabei wird sich vermehrt auf reproduktions- bzw. ungleichheitstheoretische Perspektiven gestützt, welche den Zusammenhang zwischen sozialer (Bildungs-)Schicht und erfolgreichem informellen Lernen bestätigen (Büchner & Krüger, 1996; Grunert, 2006; Liebau & Zirfas, 2008; Otto & Kutscher, 2004; Solga & Dombrowski, 2009).

4.5.4.1 *Informelles und nichtformales Lernen im Kontext der Familie*

Büchner und Wahl (2005) untersuchten in ihrem Artikel „Die Familie als informeller Bildungsort“ anhand eines Fallbeispiels die Bedeutung der familiären Bildungsleistung im informellen Lernbereich. Sie gingen davon aus, dass sich die Institution Schule mehr für informelle Bildung und die pädagogische Bearbeitung kultureller Differenz sowie den Umgang mit Heterogenität öffnen muss, um Bildungsarmut zu verhindern und die Voraussetzung für die Gestaltung eines eigenen Lebenslaufes und die Entwicklung einer verständigen kulturellen Teilhabe- und sozialen Anschlussfähigkeit zu schaffen. Damit kann verhindert werden, dass der oft diskriminierende Umgang mit kultureller und sozialer Differenz in der Schule in eine fürsorgliche (pädagogische) Belagerung und Entmündigung der Schüler durch die Schule umschlage. In ihrer Untersuchung gingen die Autoren der Frage nach, inwiefern die Familie die informelle Grundbildung und damit die Basiskompetenzen aus bildungsbiographischer Sicht beeinflussen kann und in welchem Wechselverhältnis familiäre und schulische Bildungswirklichkeit stehen. Die Autoren kommen zu dem Schluss, 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. (Büchner & Wahl, 2005, S. 366)

Aber auch im schulpflichtigen Alter bleibt die Familie als ein wichtiger (informeller) Bildungsort bestehen, an dem Basiskompetenzen vermittelt, angeeignet und im Rahmen des alltäglichen Zusammenlebens weiterentwickelt werden (Büchner & Wahl, 2005). Dabei haben neben den non-personalen Informationsquellen insbesondere die personalen Informanten, welche als personale Medien der Informationsbeschaffung und Erschließung von Wissen genutzt werden können, eine hohe Relevanz. Darüber hinaus stellt die Familie einen wichtigen Bildungsort dar, indem die Ausbildung von Sozial- und Selbstkompetenzen im familiären Setting geschieht und Kinder hier soziale Basiskompetenzen erwerben können, welche die Grundlage aller weiteren außerfamilialen Sozialbeziehungen bilden (vgl. Eickhoff, 2000). Um

das für die Bildungslaufbahn wichtige soziale Kapital auf- und auszubauen (siehe Abschnitt 4.3.1) benötigen Kinder eben diese Sozialkompetenzen und sind von daher benachteiligt, wenn sie diese weder innerhalb der Familie noch durch die Erweiterung des familiären Umfeldes erlangen können. Gerade weil der soziale Nahraum und die damit unmittelbar verbundenen sozialen Bezüge in der modernen Wissensgesellschaft immer mehr verloren gehen, ist es besonders für die junge Generation wichtig, ihren Horizont für die Informationsbeschaffung zu erweitern, indem die personenbezogenen Informationsquellen ausgedehnt werden. Hierzu muss die junge Generation den traditionellen Familienhabitus modernisieren, indem zum Beispiel informelle Bildungsmöglichkeiten auch an anderen Bildungsorten geschaffen werden (Büchner & Wahl, 2005).

Büchner und Wahl (2005) machen in ihrem Artikel darauf aufmerksam, dass die bislang durchgeführten Studien aus der Schulforschung immer wieder darauf hinweisen, dass insbesondere in der Hauptschule informelle Bildungsmöglichkeiten und Bildungsinhalte kaum Berücksichtigung finden. Dies erscheint besonders prekär, da durch die stark ausgelesene und sehr heterogene Schülerschaft dieser Schulform ein besonderes Maß an Grundbildung in diesem Bereich vonnöten wäre. Die Autoren fordern daran angelehnt eine gezielte Förderung der kompetenzbasierten informellen Bildung, die einerseits die jeweiligen informellen Bildungsleistungen der Familie anerkennt und weiterentwickelt und andererseits die Schülerinnen und Schüler im Aufbau des Repertoires an erkenntnisfördernden und aufgabenlösenden Strategien zur Wissensaufnahme und Wissensverarbeitung unterstützt.

Ähnlich umschreiben Smolka und Rupp (2007) die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen und kommen zu dem Ergebnis, 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 & Rupp, 2007, S. 224)⁴⁶

Daran anschließend fordern auch sie eine stärkere Öffnung der formalen Bildung und nicht-formaler Bildungsorte für den Erwerb alltagspraktischer, lebensweltlicher Kompetenzen (Smolka & Rupp, 2007).

Bezogen auf die berufliche Kompetenzentwicklung konnte Kirchhöfer (2000) in seiner Studie zum informellen Lernen in alltäglichen Lebensführungen zeigen, dass das Individuum von seiner Umwelt lernt und das Gelernte immer auch von der eigenen subjektiven Konstruktionsleistung beeinflusst ist. Eine lernförderliche Strukturierung des sozialen Umfeldes kann somit auch die individuelle Konstruktionsleistung positiv unterstützen.

Die beschriebenen Studien verdeutlichen anhand verschiedener Aspekte die Bedeutung des familiären Umfeldes für die Entwicklung von Basiskompetenzen im Sinne der Fähigkeit, sich Wissen anzueignen bzw. sich Zugang zu Informationsquellen zur Erweiterung des eigenen Wissens zu verschaffen sowie der Fähigkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten. Insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern sollte durch

⁴⁶ Siehe hierzu Abschnitt 4.3.1 und 4.3.2.

zusätzliche personale Informanten ein Unterstützungsnetzwerk geschaffen werden, welches die Weitergabe der für die Schule nötigen kulturellen und sozialen Ressourcen sichert. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders brisant, dass bereits Mitte der 1990er auf die ungleichen Teilhabechancen an Lern- und Bildungsmöglichkeiten im außerschulischen Kontext hingewiesen werden konnte (Büchner & Krüger, 1996). Ein niedriger sozialer Status verringert demnach nicht nur die Chancen, auf ein Gymnasium zu gehen, sondern bestimmt auch die Teilhabe an zahlreichen Freizeit- und qualifizierten Lernangeboten (Vereine sowie Musik-, Malschulen und andere Freizeitinstitute) insofern, als dass die Teilnahme mit abnehmendem sozialen Status sinkt. Bereits damals formulierten Büchner und Krüger die Vermutung, dass das, was außerschulisch gelernt werde, auch das schulische Lernen und somit den Schulerfolg beeinflusse und forderten, dass der Zusammenhang zwischen informellem Lernen außerhalb der Schule und schulischem Lernen vermehrt betrachtet werden müsse (Büchner & Krüger, 1996).

Tatsächlich weisen die mittlerweile vorhandenen Studien in diesem Bereich darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, außerschulischer Bildung und schulischem Bildungserfolg gibt. Es lässt sich vermuten, dass sich soziale Bildungsungleichheit durch die außerschulische Bildung sogar noch verstärken kann (vgl. Grunert, 2006; Guill, 2012; Haring, 2010; Zerle, 2008). So zeigen die Untersuchungen von Grunert (2006), dass die ökonomischen, sozialen, kulturellen sowie zeitlichen Ressourcen der Herkunftsfamilie über die Teilhabe an unterschiedlichen außerschulischen Bildungsräumen bestimmen. Kinder und Jugendliche aus sozial privilegierten Schichten sind häufiger in organisierte Freizeitangebote eingebunden als Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten. Dies ist teilweise darauf zurückzuführen, dass die Teilnahme an diesen Angeboten wie etwa Vereinen, Musikschulen oder Sprachkursen mit Kosten verbunden ist und damit nur teilgenommen werden kann, wenn die finanziellen Ressourcen verfügbar sind. Des Weiteren bestimmt der Stellenwert, den die Eltern einer solchen Beschäftigung beimessen, die Entscheidung für oder gegen eine Teilnahme (Grunert, 2006). Bestätigung findet dieser Zusammenhang durch die Ergebnisse des DJI⁴⁷-Kinderpanels insofern, als dass sowohl die sozialen Ressourcen der Herkunftsfamilie (soziale Schicht) als auch die Einbindung in die Gleichaltrigennetzwerke (soziale Integration) bedeutsame Kriterien hinsichtlich der Freizeitnutzung darstellen. Kinder aus höheren sozialen Schichten sind öfter in Sportvereine eingebunden, wohingegen Kinder aus niedrigen sozialen Schichten häufiger in unorganisierte Sportaktivitäten außerhalb der Vereine involviert sind (Zerle, 2008). Eine vergleichbare Tendenz lässt sich auch im Bereich der außerschulischen Nachhilfe als Ort nichtformaler Bildung beobachten. Schülerinnen und Schüler aus statushöheren Familien besitzen eine tendenziell höhere Chance für die Inanspruchnahme von Nachhilfeunterricht gegenüber Kindern aus statusniedrigeren Familien (Guill, 2012). Gleiches gilt für Kinder aus Familien mit einem hohen Familieneinkommen: „Je besser die Einkommenssituation, desto geringer ist offensichtlich das Investitionsrisiko und desto höher die Nachhil-

⁴⁷ Deutsches Jugend Institut

fequote (Schneider, 2005, S. 377).“ Damit sind Kinder und Jugendliche aus Familien mit geringen ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen in doppelter Hinsicht benachteiligt, da sie nicht nur den Mechanismen der primären und sekundären Herkunftseffekte (siehe Abschnitt 4.3.1) unterliegen und dadurch schlechtere Bildungschancen besitzen, sondern darüber hinaus auch weniger Zugang und Möglichkeiten zum außerschulischen Bildungserwerb in der Welt der Vereine, Jugendverbände und der Kulturarbeit, der kulturellen Freizeitpraxen sowie der Medien besitzen⁴⁸ (Barthelmes et al., 2005).

Insbesondere vor dem Hintergrund der ungleichen Teilhabechancen an außerschulischen Lerngelegenheiten in Abhängigkeit der sozialen Herkunft, gerät die Ganztagsschule, welche neben den formalisierten Lernprozessen auch nichtzertifiziertes nichtformales und informelles Lernen in den Schulalltag integrieren soll (Soremski & Lange, 2010), als eine Möglichkeit diese Unterschiede kompensieren zu können (vgl. hierzu Palentien, 2007) vermehrt in den Blickpunkt. Von daher beleuchtet der nächste Abschnitt das Verhältnis von Ganztagsschule und nichtformalem sowie informellem Lernen.

4.5.4.2 *Informelles und nichtformales Lernen im Kontext der Ganztagsschule*

Neben der Familie als Ort informeller und nichtformaler Lerngelegenheiten rückt die Ganztagsschule mit ihren außerschulischen Bildungsgelegenheiten immer mehr in das Interesse der Öffentlichkeit. Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)“ (Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007; Klieme, Fischer, Holtappels, Rauschenbach & Stecher 2010), welche von 2005-2009 am Institut für Schulentwicklungsforschung durchgeführt wurde, beschäftigte sich hierzu unter anderem ausführlich mit der Frage, inwieweit es gelingen kann, durch die Integration von Förderansätzen in das Ganztagsangebot (sowohl nichtformal als auch informell) die herkunftsbedingten Bildungsbenachteiligungen auszugleichen und inwiefern die entsprechenden Zielgruppen überhaupt erreicht würden. Die Längsschnittuntersuchung konzentrierte sich erstmalig auf die Frage, welche Lernarrangements die Kompetenzentwicklung (in Form der erhobenen Noten) bei Schülerinnen und Schülern erweitern können. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Jahrgängen fünf bis neun ihre Schulnoten in Deutsch, Mathematik und Englisch verbessern konnten, wenn sie eine Hausaufgabenbetreuung besuchen, welche gut strukturiert ist und die Lernzeit effektiv nutzt. Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass bei denjenigen Jugend-

⁴⁸ Ähnliches gilt für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die wenigen Untersuchungen zum Thema zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger in Familien eingebunden sind und seltener in Vereinen und Institutionen organisiert sind, seltener ein Musikinstrument spielen und insgesamt über weniger freie Zeit verfügen (vgl. Barthelmes et al., 2005). In Bezug auf den Besuch von Jugendfreizeitstätten gäbe es keine Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, wobei sich die Teilhabe an Jugendverbänden unterscheidet. Es ist bislang allerdings ungeklärt, ob die geringen Beteiligungsquoten aufgrund spezifischer Benachteiligungen durch den Migrationshintergrund bedingt sind, oder ob sie auf die Schichtzugehörigkeit zurückzuführen sind (vgl. Solga & Dombrowski, 2009). In diesem Zusammenhang verweist Harring (2010) in seiner Studie auf die oftmals hohen Kosten, die mit einer Teilnahme an zusätzlichen Freizeitaktivitäten verbunden sind und dazu führen könnten, dass weniger jugendliche Migranten und Migrantinnen an organisierten Freizeitangeboten teilnehmen.

lichen, die über die Jahre am Ganztagsbetrieb teilnahmen gegenüber denjenigen Schülerinnen und Schülern, die an derselben Schule waren und nicht am Ganztagsbetrieb teilnahmen, eine positive Entwicklung des Sozialverhaltens, der Motivation, der schulischen Leistungen sowie des familiären Klimas zu beobachten war. Auch hier ist die Voraussetzung, dass der Besuch der Ganztagschule dauerhaft und regelmäßig ist und die Qualität der Angebote hoch ist (Klieme et al., 2010). Bezüglich der Art der Angebote und der Beteiligungsquoten konnte StEG zeigen, dass an fast allen teilnehmenden Schulen Hausaufgabenbetreuung, Projekte sowie sportliche und musikalische Kurse stattfanden. In der Grundschule nahmen mehr als die Hälfte der Kinder an einer Hausaufgabenbetreuung teil, womit diese zum Kernangebot der Ganztagschule gehört (Klieme, Eckhard et al., 2010). In den weiterführenden Schulen nimmt die Teilnahmequote signifikant ab – je höher die Klassenstufe, desto niedriger die Beteiligung an der Hausaufgabenbetreuung. Die Autoren begründen dies mit der zunehmenden Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I, welche sowohl selbst entscheiden, ob sie an einem Angebot teilnehmen oder nicht und bei der Auswahl der Angebote in der Sekundarstufe fächerübergreifende Arbeitszusammenhänge und Projektarbeit favorisierten, was dazu führt, dass etwa zwei Drittel der Ganztags Teilnehmerinnen und -teilnehmer entsprechende Angebote besuchen (Klieme, Eckhard et al., 2010). Damit zeigen die Daten aus StEG, dass die Inanspruchnahme der Angebote in der Sekundarstufe weniger auf das fachliche Lernen ausgerichtet ist, sondern vielmehr fächerübergreifende Elemente aufgreift. Ein wichtiger weiterer Erkenntnisgewinn liegt in der Feststellung, dass die Qualität von Ganztagschulen insbesondere von der intensiven Zusammenarbeit der Schule mit weiterem pädagogischem Personal abhängt, da dieses einen wichtigen Beitrag zur Verknüpfung des außerschulischen Lernens mit dem Unterricht leisten kann (Klieme et al., 2010)⁴⁹.

Betrachtet man das Verhältnis von Bildungsprozessen zwischen Familie und Ganztagschule im Sekundarbereich I aus der Perspektive der Heranwachsenden bzw. analysiert deren Handlungsorientierung als Resultat der Auseinandersetzung mit Schule und Familie (Soremski & Lange, 2010), so konnte gezeigt werden, dass hinsichtlich des Zusammenspiels von Ganztagschule, Freizeitverein, Familie und Peers im Wochenalltag jugendlicher Ganztagschüler eine Entgrenzung von Bildung und Freizeit stattfindet. Vor dem Hintergrund, dass das Ganztagsschulangebot neben seiner Bildungsfunktion vor allem in seiner Entlastungs- und Unterstützungsfunktion gegenüber der Familie an Bedeutung gewinnt (Soremski & Lange, 2010), steht die Untersuchung der Autoren im Kontext einer bildungstheoretischen und sozialpolitischen Diskussion (Habben, 2013). Eine wichtige Erkenntnis der Studie ist, dass Jugendliche informell lernen können, wenn die Ganztagschule Rahmenbedingungen schafft, welche die lebensweltlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler beachtet und

⁴⁹ Insgesamt bleibt zu bedenken, dass anhand von StEG aufgrund des Umfangs der Studie und des Längsschnittdesigns zwar umfangreiche Aussagen zur Qualität, zur Nutzung und zur Wahrnehmung von Ganztagsangeboten gemacht werden können, es sind hingegen keinerlei Aussagen zur Effektivität der unterschiedlichen Formen der Lernförderung und Hausaufgabenbetreuung für die Leistungsentwicklung möglich, da keine externen Leistungsmaße erhoben wurden und sich bei der Beschreibung des Kompetenzzuwachses auf die Noten der Lehrkräfte beschränkt werden muss.

deren selbstgesetzten Ziele aufgreift. Des Weiteren sollten eigeninitiierte Lernprozesse unterstützt und in einen bewussten Lernprozess überführt werden (Soremski & Lange, 2010). An dieser Stelle wird deutlich, dass die Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse sowohl im formalen als auch im informellen und nichtformalen Bereich ähnlich zu sein scheinen. Neben der Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler sollte die Möglichkeit zur Selbstbestimmung gegeben werden, wobei beide Bedingungen entsprechend motivationstheoretischer Konstrukte zu einer Erhöhung der Lernmotivation führen sollten (siehe hierzu Abschnitt 3.3 und Abschnitt 3.5). Leider liefert die Untersuchung von Soremski und Lange (2010) keine Aussagen dazu, in welcher Weise die Ganztagsangebote dazu beitragen könnten, dass die schulischen Anforderungen selbstbewusster und eigenständiger bewältigt werden könnten. Dennoch wird festgestellt, dass durch die bereits genannte Entgrenzung von Bildung und Freizeit die Familie als informeller Bildungsort in Erscheinung tritt und mit einer Reihe anderer (informeller und nichtformaler) Bildungsorte koexistiert. Außerdem konnte gezeigt werden, dass Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote nutzen, diese Freizeit als eine ‚spaßorientierte‘ und regenerative Praxis als Ausgleich zum Unterricht ansehen, womit sie eindeutig dem informellen Kontext zugeordnet werden kann. Dies steht allerdings direkt mit dem Ergebnis in Zusammenhang, dass die Verknüpfung der informellen und formalen Lernerfahrungen bislang kaum systematisch stattfindet, wodurch die Möglichkeit ungenutzt bleibt, Unterrichtswissen mit nicht-unterrichtsbezogenen Handlungserfahrungen zu verbinden (vgl. hierzu auch Behr-Heintze & Lipski, 2005). Des Weiteren zeigen die Daten, dass die ganztagsgebundene Freizeitgestaltung nicht mit anderen informellen und nichtformalen außerschulischen Freizeitkontexten konkurrieren kann (Soremski & Lange, 2010).

Wie die Ergebnisse von StEG zeigen konnten, nutzt der überwiegende Anteil der Schülerinnen und Schüler, die am Ganztagsangebot teilnehmen, die Hausaufgabenhilfe als nichtformales Lernangebot. Neben dieser schulgebundenen Form der Unterstützung stellt der Bereich der außerschulisch organisierten Nachhilfe einen großen Anteil der nichtformalen, nichtinstitutionalisierten Lernorte dar. Der nächste Abschnitt gibt einen Überblick zur Nutzung von Nachhilfeangeboten und umschreibt erwartete Wirkungsmechanismen dieser außerschulischen Lernform.

4.5.4.3 *Nachhilfe als nichtformales Lernangebot*

Während es eher weniger empirische Befunde zum informellen Lernen gibt, ist die Betrachtung nichtformaler Bildungsorte sowie deren Nutzung Gegenstand zahlreicher Studien der empirischen Bildungsforschung, wie z. B. PISA, KESS („Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“), des Sozioökonomischen Panels (SOEP) sowie der 14., 15. Und 16. Shell-Jugendstudie (Langness, Leven & Hurrelmann, 2006; Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2010; Linssen, Leven & Hurrelmann, 2002). Zu den Orten nichtformaler Bildung zählen in diesem Zusammenhang die Nachhilfe sowie die Teilnahme an Vereinen und

Freizeitaktivitäten⁵⁰. Die Nutzung von Nachhilfeangeboten wurde dabei insbesondere vor dem Hintergrund der schichtspezifischen Zugangsmöglichkeiten betrachtet, welche aufgrund des engen Zusammenhangs mit finanziellen Ressourcen zu sozialer Ungleichheit im Bildungssektor führen könne (Solga & Dombrowski, 2009). Diese Vermutung kann durch die bislang durchgeführten Studien nur teilweise bestätigt werden bzw. liegen bis heute widersprüchliche Ergebnisse zu diesem Thema vor.

Im Rahmen des Sozioökonomischen Panels wurden Unterschiede in der Nutzung von Nachhilfeangeboten zwischen den neuen und alten Bundesländern festgestellt, wobei sich schichtspezifische Zusammenhänge lediglich in den alten Bundesländern nachweisen ließen. Die Inanspruchnahme von Nachhilfe korrelierte dort deutlich mit dem Haushaltseinkommen und dem sozialen Status und bleibt damit Kindern aus sozial benachteiligten Elternhäusern weitestgehend verwehrt (Schneider, 2005). Im Gegensatz dazu zeigen die Ergebnisse der 16. Shell-Studie (Leven et al., 2010) sowie der Studie KESS⁵¹ 7 (Bos et al., 2009) keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Nutzung von Nachhilfeangeboten und der sozialen Herkunft. Beide Studien konnten übereinstimmend zeigen, dass sich die Nutzungsart von Nachhilfe in den letzten Jahren verändert hat und mittlerweile mehr Eltern aus den niedrigeren sozialen Schichten dafür sorgen, dass ihre Kinder Nachhilfe bekommen, um die individuellen Bildungschancen zu erhöhen (Bos et al., 2009). Des Weiteren weisen die Ergebnisse der PISA 2000 Untersuchung darauf hin, dass Nachhilfe nicht mehr nur zur Verbesserung der schulischen Leistung aufgesucht wird, sondern vielmehr auch von leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern zur Vermeidung von Leistungsabfällen in Anspruch genommen wird (Hollenbach & Meier, 2004). Auch konnte gezeigt werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund insgesamt seltener Nachhilfeangebote besuchen als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund (Hollenbach & Meier, 2004), es fehlen jedoch Längsschnittdaten, um die Frage nach langfristigen Bildungseffekten für diese Schülergruppe aufgrund mangelnder Nachhilfe zu beantworten. Obwohl Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund insgesamt seltener Nachhilfeangebote in Anspruch nehmen, konnte anhand der KESS 8⁵² Daten gezeigt werden, dass Familien mit Migrationshintergrund eine tendenziell höhere Bereitschaft zeigten, ihren Kindern bei schlechten schulischen Leistungen zusätzliche Nachhilfe zu finanzieren als Familien ohne Migrationshintergrund (Guill, 2012). Dies ließ sich allerdings nicht durch die bei dieser Gruppe vorhandene höhere Bildungsaspiration (siehe hierzu Abschnitt 4.3.5) erklären.

Wie bereits erwähnt, mangelt es an Längsschnittdaten, um die spezifische Wirkungsweise von Nachhilfeangeboten in Bezug auf die Leistungsentwicklung nachzuzeichnen. Eine Ausnahme bildet die quasi-experimentelle Studie von Haag (2001), welche zeigen konnte, dass

⁵⁰ Im Rahmen der für die vorliegende Arbeit zur Verfügung stehenden Daten können leider keine Aussagen zur Teilhabe an Vereinsaktivitäten und außerschulischen Freizeitaktivitäten gemacht werden, weshalb sich im weiteren Verlauf auf die Nachhilfe als nichtformales Bildungsangebot konzentriert wird.

⁵¹ „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“

⁵² Zum Zeitpunkt von KESS 8 befanden sich die teilnehmenden Hamburger Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Klassenstufe (Bos & Gröhlich, 2010).

die Dauer und die Qualität des Nachhilfeunterrichts entscheidend für den Leistungszuwachs ist und erst nach neun Monaten qualifizierten Nachhilfeunterrichts eine Leistungsverbesserung von einer Notenstufe erreicht werden könne (Haag, 2001). Dennoch konnte anhand der Daten nicht bestimmt werden, bei welcher Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler welche Form der Nachhilfe besonders wirksam ist, da diese nicht mitgetestet wurde. Zu dieser Frage sei auf die Studie von Hosenfeld (Klicpera & Gaststeiger-Klicpera, 2006) hingewiesen, die sich auf Daten des Projektes SALVE (Systematische Analyse des Lernverhaltens und des Verständnisses in Mathematik) stützt, welches neben der Erfassung der Noten einen curricular validen Mathematiktest eingesetzt hat. Die Ergebnisse weisen darauf hin,

dass bei der Überprüfung der Wirksamkeit von Nachhilfe zukünftig mehrere Leistungskriterien zu erfassen [sind]. So korrespondieren die positiv festgestellten Veränderungen der Mathematiknote durch Nachhilfe nicht mit den gemessenen Leistungszuwächsen im Mathematiktest. (Haag & Jäger, 2011, S. 261f)

Die bisher genannten Untersuchungen im Bereich der Nachhilfe beziehen sich überwiegend auf die Schülerinnen und Schüler ab der 5. Klassenstufe und weisen darüber hinaus darauf hin, dass die Nutzung zusätzlicher Förderangebote mit zunehmendem Alter ansteigt (du Bois-Reymond, 2007; von Gross, 2007). Dennoch weisen die wenigen Studien im Nachhilfesektor, die sich mit der Grundschule beschäftigen, darauf hin, dass der Nachhilfeunterricht bereits für die Jüngeren ein Thema ist, wenn auch in geringerem Maße. So konnte beispielsweise K. Hurrelmann (1996) zeigen, dass 5-10 Prozent der Viertklässler derartige Angebote in Anspruch nehmen und die Befragung bayrischer Grundschulkinder ergab, dass 3,1 Prozent der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler Nachhilfe erhalten. Somit kann der bereits beschriebene Anstieg des Nachhilfeunterrichts mit der Höhe der Klassenstufe bereits für die Grundschule vermutet werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Erkenntnisse aus PISA sowie anderen Trend-Erhebungen darauf hinweisen, dass in den letzten Jahrzehnten eine erhöhte Leistungsorientierung (unter anderem ausgedrückt in einer vermehrten Inanspruchnahme von Nachhilfeangeboten) im schulischen und außerschulischen Bereich festzustellen ist, welche bislang nicht im Zusammenhang mit dem schulischen Kompetenzerwerb untersucht wurde (vgl. hierzu auch Leven et al., 2010). Die Untersuchungen von Schneider (2005) und Guill (2012) arbeiten zwar die Gründe für die Nutzung von Nachhilfe heraus, setzen diese allerdings lediglich in einen Zusammenhang mit den Schulnoten. Damit sind keine Aussagen hinsichtlich des Kompetenzzuwachses aufgrund von zusätzlichen Fördermaßnahmen möglich, weshalb Längsschnittdaten zur Prüfung der Auswirkungen der Nachhilfe auf die Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler wünschenswert wären (Schneider, 2005).

Nachdem sich in diesem sowie dem vorigen Abschnitt mit nichtformalen (bzw. teilweise auch informellen Lerngelegenheiten, wie sie im Bereich der Ganztagschule möglich sind) beschäftigt wurde, nehmen die folgenden beiden Abschnitte informelle Lernkontexte in den Blick. Hierzu zählen neben der Familie insbesondere die Medien sowie die Beziehungen zur Gleichaltrigengruppe.

4.5.4.4 Medien als informeller Lernort

Neben der Familie bieten die Medien vielfältige Möglichkeiten zum informellen Lernen, wobei nach wie vor die Antwort aussteht, was genau durch die unterschiedlichen gestalterischen Aspekte des massenmedialen Angebots gelernt wird (Pietraß, Schmidt & Tippelt, 2005). Eindeutigere Hypothesen existieren hierzu bereits in Bezug auf lesesozialisatorische Prozesse (die dem informellen Lernen zuzuordnen sind), wie sie im Abschnitt zur Lesesozialisation beschrieben wurden (siehe Abschnitt 4.2). Da sich die vorliegende Arbeit mit dem Zusammenspiel von informellen Lerngelegenheiten (als einen Aspekt der familiären Sozialisation auf Handlungsebene) und der Lesekompetenz sowie allgemeinen motivationalen Einstellungen beschäftigt und im bisherigen Verlauf der Arbeit überwiegend das Lesen als Umgang mit gedruckten Medien behandelt wurde und weitere Medien und deren Beitrag zum Lernen weitestgehend ausgespart wurde, wird in diesem Abschnitt die Fernsehnutzung und deren Verhältnis zu weiteren informellen Lerngelegenheiten (wie in diesem Falle dem Lesen) beleuchtet. Damit wird im Gegensatz zu den vorherigen Abschnitten von direkten Wirkungszusammenhängen zwischen informellen Lerngelegenheiten und konkreten Kompetenzen (in diesem Fall die Lesefähigkeit) ausgegangen, die sich überwiegend auf Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung stützen. Um darzustellen, inwiefern die Mediennutzung (über das Lesen hinaus) mit sozialen Herkunftsmerkmalen konfundiert ist und damit als eine weitere Dimension der familiären Sozialisation anzusehen ist, wird daran anschließend das Verhältnis von sozialer Herkunft und Mediengebrauch erläutert.

Generell wird von einer asymmetrischen Beziehung zwischen dem Lesen und dem Fernsehen ausgegangen, da das Lesen explizit in der Schule gelehrt wird (z. B. Hurrelmann, K. & Andresen, 2007) und die Nutzung anderer Formen der Mediennutzung lange Zeit nicht explizit im Lehrplan verankert waren (Krüger & Grunert, 2008; Zschach, 2008). Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass sich eine zurückhaltende Fernsehnutzung positiv auf die Ausbildung von Lesegewohnheiten auswirkt und somit eine negative Beziehung zwischen Fernsehen und Lesen vermutet wird (Breidenstein & Kelle, 1998; Grunert, 2012). Demgegenüber gibt es Hypothesen, die für eine positive Beziehung zwischen Fernsehen und Lesen sprechen, die sogenannten ‚Förderungshypothesen‘, weshalb die Forschungslage uneinheitlich bleibt (vgl. z. B. Harring et al., 2007; Ministerium für Arbeit Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen, 1998). An dieser Stelle bleibt zu bedenken, dass viele Untersuchungen zum Thema primär in Ländern durchgeführt wurden, in denen ausländische Filme nicht synchronisiert werden und das Lesen der Untertitel einen gewöhnlichen Rezeptionsmodus darstellt (BMFSFJ, 2002; Bundesjugendkuratorium, 2001)⁵³. Durch das regelmäßige Lesen der Untertitel würde in diesem Falle die Lesefähigkeit durch Übungseffekte verbessert. Dies bestätigt eine niederländische Studie dahingehend, dass nachgewiesen werden konnte, dass das Lesen von Untertiteln nicht synchronisierter Filme die Dekodierfähigkeit erhöhe. Dennoch stünden die Fernsehdauer und die Lesekompetenz in einem negativen Zusammenhang, wobei der po-

⁵³ BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

sitive Effekt, welcher durch das Lesen der Untertitel zustande kommt, durch andere Faktoren aufgehoben wurde, welche die Lesekompetenz behindern (BMFSFJ, 2006). Mittlerweile hat sich die ‚Verdrängungshypothese‘ durchgesetzt und wird durch die meisten empirischen Studien gestützt (BMFSFJ, 2002; Ennemoser & Schneider, 2004; Harring et al., 2007; Krüger, Köhler, Zschach & Pfaff, 2008). Diesen Studien liegt die Annahme zugrunde, dass Kinder mit steigendem Fernsehkonsum weniger Zeit mit dem Lesen in ihrer Freizeit verbringen und damit die Ausbildung von Lesekompetenz verhindert wird und das Fernsehen darüber hinaus diejenigen Aktivitäten verdrängt, welche die generelle kognitive Entwicklung des Kindes fördern (Krüger et al., 2008). Eine prominente Erklärung für die Verdrängung geht auf die Thesen von Himmelweit et al. (1958) zurück, die unter der ‚functional similarity‘ Mechanismen verstehen, welche dazu führen, dass das Fernsehen funktional ähnliche Aktivitäten verdrängt, d.h. solche, die weniger effizient die Bedürfnisse (in diesem Fall das Bedürfnis nach Unterhaltung) stimulieren, wie z. B. das Lesen eines Comics (Rohlf, Harring & Palentien, 2008). Daraus folgert Reinsch (2002), dass das Lesen verdrängt wird, wenn das Fernsehen ebenso in der Lage ist, die Phantasie anzuregen, wie die Lektüre eines Buches und damit das Bedürfnis nach Kreativität erfüllen kann. Befunde aus der Hirnforschung weisen jedoch darauf hin, dass der Umgang mit Sprache während des Lesens die Vorstellungskraft und die Ausbildung von Phantasie in höherem Maße begünstigen als die Fernsehnutzung (Düx & Sass, 2005; Edelmann, 2000; Spitzer, 2009). Lesen fordert den Konsumenten dazu auf, alles, was sein könnte, zu denken (Oerter & Montada, 2002, zitiert nach Wollscheid, 2008) und bildet damit das Fundament für kreatives und phantasievolles Denken (vgl. z. B. Berk, 2011):

Das Verstehen einer Beziehung von Sätzen und Texten lässt sich ferner nicht nur auf eine Verbindung der mitgeteilten Informationen reduzieren. Informationen entfalten ihren eigentlichen Sinn erst dann, wenn sie zu bereits existierendem Wissen in Relation gesetzt worden sind. Um dies zu erreichen, sind ganze Wissensstrukturen („Schemata“) zu aktivieren und in denjenigen Fällen zu verändern, in denen die Zusammenhänge von Bereichen der Realität und Situationen in abstrakterer Form abgebildet sind (vgl. z. B. Anderson, R. et al., 1978). (Wollscheid, 2008, S. 90)

Es wird deutlich, dass das Lesen als eine Form der Mediennutzung in einem informellen Setting dazu beitragen kann, verschiedene kognitive Bereiche zu aktivieren und weiterzubilden. Da sich der Fernsehkonsum negativ auf die Freizeitlektüre auswirkt, muss davon ausgegangen werden, dass mit einer vermehrten Fernsehnutzung Möglichkeiten des informellen Lernens durch das Lesen ungenutzt bleiben. Hierbei bleibt zu beachten, dass es bislang keine Studien gibt, die sich mit der Qualität der durch das Fernsehen angebotenen Inhalte beschäftigen und eventuelle Unterschiede und deren Auswirkungen auf informelle Lernprozesse beleuchten. Es wäre zu vermuten, dass ein inhaltlich anspruchsvolles Fernsehen ebenso zum Nachdenken und Reflektieren anregen kann oder Interessen wecken kann, die sich auch auf das schulische Lernen auswirken könnten. Hierzu fehlt es nach wie vor an Untersuchungen, welche sich explizit mit den Prozessen des informellen Lernens beschäftigen.

Entsprechend der Vermutung, dass sich auch das informelle und nichtformale Lernen in Abhängigkeit der sozialen Herkunft gestaltet, wurde das informelle Lernen durch die Medien

in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der sozialen (Bildungs-)Schicht untersucht (Feierabend & Rathgeb, 2004; Pietraß et al., 2005). So kommt die Untersuchung von Pietraß et al. (2005) zu dem Schluss, dass das Mediennutzungsverhalten und die Medienrezeption über die verschiedenen Altersgruppen hinweg durch die soziale Herkunft bestimmt wird. In der Studie, in der informelles Lernen auf den Wissenserwerb im Rahmen der alltäglichen Massenmedien bezogen wurde, spielt das Herkunftsmilieu bei Kindern eine zentrale Rolle bei der Bildung durch die Medien, während im Jugendalter auch jugendkulturelle Rahmungen relevant werden. Doch auch diese Untersuchung kann keine Hinweise darauf liefern, was genau durch die unterschiedlichen gestalterischen Aspekte des massenmedialen Angebots gelernt würde. Auch die repräsentative Befragung der JIM-Studie (Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland) aus dem Jahre 2004 belegt den Zusammenhang von informellem mediengestützten Lernen und sozialer Herkunft insofern, als dass der jenseits der jugendkulturell geprägten Medienaffinität stattfindende Medienkonsum sozio-demographisch (bezogen auf das Alter, das Geschlecht und den Bildungsstand) erheblich variiert. Je höher der angestrebte oder erworbene Schulabschluss, desto eher werden E-Mails genutzt und es wird im Internet gezielt nach Informationen gesucht. Generell scheinen Jugendliche höherer formaler Bildung auch im Bereich des informellen und mediengestützten Lernens aktiver zu sein (Feierabend & Rathgeb, 2004). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Bofinger (2001) anhand der Untersuchung von 4000 Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 5 bis 10 sowie deren Eltern. Es zeigte sich, dass sich das Medienverhalten der Eltern nicht nur auf die Freizeitpraxen der Heranwachsenden auswirkt, sondern ebenso auf den eigenen Umgang mit den unterschiedlichen Medien (ähnlich van Ackeren, 2002). Eltern aus höheren sozialen Schichten nutzen die neuen Medien überwiegend zu Informations- und Arbeitszwecken, wohingegen Nutzer aus niedrigeren sozialen Milieus vermehrt das Unterhaltungspotential dieser Medien für sich nutzen (vgl. auch Prenzel, Geiser, Langeheine & Lobemeier, 2004; Watermann, Thurn, Tillmann & Stanat, 2005). Somit kann davon ausgegangen werden, dass sich Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern der neuen Medien häufiger als Informations- und Weiterbildungsquelle bedienen und damit Synergieeffekte zwischen formalem und informellem Lernen wahrscheinlich werden. Schülerinnen und Schüler, die ohnehin (auch aufgrund ihrer sozialen Herkunft) in der Schule erfolgreicher sind, nehmen sowohl insgesamt häufiger informelle Bildungsgelegenheiten wahr als Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren Elternhäusern und nutzen diese zielgerichteter. Damit verschafft die Zugehörigkeit zu oberen sozialen Schichten den Kindern in mehrfacher Hinsicht Vorteile, wenn es um das informelle und nichtformale Lernen geht – einerseits nehmen sie aufgrund der familiären finanziellen Ressourcen insgesamt häufiger an Aktivitäten teil, die diesem Lernbereich zugeordnet werden und andererseits ermöglicht ihre höhere formale Bildung ihnen teilweise überhaupt erst Zugang zu verschiedenen Lernmöglichkeiten (wie das Lesen von Qualitätsmedien oder die Nutzung des Internets zur gezielten Informationssuche).

Während eine kommunikativ ohnehin aktive, im Bildungsbereich meist besser ausgestattete Gruppe von Menschen die neuen Medienangebote produktiv für sich nutzt, ist eine andere Gruppe, mit geringerem Aktivitätspotential und Bildungskapital ausgestattet, dazu nicht in der Lage. (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005, S. 76)

Neben den Medien stellen die Beziehungen zu den Gleichaltrigen im Bereich des informellen Lernens eine bedeutende Rolle dar. Dabei wird vermutet, dass die lernförderliche Komponente der Peerkontakte insbesondere auf der gleichrangigen Beziehungsstruktur, die von Aushandlungsprozessen und Prozessen der Perspektivübernahme geprägt ist, beruht. Im folgenden Abschnitt werden diese Annahmen weiter ausgeführt und die Eingebundenheit in Peerkontexte in Zusammenhang mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen gebracht.

4.5.4.5 Peerbeziehungen als informeller Lernort

Der spezifische Kompetenzerwerb, der mit den Beziehungen und den Handlungsvollzügen mit Gleichaltrigen stattfindet, wurde insbesondere in der deutschen Forschungslandschaft, ähnlich wie auch andere Bereiche des außerschulischen Lernens, bislang eher selten in den Fokus genommen (vgl. auch Martin, Mullis & Kennedy, 2003; Rubin, 1987). Obwohl Peerbeziehungen sowohl die Gemeinschaft prägen und die impliziten Regeln und Aspekte der Arbeitsteilung beeinflussen als auch Gelegenheitsstrukturen für Lernprozesse auch außerhalb institutioneller Rahmungen schaffen, sind sie erst in den letzteren Jahren vor allem in der Jugendforschung in den Blickpunkt der Betrachtungen geraten (Baumert, Bos & Lehmann, 2000). In der Kindheitsforschung wurde sich diesem Thema überwiegend anhand ethnographischer Studien gewidmet, die sich mit den sozialen Interaktionen innerhalb der Gleichaltrigengruppe im schulischen Kontext und damit im Zusammenhang mit Schulklassen beschäftigen (Breidenstein & Kelle, 1998; Krappmann & Oswald, 1990; Oswald & Krappmann, 2004; Wulf et al., 2001). Innerhalb der Jugendforschung hingegen waren Peergroups vor allem ein Forschungsgegenstand, der sich außerhalb der Schule bewegte und auf eine längere Tradition zurückblicken kann (Baumert et al., 2000). Insofern steht die explizit bildungsorientierte Betrachtung der Beziehungen zwischen Gleichaltrigen noch weitestgehend aus, was umso mehr erstaunt, als dass die Peer-Beziehungen eine zentrale Rolle im Schul- und Alltagsleben der Schülerinnen und Schüler spielen und einen weiten Lern- und Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche bereithalten. Dabei stellen die Gleichaltrigenbeziehungen Kontexte dar, in denen vorwiegend soziale und emotionale Kompetenzen erworben werden, die aber durchaus auch Gelegenheitsstrukturen für spezifische kognitive Wissenserwerbe bieten (du Bois-Reymond, 2000, 2007). So finden sich in den letzten Jahren insbesondere in der Jugendforschung Untersuchungen, die z. B. nach dem Einfluss von Peerbeziehungen auf die schulische Bildungsbiographie fragen (vgl. etwa Krüger & Grunert, 2008) oder die Relevanz von Jugendkulturen für Bildungsprozesse in den Blick nehmen (vgl. etwa Pfaff, 2009; Stauber, 2004; von Gross, 2007).

Da sich die vorliegende Untersuchung auf Viertklässler bezieht, die vom Alter her zwischen der Kindheit und Jugend stehen und nicht eindeutig nachweisbar ist, ob sich ihr Freundchaftsverhalten eher kindlich oder jugendlich darstellt, wird im weiteren Verlauf soweit wie möglich zwar hinsichtlich des Alters differenziert, es wird aber angenommen, dass sich die Mehrzahl der Annahmen hinsichtlich des Lernpotentials von Gleichaltrigengruppen auf die Gruppe der Viertklässler übertragen lässt. Entsprechend zeigt sich, dass auch wenn im Zuge der Bedeutung der Peergroup überwiegend die Gruppe der Jugendlichen in den Blick genommen wird, die Peers bereits über das gesamte Kindesalter einen wichtigen Sozialisationsfaktor darstellen (Krüger & Grunert, 2008). Bereits fast alle 10- bis 13-Jährigen gaben in der Untersuchung von Zinnecker und Silbereisen (1996) an, dass sie einen gleichgeschlechtlichen Freund bzw. eine gleichgeschlechtliche Freundin haben, womit deutlich wird, dass die Bedeutung fester Freundschaften (operationalisiert durch die Frage „Hast du einen wirklichen Freund/eine wirkliche Freundin?“) auch innerhalb der vielen sozialen Kontaktmöglichkeiten (in Schule, Verein oder betreuten Freizeitangeboten) erhalten bleibt. Bei den wenigen Untersuchungen, die sich mit den Gleichaltrigengruppen im Kindesalter beschäftigen (Fölling-Albers & Hopf, 1995; Roppelt, 2003), wird jedoch deutlich, dass die dyadische Zweierbeziehung bei Grundschulkindern die wichtigste Gleichaltrigenbeziehung ist (Fölling-Albers & Hopf, 1995) und die Eingebundenheit in Cliques somit erst zu einem späteren Zeitpunkt Relevanz erlangt (Zinnecker, Behnken, Maschke & Stecher, 2002). Dennoch bedeuten auch diese Zweierbeziehungen bereits für Grundschüler eine Erweiterung des Beziehungsnetzwerkes über die familialen Grenzen hinaus und bieten mit zunehmendem Alter Unterstützungsleistungen für den Weg in die Jugendphase bzw. in das Erwachsenenalter (Grunert, 2012).

Die vornehmlich qualitativ ausgerichtete Untersuchung von Krüger et. al (2008) nimmt die Peerbeziehungen von Kindern der 5. Jahrgangsstufe in den Blick und befindet sich damit an der Schnittstelle zwischen Kindheits- und Jugendforschung. Im Fokus stand die Frage nach der Bedeutung der Gemeinschaft der Gleichaltrigen für bildungsbiographische Aspekte und insbesondere nach der Bedeutung der Schule innerhalb des Peerkontextes. Die Ergebnisse zeigen, dass schulische Unterstützungsleistungen, wie etwa das gemeinsame Lernen oder die Unterstützung bei den Hausaufgaben im sozialen Miteinander der Peers kaum Beachtung finden. Bezogen auf schulische Leistungsanforderungen nehmen die Peers hingegen dahingehend eine wichtige Rolle ein, als dass sie über Solidarisierungen, Akte des Tröstens und der Möglichkeit, schulische Problematiken aus der Peerkommunikation auszublenden, bei der Bewältigung schulischer Anforderungen hilfreich sind (Zschach, 2008).

Die groß angelegte quantitative Studie von Fend (1997) befasste sich mit dem Einfluss von Peerbeziehungen auf schulischen Erfolg und konstatierte den mehrheitlich negativen Einfluss der Peers auf die schulischen Leistungen und betonte damit das Gefahrenpotential im Hinblick auf die schulische Bildungsbiographie. Dennoch wird auf die positiven Einflüsse verwiesen, die sich aus der Eingebundenheit in eine bildungsorientierte Peergroup, welche das Lernen als eigenständigen Wert anerkennt, ergeben könnten. Ähnlich wie bei Krüger et al. (2008) bestätigt auch die Studie von Fend (1997) das Unterstützungspotential der Gleichaltri-

engruppe wenn es darum geht, schulische Misserfolge selbstwertschonend zu verarbeiten (Fend, 2005; Zschach, 2008). Obwohl die Studien Hinweise auf mögliche Effekte liefern, fragen auch sie nicht systematisch nach den konkret in der Peergroup stattfindenden Lernprozessen und deren Bedingungen. Da es diesbezüglich an empirisch gestützten Aussagen mangelt, muss sich auch in diesem Abschnitt überwiegend auf Daten gestützt werden, die vielmehr beschreiben, wie Kinder und Jugendliche in Peergroups eingebunden sind und welche Unterscheidungsmerkmale sich hinsichtlich der Eingebundenheit aufzeigen lassen. So geben fast 70 % der 8- bis 11-Jährigen an, dass sie sich in der Freizeit mit Freunden treffen (Hurrelmann, K. & Andresen, 2007), wobei die Motive für die Cliquenzugehörigkeit variieren: 13- bis 18-jährige Mädchen sehen vor allem die freundschaftlichen Beziehungen innerhalb der Gruppe als wichtiges Moment an, wobei für Jungen eher die gemeinsamen Interessen eine Rolle spielen. Für beide Gruppen bietet die Zugehörigkeit zu einer Clique die Möglichkeit, gemeinsam Spaß zu haben und Stress abzubauen (Zinnecker et al., 2002).

Wenn es um das Verhältnis von Gleichaltrigenbeziehung und Kompetenzerwerb geht, muss festgestellt werden, dass es kaum differenzierte Analysen zum Zusammenhang von Wertorientierung, Interesse und Aktivitäten in der Peergroups und der Lernbereitschaft von Kindern und Jugendlichen gibt. Obwohl von einer hohen Relevanz informeller Peernetzwerke für den Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen ausgegangen wird, gibt es kaum empirische Studien, die sich explizit mit diesem Thema befassen (Grunert, 2012). Von daher kann lediglich versucht werden, die vorliegenden Studien auf deren Beitrag zur Frage nach Prozessen des Kompetenzerwerbs zu durchleuchten.

Generell lässt sich sagen, dass die Besonderheit der Gleichaltrigenbeziehung – im Gegensatz zur Eltern-Kind oder auch zur Lehrer-Kind-Beziehung – darin liegt, dass es sich um gleichrangige Interaktionspartner handelt, die in symmetrischer Reziprozität miteinander umgehen (Youniss, 1982, 1994). Damit stellt der Austausch innerhalb der Peerbeziehung eine spezielle Form von Interaktionsgrundlage dar, die weder in der Familie noch im Unterricht gegeben ist (Grunert, 2012). Die Kinder und Jugendlichen erlangen somit im Umgang mit Gleichaltrigen ‚Peerkapital‘ (du Bois-Reymond, 2000, in Anlehnung an Bourdieu), welches in Form von informellem Lernen unter und mit Peers spezifische Lernleistungen hervorbringt. Hierzu gehören die gegenseitige Anregung durch kritische Rückmeldungen, der Erwerb sozialer Fähigkeiten zum Argumentieren und Aushandeln, der Zuwachs an Kreativität durch gemeinsame Denkanstrengungen usw., womit sich Möglichkeiten für Lernprozesse bieten, die in hochmodernen Gesellschaften immer wichtiger werden (du Bois-Reymond, 2000). In der bisherigen Kindheitsforschung wird somit vor allem die entwicklungsstimulierende Kraft der Auseinandersetzung unter Gleichaltrigen betont (vgl. etwa Krappmann, 1993). Verschiedene Studien bestätigen, dass Kinder im Umgang mit anderen Gleichaltrigen Regeln nicht nur passiv übernehmen, sondern diese miteinander aushandeln und in diesem Prozess eigene Bedürfnisse hinterfragen und die Perspektive des anderen einnehmen (und damit ihre sozialen Kompetenzen erweitern), um zu gemeinsamen Regeln und Wertmaßstäben zu kommen (Youniss, 1994). Die sozialen Fähigkeiten werden auch dahingehend in weiterer Hinsicht gefördert, als

dass Peerbeziehungen einen spezifischen Erfahrungsraum darstellen, in dem gelernt wird, wie soziale Netzwerke aufgebaut, erhalten und gefördert werden können, indem Austausch- und Aushandlungsprozesse stattfinden (Grundmann, Groh-Samberg, Bittlingmayer & Bauer, 2003). Auch wenn die Grundsteine für die Ausbildung sozialer Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Beziehungsaufnahme bereits in der Familie gelegt werden (Krappmann & Oswald, 1990), kann eine solche ‚Netzwerkkompetenz‘ lediglich innerhalb der Peergroup erworben werden, da diese aufgrund ihrer Freiwilligkeit und Gleichberechtigung ein hohes Maß an Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit fordert (Hurrelmann, K., 2004; Schmidt-Denter, 2005). Somit haben Kinder und Jugendliche, die nicht in Peerzusammenhänge eingebunden sind, häufig Defizite im Bereich der gemeinsamen Konfliktlösungs- und Aushandlungsstrategien sowie auf dem Gebiet der Planungs- und Organisationskompetenzen (Chassé et al., 2010).

Dies ist nicht nur mit Nachteilen im Alltagsleben verbunden, sondern auch mit schlechteren Voraussetzungen im schulischen Leben. Denn formale Lernkontexte erfordern ebenso eine Perspektivübernahme, eine Reflektionsfähigkeit sowie Planungs- und Organisationskompetenzen wie informelle Lernkontexte und somit wäre zu erwarten, dass die Eingebundenheit in Peerkontakte indirekt auch auf schulische Leistungen Einfluss nehmen kann. Des Weiteren erhöht die Diskriminierung durch Gleichaltrige die Wahrscheinlichkeit negativer Selbsteinschätzungen und sozialer Resignation, womit auf Dauer der Aufbau wichtiger sozialer Kompetenzen in Bezug auf Aufbau und Aufrechterhaltung sozialer Netzwerke verhindert wird (Roppelt, 2003). Weitere Auswirkungen auf das Selbstbild haben die Gleichaltrigenkontakte insofern, als dass sie die soziale Relevanz des eigenen Handelns spiegeln und darüber auf die Entwicklung des Selbstbildes wirken (Valtin & Fatke, 1997). Durch eine gelungene Integration können sich Kinder und Jugendliche als etwas wert, als bedeutsam und wichtig erfahren und damit ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stärken (Rinker & Schwarz, 1996). Damit nehmen Peer-Beziehungen eine wichtige Rolle bezüglich des Wohlbefindens und des Selbstbildes der Heranwachsenden ein, sodass intakte Netzwerkbeziehungen auch die Schulfreude und die aktive und vielfältige Freizeitgestaltung von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können (Büchner, 1998).

Beides kann, den bisherigen Ausführungen folgend, sowohl direkt als auch indirekt zu einer Steigerung des Lernerfolgs beitragen, wenn man davon ausgeht, dass sich die soziale Selbstwirksamkeitserwartung auch auf die schulische Selbstwirksamkeitsüberwartung auswirkt. Weitere Einflüsse auf lernrelevante Persönlichkeitsmerkmale von Schülerinnen und Schülern durch Peerkontakte zeigen sich im Bereich der Interessenentwicklung. Eine Untersuchung des DJI (Deutsches Jugend Institut) (Furtner-Kallmünzer et al., 2002) konnte zeigen, dass die Gleichaltrigen einen weitaus höheren Einfluss auf die Ausbildung von inhaltlichen Interessen in der mittleren Kindheit nehmen als die Familie oder die Schule. Die 10- bis 14-Jährigen gaben an, dass sie ihre Anregungen für wichtige Beschäftigungen überwiegend von der Peers bekommen, wohingegen nur 8% angaben, dass sie durch ihre Lehrer motiviert würden (Lipski, 2002). Der Erfahrungsaustausch unter Gleichaltrigen wird dementsprechend zum

primären Einfluss, wenn es um die Entwicklung von Interessen geht. Überträgt man diese Erkenntnisse auf das Leseinteresse, so lässt sich vermuten, dass häufige Kontakte zu Gleichaltrigen Gelegenheiten schaffen, sich über das Gelesene auszutauschen und damit das Interesse am Lesen gestärkt werden kann. Dies steht in Einklang mit den Ausführungen zu der auf das Lesen folgenden Anschlusskommunikation, die zu einer Erhöhung der Lesemotivation führen kann (siehe Abschnitt 2.2.1).

Bezogen auf die Leistungsfähigkeit konnte Krappmann (2001) zeigen, dass Kinder bei manchen kognitiven Aufgaben zu besseren Lösungen kommen, wenn sie gemeinsam mit einem anderen Kind daran arbeiten, anstatt mit einem Erwachsenen. Da sich die Peerbeziehung durch eine symmetrische, gleichgestellte Verbindung charakterisieren lässt, führt das gemeinsame Aushandeln von Lösungswegen und Verfahrensweisen zu einem tiefergehenden Verständnis von Zusammenhängen und die Wissensaneignung ist nachhaltiger, da sie auf begründeten Einsichten beruht.

Nachdem gezeigt wurde, welche Bedeutung die Peergroup hinsichtlich verschiedener Persönlichkeitsmerkmale und Lernprozesse innehat, soll an dieser Stelle kurz skizziert werden, inwiefern die Gleichaltrigenkontakte in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft von Kindern und Jugendlichen stehen. Die Daten des Gesundheitssurveys (Ministerium für Arbeit Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen, 1998) zeigen, dass insbesondere Kinder, die aus Familien materieller Armut stammen, Schwierigkeiten beim Aufbau von Gleichaltrigenkontakten haben. Kinder und Jugendliche aus ökonomisch deprivierten Elternhäusern gehören deutlich seltener einer Clique an (48 zu 61 Prozent) als andere und berichten darüber hinaus, auch bei Zugehörigkeit zu einer Peergroup, über ein geringes Maß an Einbindung in diese (29 zu 46 Prozent) (Klocke, 1996). Häufig führt die mit der finanziellen Lage verbundene enge Wohnsituation von ökonomisch benachteiligten Familien zu einer Einschränkung der sozialen Kontakte (Walper, 1999), da nur wenig Möglichkeiten bestehen, Kinder einzuladen und eine für Kinder interessante Ausstattung mit Objekten der Kinderkultur anzubieten. „Gerade Stigmatisierungsprozesse im Zusammenhang mit dem Nicht-Vorhandensein von kinder- und jugendkulturellen Symbolen, die in Form von Markenkleidung, Fanartikeln oder Kommunikationsmedien sehr stark von der Konsumfähigkeit abhängen, können als Ursache defizitärer Gleichaltrigenkontakte betrachtet werden“ (Grunert, 2012, S. 133f). Auch wenn feststeht, dass Kinder und Jugendliche in der Gestaltung ihres Alltagslebens und ihrer Sozialkontakte von den vorhandenen familialen Ressourcen abhängig sind, ist dieser Bereich bisher nicht ausreichend erforscht und es mangelt insbesondere an Studien, die auch die Perspektive der nicht von Armut betroffenen Kinder auf dieses Phänomen einbeziehen (vgl. auch Walper, 1999). Dennoch bleibt unumstritten, dass die Familie eine Ermöglichungs- und Vermittlungsinstanz auch zur sozialen Welt darstellt, welche die kindlichen Aneignungsweisen bestimmt (Chassé et al., 2010). Dies zeigt sich unter anderem in den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung 7- bis 10-Jähriger Kinder von Chassé et al. (2010), welche belegen konnten, dass von Armut betroffene Kinder mit vielfältigen Peerkontakten und Ressourcen in der außerschulischen Anregung und Förderung, weniger schulische Probleme und mehr Spaß am Lernen hatten als

Kinder, die kaum über soziale Kontakte verfügten. Doch auch wenn sich Peers in erster Linie über gemeinsame Aktivitäten und Interessen zusammenfinden, sind diese wiederum vom sozialen Milieu abhängig und transportieren damit bereits Wertschätzungen und Bedeutungszuschreibungen, welche einem bestimmten Habitus zugeordnet werden können. Somit sortieren sich auch die sozialen Netzwerke der Kinder nach sozial selektiven Merkmalen, welche die Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichen oder begrenzen können (vgl. auch Schmidt-Denter, 2005).

Nachdem in den letzten Abschnitten eine Übersicht zu den bisherigen Erkenntnissen zu den verschiedenen informellen und nichtformalen Lernorten gegeben wurde, wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels zusammenfassend dargestellt, welche Bedeutung die beschriebenen Zusammenhänge für das Lernen insgesamt und die Entwicklung von Lernmotivation insbesondere haben.

4.6 Die Bedeutung der Nutzung von außerschulischen Lerngelegenheiten für das Lernen

Obwohl es bislang an empirischen Studien mangelt, die den Beitrag der außerschulischen Lernkontexte zur schulischen Kompetenzentwicklung betrachten, soll der bisher skizzierte Kenntnisstand zum nichtformalen und informellen Lernen auf dessen Bedeutung für die vorliegende Untersuchung hin überprüft werden. Hierzu wird einerseits dargestellt, welche Ergebnisse zum Verhältnis von außerschulischem bzw. außercurricularem (und überwiegend auch außerfamiliärem) Lernen, motivationalen Einstellungen und schulischer Kompetenzentwicklung bereits vorliegen und andererseits werden Vermutungen zu möglichen Zusammenhängen aufgestellt, die anhand der verschiedenen theoretischen Ausführungen zur Lernmotivation und zur familiären Sozialisation denkbar wären.

Da es bislang im deutschsprachigen Raum sowohl an systematischen Untersuchungen zum Kompetenzerwerb in nichtformalen und informellen Lernsettings mangelt als auch dessen Diagnostik bislang kaum vorangetrieben wurde⁵⁴, gibt es überwiegend normativ begründete Annahmen hinsichtlich der Kompetenzen, die außerhalb formalisierter Lernorte erworben werden. Generell kann man davon ausgehen, dass außerschulische Lernkontexte als Orte des kooperativen Aufbaus von Kompetenzen angesehen werden, „in denen sozial vermittelte individuelle Lernprozesse stattfinden und die allererst durch das Handeln der Akteure selbst hergestellt werden“ (Grunert, 2012, S. 183). Wenn es um die Frage nach außerschulischem Kompetenzerwerb geht, müssen somit auch immer die sozialen und diskursiven Praktiken und die jeweiligen Vermittlungsinstrumente des spezifischen Kontextes betrachtet werden, welche sowohl den individuellen als auch den kollektiven Lernprozess beeinflussen (Grunert, 2012). Die eigentliche Differenzierung der Kompetenzen wird häufig anhand der Funktionsbereiche menschlicher Entwicklung aus der Entwicklungspsychologie vorgenommen und gliedert sich

⁵⁴ Für eine Übersicht zur Diagnostik des Kompetenzerwerbs in außerschulischen Lernkontexten siehe Reinders (2008).

damit in motorisch-körperliche, sozio-emotionale, kognitive und motivationale Entwicklung (Berk, 2011; Oerter & Montada, 2002). Trotz dieser Unterscheidung werden die sozialen, emotionalen und kommunikativen Kompetenzen bei Kindern häufig im Dienste der fachlichen Kompetenzen gesehen, wobei die Persönlichkeitsentwicklung nicht um ihrer selbst willen geschieht, sondern primär als Mittel zum Zweck, in diesem Falle zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts, herangezogen wird. Damit erscheint der Bildungsbegriff häufig verengt und auf die Entwicklung, Überprüfung und Testung fachlicher Kompetenzen ausgerichtet (Rohlf et al., 2008). Da jedoch aus zahlreichen Studien bekannt ist, dass die motivationalen Einstellungen sowohl entscheidend für den aktuellen Lernerfolg sind als auch die Grundlage für lebenslanges Lernen bilden (siehe Abschnitt 3.5), entscheidet nicht der Grad der Formalisierung die Qualität von Lernprozessen, sondern vielmehr wird diese durch den Grad der Motivation und der emotionalen Involviertheit der Lernenden bestimmt (Düx & Sass, 2005; Edelmann, 2000; Spitzer, 2009). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird daran anschließend versucht, die Bedeutung des außerschulischen Lernens für die Entwicklung motivationaler Einstellungen dem Lernen gegenüber herauszuarbeiten.

Bezogen auf den Beitrag der Familie zur Entwicklung von Kompetenzen konnte zu Beginn des 4. Kapitels gezeigt werden, dass sowohl die lesesozialisatorischen Prozesse als auch die Strukturen und Prozesse, die durch die soziale Herkunft beeinflusst sind, ausschlaggebend für die Lesekompetenz (im Sinne von Lesemotivation und Lesefertigkeit) sowie der allgemeinen Lernmotivation sind. Hinsichtlich weiterer Lernprozesse, die im informellen Kontext der Familie stattfinden, weisen Studien darauf hin, dass die Basiskompetenz, mit Informationen und Wissen erkenntnisfördernd und aufgabenlösend umgehen zu können, bereits lange vor der Einschulung erlangt wird und die personalen Informanten in Form von Familienmitgliedern diesbezüglich eine wichtige Rolle einnehmen. Darüber hinaus lernen die Kinder in der Familie neben den beschriebenen Selbstkompetenzen wichtige Sozialkompetenzen, welche die Grundlage für alle weiteren außerfamiliären Sozialbeziehungen bilden. Damit bestimmt die Familie als informeller Lernort sowohl die Möglichkeit, sich Wissen direkt aneignen zu können, indem auf (non)personale Informationsquellen zurückgegriffen werden kann, als auch die Möglichkeit, sich soziale Netzwerke auch außerhalb der Familie aufbauen zu können und sich damit soziales Kapital zu verschaffen, was sich positiv auch auf den Bildungserfolg auswirken kann (siehe Abschnitt 4.3.4). Des Weiteren bestimmt die sozioökonomische Herkunft in großem Maße die Teilhabe an außerschulischen Lerngelegenheiten, weshalb die Familie als informeller Bildungsort nicht nur direkt auf Lernprozesse des Kindes einwirken kann, sondern vielmehr die Zugänge zu außerschulischem Lernen erst schafft bzw. verhindert und damit auch indirekt die Entwicklung lernbezogener Einstellungen beeinflusst. Da die enge Verknüpfung von sozialem Hintergrund und außerschulischen Lerngelegenheiten bereits ausführlich in den vorangegangenen Abschnitten beschrieben wurde, wird sie in diesem Fazit nicht erneut aufgegriffen und als gegeben vorausgesetzt.

Folgt man den Ausführungen zur Ganztagschule als nichtformalem und informellem Lernort, so wird deutlich, dass sich sowohl die Lernmotivation als auch die schulischen Leis-

tungen (dargestellt durch die Noten der Schülerinnen und Schüler) durch den Ganztagsschulbesuch positiv beeinflussen lassen⁵⁵. Dabei spielt insbesondere die Qualität der Angebote, des Unterrichts und der Schule im Allgemeinen eine ausschlaggebende Rolle, wobei diejenigen Schülerinnen und Schüler, die diese als hoch einschätzen, sowohl motivierter sind, als auch lernzielorientierter arbeiten (siehe StEG, Klieme et al., 2010). Eine mögliche Begründung hierfür liefert die Studie von Soremski & Lange (2010), welche nachweisen konnte, dass die Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit durch informelles Lernen an Ganztagsschulen gesteigert werden kann, indem sie den lebensweltlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler Beachtung schenkt und eigeninitiierte Lernprozesse unterstützt und in einen bewussten Lernprozess überführt. Als Ergebnis der Lernprozesse kann das selbstständige Denken und Handeln stehen, was wiederum zu Erfahrungen von Selbstwirksamkeit führen kann. Diese Erfahrungen können einen Beitrag zu einer selbstbewussteren und eigenständigeren Bewältigung des Schulalltags führen und damit das Gefühl der Kompetenz und Autonomie unterstützen, was wiederum die Lernmotivation positiv verstärken kann. Eine Verbesserung der schulischen Leistungen durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten findet nur dann nachhaltig statt, wenn die Schülerinnen und Schüler die Angebote regelmäßig nutzen, diese vor allem als motivierend wahrnehmen und als kognitiv herausfordernd beschreiben und die Möglichkeit der aktiven Teilnahme herausstellen. Dies erscheint mehr oder weniger redundant mit den zuvor herausgearbeiteten Bedingungen motivierten Lernens, das sich auf dem Gefühl der Kompetenzwahrnehmung (kognitive Herausforderung) und dem Gefühl der Autonomie (aktive Teilnahme) ergibt. Weitere Gründe für eine Steigerung der Lernmotivation und damit auch des Lernerfolgs könnten sich aus der interessen geleiteten Vorgehensweise bei der Teilnahme an Ganztagsangeboten ergeben, welche sowohl eine Orientierung an Lernzielen unterstützen kann (da es bei der Teilnahme an nichtzertifizierten Angeboten weniger um den Vergleich mit anderen als vielmehr um das Verfolgen eines Interesses geht) als auch eine tiefere Verarbeitung der (informellen) Lerninhalte zur Folge haben kann.

Betrachtet man die Teilnahme an Ganztagsangeboten vor dem Hintergrund der sozialen Lerntheorie, so ließe sich vermuten, dass den Schülerinnen und Schülern neben den Eltern und den Lehrkräften durch die Teilnahme an verschiedenen Kursen oder Projekten, weitere Modelle zur Verfügung gestellt werden, die sich in einem nichtformalen oder informellen Rahmen jenseits von Zertifizierungsdruck als positive Lernvorbilder zeigen könnten. Gleichzeitig wird das Potential an sozialen Interaktionen erhöht, indem Gruppen neu und unabhängig von der Klassengemeinschaft zusammengesetzt werden. Insbesondere durch die interessen geleitete Auswahl der Angebote könnte der Schüler oder die Schülerin auf Mitschüler mit ähnlichen Interessen stoßen, was den Austausch über diese ermöglicht (das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit kann befriedigt werden) und diese vertiefen und somit verstärken kann. Dadurch könnten nicht nur bestehende Interessen vertieft, sondern auch neue Interessen

⁵⁵ Wobei davon ausgegangen wird, dass die positiven Erfahrungen innerhalb des informellen und nichtformalen Lernens in das Selbstbild übertragen werden und damit auch auf die motivationalen Einstellungen während formalisierter Lernvorgänge wirken.

entwickelt werden bzw. die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand im Austausch mit Gleichgesinnten als positiv wahrgenommen werden, was die Lernmotivation positiv beeinflussen könnte.

Die Ausführungen zur Nutzung von Nachhilfeangeboten als nichtformales Lernangebot liefern kaum Hinweise zu deren Zusammenhang mit motivationalen und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen. Zwar wird insgesamt ein Anstieg der Nutzungshäufigkeit festgestellt, doch gibt es wenige Studien, die sich mit den Auswirkungen der Nutzung auseinandersetzen. Erwartungskonform konnte gezeigt werden, dass die Dauer und Qualität des Nachhilfeunterrichts entscheidend für den Lernzuwachs ist, doch konnte nicht endgültig geklärt werden, welche Form der Nachhilfe besonders wirksam bei welchen Voraussetzungen ist. Bezogen auf die motivationstheoretischen Konstrukte aus Abschnitt 3.5.4 lässt sich vermuten, dass die generelle Zunahme von Nachhilfeunterricht Ausdruck einer gesteigerten Leistungsorientierung der Eltern ist (welche durchaus auf die gesteigerten Anforderungen des Bildungssystems insgesamt zurückzuführen sein könnte) und darüber die Leistungsmotivation bzw. die Orientierung an Leistungszielen bei Schülerinnen und Schülern zunimmt. Hinsichtlich des Selbstkonzeptes und der Selbstwirksamkeit könnte einerseits vermutet werden, dass es zu Einbrüchen kommt, wenn den Schülerinnen und Schülern ihre mangelnde Kompetenz bewusst gemacht wird, indem sie Unterstützungsmaßnahmen benötigen, und andererseits könnte es zu einer Steigerung des Selbstkonzeptes führen, wenn sich zunehmend schulische Erfolge durch die zusätzliche Förderung einstellen. Des Weiteren ist anzunehmen, dass die Notwendigkeit zusätzlicher Förderung das Gefühl der Selbstbestimmung dahingehend schwächt, als dass der Lernende sich nicht in der Lage sieht, die an ihn gestellten Erwartungen eigenständig zu erfüllen, was wiederum zu einem ungünstigen Attributionsmuster führen kann. Die Attribuierung auf mangelnde Begabung führt häufig zu einem negativen Leistungsmotiv, was besagt, dass man lernt, um Misserfolg zu vermeiden, anstatt Erfolg zu suchen, was langfristig dazu führen kann, dass sich durch die Wahl von zu schweren oder zu leichten Aufgaben kaum lernförderliche Situationen einstellen. Dadurch würden die Leistungen noch weiter absinken und die gezielte Förderung durch Nachhilfe würde umso notwendiger. Da davon auszugehen ist, dass tendenziell eher leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die ohnehin über geringere Selbstkonzepte verfügen, an Nachhilfeangeboten teilnehmen, wird im Rahmen dieser Arbeit einerseits von einer negativen Beziehung zwischen der Nutzung von zusätzlichen Förderkursen und motivationalen Einstellungen ausgegangen (durch eine starke Leistungszielorientierung bzw. eine geringe Kompetenzwahrnehmung) und andererseits werden positive Zusammenhänge überprüft, die sich durch eine Steigerung des Selbstkonzeptes durch zusätzliche Förderung ergeben könnten.

Auch bezüglich der Mediennutzung stehen noch Antworten aus, was genau durch die unterschiedlichen gestalterischen Aspekte des massenmedialen Angebots gelernt wird und welche Prozesse dabei stattfinden. Eine Ausnahme bildet dabei das Lesen, als eine Form der Mediennutzung, welches im Zuge der Lesesozialisationsforschung insbesondere im Zusammenhang mit der familiären (Lese-)Sozialisation, der Lesemotivation und der Fernsehnutzung

untersucht wurde. Von daher kann im Rahmen dieser Arbeit auf kein fundiertes Wissen zum Verhältnis von Mediennutzung und allgemeiner Lernmotivation zurückgegriffen werden. Folglich werden im Rahmen dieser Arbeit erstmals die Zusammenhänge von Medienkonsum und allgemeiner Lernmotivation analysiert, wobei davon ausgegangen wird, dass sich die Bedeutung des Medienkonsums für die Lernmotivation über die durch den Medienkonsum verringerte Zeit, in der positive Lernerfahrungen gemacht werden können, welche sich positiv auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten auswirken können, generiert wird.

Auf das Verhältnis von familiärer Sozialisation und Lesekompetenz wurde bereits in Abschnitt 4.4.2 eingegangen, weshalb sich an dieser Stelle auf den Zusammenhang von Fernseh Häufigkeit und Lesekompetenz konzentriert wird. Studien weisen darauf hin, dass sich eine zurückhaltende Fernsehnutzung positiv auf die Entwicklung der Lesekompetenz auswirkt, da mit steigendem Fernsehkonsum weniger Zeit zum Lesen in der Freizeit zur Verfügung stünde und darüber hinaus Aktivitäten verdrängt würden, welche die generelle kognitive Entwicklung des Kindes förderten. Je seltener also in der Freizeit gelesen wird, desto weniger Übungseffekte zeigen sich und desto geringer bleibt die Lesefähigkeit. Bezogen auf die Lesemotivation lässt sich vermuten, dass sich durch eine häufige Fernsehnutzung kaum Gelegenheiten bieten, das Lesen an sich als erstrebenswerte Tätigkeit zu erfahren, in dem z. B. durch die Lektüre Interessen geweckt werden oder neues Wissen generiert wird. Wenn es um den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Mediennutzung geht, konnte gezeigt werden, dass Kinder aus sozial privilegierten Elternhäusern aufgrund sozialisatorischer Vorteile häufig besser lesen als Kinder aus sozial benachteiligten Elternhäusern und ihnen damit erst der Zugang zu entsprechenden Medien zur gezielten Informationssuche ermöglicht wird. Studien zum Zusammenhang zwischen Mediennutzungsverhalten und sozialer Herkunft bestätigen dies insofern, als dass sie darauf hinweisen, dass sich Eltern und Kinder aus höheren sozialen Schichten weniger auf das Unterhaltungsprogramm der neuen Medien konzentrieren, sondern vielmehr das Informationspotential dieser Medien nutzen. Im Gegensatz dazu steht für Kinder aus sozial benachteiligten Familien die Nutzung von Unterhaltungsmedien im Vordergrund. Von daher wird angenommen, dass sich die Mediennutzung sowohl auf die Motivation als auch auf die Kompetenz direkt auswirkt und zwar insofern, als dass eine zurückhaltende Fernsehnutzung Möglichkeiten des informellen Lernens durch das Lesen ermöglicht, wodurch sowohl die Lesefähigkeit als auch die Lesemotivation gestärkt wird.

Die Frage nach dem Einfluss der Peerkontakte auf lern- und leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale konnte teilweise anhand bestehender Untersuchungen beantwortet werden. So zeigten Studien, dass die Gemeinschaft der Gleichaltrigen insofern für bildungsbiographische Aspekte relevant ist, als dass sie durch Solidarisierungen, Akte des Tröstens und der Möglichkeit, schulische Probleme auszublenden bei der Bewältigung von schulischen Leistungsanforderungen hilft. Ob die Eingebundenheit in eine Gleichaltrigengruppe positiv auf den schulischen Erfolg wirkt, hängt stark von der Bildungsorientierung der jeweiligen Peergroup ab. Wird das Lernen an sich als erstrebenswert angesehen, kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Werthaltung auch auf andere Gruppenmitglieder überträgt. Im Ge-

gensatz dazu, kann eine negative Haltung der Gruppe der Schule gegenüber dazu führen, dass eine ursprünglich vorhandene positive Lernmotivation durch die Einstellungen und Praktiken der Peergroup abnimmt. Übereinstimmend zeigen die Ergebnisse, dass die Gleichaltrigengruppe ein wichtiges Unterstützungspotential liefert, wenn es um die selbstwertschonende Verarbeitung von schulischen Misserfolgen geht. An dieser Stelle werden mögliche Bezüge zur Einschätzung der eigenen Fähigkeit offensichtlich, die darauf verweisen, dass die Peergroup das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern positiv beeinflussen kann. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die Diskriminierung durch Gleichaltrige die Wahrscheinlichkeit negativer Selbsteinschätzungen erhöht, was zu sozialer Resignation führt und dies wiederum den Aufbau von sozialen Kompetenzen verhindert. Eben diese Sozialkompetenzen benötigen die Heranwachsenden jedoch, um im späteren (Schul-)Alltag lernförderliches soziales Kapital aufzubauen bzw. zu erhalten. Des Weiteren können sich Kinder und Jugendliche durch die Eingebundenheit in Gleichaltrigenkontakte als etwas wert, als bedeutsam und wichtig erfahren und damit ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken, wodurch die allgemeine Lernmotivation gefördert werden kann. Bezogen auf schulischen Erfolg (in diesem Fall die erreichte Lesekompetenz) lässt sich festhalten, dass die Eingebundenheit in Peerezusammenhänge ein hohes Maß an Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit verlangt, da die Gruppenzusammengehörigkeit auf Freiwilligkeit und Gleichberechtigung basiert und von daher permanent gemeinsame Konfliktlösungs- und Aushandlungsstrategie verhandelt werden müssen. Diese Strategien können ebenso in formalen Lernsettings von Vorteil sein, da auch formale Lernkontexte Perspektivübernahmen, Reflektionsfähigkeiten und Planungskompetenzen erfordern. Damit käme der Peergroup eine indirekte Bedeutung für den schulischen Erfolg zu. Direkte Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit können sich dadurch ergeben, dass die Bearbeitung von Aufgaben innerhalb der Peergroup durch die gleichgestellte Verbindung zu einer Aushandlung von Lösungswegen und Verfahrensweisen führt, welches ein tieferes Verständnis von Zusammenhängen ermöglicht. Gleichzeitig würde dies die Relevanz des Lerngegenstandes verdeutlichen und damit die Lernmotivation fördern.

Ebenso wie bei den anderen Bereichen des informellen und nichtformalen Lernens nimmt die soziale Herkunft der Kinder eine zentrale Rolle ein, wenn es um die Peerkontakte geht. Denn auch wenn sich Peers in erster Linie über gemeinsame Aktivitäten und Interessen zusammenfinden, sind diese bereits durch die soziale Herkunft geprägt und transportieren somit Wertschätzungen und Bedeutungszuschreibungen, die einem bestimmten Habitus zugeordnet werden können. Die sozialen Netzwerke der Kinder sortieren sich somit nach sozial selektiven Merkmalen, welche Kontakte zu Gleichaltrigen ermöglichen oder verhindern. Damit determiniert sich automatisch das lernförderliche Potential der Peergroup dahingehend, dass Gleichaltrigenkontakte aus bildungsfernen Elternhäusern unter sich bleiben und Prozesse des Modelllernens oder auch der direkten Lernunterstützung zur Steigerung verschiedener Kompetenzen und der Motivation überwiegend ausbleiben. Im Gegensatz dazu profitieren Mitglieder von Peergroups aus sozial privilegierten und damit auch meist bildungsnahen Elternhäusern zusätzlich von den lernförderlichen Möglichkeiten, die sich durch den Austausch mit und

der Orientierung an Kindern und Jugendlichen mit einer insgesamt hohen Bildungsaspiration und einer hohen Wertschätzung des Lernens an sich ergeben.

Insgesamt wird deutlich, dass sich die Nutzung vielfältiger außerschulischer Lerngelegenheiten auf verschiedene Art und Weise auf die Entwicklung von motivationalen Einstellungen auswirken könnte. Dennoch können im Rahmen dieser Arbeit keine Erkenntnisse darüber erlangt werden, welche Kontexteigenschaften, z. B. in Form von sozialen und diskursiven Praktiken, materiellen und strukturellen Bedingungen oder auch impliziten und expliziten Regeln und Rollenverteilungen, welche die Tätigkeitsorte erst zu Lernorten werden lassen (Grunert, 2012), zu den herauszuarbeitenden Zusammenhängen des nichtformalen und informellem Lernens mit motivationalen Einstellungen und Lernerfolg führen. Des Weiteren können keine Aussagen dazu getroffen werden, wie die biographischen Vorerfahrungen der Kinder und Jugendlichen, sowohl als Selektionseffekte als auch als Bedingung für die stattfindenden Lernprozesse, die jeweiligen Zusammenhänge bedingen. Nichts desto trotz soll die vorliegende Untersuchung einerseits dazu dienen, den Blick auf die kindlichen Bildungsprozesse zu erweitern, indem überprüft wird, inwiefern sich die informellen und nichtformalen Lernorte in das bereits ausgiebig erforschte Feld des Zusammenhangs von familiärer Sozialisation, Lern- und Lesemotivation und Lernerfolg einbeziehen lassen und andererseits sollen erste theoretisch abgeleitete Vermutungen hinsichtlich des Verhältnisses von außerschulischem und außerfamiliärem Lernen und allgemeiner Lernmotivation überprüft werden.

Nachdem sich in den letzten Kapiteln ausführlich mit den verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation beschäftigt wurde und deren Bedeutungen für verschiedene lernrelevante Aspekte herausgearbeitet wurden, werden diese im folgenden Abschnitt zusammengeführt und es werden die dieser Arbeit zugrunde liegenden Hypothesen formuliert.

5 Ableitung der Hypothesen

Da die vorliegende Untersuchung zum Ziel hat, bereits bestehende Erkenntnisse zum Einfluss der familiären Sozialisation auf motivationale Prozesse und Prozesse des Lesenlernens um die außerfamiliären informellen und nichtformalen Lernorte mit ihren jeweiligen Lernpotentialen zu erweitern, gliedern sich die der Fragestellung zu Grunde liegenden Hypothesen in verschiedene Bereiche. Im ersten und zweiten Abschnitt werden Hypothesen formuliert, die aus der empirischen Bildungsforschung weitestgehend bekannt und überprüft sind, die jedoch als Grundlage der in dieser Arbeit durchzuführenden Analysen dienen und in weiten Teilen das theoretische Rahmenmodell der weiterführenden Fragestellung begründen. In einem dritten Abschnitt werden Hypothesen aufgestellt, die überwiegend auf normativen und bildungspolitisch motivierten Aussagen aufbauen und bislang nur zu einem kleinen Teil anhand von empirischen Ergebnissen überprüft wurden. Es handelt sich dabei überwiegend um den Zusammenhang von der Nutzung außerschulischer Lerngelegenheiten und motivationalen Einstellungen. Im letzten Abschnitt werden die vorigen Themenblöcke miteinander in Beziehung gesetzt und es werden sowohl Hypothesen dazu aufgestellt, inwiefern sich die informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten als weitere Ebene der Sozialisation interpretieren lassen als auch Vermutungen formuliert, in welcher Art und Weise diese mit dem Lernerfolg korrespondieren und damit in das Gesamtmodell aufgenommen werden können.

5.1 Die Bedeutung der Lern- und Lesemotivation für die Leseleistung

(1) Die Lesemotivation steht in einem positiven Verhältnis zum Leseverständnis

Durch eine hohe Lesemotivation erhöht sich die Lesedauer und -häufigkeit bei Kindern, womit vermehrt Übungseffekte auftreten, welche sich positiv auf die Lesefertigkeit auswirken.

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden Schülerangaben zum Leseselbstkonzept (in diesem Falle die Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit), zum Leseinteresse und zur Häufigkeit, mit der über das Gelesene gesprochen wird (als Indikator für ein hohes Interesse am Lesen) in Bezug zum erreichten Leseverständnis (anhand des WLE-Scores) gesetzt.

(2) Die Lernmotivation steht in einem positiven Verhältnis zum Leseverständnis

Es ist davon auszugehen, dass die mit den Einschätzungen der allgemeinen schulischen Fähigkeiten verbundenen Aspekte der allgemeinen Lernmotivation (wie das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung) im Zusammenhang mit der Leseleistung stehen. Wenn die eigene Kompetenz hoch eingeschätzt wird, werden Lerngelegenheiten selbstbewusst wahrgenommen (und nicht vermieden) und eine Teilhabe an schulischen Lernprozessen, die auch das Leseverständnis positiv beeinflussen können, wird unterstützt. Ebenso kann eine hohe Leistungsmotivation (als weiterer Aspekt der allgemeinen Lernmotivation) dazu führen, dass Lerngelegenheiten bewusst aufgesucht werden und die Teilnahme konzentriert und zielgerichtet erfolgt, um den individuellen Leistungsmaßstab zu erreichen.

Hierzu wird auf Angaben aus dem Schülerfragebogen zurückgegriffen, welche die Einschätzung der allgemeinen akademischen Fähigkeiten (z. B. durch das Item „Verglichen mit

anderen bin ich einfach nicht so gut in der Schule“), die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit im schulischen Kontext (z. B. durch das Item „In Deutsch sage ich oft nichts weil andere viel besser sind als ich“) und das Maß an intrinsischer Leistungsmotivation (z. B. durch das Item „Ich strenge mich in der Schule an, weil ich gerne gut bin“) betreffen. Diese werden mit dem erreichten Leseverständnis (abgebildet durch den WLE-Score) in Zusammenhang gebracht.

(3) Die Lern- und Lesemotivation stehen in einem positiven Verhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig

Die Dimensionen der allgemeinen Lernmotivation, die mit der Bewertung der eigenen Kompetenzen assoziiert sind, stehen in einem positiven Verhältnis zu den Aspekten der Lesemotivation, die in Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit stehen. Wenn die allgemeinen akademischen Fähigkeiten als hoch eingestuft werden, ist es unwahrscheinlich, dass die Schülerinnen und Schüler die eigene Lesefähigkeit als gering einschätzen. Da viele schulische Lernprozesse mit dem Lesen verbunden sind, erscheint es wenig plausibel, dass sich ein hohes akademisches Selbstkonzept ausbilden ließe, wenn die entsprechenden Lesefähigkeiten nicht vorhanden wären (die wiederum mit einem hohen Leseselbstkonzept verbunden sind).

Zur Überprüfung dieser Hypothese werden die Lern- und Lesemotivation in Bezug zueinander gesetzt und es wird überprüft, inwiefern die Lesemotivation die Bedeutung der allgemeinen Lernmotivation für das Leseverständnis mediert.

5.2 Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene für die Entwicklung von Lesekompetenz

(4) Die soziale Herkunft steht in Zusammenhang mit der Entwicklung von Lesekompetenz

Wie anhand verschiedener Studien nachgewiesen werden konnte, sind die lesesozialisatorischen Prozesse stark von der sozialen Herkunft abhängig. Insbesondere der Bildungshintergrund bestimmt sowohl die allgemeine Wertschätzung dem Lesen gegenüber als auch die Qualität der lesebezogenen Aktivitäten im Elternhaus. In bildungsnahen Familien können die Eltern durch eine positive Einstellung dem Lesen gegenüber sowie durch häufiges eigenes Lesen als Lesevorbilder agieren, welche über Prozesse des Modelllernens von den Kindern aufgenommen werden. Des Weiteren kann durch hohe finanzielle Ressourcen einerseits in kulturelle Güter (wie z. B. Bücher) investiert werden und andererseits steht den Eltern mehr freie Zeit zur Verfügung, die sie beispielsweise mit dem Lesen (und Vorlesen) verbringen können. Dies führt einerseits zu einer erhöhten Lesemotivation bei den Kindern und andererseits können durch vielfältige lesebezogene Aktivitäten direkte Vorläuferfähigkeiten für den späteren Leselernprozess erworben werden.

Die soziale Herkunft wird im Rahmen dieser Arbeit durch Angaben zum ökonomischen (in Form von Einkommen) und kulturellen Kapital (in Form von Beschäftigungsstatus, Bildungsabschluss, Anzahl der Bücher zuhause und der Bildungsaspiration) operationalisiert. Als

weiteres Strukturmerkmal der familiären Sozialisation, welches in engem Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital steht, wird die Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber bei der Betrachtung der kindlichen Lesemotivation berücksichtigt.

Die Lesekompetenz wird anhand des in IGLU erhobenen WLE-Scores zum Leseverständnis und zu Angaben aus dem Schülerfragebogen zur Lesemotivation (insbesondere zum Leseselbstkonzept und zum Leseinteresse) operationalisiert.

5.3 Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene für die Entwicklung von Lernmotivation

(5) Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Elternhäusern verfügen über eine höhere Lernmotivation als Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern

Kinder aus Familien mit einem hohen Bildungshintergrund, können durch die Vorbildfunktion ihrer Eltern ebenso hohe Bildungsaspirationen entwickeln und dem Lernen an sich einen hohen Stellenwert zuschreiben. Wenn die Aspirationen der Eltern den Möglichkeiten des Kindes angepasst sind, kann sich das Kind in der eigenen Kompetenzwahrnehmung gestärkt fühlen, was zu einer Steigerung des Selbstkonzeptes und der intrinsischen Lernmotivation führen kann. Ebenso kann der berufliche Erfolg der Eltern (welcher häufig mit einem hohen Bildungsstatus einhergeht) zu einem gesteigerten Selbstkonzept der Eltern führen, welches sich wiederum positiv auf die Kinder auswirken könnte. Indem Kinder die Erfahrung machen, dass ihre Eltern als kompetent wahrgenommen werden und sich selbst als kompetent wahrnehmen, erhöht sich die Möglichkeit, dass die Kinder diese Einschätzung der eigenen Fähigkeiten übernehmen. Des Weiteren wird mit steigendem kulturellem Kapital sowohl in kulturelle Güter als auch kulturelle Aktivitäten investiert, welche beim Kind Interessen vertiefen bzw. wecken können. Darüber hinaus ist bekannt, dass Eltern höherer Sozialschichten häufiger in lernbezogene Aktivitäten mit ihren Kindern involviert sind, so dass ein Gefühl der sozialen Bezogenheit des Lerngegenstandes entstehen kann, was die intrinsische Motivation stärkt. Außerdem werden durch die gemeinsamen sozialen Interaktionen zwischen Eltern und Kind vielfältige Möglichkeiten des Modelllernens geschaffen.

Um die beschriebenen Wirkungszusammenhänge zu überprüfen, werden die Angaben zur sozialen Herkunft (insbesondere der Bildungsstatus der Eltern, die Bildungsaspiration der Eltern und das elterliche Leseverhalten) mit Merkmalen der Lernmotivation zusammengebracht.

(6) Das elterliche Erziehungsverhalten wird durch die soziale Herkunft bestimmt, wobei sozial höhergestellte Familien zu einem weniger kontrollierenden Erziehungsstil neigen, welcher die Lernmotivation des Kindes unterstützt

Studien weisen darauf hin, dass ein hohes Bildungsniveau der Eltern und die damit verbundene verantwortungsvolle berufliche Position zu einem Erziehungsstil führen, der sich an der Autonomie und der Selbstständigkeit des Kindes orientiert. Beides unterstützt intrinsische

Formen der Lernmotivation. Durch ein stark kontrollierendes Elternverhalten wird hingegen die extrinsische Motivation erhöht, da das Gefühl der Selbstbestimmung verloren geht.

Das elterliche Erziehungsverhalten wird im Rahmen dieser Arbeit mit dem Ausmaß an elterlicher Kontrolle über den Medienkonsum und die Hausaufgaben operationalisiert. Die soziale Herkunft und die Lernmotivation werden wie weiter oben skizziert operationalisiert.

5.4 Die Bedeutung des außerschulischen und außerfamiliären Lernens als Sozialisation auf Handlungsebene für die motivationalen Einstellungen

(7) Die Eingebundenheit in vielfältige außerschulische Lerngelegenheiten steht in Zusammenhang mit der Lesemotivation

(7a) Die Eingebundenheit in Gleichaltrigengruppen erhöht die Lesemotivation

Ergebnisse der Lesesozialisationsforschung weisen darauf hin, dass die Lesemotivation steigt, wenn das Gelesene in auf das Lesen folgenden Anschlusskommunikationen aufgegriffen wird. Je mehr soziale Kontakte zur Verfügung stehen (durch die Eingebundenheit in Gleichaltrigenkontakte oder die Teilnahme an Ganztagsangeboten), desto größer wird die Wahrscheinlichkeit, diese Form der sozialen Interaktion durchzuführen. Es wird vermutet, dass durch den Austausch über das Gelesene insbesondere das Interesse am Lesen, als eine Dimension der Lesemotivation, gesteigert werden kann.

(7b) Durch einen häufigen Medienkonsum verringert sich die Lesemotivation

Der Medienkonsum, als eine weitere Dimension der außerschulischen Lerngelegenheiten, wird hingegen als nicht motivationsförderlich angesehen, da die verbrachte Zeit vor dem Fernseher und dem Computer Möglichkeiten von positiven Leseerfahrungen verhindern kann. Damit können einerseits keine positiven Kompetenzerfahrungen gemacht werden, die das Leseselbstkonzept stärken könnten, und andererseits können keine Erfahrungen gemacht werden, die das Interesse am Lesen stärken könnten.

(7c) Die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten kann sowohl in einem negativen wie auch positiven Zusammenhang mit der Lesemotivation stehen

Bezüglich der Teilnahme an Kursen zur Leistungsförderung kann vermutet werden, dass sich durch die zusätzlichen Lerngelegenheiten (die häufig mit dem Lesen verbunden sind) die Kompetenzwahrnehmung im Lesen steigern lässt und darüber auch das Leseselbstkonzept gesteigert werden kann. Auf der anderen Seite besteht die Möglichkeit, dass sich durch den Verlust an Selbstbestimmung die intrinsische Lesemotivation verringert und somit auch das Leseinteresse nachlässt. In beiden Fällen muss beachtet werden, dass die Kausalitäten anhand der in dieser Arbeit herangezogenen Querschnittsdaten nicht eindeutig geklärt werden können.

Zur Operationalisierung der Teilhabe an außerschulischen Lerngelegenheiten werden einerseits Angaben aus dem Schülerfragebogen herangezogen. Hierzu zählen Angaben zur Häufigkeit, mit der an Ganztagsangeboten teilgenommen wird, zur Häufigkeit, die Kinder in Peerkontakte eingebunden sind und zur Häufigkeit des Fernseh- bzw. Computerkonsums. Bezogen auf die Familie als außerschulischen Lernort werden andererseits Angaben aus dem Elternfragebogen genutzt, wie zur Häufigkeit des gemeinsamen Lesens und zu den Vorkenntnissen im Lesen vor Schuleintritt (im Sinne von Vorläuferfähigkeiten), welche als lesebezogenes Unterstützungsverhalten im Rahmen der Lesesozialisation in die Analysen eingehen. Die Operationalisierung der Förderung wird anhand von Angaben aus dem Schülerfragebogen zur Häufigkeit, mit der zusätzliche Angebote zur Leistungssteigerung besucht werden, vorgenommen.

(8) Die Eingebundenheit in vielfältige außerschulische Lerngelegenheiten steht in Zusammenhang mit der Lernmotivation

(8a) Durch die Nutzung von Ganztagsangeboten (in Form von Projekten und AGs) kann die Lernmotivation gesteigert werden

Die wenigen Untersuchungen zum Zusammenhang von informellem und nichtformalem Lernen und Lernmotivation weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsschulangebote nutzen und diese bezüglich ihrer Qualität als hoch einschätzen, motivierter sind und lernzielorientierter arbeiten. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit der Kinder gestärkt wird, da die Wahl von Angeboten interessengeleitet geschieht und eigeninitiierte Lernprozesse aufgegriffen werden. Durch die erhöhte Selbstwirksamkeit kann der Schulalltag insgesamt selbstbewusster gestaltet werden, was das Bedürfnis nach Selbstbestimmung befriedigen kann und damit eine intrinsische Lernmotivation fördert. Insgesamt erscheint die interessengeleitete Gestaltung der außerschulischen Aktivitäten eine Voraussetzung dafür zu sein, mit Kindern gleicher Interessen zusammenzukommen, wodurch ein Austausch ermöglicht wird, der die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes hervorheben kann. Außerdem könnte durch die Teilhabe an informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz gesteigert werden (z. B. durch das Ausleben eines Talentes, welches in formalen Lernzusammenhängen wenig Beachtung findet), was einerseits die Motivation erhöhen kann und andererseits zu einer Steigerung des Selbstkonzeptes führen kann. Da in informellen und nichtformalen Lernkontexten kein Zertifizierungsdruck herrscht, werden extrinsische Formen der Lernmotivation kaum unterstützt.

(8b) Die Eingebundenheit in Gleichaltrigengruppen erhöht die Lernmotivation

Die Peergroup als informeller Lernort übernimmt hinsichtlich der motivationalen Einstellungen von Kindern verschiedene Funktionen. Durch die Einbindung in Gleichaltrigenkontakte kann das Gefühl der Selbstwirksamkeit gestärkt werden, da sich das Kind als Mitglied der Gruppe als wertvoll und akzeptiert empfinden kann. Darüber hinaus können Misserfolge in der Schule durch die Unterstützung der Peers selbstwertschonend verarbeitet werden, wodurch es nicht zu Einbrüchen im Selbstkonzept kommen muss. Die Bedeutsamkeit des Lerngegenstandes wird in Peerkontakten dadurch hervorgehoben, dass sich die Gruppen der Gleichaltrigen ohnehin häufig anhand gleicher Interessen zusammenfinden und von daher ein Austausch über diese gegeben ist, womit die Bedeutung des jeweiligen Lerngegenstandes hervorgehoben werden kann und eine intrinsische Lernmotivation unterstützt werden kann.

(8c) Durch einen häufigen Medienkonsum verringert sich die Lernmotivation

Betrachtet man die Ausführungen zur Bedeutung des Medienkonsums für die Lesemotivation so kann davon ausgegangen werden, dass sich die Bedeutung des Medienkonsums für die Lernmotivation, ebenso wie bei der Lesemotivation, aus der durch den Medienkonsum verringerten Zeit, in der positive Lernerfahrungen gemacht werden können, welche sich positiv auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten auswirken könnten, generiert.

(8d) Die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten kann sowohl in einem negativen wie auch positiven Zusammenhang mit der Lernmotivation stehen

Bezüglich der zusätzlichen Förderung in Form von Nachhilfe kann vermutet werden, dass eine hohe Leistungszielorientierung unterstützt wird, welche intrinsische Formen der Motivation zu Gunsten extrinsischer Formen verringert. Einerseits könnte die Teilnahme an Förderangeboten zu einer Verringerung der Selbstwirksamkeit führen, was mit einer abnehmenden Selbstbestimmung einhergeht. Beides kann zu Einbußen in der Lernmotivation führen, was darüber hinaus durch das geringe Maß an Kompetenzwahrnehmung durch das schlechte schulische Abschneiden (welches als Auslöser für die Inanspruchnahme von Förderangeboten angesehen wird) verstärkt würde. Andererseits kann eine zusätzliche Förderung dazu führen, dass ein geringes Selbstkonzept durch den Lernzuwachs (und damit einer zunehmenden Kompetenzwahrnehmung) gesteigert wird. In beiden Fällen muss beachtet werden, dass die Kausalitäten in anhand der in dieser Arbeit herangezogenen Querschnittsdaten nicht eindeutig geklärt werden können.

5.5 Das Verhältnis von Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung

(9) Je höher der soziale Status von Schülerinnen und Schülern, desto häufiger sind sie in vielfältige informelle und nichtformale Lerngelegenheiten eingebunden

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass die Nutzungshäufigkeit von nichtformalen Lernangeboten häufig mit der Schichtzugehörigkeit korrespondiert. Einerseits kann davon ausgegangen werden, dass insbesondere kostenpflichtige Angebote im außerschulischen Bereich verstärkt von Kindern genutzt werden, deren Eltern über die nötigen finanziellen Mittel verfügen. Andererseits müssen die Eltern den nichtformalen Angeboten einen eigenständigen Bildungswert zuschreiben, was mit einer allgemeinen hohen Wertschätzung von Bildung an sich einhergeht, die über einen hohen Bildungsstatus und insgesamt ein hohes Maß an kulturellem familiären Kapital vermittelt wird. Im Bereich der informellen Lerngelegenheiten konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, deren Familien von Armut bedroht sind, weniger häufig in Peerkontakte eingebunden sind, womit diesen Kindern vielfältige Möglichkeiten des informellen Lernens verwehrt bleiben, was zu einer weiteren Dimension schichtspezifischer Benachteiligung führt.

(10) Durch die Nutzung vielfältiger außerschulischer Lerngelegenheiten kann das Leseverständnis erhöht werden

Neben der Lesemotivation kann durch die Teilnahme an außerschulischen Lerngelegenheiten ebenso das Verständnis des Gelesenen positiv beeinflusst werden, da die Anschlusskommunikation dazu führt, dass sich tiefergehend mit dem Gelesenen auseinandergesetzt wird. Da das Lesen als interaktiver Prozess anzusehen ist, der immer mit dem Vorwissen des Lesenden verbunden ist, können informelle und nichtformale Lerngelegenheiten dazu führen, dass durch die Ausweitung des Wissens das Repertoire an Deutungs- und Verstehensansätzen erhöht wird und damit das Leseverständnis verbessert wird. Hierzu könnten auch die durch die Peergroup vermittelten Kompetenzen (wie Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit) zählen, welche dazu beitragen, dass die Fähigkeit zur Perspektivübernahme ausgebaut wird, was sich wiederum positiv auf die Interpretation- und Deutungskompetenz beim Textlesen auswirken könnte. Durch die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten können direkte Übungseffekte stattfinden, welche sich positiv auf die Leseleistung auswirken können. Hinsichtlich der Frage nach der Kausalität ergeben sich allerdings insbesondere für die Leistungsförderung Schwierigkeiten, da davon auszugehen ist, dass überwiegend leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an diesen Angeboten teilnehmen und es anhand der vorliegenden Querschnittsdaten nicht möglich ist, die Ausgangsleistungen zu kontrollieren.

(11) Durch die Eingebundenheit in vielfältige außerschulische Lerngelegenheiten kann die Leseleistung über die motivationalen Einstellungen gesteigert werden

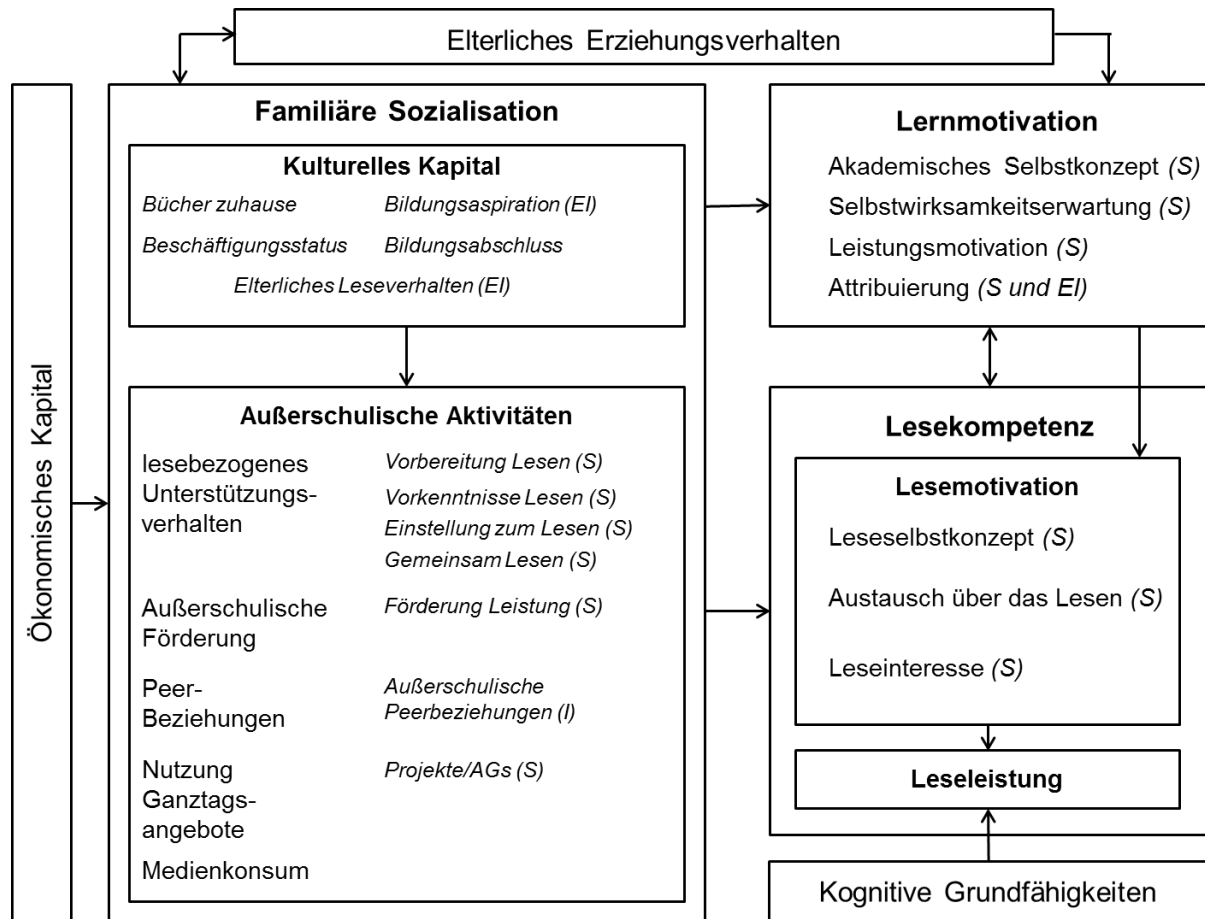
Zur Überprüfung von Hypothese 11 werden die in Hypothese 7, 8 und 10 ausgeführten Wirkungsannahmen zusammengeführt, weshalb an dieser Stelle keine erneute Darstellung der zu vermutenden Zusammenhänge vorgenommen wird.

(12) Die Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation steht in einer Wechselwirkung zueinander und bedingt die Leseleistung über die motivationalen Einstellungen

Nachdem die bisherigen Hypothesen bereits das Zusammenwirken der Struktur- und Prozessebene der familiären Sozialisation und deren spezifische Bedeutungen für die motivationalen Einstellungen sowie die Leseleistung beleuchtet haben (siehe hierzu Hypothese 4, 5 und 6), wird in dieser letzten Hypothese angenommen, dass sich die Sozialisation auf Handlungsebene als eine weitere Dimensionen der familiären Sozialisation in das Wechselspiel zwischen Struktur- und Prozessebene integrieren lässt. Wie bereits in Hypothese 9 dargestellt, wird einerseits von einem Zusammenhang zwischen kultureller Herkunft (als Strukturmerkmal) und außerschulischen Lerngelegenheiten (als Handlungsebene der Sozialisation) ausgegangen und andererseits kann darüber hinaus vermutet werden, dass das elterliche Erziehungsverhalten als Prozessmerkmal die Handlungsebene bedingt (in diesem Falle die elterliche Kontrolle des Medienkonsums und der tatsächlich stattfindende Medienkonsum). Je strenger die Eltern den Medienkonsum des Kindes kontrollieren, desto seltener wird das Kind Fernsehen oder Computer spielen und desto mehr Gelegenheiten können genutzt werden, an motivations- und lernförderlichen Aktivitäten teilzunehmen. Eine weitere Verbindung von Prozess- und Handlungsebene wird über den Zusammenhang von den Vorkenntnissen im Lesen vor Schuleintritt (als prozessuales Merkmal der familiären Lesesozialisation; zur Erläuterung der Definition als Prozessmerkmal siehe Abschnitt 7.2.3.3) und die Nutzung von Angeboten der Leistungsförderung (als Merkmal der Sozialisation auf Handlungsebene) am Ende der Grundschule modelliert.

Die Zusammenführung der formulierten Hypothesen ergibt folgendes theoretisches Rahmenmodell, welches im Verlauf der vorliegenden Arbeit zu überprüfen ist.

Abbildung 5.1: Theoretisches Rahmenmodell zur Bedeutung der verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation für die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung



6 Datengrundlage und methodisches Vorgehen

Die folgenden Abschnitte beschäftigen sich mit der Darstellung und Beschreibung der Datengrundlage sowie der Vorstellung des methodischen Vorgehens. In Abschnitt 6.1 wird der IGLU-E 2006 Datensatz ausführlich besprochen und es werden Informationen zum theoretischen Rahmenmodell von IGLU, zur Erfassung der Lesekompetenz in IGLU 2006, zu den eingesetzten Instrumenten und zum Untersuchungsdesign von IGLU 2006 gegeben. Daran anschließend werden die für die Forschungsfragen relevanten Variablen und Skalen vorgestellt und es werden erste deskriptive Statistiken berichtet, welche zur Beschreibung der Stichprobe dienen. Im zweiten Abschnitt des sechsten Kapitels wird das methodische Vorgehen erläutert und es wird vorerst auf die Besonderheiten der verwendeten Daten und deren Berücksichtigung in der vorliegenden Arbeit hingewiesen und anschließend werden die verschiedenen Analyseverfahren vorgestellt, die in dieser Arbeit zum Einsatz kommen. Kapitel sechs schließt mit einer Übersicht zum methodischen Vorgehen.

6.1 Datengrundlage

Die Datengrundlage für die vorliegende Untersuchung liefert die Internationale-Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) von 2006 (siehe hierzu auch Bos, Hornberg, et al., 2007b). Bei IGLU handelt es sich um eine internationale Schulleistungsstudie, welche Informationen über Aspekte der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern sowie über deren Lernbedingungen bereitstellt, die der Weiterentwicklung von Grundschulen dienen sollen. Durchgeführt wird die IGLU-Studie von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), wobei jeweils im Abstand von fünf Jahren seit 2001 Trends in den Entwicklungen der Leseleistungen und den Lernbedingungen aufgezeigt werden⁵⁶. Da sich die IGLU-Studie eine systematische Betrachtung von Schulleistungsergebnissen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität im Bildungswesen zum Ziel gesetzt hat, werden neben schulischen Erfahrungen auch die Erfahrungen der Kinder im Elternhaus und in vorschulischen Einrichtungen in den Blick genommen. Dies erscheint umso bedeutender, als dass sich die erhobenen Kompetenzen auf kumulative Lernprozesse gründen, welche neues Wissen und neue Fertigkeiten mit bereits vorhandenen Wissens- und Fertigkeitsbeständen verbinden (Bos, Hornberg, et al., 2007a).

Im Jahre 2006 haben weltweit insgesamt 35 Staaten an IGLU teilgenommen, wobei zehn Regionen hinzukommen, „die keine souveränen Staaten darstellen, in der internationalen Berichterstattung aber getrennt aufgeführt werden, weil die jeweiligen Regionen für Bildungsfragen weitestgehend selbstverantwortlich sind“ (Bos, Hornberg, et al., 2007a, S. 12). Deutschland hat in Ergänzung zu der internationalen Schulleistungsstudie IGLU 2006 an der nationalen Erweiterungsstudie IGLU-E 2006 teilgenommen (Bos et al., 2008b), um der spezi-

⁵⁶ Obwohl zum jetzigen Zeitpunkt Daten aus dem Jahre 2011 vorliegen, wird in der vorliegenden Arbeit mit dem Datensatz aus dem Jahre 2006 gearbeitet, da zum Zeitpunkt der Anlage und Planung der Dissertation der aktuelle Datensatz aus dem Jahre 2011 noch nicht vorlag.

fischen deutschen Situation hinsichtlich der unterschiedlichen Verhältnisse in den Ländern der Bundesrepublik gerecht zu werden. Der nationale Datensatz aus IGLU-E 2006 dient als Grundlage für die durchzuführenden Berechnungen. Bevor detailliert auf die Untersuchungspopulation und Stichprobengewinnung eingegangen wird, werden vorerst das theoretische Rahmenmodell, die eingesetzten Testmaterialien sowie das Untersuchungsdesign der Studie vorgestellt.

6.1.1 Theoretisches Rahmenmodell von IGLU

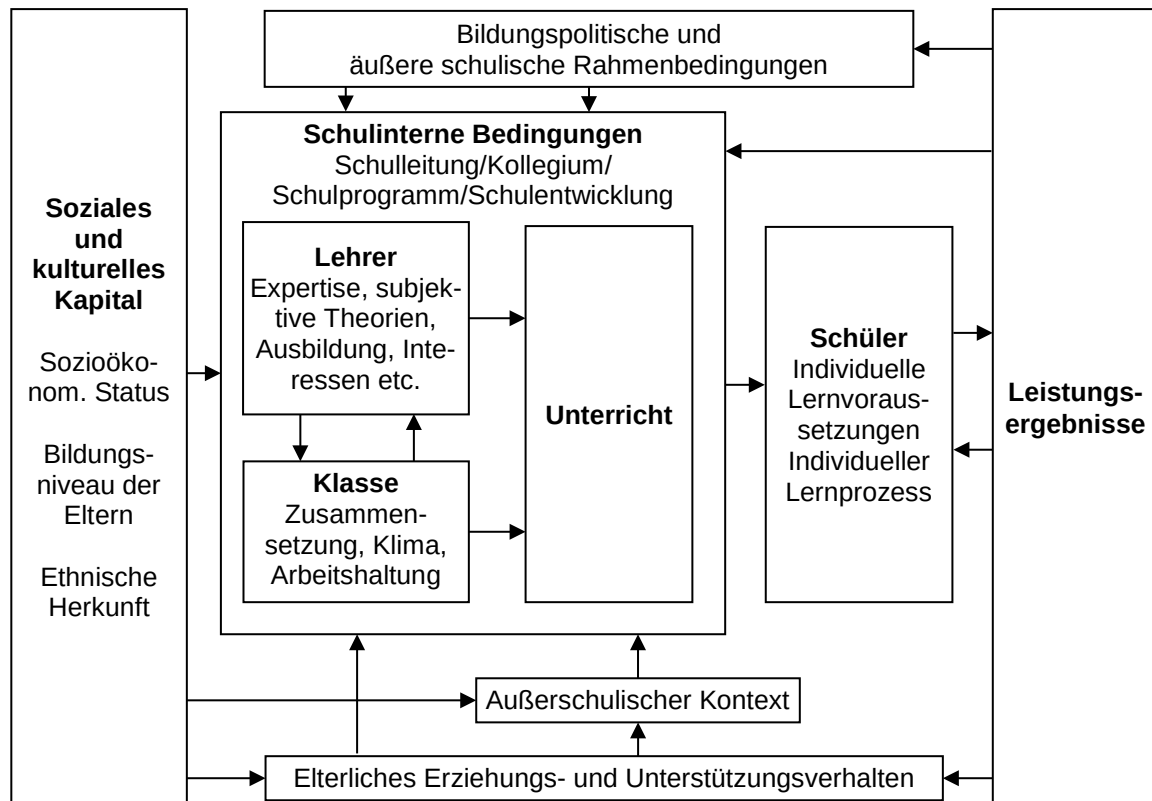
Die Konzeption der IGLU-Studie basiert auf einem theoretischen Rahmenmodell, welches

den vielfältigen Bedingungen und Einflüssen, die den (Schul-)Alltag von Kindern prägen, Rechnung trägt und das sich in der Wahl der in IGLU 2006 eingesetzten Instrumente widerspiegelt. Dieses theoretische Rahmenmodell berücksichtigt sowohl gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen der an diesem Prozess Beteiligten wie auch individuelle Erfahrungen, Einstellungen und Kompetenzen. (Hornberg, Bos, Buddeberg, Potthoff & Stubbe, 2007, S. 21)

Damit soll Lehren und Lernen im Kontext der Komplexität von gesellschaftlichen und individuellen Wechselwirkungen gesehen werden (Baumert & Weiß, 2002; Wang, Haertel & Walberg, 1993; Weinert & Helmke, 1997). Zu den äußeren Rahmenbedingungen der Schule, welche zum Beispiel durch bildungspolitische Vorgaben durch den Staat mitgestaltet werden, gehören dabei unter anderem Richtlinien zur Lehrerbildung, Vorgaben zur Struktur des Pflichtschulbereichs, zu Schulcurricula oder Unterrichtsinhalten. Darüber hinaus spielen die sozialräumlichen Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb eine entscheidende Rolle, wobei relevant ist, ob eine Schule auf dem Land oder in der Großstadt liegt, wie ihr sozioökonomisches Umfeld gestaltet ist, welche kulturellen Angebote im Stadtteil gegeben sind und ob z. B. eine Bibliothek zur Verfügung steht (Hornberg, Bos, et al., 2007). Diese und ähnliche Informationen liefern wichtige Hinweise hinsichtlich der äußeren Rahmenbedingungen von Schulen, welche das Lernen innerhalb der Schulen beeinflussen können.

In IGLU wird davon ausgegangen, dass neben den sozialräumlichen Merkmalen das zur Verfügung stehende ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (Bourdieu, 1983) das Lernen von Schülerinnen und Schülern beeinflusst. Hierzu zählen beispielsweise die Freundschaftsbeziehungen unter Gleichaltrigen (siehe hierzu auch Abschnitt 4.5.4.5), die von den Eltern erworbenen Bildungsabschlüsse (siehe hierzu auch Abschnitt 4.3) sowie die ethnische Herkunft der Kinder und/oder deren Eltern (siehe hierzu auch Abschnitt 4.4.3.2). Diese Rahmenbedingungen bedingen unter anderem das elterliche Erziehungs- und Unterstützungsverhalten (siehe hierzu auch Abschnitt 4.3.5), welches auf die individuellen Lernvoraussetzungen und die individuellen Lernprozesse Einfluss nimmt (Hornberg, Bos, et al., 2007).

Abbildung 6.1: Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen



IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
(Hornberg, Bos, et al., 2007, S. 22)

© IGLU 2006

Da das elterliche Unterstützungsverhalten aber ebenso von den Leistungsergebnissen der Schülerinnen und Schüler abhängt wird deutlich, dass das theoretische Rahmenmodell von IGLU postuliert, dass „die Leistungsergebnisse der Kinder auf die genannten Rahmenbedingungen, aber auch auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zurückwirken“ (Hornberg, Bos, et al., 2007, S. 23). Betrachtet man die Schülerleistungen und deren Bedingungen kann die Schule und der Unterricht nicht ausgeklammert werden. Von daher greift das Rahmenmodell die verschiedenen Facetten der Organisation und Profilbildung von Schulen, den Ausbildungen, Einstellungen, Aktivitäten und subjektiven Theorien von Lehrkräften und der Zusammensetzungen der Klassen auf und wird damit der Unterschiedlichkeit der außerschulischen Rahmenbedingungen, in die Schulen eingebettet sind, gerecht. Damit können die Ergebnisse von IGLU 2006 vor dem Hintergrund gelingender wie auch hinderlicher Faktoren guten Unterrichts und damit verbundenen Schülerleistungen gesehen werden (Hornberg, Bos, et al., 2007).

6.1.2 Erfassung der Lesekompetenz in IGLU 2006

Da sich im theoretischen Teil der Arbeit bereits mit dem Begriff der Lesekompetenz und der Erfassung der Lesekompetenz in IGLU sowie den verschiedenen Verstehensprozessen des Leseverständnisses auseinandergesetzt wurde (siehe hierzu Kapitel 2), wird an dieser Stelle lediglich auf die wichtigsten Punkte erneut eingegangen und es wird vielmehr dargestellt, wie die Testhefte zur Erfassung der Lesekompetenz entwickelt und eingesetzt wurden.

Ebenso wie in anderen internationalen Schulleistungstudien wie PISA (Prenzel, Geiser, et al., 2004; van Ackeren, 2002; Watermann et al., 2005) sowie den zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 eingeführten Bildungsstandards (Klieme et al., 2007; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005) basiert das Lesekompetenzkonzept aus IGLU auf der aus dem angloamerikanischen Bereich stammenden *Literacy*-Tradition:

Der Begriff *reading literacy* definiert in pragmatischer Absicht grundlegende Kompetenzen, die in der Wissensgesellschaft für die individuelle Lebensbewältigung praktisch bedeutsam sind und Menschen befähigen, Lesen in unterschiedlichen Verwendungssituationen einsetzen zu können. Dabei werden die kulturellen Bedeutungen von Bildungsinhalten und die Entwicklung von Kompetenzen für ein selbstgesteuertes und lebenslanges Lernen betont. Als funktionalistisches Konzept lässt sich *Literacy* nicht gleichsetzen mit dem, was in der deutschen Tradition unter (Allgemein-)Bildung verstanden wird, zumal der Begriff ‚Bildung‘ mit seinen höchst unterschiedlich gefassten normativen Ansprüchen auf die deutsche Sprache beschränkt bleibt. (Hornberg, Bos, et al., 2007, S. 23f)

In der IGLU-Studie werden Lesetests eingesetzt, die auf die *Reading Literacy*-Konzeption von Grundbildung zurückgehen, welche auf die Schaffung von Basiskompetenzen abzielt und an die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler anknüpft (Hornberg, Bos, et al., 2007). Hierzu wurden in IGLU 2006 sowohl literarische wie auch informierende Texte als zwei unterschiedliche Textformen eingesetzt, welche von einer international zusammengesetzten Gruppe von Leseexpertinnen und -experten vorgeschlagen und bewertet wurden (für einen ausführlichen Überblick siehe Hornberg, Bos, et al., 2007). Die dazugehörigen Testaufgaben sind so konstruiert, dass die vier Verstehensprozesse des Leseverständnisses⁵⁷ und die beiden Leseintentionen (literarische und informierende Texte) zu unterschiedlichen Anteilen berücksichtigt werden (für eine ausführliche Übersicht siehe Bos, Valtin, et al., 2007).

Skalierung der Lesetests

Die Skalierung der Lesetests beruht auf der probabilistischen Testtheorie (Rost, J., 2004), welcher die Annahme zugrunde liegt, dass ein Schüler oder eine Schülerin mit zunehmender Wahrscheinlichkeit eine Aufgabe richtig beantwortet, wenn die Personenfähigkeit steigt. Das Verfahren lässt es zu, dass Personenfähigkeit und Aufgabenschwierigkeit auf der gleichen Skala abgebildet werden, womit es sich bei der Skalierung von Schulleistungstests sowohl national wie auch international etabliert hat (Hornberg, Bos, et al., 2007).

⁵⁷ Für einen vertiefenden Einblick in die einzelnen Verstehensprozesse siehe Bos, Valtin, et al. (2007).

Grundsätzlich wird für jede Person eine latente Verteilung der Lesekompetenz bestimmt, die in Abhängigkeit von den Testergebnissen und ausgewählten Hintergrundmerkmalen geschätzt wird. Jeder einzelne Schüler und jede einzelne Schülerin erhält zufällig gezogene fünf Werte (*Plausible Values*), die aus dieser latenten Verteilung ermittelt wurden. Um möglichst erwartungstreue Schätzer der Populationsparameter zu bekommen, müssen alle Analysen mit jedem der fünf *Plausible Values* durchgeführt werden und die Ergebnisse nach den von Rubin (1987) entwickelten Regeln zusammengefasst werden⁵⁸ (Hornberg, Bos, et al., 2007). Für einen ausführlichen Überblick zur Skalierung der Lesekompetenz in IGLU 2006 siehe Bos, Valtin, et al. (2007).

6.1.3 Hintergrundfragebögen

Neben den Leistungstests werden in IGLU verschiedene Kontextfragebögen eingesetzt, um den Annahmen des theoretischen Rahmenmodells gerecht zu werden, nach dem Lernprozesse und Schülerleistungen in einen Kontext von vielfältigen Bedingungen eingebettet sind. Hierzu zählen neben dem Unterrichtsgeschehen und dem Schulkontext auch die familiären und außerschulischen Merkmale des Lernenden. Um diese spezifischen Merkmale bei der Analyse der Schülerleistungen berücksichtigen zu können, wurden in IGLU 2006 Kontextfragebögen für verschiedene den Lernprozess beeinflussende Personengruppen eingesetzt (Hornberg, Bos, et al., 2007). „In den Fragebögen werden Aspekte – manche davon multiperspektivisch – beleuchtet, von denen angenommen wird, dass sie die Entwicklung von Lesekompetenz ... beeinflussen“ (Hornberg, Bos, et al., 2007, S. 25f).

Für die vorliegende Untersuchung werden Kontextvariablen aus dem Schüler- und Elternfragebogen in die Analysen einbezogen, weshalb im weiteren Verlauf detailliert auf diese beiden Hintergrundfragebögen eingegangen wird. Zusätzlich wurden Fragebögen für die Lehrkräfte und die Schulleitung entwickelt und eingesetzt, welche unter anderem Hinweise über Merkmale des Klassenkontextes, über ausgewählte Aspekte des Unterrichts und den Einsatz von Materialien sowie den Kontakt zwischen Schulen, Lehrkräften und Elternhäusern der Schülerschaft liefern sollen (Lehrerfragebogen). Der Schulfragebogen umfasst Informationen zum Kontext und der Ausstattung der Schulen sowie Einschätzungen hinsichtlich des sozialen Klimas an der Schule sowie der Zusammenarbeit im Kollegium. Des Weiteren wurde die Intensität der elterlichen Eingebundenheit in den Schulkontext und die Rolle der Schulleitung thematisiert. Diese Aspekte sind für die vorliegende Untersuchung nicht von Bedeutung, weshalb sie an dieser Stelle lediglich kurz umrissen wurden. Für einen ausführlichen Überblick zu allen eingesetzten Kontextfragebögen siehe Hornberg, Bos, et al. (2007).

⁵⁸ Wenn im weiteren Verlauf von der mittleren Lesekompetenz gesprochen wird, liegen dieser die nach Rubin zusammengefassten fünf *Plausible Values* des overall reading scores zugrunde.

6.1.3.1 *Schülerfragebogen*

In IGLU 2006 bearbeiteten die Schülerinnen und Schüler sowohl einen internationalen als auch einen nationalen Schülerfragebogen, welcher insbesondere die schulischen, außerschulischen und familiären Erfahrungen mit dem Lesen fokussierte. Neben Fragen zu verschiedenen Aspekten des Unterrichtsgeschehens und der Hausaufgaben wurden die Selbsteinschätzungen und persönlichen Einstellungen dem Lesen gegenüber erfragt. Des weiteren wurden Informationen zu den vorschulischen Erfahrungen der Kinder, den Ganztagsangeboten der Schulen, zu Lehr- und Lernmethoden, zu der Nutzung digitaler Medien im Deutschunterricht und zu besonderen Förderangeboten im Lesen, dem Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler sowie den Merkmalen der Familien gemacht (Hornberg, Bos, et al., 2007). Für die vorliegende Arbeit sind dabei insbesondere die Angaben zu den motivationalen Einstellungen sowie dem außerschulischen Freizeitverhalten relevant.

6.1.3.2 *Elternfragebogen*

In dem international eingesetzten Elternfragebogen wurden die Eltern der an IGLU 2006 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gebeten, Auskunft über ausgewählte Merkmale des Elternhauses zu geben. Neben Informationen zur soziodemographischen Lage und den familiären Ressourcen, die das Lernen unterstützen, wurden Einschätzungen zum eigenen Leseverhalten und den eigenen Lesegewohnheiten sowie den lesevorbereitenden und leseunterstützenden Aktivitäten, die mit dem Kind vor Schulbeginn durchgeführt wurden, erfragt. Ebenso wie bei den Schülerinnen und Schülern gab es in IGLU 2006 einen nationalen Ergänzungsteil des Elternfragebogens, welcher zusätzliche Informationen zum Migrationshintergrund und dem Sprachgebrauch innerhalb der Familie liefert. Darüber hinaus enthält dieser Teil Angaben zu den Erwartungen an die Schullaufbahn des Kindes und zur eigenen (Schul-)Ausbildung sowie zum Beruf und zum Einkommen der Eltern. Auch enthält er Informationen über die Einschätzung des Lernverhaltens des Kindes durch die Eltern und über die wahrgenommene Eingebundenheit der Eltern in schulische Aktivitäten (Hornberg, Bos, et al., 2007). Für die in dieser Untersuchung durchzuführenden Analysen erweisen sich insbesondere die Angaben zu den kulturellen, ökonomischen und sozialen Ressourcen sowie die Angaben zum elterlichen Unterstützungs- und Erziehungsverhalten relevant.

6.1.4 Untersuchungsdesign IGLU 2006

Nachdem in den vorherigen Abschnitten auf die eingesetzten Instrumente und die Messung des Leseverständnisses eingegangen wurde, wird im folgenden Abschnitt auf die praktische Umsetzung der IGLU Studie und damit dem Aufbau der Untersuchung sowie der Stichprobengewinnung und dem damit verbundenen Umgang mit Stichproben- und Messfehlern sowie den Beteiligungsquoten eingegangen.

6.1.4.1 Aufbau der Untersuchung

Um Aussagen über Leistungsunterschiede im Leseverständnis der gesamten Schülerpopulation und zwischen spezifischen Gruppen machen zu können, wurde bei IGLU ein multiples Matrixdesign verwendet, welches acht verschiedene Texte auf zwölf Testhefte mit jeweils zwei Texten verteilt, so dass jedes Kind lediglich zwei Texte bearbeiten musste. Durch dieses Rotationsverfahren wurden die einzelnen Kinder nicht übermäßig belastet und dennoch kann aufgrund der ausreichend großen Stichprobe die Leseleistung für die Population präzise geschätzt werden. Darüber hinaus kann durch das rotierte Design sichergestellt werden, „dass die individuell ermittelten Kompetenzwerte miteinander vergleichbar sind, obwohl die Probanden zum Teil unterschiedliche Texte und Aufgaben bearbeiten ...“ (Hornberg, Bos, et al., 2007, S. 29). Zusätzlich zu den zwölf Testheften wurde ein farbig gestaltetes Testheft (der sogenannte Reader) mit zwei Texten und einem separaten Aufgabenheft an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben. Das Layout des Readers orientiert sich an Lesebüchern und Zeitschriften, um eine für die Schülerinnen und Schüler vertraute Lesesituation zu schaffen. Dieses Heft wurde dreimal so häufig ausgegeben wie die übrigen zwölf Testhefte, damit die beiden darin enthaltenen Texte mit der gleichen Häufigkeit wie die Texte in den übrigen Testheften bearbeitet werden konnten (Hornberg, Bos, et al., 2007).

Tabelle 6.1: Ablauf der Untersuchung und eingesetzte Instrumente in Deutschland

Ablauf der Untersuchung	
1. Testtag: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung und nationale Ergänzungen	
Minuten	
10	Beginn der Testsitzung: Verteilung des Materials, Einweisung
40	Bearbeitung des 1. Lesetexts
10	Pause
40	Bearbeitung des 2. Lesetexts
15	Pause
25	Rechtschreibvariante A, B, C (nationale Ergänzung)
5	Pause
5	Einweisung in die Bearbeitung des kognitiven Fähigkeitstests
8	Kognitiver Fähigkeitstest (figural)
5	Einweisung in die Bearbeitung des Schülerfragebogens
20	(International konzipierter) Schülerfragebogen
2. Testtag: Pilotierung der Bildungsstandardaufgaben¹ und nationaler Schülerfragebogen	
30	(National konzipierter) Schülerfragebogen

¹ Der genaue Ablauf der Pilotierung wird hier nicht wiedergegeben
IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
(Hornberg, Bos, et al., 2007, S. 30)

Der Leseverständnistest wurde in den Klassenzimmern der getesteten Klassen von extern geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt und der Testablauf wurde so gestaltet, dass die teilnehmenden Kinder genügend Zeit zur Bearbeitung der Testaufgaben hatten und ihnen zwischendurch immer Gelegenheit für Erholungspausen blieb. Ebenso war es durch die Aufteilung der verschiedenen Testteile und ausreichenden Pausen zwischen den Testteilen möglich, im Verlauf der Testsitzung immer wieder einzusteigen, wenn man zuvor an einer Stelle nicht weiter kam. Am ersten Testtag dauerte die Testung inklusive der drei Pausen etwa drei Stunden. Neben der Lesekompetenz wurde in Deutschland auch die Rechtschreibung der Viertklässlerinnen und Viertklässler untersucht. Hierzu wurden drei unterschiedliche Testverfahren eingesetzt, die klassenweise rotiert wurden. Da die Rechtschreibung für die vorliegende Untersuchung nicht von Interesse ist, wird an dieser Stelle nicht weiter auf die eingesetzten Instrumente eingegangen und vielmehr auf den zweiten Band von IGLU 2006 verwiesen (Kolwalski, Voss, Valtin & Bos, 2010; Voss, Blatt & Kowalski, 2007). Die kognitiven Fähigkeiten wurden für alle Schülerinnen und Schüler mit dem Subtest der Figuralen Analogien des Kognitiven Fähigkeitstests für 4. Bis 12. Klassen (KFT 4-12 + R) von Heller and Perleth (2000) erhoben⁵⁹, ebenso wurde der Schülerfragebogen von allen in derselben Form bearbeitet.

Wie der Tabelle 3.1 zu entnehmen ist, hatten die Schülerinnen und Schüler jeweils 40 Minuten Zeit, die beiden Lesetexte mit den dazugehörigen Aufgaben zu bearbeiten. Für das Ausfüllen der Schülerfragebögen standen den Kindern zwischen 25 und 35 Minuten zur Verfügung und es wurde darauf geachtet, dass möglichst alle Fragebögen vollständig ausgefüllt wurden. Die Elternfragebögen wurden zum Ende der Testung an die Kinder ausgeteilt und am 2. Testtag ausgefüllt in einem verschlossenen Umschlag von der Testleitung wieder eingesammelt. Die Deutschlehrkräfte und die Schulleitungen erhielten die jeweiligen Fragebögen bereits im Vorfeld der Erhebung (Hornberg, Bos, et al., 2007).

Um die Vergleichbarkeit der erhobenen Daten innerhalb Deutschlands und auch international zu gewährleisten, wurden die Testungen von geschulten Testleiterinnen und Testleitern durchgeführt, die angehalten wurden, einem international vorgegebenen Testablauf zu folgen. Die einzelnen Testteile wurden den Kindern ausführlich erklärt und anhand von Beispielaufgaben wurde die Durchführung erläutert. Die Testleiter lasen die Instruktionen nach einem international vorgegebenen Anleitungstext vor, um die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen sicherzustellen. Darüber hinaus wurden in einem Protokoll Informationen zur Klasse, zur Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie zu Besonderheiten der Testsituation festgehalten (Hornberg, Bos, et al., 2007).

⁵⁹ Als durchschnittlich intelligent werden bei IGLU 2006 Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die mindestens einen Wert von $(M - (2/3 \cdot SD))$ in der Subskala des KFT-Tests erreichen (Valtin et al., 2010).

6.1.4.2 *Untersuchungspopulation und Stichprobengewinnung*

Um statistisch verlässliche Aussagen bei der Beschreibung von verschiedenen Schulsystemen machen zu können, wurden bei IGLU die Stichproben in den einzelnen teilnehmenden Staaten nach den Vorgaben der IEA so gewählt, dass die mittlere Lesekompetenz mit fünfprozentiger Irrtumswahrscheinlichkeit auf ein Zehntel Standardabweichung genau bestimmt werden kann. Die internationale Studienleitung gab vor, dass mindestens 150 Schulen mit jeweils einer Klasse⁶⁰ in den nationalen Stichproben enthalten sein sollten (Hornberg, Bos, et al., 2007).

Die Stichprobenpopulation entspricht bei IGLU nicht einer Alterskohorte, sondern es wurde ein kompletter Schülerjahrgang untersucht: „The target grade should be the grade that represents four years of schooling, counting from the first year of ISCED Level 1“ (Mullis et al., 2006, S. 7). Für Deutschland bedeutet dies, wie für die meisten Teilnehmerstaaten, dass die vierte Jahrgangsstufe getestet wurde.

6.1.4.3 *Beteiligungsquoten*

Von den für IGLU-E 2006 410 zufällig gezogenen Schulen in Deutschland konnten 397 direkt gewertet werden. Bei den ausgeschlossenen Schulen handelt es sich beispielsweise um Privatschulen, die nicht an der Untersuchung teilnehmen wollten oder Schulen, die über keine Viertklässlerinnen bzw. Viertklässler verfügen oder Schulen, in denen die Schülerteilnahmequote unter 50 Prozent lag. Da die internationalen Vorgaben vorsahen, dass für jede Originalschule automatisch zwei Ersatzschulen gezogen werden sollten, konnten die aufgrund der beschriebenen Kriterien ausgeschlossenen Schulen größtenteils ersetzt werden. Insgesamt sind damit 405 Schulen in die Auswertung eingegangen (Hornberg, Bos, et al., 2007).

In den 405 Schulen befanden sich insgesamt 8.302 Schülerinnen und Schüler, die potentiell an der Untersuchung hätten teilnehmen können. Von diesen Kindern waren 225 am Testtag abwesend und von 146 Kindern lag keine Elterngenehmigung vor. Da zwei Testhefte nicht für die Auswertung vorlagen, haben insgesamt 7.899 Schülerinnen und Schüler den Lesetest bearbeitet. Daraus ergibt sich eine ungewichtete Beteiligungsquote von 95,1 Prozent und eine gewichtete Quote von 93,5 Prozent innerhalb der Schulen. Die von den internationalen Vorgaben geforderte Mindestausschöpfungsquote von 85 Prozent der Zielpopulation konnte somit in Deutschland problemlos erreicht werden (Hornberg, Bos, et al., 2007). Für eine ausführliche Übersicht zu den Beteiligungsquoten siehe Anlage 1.

⁶⁰ Damit handelt es sich bei der IGLU-E 2006 Stichprobe um eine Klumpenstichprobe (Bortz & Döring, 2006) und keine reine Zufallsstichprobe. Zu Besonderheiten dieser Stichprobenform siehe Abschnitt 6.1.4.4

6.1.4.4 Gewichtung und Schätzung von Stichproben- und Messfehlern

Aufgrund des Stichprobenziehungsverfahrens verfügte nicht jede Schülerin und jeder Schüler über die gleiche Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe zu gelangen. Die tatsächliche Wahrscheinlichkeit, in die Stichprobe zu gelangen, setzt sich aus der Ziehungswahrscheinlichkeit der Schule und der Ziehungswahrscheinlichkeit innerhalb der Klasse zusammen. Die Höhe der Wahrscheinlichkeit in die Stichprobe zu gelangen entscheidet dann über die Anzahl an anderen Schülerinnen und Schülern, durch die jeder einzelne Schüler oder jede einzelne Schülerin in der Stichprobe repräsentiert wird. Durch eine Gewichtung wird jeder Schülerin und jedem Schüler genau diese Anzahl an zu repräsentierenden Schülerinnen und Schülern zugewiesen (Hornberg, Bos, et al., 2007).

Weitere Besonderheiten ergeben sich bei den sogenannten disproportionalen, einfach stratifizierten Klumpenstichproben (Bortz & Döring, 2006) wie der IGLU-E 2006 Stichprobe aufgrund der systematischen Unterschätzung von Standardfehlern, wenn von einem *Simple Random Sample* ausgegangen wird (wie beispielsweise bei der Statistiksoftware SPSS). Da sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse ähnlicher sind als Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Klassen, sind die einzelnen Cluster innerhalb der Stichprobe homogener als eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die zufällig aus der Gesamtanzahl der Viertklässlerinnen und Viertklässler gezogen worden wäre. Dadurch werden die Standardfehler der einzelnen Cluster unterschätzt (je homogener die Gruppe desto höher die Wahrscheinlichkeit einer Unterschätzung). Durch das *Jackknife*-Verfahren (Efron, 1982) kann diesem Problem angemessen begegnet werden, indem die Variabilität der Schätzung von Populationskennwerten durch das wiederholte Schätzen dieser Werte aus Substichproben bestimmt wird. Damit können Stichprobenfehler geschätzt werden, ohne dass von einer einfachen Zufallsstichprobe ausgegangen werden muss. Des Weiteren führt die Reduzierung von Freiheitsgraden zu konservativen Schätzungen, die allen mit dem *Jackknifing* (*Jackknife Replication Technique*, JRR) in IGLU geschätzten Standardfehlern zugrunde liegen (Gonzales & Kennedy, 2003; Johnson & Rust, 1992).

6.1.5 Für die Forschungsfragen relevante Variablen und Skalen

Um einen ersten Überblick zu den in den Analysen eingesetzten Konstrukten zu bekommen, zeigt die folgende Tabelle eine Kurzdokumentation der für die weiteren Berechnungen verwendeten Skalen und Einzelitems auf Schüler- und Elternebene. Neben der Bezeichnung der Indikatoren finden sich Angaben zur Anzahl der Items, welche in die verschiedenen Skalen und Indices eingehen, und zur Quelle, aus der die Informationen stammen (Schülerfragebogen oder Elternfragebogen). Eine ausführliche Darstellung der in dieser Arbeit verwendeten Indikatoren und Konstrukte erfolgt in Kapitel 7.

Tabelle 6.2: Kurzdokumentation der Skalen und Indikatoren zur Lernmotivation

Konstrukte/Indikatoren	Quelle	Konstrukt	Anzahl Items
Lernmotivation			
Akademisches Selbstkonzept ($\alpha = .85$)	SFB	Skala	5
Selbstwirksamkeitserwartung Deutsch ($\alpha = .84$)	SFB	Skala	3
Leistungsmotivation ($\alpha = .75$)	SFB	Skala	4
Externe Attribuierung ($\alpha = .70$)	SFB	Skala	3
Interne Attribuierung (Index)	SFB	Index	2
Lesemotivation			
Leseselbstkonzept ($\alpha = .66$)	SFB	Skala	3
Austausch Lesen ($\alpha = .69$)	SFB	Skala	3
Leseinteresse ($\alpha = .83$)	SFB	Skala	5
Familiäre Sozialisation auf Strukturebene			
Elterliches Leseverhalten			
Einstellung zum Lesen ($\alpha = .82$)	EFB	Skala	4
Kulturelles Kapital			
Kulturelles Kapital ($\alpha = .76$)	EFB/SFB	Skala	5
Ökonomisches Kapital			
Jährliches Bruttoeinkommen	EFB	Einzelitem	1
Familiäre Sozialisation auf Prozessebene			
Lesebezogenes Unterstützungsverhalten			
Vorbereitung Lesen	EFB	Skala	3
Vorkenntnisse Lesen	EFB	Skala	3
Gemeinsam Lesen	EFB	Skala	3
Elterliches Erziehungsverhalten			
Kontrolle Medien ($\alpha = .79$)	SFB	Skala	3
Kontrolle Hausaufgaben ($\alpha = .67$)	SFB	Skala	3
Außerschulische Lerngelegenheiten			
Förderung Leistung	EFB	Skala	5
Teilnahme Ganztagsangebote	SFB	Skala	4
Eingebundenheit in Peerkontakte	SFB	Skala	3
Medienkonsum	SFB	Index	2

Nachdem die zur Überprüfung der Hypothesen relevanten Skalen aus dem Schüler- und Elternfragebogen überblicksartig vorgestellt wurden, zeigt die letzte Tabelle (Tabelle 6.3) weitere Merkmale, von denen angenommen wird, dass sie in Zusammenhang mit dem schulischen Lernen stehen und von daher bei der multivariaten Modellierung späterer Modelle berücksichtigt werden müssen. Bei der Auswahl der Hintergrundmerkmale wird sich an aus der empirischen Bildungsforschung bekannten Befunden orientiert, welche unter anderem das Geschlecht, den Migrationshintergrund sowie den sozioökonomischen Status wiederholt als relevante Einflussgrößen bei der Betrachtung von Lernprozessen herausgearbeitet haben (Baumert & Schümer, 2001; Baumert et al., 2006; Bos, Schwippert, et al., 2007; Ehmke & Baumert, 2007; Esser, 2006; Garbe, 2002; Hurrelmann, B. & Groeben, 2004; Hurrelmann, B.

et al., 1993; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Schwippert et al., 2003; Stanat, 2006a; Wendt et al., 2012). Da der sozioökonomische Status bereits bei der familiären Sozialisation auf Strukturebene berücksichtigt wird und von daher ohnehin in die späteren Modelle aufgenommen wird, wird er an dieser Stelle nicht erneut in die Tabelle aufgenommen.

Tabelle 6.3: Kurzdokumentation weiterer Kontextmerkmale

Konstrukte/Indikatoren	Quelle	Konstrukt	Anzahl Items
Migrationshintergrund	SFB	Einzelitem	1
häuslicher Sprachgebrauch	SFB	Einzelitem	1
Geschlecht	SFB	Einzelitem	1
Kognitive Grundfähigkeit	Testheft	Summenscore	1

6.1.6 Beschreibung der Schülerstichprobe

Nachdem sich die vorherigen Abschnitte überwiegend mit theoretischen, administrativen, testtheoretischen und inhaltlichen Aspekten der IGLU-Studie befasst haben, wird sich im folgenden Abschnitt mit der Beschreibung der Datengrundlage beschäftigt. Hierzu wird die Schülerstichprobe anhand relevanter Hintergrundmerkmale beschrieben, um einen vertiefenden Einblick in die den Analysen zugrunde liegende Grundgesamtheit zu bekommen. Hierzu wird überwiegend auf die bereits beschriebenen Kontextmerkmale zurückgegriffen, es werden aber auch weitere individuelle Schülermerkmale wie das Alter und die Lesekompetenz betrachtet.

Tabelle 6.4: Durchschnittliches Alter und durchschnittliche Lesekompetenz der an IGLU-E 2006 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (N=7899)

	Minimum	Maximum	Mittelwert	SD
Alter ⁶¹	7,1	13,3	10,5	0,5
Lesekompetenz ⁶²	258,8	748,3	547,6	67,0

¹der internationale Mittelwert der Gesamtskala Lesen liegt bei 506 Punkten (SD=103)

Die Angaben zum Alter der Schülerinnen und Schüler entstammen dem Schülerfragebogen und zeigen, dass die Viertklässlerinnen und Viertklässler hinsichtlich ihres Alters relativ homogen sind. Zwar tauchen Extremwerte wie 7,1 und 13,3 Jahre auf, doch die Standardabweichung beträgt lediglich ein halbes Jahr.

⁶¹ Die Kennwerte wurden mittels der Statistiksoftware *SPSS 21* unter Verwendung des Houseweights berechnet. Es lagen für alle 7899 Schülerinnen und Schülern gültige Werte vor. Der Wert 7,1 als minimaler Wert bei der Variable Alter erscheint unplausibel, da die Schülerinnen und Schüler zum Ende der Grundschulzeit deutlich älter sein müssten. Es wurde überprüft, wie viele Schülerinnen und Schüler der Gesamtstichprobe ein Alter von unter 9 Jahren angeben und es hat sich gezeigt, dass dies lediglich 13 Fälle betrifft (0,2 Prozent der Gesamtstichprobe). Wie es zu diesen Angaben gekommen ist, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

⁶² Die Kennwerte wurden mittels der Statistiksoftware *SPSS 21* unter Verwendung des Houseweights berechnet. Dabei wurden die fünf Plausible Values des Lesescores berücksichtigt und dargestellt werden die gemittelten Kennwerte aller Plausible Values. Es lagen für alle 7899 Schülerinnen und Schülern gültige Werte vor.

Die mittlere Lesekompetenz der IGLU-E 2006 Stichprobe liegt mit 547,6 Punkten fast eine halbe Standardabweichung über dem internationalen Mittelwert, womit sich die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im oberen Drittel der an IGLU 2006 teilnehmenden Staaten befinden.

Tabelle 6.5: Schülerstichprobe nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status⁶³

Schülermerkmal	Kategorien	%	N
Geschlecht	Mädchen	47,2	3732
	Junge	48,8	3855
	fehlend	3,9	311
Migrationshintergrund	kein Elternteil im Ausland geboren	63,4	5011
	ein Elternteil im Ausland geboren	12,1	956
	beide Elternteile im Ausland geboren	14,1	1115
	fehlend	10,3	817
Bücher zuhause	weniger als oder gleich 100 Bücher	58	4585
	mehr als 100 Bücher	32,8	2592
	fehlend	9,1	722

Wie der Tabelle 6.5 zu entnehmen ist, ist das Geschlechterverhältnis in der Schülerstichprobe ausgewogen. Es haben fast ebenso viele Mädchen wie Jungen an der Testung teilgenommen. Hinsichtlich des Migrationshintergrundes zeigt sich, dass die Eltern von rund zwei Dritteln der Viertklässlerinnen und Viertklässler beide in Deutschland geboren wurden. 12,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, dass ein Elternteil im Ausland geboren wurde und die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden, ist mit 14,1 Prozent unwesentlich größer. Betrachtet man die Anzahl der Bücher zuhause, so zeigt sich, dass knapp ein Drittel der Schülerschaft aus Elternhäusern stammt, die über einen hohen sozioökonomischen Status verfügen, wohingegen etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler aus sozial eher benachteiligten Elternhäusern kommen.

6.2 Analyseverfahren

Nachdem sich in den vorangegangenen Abschnitten ausführlich mit der Datengrundlage beschäftigt wurde, wird im weiteren Verlauf auf die Analyseverfahren eingegangen, die zur Beantwortung der Forschungsfragen zum Einsatz kommen. Vorerst werden jedoch allgemeine methodische Vorüberlegungen bezüglich der Aussagekraft der Ergebnisse, die im Rahmen dieser Arbeit generiert werden, angestellt und es wird daran anschließend auf Besonderheiten der Stichprobe sowie deren Konsequenzen für die eingesetzten statistischen Verfahren eingegangen. Diese Verfahren werden im Anschluss an die Erläuterungen zum Umgang mit Daten-

⁶³ Die Kennwerte wurden mittels der Statistiksoftware *SPSS 21* unter Verwendung des Houseweights berechnet.

ausfällen vorgestellt und der Abschnitt schließt mit einer Übersicht zu den Gütekriterien der im Ergebnisteil vorgestellten Analysen.

6.2.1 Methodische Vorüberlegungen

Bei den IGLU-E 2006 Daten handelt es sich um Querschnittsdaten, weshalb eine eindeutige Kausalrichtung nicht bestimmt werden kann. Hierzu benötigt man eine zeitliche Differenz von Ursache und Wirkung (Böhm-Kasper & Weishaupt, 2004), die lediglich in längsschnittlichen Untersuchungen gegeben ist: „Das erste, weitgehend akzeptierte Kriterium dafür, dass X als „Ursache“ für Y bezeichnet werden kann, ist, dass X zeitlich vor Y auftritt: „ X ist Ursache von Y “ impliziert „ X tritt zeitlich vor Y auf““ (Opp, 2010, S. 11).

Das Thema Kausalität in Strukturgleichungsmodellen (die in dieser Arbeit zum Einsatz kommen) wird in der Literatur kontrovers diskutiert (siehe u. a. Blalock, 1971; Humphreys, 1986; Opp, 2010; Reinecke & Pöge, 2010). Grundsätzlich gilt, dass multivariate Verfahren, wie die Regressionsanalyse, lediglich raum-zeitlich beschränkte korrelative Beziehungen zwischen bestimmten Variablen ermitteln können. Allerdings wäre die Kausalhypothese, dass Phänomene der Art x immer mit Phänomenen der Art y zusammenhängen, bei einem solchen korrelativen Muster bestätigt, womit die Regressionsanalyse Kausalbeziehungen testen kann. Man spricht in diesem Falle von einem deduktiven Testen von Hypothesen (Popper, 2005), welches zwar nicht geeignet ist, kausale Schlüsse zu ziehen, aber dennoch die Formulierung von Hypothesen und deren Testung durch multivariate Analyseverfahren erlaubt. Werden die Hypothesen durch die Analysen bestätigt, ist ein Falsifikationsversuch gescheitert und die Hypothese vorläufig bestätigt (Opp, 2010) bzw. kann die vorab formulierte Hypothese in diesem Falle nicht verworfen werden (Reinecke, 2005).

Für die vorliegende Arbeit ergeben sich die Kausalrichtungen der formulierten Hypothesen aus der theoretischen Ableitung der Forschungsfragen und bereits vorhandenen empirischen Erkenntnissen zu einzelnen Fragestellungen. Zur Überprüfung der Hypothesen werden Strukturgleichungsmodelle gerechnet, welche die Plausibilität der angenommen Wirkungsrichtungen testen. Dabei wird unter anderem davon ausgegangen, dass die verschiedenen Konstrukte sowohl zeitlich stabil (wie der soziale Status) als auch zeitlich variabel ausfallen können (wie die Motivation). Bei einigen Konstrukten können singuläre Ereignisse zu einer Veränderung der Merkmalsausprägung führen, wohingegen andere Konstrukte eher als über die Zeit hinweg konstant angesehen werden. Für die Interpretation der Ergebnisse ist dies insofern relevant, als dass es unwahrscheinlich ist, dass ein zeitlich variables Konstrukt Veränderungen in den zeitlich konstanten Konstrukten herbeiführt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass eine konstante Merkmalsausprägung eine variable Merkmalsausprägung bedingt. Dennoch wird bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse entsprechend den Ausführungen nicht von einem Einfluss einer Variable auf die andere gesprochen, sondern von Effekten, die bei der gemeinsamen Betrachtung von zwei Variablen auftreten. Die hier ange-

sprochene Problematik wird am Ende dieser Arbeit bei der Interpretation erneut aufgegriffen und es werden mögliche Grenzen eines solchen Vorgehens diskutiert.

6.2.2 Spezifika der Daten und deren Berücksichtigung bei den Analysen

Wie in Abschnitt 6.1.4.2 beschrieben, handelt es sich bei der IGLU-E 2006 Stichprobe um eine Klumpenstichprobe, da pro Schule ganze Klassen gezogen wurden und man davon ausgehen muss, dass sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse ähnlicher sind als dieselbe Anzahl von Schülerinnen und Schülern über mehrere Klassen hinweg. Dadurch kommt es zu einer Unterschätzung der Varianz, und damit auch der Standardfehler der einzelnen Cluster. Obwohl für die folgenden Analysen lediglich Effekte auf der Individualebene überprüft werden, ergibt sich aus der geclusterten Datenstruktur bei der Schätzung von Modellen die Notwendigkeit, der Mehrebenenstruktur, auch ohne explizite Modellierung auf Klassen- oder Schulebene, gerecht zu werden. Die Statistiksoftware *MPlus* bietet für diesen Fall die Analyseoption *type=complex* an, welche die Mehrebenenstruktur bei der Berechnung der Standardfehler und der Modellanpassung explizit berücksichtigt (Muthén, B. O. & Satorra, 1995; Watermann & Baumert, 2006). Des Weiteren liefert *MPlus* Möglichkeiten, auch bei ordinalskalierten und nicht normalverteilten Daten, wie im vorliegenden Datensatz vorhanden, komplizierte Modellstrukturen zu spezifizieren (Hildebrandt & Görz, 1999). Als besonders robust gegenüber diesen Spezifika zeigt sich der MLR-Schätzalgorithmus (welcher zu den Maximum-Likelihood-Schätzern gehört) (Muthén, B. O., 2004), der beispielsweise Verzerrungen verringern kann (Finney & DiStefano, 2006) und von daher bei den Analysen dieser Arbeit eingesetzt wird.

Obwohl es sich bei den für die Analysen relevanten Variablen fast vollständig um kategoriale Variablen handelt (entweder auf Ordinalskalenniveau oder als dichotome Variablen), werden die entsprechenden Variablen in *MPlus* nicht als kategorial definiert (durch die Option *categorical= var₁, var₂, var₃, ...*). Zum einen müsste bei der Betrachtung von kategorialen Variablen als latente abhängige Variablen unter Verwendung des MLR-Schätzers die *numerical integration* bei der Modellierung mit *MPlus* eingesetzt werden, was bei so komplexen Modellen wie in der vorliegenden Arbeit zu Schwierigkeiten führt: “Numerical integration becomes increasingly more computationally demanding as the number of factors and the sample size increase.” (Muthén, B.O. & Muthén, L.K., 2011). Zum anderen ist es nicht möglich, die Variablen als kategorial zu definieren, wenn mit mehreren Plausible Values gerechnet wird. Um die Standardfehler der abhängigen Variable ‚Leseleistung‘ möglichst genau zu bestimmen, wird somit bei den Analysen auf die Spezifizierung der kategorialen Variablen verzichtet. Dieses Vorgehen lässt sich damit rechtfertigen, dass in Simulationsstudien nachgewiesen werden konnte, dass die Korrelationen einer kategorialen Datenstruktur im Vergleich zu einer kontinuierlichen Datenstruktur unter Verwendung des Kendalls τ und der Pearsons Produkt-Moment Korrelation vergleichbar ausfielen (Allerbeck, 1978). Darüber hinaus

argumentieren Bentler und Chou (1987), dass kategoriale Variablen mit mehr als drei Kategorien als kontinuierliche Variablen betrachtet werden können, wenn sie normalverteilt sind.

6.2.3 Umgang mit fehlenden Werten

In der empirischen Bildungsforschung (wie auch in anderen Forschungsrichtungen) sieht man sich häufig mit dem Problem unvollständiger Datensätze konfrontiert, wobei das Auftreten fehlender Werte (*Missing Data*) durch verschiedene Gründe verursacht wird. Hierzu zählen beispielsweise Personen, die bestimmte Fragen nicht beantworten oder aber ihre Antwort so unleserlich niederschreiben, dass sie nicht entziffert werden kann oder Personen, die Antworten geben, die ungültig sind (Allison, 2001; Little & Rubin, 2002; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Die dadurch entstehenden unvollständigen Datensätze führen zu verschiedenen Problemen wie z. B. den Verlust an Effizienz bei der Schätzung der Parameter durch die eingeschränkte Stichprobengröße, den erschwerten Umgang mit den Daten, da statistische Standardverfahren häufig vollständige Datenmatrizen erwarten, oder aber die Verzerrung von Parameterschätzungen, die auf systematische Unterschiede zwischen den beobachteten und den fehlenden Daten zurückgehen (Graham, Cumsille & Elek-Fisk, 2003; Lüdtke et al., 2007).

Grundsätzlich werden nach Rubin (1976) drei Typen von fehlenden Werten unterschieden:

Bei „vollständig zufällig“ fehlenden Werten (MCAR, *Missing Completely At Random*) besitzt der Ausfallprozess keinen systematischen Zusammenhang mit der Ausprägung auf den fehlenden Werten. Somit können die fehlenden Werte als eine Zufallsstichprobe aus den erhobenen Daten angesehen werden. Die Annahme MCAR ist durch zwei Bedingungen charakterisiert. Erstens kovariiert das Auftreten fehlender Werte nicht mit der Ausprägung anderer Variablen; zweitens besteht kein Zusammenhang zwischen dem Fehlen eines Wertes und der Ausprägung der kritischen Variable selbst. (Lüdtke et al., 2007, S. 104)

In den meisten Fällen steht das Fehlen von Beobachtungen jedoch in Zusammenhang mit der Ausprägung auf der Variable selbst oder der Ausprägung auf anderen Variablen:

Eine schwächere Aussage über die Gründe für fehlende Daten ist die Annahme, dass die Beobachtungen „zufällig“ (MAR, *Missing At Random*) fehlen. Konkret meint dies, dass das Fehlen eines Wertes bei einer bestimmten Variable zwar mit der Ausprägung auf anderen beobachteten Variablen zusammenhängt, aber nicht von der Ausprägung auf der Variablen selbst beeinflusst ist. ... Kontrolliert man um die beobachteten Daten, so hängt das Auftreten fehlender Werte nicht mehr von der Ausprägung der Variablen selbst ab. (Lüdtke et al., 2007, S. 105)

Wenn z. B. das Fehlen der Werte bei der Angabe zum Einkommen vom Familienstand abhängig ist, jedoch innerhalb der jeweiligen Gruppen das Fehlen der Informationen unabhängig vom tatsächlichen Einkommen ist, kann man von der MAR Annahme ausgehen.

Wenn weder die MAR noch die MCAR Annahme bestätigt werden kann, spricht man von nicht zufällig fehlenden Werten (MNAR, *Missing Not At Random*). „In diesem Fall hängt auch nach Berücksichtigung der im Datensatz vorliegenden Variablen ... das Auftreten feh-

lender Werte von der Ausprägung der fehlenden Werte ... selbst ab“ (Lüdtke et al., 2007, S. 105). Ein Beispiel für MNAR wäre z. B. die Verweigerung der Teilnahme an Schulleistungsuntersuchungen von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern, die selbst bei Berücksichtigung zentraler Hintergrundmerkmale wie dem sozioökonomischen Status und dem Geschlecht systematisch seltener an der Untersuchung teilnehmen und damit zu einer Überschätzung der Leistungsparameter führen.

6.2.3.1 Überprüfung der Datenausfälle

Um zu überprüfen, welche der drei Typen von fehlenden Werten im Datensatz vorliegt, lassen sich verschiedene Tests durchführen. Die MCAR Annahme lässt sich prüfen, indem man Personengruppen miteinander vergleicht, bei denen die eine Gruppe unvollständige Informationen bei einer bestimmten Variable aufweist und die andere Gruppe über vollständige Beobachtungen bei dieser Variable verfügt (Lüdtke et al., 2007). Außerdem lässt sich mit dem Little's MCAR Test nachweisen, inwiefern das Auftreten von fehlenden Werten in einer Variablen mit den Ausprägungen einer anderen Variable im Datensatz zusammenhängt. Es lässt sich damit die Nullhypothese überprüfen, dass MCAR gegenüber MAR haltbar ist, wenn weitere im Datensatz vorhandene Variablen herangezogen werden (Little, 1988; Lüdtke et al., 2007). Bestätigt werden kann die MCAR Annahme hingegen nicht, „da nicht ausgeschlossen werden kann, dass das Fehlen von der Ausprägung der kritischen Variable selbst abhängt und damit MNAR ist“ (Lüdtke et al., 2007, S. 105). Das Gleiche gilt insofern für die Überprüfung der MAR-Annahme, als dass man die Ausprägungen auf den unbeobachteten Werten der kritischen Variable selbst kennen müsste, um feststellen zu können, ob das Auftreten der fehlenden Werte von der Variable selbst abhängt oder aber von Ausprägungen auf anderen Variablen. Allerdings liefert das folgende Verfahren Hinweise, inwiefern die fehlenden Werte systematisch von der Ausprägung auf der entsprechenden Variable abhängen (u. a. Ender, 2010; Gerick, in Vorbereitung; Willems, 2011): Man vergleicht die Angaben in vollständig ausgefüllten Fragebögen mit den Angaben in Fragebögen, „die in der jeweiligen Skala mindestens einen fehlenden Wert aufweisen, d.h. es werden Mittelwerte von zwei Gruppen (vollständiger vs. nicht-vollständiger Datensatz) auf statistisch bedeutsame Unterschiede getestet“ (Gerick, in Vorbereitung, S. 166). Die Ergebnisse zur Überprüfung der in dieser Arbeit verwendeten Skalen zeigen, dass sich teilweise signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen finden lassen. Für eine ausführliche Übersicht siehe Anlage 2⁶⁴. Zwar können die Unterschiede in den Mittelwerten sowohl MAR wie auch MNAR sein, die MCAR Annahme kann jedoch ausgeschlossen werden und es muss von systematischem Fehlen ausgegangen werden. Als ein Beispiel hierfür wäre die negative Korrelation zwischen fehlenden Werten in den Variablen zur sozialen Herkunft mit den individuellen Leistungen der Schülerinnen und Schüler anzusehen, welche anhand von Selektivitätsanalysen mit den PISA 2000-Daten deutlich ge-

⁶⁴ Die Analysen zu den Mittelwertsvergleichen wurden mittels des Mann-Whitney-U-Tests unter Verwendung der IBM Software SPSS 21 durchgeführt.

macht werden konnten. Bei leistungsschwächeren Personen fehlen häufiger die Angaben zur Sozialschicht (Watermann & Baumert, 2006).

6.2.3.2 Konsequenzen für die vorliegende Arbeit

Nachdem gezeigt werden konnte, dass man bei den vorliegenden Daten davon ausgehen muss, dass systematische Datenausfälle vorliegen, stellt sich die Frage nach dem Umgang mit den fehlenden Werten in dieser Arbeit. Hierzu werden in der Literatur verschiedene Verfahren diskutiert und unterschieden, welche sich in die Gruppen der klassischen Verfahren, der imputationsbasierten Verfahren und der modellbasierten Verfahren einteilen lassen (für einen detaillierten Überblick siehe Lüdtke et al., 2007). Die traditionellen oder klassischen Verfahren begegnen der Problematik der fehlenden Daten, indem sie Fälle, die nicht bei allen Variablen einen gültigen Wert besitzen, vollständig ausschließen (*listwise deletion*) oder die Datenmatrix durch einfache Imputationsverfahren (wie z. B. das Ersetzen fehlender Werte durch das arithmetische Mittel aller gültigen Ausprägungen der Variable) vervollständigen. Beide Verfahren führen zu verzerrten Parameterschätzungen (Little & Rubin, 2002; Rubin, 1976) und sind von daher nicht zu empfehlen (u. a. Lüdtke et al., 2007). Hingegen bieten neben dem Verfahren der multiplen Imputation (MI) (Rubin, 1987, 1996), welches jeden fehlenden Wert durch mehrere „plausible“ Werte ersetzt und damit mehrere vollständige Datensätze erzeugt, welche mit Standardverfahren analysiert werden können, modellbasierte Verfahren, bei denen die Behandlung der fehlenden Werte und die Schätzung des Modells parallel vorgenommen werden, einen angemessenen Umgang mit fehlenden Werten (Lüdtke et al., 2007). Eine große Anzahl an modellbasierten Verfahren beruhen auf dem Maximum Likelihood (ML) Prinzip, welches z. B. standardmäßig in der Statistiksoftware *MPlus* (Muthén, L. K. & Muthén, 2007) voreingestellt ist.

Das ML-Verfahren ist ein sehr allgemeiner Ansatz zur Schätzung von Populationsparametern (z. B. Mittelwerte, Varianzen und Kovarianzen). Die Grundidee besteht darin, dass die Schätzer so bestimmt werden, dass sie ... den wahrscheinlichsten Wert für die Populationsparameter θ darstellen. (Lüdtke et al., 2007, S. 111f)

Das Verfahren beruht auf der Minimierung der Differenz zwischen der modelltheoretischen Varianz-Kovarianz-Matrix und der empirischen Varianz-Kovarianz-Matrix der Stichprobe (Jude, 2008), womit geprüft wird, bei welchem Parameter in der Grundgesamtheit die gegebenen Daten der Stichprobe am wahrscheinlichsten sind (Bamberg, Baur & Krapp, 2008). Bei den modellbasierten Verfahren ist die sogenannte *Full Information Maximum Likelihood*-Methode (FIML) (Arbuckle, 1996; Finkbeiner, 1979) die am weitesten verbreitete Vorgehensweise, weshalb sie in vielen Programmen zur Berechnung von Strukturgleichungsmodellen bereits voreingestellt ist (z. B. *MPlus*, Muthén, L. K. & Muthén, 2007). Die FIML-Methode schätzt Modelle auch bei fehlenden Werten mit dem ML-Verfahren, wobei das Analysemodell für alle vorliegenden Fälle, inklusive der mit fehlenden Werten, spezifiziert wird (Lüdtke et al., 2007). Der Unterschied zu Strukturgleichungsmodellen ohne fehlende Werte liegt darin, dass diese auf Basis der Kovarianzmatrix geschätzt werden, wohingegen unter

Anwendung des FIMLs auf die individuellen Werte, also auf die Rohdaten, zurückgegriffen wird (Reinecke, 2005). Im Gegensatz zu imputationsbasierten Verfahren werden dabei keine fehlenden Werte ersetzt, es handelt sich vielmehr um eine Schätzung der Populationsparameter und der Standardfehler basierend auf allen beobachteten Daten (Allison, 2001; Lüdtke et al., 2007).

Zur korrekten Schätzung der Parameter müssen die Daten, welche bei den modellbasierten Verfahren zum Einsatz kommen, bestimmte Voraussetzungen erfüllen. Zum einen müssen die fehlenden Werte die MAR Annahme erfüllen und zum anderen sollte für die in das Modell eingehenden Variablen eine multivariate Normalverteilung vorliegen (Lüdtke et al., 2007). Da diese Bedingungen in den seltensten Fällen erfüllt sind, haben aktuelle Studien untersucht, inwiefern die modellbasierten Verfahren auch bei einem Verstoß gegen die genannten Voraussetzungen zu passablen Schätzern führen (Allison, 2001; Collins, Schafer & Kam, 2001; Lüdtke et al., 2007; Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2006). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ML-Verfahren (zu denen auch der FIML zählt) auch bei MNAR zu besseren und weniger verzerrten Parameterschätzungen gelangen als beispielsweise unter Anwendung der listwise deletion. Dies rechtfertigt die Verwendung des modellbasierten FIML Schätzers für die vorliegende Arbeit, auch wenn es Hinweise auf einen Verstoß gegen die MAR-Annahme bei einigen Variablen gibt und nicht von einer multivariaten Normalverteilung ausgegangen werden kann.

6.2.4 Deskriptive Statistiken, Trennschärfe und Reliabilitäten

Um auch bei der Berechnung der deskriptiven Statistiken die fehlenden Werte zu berücksichtigen, wurden diese auf Basis des FIML in *MPlus* 6.11 geschätzt (n=7899). Im Output von *MPlus* werden zwar die Mittelwerte, Kovarianzen und Korrelationen ausgegeben, die Standardabweichung muss jedoch aus den gegebenen Kennwerten in einem weiteren Schritt berechnet werden. Hierfür liegt folgende Annahme zu Grunde (siehe auch Gerick, in Vorbereitung):

Formel 6.1: Zusammenhang zwischen Kovarianz und Varianz

$$S_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{n-1} \Rightarrow S_{xx} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1} = S^2$$

Anhand der ausgegebenen Kovarianz eines Items mit sich selbst, als Äquivalent zur Varianz dieser Variablen, konnte die Standardabweichung berechnet werden, indem die Wurzel aus der quadrierten Kovarianz gezogen wurde. Die entsprechende Formel lautet:

Formel 6.2: Formel zur Berechnung der Standardabweichung aus der Kovarianz

$$SD = \sqrt{COV_{xx}}$$

Ebenso wie für die Standardabweichung gibt *MPlus* keine Trennschärfen für die einzelnen Items einer Skala aus. Unter der Trennschärfe wird die Produkt-Moment-Korrelation eines Items mit der Skala ohne das entsprechende Item verstanden und sie gibt damit Aufschluss darüber, inwiefern vom einzelnen Item auf die Skala geschlossen werden kann (Bühner, 2011). Um die Trennschärfe mit *MPlus* berechnen zu können, müssen vorerst Skalen ohne das interessierende Item gebildet werden, um anschließend die Korrelation des Items mit der gebildeten Skala abzulesen (Gerick, in Vorbereitung). Liegt die Trennschärfe eines Items zwischen .30 und .50 spricht man von einer mittelmäßigen Trennschärfe, Werte über .50 werden als hoch bezeichnet (Bortz & Döring, 2006).

Auch die Kennwerte für die eingesetzten Skalen wurden auf Basis des FIML berechnet, wobei für die Berechnung der internen Konsistenz sowohl die Anzahl der Items als auch die durchschnittliche Korrelation der Items untereinander relevant ist. Ebenso wie bei der Standardabweichung und den Trennschärfen finden sich keine Angaben zur internen Konsistenz im *MPlus* Output, weshalb das Cronbachs Alpha aus den verfügbaren Kennwerten nachträglich berechnet wurde (siehe auch Gerick, in Vorbereitung). Hierzu wurden die Korrelationen der Einzelitems Fisher-z-transformiert, um anschließend aus den transformierten Werten das arithmetische Mittel zu berechnen, das abschließend rücktransformiert wurde. Mit diesem Vorgehen konnte dem Problem begegnet werden, dass die Berechnung des arithmetischen Mittels lediglich auf Grundlage der Korrelationen zwischen den Items unzulässig wäre, weil diese kein Intervallskalenniveau aufweisen. Der Reliabilitätskoeffizient Cronbachs α unter Berücksichtigung der fehlenden Werte berechnet sich wie folgt (u. a. Cortina, J. M., 1993):

Formel 6.3: Formel zur Berechnung von Cronbachs Alpha

$$\alpha = \frac{N \times \bar{r}}{(1 + (n - 1) \times \bar{r})}$$

N stellt in diesem Fall die Anzahl der Items dar und $\bar{r}$ die durchschnittliche Korrelation zwischen diesen Items. Grundsätzlich gilt, dass eine gute Skala eine Reliabilität von über $\alpha=.80$ aufweisen sollte (Weise, 1975). Für standardisierte Tests wird an verschiedener Stelle in der Literatur eine interne Konsistenz von $\alpha=.90$ gefordert (Bortz & Döring, 2006; Lienert & Raatz, 1994; Rost, J., 2004). Nunnally und Bernstein (1994) weisen hingegen darauf hin, dass Test, bei denen es um Gruppenvergleiche geht, nicht so reliabel ausfallen müssen wie Tests, die Aussagen auf Individualebene treffen. Darüber hinaus hängt die Reliabilität von der Anzahl der Items einer Skala ab, weshalb insbesondere bei Skalen mit wenigen Items ein Cronbachs Alpha von unter .80 durchaus akzeptabel sein kann. Auch wenn es um explorative Forschung und Konstruktvalidierung geht, erscheint eine geringere Reliabilität als ausreichend (Nunnally & Bernstein, 1994).

6.2.5 Konfirmatorische Faktorenanalyse

Bei der konfirmatorischen Faktorenanalyse werden theoriegeleitete Hypothesen auf ihre Entsprechung in der Datenstruktur hin überprüft, womit das Verfahren zu den Hypothesen überprüfenden Verfahren zählt. Die Analysen geben Aufschluss über die in den Daten enthaltene Faktorstruktur, wobei eine hohe Faktorladung (also die Korrelation zwischen dem Einzelitem und einem Faktor) dafür spricht, dass das jeweilige Item den dahinter liegenden Faktor gut abbildet. Weisen Items eine Faktorladung von unter .60 auf, werden sie üblicherweise aus dem Konstrukt entfernt (Bortz & Döring, 2006).

Der konfirmatorischen Faktorenanalyse liegt die Annahme zugrunde, dass Zusammenhänge zwischen manifesten Variablen existieren, die auf Faktoren zurückzuführen sind, die hinter den beobachtbaren Variablen stehen (Faktoren 1. Ordnung). Das sogenannte Generalfaktor-Modell nimmt an, dass alle beobachteten Variablen nur eine einzige Merkmalsdimension messen und somit davon ausgegangen werden kann, dass die einzelnen Variablen inhaltlich nicht weiter ausdifferenziert werden müssen (Geiser, 2011). Ein Beispiel hierfür wäre die Messung von Testleistungen als ein „komplexes Fähigkeitssyndrom“ (Klieme, Baumert, Köller & Bos, 2000, S. 95). Wenn jedoch hinter mehreren Variablen einzelne Subdimensionen vermutet werden, die zwar in einem korrelativen Zusammenhang untereinander stehen, aber dennoch inhaltlich voneinander abgrenzbar sind, spricht man von einem Mehrfaktoren-Modell. Auch wenn man bei hohen Korrelationen der latenten Faktoren annehmen kann, dass den Unterdimensionen ein starker gemeinsamer Faktor zugrunde liegt, liegt beim Mehrfaktorenmodell darüber hinaus eine systematische skalenspezifische Varianz vor (Geiser, 2011). Um zu überprüfen, ob die Modellierung eines gemeinsamen Faktors über die latenten Faktoren hinweg gerechtfertigt ist, bietet sich das Faktormodell 2. Ordnung an, welches die latenten Faktoren erster Ordnung auf einem Faktor 2. Ordnung laden lässt⁶⁵.

Um zu überprüfen, ob die theoretischen Überlegungen auf die Daten übertragbar sind, sollte neben der Betrachtung der Modellfits überprüft werden, inwiefern Alternativmodelle ebenfalls auf das theoretisch angenommene Modell (Nullmodell) passen. Hierzu bietet sich bei geschachtelten Modellen (wie dem Mehrfaktorenmodell und dem Modell eines Faktors zweiter Ordnung), die aus denselben Variablen bestehen und sich lediglich in den vorgenommenen Restriktionen unterscheiden, der χ^2 -Differenztest an (Christ & Schlüter, 2012; Geiser, 2011). Unter Verwendung des ML-Schätzlogarithmus kann die Differenz der χ^2 -Kennwerte und Freiheitsgrade dafür genutzt werden, eine signifikante Abweichung der Differenzwerte verschiedener Modelle zu überprüfen (Muthén, B. O. & Muthén, L. K., 2011; Reinecke, 2005). Werden hingegen robuste ML-Schätzer wie der MLR eingesetzt, ist der χ^2 -Differenztest nach Santorra-Bentler (Santorra-Bentler scaled chi-square difference test) durchzuführen, bei dem

⁶⁵ Eine Besonderheit bildet hierbei das Faktormodell 2. Ordnung mit drei latenten Faktoren 1. Ordnung. Mathematisch gesehen ist dieses identisch mit einem Mehrfaktorenmodell mit drei korrelierten Faktoren und weist von daher denselben Modellfit auf. Somit kann nicht empirisch überprüft werden, welches Modell besser auf die Daten passt. Dies wird erst möglich, wenn mehr als drei latente Faktoren dem Faktor 2. Ordnung zugrunde liegen oder zusätzliche Restriktionen vorgenommen werden (Geiser, 2011).

der Scaling-Korrekturfaktor (scaling correction factor) eine bessere Schätzung des χ^2 -Wertes unter der Annahme einer Nicht-Normalverteilung ermöglicht (Satorra & Bentler, 2001). Zur Durchführung eines Modellvergleichs mit MLR-Schätzer werden in einem ersten Schritt das Nullmodell (also das am wenigsten restriktive Modell) sowie das Vergleichsmodell geschätzt. Daran anschließend wird die Differenztest-Scaling-Korrektur unter Berücksichtigung der Scaling-Korrekturfaktoren durchgeführt (Christ & Schlüter, 2012; Muthén, B. O. & Muthén, L. K., 2011). Der Berechnung liegt folgende Formel zu Grunde:

Formel 6.4: Differenztest-Scaling-Korrektur

$$cd = (d_0 * c_0 - d_1 * c_1) / (d_0 - d_1)$$

d_0 gibt dabei die Freiheitsgrade des restriktiveren Modells an und c_0 den Korrekturfaktor des Modells. Entsprechend repräsentieren d_1 und d_1 die Kennwerte für das Vergleichsmodell. Darauf aufbauend berechnet sich der Satorra-Bentler χ^2 -Differenztest (TRd) anhand folgender Formel:

Formel 6.5: Satorra-Bentler χ^2 -Differenztest (Gerick, in Vorbereitung, S. 174):

$$TRd = (T_0 - T_1) / cd$$

T_0 steht hierbei für den regulären χ^2 -Wert des restriktiveren Modells und T_1 für den entsprechenden Wert des Vergleichsmodells. Durch den Korrekturfaktor ist die Differenz zwischen den beiden χ^2 -Werten annähernd χ^2 -verteilt und kann in Kombination mit den Freiheitsgraden Aufschluss darüber geben, welches der beiden Modelle besser auf die Daten passt (Christ & Schlüter, 2012).

6.2.6 Mediatormodelle

Neben den konfirmatorischen Faktorenanalysen gehören die Pfadanalysen zu den häufigsten Modellen, die im Rahmen linearer Strukturgleichungsmodelle analysiert werden. Im Allgemeinen versteht man unter einer Pfadanalyse ein multivariates Regressionsmodell, welches simultan mehrere abhängige Variablen betrachtet (Geiser, 2011). Eine Besonderheit der Pfadanalyse besteht in der Möglichkeit, direkte und indirekte Effekte von Variablen zu spezifizieren, wie sie in sozialwissenschaftlichen Theorien häufig angenommen werden. Dabei werden indirekte Effekte über andere Variablen vermittelt und werden als Mediatoreffekt bezeichnet (Baron & Kenny, 1986; Cheong & MacKinnon, 2012; MacKinnon, 2008). Ein Mediator ist somit eine abhängige und unabhängige Variable zugleich und vermittelt zwischen einer unabhängigen und abhängigen Variable: „..., a mediating variable is intermediate in the causal sequence relating an independent variable to a dependent variable“ (MacKinnon, 2008, S. 1). Man spricht von einer vollständigen Mediation, wenn der Effekt einer unabhängigen Variable auf die abhängige Variable unter Berücksichtigung eines Mediators verschwindet.

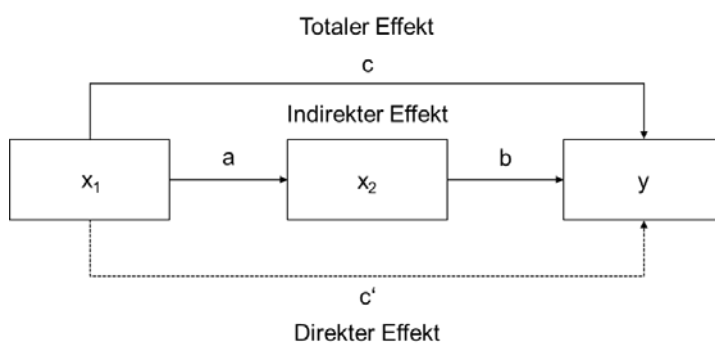
Eine partielle Mediation liegt vor, wenn der Effekt der unabhängigen Variable auf die abhängige Variable zum Teil durch den Mediator erklärt wird.

Um zu überprüfen, ob ein Mediatoreffekt vorliegt, werden üblicherweise folgende Schritte vollzogen (u. a. Gerecht, 2010; Gerick, in Vorbereitung):

1. Regression von der unabhängigen auf die abhängige Variable
2. Regression von der unabhängigen Variable auf die Mediatorvariable
3. Regression von der Mediatorvariable auf die abhängige Variable
4. Regression von der unabhängigen Variable auf den Mediator und die abhängige Variable

Eine Mediation kann nur angenommen werden, wenn die ersten drei Schritte gezeigt haben, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den jeweiligen Variablen existiert. Wenn in Schritt vier der ursprüngliche Prädiktor das Kriterium (also die abhängige Variable) nicht mehr prädiziert oder sich der Effekt verringert hat, ist dies ein Indikator für einen Mediatoreffekt. Bei der Modellierung von Mediatoreffekten lassen sich direkte, indirekte und totale Effekte unterscheiden (siehe hierzu Abbildung 6.2).

Abbildung 6.2: Mediatormodell



Variable x_2 stellt in dieser Abbildung die Mediatorvariable dar, welche in Bezug auf x_1 eine abhängige und in Bezug auf y eine unabhängige Variable ist. Variable x_2 empfängt also einen Effekt von Variable x_1 (Pfad a) und hat ihrerseits einen Effekt auf Variable y (Pfad b). Damit vermittelt x_2 einen Teil des Effektes von x_1 auf y , was den Begriff Mediatorvariable erklärt. Die Berechnung des indirekten (oder mediierten) Effektes von x_1 auf y kann durch die Multiplikation der Regressions- bzw. Pfadkoeffizienten durchgeführt werden ($a*b$) (Eid, 1999; MacKinnon, 2008). Wenn keine vollständige Mediation vorliegt, kann es neben dem indirekten Effekt noch zusätzlich einen direkten Effekt von x_1 auf y geben (c'). Die Addition der direkten und indirekten Effekte ergeben zusammen den totalen Effekt oder Gesamteffekt ($(a*b)+c'=c$) (Reinecke, 2005).

Um die Signifikanz der indirekten Effekt zu überprüfen, kann auf die bei MPlus implementierte Delta-Methode zurückgegriffen werden (u. a. MacKinnon, 2008). Die Verwendung dieser konventionellen Signifikanztests zur Signifikanzüberprüfung indirekter Effekte kann allerdings problematisch sein, da das der Signifikanzprüfung zugrunde liegende Produkt aus $a*b$ in der Population häufig nicht normalverteilt ist. Von daher empfehlen verschiedene Au-

toren die Betrachtung von asymmetrischen Konfidenzintervallen, wie sie mit Hilfe des Bootstrappings geschätzt werden können, zur Signifikanzprüfung indirekter Effekte (MacKinnon, 2008; MacKinnon, Lockwood & Williams, 2004). Im Rahmen dieser Arbeit werden die direkten und indirekten Effekte zwar berechnet, aber nicht explizit auf ihre Signifikanz hin überprüft. Dies erscheint nicht erforderlich, da die Bedeutung der einzelnen latenten Faktoren als Mediatoren nicht im Fokus der Fragestellung liegt.

6.2.7 Strukturgleichungsmodelle

Nachdem bereits die konfirmatorischen Faktorenanalysen und die Mediatormodelle vorgestellt wurden, wird an dieser Stelle auf Strukturgleichungsmodelle eingegangen, die eine Kombination aus Messmodellen (wie die konfirmatorische Faktorenanalyse) und Strukturmodellen (Pfadmodelle wie z. B. die Mediatormodelle) darstellen (Christ & Schlüter, 2012). Während man bei den konfirmatorischen Faktorenanalysen von keinen oder ausschließlich ungerichteten Zusammenhängen ausgeht, werden in Pfadmodellen (wie dem Mediatormodell) gerichtete Zusammenhänge spezifiziert. Die Verbindung des Messmodells mit dem Pfadmodell ermöglicht somit die Schätzung von Zusammenhangsstrukturen zwischen latenten Variablen in Form von Regressionen oder Pfadanalysen (Geiser, 2011). Man spricht von einer exogenen Variable, wenn diese lediglich als unabhängige Variable in einem Modell integriert ist und von endogenen Variablen, wenn diese durch eine oder mehrere Variablen im Modell vorhergesagt werden. Variablen, die sowohl als abhängige als auch als unabhängige Variable in ein Modell eingehen, bezeichnet man als Mediatorvariable.

Ein großer Vorteil, den Strukturgleichungsmodelle gegenüber anderen multivariaten Analyseverfahren liefern, ist die Möglichkeit der simultanen Schätzung von manifesten und latenten Variablen (Werner & Schermelleh-Engel, 2009).

Des Weiteren werden die Messfehler berücksichtigt, womit sich Zusammenhänge im Strukturmodell korrekter schätzen lassen als beispielsweise in Korrelations-, Regressions- oder Pfadanalysen, welche ausschließlich manifeste Variablen betrachten (Byrne, 2012).

Weiterhin erlauben es Strukturgleichungsmodelle, komplexe Theorien über Mess- und Zusammenhangsstrukturen zwischen Variablen einer empirischen Prüfung (Modelltestung) zu unterziehen. Dabei können verschiedene konkurrierende Modelle statistisch miteinander verglichen werden. (Geiser, 2011, S. 42)

Grundsätzlich werden bei der Spezifizierung des Strukturgleichungsmodells zweierlei Ziele verfolgt. Zum einen werden die Modellparameter (hierzu zählen die Faktorladungen, die Varianzen und die Kovarianzen der Faktoren sowie die Residualvarianz der manifesten Indikatoren) in den Messmodellen wie auch in den Strukturmodellen geschätzt. Zum anderen wird geschätzt, inwiefern das theoretische Modell die empirisch vorhandenen Kovarianzen repräsentiert bzw. die Modelanpassung gegeben ist (Byrne, 2012). Hierzu werden die Modellparameter nach dem ML-Prinzip optimiert und die verbleibende Abweichung zwischen der empirischen und der modelltheoretischen Varianz-Kovarianz-Matrix kann dazu verwendet werden,

die Anpassungsgüte des Modells an die vorliegenden empirischen Daten zu bewerten (ebd.). Die verschiedenen Modellgütekriterien werden im folgenden Abschnitt erläutert.

6.2.8 Modellgütekriterien

Zur Bewertung der Modellanpassung werden üblicherweise verschiedene statistische Gütekriterien herangezogen. Da in der vorliegenden Arbeit mit dem Statistikprogramm *MPlus* gearbeitet wird, werden im Folgenden die von *MPlus* generierten Fitindices zur Bewertung der Modellanpassung dargestellt.

Der *Comparative Fit Index (CFI)* nach Bentler (1990) zeigt an, in welchem Ausmaß das theoretisch postulierte Modell die Datenstruktur besser repliziert als ein Unabhängigkeitsmodell (Basismodell), in dem per Definition keine Zusammenhänge zwischen den manifesten Variablen bestehen (Christ & Schlüter, 2012; Geiser, 2011). Bei der Berechnung des CFI wird die Anzahl der Freiheitsgrade berücksichtigt und er kann einen Wert zwischen 0 und 1 annehmen, wobei höhere Werte einen besseren Modell-Fit anzeigen. Nach Hu und Bentler (1999) sollte der Wert des CFI bei $\geq .95$ liegen, um einen sehr guten Modell-Fit anzuzeigen, doch werden in der Literatur auch Werte über $\geq .90$ als gut bewertet (Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2006). Auch der *Tucker-Lewis-Index (TLI)* (Bentler, 1990; Tucker & Lewis, 1973) vergleicht den Fit des Zielmodells mit dem Fit eines Basismodells und es gelten die gleichen Cut-Off-Richtwerte wie beim CFI (Hu & Bentler, 1999; Maruyama, 1998). Der *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* (Browne & Cudeck, 1993) ist ein Maß für den approximativen Datenfit und gibt an, inwiefern sich das Modell der Realität annähert. Es handelt sich beim RMSEA um einen *Badness-of-fit-index* (Christ & Schlüter, 2012), wobei kleinere Werte einen besseren Modell-Fit kennzeichnen. Generell kann der RMSEA Werte zwischen 0 und 1 annehmen und ein Wert $\leq .05$ wird als guter Fit, ein Wert $\leq .08$ als akzeptabler Fit bezeichnet (Browne & Cudeck, 1993). Der *Standardized-Root-Mean-Square-Residual (SRMR)* ist ein Maß zur Gesamtbewertung der Residuen. Er zeigt den Mittelwert für die Abweichung der beobachteten und geschätzten Korrelationen an, wobei ein Wert von 0 einen perfekten Modellfit anzeigt und größere Werte einen zunehmend schlechteren Fit bedeuten. Nach Hu und Bentler (1999) sind Werte $\leq .08$ akzeptabel und Werte $< .05$ werden in der Literatur als gut (Geiser, 2011) oder sehr gut (Marsh, Balla & McDonald, 1988) bezeichnet. Das *Akaike Information Criterion (AIC)* (Akaike, 1973) dient zum Vergleich verschiedener Modelle auf deskriptiver Ebene und es können Modelle miteinander verglichen werden, die nicht in einer hierarchischen Beziehung zueinander stehen. Da der AIC die χ^2 -Statistik mit der Anzahl der zu schätzenden Parameter eines Modells in Beziehung setzt, wird ein komplexeres Modell eher „bestraft“. Generell wird das Modell mit dem kleinsten AIC ausgewählt (Reinecke, 2005), wobei festzuhalten bleibt, dass dieser Fitindex wenig robust gegenüber großen Stichproben ist (West, Taylor & Wu, 2012). Als eine weitere grundlegende Fit-Statistik wird in *MPlus* die χ^2 -Statistik ausgegeben, welche auf dem χ^2 -Test (Chi square test of goodness of fit, (Snedecor & Cochran, 1989) basiert und die Nullhypothese überprüft, nach

der die Kovarianzmatrix in der Population gleich der vom Modell implizierten Kovarianzmatrix ist. Es gilt, dass das Modell mit der niedrigeren χ^2 -Statistik bevorzugt wird, wobei empfohlen wird, die χ^2 -Statistik nicht zur Modellevaluation zu verwenden, sondern lediglich zum Vergleich von Alternativmodellen (wie bei der CFA) heranzuziehen (siehe hierzu Kline, 2011). Grundsätzlich gilt, dass für die Bewertung der Modellpassung immer verschiedene Kennwerte herangezogen werden sollten (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2002). Die Tabelle 6.6 zeigt eine Zusammenfassung der für diese Arbeit relevanten Modellgütekriterien mit den entsprechenden Cut-Off-Werten und ihrer Interpretation.

Tabelle 6.6: Ausgewählte Modellgütekriterien im Überblick

Gütekriterium	Akzeptabler Modell-Fit	Guter Modell-Fit
CFI	> .90	> .95
TLI	≥ .90	≥ .95
RMSEA	≤ .08	≤ .05
SRMR	< .08	< .05
AIC	Modell mit dem niedrigeren AIC wird vorgezogen	
χ^2	Modell mit der niedrigeren χ^2 -Statistik wird vorgezogen	

6.3 Übersicht des methodischen Vorgehens

Die nachfolgende Tabelle beinhaltet eine Übersicht zu den einzelnen Auswertungsschritten, die im nachfolgenden Kapitel vollzogen werden. Die Zuordnung der verschiedenen Analysen zu den Hypothesen soll die Orientierung im weiteren Verlauf erleichtern. Es wurden nicht alle Analysen, die zur Überprüfung der Hypothesen notwendig waren, dargestellt, da diese überwiegend zur Vorbereitung der Strukturmodelle durchgeführt wurden. Die Bezeichnung „VA“ kennzeichnet Analysen, die im Vorfeld durchgeführt wurden.

Tabelle 6.7: Übersicht zum methodischen Vorgehen

Auswertungsschritt	Umsetzung	Hypothese
<i>Die Bedeutung der Lern- und Lesemotivation für die Leseleistung</i>	Explorative Faktorenanalysen zur Lern- und Lesemotivation	VA
	Faktorenanalytische Überprüfung der Konstrukte mittels der CFA und Interskalenkorrelationen der einzelnen Dimensionen	
	Deskriptive Statistiken zur Lern- und Lesemotivation	
	Regressionsmodelle zur Bedeutung der Lern- und Lesemotivation für die Leseleistung (auch unter Berücksichtigung weiterer Kontextvariablen)	H1 und H2
	Mediatormodell zur Bedeutung der Lernmotivation für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation	H3
<i>Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene für die Entwicklung von Lesekompetenz</i>	Explorative Faktorenanalysen zur kulturellen Herkunft und zur Lesesozialisation	VA
	Faktorenanalytische Überprüfung der Konstrukte mittels der CFA und Interskalenkorrelationen der einzelnen Dimensionen	
	Deskriptive Statistiken zur kulturellen Herkunft und zur Lesesozialisation	
	Strukturgleichungsmodell zur Bedeutung der kulturellen Herkunft und der Lesesozialisation für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation	H4

Auswertungsschritt	Umsetzung	Hypothese
<i>Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene für die Entwicklung von Lernmotivation</i>	Regressionsmodell zur Bedeutung der kulturellen Herkunft für die Lernmotivation	H5
	Explorative Faktorenanalysen zum elterlichen Erziehungsverhalten	VA
	Faktorenanalytische Überprüfung des Konstruktes mittels der CFA und Interskalenkorrelationen der einzelnen Dimensionen	
	Deskriptive Statistiken zum elterlichen Erziehungsverhalten	
	Mediatormodell zur Bedeutung der kulturellen Herkunft für die Lernmotivation unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens	H6
<i>Die Bedeutung des außerschulischen und außerfamiliären Lernens als Sozialisation auf Handlungsebene für die motivationalen Einstellungen</i>	Explorative Faktorenanalysen zu den außerschulischen und außerfamiliären Aktivitäten	VA
	Faktorenanalytische Überprüfung der Konstrukte mittels der CFA und Interskalenkorrelationen der einzelnen Dimensionen	
	Deskriptive Statistiken zu den außerschulischen und außerfamiliären Aktivitäten	
	Regressionsmodelle zur Bedeutung der außerschulischen und außerfamiliären Aktivitäten für die Lesemotivation	H7a - H7d
	Regressionsmodelle zur Bedeutung der außerschulischen und außerfamiliären Aktivitäten für die Lernmotivation	H8a - H8d
<i>Das Verhältnis von Prozess-, Struktur- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung</i>	Regressionsmodell zur Bedeutung der sozio-kulturellen Herkunft für die außerschulischen und außerfamiliären Aktivitäten	H9
	Regressionsmodell zur Bedeutung der außerschulischen und außerfamiliären Aktivitäten für die Leseleistung	H10
	Strukturgleichungsmodell zur Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen	H11
	Strukturgleichungsmodell zur Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen	H12

7 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenanalysen vorgestellt, mit denen die in Kapitel 5 formulierten Hypothesen überprüft werden. Zu Beginn werden in Abschnitt 7.1 die Konstrukte zur Lese- und Lernmotivation anhand von konfirmatorischen Faktorenanalysen spezifiziert, um anschließend die deskriptiven Statistiken und Skalenkennwerte der Einzelskalen vorzustellen. Daran anschließend wird die Bedeutung der motivationalen Einstellungen für die Leseleistung dargestellt und es werden Prädiktormodelle zur Relevanz weiterer Kontextmerkmale im Zusammenspiel von Motivation und Leistung vorgestellt. Der Abschnitt schließt mit der Analyse des Wechselspiels zwischen allgemeiner Lernmotivation und Lesemotivation. Daran anschließend werden in Abschnitt 7.2 die Konstrukte zur Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene spezifiziert (das Vorgehen bleibt dasselbe wie in Abschnitt 7.1) und hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen beleuchtet. Hierzu werden schrittweise Mediatormodelle vorgestellt, welche am Ende des Abschnitts zu einem Gesamtmodell zusammengefügt werden. Der Sozialisation auf Handlungsebene und deren Relevanz für die Lernmotivation wird sich in Abschnitt 7.3 gewidmet. Zu Beginn des Abschnitts werden, wie auch in den vorherigen Abschnitten, die Konstrukte zu den außerschulischen Lerngelegenheiten als Sozialisation auf Handlungsebene vorgestellt. Daran anschließend wird deren Bedeutung für die motivationalen Einstellungen herausgearbeitet. Eine Zusammenführung der einzelnen Abschnitte findet in Abschnitt 7.4 statt. In diesem werden die einzelnen Teilaspekte des theoretisch abgeleiteten Rahmenmodells zusammengeführt und es wird untersucht, in welchem Verhältnis die Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation stehen und welche Bedeutung ihnen für die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung zukommen.

7.1 Die Bedeutung motivationaler Einstellungen für die Leseleistung

Im weiteren Verlauf dieses Abschnittes wird vorerst die Datenstruktur der Variablen zu den motivationalen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler überprüft und anschließend werden Strukturgleichungsmodelle vorgestellt, welche die Beziehungen der Dimensionen zur Lern- bzw. Lesemotivation untereinander und zur Leseleistung spezifizieren. Des Weiteren werden Prädiktorenmodelle berechnet, um zu überprüfen, welche Dimensionen der motivationalen Einstellungen auch unter Kontrolle von Kontextmerkmalen von Bedeutung für die Leseleistung sind und somit im weiteren Verlauf in die Analysen eingehen sollten.

7.1.1 Faktorenanalytische Überprüfung und deskriptive Statistiken zu Merkmalen der motivationalen Einstellungen

Nachdem in Abschnitt 6.1.5 dargestellt wurde, welche Skalen und Indikatoren für die Überprüfung der Hypothesen eingesetzt werden sollen, wird im weiteren Verlauf vertiefend auf die den einzelnen Teilaspekten zugrunde liegende Datenstruktur eingegangen. Es wird untersucht, ob sich die jeweiligen Konstrukte zur Lern- und Lesemotivation zu einer gemeinsamen latenten Dimension zusammenfassen lassen oder ob es sich bei den verschiedenen Teilaspekten um jeweils einzelne Dimensionen handelt, die zwar eng miteinander verknüpft sein können, jedoch nicht auf einen gemeinsamen latenten Faktor zurückzuführen sind. Hierzu werden jeweils drei Modelle spezifiziert, wobei zunächst ein Generalfaktormodell (*Modell I*) geprüft wird, in das alle Einzelitems des jeweiligen Aspektes eingehen. Dabei wird davon ausgegangen, dass allen Items eine gemeinsame latente Dimension (z. B. allgemeine Lernmotivation oder Lesemotivation) zugrunde liegt, was bedeutet, dass dieses Modell von perfekt miteinander korrelierenden Faktoren ausgeht (Geiser, 2011). In *Modell II* werden die Items zu den einzelnen Konstrukten in einzelne Dimensionen aufgeteilt (Mehrfaktorenmodell) und es wird überprüft, in welchem korrelativen Verhältnis die einzelnen Dimensionen stehen. Insbesondere bei hohen Korrelationen der einzelnen Dimensionen untereinander liegt der Verdacht nahe, dass sich diese zu einem dahinterliegenden allgemeineren Faktor verdichten lassen. Inhaltlich würde dies bedeuten, dass sich z. B. die einzelnen Skalen zur allgemeinen Lernmotivation (‘Akademisches Selbstkonzept’, ‘Selbstwirksamkeitserwartung’, ‘Leistungsmotivation’ etc.) zu einem Gesamtfaktor ‘Lernmotivation’ zusammenfassen ließen, welcher besagt, dass den Dimensionen zwar ein starker gemeinsamer Faktor zugrunde liegt, aber dennoch jede Dimension eine systematische skalenspezifische Varianz aufweist (Geiser, 2011). Diese Annahme wird durch die Spezifikation des Modells III (Faktorenmodell 2. Ordnung) überprüft⁶⁶.

7.1.1.1 Lesemotivation

Bevor im weiteren Verlauf auf das Verhältnis der verschiedenen Dimensionen der Lesemotivation eingegangen wird, soll vorerst auf die Verwendung des Begriffs ‘Lesemotivation’ hingewiesen werden. Wie bereits in der Kurzdarstellung der verwendeten Skalen und Konstrukte (siehe Abschnitt 6.1.5) deutlich wurde, wird das Leseinteresse der Lesemotivation zugeordnet, da es als die affektive Bewertung des Lerngegenstandes verstanden wird (im Sinne von Freude an der Beschäftigung mit einem Gegenstand) und damit dem Konstrukt der intrinsischen Motivation nahekommt. Die kognitive Bewertung des Lerngegenstandes (im Sinne einer Wertschätzung oder einer Nützlichkeit des Gegenstandes für die eigenen Ziele) wird hingegen vernachlässigt (Krapp, 1999; Schiefele, 1996b). Die Items zur Erfassung des Leseinteresses sind auf das Lesen allgemein bezogen, womit von einer gegenstandszentrierten intrinsischen Lesemotivation gesprochen werden kann, die unabhängig von der Tätigkeitsform ist

⁶⁶ Dieses Vorgehen wird für die Überprüfung weiterer Konstrukte (zur familiären Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene) beibehalten und wird nicht in jedem Abschnitt erneut erläutert.

und damit ein Interesse im eigentlich Sinne darstellt (Schiefele, 1996a; Schiefele & Streblow, 2005). Dementsprechend wird das Leseinteresse als ein Aspekt der Lesemotivation angesehen. Das Leseselbstkonzept, als ein weiteres Konstrukt der Dimension ‚Lesemotivation‘, zählt motivationstheoretisch gesehen nicht direkt zu den Theorien motivierten Handelns, sondern die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (in den verschiedenen Lebensbereichen) erlangt ihre Bedeutung erst über ihre Relevanz in den Erwartung-Mal-Wert-Theorien der Lernmotivation (siehe hierzu Abschnitt 3.5.3). Somit kommt dem Leseselbstkonzept eine indirekte Bedeutung bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation zu. Zu einer besseren Übersichtlichkeit wird das Leseselbstkonzept dennoch dem Begriff der ‚Lesemotivation‘ untergeordnet. In einem ähnlichen indirekten Zusammenhang steht der ‚Austausch über das Lesen‘ mit der Lesemotivation. Obwohl der Akt des Austauschs über das Gelesene nicht als individuelles Persönlichkeitsmerkmal angesehen werden kann, dass in Zusammenhang mit der jeweiligen Motivation steht und diese von daher beeinflusst, steht es dennoch als Ausdruck des Interessiertseins an einem Gegenstand (in diesem Falle dem Lesen) in einem engen Verhältnis zum Leseinteresse und lässt von daher Rückschlüsse auf die motivationalen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler dem Lesen gegenüber zu. Auch wenn die Kommunikation über das Gelesene nicht als eine direkte Form der Lesemotivation anzusehen ist, drückt sie dennoch das Interesse (als gegenstandszentrierte, intrinsische Motivation) am Lesen aus und fällt aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Rahmen dieser Arbeit unter den Begriff der ‚Lesemotivation‘.

Generell befinden sich im Schülerfragebogen der IGLU 2006 Studie verschiedene Angaben, die zur Erfassung der Lesemotivation geeignet erscheinen. Insbesondere das Leseselbstkonzept und das Interesse am Lesen beeinflussen das Leseverhalten positiv (siehe hierzu Abschnitt 3.5.4) und sind somit auch für die erbrachten Leistungen im Lesen relevant. Des Weiteren wird vermutet, dass die Häufigkeit, mit der über das Lesen gesprochen wird, in Zusammenhang mit dem Leseinteresse (und damit auch indirekt mit dem Leseselbstkonzept und der Leseleistung) steht. Die Annahme hierzu besagt, dass man umso häufiger mit anderen über Dinge kommuniziert, je mehr sie einen interessieren. Die konfirmatorische Faktorenanalyse zur Lesemotivation zeigt im Folgenden, in welchem Verhältnis die einzelnen Dimensionen zueinander stehen.

Tabelle 7.1: Ergebnisse der CFA zur Lesemotivation

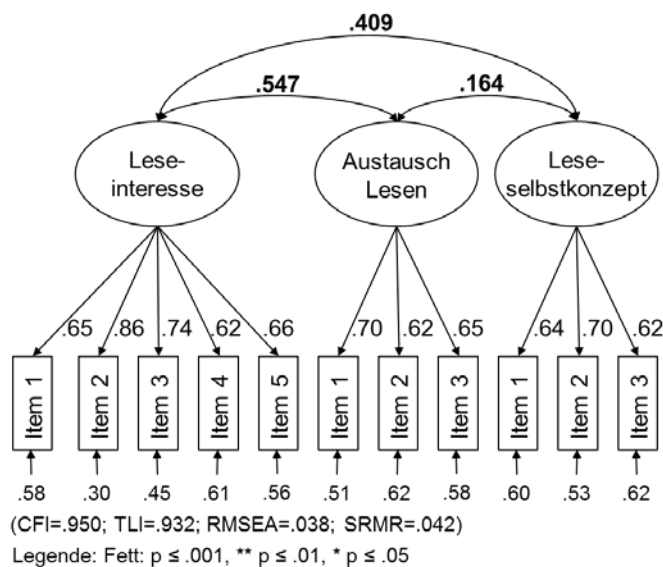
Modell	Faktoren	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	AIC
I	1	2.338.445	44	0.740	0.676	0.083	211.017.055
II	3	486.678	41	0.950	0.932	0.038	206.352.888
III	3/1'	486.677	41	0.950	0.932	0.038	206.352.888

Legende: Modell I: ein Generalfaktormodell; Modell II: drei miteinander korrelierte Dimensionen; Modell III: Faktorenmodell zweiter Ordnung mit drei miteinander korrelierten Dimensionen

Die Lesemotivation umfasst drei Dimensionen (Leseselbstkonzept, Leseinteresse und Austausch Lesen) und die Überprüfung des Generalfaktorenmodells hat ergeben, dass dieses auf-

grund der schlechten Fitwerte verworfen werden muss ($CFI=.740$; $TLI=.676$; $RMSEA=.083$) (siehe Tabelle 7.1). Eine Besonderheit ergibt sich bei der Betrachtung der Werte für Modell II und Modell III. Beide Modelle weisen dieselben guten Fitstatistiken auf und da es sich rechnerisch bei Generalfaktorenmodellen und Modellen eines Faktors 2. Ordnung mit drei Dimensionen um äquivalente Modelle handelt (sofern nicht weitere Restriktionen in den Modellen vorgenommen werden, was in diesem Falle nicht zutrifft) (Christ & Schlüter, 2012; Geiser, 2011), kann weder die Betrachtung der Fitstatistiken noch der Satorra-Bentler Differenztest zu einer eindeutigen Entscheidung für das eine oder das andere Modell führen. Aus diesem Grund wird sich aufgrund inhaltlicher Kriterien für das Mehrfaktorenmodell entschieden.

Abbildung 7.1: Messmodell II zur Lesemotivation



Insbesondere die schwache Korrelation zwischen dem Leseselbstkonzept und dem Austausch über das Lesen ($r=.164$) legt nahe, dass man nicht von einem übergeordneten Faktor aller Dimensionen ausgehen sollte (siehe Abbildung 7.1). Inhaltlich erscheint es nachvollziehbar, dass der stärkste Zusammenhang zwischen dem Interesse am Lesen und dem Austausch über das Lesen besteht, wohingegen die Häufigkeit, mit der man über das Gelesene spricht, wenig darüber aussagt, wie man die eigenen Fähigkeiten im Lesen einschätzt. Die mittlere Korrelation zwischen dem Leseselbstkonzept und dem Leseinteresse kann dahingehend gedeutet werden, dass ein starkes Interesse am Lesen mit einer positiven Einschätzung der Lesefähigkeit einhergeht, was unter anderem durch das Leseverhalten (wie zum Beispiel die Häufigkeit des Lesens, als ein Item der Skala Leseinteresse) vermittelt wird. Häufiges Lesen schafft Lerngelegenheiten, welche sich positiv auf die Lesefähigkeiten, und damit auch auf die Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Lesen, auswirken können.

Die deskriptiven Statistiken zur Lesemotivation (siehe Tabelle 7.2) machen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit über ein sehr positives Bild der eigenen Fähigkeiten im Lesen verfügen. Der Aussage, dass das Lesen sehr leicht fällt, stim-

men viele Schülerinnen und Schüler einigermaßen bzw. stark zu, was der Mittelwert von $MW=3,43$ zeigt.

Tabelle 7.2: Deskriptive Statistiken zum Leseselbstkonzept

<i>Leseselbstkonzept ($\alpha=.66$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie gut liest du? Gib an, wie sehr du jeder der folgenden Aussagen zustimmst.			
(stimme überhaupt nicht zu=1/stimme wenig zu=2/stimme einigermaßen zu=3/stimme stark zu=4)			
Lesen fällt mir sehr leicht.	3,43	0,76	0,46
(stimme stark zu=1/stimme einigermaßen zu=2/stimme wenig zu=3/stimme überhaupt nicht zu=4)			
Ich kann nicht so gut lesen wie andere Schüler aus meiner Klasse.	2,77	1,12	0,54
Ich lese langsamer als andere Schüler in meiner Klasse.	3,01	1,03	0,51

Die Streuung dieses Items fällt mit $SD=0,76$ am geringsten aus und deutet darauf hin, dass gut zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler berichten, dass ihnen das Lesen leicht fällt. Im Vergleich mit den Mitschülern hingegen schätzen Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Kompetenzen im Lesen fast ebenso häufig geringer ein als die ihrer Mitschüler wie sie davon ausgehen, dass sie besser lesen als ihre Mitschüler. Der Mittelwert liegt nur knapp über dem theoretischen Mittel von $MW=2,5$. Auch die Standardabweichung fällt bei diesem Item mit $SD=1,1$ am höchsten aus, was darauf hinweist, dass das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler bei diesem Item sehr heterogen ausfällt. Die Trennschärfen der Items sind überwiegend zufriedenstellend, wobei das erste Item den geforderten Wert von $r_{it}=.50$ nicht ganz erreicht. Der Mittelwert der Gesamtskala beträgt $MW=3,07$ ($SD=0,77$).

Bezüglich des Interesses am Lesen zeigen sich ähnlich positive Angaben (siehe Tabelle 7.3). So lesen die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt ein- bis zweimal in der Woche auch außerhalb der Schule, weil es ihnen Spaß bereitet. Außerdem liegt der Mittelwert bei der Frage, ob sich die Schülerin oder der Schüler über ein Buch freuen würde und ob die Schülerin bzw. der Schüler gern lese mit $MW=3,25$ bzw. $MW=3,39$ deutlich über dem theoretischen Mittel von $MW=2,5$. Der höchste Mittelwert von $MW=3,46$ findet sich bei der Aussage, das Lesen sei langweilig. Hier bedeutet jedoch ein hoher Wert eine hohe Ablehnung der Aussage, womit sich zeigt, dass es viele Schülerinnen und Schüler gibt, die das Lesen nicht langweilig finden. Dies zeigt sich ebenso bei dem letzten Item, welches zeigt, dass die Grundschüler durchschnittlich zwischen einer halben und einer Stunde täglich zum Vergnügen lesen. Hier findet sich allerdings auch die höchste Streuung innerhalb des Items, was zum Ausdruck bringt, dass es neben den Kindern, die regelmäßig zu ihrem Vergnügen lesen, auch am Ende der Grundschulzeit noch Kinder gibt, die das Lesen nicht als befriedigende Alltagsbeschäftigung ansehen.

Tabelle 7.3: Deskriptive Statistiken zum Leseinteresse

<i>Leseinteresse ($\alpha=.83$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie oft tust du diese Dinge außerhalb der Schule? (nie oder fast nie=1/ein- bis zweimal im Monat=2/ein- bis zweimal pro Woche=3/jeden Tag oder fast jeden Tag=4)			
Ich lese außerhalb der Schule, weil es mir Spaß macht.	3,15	1,08	0,60
Wie denkst du über das Lesen? Wie sehr stimmst du mit jeder der folgenden Aussagen überein? (stimme überhaupt nicht zu=1/stimme wenig zu=2/stimme einigermaßen zu=3/stimme stark zu=4)			
Ich würde mich freuen, wenn mir jemand ein Buch schenken würde.	3,25	0,97	0,45
Ich lese gern.	3,39	0,88	0,75
(stimme stark zu=1/stimme einigermaßen zu=2/stimme wenig zu=3/stimme überhaupt nicht zu=4)			
Ich finde lesen langweilig.	3,46	0,92	0,64
Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen zu lesen? (gar nicht=1/weniger als eine viertel Stunde täglich=2/zwischen einer viertel und einer halben Stunde täglich=3/zwischen einer halben und einer Stunde täglich=4/1 bis 2 Stunden täglich=5/mehr als 2 Stunden täglich=6)			
Ich lese zum Vergnügen...	4,18	1,30	0,58

Die Trennschärfen der Items zeigen, dass die Skala durch fast jedes Einzelitem gut repräsentiert wird, wobei ein Item lediglich in einem mittelmäßigen Wertbereich liegt (zwischen $r_{it}=.30$ und $r_{it}=.50$), dafür andere Items mit einer Trennschärfe von bis zu $r_{it}=.75$ als sehr trennscharf bezeichnet werden können. Die Berechnung eines Mittelwertes ist bei dieser Skala nicht möglich, da es sich um Items mit unterschiedlichen Antwortformaten handelt (4 Kategorien und 6 Kategorien).

Tabelle 7.4: Deskriptive Statistiken zum Austausch Lesen

<i>Austausch Lesen ($\alpha=.69$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie oft tust du diese Dinge außerhalb der Schule? (nie oder fast nie=1/ein- bis zweimal im Monat=2/ein- bis zweimal pro Woche=3/jeden Tag oder fast jeden Tag=4)			
Ich unterhalte mich mit Freunden über das, was ich gerade lese.	2,04	1,06	0,53
Ich unterhalte mich mit meiner Familie über das, was ich gerade lese.	2,34	1,13	0,49
Wie denkst du über das Lesen? Wie sehr stimmst du mit jeder der folgenden Aussagen überein? (stimme überhaupt nicht zu=1/stimme wenig zu=2/stimme einigermaßen zu=3/stimme stark zu=4)			
Ich unterhalte mich gern mit anderen Leuten über Bücher.	2,16	1,02	0,51

Während die Items der Skalen zum Leseselbstkonzept und des Leseinteresses alle über dem jeweils theoretischen Mittelwert lagen, zeigt sich bei der Skala zum Austausch über das Lesen, dass bei keinem Item der theoretische Mittelwert von MW=2,5 erreicht wird (siehe Tabelle 7.4). Die Schülerinnen und Schüler stimmen den Aussagen, in welchem Ausmaß sie

über das Lesen kommunizieren, unterdurchschnittlich gering zu (gemessen am theoretischen Mittel). Es fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler am seltensten mit ihren Freunden über das sprechen, was sie gerade lesen ($MW=2,04$). Am durchschnittlich häufigsten reden sie mit ihrer Familie über das aktuell Gelesene ($MW=2,34$). Die Standardabweichungen sind bei allen drei Items mit über $SD=1,0$ recht hoch, sodass die Aussagen zwischen den Schülerinnen und Schülern als heterogen anzusehen sind. Auch wenn der Mittelwert von 2,34 fast an das theoretische Mittel heranreicht, gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die angeben, dass sie nie oder fast nie über das Gelesene sprechen. Die Trennschärfen der Items fallen zufriedenstellend aus. Der Mittelwert der Skala beträgt $MW=2,18$ ($SD=0,84$).

7.1.1.2 Lernmotivation

Wie bereits zu Beginn des Abschnitts 7.1.1.1 zur Lesemotivation erläutert, wird auch bei dem Konstrukt der allgemeinen Lernmotivation teilweise auf Persönlichkeitsmerkmale zurückgegriffen, die mit der Erwartungskomponente in den Erwartungs-Mal-Wert-Theorien der Lernmotivation verknüpft sind. Hierzu zählen das akademische Selbstkonzept sowie die Selbstwirksamkeitserwartung. Auch wenn diese beiden Dimensionen nicht im klassischen Sinne den Theorien der Lernmotivation zuzuordnen sind (vgl. hierzu Schiefele, 2008; Spinath, 2011), stehen sie dennoch in einem engen Verhältnis zu verschiedenen Aspekten motivierten Handelns (wie z. B. der Erwartungskomponente oder auch der Attribuierung) und werden von daher unter dem Überbegriff ‚Allgemeine Lernmotivation‘ subsummiert.

Insgesamt befinden sich im Bereich der allgemeinen Lernmotivation Angaben zum akademischen Selbstkonzept, zur Selbstwirksamkeitserwartung, zur Leistungsmotivation sowie zur internen und externen Attribuierung im Schülerfragebogen. Voranalysen haben gezeigt, dass sich bei der Modellierung des Mehrfaktorenmodells mit allen fünf Dimensionen inhaltlich nicht plausible Korrelationen bei den Items zur Attribuierung ergeben (siehe hierzu Anlage 3). Zum einen zeigt sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Skala ‚Externe Attribuierung‘ und dem Index ‚Interne Attribuierung‘ ($r=.383$) und zum anderen zeigen sich sowohl für den Zusammenhang von ‚Akademischen Selbstkonzept‘ und ‚Interner Attribuierung‘ negative Korrelationskoeffizienten als auch für den Zusammenhang zwischen ‚Externer Attribuierung‘ und allen weiteren Dimensionen (‚Akademisches Selbstkonzept‘, ‚Selbstwirksamkeitserwartung‘ und ‚Leistungsmotivation‘). Auch wenn der negative Zusammenhang zwischen Prozessen der externen Ursachenzuschreibung und den Prozessen der Selbstbewertung theoretisch plausibel erscheint (wenn Erfolg überwiegend auf externe Ursachen zurückgeführt wird, kann dies nicht zu selbstwertdienlichen Kompetenzerfahrungen führen), gibt es keine Erklärung für die negative Korrelation zwischen der ‚Internen Attribuierung‘ und Skalen zur Beurteilung der eigenen Kompetenz. Es erscheint somit fraglich, ob Viertklässlerinnen und Viertklässler bereits in der Lage sind, zwischen den verschiedenen Facetten der Ursachenzuschreibung zu differenzieren (siehe hierzu Abschnitt 3.5.2.1) bzw. bleibt es offen, ob die Items zur Attribuierung so formuliert sind, dass eine eindeutige Differenzierung möglich ist.

Da diese Fragen in dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden können, wird im weiteren Verlauf auf die Nutzung der Angaben zur Attribuierung verzichtet.

Die Überprüfung der einzelnen Modelle mit den verbliebenen Items zur Lernmotivation hat ergeben, dass das Mehrfaktorenmodell die Datenstruktur am besten darstellt (siehe Tabelle 7.5).

Tabelle 7.5: Ergebnisse der CFA zur allgemeinen Lernmotivation

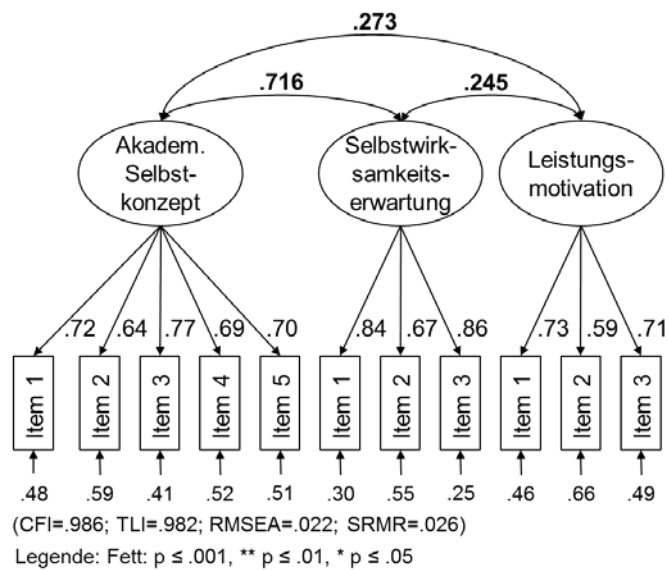
Modell	Faktoren	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	AIC
I	1	1.236.828	20	0.846	0.784	0.092	147.013.735
II	3	182.500	41	0.986	0.982	0.022	184.872.924
III	3/1	182.500	41	0.986	0.982	0.022	184.872.924

Legende: Modell I: ein Generalfaktormodell; Modell II: drei miteinander korrelierte Dimensionen; Modell III: Faktorenmodell zweiter Ordnung mit drei miteinander korrelierten Dimensionen

Beim Generalfaktormodell handelt es sich nicht um ein geschachteltes Modell, was dazu führt, dass der χ^2 -Differenztest nicht durchgeführt werden kann (siehe hierzu auch Gerick, in Vorbereitung). Doch zeigen bereits die Model-Fit-Werte, dass dieses Modell verworfen werden sollte, da sie außerhalb des geforderten Wertebereichs liegen (CFI=.846, TLI=.784, RMSEA=.092). Dies ist als Hinweis darauf zu interpretieren, dass das Generalfaktorenmodell die empirische Varianz der Ausgangsmatrix am schlechtesten reproduziert. Ebenso wie bei dem Modell zur Lesemotivation (siehe Abbildung 7.1) handelt es sich bei Modell II und Modell III rechnerisch um ein und dasselbe Modell und die Entscheidung für Modell II muss anhand inhaltlicher Kriterien vorgenommen werden.

Wie die Abbildung 7.2 zeigt, geben die vergleichsweise niedrigen Korrelationskoeffizienten zwischen der Leistungsmotivation und dem akademischen Selbstkonzept ($r=.273$) sowie der Selbstwirksamkeitserwartung ($r=.245$) keinen Hinweis darauf, dass sich die drei Einzeldimensionen zu einem allgemeineren übergeordneten Faktor verdichten ließen. Zwar steht die positive Einschätzung der eigenen Fähigkeiten (repräsentiert durch das akademische Selbstkonzept) als eine Facette der Lernmotivation in einem engen Zusammenhang mit der Überzeugung, im Deutschunterricht erfolgreich sein zu können ($r=.716$), es gibt aber nur schwache Zusammenhänge dieser beiden motivationswirksamen Aspekte mit dem allgemeinen Bestreben, sich in der Schule anzustrengen.

Abbildung 7.2: Messmodell II zur allgemeinen Lernmotivation



Dies könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass es kaum Varianz innerhalb des Konstruktes zur Leistungsmotivation gibt, da am Ende der Grundschulzeit mehr oder weniger alle Schülerinnen und Schüler stark leistungsmotiviert sind, wie die Tabelle zu den deskriptiven Statistiken zeigen wird.

Tabelle 7.6: Deskriptive Statistiken zum akademischen Selbstkonzept

<i>Akademisches Selbstkonzept ($\alpha=.85$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie schätzt du deine eigenen Leistungen ein? (stimmt genau=1/stimmt fast=2/stimmt ein wenig=3/stimmt gar nicht=4)			
Bei Klassenarbeiten versage ich oft.	3,18	0,95	0,65
Ich kann mir vieles einfach nicht merken.	3,01	1,03	0,57
Verglichen mit anderen bin ich einfach nicht so gut in der Schule.	3,14	1,02	0,67
Auch wenn ich mich auf eine Klassenarbeit vorbereitet habe, gehöre ich doch immer wieder zu den weniger guten SchülerInnen.	2,98	1,10	0,62
Auch wenn ich mir noch so viel Mühe gegeben habe, finde ich die Arbeiten der anderen doch meistens besser als meine eigenen.	2,69	1,12	0,62

Wie Tabelle 7.6 erkennen lässt, schätzen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Fähigkeiten insgesamt überdurchschnittlich hoch ein. Die Mittelwerte der Einzelitems liegen durchweg über dem theoretischen Mittel von MW=2,5 (bei einem vierstufigen Antwortformat). Die geringste Zustimmung erfährt die Aussage, dass die Schülerin bzw. der Schüler bei Klassenarbeiten oft versagt. Dies spricht für eine positive Selbsteinschätzung der Kompetenz und damit zu einem hohen akademischen Selbstkonzept. Allerdings zeigen die Standardabweichungen, dass die Streuung innerhalb der Items mit knapp unter bis knapp über SD=1,0 relativ hoch ist, so dass sich gut zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler in einem Bereich befinden, indem sowohl eine relativ starke Zustimmung („stimmt fast“) als auch eine sehr geringe Zustimmung („stimmt gar nicht“) zu den jeweiligen Aussagen vorzufinden ist. Die

Trennschärfen befinden sich mit über $r_{it}=.50$ alle in einem zufriedenstellenden Wertebereich. Der Mittelwert der Gesamtskala liegt bei $MW=3,00$ ($SD=0,81$).

Eine weitere Komponente der allgemeinen Lernmotivation stellt die Selbstwirksamkeitserwartung dar. Hierzu liefert Tabelle 7.7 einen Überblick zu den deskriptiven Statistiken der Einzelitems.

Tabelle 7.7: Deskriptive Statistiken zur Selbstwirksamkeitserwartungen

<i>Selbstwirksamkeitserwartung Deutsch ($\alpha=.84$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie stark treffen folgende Aussagen im Fach Deutsch auf dich zu? (trifft voll zu=1/trifft eher zu=2/trifft eher nicht zu=3/trifft überhaupt nicht zu=4)			
In Deutsch sage ich oft nichts weil andere viel besser sind als ich.	3,16	1,08	0,72
Bevor ich in Deutsch etwas Falsches sage, halte ich lieber den Mund.	2,84	1,19	0,63
In Deutsch sind so viele besser als ich, dass ich mich lieber nicht oft melde.	3,23	1,07	0,73

Auch die Fragen zur Selbstwirksamkeitserwartung werden von den Schülerinnen und Schülern überdurchschnittlich positiv beantwortet. Der theoretische Mittelwert von 2,5 wird bei allen Items überschritten. Eine besonders hohe Ablehnung (was in diesem Falle als eine positive Einschätzung der eigenen Möglichkeiten interpretiert werden kann) erfährt die Aussage, dass im Deutschunterricht so viele besser sind als die Schülerin bzw. der Schüler, dass sie bzw. er sich lieber nicht oft meldet. Die Standardabweichungen sind ebenso wie beim akademischen Selbstkonzept mit durchweg über $SD=1,0$ hoch. Auch für die Items zur Selbstwirksamkeitserwartung zeigen die Trennschärfen, dass die einzelnen Items die Gesamtskala gut repräsentieren. Der Mittelwert für die Gesamtskala liegt bei $MW=3,07$ ($SD=0,96$).

Die dritte Komponente der Lernmotivation stellt die Leistungsmotivation dar, welche Aussagen zur allgemeinen Leistungsbereitschaft und zu den Motiven der Mitarbeit in der Schule beinhaltet (siehe Tabelle 7.8).

Tabelle 7.8: Deskriptive Statistiken zur Leistungsmotivation

<i>Leistungsmotivation ($\alpha=.75$)</i>	MW	SD	r_{it}
Warum machst du einige Dinge für die Schule? Gib an, wie sehr du den folgenden Aussagen zustimmst. (stimmt gar nicht=1/stimmt ein wenig=2/stimmt fast=3/stimmt genau=4)			
Ich mache Hausaufgaben, weil es für mich wichtig ist, sie zu machen.	3,56	0,81	0,50
Ich strenge mich in der Schule an, weil ich gerne gut bin.	3,54	0,75	0,55
Ich mache im Unterricht mit, weil es für mich wichtig ist, dass ich es versuche.	3,62	0,72	0,56
Ich strenge mich an, weil es für mich wichtig ist, gut abzuschneiden.	3,70	0,64	0,56

Im Vergleich zu den anderen beiden Dimensionen zeigt sich bei der Leistungsmotivation eine noch stärkere Zustimmung zu den einzelnen Aussagen. Die Schülerinnen und Schüler sind mehr oder weniger durchweg stark leistungsmotiviert. Bei einem theoretischen Höchstwert des Mittelwertes von $MW=4$, weisen alle Items einen Mittelwert von über $MW=3,5$ auf. Hinsichtlich der Streuung fällt auf, dass diese geringer ausfällt als bei den anderen Dimensionen.

Es gibt somit kaum Schülerinnen und Schüler, die nicht zumindest fast zustimmen, dass sie sich in der Schule anstrengen. Zwar weisen die Trennschärfen der einzelnen Items der Skala Leistungsmotivation etwas geringere Werte auf, als zum Beispiel die Trennschärfen der Skala Selbstwirksamkeitserwartung, doch liegen sie mit über $r_{it}=.50$ alle im geforderten Wertebereich. Der Mittelwert für die Gesamtskala liegt bei $MW=3,60$ ($SD=0,55$).

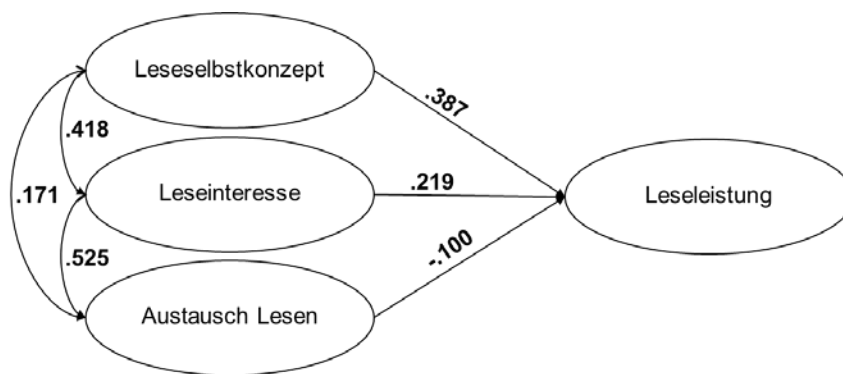
7.1.2 Motivationale Einstellungen und Leseleistung

Um zu überprüfen, in welchem Verhältnis die motivationalen Einstellungen zum Leseverständnis stehen, werden in diesem Abschnitt Strukturgleichungsmodelle berechnet, welche die Beziehung der drei Dimensionen zur Lese- bzw. Lernmotivation und der Leseleistung spezifizieren. Dabei wird bei der Modellierung zum einen die Clusterstruktur der Daten berücksichtigt (*type=complex; cluster=idclass; Schätzalgorithmus=MLR*) und zum anderen werden fünf einzelne Datensätze mit jeweils einem Plausible Value für den Lesescore als Datengrundlage herangezogen und mittels der Datentypisierung *imputation* bei den Analysen berücksichtigt. Die Korrelationen zwischen den latenten Faktoren wurden zugelassen und berichtet werden die standardisierten Koeffizienten.

7.1.2.1 Lesemotivation und Leseleistung

Entsprechend den Ausführungen im theoretischen Teil dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass die drei Dimensionen der Lesemotivation in einem positiven Zusammenhang mit der Leseleistung stehen. Um dies zu überprüfen, wurden diese gemeinsam mit der Leseleistung als manifeste abhängige Variable in einem Pfadmodell modelliert. Wie Abbildung 7.3 zeigt, sind die Fitwerte des Modells als durchweg gut zu bezeichnen ($CFI=.943$; $TLI=.920$; $RMSEA=.038$; $SRMR=.041$) und die vermuteten Effekte können teilweise nachgewiesen werden. Es werden 24,3% der Varianz in der Leseleistung durch die drei Dimensionen der Lesemotivation erklärt.

In diesem Modell (Abbildung 7.3) wird deutlich, dass die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Lesen am bedeutsamsten für die erbrachten Leistungen im Lesen ausfällt. Der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung fällt mit $\beta=.387$ für die drei Dimensionen der Lesemotivation am höchsten aus und steht in einem mittleren Zusammenhang mit dem Leseinteresse ($r=.418$). Das Interesse am Lesen steht ebenso in einem positiven Zusammenhang mit der Leseleistung, wobei dieser mit $\beta=.219$ geringer ausfällt, als der Effekt des Leseselbstkonzeptes. Auch wenn sich eine mittlere Korrelation zwischen dem Leseinteresse und dem Austausch Lesen zeigt, übt diese Dimension im Gegensatz zum Leseinteresse einen leicht negativen Effekt auf die erbrachten Leistungen im Lesen aus ($\beta=-.100$).

Abbildung 7.3: Lesemotivation und Leseleistung⁶⁷

(CFI=.943; TLI=.920; RMSEA=.038; SRMR=.041)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Von daher scheint der Austausch über das Lesen eher ein Indikator für schwächere Leistungen im Lesen zu sein, was bedeutet, dass die schwachen Leser häufiger über das Gelesene kommunizieren als die stärkeren Leser. Der häufige Austausch über das Lesen scheint von daher eher eine Intervention im Sinne einer gezielten Förderung zu sein als eine ungerichtete Alltagssituation, die gleichermaßen leistungsstarke wie auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler erleben. Inwiefern sich die Kommunikation bei gleichen Ausgangsleistungen auf die Entwicklung der Leseleistung auswirkt, kann anhand der querschnittlichen Daten aus IGLU-E 2006 nicht überprüft werden. Dennoch soll sich dieser Frage genähert werden, indem die Eingangsvoraussetzungen im Sinne der gleichen kognitiven Grundfähigkeiten in einem weiteren Prädiktorenmodell berücksichtigt werden, um das Verhältnis vom Austausch über das Lesen und der Leseleistung zu analysieren.

7.1.2.2 Lesemotivation und Leseleistung unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen

Bei der Betrachtung des Zusammenhangs von motivationalen Einstellungen und Leseleistung sollten aufgrund der im Theorieteil herausgearbeiteten Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen die Kontextmerkmale nicht unberücksichtigt bleiben. Da sich der Migrationsstatus in den verschiedensten Studien als relevante Einflussgröße erweist, wenn es um die Erklärung schulischen Erfolges geht (für Zusammenfassungen dieser Befunde vgl. z. B. Esser, 2006;

⁶⁷ Bei der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Leseleistung wird davon ausgegangen, dass ein höheres Selbstkonzept, ein größeres Leseinteresse und der vermehrte Austausch über das Lesen entsprechend den theoretischen Ausführungen mit besseren Leistungen einhergehen. Wie die Ergebnisse dieser Abbildung zeigen, können diese Zusammenhänge nicht für alle Dimensionen der Lesemotivation bestätigt werden. Beim Austausch über das Lesen muss davon ausgegangen werden, dass es sich um einen nichtlinearen Zusammenhang handelt, welcher besagt, dass gar kein Austausch oder sehr viel Austausch (z. B. in Form von Interventionen) mit schlechteren Leseleistungen einhergeht. Ein mittleres Maß an Austausch über das Gelesene steht hingegen mit besseren Leseleistungen in Zusammenhang. Da die vorliegende Arbeit zum Ziel hat, die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen motivationalen Einstellungen, familiärer Sozialisation und Leistung zu modellieren und hierzu auf eine Vielzahl von latenten Konstrukten zurückgreift, wird die Kurvilinearität einzelner Konstrukte, welche anhand der verwendeten Statistiksoftware nicht angemessen berücksichtigt werden können, in Kauf genommen. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte dies beachtet werden.

Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006; Stanat, 2006a), und in vielen Studien das Geburtsland der Eltern als Indikator für den Migrationshintergrund herangezogen wird (wobei danach differenziert wird, ob überhaupt ein Elternteil im Ausland geboren wurde und wenn ja, ob beide oder nur ein Elternteil im Ausland geboren wurden), wird das Geburtsland als Kontextmerkmal in die weiteren Analysen aufgenommen. Aktuell gibt es jedoch Diskussionen dahingehend, dass neben dem Geburtsland vielmehr der Sprachgebrauch zuhause betrachtet werden sollte, da die Beherrschung der Bildungssprache als grundlegende Voraussetzung für den schulischen Erfolg gilt (Gogolin, Lange, Michel & Reich, 2013). Von daher wird im weiteren Verlauf vorerst überprüft, welcher Indikator sich als zuverlässigerer Prädiktor bei der Betrachtung der Lesekompetenz erweist.

Ebenso wird überprüft, inwiefern das Geschlecht⁶⁸ unter Berücksichtigung der Lesemotivation noch einen eigenständigen Einfluss auf das Leseverständnis ausübt, da bekannt ist, dass sich der Vorsprung der Mädchen im Lesen überwiegend durch die höhere Lesemotivation erklären lässt und der Geschlechtereffekt damit ausgeglichen wird (Artelt et al., 2010; Stanat & Kunter, 2001). Da die Lesemotivation explizit in weiteren Modellen aufgegriffen wird, bleibt zu überprüfen, inwiefern das Geschlecht als Kontextmerkmal berücksichtigt werden muss.

Die kognitive Grundfähigkeit wird in der IGLU-Studie über den KFT 4-12 + R von Heller and Perleth (2000) erhoben und dient der Kontrolle der Eingangsleistung. Da es sich bei der IGLU-E 2006 Stichprobe um einen Querschnitt handelt, sind strenggenommen keinerlei Aussagen zu Kausalitäten bzw. Effekten möglich. Die Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeit ermöglicht es, zumindest annähernd zu kontrollieren, mit welchem theoretischen Potential die Schülerinnen und Schüler ausgestattet sind. Da dieses Potential in einem mittleren Zusammenhang mit der tatsächlich erbrachten Leistung steht ($r=.462$), werden Vermutungen wahrscheinlicher, dass besonders gute oder schlechte Leistungen mit den jeweils untersuchten Merkmalen (wie der Motivation) zusammenhängen und weniger auf das mangelnde Potential zurückzuführen sind.

Um zu klären, welche Kontextmerkmale bei den Analysen zur Überprüfung der Hypothesen herangezogen werden sollten, werden im weiteren Verlauf Prädiktorenmodelle zur Lese- bzw. Lernmotivation unter Berücksichtigung der soeben vorgestellten Kontextmerkmale vorgestellt. Dabei soll einerseits geklärt werden, welche Dimensionen der Motivation einen signifikanten Effekt auf die Leseleistung ausüben und andererseits soll überprüft werden, welche Kontextmerkmale für die weiteren Berechnungen relevant sind. Insbesondere die Frage nach der Operationalisierung des Migrationshintergrundes (Elternteile im Ausland geboren vs. Sprachgebrauch zuhause) soll damit abschließend geklärt werden.

⁶⁸ Die Nutzung des Begriffs ‚Geschlecht‘ als Kennzeichnung des biologischen, angeborenen Geschlechts erscheint in dieser Arbeit angemessen, da es sich bei der Stichprobe um Viertklässlerinnen und Viertklässler handelt. Es wird davon ausgegangen, dass in diesem Alter noch keine Differenzierung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht (im Sinne des Genderbegriffs) vorgenommen werden muss.

Bevor das Prädiktorenmodell zur Lesemotivation vorgestellt wird, wird vorerst ein Überblick zu den deskriptiven Statistiken der Kontextvariablen⁶⁹ gegeben.

Tabelle 7.9: Deskriptive Statistik zum Migrationshintergrund

<i>Migrationshintergrund</i>	%	n
Bist du/deine Mutter/dein Vater in Deutschland geboren?		
1=Beide Elternteile in Deutschland geboren	70,80	4882
2=Ein Elternteil in Deutschland geboren	13,50	930
3=Kein Elternteil in Deutschland geboren	15,70	1086

Wie Tabelle 7.9 zeigt, befinden sich in der IGLU-E 2006-Stichprobe überwiegend Schülerinnen und Schüler, deren beide Elternteile in Deutschland geboren sind (70,8%). Knapp 16% der Schülerinnen und Schüler haben Eltern, die beide im Ausland geboren sind und knapp 14% der Schülerinnen und Schüler stammen aus einem Elternhaus, in dem ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde.

Tabelle 7.10: Deskriptive Statistik zum häuslichen Sprachgebrauch

<i>häuslicher Sprachgebrauch</i>	%	n
Wie oft sprichst du zu Hause Deutsch?		
0=Ich spreche immer Deutsch.	71,60	4526
1=Ich spreche manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache/Ich spreche niemals Deutsch.	28,40	1797

Entsprechend den Angaben zum Geburtsort, geben 71,6% der Schülerinnen und Schüler an, dass sie zuhause immer Deutsch sprechen. Dies entspricht fast exakt der Anzahl an Grundschulern ohne Migrationsgeschichte und kann somit als erster Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Variable „häuslicher Sprachgebrauch“ die Schülerinnen und Schüler in vergleichbare Gruppen unterteilt, wie die Variable zum Geburtsort. 28,4% der Grundschüler geben an, dass sie entweder manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache zuhause sprechen oder niemals zuhause Deutsch sprechen. Da es in der vorliegenden Arbeit nicht um eine differenzierte Betrachtung des häuslichen Sprachgebrauchs geht, sondern lediglich relevant ist, ob die Bildungssprache auch im Elternhaus gesprochen wird (und damit eine erfolgreiche Teilnahme an schulischen Lernprozessen unterstützt wird), erscheint an dieser Stelle die Verwendung der Variable zum Sprachgebrauch am sinnvollsten. Das Prädiktorenmodell wird jedoch im weiteren Verlauf zeigen, dass sich der Geburtsort bei gleichzeitiger Betrachtung

⁶⁹ Die Berechnung der Prozente und des Mittelwertes der kognitiven Fähigkeiten wurde mittels MPlus unter Verwendung des *Houseweights* und der Clustervariable *idclass* durchgeführt, um die Beschreibung der Stichprobe anhand der selben Grundgesamtheit durchzuführen, die den späteren multivariaten Analysen zugrunde liegt. Dabei wurden die Variablen Migrationshintergrund, häuslicher Sprachgebrauch und Geschlecht als kategoriale Variable definiert und die univariaten *Proportions and Counts* berichtet. Die soziale Herkunft als weiteres lernrelevantes Kontextmerkmal wird an dieser Stelle nicht weiter aufgeführt, da sie als Strukturmerkmal der familiären Sozialisation zu einem späteren Zeitpunkt als eigenständiges Konstrukt in die Analysen aufgenommen wird.

tung des häuslichen Sprachgebrauchs als stärkerer Prädiktor für die Leseleistung erweist, was im Anschluss an die deskriptiven Statistiken ausführlich dargestellt wird.

Tabelle 7.11: Deskriptive Statistik zum Geschlecht

<i>Geschlecht</i>	<i>%</i>	<i>n</i>
Bist du ein Mädchen oder ein Junge?		
0=Junge	0,50	3697
1=Mädchen	0,50	3697

Das Geschlechterverhältnis ist unter Berücksichtigung der Gewichtung ausgeglichen (siehe Tabelle 7.11), womit sich in der gewichteten Stichprobe ebenso viele Mädchen wie Jungen befinden (im Gegensatz zur ungewichteten Stichprobe, in der 50,8% der Probanden männlich und 49,2% weiblich sind).

Tabelle 7.12: Deskriptive Statistiken zu den kognitiven Grundfähigkeiten

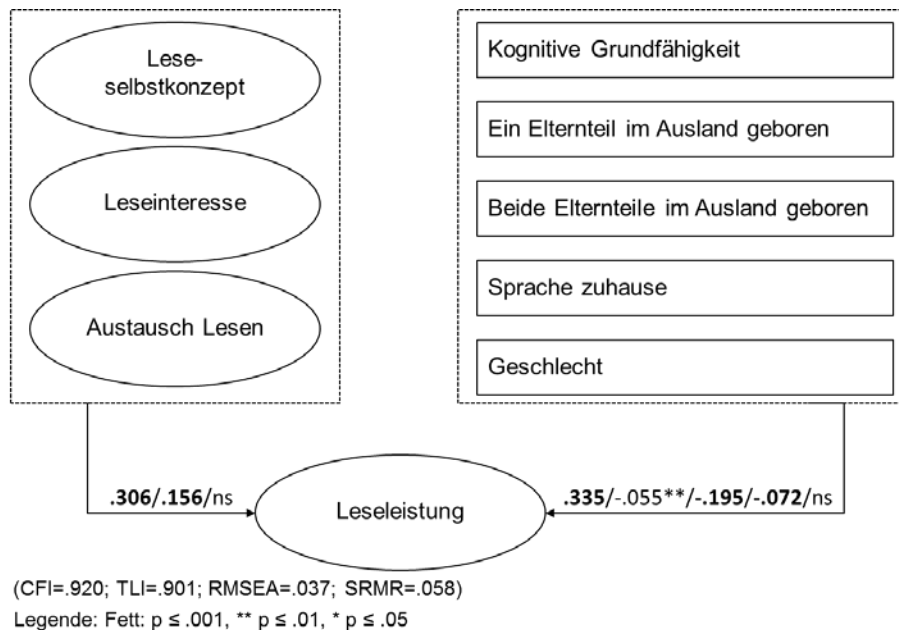
<i>Kognitive Grundfähigkeit</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>
Kognitiver Fähigkeitstest (CFT-figurale Analogien)	49,76	11,83

Die mit dem Kognitiven Fähigkeitstest (KFT 4-12 + R, Subtest der figuralen Analogien) von Heller and Perleth (2000) erfassten kognitiven Grundfähigkeiten wurden am ersten Testtag direkt vor dem Ausfüllen des Schülerfragebogens erhoben (Valtin et al., 2010). Die durchschnittlichen kognitiven Grundfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler liegen bei MW=49,76 (SD=11,83), wobei die Werte zwischen 20 (Minimum) und 69 (Maximum) variieren (siehe Tabelle 7.12).

Nachdem die Kontextvariablen in das Modell zur Bedeutung der Lesemotivation für die Leseleistung aufgenommen wurden (siehe Abbildung 7.4), zeigt sich deutlich, wodurch der negative Effekt des Austausches über das Lesen generiert wird. Insgesamt weist das Modell zufriedenstellende Fitwerte auf (CFI=.920; TLI=.901; RMSEA=.037; SRMR=.058) und es erklärt 34,8% der Gesamtvarianz der Leseleistung.

Die kognitive Grundfähigkeit zeigt sich in diesem Modell (Abbildung 7.4) als stärkster Prädiktor für die Leseleistung ($\beta=.335$). Dem Leseselbstkonzept kann mit $\beta=.306$ ein fast ebenso starker Effekt nachgewiesen werden und die Verringerung des Effektes von $\beta=.387$ im Modell ohne Kontextvariablen auf $\beta=.306$ in diesem Modell geht zu einem großen Anteil auf die Hinzunahme der kognitiven Grundfähigkeiten zurück (von $\beta=.387$ auf $\beta=.331$) (siehe Anlage 4). Der Austausch über das Lesen verliert seine signifikante Bedeutung bei der Erklärung der Leseleistung unter Berücksichtigung weiterer Kontextmerkmale.

Abbildung 7.4: Prädiktorenmodell der Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextmerkmalen⁷⁰



Dies verstärkt die Annahme, dass die Eingangsvoraussetzungen (in diesem Falle repräsentiert durch die kognitiven Grundfähigkeiten) das Verhältnis von der Häufigkeit, mit der über das Lesen gesprochen wird und der Leseleistung bedingen. Schülerinnen und Schüler, die häufig über das Gelesene sprechen, zeigen im vorigen Modell die schlechteren Leseleistungen, wobei unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten, also den gleichen Eingangsvoraussetzungen, der Austausch über das Lesen seine negative Bedeutung für die Leseleistung verliert. Der Effekt des Leseinteresses auf die Leseleistung wird unter Berücksichtigung weiterer Kontextfaktoren zwar abgeschwächt ($\beta = .219$ vs. $\beta = .156$), bleibt aber signifikant. Die verschiedenen Facetten des Migrationshintergrundes stehen durchweg in einem negativen Verhältnis zur erbrachten Leseleistung, wobei der negativste Effekt für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern nachzuweisen ist, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind (wenn alle anderen Faktoren konstant gehalten werden) ($\beta = -.195$). Dies bedeutet, dass bei gleicher kognitiver Grundfähigkeit und dem gleichen Selbstkonzept, diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide im Ausland geboren wurden, schlechtere Leseleistungen aufweisen als Schülerinnen und Schüler, bei denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Für die Gruppe von Schülerinnen und Schüler mit einem im Ausland geborenen Elternteil zeigt sich lediglich ein minimaler negativer Effekt von $\beta = -.055$ auf die Leseleistung. Bezüglich der Frage nach der Operationalisierung des Migrationshintergrundes macht das Prädiktorenmodell deutlich, dass unter Kontrolle des Geburtsortes der Eltern der häusliche Sprachgebrauch nur noch einen

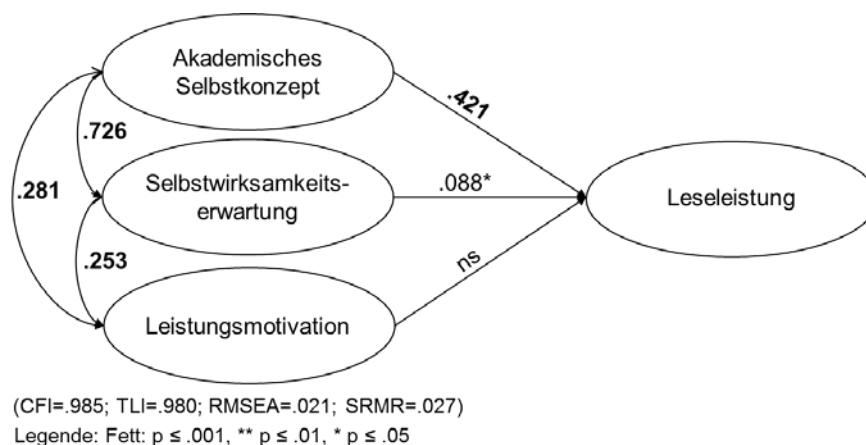
⁷⁰ Bei den Kontextvariablen handelt es sich bis auf die Kognitive Grundfähigkeit um dichotome Variablen mit folgenden Kategorien: „Ein Elternteil im Ausland geboren“ (0=alle anderen/1= ein Elternteil im Ausland geboren); „Beide Elternteile im Ausland geboren“ (0=alle anderen/1=beide Elternteile im Ausland geboren), „Sprache zuhause“ (0=Ich spreche immer Deutsch/1= Ich spreche manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache/1=Ich spreche niemals Deutsch); „Geschlecht“ (0=männlich/1=weiblich). Die kognitive Grundfähigkeit geht als metrische Variable in das Modell ein.

kaum wahrnehmbaren negativen Effekt auf die Leseleistung ausübt ($\beta = -.072$). Berücksichtigt man neben den Dimensionen der Lesemotivation lediglich den häuslichen Sprachgebrauch als Kontextvariable, so zeigt sich ein weitaus größerer negativer Effekt auf die Leseleistung ($\beta = -.200$) (siehe Anlage 5), welcher sich jedoch unter Hinzunahme des Geburtsortes der Eltern verringert und kaum noch relevant erscheint. Von daher konnte bestätigt werden, dass beide Effekte in hohem Maße miteinander konfundiert sind und es wird sich im weiteren Verlauf auf den Geburtsort der Eltern als Indikator für den Migrationshintergrund beschränkt. Das Geschlecht übt unter Berücksichtigung der motivationalen Faktoren, der kognitiven Grundfähigkeiten und dem Migrationshintergrund keinen signifikanten Effekt auf die Leseleistung aus.

7.1.2.3 Lernmotivation und Leseleistung

Als weiteres Merkmal der motivationalen Einstellungen, wird in diesem Abschnitt die Lernmotivation mit ihren drei Dimensionen mit der Leseleistung in Zusammenhang gebracht. Ebenso wie im vorherigen Abschnitt werden die einzelnen Dimensionen vorerst ohne weitere Kontextmerkmale auf ihre Bedeutung für die Leseleistung hin überprüft und anschließend werden die Kontextvariablen mit aufgenommen. Das Pfadmodell zur Erklärung der Leseleistung weist sehr gute Fitwerte auf ($CFI = .985$; $TLI = .980$; $RMSEA = .021$; $SRMR = .027$) und es werden 24,5% der Varianz in der Leseleistung durch die drei Dimensionen erklärt.

Abbildung 7.5: Lernmotivation und Leseleistung



Wie Abbildung 7.5 zeigt, wird auch diesem Modell deutlich, dass die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten am bedeutsamsten für die erbrachten Leistungen im Lesen ausfällt. Das akademische Selbstkonzept weist mit $\beta = .421$ den stärksten positiven Effekt auf die Leseleistung auf und erscheint damit für die Erklärung der Varianz in der Leseleistung besonders geeignet. Insgesamt erklärt das Modell 24,5% der Gesamtvarianz der abhängigen Variablen, wobei allein 24,1% auf das akademische Selbstkonzept zurückzuführen sind (siehe Anlage 6). Der positive Effekt der Selbstwirksamkeitserwartung fällt bei gleichzeitiger Betrachtung der anderen Dimensionen zwar signifikant, aber niedrig aus ($\beta = .088$). Der Leistungsmotivation kann

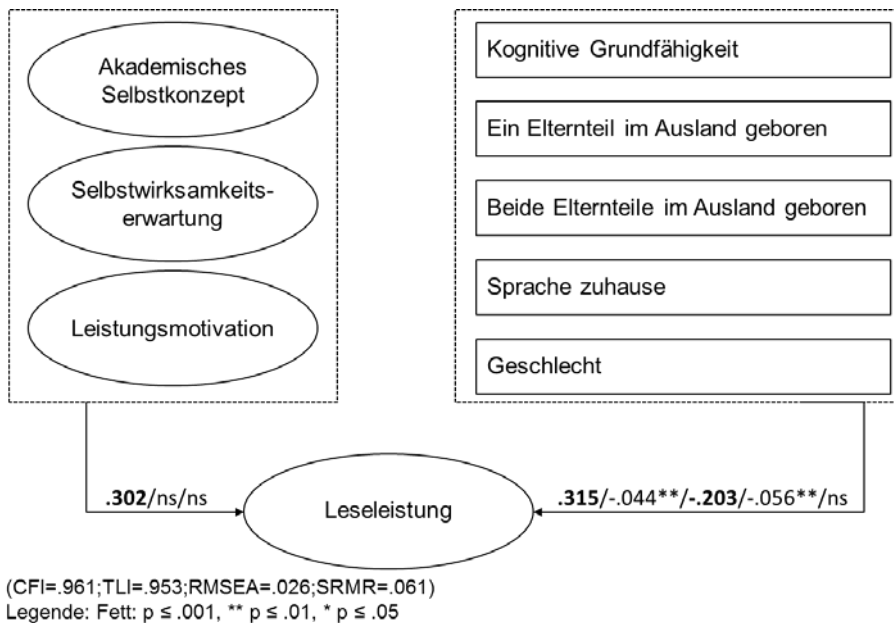
bei gleichzeitiger Modellierung mit den anderen Dimensionen kein signifikanter Effekt auf die Leseleistung nachgewiesen werden. Voranalysen haben gezeigt, dass bei gesonderter Betrachtung der Selbstwirksamkeit ein mittlerer positiver Effekt auf die Leseleistung vorliegt ($\beta=.398$ und 15,8% Varianzaufklärung), dieser jedoch durch die Hinzunahme des akademischen Selbstkonzeptes fast vollständig verschwindet (Suppressionseffekt) (siehe hierzu Anlage 6). Dies lässt sich auch anhand der hohen Korrelation von $r=.726$ zwischen dem akademischen Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung erklären. Von daher wird sich aufgrund der Sparsamkeitsprämisse bei der Modellierung weiterer komplexerer Modelle auf das akademische Selbstkonzept, als Indikator für die allgemeine Lernmotivation, beschränkt. Diese Entscheidung wird durch das Prädiktorenmodell zur Lernmotivation unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen gestützt.

7.1.2.4 Lernmotivation und Leseleistung unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen

Ebenso wie beim Verhältnis von Lesemotivation und Leseleistung wird auch bei der Bedeutung der Lernmotivation für die Leseleistung davon ausgegangen, dass es weitere Faktoren gibt, die das schulische Lernen bedingen. Welche Kontextmerkmale in diesem Zusammenhang relevant sind, zeigt das Prädiktorenmodell zur Leseleistung (siehe Abbildung 7.6). Insgesamt zeigen die Fitwerte, dass das Modell gut auf die vorliegenden Daten passt ($CFI=.961$; $TLI=.953$; $RMSEA=.026$; $SRMR=.061$) und es werden 24,9% der Varianz in der Leseleistung durch das Modell erklärt.

Ebenso wie im Prädiktorenmodell zur Lesemotivation zeigt sich die kognitive Grundfähigkeit auch in diesem Modell (Abbildung 7.6) als stärkster Prädiktor für die Leseleistung ($\beta=.315$). Dem akademischen Selbstkonzept kann mit $\beta=.302$ ein fast ebenso starker Effekt nachgewiesen werden und Analysen haben gezeigt, dass die Verringerung des Effektes in diesem Modell allein auf die Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten zurückgeht (siehe hierzu Anlage 7), was darauf hinweist, dass die Einschätzung der allgemeinen akademischen Fähigkeit mit der allgemeinen kognitiven Grundfähigkeit konfundiert ist. Die Effekte weiterer Kontextmerkmale fallen in dem Modell zur Lernmotivation ähnlich aus wie in dem Modell zur Lesemotivation. Die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, deren beide Elternteile im Ausland geboren sind, weisen unter Kontrolle der motivationalen Einstellungen und der kognitiven Grundfähigkeiten schlechtere Leistungen im Lesen auf, als diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind ($\beta=-.203$).

Abbildung 7.6: Prädiktorenmodell der Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivati-
on und Kontextmerkmalen⁷¹



Dieser negative Effekt fällt ähnlich stark aus wie in dem Modell zur Lesemotivation ($\beta = -.195$). Leichte Abweichungen zeigen sich auch bei den Effekten zum häuslichen Sprachgebrauch, wobei der negative Effekt im Modell zur Lernmotivation leicht geringer ausfällt ($\beta = .056$ vs. $\beta = -.072$). Beide Effekte fallen jedoch so minimal aus, dass der häusliche Sprachgebrauch in den folgenden Analysen zum Verhältnis von Lernmotivation und Leseleistung nicht mehr berücksichtigt wird. Das Geschlecht steht, ebenso wie im Modell zur Lesemotivation, in keinem systematischen Zusammenhang mit der Leseleistung, wenn die Lernmotivation, die kognitiven Grundfähigkeiten und der Migrationshintergrund berücksichtigt werden.

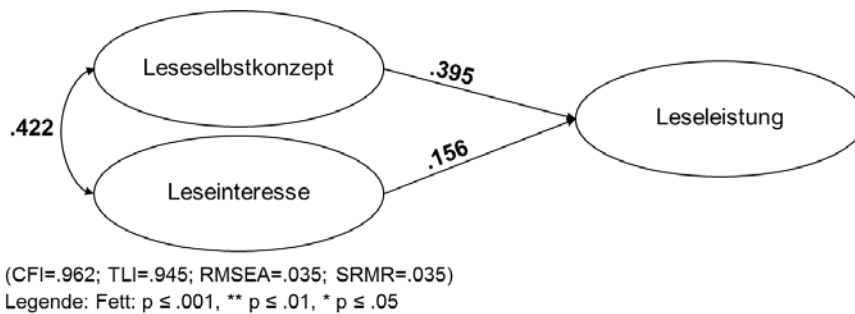
7.1.3 Das Zusammenspiel von Lern- und Lesemotivation

Wie die Prädiktorenmodelle zeigen konnten, steht die Einschätzung der allgemeinen akademischen Kompetenz in einem ähnlichen Verhältnis zur Leseleistung wie die Einschätzung der eigenen Fähigkeit im Lesen. Um zu überprüfen, in welchem Verhältnis die einzelnen motivationalen Dimensionen zueinander stehen und welche Bedeutung sie unter Berücksichtigung aller motivationalen Dimensionen für die Leseleistung haben, werden in diesem Abschnitt Pfadmodelle vorgestellt, welche das Leseselbstkonzept, das Leseinteresse und das akademische Selbstkonzept (als diejenigen Dimensionen, die sich auch unter Berücksichtigung weiterer Kontextmerkmale als relevant für die Leseleistung gezeigt haben) gemeinsam betrach-

⁷¹ Bei den Kontextvariablen handelt es sich bis auf die Kognitive Grundfähigkeit um dichotome Variablen mit folgenden Kategorien: „Ein Elternteil im Ausland geboren“ (0=alle anderen/1= ein Elternteil im Ausland geboren); „Beide Elternteile im Ausland geboren“ (0=alle anderen/1=beide Elternteile im Ausland geboren), „Sprache zuhause“ (0=Ich spreche immer Deutsch/1= Ich spreche manchmal Deutsch und manchmal eine andere Sprache/Ich spreche niemals Deutsch); „Geschlecht“ (0=männlich/1=weiblich). Die kognitive Grundfähigkeit geht als metrische Variable in das Modell ein.

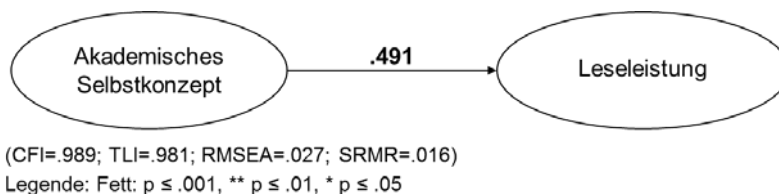
ten⁷². Vorerst werden die jeweiligen Dimensionen zur allgemeinen Lernmotivation und zur Lesemotivation und ihr Verhältnis zur Leseleistung gesondert dargestellt, um anschließend zu zeigen, wie sich die jeweiligen Effekte bei einer gemeinsamen Betrachtung aller motivationaler Einstellungen verändern.

Abbildung 7.7: Lesemotivation und Leseleistung



Das Modell zum Zusammenhang von Lesemotivation und Leseleistung (Abbildung 7.7) weist zufriedenstellende Werte auf (CFI=.962; TLI=.945; RMSEA=.035; SRMR=.035) und erklärt 23,5% der Gesamtvarianz in der Leseleistung. Das Leseselbstkonzept übt mit $\beta=.395$ einen größeren Effekt auf die Leseleistung aus als das Leseinteresse ($\beta=.156$). Beide Dimensionen korrelieren in mittlerer Stärke miteinander ($r=.422$).

Abbildung 7.8: Lernmotivation und Leseleistung



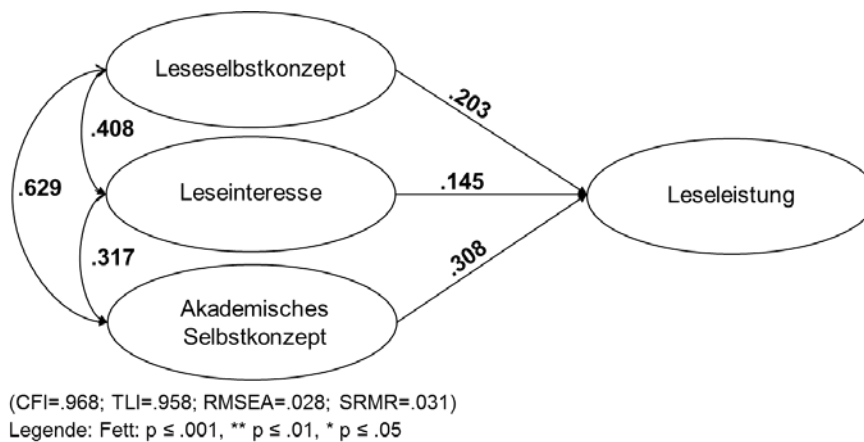
Wie Abbildung 7.8 zeigt, steht das akademische Selbstkonzept in einem noch engeren Verhältnis zur Leseleistung als das Leseselbstkonzept ($\beta=.491$). Die Fitwerte des Modells sind als sehr gut zu bezeichnen (CFI=.961; TLI=.939; RMSEA=.037; SRMR=.036) und die erklärte Varianz der Leseleistung liegt mit 24,1% etwas höher als beim Modell zur Lesemotivation.

Das Modell zur gemeinsamen Betrachtung aller motivationalen Dimensionen (Abbildung 7.9) weist sehr gute Fitwerte auf (CFI=.968; TLI=.958; RMSEA=.028; SRMR=.031) und es erklärt 28,9% der Gesamtvarianz der Leseleistung. Es zeigt sich, dass das akademische Selbstkonzept mit $\beta=.308$ den größten Effekt auf die Leseleistung ausübt, gefolgt vom Leseselbstkonzept mit $\beta=.203$. Das Leseselbstkonzept verliert unter Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes an Bedeutung, wenn es um die Erklärung der Leseleistung geht ($\beta=.395$ im Modell ohne akademisches Selbstkonzept vs. $\beta=.203$ in diesem Modell), wobei

⁷² Da auch im Vorfeld durchgeführte Analysen gezeigt haben, dass sich bei Berücksichtigung aller Dimensionen der Lesemotivation, der Lernmotivation und den Eingangsvoraussetzungen lediglich das akademische Selbstkonzept, das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse als relevant für die Leseleistung gezeigt haben (siehe hierzu Anlage 8), konnte die Entscheidung für die drei latenten Konstrukte für die weiteren Analysen bestärkt werden.

die hohe Korrelation zwischen den beiden Dimensionen ($r=.629$) den Konfundierungseffekt bestätigt.

Abbildung 7.9: Das Zusammenspiel von Lern- und Lesemotivation



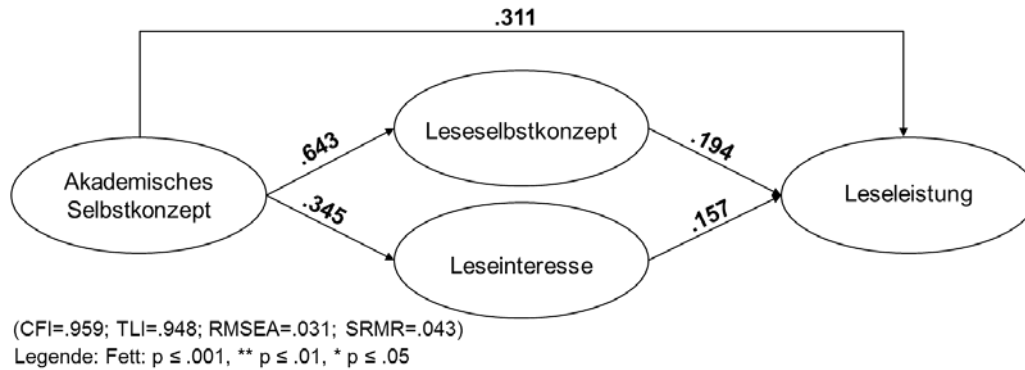
Folglich verringert sich ebenso der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung von $\beta=.491$ auf $\beta=.308$. Der Effekt des Leseinteresses auf die Leseleistung verändert sich ebenso unter Hinzunahme des akademischen Selbstkonzeptes ($\beta=.156$ im Modell ohne akademisches Selbstkonzept vs. $\beta=.145$ in diesem Modell), jedoch ist die Verringerung des Effektes nicht so gravierend wie beim Leseselbstkonzept. Entsprechend fällt die Korrelation zwischen dem Leseinteresse und dem Leseselbstkonzept moderat aus ($r=.317$).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass sich das Leseselbstkonzept und das akademische Selbstkonzept einen gemeinsamen Anteil an Varianz in der Leseleistung teilen, weshalb davon auszugehen ist, dass es einen eigenständigen Effekt von einer Dimension auf die andere gibt. Da es inhaltlich plausibel erscheint, dass die Einschätzung der allgemeinen schulischen Fähigkeiten die Einschätzung der Kompetenzen im Lesen bedingt, wird ein weiteres Modell vorgestellt, welches das Leseselbstkonzept als mediierende Variable zwischen akademischem Selbstkonzept und Leseleistung definiert. Das Leseinteresse wird als zweite Dimension der Lesemotivation ebenfalls in das Modell aufgenommen, wobei die geringe Veränderung der Effekte des Leseinteresses auf die Leseleistung in den vorangegangenen Modellen bereits darauf hinweisen, dass es sich hierbei um Effekte handelt, die weitestgehend unabhängig vom akademischen Selbstkonzept konstant bleiben. Das Modell weist gute Fitwerte auf (CFI=.959; TLI=.948; RMSEA=.031; SRMR=.043) und es erklärt 28,4% der Gesamtvarianz in der Leseleistung.

Wie bereits vermutet, zeigen sich Veränderungen in den Effekten des akademischen Selbstkonzeptes unter Berücksichtigung des Leseselbstkonzeptes (siehe Abbildung 7.10). Werden die Dimensionen der Lesemotivation als Mediatoren eingeführt, verringert sich der direkte Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung von $\beta=.491$ (Abbildung 7.8) auf $\beta=.311$. Ein Teil des direkten Effektes wird somit durch die Dimensionen der Lesemotivation erklärt. Gleichzeitig verringert sich der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung von $\beta=.395$ (Abbildung 7.7) auf $\beta=.194$, was zeigt, dass sich der direkte Effekt

des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung abschwächt, wenn das akademische Selbstkonzept berücksichtigt wird.

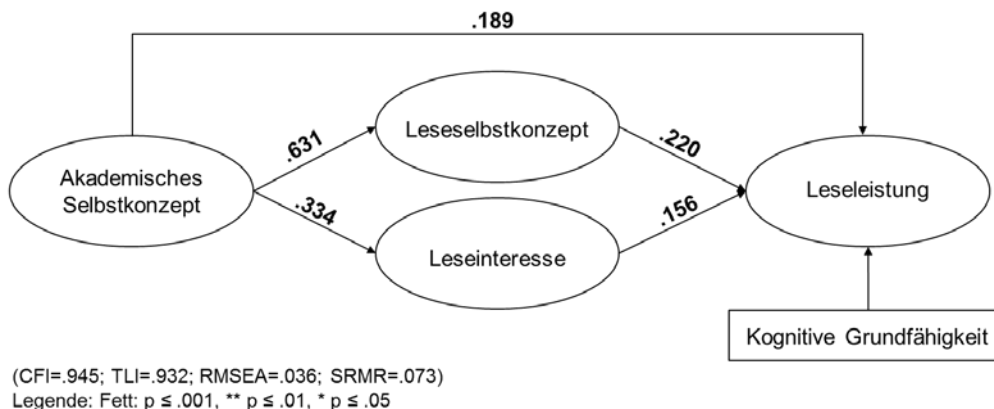
Abbildung 7.10: Die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation



Für das Leseinteresse finden sich kaum Veränderungen in der Stärke des Effektes (von $\beta = .161$ auf $\beta = .157$), womit erneut deutlich wird, dass das Interesse weniger durch die Einschätzung der allgemeinen Kompetenzen bedingt wird als durch die Einschätzung der Fähigkeiten im Lesen. Dies zeigt sich ebenso in der unterschiedlichen Stärke der indirekten Effekte des akademischen Selbstkonzeptes auf das Leseselbstkonzept ($\beta = .643$) und das Leseinteresse ($\beta = .345$).

Da sich bei den Prädiktorenmodellen (siehe Abschnitt 7.1.2.2 und 7.1.2.4) gezeigt hat, dass die kognitiven Grundfähigkeiten mit den Konstrukten zur Bewertung der eigenen Fähigkeiten konfundiert sind und die Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen die Effekte der Selbstkonzeptdimensionen auf die Leseleistung am stärksten bedingen, wurde das zuvor beschriebene Modell um die Kontextvariable ‚Kognitive Grundfähigkeit‘ erweitert.

Abbildung 7.11: Die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten



Die Fitwerte des Modells in Abbildung 7.11 fallen etwas schlechter aus als in dem vorherigen Modell, sind aber immer noch zufriedenstellend (CFI=.945; TLI=.932; RMSEA=.036;

SRMR=.073). Die auffälligste Veränderung zum vorangegangenen Modell besteht in der Verringerung des Effektes des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung, welcher sich von $\beta=.311$ auf $\beta=.189$ verringert, wenn die kognitive Grundfähigkeit berücksichtigt wird. Bei gleichen Eingangsvoraussetzungen nimmt die Bedeutung der Einschätzung der allgemeinen akademischen Kompetenzen für die erbrachten Leistungen im Lesen ab, womit deutlich wird, dass es zwischen den kognitiven Grundfähigkeiten und dem akademischen Selbstkonzept Interaktionseffekte gibt, welche die Bedeutung der beiden Dimensionen für die Leseleistung bedingen. Der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf das Leseselbstkonzept bleibt unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen hingegen weitestgehend gleich ($\beta=.643$ gegenüber $\beta=.631$), was bedeutet, dass das akademische Selbstkonzept für die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten im Lesen auch bei Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten bedeutsam bleibt. Das Leseselbstkonzept steigt sogar in seiner Bedeutung für die Leseleistung leicht an (von $\beta=.194$ auf $\beta=.220$), wenn die Schülerinnen und Schüler über die gleichen Eingangsvoraussetzungen verfügen, womit die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung über das Leseselbstkonzept erneut unterstrichen wird. Beim Leseinteresse zeigen sich keine nennenswerten Veränderungen in den Effekten, wenn die Eingangsvoraussetzungen berücksichtigt werden.

7.1.4 Die Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen

Zur Überprüfung der Hypothesen 1-3 konnten die vorangegangenen Abschnitte folgende Erkenntnisse liefern:

(1) Die Lesemotivation steht in einem positiven Verhältnis zum Leseverständnis

Das Modell zur Bedeutung der drei Dimensionen zur Lesemotivation für die Leseleistung (Abbildung 7.3) konnte zeigen, dass sowohl das Leseselbstkonzept als auch das Leseinteresse in einem positiven Verhältnis zur Leseleistung stehen. Beim Austausch über das Lesen zeigt sich hingegen ein negativer Effekt auf die erbrachten Leistungen im Lesen. Dieser Effekt verliert unter Berücksichtigung weiterer Kontextmerkmale (und dabei insbesondere unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeit, siehe hierzu Abbildung 7.4) seine Signifikanz, womit die Hypothese 2 dahingehend angenommen werden kann, als dass zwei der drei Dimensionen der Lesemotivation in einem positiven Verhältnis zur Leseleistung stehen.

(2) Die Lernmotivation steht in einem positiven Verhältnis zum Leseverständnis

Sowohl das Modell zur Bedeutung der drei Dimensionen der Lernmotivation für die Leseleistung (Abbildung 7.5) als auch dasselbe Modell unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen (Abbildung 7.6) konnten das positive Verhältnis von akademischem Selbstkonzept und Leseleistung bestätigen. Für die Selbstwirksamkeitserwartung trifft dies nur teilweise zu, da sich der signifikante positive Effekt auf die Leseleistung lediglich in dem Modell ohne Kontextvariablen zeigte. Für die Leistungsmotivation konnten sich in keinem Modell positive Effekte auf die erbrachte Leistung im Lesen nachweisen lassen. Von daher muss Hypothese 2 nur teilweise verworfen werden.

(3) Die Lern- und Lesemotivation stehen in einem positiven Verhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig

Bei der simultanen Betrachtung des akademischen Selbstkonzeptes, des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses sowie deren jeweiliger Bedeutung für die Leseleistung (Abbildung 7.9) zeigt sich, dass das akademische Selbstkonzept in einem engen positiven Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept steht und in einem moderaten Zusammenhang mit dem Leseinteresse. Die beiden Dimensionen zur Lesemotivation weisen einen mittleren Zusammenhang auf.

Das Mediatormodell zur Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung, vermittelt über die Lesemotivation (Abbildung 7.10), konnte zeigen, dass sich der direkte Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung verringert, wenn die Dimensionen der Lesemotivation als Mediatoren modelliert werden. Des Weiteren zeigte das Mediatormodell, dass das akademische Selbstkonzept in einem engen positiven Verhältnis zum Leseselbstkonzept und einem moderaten positiven Verhältnis zum Leseinteresse steht. Von daher können die in Hypothese 3 formulierten Annahmen weiterhin als plausibel angesehen werden.

7.2 Die Bedeutung der Struktur- und Prozessebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen

Nachdem in Abschnitt 7.1 die Bedeutung der motivationalen Einstellungen für die Leseleistung herausgearbeitet wurde, werden die vorgestellten Modelle in diesem Abschnitt dahingehend erweitert, als dass die lernrelevanten Merkmale der Struktur- und Prozessebene der familiären Sozialisation in die Modelle integriert werden. Hierzu werden vorerst die Konstrukte der verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation spezifiziert und anschließend werden anhand von Mediatormodellen die Wirkungsweisen der verschiedenen Merkmale bezogen auf die Leistung direkt oder bezogen auf die Leistung über die motivationalen Einstellungen hin überprüft. Abschließend wird ein Strukturgleichungsmodell vorgestellt, welches die verschiedenen Aspekte der familiären Sozialisation, die motivationalen Einstellungen sowie die Leseleistung zueinander in Beziehung setzt.

Bei den Skalen zur Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene handelt es sich überwiegend um Indikatoren zur Lesesozialisation und zur sozialen Herkunft. Da die beiden Ebenen der Sozialisation in einem engen Verhältnis zueinander stehen und sich teilweise gegenseitig bedingen, werden sie in diesem Abschnitt gemeinsam vorgestellt, wohingegen die Sozialisation auf Handlungsebene in einem späteren Abschnitt (Abschnitt 7.3) gesondert dargestellt wird.

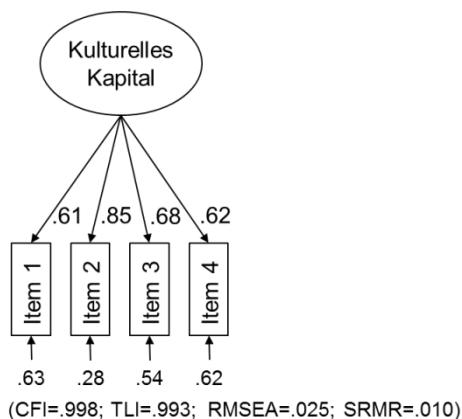
7.2.1 Faktorenanalytische Überprüfung und deskriptive Statistiken zu Merkmalen der Struktur- und Prozessebene der familiären Sozialisation

Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Konstrukte zur familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene auf ihre Datenstruktur hin überprüft, wobei dasselbe Vorgehen angewandt wird, wie im Abschnitt zu den Merkmalen der motivationalen Einstellungen. Von daher wird an dieser Stelle nicht erneut auf die einzelnen Modelle der konfirmatorischen Faktorenanalyse eingegangen, sondern vielmehr auf Abschnitt 7.1.1 verwiesen.

7.2.1.1 Kulturelle Herkunft

Als ein entscheidendes Merkmal der familiären Sozialisation, welches in vielerlei Hinsicht auf die Lernprozesse des Kindes einwirkt, wird das kulturelle Kapital der Familie angesehen. Dieses wird häufig in Form von Bildungsabschlüssen, vom heimischen Buchbesitz und der beruflichen Stellung der Eltern als Strukturmerkmal der familiären Sozialisation operationalisiert. In dieser Arbeit wird das kulturelle Kapital als Indikator für die kulturelle Herkunft eingesetzt und die folgende Abbildung zeigt, inwiefern sich ein latenter Faktor ‚Kulturelles Kapital‘ anhand der Daten darstellen lässt.

Abbildung 7.12: Messmodell zur kulturellen Herkunft



Das Messmodell zur kulturellen Herkunft weist sehr gute Fitwerte auf (CFI=.998; TLI=.993; RMSEA=.025) und macht deutlich, dass das zweite Item (‚Höchster Bildungsabschluss der Eltern‘) besonders geeignet ist, um das latente Konstrukt abzubilden. Die deskriptiven Statistiken zeigen, über welches kulturelle Kapital die Eltern der IGLU-E 2006 Stichprobe im Durchschnitt verfügen.

Tabelle 7.13: Deskriptive Statistiken zum kulturellen Kapital⁷³

<i>Kulturelles Kapital ($\alpha=.76$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie viele Bücher gibt es in ihrem Haushalt ungefähr? (0-10=1/11-25=2/26-100=3/101-200=4/Über 200=5)	3,62	1,90	0,54
Welchen höchsten Bildungsabschluss haben der Vater (bzw. Stiefvater oder ein anderer männlicher Erziehungsberechtigter) und die Mutter (bzw. Stiefmutter oder eine andere weibliche Erziehungsberechtigte) des Kindes? (1=ist nicht zur Schule gegangen oder hat die Schule ohne Abschluss verlassen/2=Volksschulabschluss/Hauptschulabschluss/Realschulabschluss/Mittlere Reife/Abschluss der POS/3=Fachhochschulreife/Berufsschulabschluss (Lehre, Ausbildung)/Berufs-fachschule/Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule oder an einer Schule des Gesundheitswesens/Abitur/Allgemeine Hochschulreife/4=Fachhochschulabschluss/Diplom (FH)/Abschluss an einer Berufsakademie/5=mindestens Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen) ¹ Höchster Bildungsabschluss zuhause	3,04	1,75	0,70
Welche Art von Arbeit verrichten der Vater (bzw. Stiefvater oder männlicher Erziehungsberechtigter) und die Mutter (bzw. Stiefmutter oder weibliche Erziehungsberechtigte) des Kindes in ihrem Hauptberuf? (1=hat niemals bezahlte Arbeit außerhalb des Haushalts verrichtet/2=Angelernter Arbeiter oder Hilfsarbeitskraft/3=Fachkraft in Landwirtschaft oder Fischerei/Handwerker/Anlagen- oder Maschinenbediener/4=Angestellter/Angestellte im Bereich Dienstleistung oder Verkauf/5=Eigentümer eines kleinen Betriebes/6=Leiter eines großen Unternehmens oder leitender Bediensteter/Wissenschaftler oder in einem verwandten Beruf tätig/Techniker oder in einem gleichrangigen nicht technischen Beruf tätig) Höchster Berufsstatus zuhause	4,48	2,12	0,58
Welchen höchsten Bildungsabschluss wünschen sie sich für ihr Kind? (1=Hauptschulabschluss/2=Realschulabschluss/3=Betrieblicher oder schulischer Ausbildungsabschluss/4=Abitur/5=Fachhochschulabschluss/6=Hochschulabschluss) Bildungsaspiration	3,95	1,99	0,53

¹ Die Antwortkategorien wurden anhand der Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 97 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012) sowie den Antwortkategorien aus dem Elternfragebogen von der Autorin übersetzt.

Der Tabelle 7.13 lässt sich entnehmen, dass die Eltern der Schülerinnen und Schülern der IGLU-E 2006 Stichprobe im Durchschnitt mehr als 100 Bücher besitzen und einen Schulabschluss der Sekundarstufe II erlangt haben. Allerdings zeigen die hohen Standardabweichungen, dass sich große Abweichungen vom Mittelwert ergeben und man von daher von einer sehr heterogenen Elternschaft ausgehen kann. Noch größere Standardabweichungen zeigen

⁷³ Auch wenn es sich bei den Fragen zum kulturellen Kapital um ordinalskalierte Daten handelt, werden sie wie metrische Daten betrachtet. Einerseits haben im Vorfeld durchgeführte Analysen gezeigt, dass sich die Fitwerte des latenten Konstruktes ‚Kulturelles Kapital‘ unter Berücksichtigung der ordinalen Datenstruktur lediglich geringfügig verbessern (CFI=.999; TLI=.998; RMSEA=.019). Andererseits erfordern die komplexeren Modelle, welche die Leseleistung als abhängige Variable aufnehmen, aufgrund der fünf Plausible Values des Lesescores die Anwendung der Option *imputation*, damit die Standardfehler nicht unterschätzt werden. Da das Programm *MPlus* keine gleichzeitige Anwendung der Optionen *categorical* und *imputation* erlaubt wird auf die Definition *categorical* verzichtet (siehe hierzu auch Abschnitt 6.2.2).

sich bei der Frage nach dem höchsten Berufsstatus zuhause und der Bildungsaspiration der Eltern. Obwohl die Bildungsaspiration mit einem Mittelwert von knapp unter 4 hoch ist, zeigt die hohe Streuung, dass es neben den Eltern, die sich das Abitur oder einen höheren Abschluss für ihre Kinder wünschen auch Eltern gibt, die sich mit niedrigeren Abschlüssen für ihre Kinder zufriedengeben bzw. sich diese wünschen. Die Trennschärfen der einzelnen Items zeigen, dass die Frage nach dem höchsten Bildungsstatus die Skala am besten repräsentiert, insgesamt befinden sich alle Trennschärfen in einem zufriedenstellenden Bereich. Ein Mittelwert wird für diese Skala nicht berechnet, da den Einzelitems unterschiedliche Antwortkategorien zugrunde liegen.

Die Skala zum kulturellen Kapital beleuchtet jedoch nur einen Aspekt der sozialen Herkunft. Wenn es um die Frage nach der Teilnahme an außerschulischen Lerngelegenheiten geht, wurde in Abschnitt 4.5.4 darauf hingewiesen, dass diese häufig auch von den finanziellen Ressourcen der Familie abhängt. Auch wenn der Berufsstatus implizit auf das Einkommen schließen lässt, wird zur Erfassung des ökonomischen Kapitals das jährliche Bruttoeinkommen aller Familienmitglieder im Haushalt herangezogen.

Tabelle 7.14: Deskriptive Statistik zum ökonomischen Kapital

<i>Ökonomisches Kapital (Einzelitem)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie hoch ist das jährliche Brutto-Einkommen aller Mitglieder in Ihrem Haushalt pro Jahr zusammen?			
(unter 10.000 Euro=1/10.000 bis 19.999 Euro=2/20.000 bis 29.999 Euro=3/30.000 bis 39.999 Euro=4/40.000 bis 49.999 Euro=5/50.000 bis 59.999 Euro=6/60.000 bis 69.999 Euro=7/70.000 Euro oder mehr=8)	4,44	2,11	0,33

Wie Tabelle 7.14 zeigt, liegt das mittlere jährliche Bruttoeinkommen bei den Eltern der IGLU-E 2006 Stichprobe zwischen 30.000 und 39.999 Euro.

7.2.1.2 Lesebezogenes Unterstützungsverhalten

Nachdem die strukturelle Komponente des kulturellen Kapitals als eine wichtige bildungsrelevante Ressource vorgestellt wurde, wird im weiteren Verlauf auf das lesebezogene Unterstützungsverhalten der Eltern eingegangen. Hierbei werden strukturelle wie auch prozessuale Aspekte beleuchtet. Da Voranalysen gezeigt haben, dass die Einstellung der Eltern gegenüber dem Lesen (als strukturelles Merkmal der familiären Lesesozialisation) wider Erwarten in keinem Zusammenhang mit den weiteren Dimensionen des lesebezogenen Unterstützungsverhalten steht (siehe hierzu Anlage 9), wird diese gesondert dargestellt.

Auch bei der Überprüfung dieser Datenstruktur hat sich gezeigt, dass das Generalfaktorenmodell die Ausgangsmatrix am schlechtesten abbildet. Die Fitwerte von Modell I bleiben unter den geforderten Wertebereichen (CFI=.707; TLI=.609; RMSEA=.105), womit das Modell von vornherein verworfen werden muss.

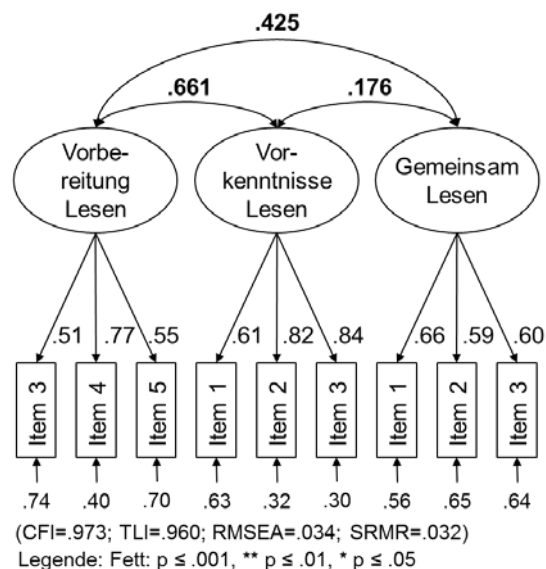
Tabelle 7.15: Ergebnisse der CFA zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten

Modell	Faktoren	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	AIC
I	1	2.067.678	27	0.707	0.609	0.105	141.081.815
II	3	210.022	24	0.973	0.960	0.034	137.248.494
III	3/1	210.019	24	0.973	0.960	0.034	137.248.494

Legende: Modell I: ein Generalfaktormodell; Modell II: drei miteinander korrelierte Dimensionen; Modell III: Faktorenmodell zweiter Ordnung mit drei miteinander korrelierten Dimensionen

Ebenso wie bei der Lern- und der Lesemotivation finden sich auch beim lesebezogenen Unterstützungsverhalten drei Dimensionen, womit eine empirische Entscheidung für Modell II oder Modell III unmöglich wird (siehe Tabelle 7.15). Von daher wird auch in diesem Falle inhaltlich argumentiert und das Mehrfaktorenmodell favorisiert.

Abbildung 7.13: Messmodell II zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten



Wie Abbildung 7.13 deutlich macht, weisen die Korrelationskoeffizienten der drei Dimensionen untereinander darauf hin, dass sich kein Faktor zweiter Ordnung abbilden lässt, da insbesondere der Zusammenhang zwischen dem gemeinsamen Lesen und der Vorkenntnisse im Lesen mit $r=.176$ gering ausfällt. Es erscheint plausibel, dass ein starker Zusammenhang zwischen den vorschulischen Tätigkeiten, die das Lesen vorbereiten, und den Kenntnissen im Lesen vor Schuleintritt existiert ($r=.661$). Je häufiger lesebezogene Aktivitäten durchgeführt wurden, desto größer sind die Kenntnisse im Lesen vor Schuleintritt. Auch am Ende der Grundschulzeit gibt das gemeinsame Lesen einen Hinweis drauf, wie häufig im Vorschulalter auf das Lesen vorbereitet wurde, was die mittlere Korrelation von $r=.425$ zeigt.

Die deskriptiven Statistiken zur Skala Vorbereitung Lesen zeigen, dass die Aussagen der Eltern bei allen drei Items knapp über dem theoretischen Mittelwert von $MW=2,0$ liegen (siehe Tabelle 7.16).

Tabelle 7.16: Deskriptive Statistiken zur Vorbereitung Lesen

<i>Vorbereitung Lesen ($\alpha=.64$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie oft haben sie oder jemand anders aus ihrem Haushalt die folgenden Tätigkeiten mit ihrem Kind durchgeführt, bevor es in die Schule kam?			
(1=nie oder fast nie/2=manchmal/3=oft)			
mit Alphabet-Spielzeug spielen (zum Beispiel Holzklötze mit Buchstaben)	2,05	0,72	0,41
Buchstaben oder Wörter schreiben	2,14	0,69	0,50
Schilder und Beschriftungen laut lesen	2,15	0,72	0,42

Die Frage nach der Häufigkeit, mit der die unterschiedlichen lesevorbereitenden Aktivitäten durchgeführt wurden, beantworten die Eltern im Durchschnitt mit ‚manchmal‘. Die Standardabweichungen von rund $SD=0,70$ weisen jedoch darauf hin, dass sich gut zwei Drittel der Antworten in einem Wertebereich von $MW=1,33$ und $MW=2,87$ befinden und ein weiteres Drittel in einem Wertebereich, der darüber oder darunter liegt. Von daher muss auch an dieser Stelle festgehalten werden, dass das Antwortverhalten auf die Frage nach den lesevorbereitenden Aktivitäten heterogen ausfällt. Die Items dieser Skala weisen überwiegend mittlere Trennschärfen auf, wobei das Item ‚Buchstaben und Wörter schreiben‘ mit $r_{it}=.50$ einen zufriedenstellenden Wert aufweist. Der Mittelwert der Skala liegt bei $MW=2,11$ ($SD=0,54$).

Tabelle 7.17: Deskriptive Statistiken zu den Vorkenntnissen im Lesen

<i>Vorkenntnisse Lesen ($\alpha=.80$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie gut konnte ihr Kind die folgenden Dinge, als es zur Schule kam?			
(1=überhaupt nicht/2=nicht sehr gut/3=einigermaßen gut/4=sehr gut)			
Sätze lesen	1,68	0,89	0,55
Buchstaben des Alphabets schreiben	2,85	0,86	0,68
einige Wörter schreiben	2,53	0,95	0,70

Bezüglich der Vorkenntnisse im Lesen zeigt Tabelle 7.17, dass die Eltern im Durchschnitt angeben, dass ihre Kinder bei Schuleintritt einigermaßen gut Buchstaben des Alphabets schreiben konnten ($MW=2,85$). Die Standardabweichung fällt für dieses Item am geringsten aus, was darauf hindeutet, dass es kaum Kinder gibt, die vor Eintritt in die Schule überhaupt nicht in der Lage waren, Buchstaben des Alphabets zu schreiben. Erwartungsgemäß findet sich bei der Aussage, dass die Kinder vor der Schule ganze Sätze lesen konnten, der niedrigste Mittelwert ($MW=1,68$). Die Eltern geben an, dass ihr Kind nicht sehr gut bis einigermaßen gut bei Schuleintritt einige Wörter schreiben konnte ($MW=2,53$), was fast exakt dem theoretischen Mittelwert von 2,5 entspricht. Die Trennschärfen fallen durchweg zufriedenstellend aus und der Mittelwert der Skala liegt bei $MW=2,35$ ($SD=0,76$).

Wenn es um das gemeinsame Lesen geht, zeigt Tabelle 7.18, dass die Eltern ihrem Kind am Ende der Grundschulzeit durchschnittlich ein- bis zweimal in der Woche beim Lesen zuhören ($MW=2,96$) und noch etwas häufiger mit ihrem Kind darüber sprechen, was es im Unterricht liest ($MW=3,04$). Eine direkte Hilfe beim Lesen für die Schule wird nach Angabe der

Eltern im Durchschnitt zwischen ein- bis zweimal im Monat und ein- bis zweimal pro Woche gegeben (MW=2,48). Dieses Item weist die höchste Standardabweichung auf, was bedeutet, dass es sowohl Kinder gibt, denen nie oder fast nie beim Lesen für die Schule geholfen wird als auch Kinder, die jeden Tag oder fast jeden Tag Unterstützung beim Lesen erhalten.

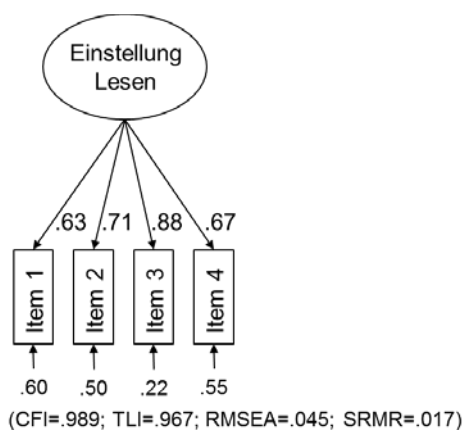
Tabelle 7.18: Deskriptive Statistiken zum gemeinsamen Lesen

<i>Gemeinsam Lesen ($\alpha = .65$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wie oft machen sie oder jemand anders bei ihnen zu Hause die folgenden Dinge mit ihrem Kind?			
(1=nie oder fast nie/2=ein bis zweimal im Monat/3=ein bis zweimal pro Woche/4=jeden Tag oder fast jeden Tag)			
meinem Kind beim Vorlesen zuhören	2,96	0,81	0,49
mit meinem Kind darüber sprechen, was es im Unterricht liest	3,04	0,89	0,43
meinem Kind beim Lesen für die Schule helfen	2,48	1,15	0,45

Insgesamt sollte diese Skala vor dem Hintergrund interpretiert werden, dass die Trennschärfen lediglich ein mittelmäßiges Niveau erreichen, was darauf hinweist, dass die interne Konsistenz der Skala nicht besonders hoch ausfällt. Dies spiegelt sich auch in dem vergleichsweise niedrigen Cronbachs Alpha wider ($\alpha=.65$). Der Mittelwert der Skala beträgt MW=2,83 (SD=0,73).

Ein weiteres Strukturmerkmal der familiären Sozialisation stellt die Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber dar, welche insbesondere lesesozialisatorische Prozesse beeinflussen sollte. Da Voranalysen gezeigt haben, dass kein Zusammenhang mit den zuvor dargestellten weiteren drei Dimensionen des lesebezogenen Unterstützungsverhalten nachgewiesen werden konnte (siehe Anlage 9), wird diese Skala als Generalfaktorenmodell dargestellt und in die späteren Analysen eingeführt.

Abbildung 7.14: Messmodell zur elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber



Die Fitwerte zeigen, dass sich das latente Konstrukt ‚Einstellung Lesen‘ sehr gut durch die Datenmatrix der vier Items repräsentieren lässt (CFI=.989; TLI=.967; RMSEA=.045) (siehe Abbildung 7.14).

Die deskriptiven Statistiken der Skala (siehe Tabelle 7.19) zeigen eine hohe Wertschätzung der Eltern dem Lesen gegenüber. Der Mittelwert des Items „Ich lese nur, wenn es sein muss“ liegt bei $M=3,59$, was bedeutet, dass diese Aussage eine hohe Ablehnung erfährt. Die Standardabweichung dieses Items fällt am niedrigsten aus und es wird deutlich, dass zwei Drittel aller Eltern angeben, dass sie der Aussage wenig bis überhaupt nicht zustimmen.

Tabelle 7.19: Deskriptive Statistik zur Einstellung Lesen

<i>Einstellung zum Lesen ($\alpha=.82$)</i>	MW	SD	r_{it}
Bitte geben sie an, wie sehr sie den folgenden Aussagen über das Lesen zustimmen.			
(1=stimme stark zu/2=stimme einigermaßen zu/3=stimme wenig zu/4=stimme überhaupt nicht zu)			
ich lese nur, wenn es sein muss	3,59	0,82	0,55
(1=stimme überhaupt nicht zu/2=stimme wenig zu/3=stimme einigermaßen zu/4=stimme stark zu)			
ich rede gern mit anderen Menschen über Bücher	2,89	1,00	0,64
ich verbringe meine Freizeit gerne mit Lesen	3,20	0,96	0,75
Lesen ist bei uns zu Hause eine wichtige Aktivität	3,11	0,88	0,61

Entsprechend hoch fällt der Mittelwert bei der Aussage aus, dass die Eltern ihre Freizeit gern mit Lesen verbringen ($MW=3,20$) und dass Lesen bei ihnen zu Hause eine wichtige Aktivität darstellt ($MW=3,11$). Die geringste Zustimmung erfährt das Item „Ich rede gern mit anderen Menschen über Bücher“ ($MW=2,89$), welches gleichzeitig auch die größte Streuung aufweist ($SD=1,0$). Zumindest ein Drittel der Eltern liegt somit in einem Wertebereich zwischen 1,0 und 1,89 sowie 2,89 und 3,89, was besagt, dass es Schülerinnen und Schüler gibt, deren Eltern sich nur ungern mit anderen über Bücher unterhalten (,stimme überhaupt nicht zu‘ bis ,stimme wenig zu‘). Die Trennschärfen liegen alle in einem guten Bereich und der Mittelwert der Skala liegt bei $MW=3,20$ ($SD=0,73$).

7.2.1.3 Elterliches Erziehungsverhalten

Als letztes strukturelles Sozialisationsmerkmal wird das elterliche Erziehungsverhalten betrachtet, von dem angenommen wird, dass es in einem Zusammenhang mit den allgemeinen motivationalen Einstellungen steht (siehe hierzu Abschnitt 4.3.6). Das Ausmaß an kontrollierendem Verhalten gilt dabei als Indikator für den Erziehungsstil.

Die Überprüfung der Datenstruktur hat ergeben, dass das Generalfaktorenmodell aufgrund der schlechten Fitwerte verworfen werden muss ($CFI=.853$; $TLI=.724$; $RMSEA=.105$). Auch wenn sich bei der Berechnung eines Mehrfaktorenmodells gezeigt hat, dass ein mittelstarker Zusammenhang zwischen den beiden Dimensionen besteht (siehe Abbildung 7.15) und man von daher auch von einem Modell zweiter Ordnung ausgehen könnte, wird sich für das Mehrfaktorenmodell entschieden.

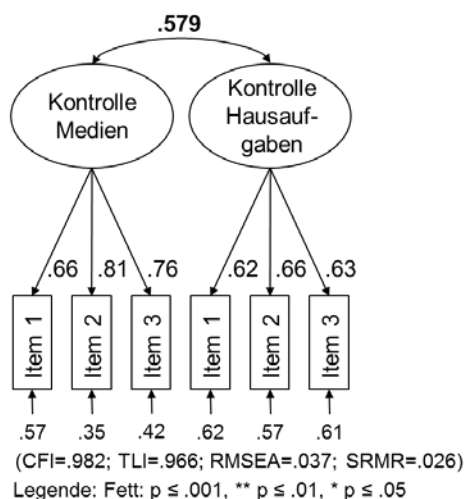
Tabelle 7.20: Ergebnisse der CFA zum elterlichen Erziehungsverhalten

Modell	Faktoren	χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA	AIC
I	1	599.559	9	0.835	0.724	0.105	102.519.211
II	2	73.110	8	0.982	0.966	0.037	101.305.945
III	2/1	63.978	7	0.984	0.966	0.037	101.307.945

Legende: Modell I: ein Generalfaktormodell; Modell II: zwei miteinander korrelierte Dimensionen; Modell III: Faktorenmodell zweiter Ordnung mit zwei miteinander korrelierten Dimensionen

Dies wird damit begründet, dass einerseits die Unterschiede in den Fitwerten minimal ausfallen (CFI=.982; TLI=.966; RMSEA=.037 für Modell II gegenüber CFI=.984; TLI=.966; RMSEA=.037 für Modell III) (siehe Tabelle 7.20) und andererseits der Satorra-Bentler Differenztest ergab, dass sich die χ^2 -Verteilungen der beiden Modelle signifikant voneinander unterscheiden ($\Delta\chi^2=17664$, $df=1$, $p=.00$) und damit Modell II die Datenstruktur angemessener abbildet.

Abbildung 7.15: Messmodell II zum elterlichen Erziehungsverhalten



Wie bereits berichtet besteht ein mittelstarker Zusammenhang zwischen dem Ausmaß an Kontrolle des Medienkonsums und dem Ausmaß, mit dem die Hausaufgaben des Kindes kontrolliert werden ($r=.58$). Eltern, welche die Dauer und die Qualität des Fernsehens reglementieren, achten ebenso darauf, dass die Hausaufgaben verrichtet werden und eine bestimmte Zeit des Tages mit dem Lesen zugebracht wird.

Die deskriptiven Statistiken (Tabelle 7.21) zeigen, dass der Medienkonsum der Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt relativ stark durch die Eltern kontrolliert wird. Alle Mittelwerte liegen in einem Bereich um $MW=3,0$, was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt den einzelnen Aussagen fast zustimmen. Jedoch sind die Standardabweichungen für alle Items hoch, was besagt, dass das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler sehr heterogen ausfällt. Die Trennschärfen liegen alle in einem zufriedenstellenden Bereich und der Mittelwert der Skala liegt bei $MW=3,00$ ($SD=0,96$).

Tabelle 7.21: Deskriptive Statistik zur Kontrolle Medien

<i>Kontrolle Medien ($\alpha=.79$)</i>	MW	SD	r_{it}
Achten deine Eltern darauf, wann und wie lange du die folgenden Dinge tust? (stimmt gar nicht=1/stimmt ein wenig=2/stimmt fast=3/stimmt genau=4)			
Meine Eltern achten sehr darauf, wie viel Zeit ich damit verbringe, fernzusehen oder mit dem Computer zu spielen	3,19	1,79	0,57
Meine Eltern achten sehr darauf, was ich am Computer mache	2,86	1,21	0,66
Meine Eltern achten sehr darauf, was ich mir im Fernsehen anschau	2,97	1,15	0,64

Bezogen auf das Ausmaß an elterlicher Kontrolle bei den Hausaufgaben (Tabelle 7.22), lässt sich erkennen, dass die Zustimmung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Aussagen zur Hausaufgabenkontrolle insgesamt etwas geringer ausfällt. Der höchste Mittelwert zeigt sich bei dem Item „Meine Eltern achten sehr darauf, wie viel Zeit ich mit den Hausaufgaben verbringe“ und liegt mit MW=2,88 über dem theoretischen Mittelwert.

Tabelle 7.22: Deskriptive Statistik zur Kontrolle Hausaufgaben

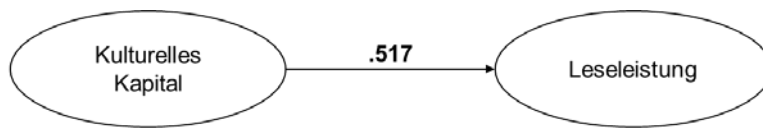
<i>Kontrolle Hausaufgaben ($\alpha=.67$)</i>	MW	SD	r_{it}
Achten deine Eltern darauf, wann und wie lange du die folgenden Dinge tust? (stimmt gar nicht=1/stimmt ein wenig=2/stimmt fast=3/stimmt genau=4)			
Meine Eltern achten sehr darauf, wie viel Zeit ich mit den Hausaufgaben verbringe	2,88	1,12	0,44
Meine Eltern wollen, dass ich die Hausaufgaben immer zur selben Zeit mache	2,30	1,27	0,52
Meine Eltern bestehen darauf, dass ich eine bestimmte Zeit am Tag mit Lesen verbringe	2,12	1,24	0,48

Ob die Hausaufgaben immer zur selben Zeit gemacht werden, scheint für die Eltern etwas weniger relevant zu sein (MW=2,30) und ob die Kinder eine bestimmte Zeit am Tag mit dem Lesen zubringen, wird - am Durchschnitt gemessen – am wenigstens kontrolliert (MW=2,12). Alle drei Items weisen eine hohe Standardabweichung auf, was darauf hindeutet, dass das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler heterogen ausfällt. Die Trennschärfen erreichen teilweise gerade so einen zufriedenstellenden Bereich bzw. liegen teilweise knapp unter diesem. Der Mittelwert der Skala beträgt MW=2,44 (SD=0,94).

7.2.2 Kulturelles Kapital und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation

Nachdem die Konstrukte zur familiären Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene vorgestellt wurden, werden diese im weiteren Verlauf in einen Zusammenhang mit der Leseleistung und den motivationalen Einstellungen gebracht. Hierzu wird vorerst dargestellt, welche Bedeutung das kulturelle Kapital für die Leseleistung hat. Die Fitwerte des Modells fallen sehr gut aus (CFI=.981; TLI=.962; RMSEA=.047; SRMR=.024).

Abbildung 7.16: Kulturelles Kapital und Leseleistung



(CFI=.981; TLI=.962; RMSEA=.047; SRMR=.024)

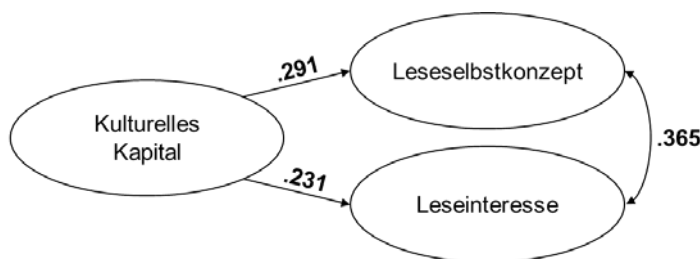
Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Abbildung 7.16 zeigt, dass die kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler in einem mittleren Zusammenhang mit den erbrachten Leistungen steht. Der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung stellt mit $\beta=.517$ den bislang von allen Konstrukten größten Effekt auf die Leseleistung dar. Entsprechend erklärt das kulturelle Kapital bereits 26,8% der gesamten Varianz in der Leseleistung und erklärt damit mehr Streuung in den Ergebnissen der Leseleistung als das akademische Selbstkonzept ($r^2=.241$) oder das Leseselbstkonzept ($r^2=.210$).

Wie das soeben vorgestellte Modell zeigt, ist die Leseleistung zu einem erheblichen Teil durch das familiäre kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler bedingt. Des Weiteren konnte in Abschnitt 3.5.4 herausgearbeitet werden, dass die Lesemotivation eine wichtige Rolle bei der Erklärung der Leistungen im Lesen einnimmt. Da im theoretischen Teil zur Lesesozialisation darauf hingewiesen wurde, dass das kulturelle Kapital die Lesemotivation des Kindes beeinflussen kann (siehe hierzu Abschnitt 4.3.5), wird an dieser Stelle untersucht, inwiefern das kulturelle Kapital über die Lesemotivation auf die erbrachten Leistungen im Lesen einwirkt.

Nachdem Abbildung 7.16 die direkten Effekte des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung gezeigt hat, werden in der nächsten Abbildung die direkten Effekte des kulturellen Kapitals auf die Lesemotivation dargestellt. Anschließend verdeutlicht Abbildung 7.18 die Bedeutung der Dimensionen der Lesemotivation als vermittelnde Faktoren zwischen kultureller Herkunft und Leseleistung.

Abbildung 7.17: Kulturelles Kapital und Lesemotivation



(CFI=.971; TLI=.961; RMSEA=.028; SRMR=.032)

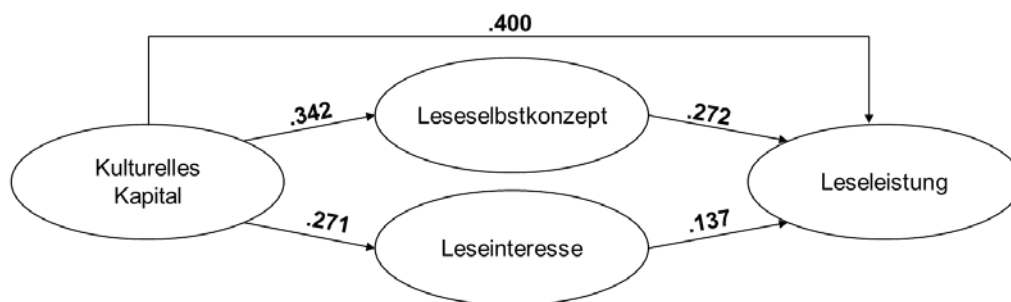
Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Wie in Abbildung 7.17 zu erkennen ist, steht die kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler in einem positiven Zusammenhang mit deren motivationalen Einstellungen dem Lesen gegenüber. Der positive Effekt des kulturellen Kapitals auf die Lesemotivation ist für das Leseselbstkonzept mit $\beta=.291$ etwas größer als für das Leseinteresse ($\beta=.231$) und entspre-

chend ist die Varianzaufklärung für das Leseselbstkonzept durch das kulturelle Kapital mit 8,5% größer als für das Leseinteresse ($r^2=.053$). Insgesamt bildet das Modell die Datenstruktur sehr gut ab (CFI=.971; TLI=.961; RMSEA=.028; SRMR=.032).

Da die Bedeutung der Lesemotivation für die Leseleistung bereits in Abschnitt 7.1.2.2 dargestellt wurde, wird an dieser Stelle nicht erneut darauf eingegangen, sondern die Dimensionen der Lesemotivation direkt als Mediatoren in das Modell zur Erklärung der Leseleistung durch das Kulturelle Kapital eingefügt (Abbildung 7.18).

Abbildung 7.18: Effekte des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation



(CFI=.943; TLI=.924; RMSEA=.038; SRMR=.064)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Fitwerte des Modells sind akzeptabel bis zufriedenstellend (CFI=.943; TLI=.924; RMSEA=.038; SRMR=.064). Es zeigt sich, dass der direkte Effekt des kulturellen Kapitals durch die Berücksichtigung der Mediatorvariablen verringert wird (von $\beta=.517$ auf $\beta=.400$). Somit kann die mediiierende Wirkung der Lesemotivation bestätigt werden. Die indirekten Effekte des kulturellen Kapitals auf die beiden Dimensionen der Lesemotivation vergrößern sich leicht gegenüber dem vorangegangenen Modell (Abbildung 7.17) von $\beta=.291$ auf $\beta=.342$ bzw. $\beta=.231$ auf $\beta=.271$. Bei den indirekten Effekten der Lesemotivation auf die Leseleistung lässt sich eine entgegengesetzte Veränderung feststellen, da sich der Effekt des Leseselbstkonzepts auf die Leseleistung von $\beta=.395$ auf $\beta=.272$ und der Effekt des Leseinteresses von $\beta=.161$ auf $\beta=.137$ verringert.

7.2.3 Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation

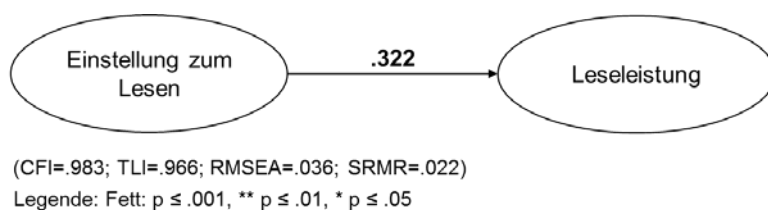
Wie der vorangegangene Abschnitt zeigen konnte, wird ein Teil des Zusammenhangs von Kultureller Herkunft und Leseleistung durch die Lesemotivation erklärt. Dennoch bleibt auch unter Berücksichtigung der Lesemotivation ein mittlerer Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung ($\beta=.400$) bestehen. Es stellt sich von daher die Frage, welche weiteren vermittelnden Faktoren eine Rolle spielen, wenn es um die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Leseleistung geht. Die Ausführungen zur Lesesozialisation (siehe Abschnitt 4.2) weisen darauf hin, dass die Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber sowohl mit dem kulturellen Kapital der Eltern korrespondiert als auch mit der Lesemotivation der Kinder. Des Weiteren

ren kann davon ausgegangen werden, dass die eigene Einstellung dem Lesen gegenüber das lesebezogene Unterstützungsverhalten der Eltern beeinflusst und damit auch auf die Lesemotivation der Kinder einwirken kann. Von daher werden im weiteren Verlauf die Bedeutungen der verschiedenen Dimensionen des lesebezogenen Unterstützungsverhaltens für die Leseleistung und die Lesemotivation analysiert und ihre vermittelnde Funktion zwischen kultureller Herkunft und Leseleistung spezifiziert. Da die konfirmatorischen Faktorenanalysen gezeigt haben, dass die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber nicht mit den lesebezogenen Unterstützungsmaßnahmen zusammenhängt (siehe Anlage 9), werden beide Konstrukte gesondert auf ihre Bedeutung für die Leseleistung und ihren Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft hin überprüft.

7.2.3.1 Elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation

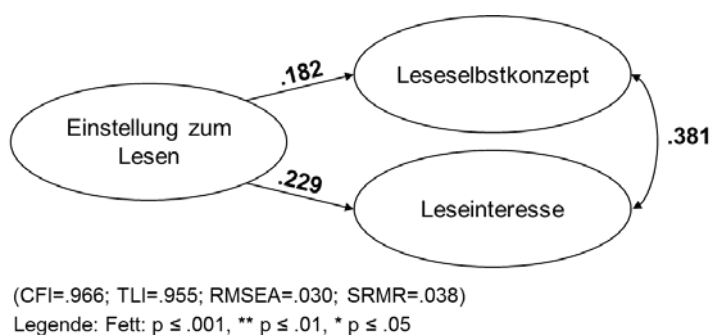
Das erste Modell (Abbildung 7.19) gibt Aufschluss darüber, in welchem Verhältnis die Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber zur Leseleistung der Kinder steht.

Abbildung 7.19: Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Leseleistung



Die Fitwerte des Modells können als sehr gut bezeichnet werden (CFI=.983; TLI=.966; RMSEA=.036; SRMR=.022) und die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber erklärt 10,4% der Varianz in der Leseleistung des Kindes. Der Effekt auf die Leseleistung fällt mit ($\beta=.322$) moderat aus.

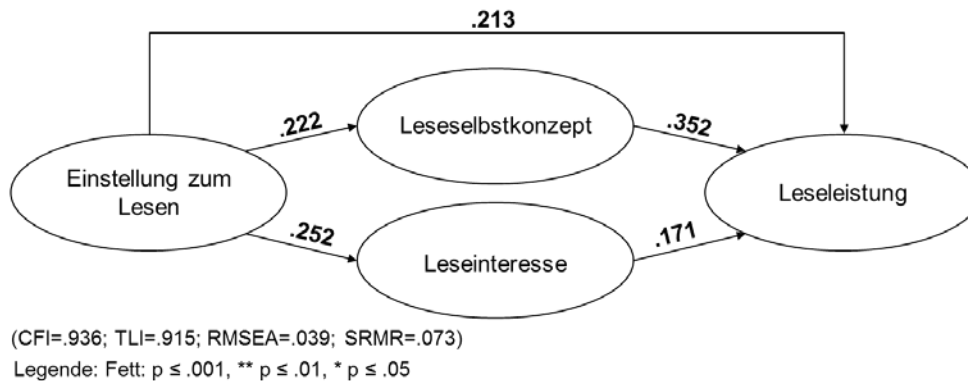
Abbildung 7.20: Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Lesemotivation



Bezüglich der Bedeutung der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber für die Lesemotivation des Kindes zeigt Abbildung 7.20, dass sich sowohl positive Effekte der Einstellung zum Lesen auf das Leseselbstkonzept ($\beta=.182$) als auch auf das Leseinteresse nachweisen lassen ($\beta=.229$). Allerdings erscheint die Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber von

etwas größerer Bedeutung für das kindliche Leseinteresse zu sein als für das Leseselbstkonzept. Dies spiegelt sich ebenso in der erklärten Varianz für die beiden Dimensionen der Lesemotivation durch die Einstellung zum Lesen wider, welche für das Leseselbstkonzept bei $r^2=.033$ liegt und für das Leseinteresse bei $r^2=.052$. Die Fitwerte für das Modell sind als sehr gut zu bezeichnen (CFI=.966; TLI=.955; RMSEA=.030; SRMR=.038).

Abbildung 7.21: Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation

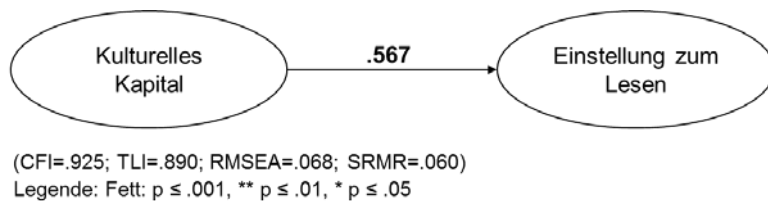


Um zu überprüfen, inwiefern die Lesemotivation den Effekt der Einstellung zum Lesen auf die Leseleistung mediert, zeigt Abbildung 7.21 ein Mediatormodell zur vermittelnden Position der Dimensionen der Lesemotivation. Das Modell weist zufriedenstellende Fitwerte auf (CFI=.936; TLI=.915; RMSEA=.039; SRMR=.073). Es wird deutlich, dass der direkte Effekt der Einstellung zum Lesen auf die Leseleistung auch unter Berücksichtigung der Lesemotivation erhalten bleibt, wenn auch in etwas abgeschwächter Form ($\beta=.213$ gegenüber $\beta=.322$ im Modell ohne Lesemotivation). Die indirekten Effekte der Lesemotivation auf die Leseleistung verändern sich unter Berücksichtigung der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber in verschiedene Richtungen. Der Effekt vom Leseselbstkonzept auf die Leseleistung verringert sich von $\beta=.395$ (im Modell ohne Einstellung zum Lesen, siehe Abbildung 7.7) auf $\beta=.352$ und der Effekt des Leseinteresses auf die Leseleistung fällt mit $\beta=.171$ geringfügig größer aus, als im Modell ohne Einstellung dem Lesen gegenüber ($\beta=.161$). Für die indirekten Effekte der elterlichen LeseEinstellung auf die Lesemotivation des Kindes zeigt sich insofern eine Veränderung, als dass der Effekt der Einstellung zum Lesen auf das Leseselbstkonzept bei gleichzeitiger Modellierung der Leseleistung von $\beta=.182$ auf $\beta=.222$ ansteigt und sich der Effekt der elterlichen LeseEinstellung auf das Leseinteresses unter Berücksichtigung der Leseleistung von $\beta=.229$ auf $\beta=.252$ vergrößert.

7.2.3.2 Kulturelle Herkunft, elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation

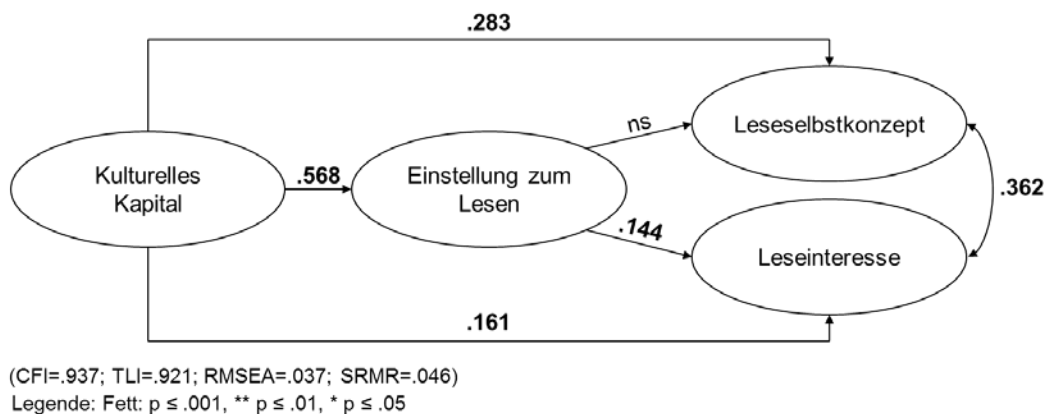
Wie bereits erläutert, ist davon auszugehen, dass die kulturelle Herkunft die Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber mitbestimmt. Somit wird in diesem Abschnitt ein Modell entwickelt, welches das vorangegangene Modell zur Bedeutung der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber unter Berücksichtigung der Lesemotivation um den Aspekt der kulturellen Herkunft erweitert.

Abbildung 7.22: Kulturelles Kapital und Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber



Wie Abbildung 7.22 zeigt, steht das kulturelle Kapital der Eltern in einem mittleren Zusammenhang mit deren Einstellung dem Lesen gegenüber $\beta = .567$. Die Varianzaufklärung ist mit 32,1% sehr hoch, allerdings bleibt zu bedenken, dass der TLI mit einem Wert von .890 knapp unter der geforderten Grenze von .90 liegt. Alle anderen Fitwerte weisen hingegen einen zufriedenstellenden Wert auf (CFI=.925; TLI=.890; RMSEA=.069; SRMR=.060).

Abbildung 7.23: Kulturelles Kapital, Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Lesemotivation

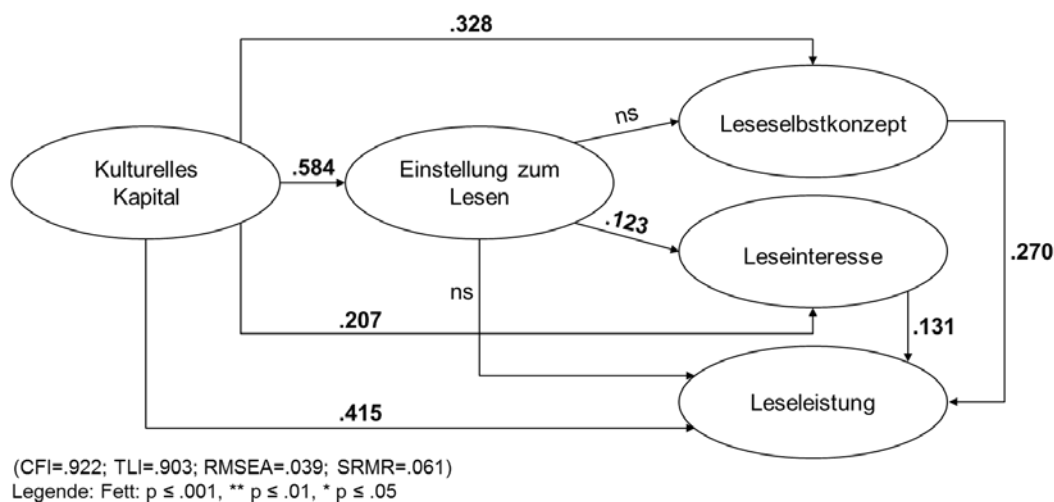


Wird das vorangegangene Modell um die Dimensionen der Lesemotivation erweitert, lassen sich kaum Veränderungen hinsichtlich des Zusammenhangs von Kulturellem Kapital und Leseselbstkonzept gegenüber dem Modell ohne Einstellung zum Lesen als Mediator (siehe Abbildung 7.17) feststellen. Der Effekt des Kulturellen Kapitals auf das Leseselbstkonzept ändert sich mit $\beta = .283$ gegenüber $\beta = .291$ kaum. Der nichtsignifikante Pfad von der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber auf das Leseselbstkonzept bestätigt, dass der Einstellung zum Lesen keine mediiierende Wirkung auf das Leseselbstkonzept nachgewiesen werden kann. Vielmehr zeigt sich die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber als relevant für das

Leseinteresse des Kindes. Der Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseinteresse verringert sich von $\beta=.231$ (siehe Abbildung 7.17) auf $\beta=.161$, wenn die Einstellung dem Lesen gegenüber als Mediatorvariable in das Modell aufgenommen wird. Des Weiteren zeigt sich ein positiver Effekt der elterlichen LeseEinstellung auf das Leseinteresse von $\beta=.144$, womit die vermittelnde Funktion der Einstellung dem Lesen gegenüber zwischen kulturellem Kapital und Leseinteresse bestätigt werden kann. Die Fitwerte des Modells sind als durchweg zufriedenstellend anzusehen ($CFI=.937$; $TLI=.921$; $RMSEA=.037$; $SRMR=.046$).

In einem letzten Schritt soll das Modell um die Leseleistung erweitert werden, um zu verdeutlichen, welche Faktoren der familiären Sozialisation auf Strukturebene (hier repräsentiert durch das kulturelle Kapital und die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber) über die Lesemotivation auf die Leseleistung einwirken. Da vorangegangene Analysen gezeigt haben, dass das Kulturelle Kapital unter Berücksichtigung der Lesemotivation (Abbildung 7.18) einen eigenständigen Effekt auf die Leseleistung ausübt und ebenso einen eigenständigen Effekt auf die Lesemotivation aufweist, wenn die Einstellung dem Lesen gegenüber mitmodelliert wird (Abbildung 7.23), werden im folgenden Modell alle direkten und indirekten Effekte des Kulturellen Kapitals auf die Leseleistung modelliert. Wie in Abbildung 7.21 zu sehen, behält die Einstellung dem Lesen gegenüber einen eigenständigen direkten Effekt auf die Leseleistung, wenn die Lesemotivation als Mediator in das Modell aufgenommen wird, weshalb auch dieser Effekt im nachfolgenden Modell geschätzt wird.

Abbildung 7.24: Kulturelles Kapital und Leseleistung unter Berücksichtigung der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber und der Lesemotivation



Die Fitwerte des Modells können als zufriedenstellend angesehen werden ($CFI=.922$; $TLI=.903$; $RMSEA=.039$; $SRMR=.061$). Besonders auffällig an diesem Modell (Abbildung 7.24) ist die Veränderung des direkten Effektes von der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber auf die Leseleistung. Während dieser im Modell ohne das Kulturelle Kapital noch bei $\beta=.231$ lag, lässt sich unter Berücksichtigung des Kulturellen Kapitals kein signifikanter Effekt auf die Leseleistung nachweisen. Die Bedeutung der Einstellung dem Lesen gegenüber

für die Leseleistung wird somit unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals vollständig durch das Leseinteresse des Kindes vermittelt. Entsprechend verringert sich der Effekt des Kulturellen Kapitals auf das Leseinteresse von $\beta=.271$ (siehe Abbildung 7.18) auf $\beta=.207$ sowie der Effekt der Einstellung zum Lesen auf das Leseinteresse. Das Leseselbstkonzept verliert an Erklärungskraft für die Leseleistung, wenn die Bedeutung des Kulturellen Kapitals für das Leseselbstkonzept und die Leseleistung berücksichtigt werden ($\beta=.352$ (siehe Abbildung 7.21) gegenüber $\beta=.270$).

7.2.3.3 Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation

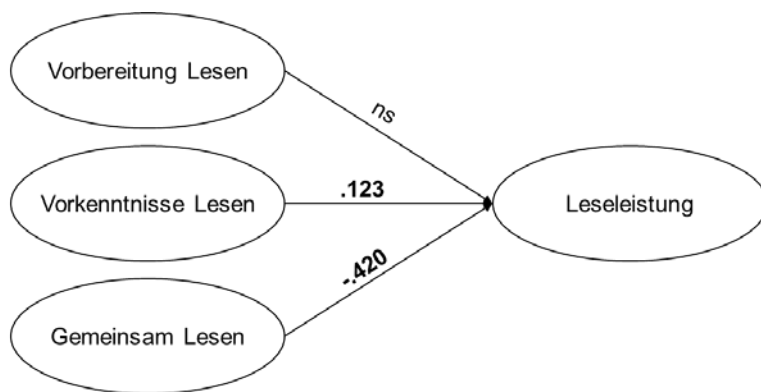
Nachdem die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber als Strukturmerkmal der Lesesozialisation (als ein Aspekt der familiären Sozialisation) und deren Bedeutung für die Lesemotivation und die Leseleistung beleuchtet wurde, beschäftigen sich die folgenden Abschnitte mit den prozessualen Merkmalen der familiären Lesesozialisation. Hierzu zählt das lesebezogene Unterstützungsverhalten, welches sich in die Dimensionen ‚Vorbereitung Lesen‘, ‚Vorkenntnisse Lesen‘⁷⁴ und ‚Gemeinsam Lesen‘ aufteilen lässt (siehe hierzu Abschnitt 7.2.1.2). In einem ersten Schritt wird der Zusammenhang von lesebezogenem Unterstützungsverhalten und Leseleistung überprüft (Abbildung 7.25), um daran anschließend dessen Bedeutung für die Lesemotivation zu analysieren (Abbildung 7.26).

Das Modell (Abbildung 7.25) weist überwiegend zufriedenstellende Fitwerte auf (CFI=.933; TLI=.899; RMSEA=.046; SRMR=.045), wobei der TLI knapp unter dem geforderten Wertebereich von $>.90$ bleibt, und erklärt 17,9% der Varianz in der Leseleistung. Den einzig positiven Effekt auf die Leseleistung üben die Vorkenntnisse im Lesen aus ($\beta=.123$), die lesevorbereitenden Aktivitäten vor Schuleintritt stehen am Ende der Grundschulzeit in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Leseleistung. Das gemeinsame Lesen steht im Gegensatz zu den Vorkenntnissen im Lesen in einem negativen Verhältnis zur erbrachten Leistung ($\beta=-.420$)⁷⁵.

⁷⁴ Auch wenn die Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt eher Kompetenzen des Kindes beschreiben und damit auf den ersten Blick als Strukturmerkmal betrachtet werden sollten, stehen hinter den Kompetenzen Prozesse, die während der frühkindlichen Lesesozialisation stattgefunden haben und damit in dieser Arbeit den Prozessmerkmalen der familiären Sozialisation zugeordnet werden.

⁷⁵ Auf den ersten Blick erscheint der vergleichsweise geringe Effekt der Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt auf die Leseleistung am Ende der Grundschulzeit nicht plausibel, wenn man davon ausgeht, dass beide Merkmale durch die familiäre Lesesozialisation bedingt werden. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass die überwiegende Anzahl an Schülerinnen und Schüler eine vorschulische Bildungseinrichtung besucht, in der auch Vorläuferfähigkeiten für das Lesen gefördert werden, erscheint es denkbar, dass sich die Vorkenntnisse im Lesen mehr oder weniger unabhängig vom Elternhaus entwickeln bzw. eine fehlende familiäre Förderung durch den Besuch einer vorschulischen Bildungseinrichtung kompensiert werden kann. Damit verlieren sie an Bedeutung für die später stattfindenden Leselernprozesse, welche wiederum die Leseleistung am Ende der Grundschulzeit bedingen (für eine detaillierte Diskussion der Befunde siehe Abschnitt 8.1.2.3 und Abschnitt 8.1.2.4).

Abbildung 7.25: Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung



(CFI=.933; TLI=.899; RMSEA=.046; SRMR=.045)

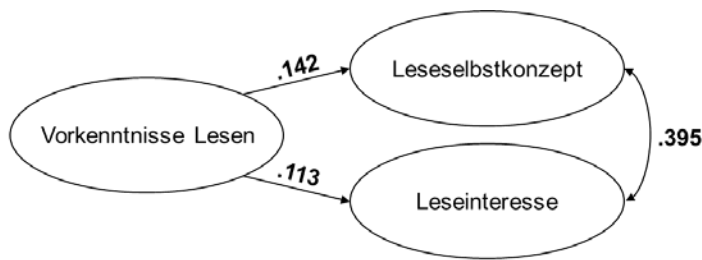
Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Um zu überprüfen, ob dieser negative Zusammenhang, ähnlich wie bei der Dimension ‚Austausch Lesen‘, auf die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen zurückzuführen ist, wurde das Modell unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeit erneut berechnet (siehe hierzu Anlage 10). Es zeigte sich, dass sich der negative Effekt zwar verringert (von $\beta = -.420$ auf $\beta = -.311$), aber dennoch als moderater Effekt bestehen blieb. Insofern erscheint das gemeinsame Lesen ebenso wie der Austausch über das Gelesene (siehe Abschnitt 7.1.2.1) eher eine Intervention bei schwächeren Leseleistungen darzustellen als eine in den familiären Alltag eingebettete Form der Leseförderung, die alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zuteil wird. Aufgrund des querschnittlichen Designs von IGLU-E 2006 kann nicht geklärt werden, ob sich der Effekt verändert, wenn die Schülerinnen und Schüler über die gleichen Leistungen im Lesen verfügen und von daher kann das Konstrukt nicht in das theoretisch begründete Gesamtmodell aufgenommen werden. Ebenso wird auf die Modellierung der Dimension ‚Vorbereitung Lesen‘ verzichtet, da sie nicht zur Erklärung der Leseleistung beiträgt.

Um die Relevanz der vorschulischen Kenntnisse im Lesen für die spätere Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten, wurde in einem zweiten Schritt ein Modell berechnet (Abbildung 7.26), was die Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen für das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse analysiert. Die Fitwerte des Modells sind als sehr gut zu bezeichnen (CFI=.933; TLI=.899; RMSEA=.046; SRMR=.045), das latente Konstrukt der Vorkenntnisse im Lesen erklärt hingegen lediglich nur 2% der Varianz im Leseselbstkonzept und 1,3% der Varianz im Leseinteresse.

Wie die geringe Varianzaufklärung zeigt, stehen die Kenntnisse im Lesen vor Schuleintritt in einem geringen Zusammenhang mit den Dimensionen der Lesemotivation. Dies spiegelt sich ebenso in den niedrigen positiven Effekten der Vorkenntnisse Lesen auf das Leseselbstkonzept ($\beta = .142$) wie auch in dem geringen Effekt auf das Leseinteresse ($\beta = .113$) wider.

Abbildung 7.26: Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Lesemotivation

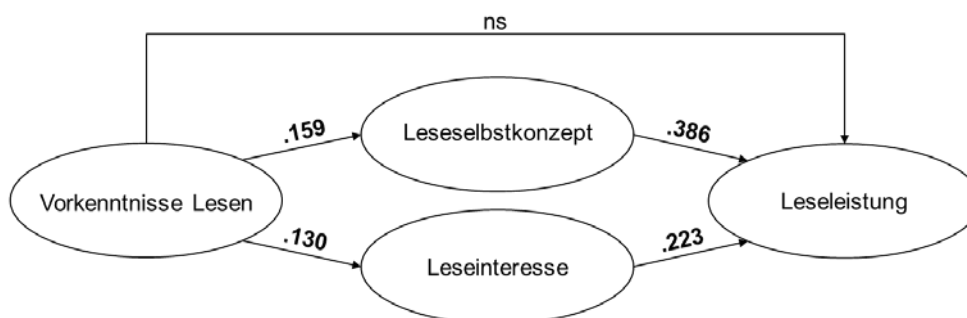


(CFI=.979; TLI=.971; RMSEA=.027; SRMR=.029)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Das Mediatormodell zur vermittelnden Funktion der Lesemotivation zwischen den vorschulischen Lesekenntnissen und der Leseleistung (Abbildung 7.27) macht deutlich, dass die frühkindlichen Vorkenntnisse im Lesen bis am Ende der Grundschulzeit nicht direkt auf die Leseleistung wirken, sondern über die Lesemotivation vermittelt werden. Das Modell weist gute Fitwerte auf (CFI=.939; TLI=.917; RMSEA=.041; SRMR=.081). Es zeigt sich, dass der direkte Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation nicht mehr signifikant ausfällt und somit vollständig durch das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse mediiert wird. Die Effekte der Vorkenntnisse im Lesen auf die Dimensionen der Lesemotivation vergrößern sich leicht gegenüber dem Modell ohne Leseleistung (von $\beta=.142$ auf $\beta=.159$ für das Leseselbstkonzept und $\beta=.113$ auf $\beta=.130$ für das Leseinteresse).

Abbildung 7.27: Mediatormodell zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten vermittelt über die Lesemotivation



(CFI=.939; TLI=.917; RMSEA=.041; SRMR=.081)

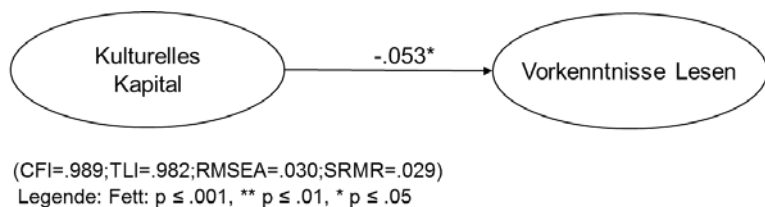
Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Effekte der Lesemotivation auf die Leseleistung verändern sich unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse im Lesen in verschiedene Richtungen. Der Effekt des Selbstkonzeptes verringert sich minimal von $\beta=.395$ (siehe Abbildung 7.7) auf $\beta=.386$ und der Effekt des Leseinteresses auf die Leseleistung vergrößert sich von $\beta=.161$ (siehe Abbildung 7.7) auf $\beta=.223$.

7.2.3.4 Kulturelle Herkunft und Leseleistung unter Berücksichtigung des lesebezogenen Unterstützungsverhalten und der Lesemotivation

Da sich gezeigt hat, dass die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber zwar eng mit dem kulturellen Kapital zusammenhängt, aber keine Bedeutung hat, wenn es um die Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt geht (siehe hierzu Abschnitt 7.2.1.2 und Anlage 10), wird in diesem Abschnitt untersucht, inwiefern das kulturelle Kapital überhaupt mit den lesebezogenen Aktivitäten vor Schuleintritt einhergeht. Hierzu wird vorerst dargestellt, welchen direkten Effekt das kulturelle Kapital auf die Vorkenntnisse im Lesen ausübt. Das Modell (Abbildung 7.28) verfügt zwar über sehr gute Fitwerte (CFI=.989; TLI=.982; RMSEA=.030; SRMR=.029), die Varianzaufklärung des latenten Konstruktes ‚Vorkenntnisse Lesen‘ durch das kulturelle Kapital fällt jedoch nicht signifikant aus.

Abbildung 7.28: Kulturelles Kapital und Vorkenntnisse Lesen

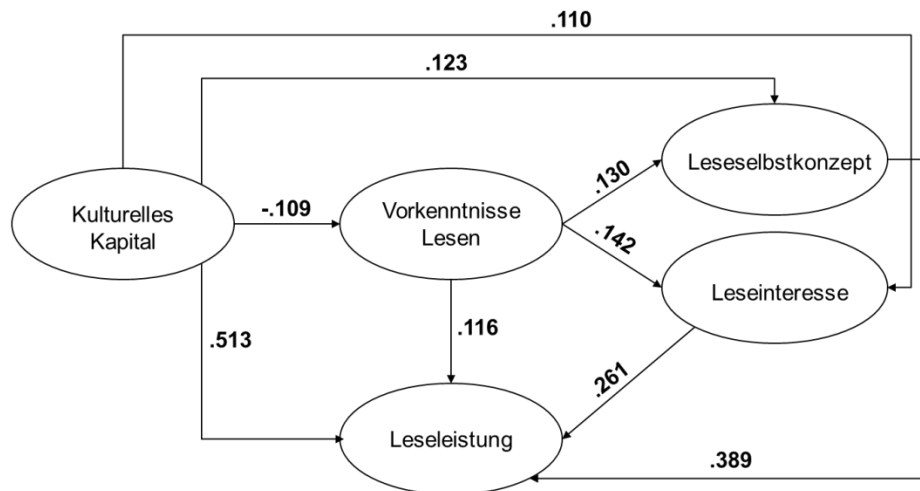


Der minimale negative Effekt von $\beta = -.053$ fällt zwar signifikant aus, kann aber inhaltlich kaum interpretiert werden⁷⁶. Von daher wird an dieser Stelle auf die Darstellung des Mediatormodells zur Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Lesemotivation verzichtet, da davon auszugehen ist, dass der indirekte Effekt des kulturellen Kapitals auf die Vorkenntnisse im Lesen zu gering ausfällt, um diesen Faktor als Mediator einzusetzen. Dies wurde überprüft und bestätigt (siehe hierzu Anlage 11), da sich die Effekte des Mediatormodells kaum von den direkten Effekten des kulturellen Kapitals auf die Lesemotivation (Abbildung 7.17) und den direkten Effekten der Vorkenntnisse im Lesen auf die Lesemotivation (Abbildung 7.26) unterscheiden.

Da ein Mediatormodell an dieser Stelle überflüssig erscheint und die Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen für die Leseleistung, vermittelt über die Lesemotivation, bereits in Abschnitt 7.2.3.2 dargestellt wurde, schließt dieser Abschnitt mit der Vorstellung des Gesamtmodells zur Überprüfung des Zusammenhangs von Vorkenntnissen im Lesen und Leseleistung, welches die kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler einbezieht und damit das Mediatormodell zur Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen für die Leseleistung, vermittelt über das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse (Abbildung 7.27), erweitert.

⁷⁶ Zur Interpretation des wider Erwarten geringen Effektes siehe Abschnitt 8.1.2.4.

Abbildung 7.29: Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft



(CFI=.970; TLI=.961; RMSEA=.026; SRMR=.030)

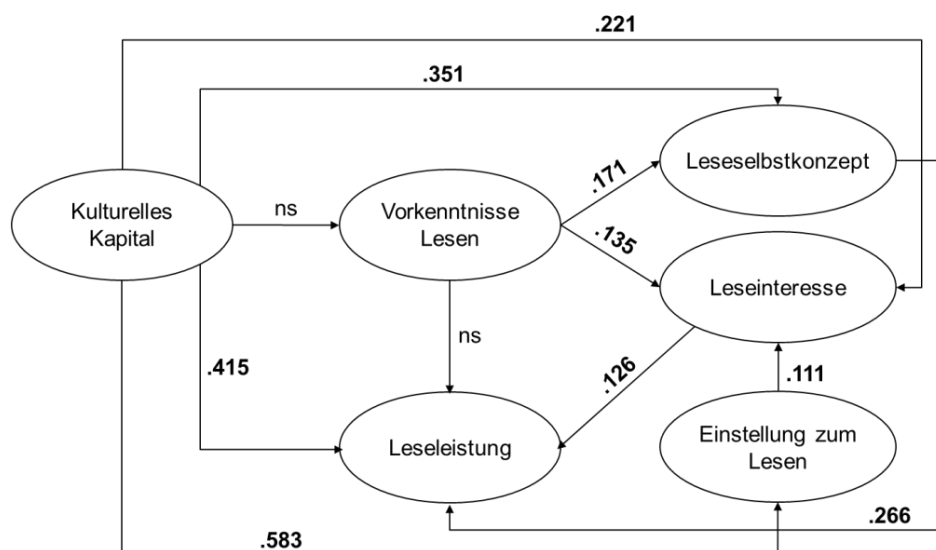
Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Fitwerte des Modells können als sehr gut bezeichnet werden (CFI=.970; TLI=.961; RMSEA=.026; SRMR=.030). Besonders auffällig zeigt sich die Veränderung des Effekts der Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung. Während dieser im Mediatormodell ohne Berücksichtigung der kulturellen Herkunft nicht signifikant ausfiel und somit die Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen vollständig über die Lesemotivation vermittelt wurden, zeigt dieses Modell einen leicht positiven eigenständigen Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung ($\beta=.116$). Des Weiteren vergrößert sich der negative Effekt des kulturellen Kapitals auf die Vorkenntnisse im Lesen, wenn die Leseleistung in das Modell aufgenommen wird (von $\beta=-.051$ (siehe Anlage 11) auf $\beta=-.109$). Die Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen für die Lesemotivation verändert sich geringfügig unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals, wobei der Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf das Leseselbstkonzept leicht abnimmt (von $\beta=.159$ auf $\beta=.130$) und der Effekt auf das Leseinteresse leicht zunimmt (von $\beta=.130$ auf $\beta=.142$) (siehe hierzu Abbildung 7.27). Die vermittelnde Position der Lesemotivation zwischen kultureller Herkunft und Leseleistung verändert sich ebenfalls unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse im Lesen. Während der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseselbstkonzept im Mediatormodell zur Bedeutung der kulturellen Herkunft für die Leseleistung, vermittelt über die Lesemotivation (Abbildung 7.18), noch bei $\beta=.342$ lag, verringert dieser sich unter Hinzunahme der Vorkenntnisse im Lesen auf $\beta=.123$. Für das Leseinteresse ist zu beobachten, dass der indirekte Effekt des kulturellen Kapitals von $\beta=.271$ auf $\beta=.110$ abfällt. Die Vorkenntnisse im Lesen erklären somit einen Teil des Zusammenhangs von kultureller Herkunft und Lesemotivation, wenn die Leseleistung mitmodelliert wird.

7.2.3.5 Integration aller Aspekte in ein Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Lesekompetenz

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse aus Abschnitt 7.2.3.2 und Abschnitt 7.2.3.3 zusammengeführt, um die Bedeutung der einzelnen Aspekte der Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation in einem Gesamtmodell darstellen zu können. Hierzu wird das Modell aus dem vorherigen Abschnitt um den Faktor ‚Einstellung zum Lesen‘ erweitert. Damit gehen die kulturelle Herkunft und die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber als Strukturmerkmale in das Modell ein und die Vorkenntnisse im Lesen repräsentieren die lesesozialisatorischen Prozesse der familiären Sozialisation. Bei der Modellierung des Gesamtmodells wurden lediglich diejenigen Pfade geschätzt, die sich bei der Berechnung der Einzelmodelle als signifikant herausgestellt haben. Dies betrifft insbesondere den Faktor ‚Einstellung zum Lesen‘, dem im Modell zur Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Einstellung dem Lesen gegenüber und der Lesemotivation (siehe Abbildung 7.24) kein signifikanter Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept und der Leseleistung nachgewiesen werden konnte. Da die Pfadkoeffizienten der latenten Faktoren im in diesem Abschnitt vorgestellten Gesamtmodell im Vergleich zum Modell zur Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Einstellung dem Lesen gegenüber und der Lesemotivation (siehe Abbildung 7.24) annähernd konstant geblieben sind, wird sich bei der Beschreibung des folgenden Modells auf den Vergleich zwischen Abbildung 7.29 und Abbildung 7.30 beschränkt.

Abbildung 7.30: Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation



(CFI=.932; TLI=.918; RMSEA=.034; SRMR=.053)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Das Modell weist zufriedenstellende Fitwerte auf (CFI=.932; TLI=.918; RMSEA=.034; SRMR=.053). Wird die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber in das Modell zur Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Vorkenntnisse

im Lesen und der Lesemotivation mit aufgenommen, verringert sich auf der einen Seite der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung (von $\beta=.513$ auf $\beta=.415$) und auf der anderen Seite vergrößern sich die Effekte des kulturellen Kapitals auf die Dimensionen der Lesemotivation. Der Effekt auf das Leseselbstkonzept steigt von $\beta=.123$ auf $\beta=.351$ und der Effekt auf das Leseinteresse vergrößert sich von $\beta=.110$ auf $\beta=.221$. Des Weiteren verliert der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Vorkenntnisse im Lesen ebenso seine Signifikanz wie der Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung. Die Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen für das Leseselbstkonzept ist unter Berücksichtigung der elterlichen LeseEinstellung leicht größer ($\beta=.171$ gegenüber $\beta=.130$), wohingegen die Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen für das Leseinteresse bei gleichzeitiger Betrachtung der Einstellung zum Lesen minimal abnimmt (von $\beta=.142$ auf $\beta=.135$). Eine besonders auffällige Veränderung zeigt sich in den Effekten des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung. Werden lediglich die Vorkenntnisse im Lesen als vermittelnde Variable zwischen kulturellem Kapital und Lesemotivation aufgenommen, übt das Leseselbstkonzept einen mittleren Effekt von $\beta=.389$ auf die Leseleistung aus. Bei gleichzeitiger Betrachtung der Einstellung dem Lesen gegenüber, verliert dieser Effekt an Bedeutung ($\beta=.266$). Eine vergleichbare Veränderung zeigt sich beim Effekt des Leseinteresses auf die Leseleistung (von $\beta=.261$ auf $\beta=.126$). Der Verlust an Bedeutung kann beim Leseinteresse direkt mit der Berücksichtigung der Einstellung dem Lesen gegenüber in Zusammenhang gebracht werden, für das Leseselbstkonzept werden an späterer Stelle plausible Wirkungszusammenhänge diskutiert.

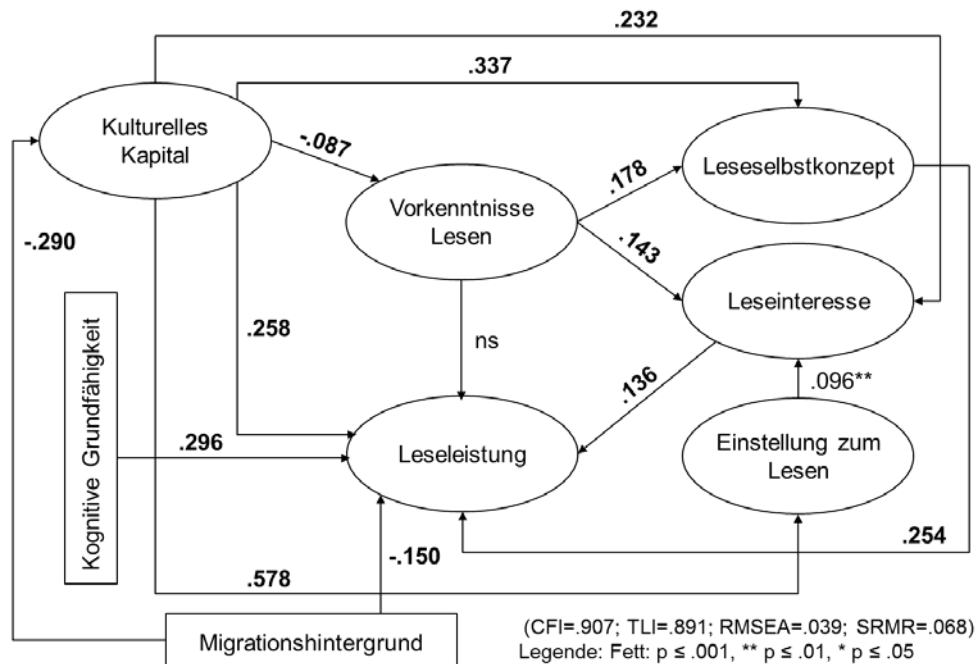
7.2.3.6 *Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Lesekompetenz unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen*

Nachdem ein Modell entwickelt wurde, welches die Lesesozialisation bedingenden Strukturen und Prozesse und deren Bedeutung für die Lesekompetenz (hier verstanden als Lesemotivation und Leseleistung) herausgearbeitet hat, soll abschließend untersucht werden, inwiefern weitere Kontextmerkmale das Zusammenspiel von kultureller Herkunft, lesebezogenem Unterstützungsverhalten, Lesemotivation und Leseleistung beeinflussen. Hierzu wird das vorangegangene Modell (Abbildung 7.30) um die kognitiven Grundfähigkeiten und den Migrationshintergrund erweitert. Da Voranalysen gezeigt haben, dass sich die Pfadkoeffizienten des Modells nicht grundlegend verändern, wenn man den Migrationshintergrund lediglich anhand von zwei Schülergruppen definiert (‚beide Elternteile im Ausland geboren‘ vs. ‚alle anderen‘) anstatt alle drei Gruppen zu modellieren (‚kein Elternteil im Ausland geboren‘, ‚ein Elternteil im Ausland geboren‘, ‚beide Elternteile im Ausland geboren‘), und sich lediglich minimale negative Effekte für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, bei denen ein Elternteil im Ausland geboren ist, auf die Leseleistung ($\beta=-.074$) und das kulturelle Kapital ($\beta=-.048$) gezeigt haben (siehe Anlage 12), wird sich aufgrund der übersichtlicheren Darstellungsweise für die Dichotomisierung des Migrationshintergrundes entsprechend der beschriebenen zwei

Gruppen entschieden (‚beide Elternteile im Ausland geboren‘ vs. ‚kein ein Elternteil im Ausland geboren‘).

Wie die Abbildung 7.31 zeigt, fallen die Fitwerte des Gesamtmodells unter Berücksichtigung der Kontextvariablen überwiegend akzeptabel aus (CFI=.907; TLI=.891; RMSEA=.039; SRMR=.068). Lediglich der TLI erreicht den geforderten Wertebereich von $>.90$ nicht ganz.

Abbildung 7.31: Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextmerkmalen



Im Vergleich zum Gesamtmodell ohne Kontextmerkmale zeigen sich kaum Veränderungen in den Effekten. Zwar wird der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Vorkenntnisse im Lesen mit $\beta = -.087$ wieder signifikant, fällt aber so gering aus, dass er kaum interpretierbar ist. Eine wesentliche Veränderung zeigt sich im Effekt vom kulturellen Kapital auf die Leseleistung. Dieser verringert sich unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeit und dem Migrationshintergrund von $\beta = .418$ auf $\beta = .258$. Voranalysen haben gezeigt, dass sich ein Großteil der Verringerung durch die Hinzunahme der Eingangsvoraussetzungen erklären lässt (von $\beta = .418$ auf $\beta = .285$ (siehe 0)). Dies bestätigt erneut den Konfundierungseffekt von kulturellem Kapital und kognitiven Grundfähigkeiten. Der Migrationshintergrund steht in einem negativen Zusammenhang mit der Leseleistung ($\beta = -.150$) und einem negativen Verhältnis zum kulturellen Kapital ($\beta = -.290$), wobei deutlich wird, dass unter Berücksichtigung aller lesesozialisatorischen Faktoren die negative Bedeutung des Migrationshintergrundes nur leicht geringer ausfällt, als das zu Beginn vorgestellte Prädiktorenmodell deutlich gemacht hat ($\beta = -.150$ gegenüber $\beta = -.195$).

Insgesamt zeigt das Gesamtmodell, dass die strukturellen und prozessualen Aspekte der Lesesozialisation von weiteren Kontextfaktoren wie den kognitiven Grundfähigkeiten und dem Migrationshintergrund weitestgehend unabhängig sind. Es zeigen sich kaum Verände-

rungen in der Stärke der Effekte (ausgenommen des Effektes des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung) und keine Veränderung in den Wirkungszusammenhängen der einzelnen Dimensionen, wenn weitere lernrelevante Schülermerkmale in das Modell aufgenommen werden.

7.2.4 Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen

Zur Überprüfung der Hypothese 4 konnten die vorangegangenen Abschnitte folgende Erkenntnisse liefern:

(4) Die kulturelle Herkunft steht in Zusammenhang mit der Entwicklung von Lesekompetenz

Die in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Analysen konnten zeigen, dass die kulturelle Herkunft (operationalisiert über das kulturelle Kapital der Familie) sowohl einen direkten Effekt auf die Leseleistung ausübt als auch einen indirekten über die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler sowie weitere Faktoren zu Prozessen und Strukturen der Lesesozialisation. Die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber steht in einem mittleren Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital und wirkt über das Leseinteresse des Kindes auf die Leseleistung. Die prozessualen leseunterstützenden Aktivitäten, in dieser Arbeit operationalisiert durch die Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt, stehen wider Erwarten in keinem systematischen Verhältnis zur kulturellen Herkunft, üben aber dennoch einen leicht positiven Effekt auf die Leseleistung über die Lesemotivation aus.

Somit kann Hypothese 4 überwiegend angenommen werden, da das kulturelle Kapital sowohl indirekt über die Lesemotivation auf die Leseleistung einwirkt als auch darüber hinaus einen eigenständigen direkten Effekt auf die Leseleistung über die Lesemotivation hinaus ausübt. Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Aneignung von direkten Vorläuferfähigkeiten für den späteren Leselernprozess konnte nicht nachgewiesen werden, ebenso konnte kein direkter Zusammenhang zwischen den Vorkenntnissen im Lesen und der Leseleistung festgestellt werden. Der indirekte Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung über die Lesemotivation spricht jedoch für die Bedeutung der Vorläuferfähigkeiten für die Lesemotivation am Ende der Grundschulzeit.

7.2.5 Elterliches Erziehungsverhalten und Lernmotivation

Nachdem sich die bisherigen Analysen weitestgehend mit den Strukturen und Prozessen der familiären Sozialisation beschäftigt haben, die direkt mit der Lesesozialisation und der Lesemotivation des Kindes assoziiert sind, wird in den nächsten Abschnitten das elterliche Erziehungsverhalten als Strukturmerkmal der Sozialisation und dessen Bedeutung für allgemeine motivationale Einstellungen untersucht. Wie die theoretischen Ausführungen in Abschnitt 4.3.5 zeigen konnten, kann sich der Erziehungsstil der Eltern auf die allgemeinen motivationalen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler auswirken und ist häufig durch die kulturelle Herkunft bedingt. Da in Abschnitt 7.1.3 bereits deutlich gemacht werden konnte, welche Bedeutung dem akademischen Selbstkonzept für das Leseselbstkonzept und auch der Lese-

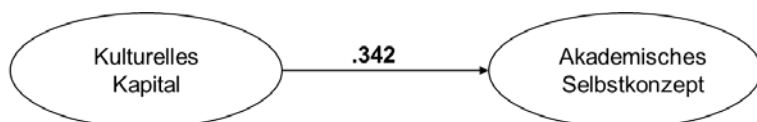
leistung direkt zukommt, wird in den folgenden Abschnitten analysiert, in welchem Verhältnis das elterliche Erziehungsverhalten zur allgemeinen Lernmotivation steht (und damit relevant für die Lesemotivation und die Leseleistung wird) und inwiefern die kulturelle Herkunft den Erziehungsstil der Eltern prägt.

7.2.5.1 Kulturelle Herkunft und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation

Bevor im weiteren Verlauf auf die Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens eingegangen wird, wird an dieser Stelle vorerst das Verhältnis von kultureller Herkunft, Lernmotivation und Leseleistung beleuchtet. Die bisherigen Analysen haben sich auf die Darstellung des Verhältnisses von kultureller Herkunft und Lesemotivation beschränkt und es erscheint wenig sinnvoll, die Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens für die Lernmotivation zu beleuchten, wenn nicht im Vorfeld deren Bedeutung für die Leseleistung untersucht würde. Von daher wird in diesem Abschnitt die vermittelnde Position der Lernmotivation zwischen kultureller Herkunft und Leseleistung definiert, um daran anschließend den elterlichen Erziehungsstil als weitere Mediatorvariable in das Modell aufzunehmen.

Wie Abschnitt 7.2.2 gezeigt hat, ist die Leseleistung zu einem erheblichen Teil durch das familiäre kulturelle Kapital der Schülerinnen und Schüler bedingt (der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung ohne Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes liegt bei $\beta=.517$; siehe Abbildung 7.16). Um die vermittelnde Position des akademischen Selbstkonzeptes zwischen kultureller Herkunft und Leseleistung zu verdeutlichen, wird vorerst der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf das akademische Selbstkonzept dargestellt (Abbildung 7.32) und anschließend ein Mediatormodell vorgestellt.

Abbildung 7.32: Kulturelles Kapital und akademisches Selbstkonzept

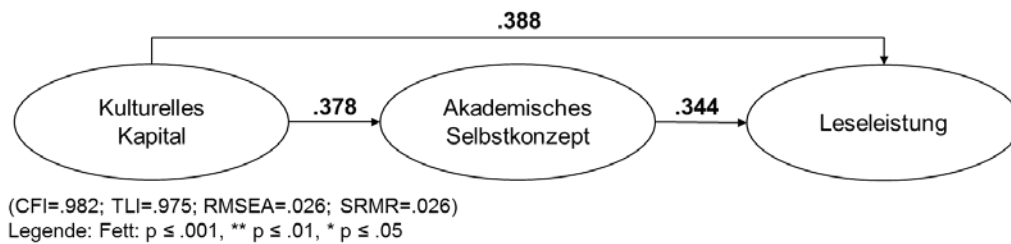


(CFI=.988; TLI=.983; RMSEA=.023; SRMR=.025)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Fitwerte des Modells sind als sehr gut zu betrachten (CFI=.988; TLI=.983; RMSEA=.023; SRMR=.025) und das kulturelle Kapital erklärt 11,7% der Gesamtvarianz des Faktors ‚Akademisches Selbstkonzept‘. Der Effekt von ($\beta=.342$), in diesem Fall als Zusammenhangsmaß zu interpretieren, weist auf einen mittleren Zusammenhang von kulturellem Kapital und akademischem Selbstkonzept hin.

Abbildung 7.33: Kulturelles Kapital und Leseleistung unter Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes

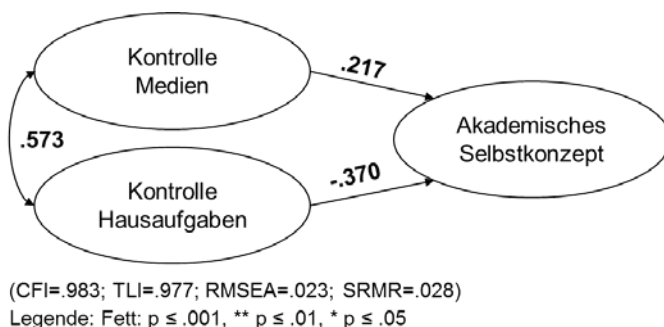


Das Mediatormodell in Abbildung 7.32 weist sehr gute Fitwerte auf (CFI=.982; TLI=.975; RMSEA=.026; SRMR=.026) und zeigt, dass der Zusammenhang von kulturellem Kapital und Leseleistung teilweise durch das akademische Selbstkonzept mediiert wird. Der direkte Effekt der kulturellen Herkunft auf die erbrachten Leistungen verringert sich unter Hinzunahme der allgemeinen motivationalen Einstellungen von $\beta=.517$ auf $\beta=.388$. Die Bedeutung der kulturellen Herkunft für das akademische Selbstkonzept ändert sich hingegen kaum von $\beta=.342$ gegenüber $\beta=.378$. Der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung verringert sich unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals mit $\beta=.344$ deutlich gegenüber dem direkten Effekt ohne Berücksichtigung weiterer Faktoren von $\beta=.491$ (siehe Abbildung 7.8). Alle Effekte des Mediatormodells weisen auf einen moderaten bis mittleren Zusammenhang der einzelnen Faktoren untereinander hin.

7.2.5.2 Kulturelles Kapital und Lernmotivation unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens

Als letztes Sozialisationsmerkmal im theoretischen Rahmenmodell dieser Arbeit wird an dieser Stelle das elterliche Erziehungsverhalten als Strukturmerkmal der familiären Sozialisation hinsichtlich seiner Bedeutung für allgemeine motivationale Einstellungen des Kindes analysiert. Hierzu wird schrittweise das Verhältnis von Erziehungsverhalten, akademischem Selbstkonzept und kultureller Herkunft beleuchtet.

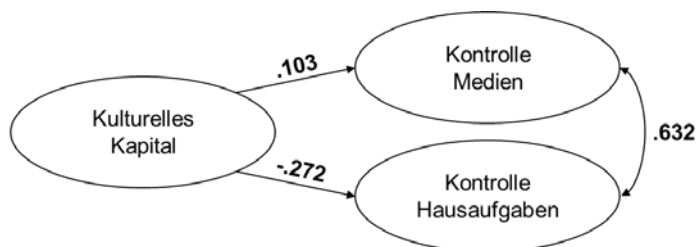
Abbildung 7.34: Elterliches Erziehungsverhalten und akademisches Selbstkonzept



Das Modell zum Zusammenhang von elterlichem Erziehungsverhalten und akademischem Selbstkonzept (Abbildung 7.34) weist sehr gute Fitwerte auf (CFI=.983; TLI=.977; RMSEA=.023; SRMR=.028) und das Ausmaß an kontrollierendem Verhalten der Eltern erklärt 9,2% der Gesamtvarianz im akademischen Selbstkonzept. Der Effekt des Ausmaßes an Kontrolle beim Medienkonsum fällt mit $\beta=.217$ leicht positiv aus, wohingegen die häufige Kontrolle der Hausaufgaben in einem negativen Verhältnis zum akademischen Selbstkonzept steht ($\beta=-.370$).

Inwiefern die kulturelle Herkunft das Erziehungsverhalten bestimmt, zeigt Abbildung 7.35. Die Fitwerte des Modells können als zufriedenstellend bewertet werden (CFI=.981; TLI=.973; RMSEA=.024; SRMR=.030) und das kulturelle Kapital der Eltern erklärt zwischen 1,1% (‚Kontrolle Medien‘) und 7,4% (‚Kontrolle Hausaufgaben‘) der Gesamtvarianz in den latenten Faktoren zum elterlichen Erziehungsverhalten.

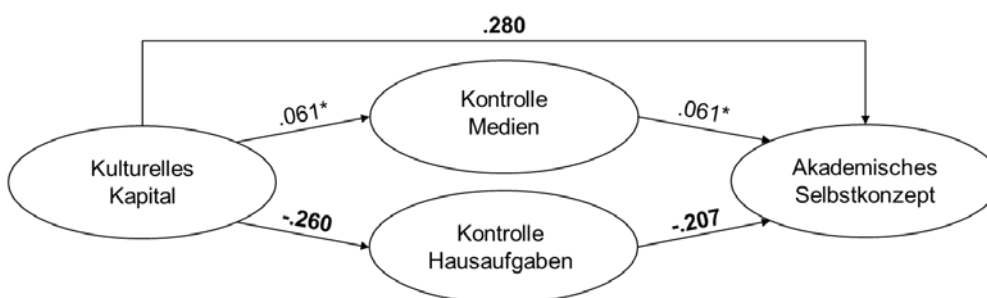
Abbildung 7.35: Kulturelles Kapital und Elterliches Erziehungsverhalten



(CFI=.981; TLI=.973; RMSEA=.024; SRMR=.030)
 Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Die Effekte weisen darauf hin, dass das kulturelle Kapital in einem positiven Zusammenhang mit dem Ausmaß an Kontrolle des Medienkonsums steht ($\beta=.103$), was bedeutet, dass die Eltern aus sozial privilegierten Familien eher auf die Qualität und die Quantität des Fernsehens und Computerspielens achten als Familien mit einem niedrigeren sozialen Status. Ein negativer Effekt zeigt sich vom kulturellen Kapital auf die Kontrolle der Hausaufgaben ($\beta=-.272$), womit deutlich wird, dass Eltern mit einem hohen Sozialstatus seltener die Hausaufgaben ihrer Kinder kontrollieren als Eltern mit niedrigerem kulturellen Kapital.

Abbildung 7.36: Mediatormodell zum Kulturellen Kapital vermittelt über das elterliche Erziehungsverhalten



(CFI=.933; TLI=.917; RMSEA=.037; SRMR=.080)
 Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Das Mediatormodell in Abbildung 7.36 zeigt, dass die vermittelnde Funktion des elterlichen Erziehungsverhaltens eher gering ausfällt. Insgesamt fallen die Fitwerte des Modells akzeptabel bis zufriedenstellend aus ($CFI=.933$; $TLI=.917$; $RMSEA=.037$; $SRMR=.080$).

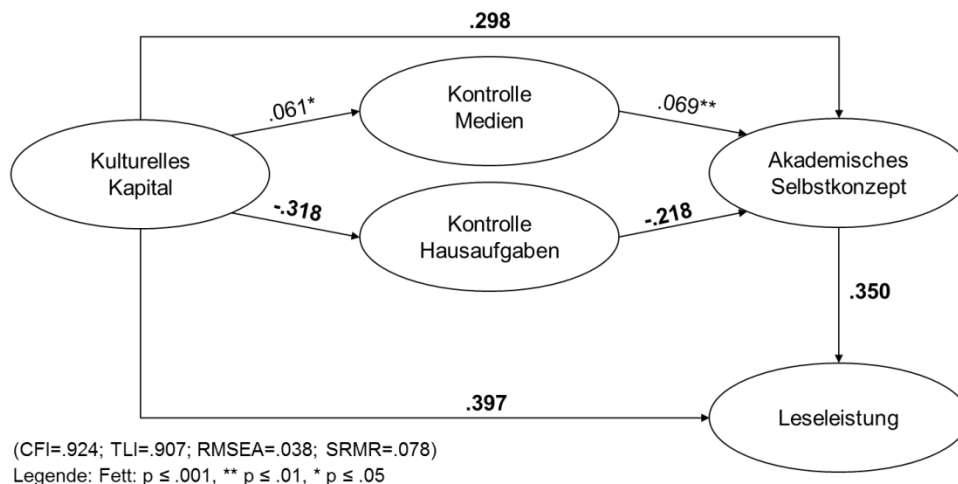
Bei gleichzeitiger Betrachtung des Effektes vom kulturellen Kapital auf das akademische Selbstkonzept verliert der positive Effekt vom kulturellen Kapital auf die Kontrolle des Medienkonsums geringfügig an Bedeutung (von $\beta=.103$ auf $\beta=.061$). Der positive Effekt der Medienkontrolle auf das akademische Selbstkonzept verringert sich in etwas größerem Maße (von $\beta=.217$ auf $\beta=.061$), wenn das kulturelle Kapital berücksichtigt wird. Die kulturelle Herkunft steht somit lediglich in einem direkten Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept, das Ausmaß an elterlicher Kontrolle beim Medienkonsum des Kindes nimmt keine vermittelnde Funktion beim Verhältnis von kultureller Herkunft und akademischem Selbstkonzept ein. Für die Kontrolle der Hausaufgaben bleiben hingegen negative Effekte bestehen. Einerseits steht das kulturelle Kapital in einem negativen Zusammenhang mit einem kontrollierenden Verhalten bei den Hausaufgaben ($\beta=-.260$) und andererseits übt die Kontrolle der Hausaufgaben einen negativen Effekt auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten aus ($\beta=-.207$). Da sich der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf das akademische Selbstkonzept von $\beta=.342$ auf $\beta=.280$ etwas verringert, kann der Hausaufgabenkontrolle eine leicht mediiierende Wirkung zugesprochen werden.

7.2.5.3 Kulturelle Herkunft und Leseleistung unter Berücksichtigung des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Lernmotivation

Bevor das elterliche Erziehungsverhalten als weiteres Strukturmerkmal der familiären Sozialisation in das zuvor entwickelte Gesamtmodell aller lesesozialisatorischen Struktur- und Prozessmerkmale und deren Bedeutung für die Lesekompetenz (hier das Leseverständnis und die Lesemotivation) integriert wird, wird vorerst überprüft, inwiefern der Erziehungsstil eine Bedeutung für die Leseleistung über das akademische Selbstkonzept unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft aufweist.

Wie Abbildung 7.37 zeigt, weisen die Fitwerte des Modells zufriedenstellende Werte auf ($CFI=.924$; $TLI=.907$; $RMSEA=.038$; $SRMR=.078$). Im Vergleich zum vorherigen Modell verändern sich die Effekte kaum, lediglich vergrößert sich der negative Effekt des kulturellen Kapitals auf die Kontrolle der Hausaufgaben leicht von $\beta=-.260$ auf $\beta=-.318$, die Bedeutung des elterlichen Ausmaßes an Kontrolle über die Hausaufgaben für das akademische Selbstkonzept bleibt fast unverändert $\beta=-.207$ gegenüber $\beta=-.218$, ebenso wie der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf das akademische Selbstkonzept ($\beta=.280$ gegenüber $\beta=.298$). Das akademische Selbstkonzept behält seine vermittelnde Position zwischen kulturellem Kapital und Leseleistung, wobei sich der direkte Effekt vom akademischen Selbstkonzept auf die Leseleistung kaum verändert ($\beta=.350$ gegenüber $\beta=.344$, siehe hierzu Abbildung 7.33).

Abbildung 7.37: Elterliches Erziehungsverhalten und Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft



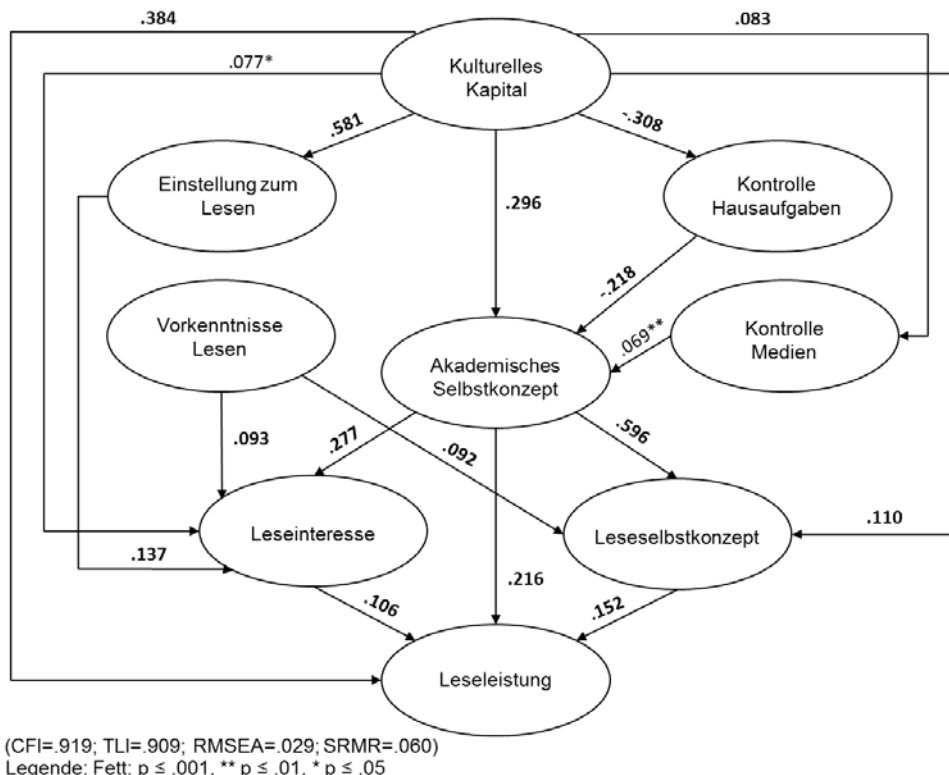
Der direkte Effekt vom kulturellen Kapital auf das akademische Selbstkonzept verringert sich hingegen von $\beta=.378$ auf $\beta=.298$, was sich durch die Hinzunahme des elterlichen Erziehungsverhaltens erklären lässt.

7.2.6 Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen

Nachdem herausgearbeitet werden konnte, in welchem Zusammenhang das elterliche Erziehungsverhalten mit der Lernmotivation und dem kulturellen Kapital steht, wird in diesem Abschnitt das in Abschnitt 7.2.3.5 vorgestellte Modell zur Bedeutung der lesesozialisatorischen Strukturen und Prozesse für die Lesekompetenz unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft um das elterliche Erziehungsverhalten und das akademische Selbstkonzept erweitert. Damit werden alle relevanten Aspekte zur Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene auf deren Relevanz für die Lesemotivation, das akademische Selbstkonzept und die Leseleistung hin überprüft.

Das Modell (Abbildung 7.38) weist akzeptable Fitwerte auf (CFI=.912; TLI=.902; RMSEA=.030; SRMR=.070) und erklärt 41,3% der Varianz in der Leseleistung. Es zeigen sich insbesondere Veränderungen in den Effekten der kulturellen Herkunft auf die Lesemotivation sowie des akademischen Selbstkonzeptes und des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung. Vergleicht man dieses Modell (Abbildung 7.38) mit dem Modell zu den Struktur- und Prozessmerkmalen der Lesesozialisation (ohne Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes und des elterlichen Erziehungsverhaltens, siehe Abbildung 7.30), so wird deutlich, dass sich unter Hinzunahme des akademischen Selbstkonzeptes und des elterlichen Erziehungsverhaltens vor allem die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Lesemotivation verringert.

Abbildung 7.38: Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung



Während der Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseselbstkonzept in Abbildung 7.30 bei $\beta = .351$ lag, verringert er sich unter Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes und des elterlichen Erziehungsverhaltens auf $\beta = .110$. Für das Leseinteresse zeigt sich eine ähnliche Verringerung von $\beta = .221$ auf $\beta = .077$. Des Weiteren verliert das Leseselbstkonzept für die Leseleistung im komplexeren Modell an Bedeutung (von $\beta = .266$ auf $\beta = .152$). Da bereits gezeigt werden konnte, dass das akademische Selbstkonzept in einer engen Beziehung zum Leseselbstkonzept steht und darüber hinaus durch die kulturelle Herkunft geprägt ist, erscheint es plausibel, dass sich die Veränderungen überwiegend in den Zusammenhängen von Leseselbstkonzept, kulturellem Kapital und Leseleistung zeigen. Dass der Zusammenhang von kulturellem Kapital und Leseinteresse unter Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes kaum noch nachweisbar ist ($\beta = .077$), impliziert, dass auch das Leseinteresse mit dem akademischen Selbstkonzept konfundiert ist, wobei der Zusammenhang von kulturellem Kapital und Leseinteresse auch über das akademische Selbstkonzept vermittelt wird (neben der Einstellung dem Lesen gegenüber). Eine ähnliche Wirkungsweise kann für die Bedeutung der Vorkenntnisse im Lesen für das Leseselbstkonzept vermutet werden. Der Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf die Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit verringert sich unter Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes von $\beta = .171$ auf $\beta = .092$. Beim Vergleich aller weiteren Effekte im Modell mit und ohne Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes und des elterlichen Erziehungsverhaltens zeigen sich keine nennenswerten Veränderungen.

Ebenso gibt es keine inhaltlich interpretierbaren Veränderungen bei der Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens für das akademische Selbstkonzept wenn diese Konstrukte in das Gesamtmodell (Abbildung 7.38) integriert werden. Vergleicht man das Modell zur Bedeutung des elterlichen Erziehungsverhaltens für die Leseleistung vermittelt über das akademische Selbstkonzept unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft (Abbildung 7.37) mit dem Gesamtmodell, wird deutlich, dass die Effekte weitestgehend konstant bleiben. Lediglich die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung verringert sich im Gesamtmodell von $\beta=.350$ (Abbildung 7.37) auf $\beta=.216$. Auch an dieser Stelle wird deutlich, dass sich bei gleichzeitiger Modellierung des akademischen Selbstkonzeptes und der Lesemotivation die jeweiligen Effekte auf die Leseleistung verringern, womit der Konfundierungseffekt erneut sichtbar wird.

7.2.7 Gesamtmodell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation für die Leseleistung unter Berücksichtigung motivationaler Einstellungen und Kontextmerkmalen

Wird das Modell aus dem vorherigen Abschnitt um die Variablen kognitive Grundfähigkeiten und Migrationshintergrund erweitert, so zeigt sich ebenso wie in Abschnitt 7.2.3.6, dass es kaum Veränderungen in den Effekten gibt. Lediglich der Zusammenhang zwischen akademischem Selbstkonzept und Leseleistung sowie kulturellem Kapital und Leseleistung verringert sich, wenn die kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt werden (von $\beta=.216$ auf $\beta=.151$ für das akademische Selbstkonzept sowie von $\beta=.384$ auf $\beta=.284$ für das kulturelle Kapital). Dies bestätigt den Konfundierungseffekt der kognitiven Grundfähigkeiten mit dem akademischen Selbstkonzept und dem kulturellen Kapital. Die Lesemotivation hingegen gewinnt leicht an Bedeutung, wenn die Eingangsvoraussetzungen berücksichtigt werden (von $\beta=.152$ auf $\beta=.184$ für das Leseselbstkonzept und von $\beta=.106$ auf $\beta=.121$ für das Leseinteresse), was darauf hinweist, dass die Lesemotivation von größerer Relevanz für die Leseleistung ist, wenn der Effekt der kognitiven Grundfähigkeiten auf die Leseleistung ($\beta=.288$) mitmodelliert wird. Die Fitwerte für das Modell fallen überwiegend akzeptabel aus (CFI=.907; TLI=.896; RMSEA=.031; SRMR=.072), wobei der TLI leicht unter dem geforderten Wertebereich von $>.90$ bleibt. Die Abbildung des Modells findet sich in Anlage 14.

Wird zusätzlich der Migrationshintergrund (als dichotome Variable mit den Ausprägungen ‚alle anderen‘ und ‚beide Elternteile im Ausland geboren‘, siehe hierzu Abschnitt 7.2.3.6) in das Modell aufgenommen, zeigen sich keine nennenswerten Veränderungen in den Effekten. Lediglich der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung verringert sich leicht (von $\beta=.284$ auf $\beta=.249$), was sich damit erklären lässt, dass der Migrationshintergrund mit dem kulturellen Kapital konfundiert ist. Der negative Effekt des Migrationshintergrundes auf das kulturelle Kapital beträgt $\beta=-.299$. Ebenso übt der Migrationshintergrund einen eigenständigen negativen Effekt auf die Leseleistung aus ($\beta=-.146$). Alle weiteren Zusammenhänge bleiben weitestgehend konstant (siehe Anlage 15). Auch wenn die Fitwerte des Modells mit Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten

und des Migrationshintergrundes nicht alle im geforderten Wertebereich liegen und von daher mit Vorsicht interpretiert werden sollten (CFI=.897; TLI=.885; RMSEA=.032; SRMR=.072), zeigt das Modell, dass die strukturellen und prozessualen Aspekte der familiären Sozialisation weitestgehend unabhängig von den Eingangsvoraussetzungen und dem Migrationshintergrund sind und sich Veränderungen im Wesentlichen über den Zusammenhang von Migrationshintergrund und kulturellem Kapital erklären lassen. Das Modell, welches lediglich die kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt, zeigt, dass sich Veränderungen in den Effekten lediglich beim Zusammenhang von kultureller Herkunft und Lesemotivation sowie kultureller Herkunft und akademischem Selbstkonzept zeigen. Die einzelnen Wirkungszusammenhänge der verschiedenen Dimensionen bleiben hingegen überwiegend unverändert.

7.2.8 Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen

Zur Überprüfung der Hypothesen 5 und 6 konnten die vorangegangenen Abschnitte folgende Erkenntnisse liefern:

(5) Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Elternhäusern verfügen über eine höhere Lernmotivation als Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern

Die in Abschnitt 7.2.5.1 vorgestellten Analysen konnten zeigen, dass das kulturelle Kapital in einem signifikanten positiven Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept steht (wie die zu Beginn vorgestellten Prädiktorenmodelle gezeigt haben, erweist sich unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen das akademische Selbstkonzept als einziger latenter Faktor für die Leseleistung relevant, weshalb die beiden weiteren Dimensionen der Lernmotivation in weiteren Analysen nicht mehr aufgenommen wurden). Die Hypothese 5 muss somit nicht verworfen werden.

(6) Das elterliche Erziehungsverhalten wird durch die soziale Herkunft bestimmt, wobei sozial privilegierte Familien zu einem weniger kontrollierenden Erziehungsstil neigen, welcher die Lernmotivation des Kindes unterstützt

Das elterliche Erziehungsverhalten (in dieser Arbeit operationalisiert über das Ausmaß an Kontrolle des Medienkonsums und der Kontrolle bei den Hausaufgaben) wird insofern durch das kulturelle Kapital der Eltern bestimmt, als dass eine hohes kulturelles Kapital mit einer ausgeprägten Kontrolle des Medienkonsums einhergeht und mit einer geringen Kontrolle bei den Hausaufgaben (siehe hierzu Abschnitt 7.2.5.2). Die vermittelnde Bedeutung des elterlichen Erziehungsstiles beim Zusammenhang von kultureller Herkunft und akademischen Selbstkonzept konnte lediglich für die Kontrolle bei den Hausaufgaben bestätigt werden. Eltern mit einem hohen kulturellen Kapital kontrollieren weniger häufig die Hausaufgaben und die Hausaufgabenkontrolle steht in einem negativen Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept. Dementsprechend weisen die Daten darauf hin, dass Hypothese 6 angenommen werden kann, wobei die beiden Indikatoren zum elterlichen Erziehungsstil hinsichtlich ihrer Wirkungsrichtung getrennt voneinander betrachtet werden müssen.

7.3 Die Bedeutung außerschulischer Lerngelegenheiten (als Sozialisation auf Handlungsebene) für die motivationalen Einstellungen

Die in den vorangegangenen Abschnitten vorgestellten Ergebnisse behandelten die teilweise vielfach untersuchten Zusammenhänge von Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung. In diesem Abschnitt wird eine weitere Ebene der Sozialisation eingeführt, welche sich mit den von den Eltern initiierten außerschulischen Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler, an denen die Eltern im Gegensatz zu den prozessualen Dimensionen der familiären Sozialisation nicht direkt beteiligt sind, beschäftigt. Damit soll geklärt werden, welche Bedeutung den außerschulischen Lerngelegenheiten bei der Entwicklung von motivationalen Einstellungen zukommt und darauf folgend wird sich mit der Frage beschäftigt, inwiefern sich die sogenannte Sozialisation auf Handlungsebene als weitere Dimension der familiären Sozialisation in das theoretische Rahmenmodell dieser Arbeit integrieren lässt (siehe hierzu Abschnitt 7.4).

7.3.1 Faktorenanalytische Überprüfung und deskriptive Statistiken zu Merkmalen der familiären Sozialisation auf Handlungsebene

Im Schülerfragebogen der IGLU 2006 Studie finden sich verschiedene Angaben zu den außerschulischen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, welche zusätzliche Lerngelegenheiten schaffen können. Hierzu zählt beispielsweise die Häufigkeit, mit der Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten wie Projekten und AGs teilnehmen oder die Häufigkeit, mit der an zusätzlichen Leistungsförderangeboten teilgenommen wird. Bei beiden Aktivitäten handelt es sich um nichtformale Formen des Lernens, welche in der Schule stattfinden, aber nicht zertifiziert werden. Gelegenheiten zu informellen Lernprozessen bzw. deren Verhinderung ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler innerhalb ihrer Peergroup (in dieser Arbeit operationalisiert über die Häufigkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler in Peerkontakte eingebunden sind) und über den außerhalb der Schule stattfindenden Medienkonsum.

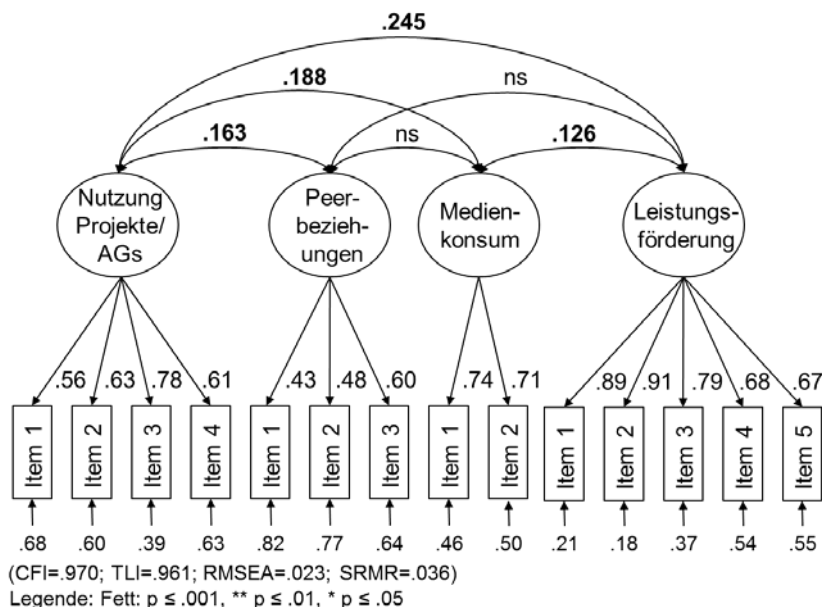
Vorab muss darauf hingewiesen werden, dass bei dem Konstrukt zur Teilnahme an Ganztagsangeboten anhand der vorliegenden Daten nicht differenziert werden kann, ob die Nutzung zusätzlicher Angebote neben dem Unterricht (wie in diesem Falle die Teilnahme an Projekten und AGs) an Ganz- oder Halbtagschulen stattfindet. Häufig bieten auch Halbtagschulen zusätzlich zum Unterricht sowohl Angebote an, die eher dem Freizeitbereich zuzuordnen sind, als auch solche, die sich direkt auf den Unterricht beziehen. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten einerseits auf Kurse, die in Form von Projekten, AGs und Erweiterungskursen auf ein spezifisches Unterrichtsfach bezogen sind und andererseits auf Angebote, die in keinem direkten Zusammenhang zum Unterricht stehen. Hinzu kommen Angebote in einer anderen Sprache als Deutsch und im Computerbereich. Ob die Teilnahme an diesen Angeboten an Halb- oder Ganztagschulen (in voll- oder teilweise gebundener Form) erfolgt, wird im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausdifferenziert, zur besseren Lesbarkeit wird die Nutzungshäufigkeit derartiger Kurse als Teilnahme an Ganz-

tagsangeboten bezeichnet. Des Weiteren gilt für alle Angebote, dass keine Angaben zur Qualität und zum Inhalt der Kurse gemacht werden können.

Um zu überprüfen, in welchem Verhältnis die beschriebenen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene zueinander stehen, wurde ein Mehrfaktorenmodell gerechnet (Abbildung 7.39), welches die einzelnen Konstrukte spezifiziert und in einen korrelativen Zusammenhang bringt. Da es inhaltlich nicht sinnvoll erscheint, von einer übergeordneten Dimension oder einem Generalfaktormodell auszugehen, da die Freizeitgestaltung individuell sehr verschieden ausfallen kann, wurde auf die Berechnung weiterer Modelle verzichtet.

Wie die Fitwerte zeigen, repräsentiert das Mehrfaktorenmodell die Datenstruktur sehr gut (CFI=.970; TLI=.961; RMSEA=.023; SRMR=.036). Die niedrigen Korrelationskoeffizienten weisen darauf hin, dass die einzelnen Dimensionen zu den außerschulischen Lerngelegenheiten in keinem engen Verhältnis zueinander stehen und man von daher von keinem übergeordneten Faktor oder Generalfaktor ausgehen kann. Die Korrelation zwischen der Nutzung von Projekten und AGs und der Leistungsförderung fällt mit $r=.245$ in diesem Modell zwar am höchsten aus, ist aber insgesamt gesehen moderat. Der positive Zusammenhang ($r=.163$) von der Nutzung von Projekten und AGs und der Vielfalt an Peerbeziehungen erscheint inhaltlich plausibel, wenn man davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler während des Ganztagsbetriebes auch außerhalb der regulären Schulzeit Kontakt zu ihren Mitschülern haben. Weitere positive Zusammenhänge ergeben sich für die Nutzung der Ganztagsangebote und den Medienkonsum ($r=.188$) sowie den Medienkonsum und die Leistungsförderung ($r=.126$).

Abbildung 7.39: Messmodell II zu den außerschulischen Lerngelegenheiten



Nachdem die konfirmatorische Faktorenanalyse gezeigt hat, welche Konstrukte den außerschulischen Lerngelegenheiten zugeordnet werden und in welchem korrelativen Verhältnis diese zueinander stehen, wird im weiteren Verlauf auf die deskriptiven Statistiken der einzelnen Konstrukte eingegangen.

Bezüglich der Teilnahme an Projekten und AGs oder anderen Angeboten außerhalb des regulären Unterrichts zeigt die Tabelle 7.23, dass die Schülerinnen und Schüler selten an dieser Form des Lernens in der Schule teilnehmen. Hierzu muss vorab darauf hingewiesen werden, dass sich viele dieser Angebote lediglich in Ganztagschulen finden und nicht alle Viertklässlerinnen und Viertklässler eine Ganztagschule besuchen. So geben 45,4 Prozent der in IGLU-E 2006 befragten Schülerinnen und Schüler an, dass sie ihre Schule nie ganztags bis in den Nachmittag hinein (bis mindestens halb drei) besuchen. Für 15,1 Prozent liegen keine Angaben zu dieser Frage vor. Allerdings gibt ein gutes Viertel (26,8 Prozent) der Schülerinnen und Schüler an, dass sie fünf Tage in der Woche bis in den Nachmittag zur Schule gehen und lediglich 12,6 Prozent der Viertklässlerinnen und Viertklässler geben an, dass sie zwischen einem und vier Tagen in der Woche ganztags bis in den Nachmittag hinein die Schule besuchen. Von daher erscheint es plausibel, dass die Teilnahme an den in Tabelle 7.23 dargestellten Angeboten gering ausfällt.

Die Mittelwerte der einzelnen Items in der Skala Nutzung Projekte/AGs fallen fast ebenso niedrig aus wie bei den Items zur Leistungsförderung. Alle Items liegen unter dem theoretischen Mittelwert von $MW=2,5$, was darauf hinweist, dass wenige Schülerinnen und Schüler diese Formen des außerschulischen Lernens nutzen (siehe hierzu die Ausführungen zur Nutzung von Ganztagsangeboten insgesamt). Am häufigsten besuchen die Grundschüler Angebote im Computerbereich ($MW=1,66$) und am seltensten nehmen sie im Durchschnitt an Projekten, AGs oder Kursen teil, die nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind ($MW=1,37$).

Tabelle 7.23: Deskriptive Statistiken zur Nutzung von Projekten und AGs

<i>Teilnahme Ganztagsangebote ($\alpha=.74$)</i>	MW	SD	r_{it}
Wenn du an deiner Schule nicht nur den Unterricht, sondern auch andere Angebote am Vor- oder Nachmittag besuchst: An welchen Angeboten nimmst du in diesem Halbjahr wie häufig teil?			
(1=nie/2=1 bis 2 Tage die Woche/3=3 bis 4 Tage die Woche/4=5 Tage die Woche)			
Projekte, AGs, Erweiterungskurse, die auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (zum Beispiel Lese-AG)	1,49	1,22	0,48
Projekte, AGs, Kurse, die nicht auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (zum Beispiel Theater-AG)	1,37	1,17	0,53
Angebote in einer anderen Sprache als Deutsch (zum Beispiel Türkisch)	1,44	1,20	0,62
Angebote im Computerbereich	1,66	1,29	0,49

Lediglich minimal höher fällt der Mittelwert des Items ‚Angebote in einer anderen Sprache als Deutsch (zum Beispiel Türkisch)‘ aus ($MW=1,44$) und Projekte, AGs und Erweiterungskurse, die auf ein bestimmtes Unterrichtsfach bezogen sind (zum Beispiel Lese-AG) werden nach den Angeboten im Computerbereich am zweithäufigsten aufgesucht ($MW=1,49$). Auch bei diesen Items fallen die Standardabweichungen hoch aus (zwischen $SD=1,17$ und $SD=1,29$), dennoch gibt es nur sehr kleine Gruppen von Schülerinnen und Schülern, die an-

geben, dass sie Angebote 5 Tage die Woche aufsuchen (sogar bei den Angeboten im Computerbereich liegen knapp 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler unter der Wertekategorie ,3', die für eine Nutzung zwischen drei und vier Tagen steht). Die interne Konsistenz der Skala fällt mit einem Cronbachs Alpha von .74 zufriedenstellend aus und die Trennschärfen der Items liegen alle in einem guten Bereich. Der Mittelwert der Skala beträgt MW=1,50 (SD=0,61).

Tabelle 7.24: Deskriptive Statistiken zu der Peereingebundenheit

<i>Peereingebundenheit ($\alpha=.51$)</i>	MW	SD	r_{it}
Einzelitems			
Wie oft verbringst du deine Freizeit ...			
(1=nie oder trifft nicht zu/2=weniger als einmal im Monat/3=einmal im Monat/4=einmal in der Woche/5=täglich oder fast täglich)			
...mit deinen Klassenkameraden?	4,05	2,01	0,30
...mit Kindern aus der Nachbarschaft?	3,29	1,81	0,32
...mit Kindern aus der Sportgruppe?	2,47	1,57	0,34

Die Angaben aus dem Schülerfragebogen zur Eingebundenheit in Peerkontakte zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt einmal die Woche ihre Freizeit mit Klassenkameraden verbringen (MW=4,05). Die hohe Standardabweichung von SD=2,01 weist jedoch darauf hin, dass bei diesem Item große Unterschiede im Antwortverhalten existieren. Etwas seltener verbringen die Grundschüler ihre Freizeit mit Kindern aus der Nachbarschaft (MW=3,29) und am seltensten mit Kindern aus der Sportgruppe (MW=2,47). Alle Werte liegen jedoch knapp bei oder über dem theoretischen Mittel von 2,5 und insbesondere das erste Item zeigt, dass es wenige Kinder gibt, die ihre Freizeit nicht mit den Klassenkameraden verbringen. Das Cronbachs Alpha fällt für diese Skala mit $\alpha=.51$ gering aus und fällt nicht in den geforderten Wertebereich. Dennoch erscheint das Konstrukt die Eingebundenheit in Peerkontakte am besten abzubilden, da sich weitere Angaben aus dem Schülerfragebogen lediglich darauf beziehen, wie oft die Freizeit allein verbracht wird und damit nicht differenziert wird, mit wem die freie Zeit verbracht wird. Außerdem würde die Betrachtung von Einzelitems nicht berücksichtigen, dass beispielsweise ein Kind, welches häufig Zeit mit Klassenkameraden verbringt, über keinerlei Kontakte zu weiteren Gleichaltrigen aus anderen Kontexten verfügt und umgekehrt. Damit würden entweder bestehende Peerkontakte ignoriert oder überschätzt, je nachdem, zu welcher Gruppe das entsprechende Kind Kontakte unterhält. Des Weiteren haben Analysen gezeigt, dass sich die Skala bei der Modellierung komplexerer Modelle als zuverlässig und inhaltlich plausibel darstellt. Infolgedessen wird sich aufgrund eines Mangels an geeigneteren Indikatoren dazu entschlossen, die Skala trotz des niedrigen Cronbachs Alpha für die weiteren Analysen heranzuziehen. Die Trennschärfen der Einzelitems fallen nicht sonderlich gut aus, befinden sich aber in einem mittleren Wertebereich. Der Mittelwert der Skala liegt bei MW=3,27 (SD=1,07).

Als weiteres Konstrukt der Sozialisation auf Handlungsebene wird der Medienkonsum der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Hierzu wurde ein Indikator ‚Medienkonsum‘ aus den Angaben zur Fernsehdauer und den Aussagen zur Häufigkeit, mit der Video- oder Computerspiele gespielt werden, gebildet⁷⁷.

Tabelle 7.25: Deskriptive Statistiken zum Medienkonsum

<i>Indikator Medienkonsum</i>	MW	SD
Wie viel Zeit verbringst du an einem normalen Schultag außerhalb der Schule mit folgenden Dingen?		
(1= keine Zeit/2= bis zu 1 Stunde/3= 1 bis 3 Stunden/4= 3 bis 5 Stunden/5= 5 Stunden oder länger)		
Fernsehen gucken (einschließlich Videos und DVDs)	2,63	1,62
Video- oder Computerspiele spielen (einschließlich Nintendo, Gameboy oder Play Station)	2,40	1,55

Die Mittelwerte aus Tabelle 7.25 machen deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt ein bis drei Stunden täglich Fernsehen gucken (MW=2,63) und fast ebenso häufig Video- oder Computerspiele spielen (MW=2,40). Die hohen Standardabweichungen bei der Items zeigen, dass das Antwortverhalten sehr heterogen ausfällt (SD=1,62 bzw. SD=1,55). Von daher gibt es sowohl Kinder, die angeben, dass sie keine Zeit mit Fernsehen oder Video- und Computerspielen verbringen als auch solche, die angeben, dass sie täglich drei bis fünf Stunden vor dem Fernsehen oder dem Computer verbringen.

Tabelle 7.26: Deskriptive Statistiken zur Leistungsförderung

<i>Förderung Leistung ($\alpha=.90$)</i>	MW	SD	r_{it}
Hat Ihr Kind in den letzten Jahren außerschulische Förderung erhalten, um seine schulischen Leistungen zu verbessern oder seine Begabungen weiterzuentwickeln?			
(1= nein, nie/2= ja, gelegentlich/3= ja, regelmäßig)			
in Rechtschreibung	1,39	1,18	0,81
im Lesen	1,34	1,16	0,82
in deutscher Sprache	1,25	1,12	0,75
in Mathematik	1,32	1,15	0,67
zur Verbesserung seiner Lern- oder Arbeitstechniken	1,25	1,12	0,66

Wie Tabelle 7.26 zeigt, haben die Schülerinnen und Schüler der IGLU 2006 Stichprobe selten an außerschulischen Förderangeboten teilgenommen. Der theoretische Mittelwert von MW=2,0 wurde bei allen Einzelitems unterschritten und im Durchschnitt geben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie lediglich etwas häufiger als nie an den verschiedenen Angeboten außerschulischer Förderung teilgenommen haben. Die Standardabweichungen aller Items

⁷⁷ Voranalysen haben gezeigt, dass beide Variablen in einem ähnlich niedrigen negativen Zusammenhang mit der Leseleistung stehen ($r=-.180$ bzw. $r=-.178$) und von daher nicht davon auszugehen ist, dass von Computerspielen eine lernförderliche Komponente ausgeht, die darauf zurückzuführen ist, dass auch beim Spielen am Computer gelesen werden muss. Somit muss keine Differenzierung zwischen den beiden Formen der Mediennutzung vorgenommen werden.

weisen jedoch auf eine große Streuung innerhalb des Antwortverhaltens hin. Die Trennschärfen der Items liegen alle in einem hohen Bereich und die Reliabilität der Skala fällt mit einem Cronbachs Alpha von .90 gut aus. Der Mittelwert der Skala liegt bei $M=1,31$ ($SD=0,53$).

7.3.2 Außerschulische Lerngelegenheiten und motivationale Einstellungen

Um der Frage nachgehen zu können, inwiefern sich die Sozialisation auf Handlungsebene in ein Gesamtmodell der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung integrieren lässt, muss vorab geklärt werden, in welchem Verhältnis die außerschulischen Lerngelegenheiten mit der Lern- und Lesemotivation stehen. Bezüglich der Lesemotivation konnten die Ausführungen im Theorieteil zeigen, dass der Medienkonsum vermutlich in einem negativen Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept und dem Leseinteresse steht, da die Beschäftigung mit dem Lesen durch das Fernsehen und Computerspielen verhindert wird, und dass die Eingebundenheit in vielfältige Peerzusammenhänge den Austausch über das Lesen fördern kann und darüber auch zu einem gesteigerten Leseinteresse und Leseselbstkonzept führen kann. Da es keine Informationen zu den Inhalten der Projekte und AGs gibt, an denen die Schülerinnen und Schüler teilnehmen, konnten keine Wirkungszusammenhänge zwischen deren Nutzung und der Lesemotivation vermutet werden. Hinsichtlich der allgemeinen Lernmotivation konnte im theoretischen Teil gezeigt werden, dass die Nutzung von Ganztagsangeboten die motivationalen Einstellungen positiv beeinflussen kann und es wurde in Einklang mit den bestehenden Theorien argumentiert, dass die Eingebundenheit in Gleichaltrigengruppen das Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Selbstkonzeptes stärken kann. Die Bedeutung des Medienkonsums für die allgemeine Lernmotivation generiert sich, ebenso wie bei der Lesemotivation, aus der durch den Medienkonsum verringerten Zeit, in der positive Lernerfahrungen gemacht werden können, welche sich positiv auf die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten auswirken könnten. Der Zusammenhang zwischen Angeboten der Leistungsförderung und den motivationalen Einstellungen (in diesem Falle sowohl auf die Lesemotivation wie auch die Lernmotivation bezogen) konnte anhand der theoretischen Ausführungen nicht eindeutig spezifiziert werden und könnte negativ wie auch positiv ausfallen.

Zur Überprüfung der kurz umrissenen Hypothesen (für eine ausführliche Darstellung siehe Kapitel 5) werden im weiteren Verlauf Prädiktorenmodelle vorgestellt, welche die Bedeutung der verschiedenen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene für die verschiedenen Formen der Motivation spezifizieren.

7.3.2.1 Außerschulische Lerngelegenheiten und Lesemotivation

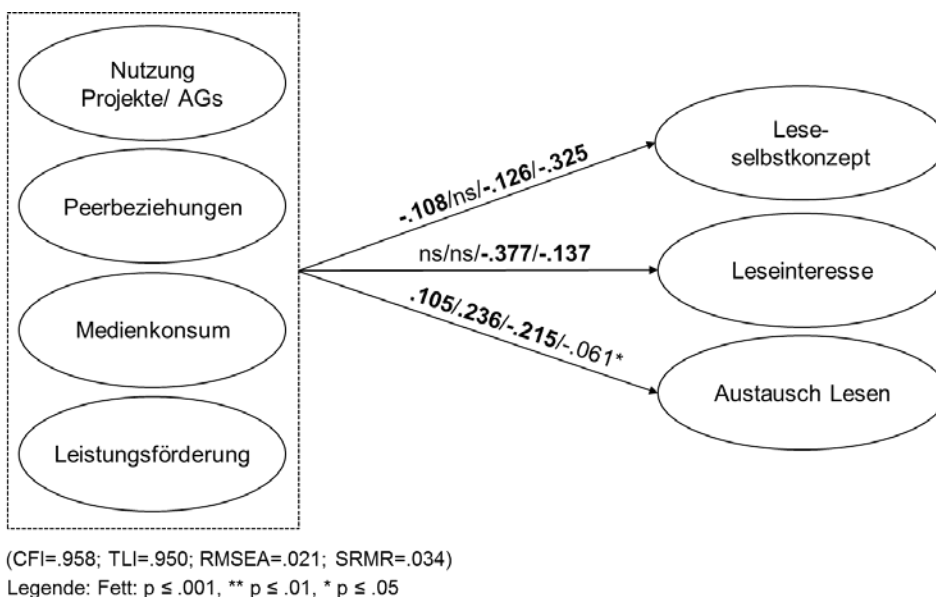
Während sich bei den vorangegangenen Analysen lediglich auf das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse als für die Leseleistung relevante Einflussgrößen beschränkt wurde (zur Begründung dazu siehe Abschnitt 7.1.3), wird im weiteren Verlauf auf alle drei Dimensionen der Lesemotivation eingegangen. Da vorerst geklärt werden soll, in welchem Verhältnis die au-

ßerschulischen Lerngelegenheiten zur Lesemotivation (in diesem Fall als die abhängige Variable) stehen und erst in einem weiteren Schritt deren vermittelnde Position zwischen außerschulischem Lernen und Leseleistung betrachtet werden soll, wird an dieser Stelle der Austausch über das Lesen als eine Dimension der Lesemotivation mitberücksichtigt.

Das Modell zur Bedeutung der verschiedenen Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten (als Sozialisation auf Handlungsebene) lässt erkennen, dass die Effekte auf die Lesemotivation überwiegend negativ oder nicht signifikant ausfallen (Abbildung 7.40).

Generell bildet das Modell die Daten sehr gut ab, was sich in den Fitwerten (CFI=.958; TLI=.950; RMSEA=.021; SRMR=.034) widerspiegelt. Die unabhängigen Variablen erklären rund 17 Prozent der Gesamtvarianz im latenten Konstrukt zum Leseselbstkonzept und gut 18 Prozent der Streuung aller Einzelitems zum Leseinteresse. Die Varianz des Konstruktes zum Austausch über das Lesen wird zu gut 12 Prozent durch die Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene erklärt. Die Effekte der verschiedenen außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Lesemotivation fallen weitestgehend negativ aus, wobei die größten negativen Effekte bei der Bedeutung der Leistungsförderung für das Leseselbstkonzept ($\beta=-.325$) und dem Zusammenhang von Medienkonsum und Leseinteresse ($\beta=-.377$) zu beobachten sind.

Abbildung 7.40: Prädiktorenmodell der Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten



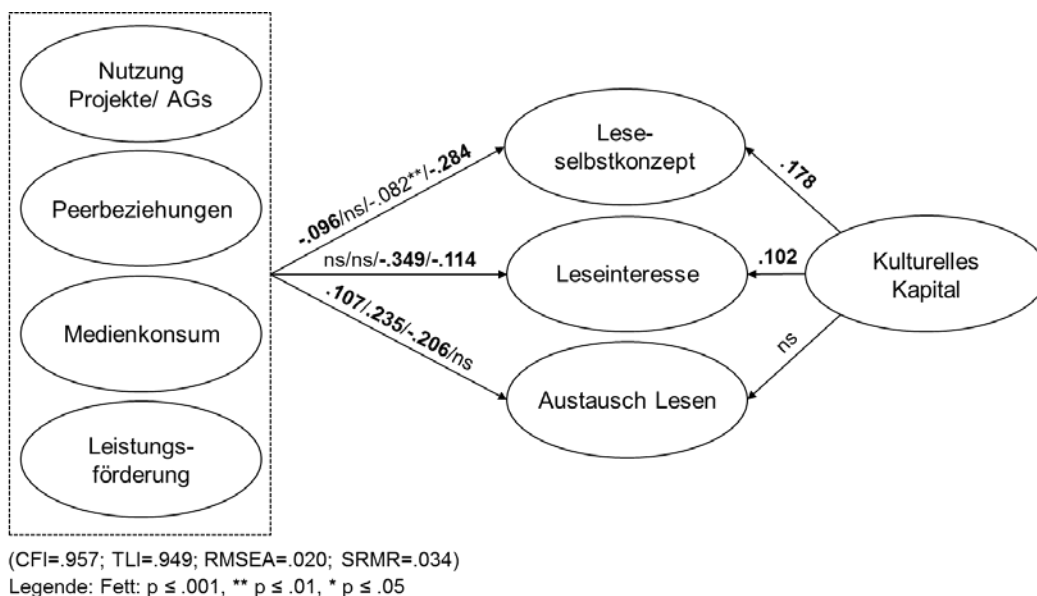
Insgesamt finden sich für das Leseselbstkonzept lediglich negative oder nicht signifikante Zusammenhänge ($\beta=-.108$ für die Nutzung von Projekten und AGs sowie $\beta=-.126$ für den Medienkonsum) und neben dem mittleren negativen Effekt des Medienkonsums auf das Leseinteresse ($\beta=-.377$) steht ebenso die Leistungsförderung in einem negativen Zusammenhang mit dem Interesse am Lesen ($\beta=-.137$). Die Häufigkeit, mit der an Ganztagsangeboten teilgenommen wird oder die Schülerinnen und Schüler in Gleichaltrigenkontakte eingebunden sind, ist für das Leseinteresse unbedeutend. Ebenso wenig findet sich ein systematischer Zusammenhang zwischen den Peerbeziehungen und dem Leseselbstkonzept. Die einzigen positiven

Effekte finden sich bei der Nutzung von Projekten und AGs auf den Austausch über das Lesen ($\beta=.105$) und den Peerbeziehungen auf den Austausch über das Lesen ($\beta=.236$). Im Gegensatz dazu steht ein häufiger Medienkonsum in einem negativen Verhältnis zur Häufigkeit, mit der über das Lesen gesprochen wird ($\beta=-.215$) und auch die Leistungsförderung übt einen minimalen negativen Effekt auf den Austausch über das Lesen aus ($\beta=-.061$).

7.3.2.2 Außerschulische Lerngelegenheiten und Lesemotivation unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen

Da die vorangegangenen Abschnitte und Voranalysen zeigen konnten, dass die Lesemotivation in einem Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler steht (siehe hierzu Abbildung 7.17 und Anlage 16) und die theoretischen Ausführungen darauf hingewiesen haben, dass die Sozialisation auf Handlungsebene ebenso durch die kulturelle Herkunft beeinflusst ist, wurde das Prädiktorenmodell der Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten noch einmal unter Hinzunahme des kulturellen Kapitals berechnet⁷⁸. Damit soll untersucht werden, inwiefern der eigenständige Effekt der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Lesemotivation erhalten bleibt, wenn für die kulturelle Herkunft kontrolliert wird und gleichzeitig können Konfundierungseffekte überprüft werden.

Abbildung 7.41: Prädiktorenmodell der Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten und der kulturellen Herkunft



Auch wenn die Fitwerte dieses Modells insgesamt schlechter ausfallen als im Modell davor, sind sie immer noch zufriedenstellend (CFI=.926; TLI=.914; RMSEA=.021; SRMR=.048). Die Varianzaufklärung der einzelnen abhängigen Variablen steigt unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft von $r^2=.17$ auf $r^2=.19$ für das Leseselbstkonzept und von $r^2=.18$ auf

⁷⁸ Voranalysen haben gezeigt, dass die kognitiven Grundfähigkeiten lediglich in einem minimalen Zusammenhang mit der Lesemotivation stehen, weshalb diese nicht in das Modell aufgenommen werden (siehe hierzu Anlage 17).

$r^2=.19$ für das Leseinteresse. Für das latente Konstrukt ‚Austausch Lesen‘ zeigen sich keine Veränderungen in der erklärten Varianz ($r^2=.12$).

Die negativen Effekte der außerschulischen Lerngelegenheiten auf das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse werden durch die Kontrolle der kulturellen Herkunft im Gegensatz zum vorherigen Modell leicht abgeschwächt. Die Nutzung von Projekten und AGs steht in diesem Modell in einem minimalen negativen Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept und verringert sich leicht von $\beta=-.108$ auf $\beta=-.096$. Eine etwas größere Veränderung zeigt sich bei dem Effekt des Medienkonsums auf das Leseselbstkonzept. Dieser nimmt von $\beta=-.126$ auf $\beta=-.082$ ab. Ein ähnlicher Verlust an Bedeutung zeigt sich bei der Leistungsförderung für das Leseselbstkonzept. Bei gleicher kultureller Herkunft verringert sich der negative Effekt der Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung auf das Leseselbstkonzept von $\beta=-.325$ auf $\beta=-.284$, womit deutlich wird, dass sowohl der Medienkonsum als auch die Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung mit der kulturellen Herkunft konfundiert ist. Der Eingebundenheit in Peerkontakte kann auch in diesem Modell keine systematische Bedeutung für das Leseselbstkonzept nachgewiesen werden. Bezüglich des Leseinteresses fallen die Veränderung in den Effekten noch geringer aus als für das Leseselbstkonzept. Die Nutzung von Projekten und AGs sowie die Eingebundenheit in Gleichaltrigenkontakte stehen in keinem signifikanten Zusammenhang mit dem Leseinteresse. Die Bedeutung des Medienkonsums für das Leseinteresse nimmt im Vergleich zum Modell ohne Berücksichtigung der kulturellen Herkunft minimal ab (von $\beta=-.377$ auf $\beta=-.349$). Eine Verringerung des Effekts findet sich in einem ähnlichen Ausmaß für die Bedeutung der Leistungsförderung für das Leseinteresse (von $\beta=-.137$ auf $\beta=-.114$). Die Bedeutungen der einzelnen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene für den Austausch über das Lesen bleiben weitestgehend unverändert. Auffällig ist auch hier der positive Effekt der Peerbeziehungen auf die Häufigkeit, mit der über das Gelesene gesprochen wird ($\beta=.235$). Die Veränderungen in den Effekten zeigen, dass sich der Konfundierungseffekt von kultureller Herkunft und außerschulischen Lerngelegenheiten am deutlichsten beim Leseselbstkonzept zeigt und ebenso in abgeschwächter Form beim Leseinteresse. Die Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für den Austausch über das Lesen bleibt hingegen weitestgehend unabhängig vom kulturellen Kapital.

Dies spiegelt sich ebenso in den Effekten des kulturellen Kapitals auf die Lesemotivation wider. Die größte Bedeutung nimmt die kulturelle Herkunft für das Leseselbstkonzept ein. Der Effekt fällt mit $\beta=.178$ zwar gering aus, ist aber im Vergleich zu den Effekten des kulturellen Kapitals auf das Leseinteresse ($\beta=.102$) vergleichsweise groß. Der Austausch über das Lesen steht in keinem systematischen Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft. Voranalysen zur Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Lesemotivation haben gezeigt, dass die Effekte größer ausfallen, wenn die Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene nicht in das Modell aufgenommen werden ($\beta=.291$ für das Leseselbstkonzept, $\beta=.235$ für das Leseinteresse und $\beta=.096$ für den Austausch über das Lesen; siehe hierzu Anlage 16). Dies lässt darauf schließen, dass Interaktionseffekte zwischen der kulturellen Herkunft und der Sozialisation auf Handlungsebene existieren, welche im weiteren Verlauf tiefergehend analysiert

werden. Vorerst wird jedoch auf das Verhältnis von außerschulischen Lerngelegenheiten und allgemeiner Lernmotivation eingegangen.

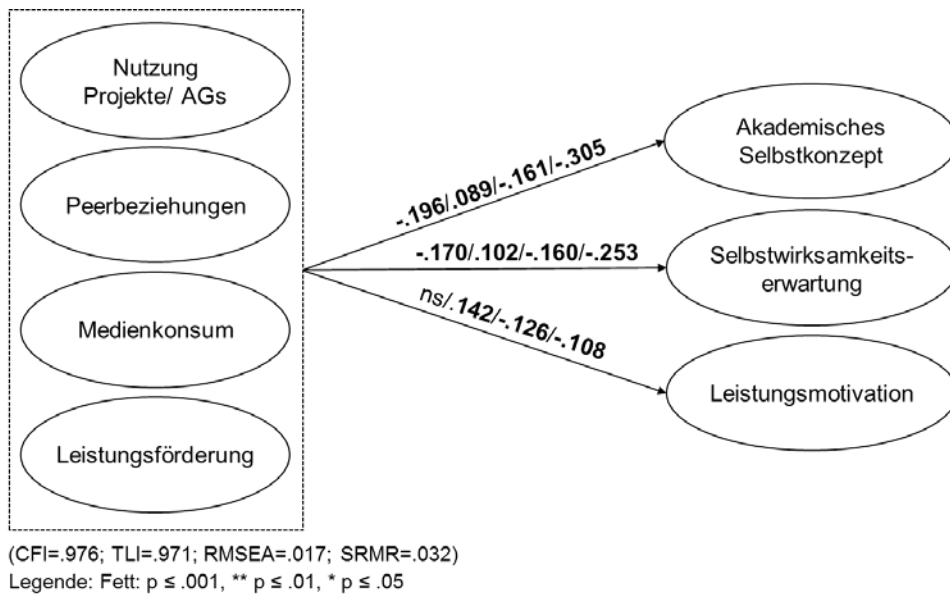
7.3.2.3 *Außerschulische Lerngelegenheiten und Lernmotivation*

Ebenso wie bei der Lesemotivation werden auch in diesem Abschnitt, im Gegensatz zu den vorangegangenen Analysen, vorerst alle Dimensionen der Lernmotivation betrachtet. Diese werden in diesem Abschnitt als abhängige Variablen angesehen und es geht insbesondere darum, die Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für alle verfügbaren Aspekte der Lernmotivation zu spezifizieren. Erst zu einem späteren Zeitpunkt wird die Lernmotivation als Mediatorvariable zwischen außerschulischen Lerngelegenheiten und Leseleistung betrachtet, wobei dann lediglich die leistungsrelevanten Dimensionen der Lernmotivation in die Analysen eingehen.

Betrachtet man die verschiedenen Aspekte der außerschulischen Lerngelegenheiten hinsichtlich ihrer Bedeutung für die allgemeinen motivationalen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, so zeigt das Prädiktorenmodell in Abbildung 7.42, dass sich, ebenso wie für die Lesemotivation, überwiegend negative Effekte auf die Lernmotivation finden lassen. Dies spricht dafür, dass die Teilnahme an außerschulischen Lerngelegenheiten (mit Ausnahme der Eingebundenheit in Peerkontakte) mit einer geringen Lernmotivation einhergeht, was darauf hinweisen könnte, dass sich die Teilhabe an außercurricularen und außerschulischen Aktivitäten selektiv für spezifische Schülergruppen gestaltet (für eine detaillierte Interpretation der Befunde siehe Abschnitt 8.1.4.2)

Insgesamt sind die Fitwerte für das Modell (Abbildung 7.42) als sehr gut zu bezeichnen (CFI=.976; TLI=.971; RMSEA=.017; SRMR=.032) und die Varianzaufklärung der latenten abhängigen Variablen liegt zwischen $r^2=.06$ (Leistungsmotivation) und $r^2=.21$ (akademisches Selbstkonzept). Die Dimensionen des außerschulischen Freizeitverhaltens erklären 17 Prozent der Varianz des Konstruktes Selbstwirksamkeitserwartung. Die Effekte der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Lernmotivation fallen, bis auf die ‚Peerbeziehungen‘, durchweg negativ oder nicht signifikant aus. Die Teilnahme an Projekten und AGs steht in einem negativen Verhältnis zum akademischen Selbstkonzept ($\beta=-.196$) und zur Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta=-.170$), zur Leistungsmotivation konnten keine systematischen Zusammenhänge nachgewiesen werden. Negative Zusammenhänge in einer ähnlichen Größe finden sich für den Medienkonsum und die allgemeine Lernmotivation ($\beta=-.161$ für das akademische Selbstkonzept und $\beta=-.160$ für die Selbstwirksamkeitserwartung sowie $\beta=-.126$ für die Leistungsmotivation). Die Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung steht in einem negativen Verhältnis zu den verschiedenen Dimensionen der Lernmotivation, wobei der negative Effekt auf das akademische Selbstkonzept am größten ausfällt ($\beta=-.305$).

Abbildung 7.42: Prädiktorenmodell der Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten

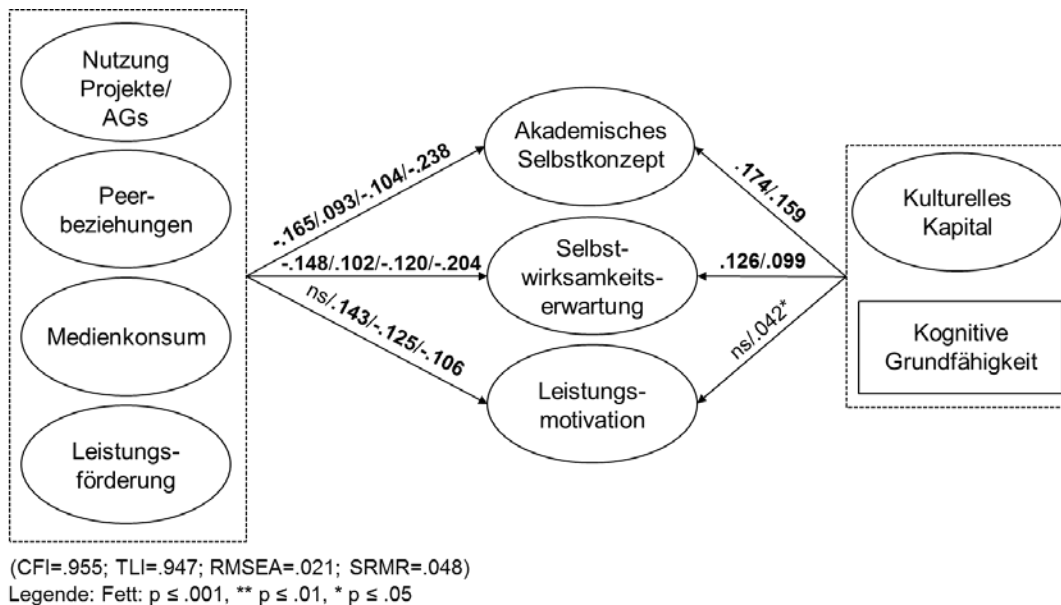


Auch für die anderen Dimensionen der allgemeinen Lernmotivation zeigen sich negative Zusammenhänge mit der Leistungsförderung ($\beta = -.253$ für die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta = -.108$ für die Leistungsmotivation). Die einzigen positiven Effekte gehen von der Peereinbindung aus. Je häufiger die Schülerinnen und Schüler in Peerezusammenhänge eingebunden sind, desto höher ist ihr akademisches Selbstkonzept ($\beta = .089$), ihre Selbstwirksamkeitserwartung ($\beta = .102$) und ihre Leistungsmotivation ($\beta = .142$). Zwar fallen die Effekte gering aus, sind aber dennoch systematisch.

7.3.2.4 Außerschulische Lerngelegenheiten und Lernmotivation unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen

Da die vorangegangenen Abschnitte und Voranalysen zeigen konnten, dass die allgemeine Lernmotivation sowohl in einem Zusammenhang mit den Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als auch mit deren kultureller Herkunft steht (siehe hierzu Abbildung 7.6 und Anlage 18), wurde das Prädiktorenmodell der Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten noch einmal unter Hinzunahme dieser Kontextmerkmale berechnet. Damit soll untersucht werden, inwiefern der eigenständige Effekt der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Lernmotivation erhalten bleibt, wenn für die kognitive Grundfähigkeit und das kulturelle Kapital kontrolliert wird. Darüber hinaus sollen Konfundierungseffekte zwischen der Sozialisation auf Handlungsebene und der kulturellen Herkunft sowie den kognitiven Eingangsvoraussetzungen überprüft werden.

Abbildung 7.43: Prädiktorenmodell der Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten und Kontextmerkmalen



Wie Abbildung 7.43 zeigt, fallen die Fitwerte für das Prädiktorenmodell unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen etwas schlechter aus als für das vorherige Modell, sind aber immer noch zufriedenstellend (CFI=.955; TLI=.947; RMSEA=.021; SRMR=.048). An der Varianzaufklärung der latenten Konstrukte zur Lernmotivation ändert sich hingegen unter Hinzunahme der kognitiven Grundfähigkeit und dem kulturellen Kapital kaum etwas. Die unabhängigen Variablen erklären mit 23 Prozent etwas mehr an Gesamtvarianz des akademischen Selbstkonzeptes als im Modell ohne Kontextvariablen ($r^2=.21$), für die beiden anderen Dimensionen bleibt der Anteil an erklärter Varianz gleich ($r^2=.17$ bzw. $r^2=.06$). Bezogen auf die Effekte der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die allgemeine Lernmotivation zeigt sich, dass die beschriebenen negativen Effekte unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeit und des kulturellen Kapitals überwiegend etwas kleiner ausfallen als im vorherigen Modell. Bei gleichen Eingangsvoraussetzungen und gleicher kultureller Herkunft wird der Zusammenhang zwischen der Nutzung von Projekten und AGs und dem akademischen Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeit leicht verringert ($\beta=-.165$ gegenüber $\beta=-.196$ bzw. $\beta=-.148$ gegenüber $\beta=-.170$). Ebenso wie im vorherigen Modell zeigt sich auch unter Berücksichtigung der Kontextmerkmale kein systematischer Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Ganztagsangeboten (in Form von Projekten und AGs) und der Leistungsmotivation. Die negativen Effekte des Medienkonsums auf die verschiedenen Aspekte der Lernmotivation verändern sich ebenfalls, wenn für die Eingangsvoraussetzungen und die kulturelle Herkunft kontrolliert wird. Der negative Effekt auf das akademische Selbstkonzept verringert sich leicht von $\beta=-.161$ auf $\beta=-.104$ und von $\beta=-.160$ auf $\beta=-.120$ auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Die Veränderung des negativen Effektes der Leistungsförderung auf die Lernmotivation fällt unterschiedlich groß aus, die größten Abweichungen zeigen sich beim akademischen Selbstkonzept. Im Modell ohne Kontextmerkmale liegt der Effekt der Leistungsförderung auf

das akademische Selbstkonzept bei $\beta = -.305$, während er sich bei gleichen Eingangsvoraussetzungen und gleicher kultureller Herkunft auf $\beta = -.238$ verringert. Eine weitere Abnahme zeigt sich beim negativen Effekt der Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Dieser verringert sich von $\beta = -.253$ auf $\beta = -.204$. Hinsichtlich der Bedeutung der Leistungsförderung für die Leistungsmotivation lässt sich feststellen, dass die Berücksichtigung der Kontextmerkmale zu keiner wesentlichen Veränderung des Effektes geführt hat ($\beta = -.108$ gegenüber $\beta = -.106$). Gleiches gilt für die leicht positiven Effekte der Peereingebundenheit auf die Lernmotivation. Diese bleiben in beiden Modellen konstant ($\beta = .089$ gegenüber $\beta = .093$ auf das akademische Selbstkonzept, $\beta = .102$ gegenüber $\beta = .102$ auf die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta = .142$ gegenüber $\beta = .143$ auf die Leistungsmotivation). Damit wird deutlich, dass die negative Bedeutung der Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung für die Leistungsmotivation unabhängig von den Eingangsvoraussetzungen und der kulturellen Herkunft unverändert bestehen bleibt. Gleiches gilt für die positive Bedeutung der Häufigkeit der Peerkontakte für alle Dimensionen der Lernmotivation. Unabhängig davon, über welche kognitiven Grundfähigkeiten und über welches kulturelle Kapital (und dem damit verbundenen familiären Unterstützungspotential) eine Schülerin oder ein Schüler verfügt, bleiben die positiven Effekte der Peerbeziehungen bestehen. Konfundierungseffekte zwischen der Sozialisation auf Handlungsebene und den Kontextmerkmalen zeigen sich somit in geringer Form für das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung, wobei die positive Bedeutung der Peereingebundenheit unabhängig von kultureller Herkunft und kognitiven Grundfähigkeiten bestehen bleibt. Auch die Effekte der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Leistungsmotivation bleiben unter Berücksichtigung weiterer Kontextmerkmale überwiegend unverändert.

Neben der Veränderung der Zusammenhänge zwischen außerschulischen Lerngelegenheiten und allgemeiner Lernmotivation zeigt das Prädiktorenmodell unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen, dass das kulturelle Kapital einen leicht positiven Effekt auf das akademische Selbstkonzept ($\beta = .174$) und die Selbstwirksamkeitserwartung ausübt ($\beta = .126$) während es keine Bedeutung für das Ausmaß an Leistungsmotivation besitzt. Für die kognitiven Grundfähigkeiten zeigen sich ebenfalls leicht positive Effekte auf alle drei Dimensionen der Lernmotivation ($\beta = .159$ auf das akademische Selbstkonzept, $\beta = .099$ auf die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta = .042$ auf die Leistungsmotivation). Voranalysen haben gezeigt, dass die Effekte der kulturellen Herkunft und der kognitiven Grundfähigkeiten auf die Lernmotivation leicht größer ausfallen, wenn die Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten nicht in das Modell eingehen (siehe Anlage 18). Das kulturelle Kapital übt dann einen positiven Effekt von $\beta = .269$ (statt $\beta = .174$ im komplexeren Modell) auf das akademische Selbstkonzept aus und einen positiven Effekt von $\beta = .219$ (statt $\beta = .126$) auf die Selbstwirksamkeitserwartung aus. Ebenso wie beim zuvor beschriebenen Modell (Abbildung 7.43) steht die kulturelle Herkunft auch in dem Modell ohne Berücksichtigung der Sozialisation auf Handlungsebene in keinem systematischen Zusammenhang mit der Leistungsmotivation. Die Bedeutung der kognitiven Grundfähigkeiten für die Lernmotivation fällt im Modell ohne die außerschulischen

Lerngelegenheiten ebenfalls leicht größer aus als im eben beschriebenen Modell ($\beta=.222$ statt $\beta=.159$ auf das akademische Selbstkonzept; $\beta=.155$ statt $\beta=.099$ auf die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta=.063$ statt $\beta=.042$ auf die Leistungsmotivation). Die Ergebnisse lassen auf Interaktionseffekte zwischen einigen Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten und der kulturellen Herkunft sowie den Eingangsvoraussetzungen schließen. Diese werden im weiteren Verlauf vertiefend analysiert.

7.3.3 Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen

(7) Die Eingebundenheit in vielfältige außerschulische Lerngelegenheiten steht in Zusammenhang mit der Lesemotivation

Wie die Analysen der vorangegangenen Abschnitte zeigen konnten, stehen die außerschulischen Lerngelegenheiten sowohl in einem negativen als auch positiven Verhältnis zu den Dimensionen der Lesemotivation.

(7a) Durch die Nutzung von Ganztagsangeboten (in Form von Projekten und AGs) kann die Lesemotivation gesteigert werden

Die Nutzung von Projekten und AGs steht in einem leicht negativen Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept und einem leicht positiven Zusammenhang mit dem Austausch über das Lesen. Für das Leseinteresse zeigt diese Form des außerschulischen Lernens keine signifikanten Effekte. Von daher kann die Hypothese teilweise angenommen werden.

(7b) Die Eingebundenheit in Gleichaltrigengruppen erhöht die Lesemotivation

Die Eingebundenheit in Peerkontakte steht in einem positiven Zusammenhang mit dem Austausch über das Gelesene. Für die weiteren Dimensionen der Lesemotivation zeigen sich keine systematischen Effekte. Die Hypothese kann damit teilweise angenommen werden.

(7c) Durch einen häufigen Medienkonsum verringert sich die Lesemotivation

Entsprechend der Annahme, dass ein häufiger Medienkonsum das Leseselbstkonzept, das Leseinteresse und den Austausch über das Lesen negativ bedingen, finden sich durchweg negative Effekte dieser Dimension der Sozialisation auf Handlungsebene auf die verschiedenen Konstrukte zur Lesemotivation. Dabei steht insbesondere das Leseinteresse in einem mittleren negativen Zusammenhang mit dem Medienkonsum. Für das Leseselbstkonzept besitzt die Häufigkeit, mit der Fernsehen gesehen wird oder Computerspiele gespielt werden, am wenigsten Relevanz. Die Hypothese kann somit vollständig angenommen werden.

(7d) Die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten kann sowohl in einem negativen wie auch positiven Zusammenhang mit der Lesemotivation stehen

Die Teilnahme an leistungsförderlichen Angeboten steht durchweg in einem negativen Verhältnis zur Lesemotivation, wobei sich der größte negative Effekt beim Leseselbstkonzept zeigt. Die ungerichtete Ausgangshypothese kann damit für eine Richtung angenommen werden. Die Kausalitäten können jedoch nicht abschließend geklärt werden (führt ein niedriges Selbstkonzept zu schlechten Leistungen und darüber zu einer Teilnahme an Förderangeboten

oder führen die Förderangebote, an denen aufgrund schlechter Leistungen teilgenommen wird, zu einer Verschlechterung des Leseselbstkonzeptes?).

(8) Die Eingebundenheit in vielfältige außerschulische Lerngelegenheiten steht in Zusammenhang mit der Lernmotivation

Ebenso wie bei der Lesemotivation zeigen sich sowohl negative als auch positive Zusammenhänge zwischen der Sozialisation auf Handlungsebene und der Lernmotivation.

(8a) Durch die Nutzung von Ganztagsangeboten (in Form von Projekten und AGs) kann die Lernmotivation gesteigert werden

Die Nutzung von Projekten und AGs steht sowohl in einem negativen Verhältnis zum akademischen Selbstkonzept als auch zur Selbstwirksamkeitserwartung. Für die Leistungsmotivation zeigen sich keine systematischen Zusammenhänge. Von daher muss die Hypothese verworfen werden.

(8b) Die Eingebundenheit in Gleichaltrigengruppen erhöht die Lernmotivation

Für die Peerbeziehungen zeigen sich durchweg positive Effekte auf die verschiedenen Dimensionen der Lernmotivation. Diese fallen zwar sehr gering aus, sind jedoch signifikant. Am deutlichsten zeigt sich der positive Zusammenhang zwischen Peereingebundenheit und Leistungsmotivation. Die Hypothese kann damit vollständig angenommen werden.

(8c) Durch einen häufigen Medienkonsum verringert sich die Lernmotivation

Die einzelnen Dimensionen der Lernmotivation stehen in einem negativen Verhältnis zum Medienkonsum. Die negative Bedeutung des Medienkonsums fällt für das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung fast gleich aus, für die Leistungsmotivation ist sie etwas geringer. Somit kann die Hypothese vollständig angenommen werden.

(8d) Die Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten kann sowohl in einem negativen wie auch positiven Zusammenhang mit der Lernmotivation stehen

Die Teilnahme an leistungsfördernden Angeboten steht durchweg in einem negativen Zusammenhang mit den Dimensionen zur Lernmotivation. Der größte negative Effekt zeigt sich für das akademische Selbstkonzept und der geringste Effekt für die Leistungsmotivation. Von daher kann die ungerichtete Ausgangshypothese für eine Wirkungsrichtung angenommen werden. Zur Frage nach der Kausalität siehe die Ausführungen unter Hypothese 7d.

7.4 Das Verhältnis von Prozess-, Struktur- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung

Nachdem der vorangegangene Abschnitt die Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für die motivationalen Einstellungen dargestellt hat, werden in diesem Abschnitt alle bisherigen Analysen zusammengeführt. Vorerst wird das Zusammenspiel von sozialer Herkunft, Sozialisation auf Handlungsebene und motivationalen Einstellungen beleuchtet und damit eine Erweiterung der vorangegangenen Modelle um das kulturelle und ökonomische Kapital vorgenommen. Anschließend werden die direkten Effekte der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Leseleistung dargestellt und darauf aufbauend die motivationalen Einstellungen als Mediatoren zwischen sozialer Herkunft, außerschulischem Lernen und Leseleistung eingefügt. Entsprechend den Erkenntnissen aus Abschnitt 7.1.3 werden in einem weiteren Modell die Dimensionen der Lese- und Lernmotivation gemeinsam betrachtet und deren jeweilige Bedeutung als Mediator zwischen familiärer Sozialisation und Leseleistung spezifiziert. Der Abschnitt 7.4 schließt mit der Darstellung eines Gesamtmodells, in das alle Ebenen der familiären Sozialisation eingehen und welches die Wechselwirkungen zwischen Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der Sozialisation sowie deren jeweilige Bedeutung für die motivationalen Einstellungen sowie die Leseleistung berücksichtigt.

7.4.1 Zusammenhang soziale Herkunft und motivationale Einstellungen unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten

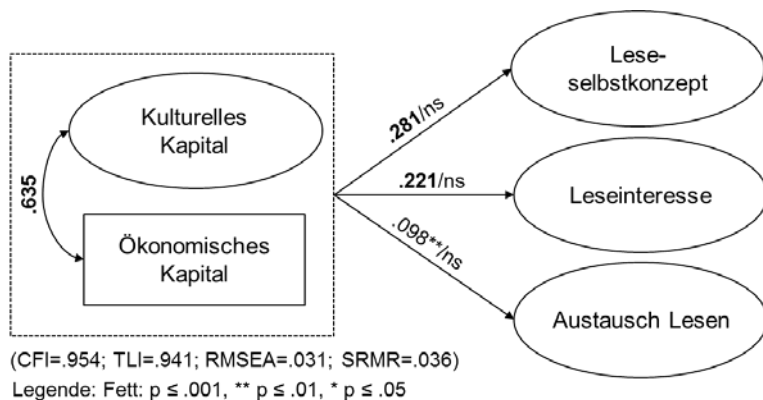
Nachdem in Abschnitt 7.3.2 herausgearbeitet werden konnte, dass sich Interaktionseffekte zwischen der kulturellen Herkunft und der Nutzung von außerschulischen Lerngelegenheiten nachweisen lassen, wird in den Unterkapiteln dieses Abschnittes die mediierende Funktion der Sozialisation auf Handlungsebene zwischen sozialer Herkunft und motivationalen Einstellungen analysiert. Hierzu werden vorerst die direkten Effekte des kulturellen und ökonomischen Kapitals auf die Lese- bzw. Lernmotivation untersucht, um anschließend die direkten Effekte des sozialen Status auf die außerschulischen Lerngelegenheiten darzustellen. Abschließend werden Mediatormodelle zur Bedeutung des sozialen Status für die motivationalen Einstellungen unter Berücksichtigung der Sozialisation auf Handlungsebene vorgestellt. Der soziale Status generiert sich bei diesen Modellen aus dem kulturellen und ökonomischen Kapital, welches als einzelne miteinander korrelierende Dimensionen in die Modelle aufgenommen wird. Die Berücksichtigung des ökonomischen Kapitals erscheint an dieser Stelle insofern angemessen, als dass im Theorieteil herausgearbeitet werden konnte, dass das ökonomische Kapital eine eigenständige Bedeutung (über die kulturelle Herkunft hinaus) für die Teilnahme an zusätzlichen Lerngelegenheiten besitzt und des Weiteren in Zusammenhang mit der Häufigkeit von Peerkontakten steht (siehe hierzu Abschnitt 4.5.4).

7.4.1.1 Zusammenhang soziale Herkunft und Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten

Das Modell zur Bedeutung des kulturellen und ökonomischen Kapitals für die Lesemotivation (Abbildung 7.44) verfügt über gute Fitwerte ($CFI=.954$; $TLI=.941$; $RMSEA=.031$; $SRMR=.036$) und erklärt mit zwischen einem und 9 Prozent einen geringen Anteil an Gesamtvarianz innerhalb der verschiedenen Dimensionen zur Lesemotivation ($r^2=.09$ für das Leseselbstkonzept, $r^2=.06$ für die Selbstwirksamkeitserwartung und $r^2=.01$ für die Leistungsmotivation).

Der stärkste Effekt findet sich mit $\beta=.281$ vom kulturellen Kapital auf das Leseselbstkonzept. Darauf folgt der Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseinteresse mit $\beta=.221$. Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für den Austausch über das Lesen fällt mit $\beta=.098$ am geringsten aus. Für das ökonomische Kapital lassen sich keine signifikanten Effekte auf die verschiedenen Dimensionen der Lesemotivation nachweisen.

Abbildung 7.44: Soziale Herkunft und Lesemotivation

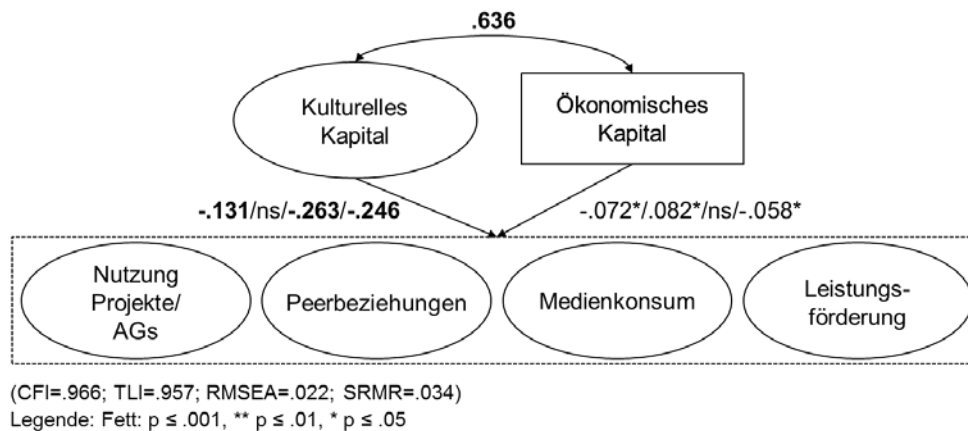


Das Modell zum Verhältnis von sozialer Herkunft und außerschulischen Lerngelegenheiten (Abbildung 7.45) weist sehr gute Fitwerte auf ($CFI=.966$; $TLI=.957$; $RMSEA=.022$; $SRMR=.034$), doch liegt die Varianzaufklärung der verschiedenen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene lediglich zwischen 0,4 und 9 Prozent ($r^2=.03$ für die Nutzung von Projekten und AGs, $r^2=.004$ für die Peerbeziehungen; $r^2=.09$ für den Medienkonsum und $r^2=.08$ für die Leistungsförderung).

Das kulturelle Kapital steht durchweg in einem negativen bzw. nicht signifikanten Zusammenhang mit den außerschulischen Lerngelegenheiten. Der größte negative Effekt ergibt sich vom kulturellen Kapital auf den Medienkonsum ($\beta=-.263$), womit deutlich wird, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, seltener Fernsehen gucken oder Computerspiele spielen als diejenigen Schülerinnen und Schüler, die aus Elternhäusern mit einem niedrigeren kulturellen Kapital stammen. Ein vergleichbarer, wenn auch etwas geringerer, negativer Effekt geht vom kulturellen Kapital auf die Leistungsförderung aus ($\beta=-.246$). Ein weiterer negativer Zusammenhang zeigt sich zwischen der kulturellen Herkunft und der Häufigkeit, mit der Projekte und AGs besucht werden. Dieser fällt mit $\beta=-.131$ zwar gering, aber signifikant aus. Das Ausmaß, in dem die Schülerinnen und

Schüler in Gleichaltrigengruppen eingebunden sind, steht in keinem systematischen Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital der Eltern.

Abbildung 7.45: Soziale Herkunft und Lesemotivation

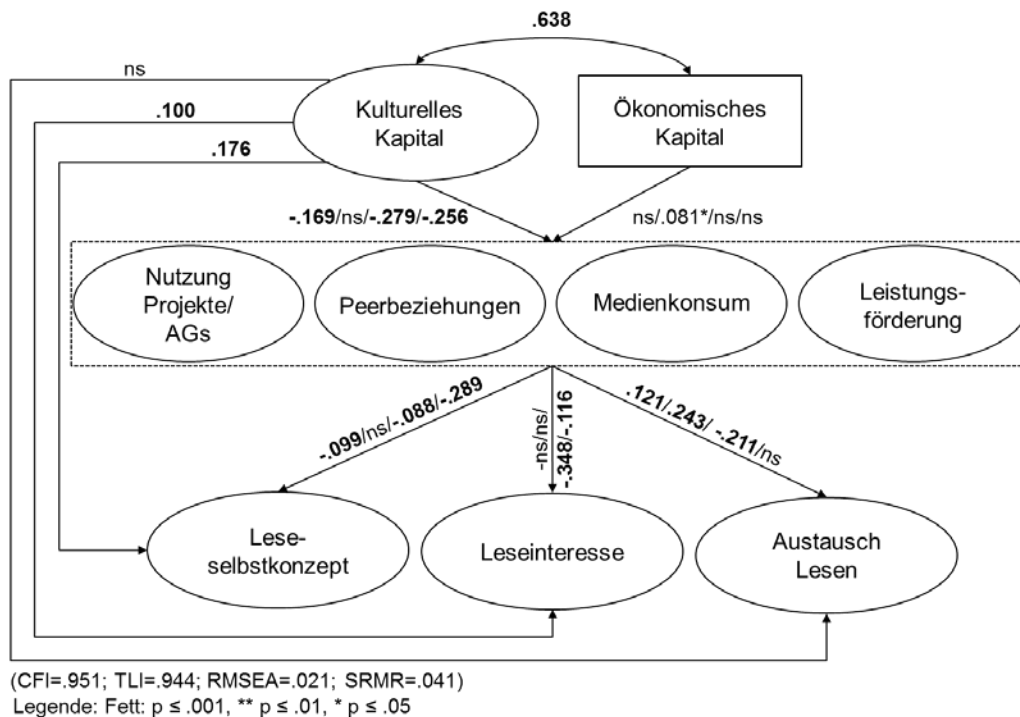


Die Bedeutung des ökonomischen Kapitals für die einzelnen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene fällt insgesamt gering aus. Es zeigen sich leicht negative Effekte des ökonomischen Kapitals auf die Nutzung von Projekten und AGs ($\beta = -.072$) sowie auf die Leistungsförderung ($\beta = -.058$). Das Familieneinkommen steht hingegen in keinem systematischen Zusammenhang mit der Häufigkeit des Medienkonsums. Der einzige positive Effekt der sozioökonomischen Herkunft auf die außerschulischen Lerngelegenheiten zeigt sich vom ökonomischen Kapital auf die Peereingebundenheit. Dieser fällt mit $\beta = .082$ zwar gering, aber signifikant aus. Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über ein hohes Einkommen verfügen, sind somit häufiger in Peerkontakte eingebunden als diejenigen aus ökonomisch weniger gut gestellten Elternhäusern. Insgesamt bestätigt das Modell insofern die bereits zuvor vermuteten Interaktionseffekte zwischen kultureller Herkunft und außerschulischen Lerngelegenheiten, als dass sich systematische Zusammenhänge zwischen den beiden Sozialisationsebenen aufzeigen lassen.

Nachdem die soeben beschriebenen Modelle gezeigt haben, dass sich sowohl Effekte der sozialen Herkunft auf die Lesemotivation als auch auf die außerschulischen Lerngelegenheiten finden lassen und in Abschnitt 7.3.2.1 die Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für die Lesemotivation herausgearbeitet werden konnte, werden die einzelnen Modelle im Mediatormodell der nächsten Abbildung zusammengeführt.

Die Fitwerte des Modells (Abbildung 7.46) können als zufriedenstellend bezeichnet werden (CFI=.951; TLI=.944; RMSEA=.021; SRMR=.041) und es erklärt zwischen 12 und 19 Prozent der Gesamtvarianz in den Konstrukten zur Lesemotivation ($r^2 = .19$ für das Leseselbstkonzept; $r^2 = .19$ für das Leseinteresse; $r^2 = .12$ für den Austausch über das Lesen). Da sich bereits in den vorangegangenen Modellen gezeigt hat, dass das ökonomische Kapital in keinem Zusammenhang mit den Dimensionen zur Lesemotivation steht, wurden diese Pfade nicht mitgeschätzt. Alle weiteren Pfade wurden modelliert.

Abbildung 7.46: Mediatormodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten



Das Modell aus Abbildung 7.46 macht deutlich, dass die außerschulischen Lerngelegenheiten eine mediiierende Funktion zwischen der kulturellen Herkunft und der Lesemotivation einnehmen (vgl. hierzu Abbildung 7.44 und Abbildung 7.46). So wird der leicht positive Effekt des kulturellen Kapitals auf den Austausch über das Lesen ($\beta=.098$) vollständig durch die Sozialisation auf Handlungsebene vermittelt und verliert seine eigenständige Bedeutung. Die Effekte des kulturellen Kapitals auf das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse verlieren unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten an Bedeutung ($\beta=.176$ gegenüber $\beta=.291$ für das Leseselbstkonzept sowie $\beta=.100$ gegenüber $\beta=.235$ für das Leseinteresse), womit erneut deutlich wird, dass ein Konfundierungseffekt zwischen kultureller Herkunft und außerschulischen Lerngelegenheiten existiert. Die direkten Effekte der sozialen Herkunft auf die Sozialisation auf Handlungsebene verändern sich im Mediatormodell in unterschiedliche Richtungen. Die Effekte des kulturellen Kapitals auf die verschiedenen Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten vergrößern sich bei gleichzeitiger Modellierung des Effektes der kulturellen Herkunft auf die Lesemotivation. Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Nutzung von Projekten und AGs steigt von $\beta=-.131$ auf $\beta=-.169$ und der Zusammenhang von kultureller Herkunft und Medienkonsum vergrößert sich leicht von $\beta=-.236$ auf $\beta=-.279$. Eine vergleichbare Steigerung findet sich beim Verhältnis von kulturellem Kapital und Leistungsförderung (von $\beta=-.246$ auf $\beta=-.256$). Während sich die Effekte des kulturellen Kapitals auf die außerschulischen Lerngelegenheiten bei gleichzeitiger Betrachtung der Lesemotivation leicht vergrößert haben, verliert das ökonomische Kapital an Bedeutung für die Sozialisation auf Handlungsebene, wenn die Lesemotivation mitmodelliert wird.

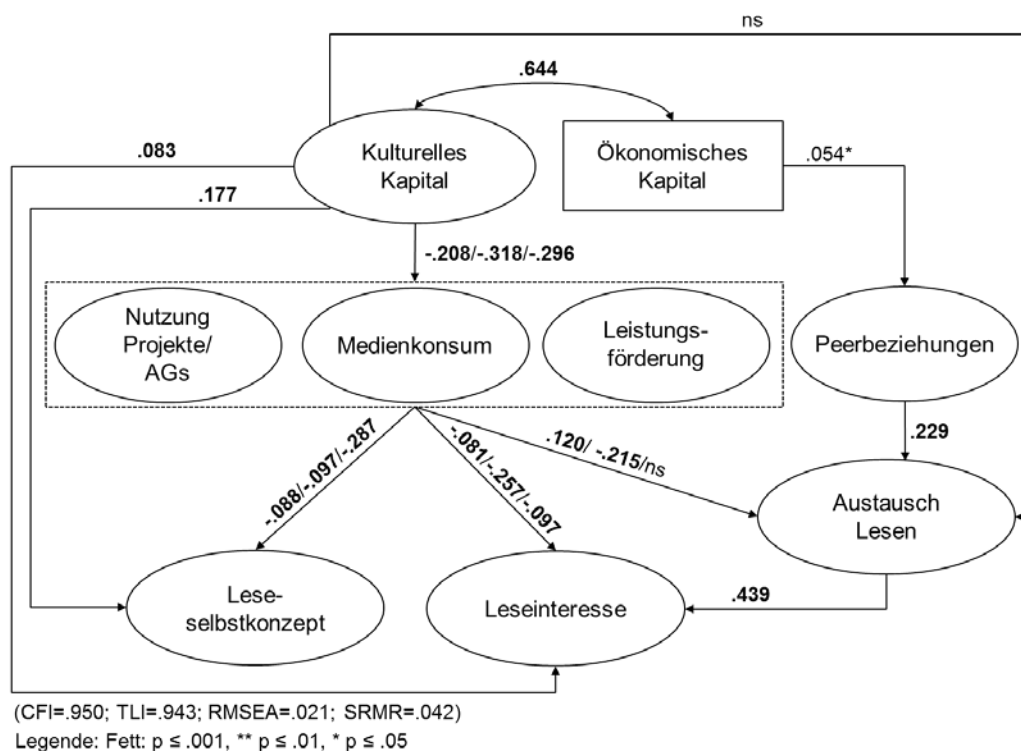
In Abbildung 7.45 übt das ökonomische Kapital noch einen leicht negativen Effekt auf die Nutzung von Projekten und AGs sowie die Leistungsförderung aus ($\beta = -.072$ und $\beta = -.058$), wobei sich diese unter Berücksichtigung des Zusammenhangs von kultureller Herkunft und Lesemotivation verlieren (siehe Abbildung 7.46). Der leicht positive Effekt des elterlichen Einkommens auf die Eingebundenheit in Peerkontakte bleibt auch im Mediatormodell fast unverändert bestehen ($\beta = .081$ gegenüber $\beta = .082$), ebenso zeigt sich in beiden Modellen kein systematischer Zusammenhang zwischen ökonomischem Kapital und Medienkonsum.

Betrachtet man die Effekte der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Lesemotivation so zeigt sich für das Leseselbstkonzept eine leichte Abnahme der Effekte, wenn die Bedeutung der sozialen Herkunft für die außerschulischen Lerngelegenheiten berücksichtigt wird ($\beta = -.099$ gegenüber $\beta = -.108$ für die Nutzung von Projekten und AGs; $\beta = -.088$ gegenüber $\beta = -.126$ für den Medienkonsum; $\beta = -.289$ gegenüber $\beta = -.325$ für die Leistungsförderung) (vgl. hierzu Abbildung 7.40 und Abbildung 7.46). Ein Teil des negativen Zusammenhangs zwischen den beschriebenen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene und der Lesemotivation wird somit durch die kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler erklärt. Für das Leseinteresse zeigen sich ähnliche Veränderungen in den Effekten. Im Mediatormodell verringern sich die signifikanten Effekte des Medienkonsums und der Leistungsförderung von $\beta = -.377$ auf $\beta = -.348$ bzw. von $\beta = -.137$ auf $\beta = -.116$. Die Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für den Austausch über das Lesen bleibt im Mediatormodell gegenüber dem weniger komplexen Modell (siehe Abbildung 7.40) weitestgehend unverändert. Zwar steigen die positiven Effekte der Nutzung von Projekten und AGs und der Peereingebundenheit leicht an (von $\beta = .105$ auf $\beta = .121$ für die Teilnahme an Ganztagsangeboten und von $\beta = .236$ auf $\beta = .243$), doch fallen die Veränderungen so minimal aus, dass sie kaum inhaltlich interpretierbar erscheinen. Ähnliches gilt für die Effekte des Medienkonsums und der Leistungsförderung auf den Austausch über das Lesen. Insgesamt zeigt das Mediatormodell, dass die Sozialisation auf Handlungsebene Erklärungskraft für die Lesemotivation besitzt und darüber hinaus eine vermittelnde Position zwischen kultureller Herkunft und Lesemotivation einnimmt.

Wie das zuvor beschriebene Modell (Abbildung 7.46) zeigt, stehen die Peerbeziehungen weder in einem systematischen Zusammenhang mit dem kulturellen Kapital noch mit dem Leseselbstkonzept oder dem Leseinteresse. Vielmehr steht die Eingebundenheit in Peerkontakte in einem positiven Verhältnis zum Austausch über das Lesen und einem leicht positiven Verhältnis zur ökonomischen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Damit unterscheidet es sich hinsichtlich der beobachteten Effekte klar von den weiteren Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten. Des Weiteren konnte kein systematischer Zusammenhang zwischen der kulturellen Herkunft und der Häufigkeit, mit der über das Gelesene gesprochen wird, nachgewiesen werden. Der Austausch über das Lesen steht hingegen in einem positiven Verhältnis zur Peereingebundenheit. Darüber hinaus konnte durch die Ergebnisse aus Abschnitt 7.1.2.1 zur Lesemotivation und deren Bedeutung für die Leseleistung deutlich gemacht werden, dass der Austausch über das Lesen zwar in einem positiven Zusammenhang mit dem

Leseinteresse steht ($r^2=.525$), aber keine direkte positive Bedeutung für die Leseleistung besitzt (ganz im Gegenteil liegt der Effekt bei $\beta=-.100$; siehe hierzu Abbildung 7.3). Von daher erscheint es sinnvoll, die Wirkungszusammenhänge zwischen dem Austausch über das Lesen und dem Leseinteresse sowie deren Wechselwirkung mit der Peereingebundtheit und dem ökonomischen Kapital unabhängig von den weiteren Faktoren des Mediatormodells genauer zu spezifizieren. Hierzu wurde das zuvor dargestellte Modell (Abbildung 7.46) mit leicht veränderten Pfaden erneut geschätzt.

Abbildung 7.47: Strukturgleichungsmodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten



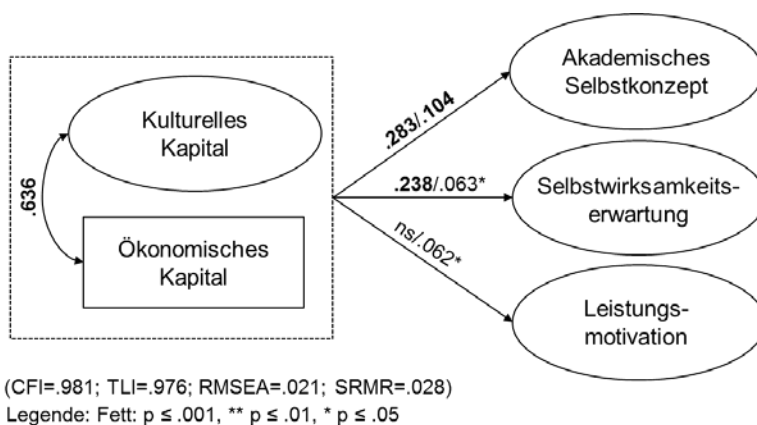
Die Fitwerte dieses Modells sind minimal schlechter als diejenigen des zuvor dargestellten Mediatormodells (CFI=.950; TLI=.943; RMSEA=.021; SRMR=.042). Auch bleiben die meisten Effekte in diesem Modell weitestgehend konstant gegenüber dem Mediatormodell aus Abbildung 7.46. Die größten Abweichungen finden sich bei der Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Nutzung von Projekten und AGs (der negative Effekt vergrößert sich von $\beta=-.169$ auf $\beta=-.208$), den Medienkonsum (der negative Effekt vergrößert sich von $\beta=-.279$ auf $\beta=-.318$) und die Leistungsförderung (der negative Effekt vergrößert sich von $\beta=-.257$ auf $\beta=-.296$) sowie der negativen Bedeutung des Medienkonsums für das Leseinteresse. Diese verringert sich zwar von $\beta=-.348$ auf $\beta=-.257$, bleibt aber dennoch bestehen. Bezüglich der Wirkungszusammenhänge zwischen der Peereingebundtheit, dem Austausch über das Lesen und dem Leseinteresse zeigt das Modell deutlich die vermittelnde Position des Austausches über das Lesen zwischen der Häufigkeit von Peerkontakten und dem Leseinteresse. Schülerinnen und Schüler, die häufig in Gleichaltrigenkontakte eingebunden sind, haben einen häufigeren

Austausch über das, was sie lesen ($\beta=.231$), und verfügen über ein höheres Leseinteresse ($\beta=.439$). Dabei fällt der mittelstarke Effekt des Austausches über das Lesen auf das Leseinteresse größer aus als der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseinteresse ($\beta=.231$, siehe Abbildung 7.17) und wird damit zu einem wichtigen Prädiktor für das Interesse am Lesen, welcher unabhängig von der kulturellen Herkunft existiert und in diesem Modell vielmehr durch die Peereingebundtheit positiv bedingt wird ($\beta=.229$).

7.4.1.2 Zusammenhang soziale Herkunft und Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten

Nachdem das Mediatormodell und das Strukturgleichungsmodell aus dem vorherigen Abschnitt die Bedeutung der sozialen Herkunft und den außerschulischen Lerngelegenheiten für die Lesemotivation beleuchtet haben, wird sich in diesem Abschnitt dem Verhältnis von sozialer Herkunft, Sozialisation auf Handlungsebene und den allgemeinen motivationalen Einstellungen gewidmet. Hierzu wird vorerst die Bedeutung des kulturellen und ökonomischen Kapitals für die einzelnen Dimensionen der Lernmotivation herausgearbeitet und daran anschließend das Mediatormodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten vorgestellt. Da das Verhältnis von allgemeiner Lernmotivation und außerschulischem Lernen bereits in Abschnitt 7.3.2.3 analysiert wurde und die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Sozialisation auf Handlungsebene in Abschnitt 7.4.1.1 besprochen wurde, werden diese Aspekte des Mediatormodells an dieser Stelle nicht erneut dargestellt.

Abbildung 7.48: Soziale Herkunft und Lernmotivation

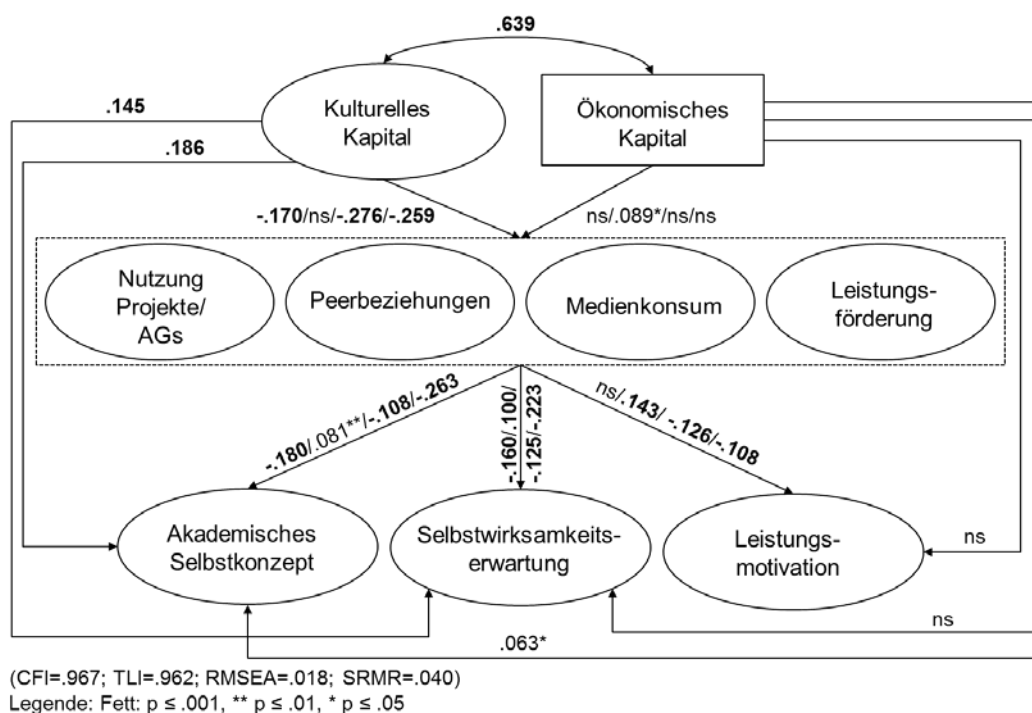


Wie die Fitwerte erkennen lassen, bildet das Modell zur Bedeutung der sozioökonomischen Herkunft für die Lernmotivation (Abbildung 7.48) die Daten sehr gut ab (CFI=.981; TLI=.976; RMSEA=.021; SRMR=.028). Die Varianzaufklärung fällt für die verschiedenen Dimensionen der Lernmotivation sehr unterschiedlich aus. Für das akademische Selbstkonzept liegt sie bei $r^2=.13$, für die Selbstwirksamkeitserwartung bei $r^2=.08$ und für die Leistungsmotivation bei rund $r^2=.01$. Den größten Effekt in diesem Modell übt das kulturelle Kapital auf das akademische Selbstkonzept aus ($\beta=.283$) und auch das ökonomische Kapital hat

eine eigenständige Bedeutung für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten ($\beta=.104$). Damit wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Familien über ein höheres akademisches Selbstkonzept verfügen als diejenigen, aus niedrigeren sozialen Schichten. Die Selbstwirksamkeitserwartung steht ebenso in einem positiven Verhältnis zur kulturellen und ökonomischen Herkunft, wobei beide Effekte geringer ausfallen als für das akademische Selbstkonzept ($\beta=.238$ für das kulturelle Kapital auf die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta=.063$ für das ökonomische Kapital auf die Selbstwirksamkeitserwartung). Die Leistungsmotivation steht in keinem systematischen Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft und ebenso wie die Selbstwirksamkeitserwartung in einem minimalen positiven Zusammenhang mit dem ökonomischen Kapital ($\beta=.062$).

Nachdem die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lernmotivation dargestellt wurde, wird daran anschließend die vermittelnde Position der Sozialisation auf Handlungsebene zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital und Lernmotivation betrachtet.

Abbildung 7.49: Mediatormodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten



Die Fitwerte des Modells (Abbildung 7.49) können als gut bezeichnet werden (CFI=.981; TLI=.976; RMSEA=.021; SRMR=.028) und es erklärt zwischen fünf und 25 Prozent der Varianz innerhalb der verschiedenen Dimensionen zur Lernmotivation ($r^2=.25$ für das akademische Selbstkonzept; $r^2=.18$ für die Selbstwirksamkeitserwartung; $r^2=.05$ für die Leistungsmotivation). Insgesamt zeigt das Modell, dass ein Teil der Bedeutung des kulturellen und ökonomischen Kapitals für die Lernmotivation durch die außerschulischen Lerngelegenheiten vermittelt wird. So verringern sich die Effekte des kulturellen Kapitals auf das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung von $\beta=.283$ auf $\beta=.186$ bzw. von $\beta=.238$

auf $\beta=.145$, wenn die Sozialisation auf Handlungsebene als Mediator eingeführt wird (vgl. hierzu Abbildung 7.48 und Abbildung 7.49). Der leicht positive Effekt des ökonomischen Kapitals auf die Selbstwirksamkeitserwartung von $\beta=.063$ verliert seine Signifikanz, wenn die außerschulischen Lerngelegenheiten berücksichtigt werden und der Effekt des Einkommens auf das akademische Selbstkonzept verringert sich von $\beta=.104$ auf $\beta=.063$. Für die Leistungsmotivation ergeben sich keinerlei Veränderungen hinsichtlich der Bedeutung der sozialen Herkunft. Bezüglich der der Effekte der sozialen Herkunft auf die außerschulischen Lerngelegenheiten lassen sich fast identische Veränderungen finden wie bereits im Mediatormodell zur Lesemotivation (siehe hierzu Abbildung 7.46). So vergrößern sich auch in diesem Modell die Effekte des kulturellen Kapitals auf die verschiedenen Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten bei gleichzeitiger Modellierung des indirekten Effektes auf die Lernmotivation. Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Nutzung von Projekten und AGs steigt von $\beta=-.131$ auf $\beta=-.170$ (gegenüber $\beta=-.169$ im Mediatormodell zur Lesemotivation) und der Zusammenhang von kultureller Herkunft und Medienkonsum vergrößert sich leicht von $\beta=-.236$ auf $\beta=-.276$ (gegenüber $\beta=-.279$ im Mediatormodell zur Lesemotivation). Eine vergleichbare Steigerung findet sich beim Verhältnis von kulturellem Kapital und Leistungsförderung (von $\beta=-.246$ auf $\beta=-.259$ bzw. $\beta=-.256$ im Mediatormodell zur Lesemotivation). Auch die Effekte des ökonomischen Kapitals auf die außerschulischen Lerngelegenheiten bei gleichzeitiger Betrachtung der Lernmotivation haben sich im gleichen Maße verändert wie im Modell zur Lesemotivation. Während das ökonomische Kapital in Abbildung 7.45 noch einen leicht negativen Effekt auf die Nutzung von Projekten und AGs sowie die Leistungsförderung ausübt ($\beta=-.072$ und $\beta=-.058$), verlieren sich diese unter Berücksichtigung des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Lernmotivation. Der leicht positive Effekt des elterlichen Einkommens auf die Eingebundenheit in Peerkontakte bleibt hingegen auch im Mediatormodell fast unverändert bestehen ($\beta=.089$ gegenüber $\beta=.082$), ebenso zeigt sich in beiden Modellen (Abbildung 7.45 und Abbildung 7.49) kein systematischer Zusammenhang zwischen ökonomischem Kapital und Medienkonsum.

Betrachtet man die Effekte der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Lernmotivation so zeigt sich für das akademische Selbstkonzept eine leichte Abnahme der Effekte, wenn die Bedeutung der sozialen Herkunft für die außerschulischen Lerngelegenheiten berücksichtigt wird ($\beta=-.180$ gegenüber $\beta=-.196$ für die Nutzung von Projekten und AGs; $\beta=-.108$ gegenüber $\beta=-.161$ für den Medienkonsum; $\beta=-.263$ gegenüber $\beta=-.305$ für die Leistungsförderung). Somit wird auch in diesem Modell ein Teil des negativen Zusammenhangs zwischen den beschriebenen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene und der Lernmotivation durch die kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler erklärt. Für die Selbstwirksamkeitserwartung zeigen sich ähnliche Veränderungen in den Effekten. Im Mediatormodell verringern sich die Effekte der Nutzung von Projekten und AGs, dem Medienkonsums und der Leistungsförderung (von $\beta=-.170$ auf $\beta=-.160$; von $\beta=-.160$ auf $\beta=-.125$ bzw. von $\beta=-.253$ auf $\beta=-.223$). Die Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für die Leistungsmotivation bleibt im Mediatormodell gegenüber dem weniger komplexen Modell (siehe

Abbildung 7.42) weitestgehend unverändert. Die leicht positiven Effekte der Peereingebundenheit auf alle Dimensionen der Lernmotivation bleiben bei gleichzeitiger Betrachtung der sozialen Herkunft und deren Bedeutung für die Lernmotivation fast unverändert bestehen. Insgesamt zeigt das Mediatormodell, dass die Sozialisation auf Handlungsebene Erklärungskraft für die Lernmotivation besitzt und darüber hinaus eine vermittelnde Position zwischen kultureller Herkunft und Lernmotivation einnimmt. Im Vergleich zum Mediatormodell zur Lesemotivation (siehe Abbildung 7.46) weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die Sozialisation auf Handlungsebene mehr Erklärungskraft für die Dimensionen der allgemeinen Lernmotivation besitzt als für die verschiedenen Aspekte der Lesemotivation.

7.4.2 Außerschulisches Lernen und Leseleistung

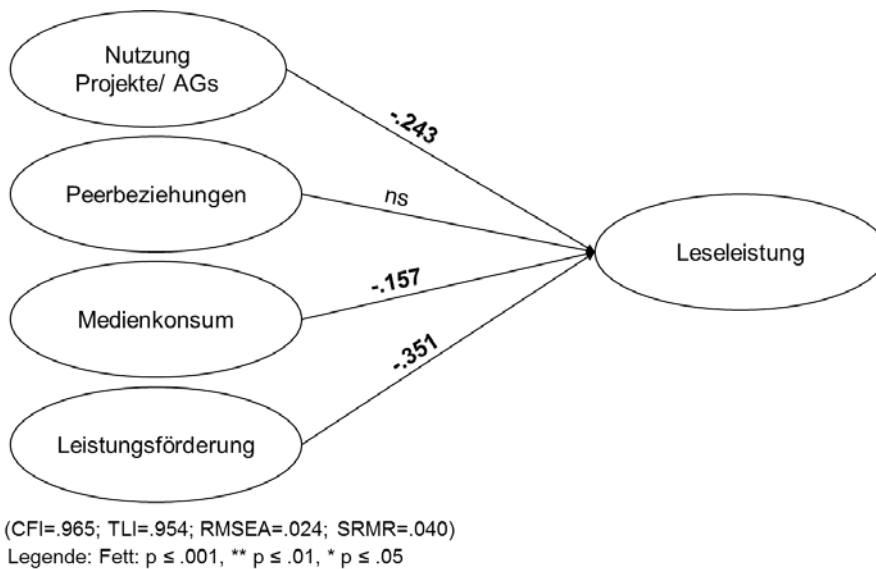
Nachdem die vorherigen Abschnitte das Verhältnis von sozialer Herkunft, außerschulischen Lerngelegenheiten und motivationalen Einstellungen beleuchtet haben, wird in den folgenden Abschnitten die Leseleistung als abhängige Variable eingeführt. Es wird überprüft, inwiefern die Sozialisation auf Handlungsebene über die motivationalen Einstellungen hinaus eine eigenständige Bedeutung für die Leistungen im Lesen besitzt. Hierzu wird vorerst dargestellt, welche Effekte die einzelnen Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten auf die Leseleistungen aufweisen und anschließend wird die Leseleistung als abhängige Variable in die Strukturgleichungsmodelle zur Lese- bzw. Lernmotivation (siehe hierzu Abbildung 7.47 und Abbildung 7.49) mit aufgenommen.

Das Modell zur Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für die Leseleistung⁷⁹ (Abbildung 7.50) weist sehr gute Fitwerte auf (CFI=.981; TLI=.976; RMSEA=.021; SRMR=.028) und es erklärt 28,2 Prozent der Gesamtvarianz in der Leseleistung. Die verschiedenen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene stehen durchweg in einem negativen oder nicht signifikanten Zusammenhang mit den erbrachten Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler. Den größten negativen Effekt auf die Leseleistung weist die Leistungsförderung auf ($\beta = -.351$). Doch auch die Nutzung von Projekten und AGs steht in einem

⁷⁹ Bei der Überprüfung der Zusammenhänge zwischen außerschulischen Lerngelegenheiten und Leseleistung wird davon ausgegangen, dass eine vermehrte Teilnahme an Ganztagsangeboten und eine höhere Intensität an Gleichaltrigenkontakten entsprechend den theoretischen Ausführungen mit besseren Leistungen einhergeht. Für den Medienkonsum werden den Hypothesen folgend negative Zusammenhänge erwartet und für die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung wurden keine eindeutigen Wirkungsrichtungen postuliert. Wie die Ergebnisse dieser Abbildung und weitere Voranalysen zeigen, können diese Zusammenhänge nicht für alle Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene bestätigt werden. Dies liegt einerseits daran, dass sich Interaktionseffekte mit weiteren Persönlichkeitsvariablen der Schülerinnen und Schüler und den unabhängigen Variablen gezeigt haben (wie z. B. zwischen sozialer Herkunft und Teilnahme an Ganztagsangeboten; siehe hierzu ausführlich Abschnitt 7.4.1). Andererseits kann davon ausgegangen werden, dass es sich beim Zusammenhang von Peereingebundenheit und Leseleistung nicht um einen linearen Zusammenhang handelt. Vielmehr scheint es ein Optimum an Kontakthäufigkeit zu geben, das nicht zwangsläufig mit der quantitativ höchsten Ausprägung des latenten Konstruktes einhergeht. Da die vorliegende Arbeit zum Ziel hat, die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen motivationalen Einstellungen, familiärer Sozialisation und Leistung zu modellieren und hierzu auf eine Vielzahl von latenten Konstrukten zurückgreift, wird die Kurvilinearität einzelner Konstrukte, welche anhand der verwendeten Statistiksoftware nicht angemessen berücksichtigt werden kann, in Kauf genommen. Bei der Interpretation der Ergebnisse sollte dies beachtet werden.

negativen Zusammenhang mit der Leseleistung ($\beta = -.243$), der zwar geringer ausfällt als für die Leistungsförderung, aber dennoch inhaltlich relevant bleibt. Der schwächste negative Effekt geht vom Medienkonsum auf die Leseleistung aus ($\beta = -.157$) und für die Eingebundenheit in Peerkontakte ergeben sich keine systematischen Zusammenhänge mit der Leseleistung.

Abbildung 7.50: Sozialisation auf Handlungsebene und Leseleistung

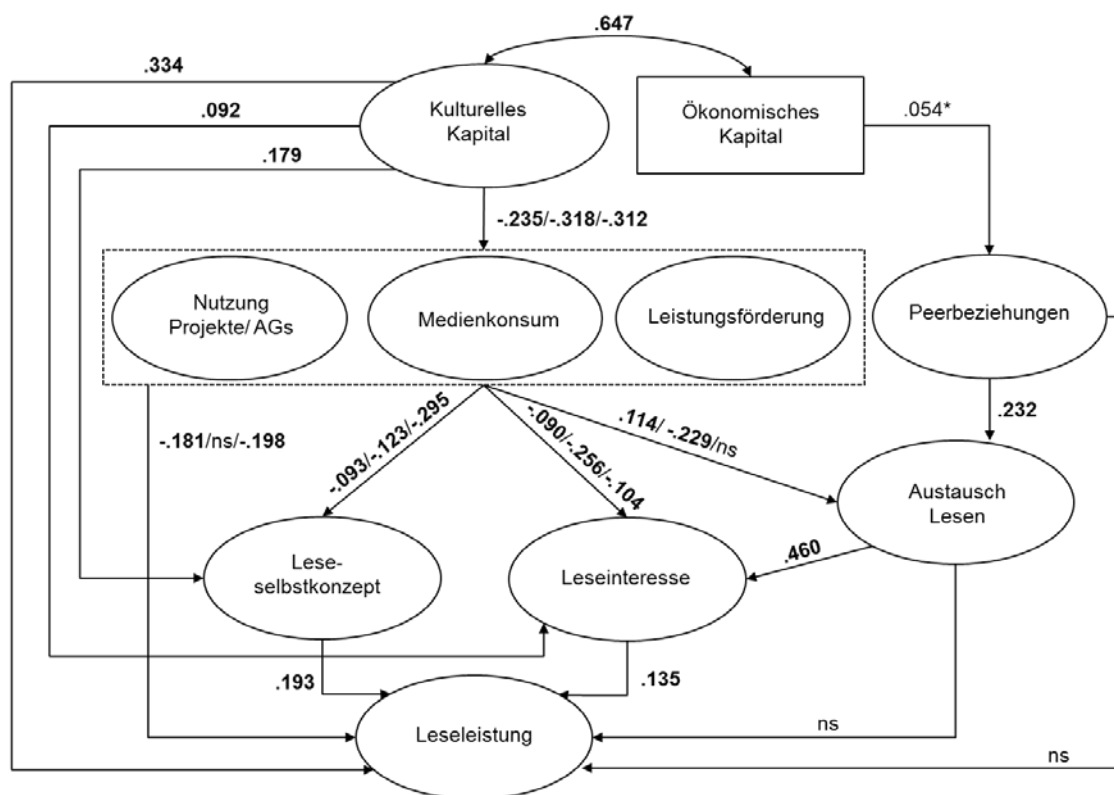


Um zu überprüfen, inwiefern die negativen Effekte bestehen bleiben, wenn für weitere Kontextmerkmale wie Kognitive Grundfähigkeit, Migrationshintergrund, Sprache zuhause und Geschlecht kontrolliert wird, wurde ein Prädiktormodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten und Kontextmerkmalen gerechnet (siehe Anlage 19). Besonders auffällig ist dabei, dass sich die Varianzaufklärung lediglich von 28,2 Prozent auf 28,4 Prozent erhöht, was darauf schließen lässt, dass die Kontextmerkmale mit den Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene konfundiert sind und wenig an zusätzlicher Erklärungskraft besitzen. Dies zeigt sich insbesondere an dem Effekt der Nutzung von Projekten und AGs sowie dem Effekt der Leistungsförderung auf die Leseleistung. Diese verringern sich von $\beta = -.243$ auf $\beta = -.158$ bzw. $\beta = -.351$ auf $\beta = -.219$ wenn für die Eingangsvoraussetzungen und weitere Merkmale kontrolliert wird. Die kognitiven Grundfähigkeiten weisen mit $\beta = .325$ den größten Effekt im Prädiktormodell auf und die zuhause gesprochene Sprache sowie das Geschlecht stehen in keinem systematischen Zusammenhang mit der Leseleistung, wenn die Sozialisation auf Handlungsebene, der Migrationshintergrund und die kognitive Grundfähigkeit berücksichtigt werden. Für den Migrationshintergrund ergibt sich für diejenigen Schülerinnen und Schüler, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, ein negativer Effekt auf die Leseleistung ($\beta = -.166$) und ein minimaler negativer Effekt zeigt sich für diejenigen, von denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde ($\beta = -.045$).

7.4.2.1 Außerschulisches Lernen und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation

Nachdem das Verhältnis von außerschulischen Lerngelegenheiten und Leseleistung analysiert wurde, wird in diesem Abschnitt die Leseleistung als abhängige Variable in das Strukturgleichungsmodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten (Abbildung 7.47) mit aufgenommen. Damit soll geklärt werden, inwiefern die Sozialisation auf Handlungsebene neben der Sozialisation auf Strukturebene (repräsentiert durch das kulturelle und ökonomische Kapital) in Zusammenhang mit der Leseleistung steht und welche Rolle dabei die Lesemotivation einnimmt.

Abbildung 7.51: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation



(CFI=.942; TLI=.934; RMSEA=.023; SRMR=.047)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Wie die Abbildung 7.51 zeigt, können die Fitwerte des Modells als akzeptabel angesehen werden (CFI=.942; TLI=.934; RMSEA=.023; SRMR=.047) und es erklärt 44,0 Prozent der Varianz in der Leseleistung. Bezüglich der Wirkungszusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, außerschulischem Lernen und Lesemotivation ergeben sich im Vergleich zum Modell ohne Leseleistung (Abbildung 7.47) lediglich minimale Veränderungen in den Effekten, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Von besonderem Interesse ist an dieser Stelle der eigenständige negative Effekt der Teilnahme an Projekten und AGs sowie der Leistungs-förderung auf die Leseleistung von ($\beta = -.181$ bzw. $\beta = -.198$), welcher zeigt, dass sich die außerschulischen Lerngelegenheiten auf verschiedene Art und Weise auf die Leistungen im Le-

sen auswirken. Während die Teilnahme an Projekten und AGs sowie an Angeboten der Leistungsförderung sowohl in einem negativen Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept, dem Leseinteresse und darüber hinaus ebenfalls direkt mit der Leseleistung steht, wirkt sich der Medienkonsum lediglich negativ auf das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse aus und verliert seine eigenständige Relevanz für die Leseleistung, wenn die kulturelle Herkunft und die Lesemotivation berücksichtigt werden.

Hinsichtlich des direkten Effektes des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung zeigt das Modell, dass sich dieser leicht verringert, wenn neben der Lesemotivation (siehe hierzu Abbildung 7.18) auch die außerschulischen Lerngelegenheiten berücksichtigt werden (von $\beta=.400$ auf $\beta=.344$). Das Verhältnis von Leseinteresse und Leseleistung ändert sich hingegen kaum ($\beta=.135$ gegenüber $\beta=.137$ im Modell ohne die außerschulischen Lerngelegenheiten, Abbildung 7.18), wobei die Bedeutung des Leseselbstkonzeptes für die Leseleistung im Modell mit der Sozialisation auf Handlungsebene (Abbildung 7.51) abnimmt (von $\beta=.272$ auf $\beta=.193$). Für die Peerbeziehungen und den Austausch über das Lesen lassen sich in diesem Modell keine systematischen Zusammenhänge mit der Leseleistung nachweisen.

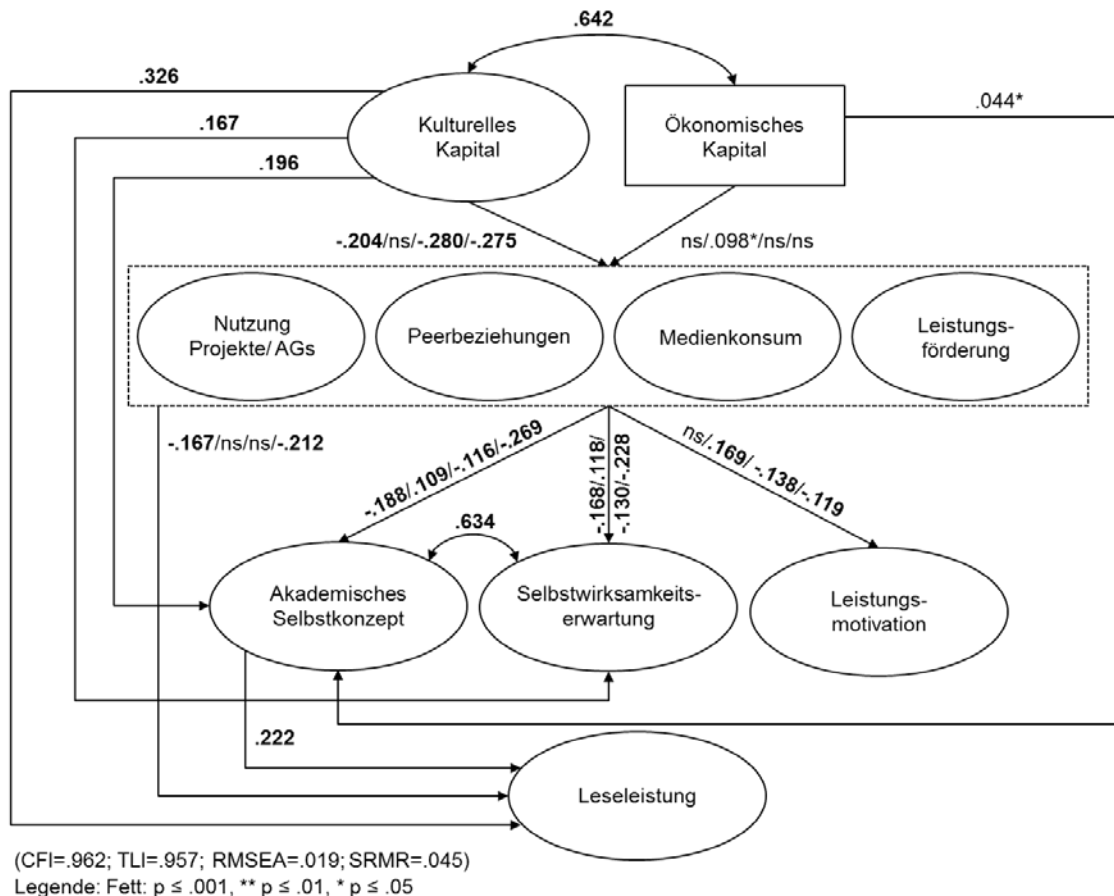
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Sozialisation auf Handlungsebene teilweise eine eigenständige negative Bedeutung, über die Lesemotivation hinaus, für die Leseleistung zukommt (bezogen auf die Nutzung von Projekten und AGs und die Leistungsförderung). Der negative Effekt des Medienkonsums auf die Leseleistung verliert sich hingegen unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft und der Lesemotivation. Der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung verringert sich unter Berücksichtigung der Struktur- und Handlungsebene der Sozialisation von $\beta=.387$ auf $\beta=.193$, wobei lediglich ein Teil davon auf die kulturelle Herkunft zurückzuführen ist (unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals liegt der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung immer noch bei $\beta=.272$; siehe hierzu Abbildung 7.18).

7.4.2.2 Außerschulisches Lernen und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation

Nachdem die Relevanz der Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene für die Leseleistung, vermittelt über die Lesemotivation, herausgestellt werden konnte, wird in diesem Abschnitt auf die Bedeutung der sozialen Herkunft und der außerschulischen Lerngelegenheiten für die Leistung unter Berücksichtigung der allgemeinen Lernmotivation eingegangen. Es wird untersucht, inwiefern die Sozialisation auf Handlungsebene einen eigenständigen Effekt auf die Leistungen im Lesen ausübt, der über die Dimensionen der Lernmotivation hinausgeht. Hierzu wird das Mediatormodell aus Abbildung 7.49 um die abhängige Variable ‚Leseleistung‘ erweitert. Da vorangegangene Analysen gezeigt haben, dass die Leistungsmotivation in keinem systematischen Zusammenhang mit der Leseleistung steht und die Selbstwirksamkeitserwartung zwar in hohem Maße mit dem akademischen Selbstkonzept korreliert ist ($r=.726$), aber wenig eigenständige Erklärungskraft für die Leseleistung besitzt ($\beta=.088$), wird

im folgenden Modell lediglich der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung geschätzt, wohingegen die weiteren Dimensionen der Lernmotivation als abhängige Variablen im Modell bestehen bleiben.

Abbildung 7.52: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation



Das Modell aus Abbildung 7.52 weist gute Fitwerte auf (CFI=.962; TLI=.957; RMSEA=.019; SRMR=.045) und die erklärte Varianz der Leseleistung liegt bei $r^2=.430$. Hinsichtlich der Wirkungszusammenhänge zwischen Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und den Dimensionen der Lernmotivation zeigen sich in diesem Modell kaum Veränderungen im Gegensatz zum Modell ohne die Leseleistung (siehe hierzu Abbildung 7.49). Betrachtet man die Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für die Leseleistung so wird deutlich, dass die Teilnahme an Projekten und AGs sowie die Leistungsförderung einen eigenständigen Effekt auf die Leseleistung ausüben, der über das akademische Selbstkonzept hinaus bestehen bleibt ($\beta=-.167$ bzw. $\beta=-.212$). Zwar verringern sich die direkten Effekte der Teilnahme an Projekten und AGs auf die Leseleistung von $\beta=-.243$ auf $\beta=-.167$ bzw. der Leistungsförderung auf die Leseleistung von $\beta=-.351$ auf $\beta=-.212$ (siehe hierzu Abbildung 7.50), doch wird erkennbar, dass die Sozialisation auf Handlungsebene sowohl über das akademische Selbstkonzept als auch direkt mit der Leseleistung in Zusammenhang steht. Für die Eingebunden-

heit in Peerkontakte und den Medienkonsum lassen sich hingegen keine eigenständigen Effekte auf die Leseleistung nachweisen.

Des Weiteren macht das Modell deutlich, dass der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung verringert wird, wenn neben dem akademischen Selbstkonzept (siehe hierzu Abbildung 7.33) auch die außerschulischen Lerngelegenheiten als Mediatoren berücksichtigt werden (von $\beta=.388$ auf $\beta=.326$). Die größte Veränderung in den Effekten findet sich allerdings bei dem Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung. Während dieser im Modell unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft noch bei $\beta=.344$ lag (siehe hierzu Abbildung 7.33) verringert er sich im Modell zur Bedeutung der Struktur- und Handlungsebene der Sozialisation für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation auf $\beta=.222$.

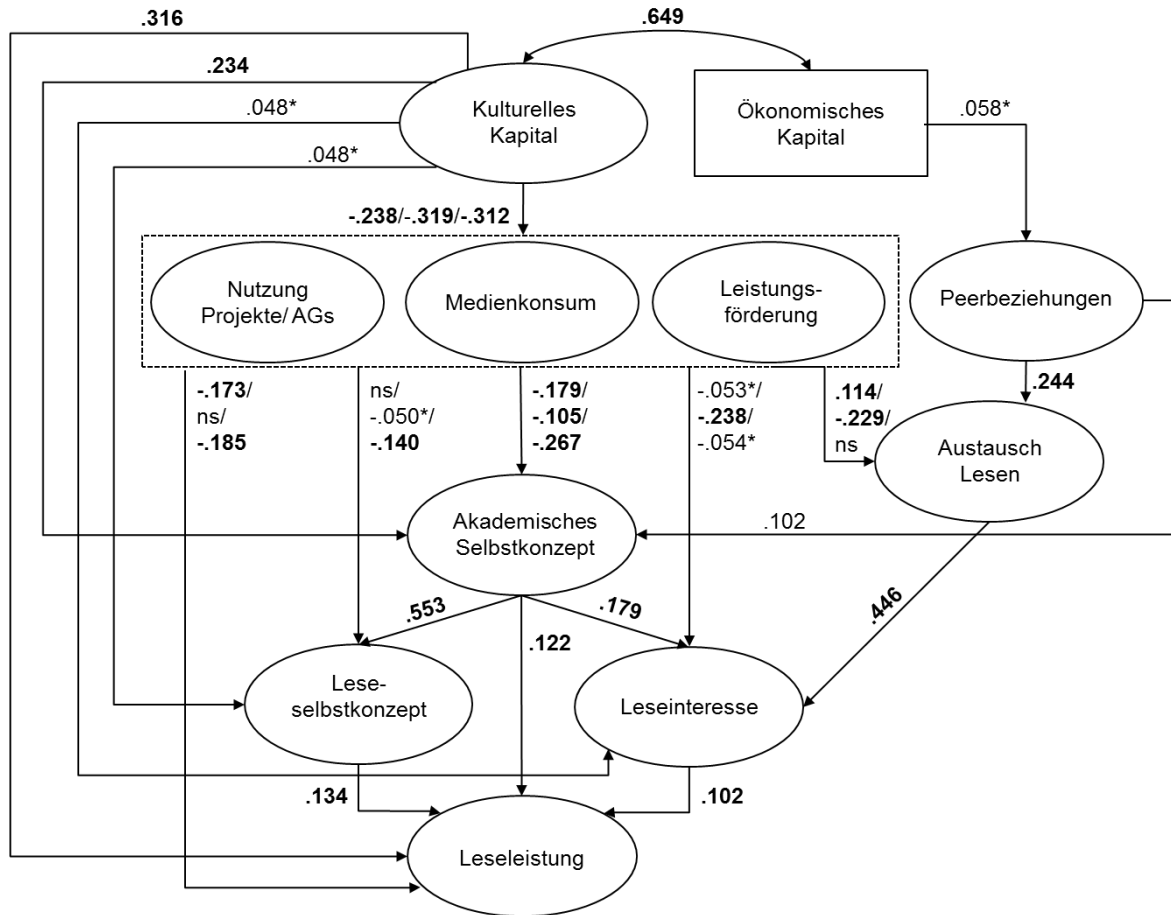
Insgesamt wird deutlich, dass den außerschulischen Lerngelegenheiten als Sozialisation auf Handlungsebene zum Teil eine eigenständige negative Bedeutung, über das akademische Selbstkonzept hinaus, für die Leseleistung zukommt. Dies gilt für die Nutzung von Projekten und AGs sowie die Leistungsförderung. Ebenso wie im Modell zur Bedeutung der Struktur- und Handlungsebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation verliert sich der negative Effekt des Medienkonsums auf die Leseleistung, wenn die kulturelle Herkunft und das akademische Selbstkonzept berücksichtigt werden. Der Zusammenhang von akademischem Selbstkonzept und Leseleistung wird unter Berücksichtigung der Struktur- und Handlungsebene der Sozialisation deutlich abgeschwächt ($\beta=.222$ gegenüber $\beta=.491$ in Abbildung 7.8), wobei lediglich ein Teil der Verringerung auf die Berücksichtigung des kulturellen Kapitals zurückzuführen ist (unter Berücksichtigung des kulturellen Kapitals liegt der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung immer noch bei $\beta=.344$; siehe hierzu Abbildung 7.33).

7.4.2.3 Außerschulisches Lernen und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen

Wie bereits in den Modellen zur Bedeutung der Struktur- und Prozessebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes und der Lesemotivation (siehe hierzu Abschnitt 7.4.1.1 und 7.4.1.2), soll an dieser Stelle geklärt werden, in welchem Verhältnis die Dimensionen der allgemeinen Lernmotivation und der Lesemotivation zueinander stehen, wenn sie als vermittelnde Faktoren zwischen Struktur- und Handlungsebene der Sozialisation und Leseleistung eingesetzt werden. Des Weiteren soll analysiert werden, inwiefern die außerschulischen Lerngelegenheiten einen eigenständigen Effekt auf die verschiedenen Dimensionen der motivationalen Einstellungen ausüben, wenn diese gleichzeitig modelliert werden. Dabei wird sich in den in Abschnitt 7.1.3 gewonnen Erkenntnissen zum Zusammenspiel von akademischem Selbstkonzept, Leseselbstkonzept und Leseinteresse (als die drei Dimensionen der motivationalen Einstellungen, die bei gleichzeitiger Betrachtung und unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen einen signifikanten Effekt auf die

Leseleistung ausüben) orientiert und die Lesemotivation als mediierender Faktor zwischen akademischem Selbstkonzept und Leseleistung eingefügt.

Abbildung 7.53: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen



(CFI=.949; TLI=.942; RMSEA=.020; SRMR=.043)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Wie die Abbildung 7.53 zeigt, weist das Modell akzeptable bis gute Fitwerte auf (CFI=.949; TLI=.942; RMSEA=.020; SRMR=.043) und es erklärt 44,9 Prozent der Varianz in der Leseleistung. Vergleicht man die Wirkungszusammenhänge dieses Modells mit denen des Modells zur Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation (siehe Abbildung 7.51) so wird deutlich, dass sich die Veränderungen der Effekte in dem Verhältnis von kulturellem Kapital und Lesemotivation, der Sozialisation auf Handlungsebene und der Lesemotivation sowie der Lesemotivation und der Leseleistung widerspiegeln. Dies erscheint plausibel, da sich akademisches Selbstkonzept und Leseselbstkonzept gegenseitig bedingen und durch die Hinzunahme des akademischen Selbstkonzeptes in das Modell ein Teil der Erklärungskraft der Lesemotivation verloren geht. So zeigt sich, dass der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung abnimmt, wenn die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung berücksichtigt wird ($\beta=.134$ gegenüber $\beta=.193$ in Abbildung 7.51). Gleiches gilt, wenn auch in geringerem Maße,

für das Verhältnis von Leseinteresse und Leseleistung. Der Effekt verringert sich von $\beta=.135$ (in Abbildung 7.51) auf $\beta=.102$. Des Weiteren verliert auch die kulturelle Herkunft insofern an Bedeutung für die Lesemotivation, als dass sich der Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseselbstkonzept von $\beta=.179$ auf $\beta=.048$ verringert und der Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseinteresse von $\beta=.092$ auf $\beta=.048$. Das Verhältnis von außerschulischem Lernen und Lesemotivation verändert sich dahingehend, dass die negative Bedeutung der Nutzung von Projekten und AGs, des Medienkonsums und der Leistungsförderung für das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse abgeschwächt wird bzw. nicht mehr nachzuweisen ist (Leseselbstkonzept: $\beta=-.093$ gegenüber einem nicht signifikanten Zusammenhang für die Nutzung von Projekten und AGs; $\beta=-.123$ gegenüber $\beta=-.050$ für den Medienkonsum; $\beta=-.295$ gegenüber $\beta=-.140$ für die Leistungsförderung; Leseinteresse: $\beta=-.090$ gegenüber $\beta=-.053$ für die Nutzung von Projekten und AGs; $\beta=-.256$ gegenüber $\beta=-.238$ für den Medienkonsum; $\beta=-.104$ gegenüber $\beta=-.054$ für die Leistungsförderung). Auch hierbei gilt, dass die Veränderungen der Effekte für das Leseselbstkonzept gravierender ausfallen als für das Leseinteresse. Dies entspricht den Ergebnissen aus Abschnitt 7.1.3, die darauf hinweisen, dass das Leseselbstkonzept an Bedeutung für die Leseleistung verliert, wenn es als Mediator zwischen akademischem Selbstkonzept und Leseleistung eingesetzt wird, das Leseinteresse hingegen weitestgehend unverändert auf die Leseleistung einwirkt. Die Effekte der Sozialisation auf Handlungsebene für die letzte Dimension der Lesemotivation (den Austausch über das Lesen) bleiben ebenso überwiegend unverändert bestehen.

Die soeben beschriebene Mediatorfunktion des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses zwischen akademischem Selbstkonzept und Leseleistung zeigt sich auch im Vergleich des vorliegenden Modells (Abbildung 7.53) mit dem Modell zur Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation (siehe hierzu Abbildung 7.52). Während das akademische Selbstkonzept ohne Berücksichtigung der Lesemotivation noch einen Effekt von $\beta=.222$ auf die Leseleistung ausübt, verringert sich dieser auf $\beta=.122$, wenn das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse als vermittelnde Faktoren zwischen akademischen Selbstkonzept und Leseleistung eingefügt werden. Die Effekte des akademischen Selbstkonzeptes auf Leseselbstkonzept und Leseinteresse machen deutlich, dass das Leseselbstkonzept stark durch die Einschätzung der allgemeinen akademischen Fähigkeiten bedingt ist ($\beta=.553$). Das Leseinteresse ist in dem vorliegenden Modell hingegen weitaus weniger durch das akademische Selbstkonzept bedingt ($\beta=.179$). Dies ist besonders interessant, da der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf das Leseinteresse im Modell zur Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation (siehe hierzu Abbildung 7.10) noch bei $\beta=.345$ lag. Die Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten sowie den Austausch über das Lesen führt somit zu einer Verringerung der Bedeutung der Einschätzung der allgemeinen akademischen Fähigkeiten für das Leseinteresse.

Bezüglich der Bedeutung des kulturellen Kapitals für das akademische Selbstkonzept und der Sozialisation auf Handlungsebene zeigt das Modell, welches alle motivationalen Einstel-

lungen berücksichtigt, dass die Effekte leicht zunehmen (vgl. hierzu Abbildung 7.52 und Abbildung 7.53). Der Effekt des kulturellen Kapitals auf das akademische Selbstkonzept vergrößert sich von $\beta=.196$ auf $\beta=.234$ und das negative Verhältnis von kulturellem Kapital und außerschulischem Lernen intensiviert sich leicht ($\beta=-.238$ gegenüber $\beta=-.204$ für die Nutzung von Projekten und AGs; $\beta=-.319$ gegenüber $\beta=-.280$ für den Medienkonsum; $\beta=-.312$ gegenüber $\beta=-.275$ für die Leistungsförderung). Die außerschulischen Lerngelegenheiten (in diesem Falle die Nutzung von Projekten und AGs sowie der Medienkonsum) behalten ihre negative Bedeutung für das akademische Selbstkonzept weitestgehend unverändert bei, die Bedeutung der Leistungsförderung für das akademische Selbstkonzept verringert sich hingegen von $\beta=-.269$ auf $\beta=-.207$.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich die Mediatorfunktion des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses zwischen akademischem Selbstkonzept und Leseleistung auch im Modell zur Bedeutung der Sozialisation auf Struktur und Handlungsebene unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen (Abbildung 7.53) nachweisen lässt. Der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf das Leseselbstkonzept fällt dabei größer aus als der Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf das Leseinteresse. Die außerschulischen Lerngelegenheiten haben teilweise neben ihrer Bedeutung für die Lesemotivation, vermittelt über das akademische Selbstkonzept, einen eigenständigen negativen Einfluss auf das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse. Das Leseselbstkonzept steht dabei insbesondere in einem negativen Zusammenhang mit der Leistungsförderung, wohingegen das Leseinteresse in einem negativen Zusammenhang mit dem Medienkonsum steht.

Um zu überprüfen, inwiefern die kognitiven Grundfähigkeiten und der Migrationshintergrund die Wirkungszusammenhänge des zuvor dargestellten Modells bedingen, wurde dasselbe Modell erneut unter Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen und des Migrationshintergrunds gerechnet (siehe hierzu Anlage 20). Die größte Veränderung in den Effekten zeigte sich bei der Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Leseleistung. Der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung verringerte sich von $\beta=.316$ auf $\beta=.212$. Des Weiteren zeigte sich, dass das direkte negative Verhältnis von der Nutzung von Projekten und AGs sowie der Leistungsförderung mit der Leseleistung unter Hinzunahme der Kontextmerkmale leicht abgeschwächt wird (von $\beta=-.173$ auf $\beta=-.130$ für die Nutzung von Projekten und AGs sowie von $\beta=-.185$ auf $\beta=-.126$ für die Leistungsförderung). Entsprechend den bisherigen Erkenntnissen verringert sich ebenso die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung, wenn die kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt werden ($\beta=-.086$ gegenüber $\beta=.122$). Im Gegensatz dazu verstärkt sich der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung leicht (von $\beta=.137$ gegenüber $\beta=.176$), wenn die Eingangsvoraussetzungen und der Migrationshintergrund in das Modell aufgenommen werden. Die genannten Veränderungen in den Effekten lassen erneut darauf schließen, dass das akademische Selbstkonzept sowie die Nutzung von Projekten und AGs sowie die Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung mit den Kontextmerkmalen (und dabei insbesondere mit den kognitiven Grundfähigkeiten) konfundiert sind. Besonders relevant ist dabei die Erkenntnis, dass sich die

Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung zwar verringert, das Leseselbstkonzept hingegen an Relevanz für die erbrachten Leistungen gewinnt, wenn die Eingangsvoraussetzungen und der Migrationshintergrund mit in das Modell aufgenommen werden.

7.4.3 Integration der einzelnen Konstrukte in ein Gesamtmodell

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die verschiedenen Dimensionen der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung analysiert wurden, wird in diesem letzten Abschnitt eine Zusammenführung aller bisherigen Ergebnisse vorgenommen. Hierzu wird das Modell aus Abschnitt 7.4.2.3 (Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationalen Einstellungen, Abbildung 7.53) um das lesebezogene Unterstützungsverhalten, die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber und das elterliche Erziehungsverhalten erweitert. Damit werden alle Dimensionen der Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene berücksichtigt und deren Wechselwirkungen untereinander sowie mit den motivationalen Einstellungen und der Leseleistung spezifiziert. Da in den Analysen zur Bedeutung der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber (als Strukturmerkmal der Sozialisation) lediglich das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse als Dimensionen der Lesemotivation betrachtet wurden (zur Begründung hierfür siehe Abschnitt 7.1.3 und Abschnitt 7.3.2.1), es sich aber in Abschnitt 7.4.1.1 gezeigt hat, dass der Austausch über das Lesen einerseits in Zusammenhang mit der Sozialisation auf Handlungsebene steht und andererseits über das Leseinteresse auf die Leseleistung einwirkt (siehe hierzu Abbildung 7.47), wird der Austausch über das Lesen im Gesamtmodell aufgenommen und es wird überprüft, inwiefern die Einstellung dem Lesen gegenüber (als Strukturmerkmal) in Zusammenhang mit dem Austausch über das Lesen steht. Die theoretische Annahme dahinter besagt, dass eine positive Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber dazu führt, dass sie häufiger mit dem Kind über das Gelesene kommunizieren und darüber das Leseinteresse gestärkt werden kann.

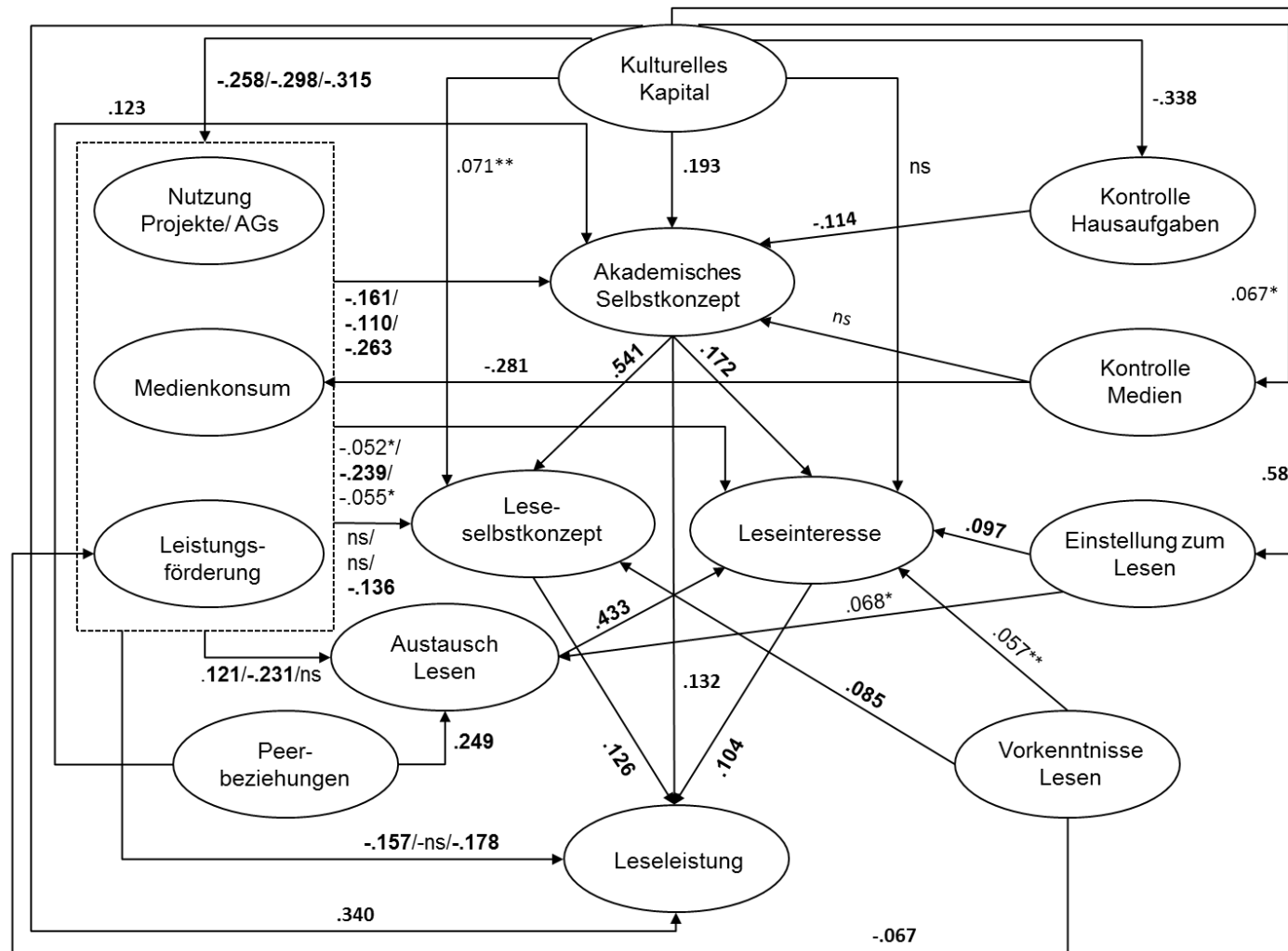
Die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Analysen werden insofern berücksichtigt, als dass lediglich Pfade geschätzt werden, die sich in den weniger komplexen Modellen als signifikant herausgestellt haben. Des Weiteren wird auf die Modellierung des ökonomischen Kapitals verzichtet, da sich lediglich ein sehr geringer Effekt auf die Peerbeziehungen ($\beta=.058$) nachweisen ließ und die ökonomische Herkunft ansonsten in keinem signifikanten Zusammenhang mit weiteren latenten Faktoren im Modell stand. Alle weiteren Pfade entsprechen den Zusammenhangsmustern der vorangegangenen Modelle, wobei die Verbindung von der Sozialisation auf Handlungsebene mit der Sozialisation auf Strukturebene über den Zusammenhang von kulturellem Kapital und außerschulischen Lerngelegenheiten gegeben ist. Zusätzlich wird im Gesamtmodell das Ausmaß an Kontrolle über den Medienkonsum (als prozessuales Sozialisationsmerkmal) mit dem tatsächlichen Medienkonsum des Kindes in Beziehung gesetzt, womit die Verbindung von Prozess- und Handlungsebene vollzogen wird. Eine

weitere Verbindung dieser beiden Dimensionen findet durch die Modellierung des Effektes der Vorkenntnisse im Lesen bei Schuleintritt (als prozessuales Sozialisationsmerkmal) auf die Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung (als Sozialisationsmerkmal auf Handlungsebene) statt.

Bei der Darstellung der Ergebnisse wird sich darauf beschränkt, die Pfade des Gesamtmodells mit denen des Modells zur Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen (Abbildung 7.53, im weiteren Verlauf als Modell I bezeichnet) und denen des Modells zu den Struktur- und Prozessmerkmalen der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung (Abbildung 7.38, im weiteren Verlauf als Modell II bezeichnet) zu vergleichen.

Das Modell (Abbildung 7.54) weist akzeptable bis gute Fitwerte auf ($CFI=.919$; $TLI=.912$; $RMSEA=.022$; $SRMR=.054$) und es erklärt 46,3 Prozent der Varianz in der Leseleistung. Insgesamt zeigt das Modell, dass sich die verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation in einem Modell abbilden lassen und einzelne Dimensionen der Handlungsebene in einem systematischen Zusammenhang mit Struktur- (kulturelles Kapital) und Prozessmerkmalen (elterliches Erziehungsverhalten und Vorkenntnisse im Lesen) der familiären Sozialisation stehen. So steht die Kontrolle des Medienkonsums (als ein Aspekt des elterlichen Erziehungsverhaltens) in einem negativen Verhältnis zum Medienkonsum des Kindes ($\beta=-.281$) und der negative Zusammenhang von kultureller Herkunft und der Nutzung von Projekten und AGs, dem Medienkonsum und der Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung bleibt bestehen ($\beta=-.258$; $\beta=-.298$; $\beta=-.312$). Die Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt stehen in einem leicht negativen Zusammenhang mit der Leistungsförderung am Ende der Grundschulzeit ($\beta=-.067$). Betrachtet man die Veränderungen in den Effekten des kulturellen Kapitals auf die motivationalen Einstellungen, so zeigt sich, dass der Effekt der kulturellen Herkunft auf das akademische Selbstkonzept abgeschwächt wird, wenn das elterliche Erziehungsverhalten, die Einstellung dem Lesen gegenüber und die Vorkenntnisse im Lesen berücksichtigt werden (von $\beta=.234$ in Modell I auf $\beta=.193$ im Gesamtmodell).

Abbildung 7.54: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen



(CFI=.919; TLI=.912; RMSEA=.022; SRMR=.054)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Der Effekt des kulturellen Kapitals auf das Leseinteresse verliert seine Signifikanz (gegenüber $\beta=.048$ in Modell I und $\beta=.077$ in Modell II) und die Bedeutung der kulturellen Herkunft für das Leseselbstkonzept verändert sich in unterschiedliche Richtungen. Während der Effekt in Modell I etwas geringer ausfiel als im Gesamtmodell ($\beta=.048$ gegenüber $\beta=.071$), ist der Zusammenhang von kultureller Herkunft und Leseselbstkonzept in Modell II stärker als im Gesamtmodell ($\beta=.110$ gegenüber $\beta=.071$). Die direkte Bedeutung der kulturellen Herkunft für die Leseleistung verhält sich in ähnlicher Art und Weise. In Modell I liegt der direkte Effekt bei $\beta=.316$, bei Modell II bei $\beta=.384$ und im Gesamtmodell bei $\beta=.341$.

Einen Zuwachs an negativer Bedeutung gewinnt das kulturelle Kapital, wenn es um die Kontrolle der Hausaufgaben geht. Der Effekt im Gesamtmodell verstärkt sich leicht von $\beta=-.308$ in Modell II auf $\beta=-.338$. Im Gegensatz dazu verliert das Ausmaß an Kontrolle über die Hausaufgaben für das akademische Selbstkonzept im Gesamtmodell an Bedeutung. Im Modell ohne der Sozialisation auf Handlungsebene (Modell I) liegt der Effekt der Hausaufgabenkontrolle auf das akademische Selbstkonzept bei $\beta=-.218$ und im Gesamtmodell bei $\beta=-.114$.

Weitere nennenswerte Veränderungen in den Effekten zeigen sich beim Verhältnis von akademischem Selbstkonzept und Leseleistung sowie vom Leseselbstkonzept und Leseleistung. Während der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung im Modell zu den Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung (Modell II) noch bei $\beta=.152$ lag, verringert er sich im Gesamtmodell, welche alle Ebenen der familiären Sozialisation berücksichtigt, auf $\beta=.126$. Noch deutlicher zeigt sich diese Tendenz für das akademische Selbstkonzept. Betrag der direkte Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung in Modell II noch $\beta=.216$, verringert er sich im Gesamtmodell auf $\beta=.132$.

Bezüglich der Bedeutung der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber zeigt sich, dass diese im Gesamtmodell an Bedeutung verliert, wenn es um das Leseinteresse des Kindes geht. Im Modell ohne Sozialisation auf Handlungsebene (Modell II) beträgt der Effekt noch $\beta=.137$, im Gesamtmodell verringert er sich auf $\beta=.097$. Bei der Überprüfung des Pfades der elterlichen LeseEinstellung auf den Austausch über das Lesen wird deutlich, dass die Einstellung dem Lesen gegenüber in einem leicht positiven Verhältnis zum Austausch über das Lesen steht ($\beta=.068$).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation einerseits in einem direkten Zusammenhang mit der Leseleistung stehen und andererseits über die motivationalen Einstellungen auf die Leseleistungen einwirken. Dabei stehen einzelne Dimensionen der verschiedenen Sozialisationsebenen in einer Wechselbeziehung zueinander. Unter Berücksichtigung aller Ebenen der familiären Sozialisation verringern sich die direkten Effekte der kulturellen Herkunft auf das akademische Selbstkonzept und das Leseinteresse (gegenüber Modell II), was zeigt, dass die Sozialisation auf Handlungsebene als Mediator zwischen kulturellem Kapital und akademischem Selbstkonzept sowie kulturellem Kapital und Leseinteresse wirkt. Eine weitere vermittelnde Position nimmt die Sozialisation auf Handlungsebene für den direkten Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung ein

und schwächt diesen ab. Ebenso verringert sich die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes und des Leseselbstkonzeptes für die Leseleistung, wenn der direkte Effekt der Handlungsebene auf die Leseleistung parallel modelliert wird. Die Mediatorfunktion der elterlichen Kontrolle zwischen kulturellem Kapital und akademischem Selbstkonzept wird unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten als weiterer Mediator abgeschwächt, was auf Interaktionseffekte zwischen der Hausaufgabenkontrolle und den außerschulischen Lerngelegenheiten hinweist.

Auch das Gesamtmodell wurde um die Kontextvariablen kognitive Grundfähigkeiten und Migrationshintergrund erweitert (siehe hierzu Anlage 21). Dabei wurden der direkte Effekt der kognitiven Grundfähigkeiten auf die Leseleistung und der direkte Effekt des Migrationshintergrundes auf die Leseleistung modelliert. Darüber hinaus wurde der indirekte Effekt des Migrationshintergrundes auf die Leseleistung über das kulturelle Kapital geschätzt. Da sich in vorangegangenen Analysen gezeigt hat, dass die Nutzung der außerschulischen Lerngelegenheiten mit den Eingangsvoraussetzungen konfundiert ist (siehe hierzu Abschnitt 7.3.2.4 und 7.4.2) wurde ebenfalls der indirekte Effekt der Eingangsvoraussetzungen auf die Leseleistung über die Sozialisation auf Handlungsebene geschätzt.

Wesentliche Veränderungen zeigten sich dabei bei der direkten Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Leseleistung ($\beta=.341$ gegenüber $\beta=.239$) und der direkten Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für die Leseleistung. Der negative Effekt der Nutzung von Projekten und AGs auf die Leseleistung und der negative Effekt der Leistungsförderung auf die Leseleistung verringerten sich von $\beta=-.157$ auf $\beta=-.121$ bzw. von $\beta=-.178$ auf $\beta=-.124$. Der Effekt des kulturellen Kapitals auf die Sozialisation auf Handlungsebene verringert sich, wenn die Bedeutung der Eingangsvoraussetzungen für die außerschulischen Lerngelegenheiten berücksichtigt wird (von $\beta=-.258$ auf $\beta=-.147$ für die Nutzung von Projekten und AGs; von $\beta=-.298$ auf $\beta=-.274$ für den Medienkonsum und von $\beta=-.313$ auf $\beta=-.245$ für die Leistungsförderung). Gleichzeitig ergeben sich direkte negative Effekte der kognitiven Grundfähigkeiten auf die außerschulischen Lerngelegenheiten ($\beta=-.182$ für die Nutzung von Projekten und AGs; von $\beta=-.067$ für den Medienkonsum und $\beta=-.174$ für die Leistungsförderung). Dies liefert erneut Hinweise darauf, dass das kulturelle Kapital mit den kognitiven Grundfähigkeiten konfundiert ist. Des Weiteren zeigte sich, dass sich bei gleichzeitiger Betrachtung des Effektes der Eingangsvoraussetzungen auf die Leseleistung der positive Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung verstärkt (von $\beta=.126$ auf $\beta=.161$) und sich die negative Bedeutung der Leistungsförderung auf des Leseselbstkonzept verringert (von $\beta=-.137$ auf $\beta=-.105$). Die kognitiven Grundfähigkeiten stehen in einem direkten positiven Verhältnis zur Leseleistung ($\beta=.239$) und der Migrationshintergrund wirkt sich einerseits indirekt über das kulturelle Kapital negativ auf die Leseleistung aus (mit einem direkten negativen Effekt auf das kulturelle Kapital von $\beta=-.318$) und andererseits steht er in einem direkten negativen Verhältnis zur Leseleistung ($\beta=-.110$). Alle weiteren Pfade bleiben weitestgehend unverändert.

7.4.4 Bedeutung der vorgestellten Analysen für die Überprüfung der Hypothesen

(9) Je höher das ökonomische und kulturelle Kapital der Familie, desto häufiger sind die Schülerinnen und Schüler in vielfältige informelle und nichtformale Lerngelegenheiten eingebunden

Die Analysen zur Bedeutung des kulturellen und ökonomischen Kapitals der Familie für die Teilhabe an außerschulischen Lerngelegenheiten konnten zeigen, dass das kulturelle Kapital der Familien durchweg in einem negativen bzw. nicht signifikanten Zusammenhang mit der Sozialisation auf Handlungsebene steht. Entgegen den theoretischen Ausführungen nehmen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem hohen kulturellen Kapital systematisch seltener an Projekten und AGs teil, als diejenigen, mit einem niedrigeren kulturellen Kapital. Die kulturelle Herkunft hat keine Bedeutung für die Häufigkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler in Peerkontakte eingebunden sind. Bezüglich des Medienkonsums konnte gezeigt werden, dass ein hohes kulturelles Kapital mit einem geringen Medienkonsum einhergeht. Wenn man von der Annahme ausgeht, dass ein häufiger Medienkonsum die Möglichkeiten einschränkt, an informellen und nichtformalen Lernprozessen teilzunehmen, begünstigt ein hohes kulturelles Kapital über den eingeschränkten Medienkonsum die Teilhabe an außerschulischen Lerngelegenheiten indirekt. Die Nutzung von leistungsfördernden Angeboten steht in einem negativen Verhältnis zum kulturellen Kapital.

Das ökonomische Kapital wirkt sich leicht negativ auf die Nutzung von Projekten und AGs sowie auf die Leistungsförderung aus. Dies widerspricht den theoretischen Ausführungen in Abschnitt 4.5.4. Erwartungskonform zeigt sich hingegen ein leicht positiver Zusammenhang zwischen ökonomischem Kapital und Peereingebundenheit. Das Einkommen der Eltern steht in keinem systemischen Zusammenhang mit dem Medienkonsum.

Die Hypothese kann insofern teilweise angenommen werden, als dass sich ein negativer Effekt zwischen kulturellem Kapital und Medienkonsum zeigt, womit die Teilhabe an außerschulischen Lerngelegenheiten unterstützt werden kann. Des Weiteren steht das ökonomische Kapital in einem positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit, mit der Schülerinnen und Schüler in Gleichaltrigenkontakte eingebunden sind. Für die weiteren Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene muss die Hypothese, nach der die soziale Herkunft in einem positiven Verhältnis zur Teilhabe an informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten steht, verworfen werden.

(10) Durch die Nutzung vielfältiger außerschulischer Lerngelegenheiten kann das Leseverständnis erhöht werden

Die Ergebnisse zur Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für die Leseleistung zeigen, dass sich durchweg negative bzw. nicht signifikante Effekte der Sozialisation auf Handlungsebene auf die Leseleistung finden lassen. Der größte negative Zusammenhang besteht zwischen der Leistungsförderung und der Leseleistung und der niedrigste zwischen dem Medienkonsum und der Leseleistung. Die Peerbeziehungen stehen in keinem systematischen Verhältnis zur erbrachten Leistung im Lesen.

Bezüglich des Medienkonsums ist auch an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass ein geringer Medienkonsum die Möglichkeiten erhöht, an Lernprozessen teilzuhaben, die mit der Entwicklung von Lesekompetenz assoziiert sind und von daher der negative Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Leseleistung die Hypothese unterstützt. Für alle weiteren Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene muss die Hypothese verworfen werden⁸⁰.

(11) Durch die Eingebundenheit in vielfältige außerschulische Lerngelegenheiten kann die Leseleistung über die motivationalen Einstellungen gesteigert werden

Das Modell zur Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene (Abbildung 7.53) macht deutlich, dass fast alle Dimensionen der außerschulischen Lerngelegenheiten in einem negativen Zusammenhang mit den motivationalen Einstellungen stehen und darüber hinaus die Nutzung von Projekten und AGs sowie die Leistungsförderung einen zusätzlichen eigenständigen negativen Effekt auf die Leseleistung ausüben. Die negative Bedeutung des Medienkonsums für die Leseleistung wird hingegen vollständig über die Lern- und Lesemotivation vermittelt, wobei das Leseinteresse den stärksten Mediator zwischen Medienkonsum und Leseleistung darstellt. Des Weiteren übt der Medienkonsum zusätzlich einen negativen Effekt auf den Austausch über das Lesen aus, womit die Häufigkeit, mit der Ferngesehen wird oder Computer gespielt wird, sowohl in einem direkten negativen Zusammenhang mit dem Leseinteresse steht als auch einen indirekten Effekt auf das Leseinteresse über den Austausch über das Lesen ausübt. Die Eingebundenheit in Peerkontakte wirkt direkt positiv auf die Häufigkeit, mit der sich über das Gelesene unterhalten wird und der Austausch über das Lesen steht wiederum in einem positiven Zusammenhang mit dem Leseinteresse. Die Bedeutung der Peerbeziehungen für die Leseleistung wird vollständig über den Austausch über das Lesen und das Leseinteresse mediiert. Außerdem stehen die Peerbeziehungen in einem leicht positiven direkten Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept. Die Nutzung von Projekten und AGs steht zwar in einem direkten negativen Zusammenhang mit der Leseleistung und einem indirekten negativen Zusammenhang mit der Leseleistung über das akademische Selbstkonzept und das Leseinteresse, dennoch wirkt sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten positiv auf die Häufigkeit aus, mit der über das Gelesene gesprochen wird. Damit übt diese Dimension einen indirekten positiven Effekt auf die Leseleistung aus (vermittelt über den Austausch über das Lesen und das Leseinteresse). Die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung steht durchweg in einem negativen Zusammenhang mit den motivationalen Einstellungen und übt darüber hinaus einen eigenständigen direkten negativen Effekt auf die Leseleistung aus.

Insofern lässt sich die Hypothese dahingehend teilweise annehmen, dass die Eingebundenheit in Peerkontakte über die Lern- und Lesemotivation einen indirekten positiven Effekt auf die Leseleistung ausübt. Gleiches gilt für den Medienkonsum, wobei der negative Zu-

⁸⁰ Die Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung stellt hinsichtlich der Wirkungsrichtung einen Sonderfall dar und es kann davon ausgegangen werden, dass sich der negative Effekt auf die Leseleistung durch die schwächeren Leseleistungen derjenigen Schülerinnen und Schüler generiert, die an den Angeboten zur Leistungsförderung teilnehmen. Durch die Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen in Form von den kognitiven Grundfähigkeiten zeigte sich tatsächlich eine Abnahme des negativen Effektes der Leistungsförderung auf die Leseleistung sowie der Teilnahme an Ganztagsangeboten.

sammenhang zwischen Medienkonsum und motivationalen Einstellungen so zu interpretieren ist, dass durch einen häufigen Medienkonsum Möglichkeiten zu informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten, welche motivationsförderlich sein können, ungenutzt bleiben. Die Teilnahme an Projekten und AGs wirkt indirekt positiv auf die Leseleistung, in dem sie in einem positiven Zusammenhang mit dem Austausch über das Lesen steht, welches sich positiv auf das Leseinteresse auswirkt. Für die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung konnten keine positiven Effekte nachgewiesen werden⁸¹ und die Nutzung von Projekten und AGs steht wider Erwarten in einem negativen Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept und wirkt sich somit sowohl direkt als auch indirekt negativ auf die Leseleistung aus (neben dem indirekten positiven Effekt über den Austausch über das Lesen und das Leseinteresse).

(12) Die Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation steht in einer Wechselwirkung zueinander und bedingt die Leseleistung über die motivationalen Einstellungen

Das Gesamtmodell zur Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen (Abbildung 7.54) konnte zeigen, dass das kulturelle Kapital (als Strukturmerkmal der Sozialisation) in einem systematischen Zusammenhang mit den außerschulischen Lerngelegenheiten (als Sozialisation auf Handlungsebene) steht. Damit konnte eine Verbindung zwischen Struktur- und Handlungsdimension der familiären Sozialisation nachgewiesen werden. Des Weiteren übt die Kontrolle über den Medienkonsum, als prozessuales Sozialisationsmerkmal, einen negativen Effekt auf den tatsächlichen Medienkonsum (als Merkmal der Sozialisation auf Handlungsebene) aus. Als weiteres prozessuales Merkmal der Sozialisation, stehen die Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt in einem leicht negativen Verhältnis zu der Häufigkeit, mit der an Angeboten der Leistungsförderung teilgenommen wird. Auch hier zeigt sich die vermutete Wechselwirkung zwischen Prozess- und Handlungsebene der Sozialisation. Wider Erwarten steht das kulturelle Kapital (als Strukturmerkmal) in keinem positiven Zusammenhang mit den Vorkenntnissen im Lesen vor Schuleintritt (als Prozessmerkmal). Vielmehr zeigte sich ein leicht negativer Effekt der kulturellen Herkunft auf die Vorkenntnisse im Lesen (siehe Abbildung 7.28), welcher jedoch so minimal ausfällt, dass er inhaltlich kaum interpretierbar erscheint. Allerdings steht das kulturelle Kapital in einem signifikanten Zusammenhang mit dem elterlichen Erziehungsverhalten (als prozessuales Sozialkapital), womit die Wechselwirkung zwischen Struktur- und Prozessebene anhand der vorliegenden Daten teilweise nachgewiesen werden konnte.

Da die Wirkungszusammenhänge der verschiedenen Dimensionen der Sozialisation mit den motivationalen Einstellungen und der Leseleistung bereits in den Erläuterungen zu Hypothese 4, 6 und 11 dargestellt wurden, soll an dieser Stelle nicht erneut auf diesen Aspekt eingegangen werden. Generell konnte gezeigt werden, dass sich die Wirkungsmuster der verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation, den motivationalen Einstellungen und der

⁸¹ Zur Frage der Kausalität siehe die Anmerkung zu Hypothese 7d in Abschnitt 7.3.3.

Leseleistung nicht maßgeblich verändern, wenn alle Dimensionen der familiären Sozialisation in einem Gesamtmodell berücksichtigt werden. Die Effekte der einzelnen latenten Faktoren verringern sich lediglich teilweise, was darauf hinweist, dass Konfundierungseffekte zwischen den verschiedenen Konstrukten zur familiären Sozialisation existieren, die in den jeweiligen Abschnitten ausführlich dargestellt werden.

Insgesamt kann die Hypothese überwiegend angenommen werden und die Frage, ob sich die Sozialisation auf Handlungsebene in ein theoretisches Modell zur Bedeutung der familiären (Lese-)Sozialisation für die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung integrieren lässt, kann mit ja beantwortet werden.

8 Zusammenfassung der Befunde, Diskussion und Ausblick

8.1 Zusammenfassung der Ergebnisse und Diskussion vor dem aktuellen Forschungsstand

Die folgenden Abschnitte sind entsprechend den Leitfragen dieser Arbeit in fünf Abschnitte untergliedert, in denen die wichtigsten Ergebnisse zu den in Kapitel 5 formulierten Hypothesen zusammengefasst und interpretiert werden. Die Diskussion der Ergebnisse geschieht unter Bezugnahme auf die im Theorieteil formulierten theoretischen und empirischen Erkenntnisse zu den einzelnen Themenbereichen.

8.1.1 Die Bedeutung der Lern- und Lesemotivation für die Leseleistung

Da die Bedeutung der motivationalen Einstellungen für die Leseleistungen im Fokus dieser Arbeit stehen und deren Verhältnis zu weiteren Sozialisationsmerkmalen im Verlauf der Arbeit spezifiziert wurde, wird in diesem ersten Abschnitt detailliert auf die Messung der Konstrukte zur Lese- und Lernmotivation eingegangen sowie deren Wechselwirkung untereinander und darüber hinaus deren Bedeutung für die Leseleistung dargestellt. Dieses Zusammenhangsmuster bildete die Grundlage für alle weiteren Analysen und soll von daher auch die Basis der weiteren Diskussionsansätze liefern.

8.1.1.1 Konstrukte Lesemotivation

Die Analysen zur Lesemotivation (siehe Abschnitt 7.1.1.1) haben ergeben, dass sich die drei Dimensionen zur Lesemotivation (‘Leseselbstkonzept’, ‘Leseinteresse’ und ‘Austausch Lesen’) anhand der Daten als drei miteinander korrelierende latente Faktoren abbilden lassen, die in einem niedrigen bis mittleren Zusammenhang zueinander stehen. Diese Ergebnisse stimmen insofern mit den in Abschnitt 3.5 formulierten Wechselwirkungen von Wert- und Erwartungskomponenten überein, als dass das Leseselbstkonzept (als ein die Erwartungskomponente beeinflussender Aspekt der Lesemotivation) in Zusammenhang mit dem Leseinteresse (als eine die Wertkomponente der Lesemotivation beeinflussende Größe) steht ($r=.409$). Ist ein Schüler oder eine Schülerin davon überzeugt, beim Lesen erfolgreich sein zu können (da er oder sie über ein hohes Leseselbstkonzept verfügt), wird er oder sie sich häufiger dieser Tätigkeit widmen und damit werden positive Leseerfahrungen ermöglicht, die wiederum die affektiven Komponenten des Lesens⁸² (als Wertkomponenten) ansprechen können. Hierzu zählen unter anderem die Gefühle, die mit einer Tätigkeit (in diesem Falle dem Lesen) assoziiert sind, die wiederum das Interesse am Lesen festigen können, indem sie die Bedeut-

⁸² Im Rahmen dieser Arbeit wird das Leseinteresse als die affektive Bewertung des Lerngegenstandes verstanden (im Sinne von Freude an der Beschäftigung mit einem Gegenstand), womit es dem Konstrukt der intrinsischen Motivation nahekommt und die kognitive Bewertung des Lerngegenstandes (im Sinne einer Wertschätzung oder einer Nützlichkeit des Gegenstandes für die eigenen Ziele) (Krapp, 1999; Schiefele, 1996a) vernachlässigt wird. Da die Items zur Erfassung des Leseinteresses auf das Lesen allgemein bezogen sind, kann von einer gegenstandszentrierten intrinsischen Lesemotivation gesprochen werden, die unabhängig von der Tätigkeitsform ist und damit ein Interesse im eigentlichen Sinne darstellt (Schiefele, 1996a; Schiefele & Streblow, 2005).

samkeit des Lerngegenstandes hervorheben (Schiefele, 2009a). Wird eine Tätigkeit als befriedigend und interessant erlebt, wird dieser Tätigkeit häufiger nachgegangen und es treten Übungseffekte auf, die wiederum das Selbstkonzept positiv beeinflussen können.

Bezüglich des Austausches über das Lesen erscheint es plausibel, dass Schülerinnen und Schüler häufiger über das Gelesene kommunizieren, wenn sie dem Lesen an sich einen hohen Wert zuschreiben. Je größer das Interesse am Lesen ist, desto häufiger wird sich über das unterhalten, was gelesen wird (was sich in der mittleren Korrelation von $r=.547$ zwischen Leseinteresse und dem Austausch über das Lesen zeigt). Dahinter steht die Vermutung, dass man mehr über einen Gegenstand erfahren möchte und seine Kenntnisse erweitern möchte, wenn man Interesse an dem Gegenstand hat (Schiefele & Wild, 2000). Hierbei erscheint es irrelevant, ob man die eigenen Fähigkeiten im Lesen als hoch oder niedrig einschätzt, was die niedrige Korrelation von ‚Austausch Lesen‘ und ‚Leseselbstkonzept‘ bestätigt ($r=.164$). Darüber hinaus wirkt sich die mit der Anschlusskommunikation verbundene soziale Einbindung des Lesens positiv auf die Lesemotivation aus (Hurrelmann, B. et al., 1993), da durch die positiven Gefühle des Eingebundenseins, die während des Austausches entstehen können, die affektiven Komponenten der Lesemotivation (repräsentiert durch das Leseinteresse) unterstützt werden können.

8.1.1.2 Konstrukte Lernmotivation

Ebenso wie bei der Lesemotivation zeigte sich auch für die allgemeine Lernmotivation (siehe Abschnitt 7.1.1.2), dass die Daten ein Mehrfaktorenmodell mit drei Dimensionen zur allgemeinen Lernmotivation (‚Akademisches Selbstkonzept‘, ‚Selbstwirksamkeitserwartung‘ und ‚Leistungsmotivation‘) nahelegen. Die Indikatoren zur internen und externen Attribuierung standen wider Erwarten in einem positiven Verhältnis zueinander und darüber hinaus fanden sich theoretisch nicht plausible Zusammenhangsmuster mit den weiteren Formen der Lernmotivation. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit noch nicht in der Lage sind, eindeutig zwischen internen und externen Ursachenzuschreibungen zu unterscheiden (vgl. hierzu Kun, 1977; Nicholls, J. G., 1978; Surber, 1980) oder aber der Grund für die unerwarteten Korrelationen liegt in der Formulierung der (wenigen) Items zur Attribuierung. Da diese Fragen anhand der vorliegenden Daten nicht abschließend geklärt werden konnten, wurde auf die weitere Verwendung der Indikatoren zur Attribuierung verzichtet.

Da sowohl das akademische Selbstkonzept als auch die Selbstwirksamkeitserwartung in direktem Zusammenhang mit der Erwartungskomponente in Wert-Erwartungsmodellen steht, erscheint der enge Zusammenhang ($r=.726$) der beiden Konstrukte plausibel. Eine Schülerin oder ein Schüler der bzw. die die eigenen Fähigkeiten als hoch einschätzt, wird auch davon ausgehen, dass die anstehenden Aufgaben eigenständig zu erfüllen sind und vor allem erfolgreich bearbeitet werden können. Auch wenn die Selbstwirksamkeitserwartung im Unterschied zum Selbstkonzept sowohl von sozialen als auch von dimensional Vergleichsprozessen

relativ unabhängig ist (Bong, 1998; Marsh et al., 1991; Skaalvik & Rankin, 1990, 1995)⁸³, bedingen sie sich dennoch gegenseitig, da eine erfolgreiche Bearbeitung von Aufgaben immer zu einer Aufwertung des eigenen Selbstkonzeptes führt und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung die Wahrscheinlichkeit erhöht, sich herausfordernden Aufgaben zu stellen, die dann wiederum selbstwertdienlich attribuiert werden können.

Hinsichtlich der niedrigen bis mittleren Zusammenhänge des akademischen Selbstkonzeptes mit der Leistungsmotivation ($r=.281$) sowie der Selbstwirksamkeitserwartung mit der Leistungsmotivation ($r=.253$) konnte gezeigt werden, dass die Leistungsmotivation als dispositionales Merkmal der Lernmotivation am Ende der Grundschulzeit bei allen Schülerinnen und Schülern sehr ausgeprägt ist. Alle Viertklässlerinnen und Viertklässler sind in hohem Maße leistungsmotiviert. Damit werden einerseits allein aufgrund der Datenmatrix, die kaum Varianz im latenten Faktor ‚Leistungsmotivation‘ aufweist, hohe Korrelationen mit weiteren Variablen unwahrscheinlich und andererseits erscheint es folgerichtig, dass die Wichtigkeit und Nützlichkeit, die einer Aufgabe beigemessen wird (als affektive Komponente der Wertkomponente) nicht darüber entscheiden muss, inwieweit man sich in der Lage sieht, diese Aufgabe zu lösen. Auch wenn ein Schüler oder eine Schülerin davon überzeugt ist, dass es wichtig ist, sich in der Schule anzustrengen, kann er oder sie gleichzeitig davon überzeugt sein, die an ihn bzw. sie gestellten Anforderung nicht erfüllen zu können.

8.1.1.3 Zusammenhang Lesemotivation und Leistung

Betrachtet man die Ergebnisse zum Zusammenhang von Lesemotivation und Leseleistung (Abschnitt 7.1.2.1 und Abschnitt 7.1.2.2) so wird deutlich, dass die in zahlreichen Untersuchungen postulierte positive Bedeutung des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses für die Leseleistung (Hidi & Renninger, 2006; Krapp, 1999; Schiefele, 1996a) auch anhand der IGLU-E 2006-Daten nachgewiesen werden konnte. Es ist davon auszugehen, dass ein hohes Interesse am Lesen dazu führt, dass die Dauer des Lesens erhöht wird und darüber das Leseverständnis gesteigert werden kann (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie et al., 1999; Wigfield & Guthrie, 1997a). Im Rahmen dieser Arbeit lädt das Item zur Frage nach der Häufigkeit, mit der in der Freizeit gelesen wird, auf den Faktor ‚Leseinteresse‘, womit sich die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Leseinteresse und Lesehäufigkeit bestätigen lässt. Das Leseinteresse übt über das Leseselbstkonzept hinaus einen leicht positiven Effekt auf die Leseleistung aus ($\beta=.219$). Auch wenn der größere Effekt vom Leseselbstkonzept auf die Leseleistung ausgeht ($\beta=.387$ bei gleichzeitiger Betrachtung des Leseinteresses und des Austauschs über das Lesen), kommt dem Leseinteresse eine eigenständige Rolle bei der Entwicklung von Leseverständnis zu. Neben den positiven Auswirkungen der Lesemenge auf die Lesefähigkeit, hervorgerufen durch ein hohes Leseinteresse, führt das vermehrte Lesen Guthrie et al (1999) zufolge zu einer Erhöhung des Vorwissens und erleichtert auf diese Weise zukünftiges Textver-

⁸³ Mit Ausnahme einiger Befunde, welche nachweisen konnten, dass die Selbstwirksamkeit auch durch soziale Vergleiche beeinflusst wird (im Überblick Köller, 2004).

stehen, welches wiederum das Leseselbstkonzept positiv beeinflussen kann. Durch ein hohes Leseselbstkonzept wird wiederum die Wahl anspruchsvoller Texte angeregt, womit die Lesefähigkeit verbessert werden kann. Außerdem steigert das häufige Lesen die Leseeffektivität, wie z. B. die Lesegeschwindigkeit bzw. -flüssigkeit, wodurch das Arbeitsgedächtnis entlastet wird und mehr Ressourcen für metakognitive Vorgänge, tiefergehende Verarbeitungsstrategien, Identifizierung von Hauptgedanken, Ziehen von Schlussfolgerungen und Verknüpfung des Gelesenen mit vorhandenen Wissensbeständen zur Verfügung stehen (Guthrie et al., 1999). Damit lassen sich die positiven Effekte des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses auf die Leseleistung erklären. Der Austausch über das Lesen steht entgegen den theoretischen Ausführungen erwartungswidrig in einem leicht negativen Zusammenhang mit der Leseleistung ($\beta = -.100$). Allerdings haben weitere Berechnungen gezeigt, dass sich der negative Zusammenhang von der Häufigkeit, mit der über das Gelesene gesprochen wird, und der Leseleistung nicht mehr nachweisen lässt, wenn die Eingangsvoraussetzungen in Form der kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert wurden. Verfügen die Schülerinnen und Schüler über das gleiche kognitive Potential, kommt dem Austausch über das Lesen bei gleichzeitiger Betrachtung des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses (sowie weiterer Hintergrundmerkmale) keine systematische Bedeutung für die Leseleistung mehr zu⁸⁴. Dies spricht dafür, dass insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler angeben, häufig über das Gelesene zu kommunizieren und die Vermutung liegt nahe, dass der Austausch über das Gelesene eher als Intervention denn als eine alltägliche Praxis zu betrachten ist. Es erscheint möglich, das Eltern häufig entsprechende Gespräche initiieren, um die Entwicklung des Leseverständnisses zu begleiten bzw. zu unterstützen. Des Weiteren wäre denkbar, dass Schülerinnen und Schüler, denen das Lesen schwerfällt, häufiger an speziellen Förderkursen teilnehmen, in denen explizit über das Gelesene gesprochen wird. Hierzu müssten differenzierte Analysen durchgeführt werden, die im Rahmen dieser Arbeit anhand der vorliegenden Daten nicht möglich sind.

8.1.1.4 Zusammenhang Lernmotivation und Leistung

Hinsichtlich der Bedeutung der allgemeinen Lernmotivation für die Leseleistung, konnten die Ergebnisse zeigen, dass bei gleichzeitiger Betrachtung der drei Dimensionen ‚Akademisches Selbstkonzept‘, ‚Selbstwirksamkeitserwartung‘ und ‚Leistungsmotivation‘ lediglich das akademische Selbstkonzept einen inhaltlich relevanten mittleren Effekt auf die Leseleistung ausübt ($\beta = .421$)⁸⁵. Dies entspricht dem allgemeinen Konsens über den wechselseitigen Einfluss

⁸⁴ Die beiden anderen Dimensionen der Lesemotivation verlieren ebenso an Bedeutung für die Leseleistung, wenn die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert werden, was für einen Interaktionseffekt zwischen Leseselbstkonzept und kognitiver Grundfähigkeit sowie Leseinteresse und kognitiver Grundfähigkeit spricht.

⁸⁵ Allerdings haben weitere Analysen gezeigt, dass die Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung vergleichbar hoch ausfällt ($\beta = .398$), wenn die anderen Dimensionen der Lernmotivation nicht berücksichtigt werden. Von daher kann man von einem Suppressionseffekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Selbstwirksamkeitserwartung ausgehen, welcher sich auch in den hohen Korrelationen zwischen den beiden Dimensionen widerspiegelt ($r = .726$).

von Selbstkonzept und Leistung (Helmke & van Aken, 1995; Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Möller & Schiefele, 2004), wobei am Ende der Grundschulzeit davon auszugehen ist, dass die Diskrepanz zwischen einem allzu optimistischem Selbstkonzept zu den Leistungsrückmeldungen weitestgehend überbrückt ist, wodurch die Genauigkeit des Fähigkeitsselbstkonzeptes zunimmt (vgl. Helmke, 1998; Skaalvik & Hagtvet, 1990, 1995). Generell belegen die Ergebnisse der Analysen die Vermutung, dass die mit den Einschätzungen der allgemeinen schulischen Fähigkeiten verbundenen Aspekte der allgemeinen Lernmotivation (wie das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung) im Zusammenhang mit der Leseleistung stehen (für die Selbstwirksamkeitserwartung siehe z. B. Hsieh & Schallert, 2008; Liem et al., 2008). Wenn die eigene Kompetenz hoch eingeschätzt wird, werden Lerngelegenheiten selbstbewusst wahrgenommen (und nicht vermieden) und eine Teilhabe an schulischen Lernprozessen, die auch das Leseverständnis positiv beeinflussen können, wird unterstützt. Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung führt dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler herausfordernden Aufgaben stellen (anstatt sie zu vermeiden), welche dann wiederum zu einer Steigerung der Fähigkeiten führen. Darüber hinaus konnten Studien zeigen, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit günstigen selbstregulierten Lernstrategien einhergehen (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) und dass sich Schülerinnen und Schüler mit ausgeprägten internalen Kontrollüberzeugungen stärker am Unterricht beteiligen. Dieses Engagement wirkt sich zusätzlich zu den positiven Selbstwirksamkeitsüberzeugungen positiv auf die schulischen Leistungen aus (Skinner, E. A. et al., 1990). Der positive Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und Leseleistung in den IGLU-E 2006 Daten bestätigt die bestehenden Erkenntnisse, wobei im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausdifferenziert wird, über welche Faktoren der positive Zusammenhang generiert wird.

Die Leistungsmotivation, als die Wertdimension beeinflussende Komponente der allgemeinen Lernmotivation, welche in dieser Arbeit die Wichtigkeit, die einer Aufgabe (in diesem Fall dem schulischen Engagement insgesamt) beigemessen wird, widerspiegelt, steht hingegen in keinem systematischen Zusammenhang mit der Leseleistung, wenn das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeitserwartung berücksichtigt werden. Auch wenn Studien darauf hinweisen, dass sich die Auswirkungen des Leistungsmotivs auf eine Reihe von leistungsbezogenen Verhaltensmerkmalen wie Anstrengung, Ausdauer und Bevorzugung herausfordernder Aufgaben beziehen (Brunstein & Heckhausen, 2006), womit die Leistungen indirekt beeinflusst werden, können die IGLU-E 2006 Daten diese Erkenntnisse nicht bestätigen. Dies steht wiederum in Einklang mit der Vermutung, dass der Zusammenhang von Leistungsmotiv und Leistungsergebnis nicht eindeutig ist, sondern vielmehr durch die Stärke einer konkreten Motivationstendenz bestimmt ist und vor allem Intensität, Persistenz und Richtung des Verhaltens und nicht so sehr die Leistung direkt bedingt (Schiefele, 2009a). Darüber hinaus zeigen die Daten, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit gleichweg alle hoch leistungsmotiviert sind, womit Zusammenhangsmuster mit weiteren Variablen allein aufgrund der empirischen Datenbasis weniger wahrscheinlich werden. Da im Rahmen dieser Arbeit weder die Verhaltensmerkmale, welche durch die Leistungsmotivation bedingt

werden, tiefergehend analysiert werden, noch ausreichend Varianz in den Daten vorhanden ist, kann eine endgültige Klärung der Wirkungsweise dieser Dimension der Lernmotivation anhand der vorliegenden Datenbasis nicht vorgenommen werden.

8.1.1.5 Wechselwirkung Lese- und Lernmotivation und Leseleistung

Um zu überprüfen, in welcher Art und Weise die allgemeine Lernmotivation und die Lesemotivation miteinander zusammenhängen, wurden Modelle berechnet, welche alle motivationalen Einstellungen berücksichtigen und deren Relevanz für die Leseleistung verdeutlichen (siehe Abschnitt 7.1.3). Da die zuvor berechneten Prädiktorenmodelle (siehe Abschnitt 7.1.2.2 und Abschnitt 7.1.2.3) gezeigt haben, dass sich unter Kontrolle von Hintergrundmerkmalen lediglich das akademische Selbstkonzept, das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse als leistungsrelevante Merkmale herausgestellt haben, wurden diese drei Dimensionen in die Analysen aufgenommen. Bei gleichzeitiger Modellierung der jeweiligen Effekte auf die Leseleistung zeigt sich, dass das akademische Selbstkonzept den größten Effekt auf die Leseleistung ausübt ($\beta=.308$), während der Effekt des Leseselbstkonzeptes bei $\beta=.203$ liegt und der Effekt des Leseinteresses auf die Leseleistung $\beta=.145$ beträgt. Damit konnte deutlich gemacht werden, dass sich die drei motivationalen Dimensionen einen gemeinsamen Anteil an erklärter Varianz in der Leseleistung teilen, da sich die Effekte gegenüber den vorherigen Modellen verringerten. Besonders auffällig war der Rückgang an Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes und des Leseselbstkonzeptes für die Leseleistung (von $\beta=.491$ auf $\beta=.308$ für das akademische Selbstkonzept und Leseleistung von $\beta=.395$ auf $\beta=.203$ für das Leseselbstkonzept). Der Interaktionseffekt zwischen diesen beiden Dimensionen ist damit besonders hoch, was bedeutet, dass eine hohe Einschätzung der allgemeinen akademischen Fähigkeiten mit einer hohen Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit einhergeht. Da viele schulische Lernprozesse mit dem Lesen verbunden sind, erscheint es wenig plausibel, dass sich ein hohes akademisches Selbstkonzept ausbilden ließe, wenn die entsprechenden Lesefähigkeiten nicht vorhanden wären (die wiederum mit einem hohen Leseselbstkonzept verbunden sind). Bestätigt werden diese Annahmen durch die hohe Korrelation der beiden Konstrukte untereinander ($r=.629$). Für das Leseinteresse zeigen sich hingegen kaum Veränderungen in der Stärke des Zusammenhangs mit der Leseleistung, wenn das akademische Selbstkonzept in das Modell aufgenommen wird ($\beta=.161$ gegenüber $\beta=.145$ im Modell mit akademischem Selbstkonzept). Damit wird deutlich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über ein hohes Leseinteresse verfügen, gegenüber den Schülerinnen und Schülern, die über die gleichen Selbstkonzepte im Lesen und im allgemeinen schulischen Kontext verfügen, aber ein geringeres Leseinteresse aufweisen, die besseren Leistungen im Lesen zeigen. Dies erscheint nachvollziehbar, wenn man davon ausgeht, dass ein hohes Interesse am Lesen die Dauer des Lesens erhöht und darüber Übungseffekte auftreten, die sich positiv auf die Leseleistung auswirken. Unabhängig davon, wie man die eigenen Fähigkeiten einschätzt, führt eine Wertschätzung des Lesens zu

einer intensiveren Beschäftigung mit dem Lesen, womit die Lesefähigkeit verbessert werden kann.

Um die Wirkungszusammenhänge zwischen den motivationalen Einstellungen und der Leseleistung weiter zu spezifizieren, wurde ein Mediatormodell gerechnet, welches den Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung über die Lesemotivation modelliert. Es zeigte sich, dass das akademische Selbstkonzept neben dem starken Effekt auf das Leseselbstkonzept ($\beta=.643$) und den mittleren Effekt auf das Leseinteresse ($\beta=.345$) einen eigenständigen Effekt auf die Leseleistung ($\beta=.311$) ausübt. Dieser verringert sich jedoch auf $\beta=.189$, wenn die kognitiven Fähigkeiten und deren Bedeutung für die Leseleistung in das Modell aufgenommen werden. Alle weiteren Effekte änderten sich hingegen kaum, einen leichten Anstieg an Bedeutung für die Leseleistung konnte das Leseselbstkonzept verzeichnen (von $\beta=.194$ auf $\beta=.220$). Damit konnte einerseits der Konfundierungseffekt zwischen akademischem Selbstkonzept und kognitiven Grundfähigkeiten bestätigt werden und andererseits konnte deutlich gemacht werden, dass bei gleichen Eingangsvoraussetzungen die Bedeutung des Leseselbstkonzeptes für die Leseleistung zunimmt. Dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über eine höhere kognitive Grundfähigkeit verfügen auch ein höheres akademisches Selbstkonzept aufweisen, erscheint insofern plausibel, als dass durch die besseren Eingangsvoraussetzungen die schulischen Aufgaben erfolgreicher bewältigt werden können. Dabei ermöglicht allein das größere kognitive Potential eine intensivere Auseinandersetzung mit schulischen Inhalten, welche zu schulischen Erfolgen führt, die wiederum die Einschätzung der akademischen Fähigkeiten positiv beeinflussen. Der neben der Lesemotivation bestehende eigenständige positive Effekt des akademischen Selbstkonzeptes auf die Leseleistung lässt sich damit erklären, dass ein hohes akademisches Selbstkonzept mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung einhergeht, welche wiederum zu positiven persönlichen Zielsetzungen und selbstregulativen Prozessen führt, welche auf das Leistungs- und Lernverhalten wirken (Köller & Möller, 2010). So zeigt sich beispielsweise, dass hohe Selbstwirksamkeitserwartungen mit günstigen selbstregulierten Lernstrategien einhergehen (Zimmerman & Martinez-Pons 1990) und dass sich Schüler mit ausgeprägten internalen Kontrollüberzeugungen stärker am Unterricht beteiligen. Somit ist der eigenständige Effekt des akademischen Selbstkonzeptes über das Leseselbstkonzept hinaus nachvollziehbar, auch wenn nicht genauer ausdifferenziert werden kann, über welche Faktoren dieser generiert wird.

Besonders interessant erscheint die Tatsache, dass sich die Bedeutung des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses für die Leseleistung im Gegensatz zum akademischen Selbstkonzept durch die Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten nicht verringert. Ganz im Gegenteil vergrößert sich der Effekt des Leseselbstkonzeptes auf die Leseleistung leicht. Das bedeutet, dass bei Schülerinnen und Schülern mit gleichem kognitivem Ausgangspotential, die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Lesen einen noch größeren Stellenwert für die Leseleistung einnimmt als in der Gesamtstichprobe. Es erscheint nachvollziehbar, dass sich die Bedeutung des Leseselbstkonzeptes und des Leseinteresses für die Leseleistung nicht (bzw. leicht positiv) durch die Berücksichtigung der Eingangsvoraussetzungen beeinflusst zeigt, da

es sich bei diesen beiden Dimensionen der motivationalen Einstellungen um Einschätzungen handelt, die direkt mit einem Lerngegenstand (in diesem Falle dem Lesen) verbunden sind. So ist es vorstellbar, dass Schülerinnen und Schüler durch eine gezielte Leseförderung (in der Schule oder zuhause) ihre Lesemotivation steigern können, obwohl sie über geringe Eingangsvoraussetzungen verfügen. Für die Einschätzung der allgemeinen akademischen Fähigkeiten, die sich unter anderem aus den verschiedenen schulischen Anforderungen und deren Bewältigung generieren, erscheint dies schwieriger. Die Ergebnisse weisen also auf die Notwendigkeit hin, die verschiedenen Facetten der Selbstbewertung (akademisches Selbstkonzept und Leseselbstkonzept) getrennt voneinander zu betrachten, da sie in ihrer Wirkungsweise im Zusammenspiel mit den kognitiven Fähigkeiten unterschiedliche Tendenzen zeigen, auch wenn ein starker Zusammenhang zwischen den beiden Konstrukten besteht.

8.1.2 Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Struktur und Prozessebene für die Entwicklung von Lesekompetenz

Zu den prozessualen und strukturellen Merkmalen der familiären Sozialisation werden in dieser Arbeit die Angaben zur sozialen Herkunft, zur Lesesozialisation sowie zum elterlichen Erziehungsverhalten gezählt. Bei der Entwicklung von Lesekompetenz (im Sinne von Lesefertigkeit und Lesemotivation) stehen dabei insbesondere das kulturelle Kapital und das lesebezogene Unterstützungsverhalten im Fokus der Analysen. Bevor auf die Wirkungszusammenhänge zwischen den verschiedenen Sozialisationsmerkmalen und der Lesekompetenz eingegangen wird, wird ein kurzer Überblick zu den Konstrukten des kulturellen Kapitals und der lesesozialisatorischen Strukturen und Prozesse gegeben (siehe hierzu Abschnitt 7.2.1).

8.1.2.1 Konstrukte zur Sozialisation auf Struktur- und Prozessebene

Die konfirmatorische Faktorenanalyse zum kulturellen Kapital hat ergeben, dass sich vier Items zu einem latenten Faktor ‚Kulturelles Kapital‘ zusammenfassen lassen. Die Items umfassen Angaben zur Anzahl der Bücher zuhause, zum höchsten Bildungsabschluss und zum höchsten Beschäftigungsstatus in der Familie sowie zur Bildungsaspiration der Eltern. Damit wird deutlich, dass Eltern, die über einen hohen Bildungsabschluss verfügen, gleichfalls einen hohen Beschäftigungsstatus vorweisen. Des Weiteren besitzen diese Familien mehr Bücher und haben eine höhere Bildungsaspiration bezüglich ihrer Kinder. Dies entspricht den Erkenntnissen aus der Lesesozialisationsforschung, nach denen fast alle Wirkungsfaktoren, die das Leseklima in der Familie ausmachen, mit dem Bildungsstatus der Eltern zusammenhängen (Hurrelmann, B. et al., 1993). Der heimische Bücherbesitz repräsentiert in diesem Zusammenhang das Ausmaß an einer wertschätzenden Haltung dem Lesen gegenüber.

Bei der Prüfung der Datenstruktur zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten zeigte sich, dass sich entgegen den Erwartungen nicht alle vier Dimensionen (‚Vorbereitung Lesen‘, ‚Vorkenntnisse im Lesen‘, ‚Gemeinsam Lesen‘ und ‚Einstellung Lesen‘) in einem Modell abbilden ließen, sondern dass die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber als ein von den

anderen Dimensionen unabhängiger latenter Faktor in die späteren Analysen aufgenommen werden musste. Die drei weiteren Dimensionen ließen sich in einem Mehrfaktorenmodell mit niedrigen bis hohen Korrelationen untereinander abbilden. Dabei wurde deutlich, dass die Vorbereitung auf das Lesen in einem engen Zusammenhang mit den Vorkenntnissen im Lesen bei Schuleintritt steht ($r=.661$) und einem mittleren Zusammenhang mit dem gemeinsamen Lesen ($r=.425$). Dies erscheint nachvollziehbar, da eine intensivere Beschäftigung mit lesevorbereitenden Tätigkeiten im Vorschulalter mit großer Wahrscheinlichkeit zu besseren Kenntnissen im Lesen vor Schuleintritt führt. Außerdem umfasst die Ausübung von lesevorbereitenden Aktivitäten das gemeinsame Lesen, was sich in der mittleren Korrelation der beiden Dimensionen von $r=.425$ widerspiegelt. Offensichtlich begleiten diejenigen Eltern, die mit ihren Kindern bereits vor der Schule explizit auf das Lesen bezogene Interaktionen durchgeführt haben, auch nach Schuleintritt vermehrt den schulischen Lese(lern)prozess ihrer Kinder. Dabei ist es am Ende der Grundschulzeit für das gemeinsame Lesen weniger relevant, über welche Vorkenntnisse die Kinder bei Schuleintritt verfügten ($r=.176$). Auch wenn ein Kind über sehr gute Vorkenntnisse im Lesen bei Schuleintritt verfügt hat, muss dies nicht bedeuten, dass die Eltern auch am Ende der Grundschulzeit häufig mit dem Kind lesen bzw. dem Kind beim Lesen für die Schule helfen. Ganz im Gegenteil erscheint es eher plausibel, dass diese Kinder in der vierten Klasse die Unterstützung der Eltern nicht mehr benötigen und sich die Eltern von daher aus dem Lese(lern)prozess der Kinder zurückgezogen haben. Der umgekehrte Fall würde bedeuten, dass diejenigen Kinder, die kaum über Vorkenntnisse im Lesen verfügten, am Ende der Grundschulzeit vermehrt Unterstützung von den Eltern benötigen. Beide Ansätze würden erklären, weshalb sich lediglich ein geringer Zusammenhang zwischen den beiden Dimensionen zeigt, der zwar auf eine schwache (positive) Systematik hinweist, aber auch die Möglichkeit anderer Zusammenhangsrichtungen impliziert.

Als weiteres Merkmal der Lesesozialisation wurde die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber als Strukturmerkmal in die Analysen aufgenommen. Der latente Faktor umfasst Angaben der Eltern zur Wertschätzung des Lesens und zur allgemeinen Einschätzung darüber, inwiefern das Lesen innerhalb der Familie eine wichtige Aktivität darstellt. Damit zeigt sich, dass diejenigen Eltern, die gern in ihrer Freizeit lesen, häufig mit anderen über Bücher sprechen und dem Lesen an sich einen hohen Stellenwert innerhalb der Familie zuweisen. Dies bedeutet, dass eine positive Einstellung dem Lesen gegenüber einerseits dazu führen kann, dass die Eltern als positives Rollenmodell für die Kinder agieren können, in dem sie selbst lesen, und andererseits kann der vermehrte Austausch über das Lesen dazu führen, dass das Lesen eine soziale Einbindung erfährt, die wiederum mit positiven Gefühlen auf Seiten des Kindes verbunden ist. Damit kann die Lesefreude und das Leseinteresse des Kindes gestärkt werden (Hurrelmann, B. et al., 1993).

8.1.2.2 Die Bedeutung der Strukturebene für die Lesekompetenz

Die Analysen zur Bedeutung der lesesozialisatorischen Strukturen der familiären Sozialisation für die Lesemotivation und die Leseleistung (Abbildung 7.24) haben ergeben, dass das kulturelle Kapital der Familie einerseits über die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber auf das Leseinteresse der Kinder wirkt, welches wiederum in einem positiven Zusammenhang mit der Leseleistung steht. Andererseits üben die kulturellen Ressourcen über die Einstellung dem Lesen gegenüber hinaus einen direkten Effekt auf die Lesemotivation der Kinder aus, welche wiederum in einem positiven Verhältnis zur Leseleistung steht. Zusätzlich zu den beschriebenen Wirkungsketten bleibt auch bei Berücksichtigung der Einstellung dem Lesen gegenüber und der Lesemotivation ein eigenständiger direkter Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung bestehen. Der Einstellung dem Lesen gegenüber kann hingegen keine eigenständige Bedeutung für die Leseleistung zugesprochen werden, der Zusammenhang der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber mit der Leseleistung wird vollständig durch das Leseinteresse der Kinder mediiert.

Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass die lesesozialisatorischen Strukturen und Prozesse stark von der kulturellen Herkunft abhängig sind, wobei vermutet werden kann, dass sich die lernförderliche Dimension überwiegend über die familiären Interaktionen generiert. Als Form kultureller Sozialisation findet auch die Lesesozialisation in Interaktionen mit anderen statt, wobei sich die Bedeutung, die beispielsweise dem Lesen und dem Fernsehen im Familienalltag zugesprochen wird, über die Art der Interaktionen in der Familie, die das Familienklima, die Rollenstrukturen und das Gesprächsverhalten tangieren, generiert (Hurrelmann, B., 1990). Die Qualität der Interaktionen ist wiederum davon abhängig, über welche kulturellen Ressourcen das Elternhaus verfügt. Je höher der Bildungsabschluss, desto elaborierter ist das Sprachniveau und die Entwicklung des Sprachvokabulars als frühe literarische Kompetenz wird gefördert (Bus et al., 1995). Der heimische Buchbesitz, als ein weiteres Merkmal der kulturellen Herkunft, dient dabei einerseits als Indikator für die Wertschätzung dem Lesen (bzw. der Bildung allgemein) gegenüber und andererseits können lesebezogene Interaktionen erst stattfinden, wenn Bücher vorhanden sind.

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Arbeit, so lässt sich der positive Effekt des kulturellen Kapitals auf die Einstellung dem Lesen gegenüber dahingehend interpretieren, dass Eltern, die über ein hohes Bildungsniveau verfügen, dem Lesen eine höhere Wertschätzung beimessen und dem Lesen als Aktivität innerhalb der Familie einen hohen Stellenwert einräumen. Somit können vermehrt Interaktionen stattfinden, welche die Lesesozialisation des Kindes positiv unterstützen (Hurrelmann, B., 1994). Wenn die Kinder die Eltern als Leser wahrnehmen und damit das Lesen innerhalb der Familie als erstrebenswerte Tätigkeit dargestellt wird, werden auch die Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit dem Lesen gegenüber positive Einstellungen entwickeln (Hurrelmann, B., 2004c; Tullius, 2001; van Peer, 1991). Diese Erkenntnis lässt sich anhand der vorliegenden Daten durch den positiven Effekt der Einstellung dem Lesen gegenüber auf das Leseinteresse bestätigen.

Die positive Bedeutung des kulturellen Kapitals für das Leseselbstkonzept lässt sich damit erklären, dass Schülerinnen und Schüler aus privilegierten Elternhäusern häufiger positive Leseerfahrungen sammeln können, da die Eltern vermehrt lesebezogene Aktivitäten mit den Kindern durchführen, da dem Lesen insgesamt ein hoher Stellenwert zugeschrieben wird. Darüber lässt sich einerseits die Lesefähigkeit des Kindes verbessern, was sich in dem direkten Effekt der kulturellen Herkunft auf die Leseleistung widerspiegelt, und andererseits wirken sich diese Aktivitäten positiv auf die Einschätzung der eigenen Lesefähigkeit aus. Die vermittelnde Position des Leseselbstkonzepts beim Zusammenhang von kultureller Herkunft und Leseleistung lässt sich anhand der vorliegenden Daten bestätigen – der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung verringert sich unter Berücksichtigung der Lesemotivation von $\beta=.517$ auf $\beta=.400$.

Insgesamt weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die kulturelle Herkunft über die lesesozialisatorischen familiären Merkmale auf die Leseleistung wirkt, wobei ein Teil des Effektes über die Lesemotivation vermittelt wird. Die elterliche Einstellung dem Lesen gegenüber generiert ihren Einfluss auf die Leistungen im Lesen vollständig über das Leseinteresse des Kindes. Für das Leseselbstkonzept besitzt die Einstellung dem Lesen gegenüber keine systematische Bedeutung, wenn das kulturelle Kapital der Familie berücksichtigt wird.

8.1.2.3 Die Bedeutung der Prozessebene für die Lesekompetenz

Während es sich bei der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber und dem kulturellen Kapital der Familie um strukturelle Merkmale der familiären (Lese-)Sozialisation handelt, werden die lesebezogenen Aktivitäten als Prozessmerkmale der Lesesozialisation im Elternhaus angesehen. Nachdem die Konstrukte zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten bereits vorgestellt und erläutert wurden, wird im weiteren Verlauf deren Bedeutung für die Leseleistung analysiert sowie eine Integration der prozessualen Dimensionen in das Modell zur Bedeutung der Strukturmerkmale für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation vorgenommen und diskutiert.

Wie die vorangegangenen Erläuterungen gezeigt haben, ließ sich für die Einstellung dem Lesen gegenüber ein positiver Effekt auf die Leseleistung sowie die beiden Aspekte der Lesemotivation finden. Die Bedeutung der prozessualen Aspekte des lesebezogenen Unterstützungsverhaltens fällt hingegen unterschiedlich aus. Einen leicht positiven Effekt üben die Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung am Ende der Grundschulzeit aus ($\beta=.123$), die lesevorbereitenden Aktivitäten vor Schulbeginn stehen im Gegensatz dazu in keinem systematischem Zusammenhang mit der Leseleistung. Bezüglich der Vorkenntnisse im Lesen erscheint es nachvollziehbar, dass die Schülerinnen und Schüler, die bereits bei Schuleintritt über Vorläuferfähigkeiten im Lesen verfügten, auch am Ende der Grundschulzeit die besseren Leseleistungen aufweisen. Eine Begründung hierfür könnte sein, dass Eltern, die bereits im Vorschulalter vermehrt lesebezogene Aktivitäten mit dem Kind durchführen, welche zu besonders elaborierten Vorkenntnissen im Lesen führen, auch im Verlauf der weiteren Grund-

schulzeit ein leseförderliches Klima für das Kind schaffen. Da bereits gezeigt werden konnte, dass sich die lesesozialisatorischen Bedingungen zu einem großen Teil über die kulturellen Ressourcen im Elternhaus generieren und damit als ein konstantes Merkmal der Sozialisation angesehen werden können, erscheint es plausibel, dass die Ausbildung von vorschulischen Kenntnissen im Lesen ebenso durch die lesebezogenen Interaktionen unterstützt wird wie ein hohes Leseverständnis in der vierten Klasse.

Folgt man dieser Logik, erscheint der Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung mit $\beta=.123$ jedoch relativ gering, was sich unter anderem damit erklären ließe, dass die Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt (also die Fähigkeit, einzelne Buchstaben, Wörter oder Sätze lesen zu können) bei allen Kindern ähnlich ausgeprägt sind. Da 96 Prozent der Schülerinnen und Schüler der IGLU-E 2006 Stichprobe mindestens ein bis zwei Jahre (oder länger) eine vorschulische Bildungseinrichtung besucht haben (Hornberg, Faust, Holtappels, Lankes & Schulz-Zander, 2007)⁸⁶, in der auch Vorläuferfähigkeiten für das Lesenlernen vermittelt werden, könnte dies dazu führen, dass die Vorläuferfähigkeiten im Lesen weniger heterogen ausfallen, als die Leistungen im Leseverständnis am Ende der Grundschulzeit, da allen Kindern eine ähnliche Form der Förderung zuteil geworden ist. Dies würde bedeuten, dass sich die Bedeutung der familiären Lesesozialisation (welche wiederum stark mit dem kulturellen Kapital der Familie korrespondiert) für die Leseleistung erst mit zunehmendem Alter vergrößert, was sich auch darin zeigt, dass es kaum einen Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und den Vorkenntnissen im Lesen gibt (siehe hierzu auch Abschnitt 8.1.2.4), jedoch ein mittlerer Zusammenhang zwischen Leseleistung und kultureller Herkunft am Ende der Grundschulzeit besteht (siehe hierzu Abbildung 7.16).

Betrachtet man die das Lesen vorbereitenden Aktivitäten der Eltern und deren Bedeutung für die Leseleistung, so wird deutlich, dass diese in keinem systematischen Zusammenhang mit der Leseleistung in der vierten Klasse stehen. Dies erscheint insofern plausibel, als dass die explizite Betonung der Vorläuferfähigkeiten durch die Eltern nicht zwangsläufig mit der Ausbildung von Vorkenntnissen im Lesen korrespondiert. Von daher erscheint die Messung der tatsächlich vorhandenen Vorkenntnisse als geeigneterer Indikator für die späteren Kompetenzen.

Entgegen den theoretischen Vorüberlegungen, nach denen das gemeinsame Lesen die Lesesozialisation (und damit indirekt auch die Leseleistung) positiv beeinflussen sollte, steht die Häufigkeit, mit der über das Gelesene gesprochen wird, in einem mittleren negativen Zusammenhang mit der Leseleistung ($\beta=-.420$). Dieser negative Zusammenhang lässt sich damit erklären, dass das gemeinsame Lesen eher als Intervention anzusehen ist (ähnlich wie bei dem Austausch über das Lesen, siehe Abschnitt 7.1.2.1), die sich auf leseschwache Kinder bezieht. Damit würde das häufige gemeinsame Lesen eher als Hinweis auf eine benötigte Förderung gelten und nicht als Ausdruck einer die Lesemotivation unterstützenden Aktivität. Um diese

⁸⁶ Dies entspricht in ungefähr den Zahlen aus dem Bildungsbericht von 2012, nach denen 94 Prozent aller über Dreijährigen in Deutschland eine Kindertageseinrichtung oder Kindertagespflege besucht haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012).

Annahme zu überprüfen, wurde dasselbe Modell unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten gerechnet und tatsächlich zeigte sich eine Abnahme des negativen Effektes des gemeinsamen Lesens auf die Leseleistung (von $\beta = -.420$ auf $\beta = -.311$)⁸⁷. Da aber auch unter Kontrolle der Eingangsvoraussetzungen ein moderater negativer Zusammenhang bestehen bleibt, wird deutlich, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die am Ende der Grundschulzeit häufig gemeinsam mit ihren Eltern über das Lesen sprechen, schwächere Leser sind als diejenigen, die selten gemeinsam mit ihren Eltern lesen. Dies erscheint plausibel, wenn man davon ausgeht, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit den Leselernprozess weitestgehend abgeschlossen haben und nicht mehr auf die explizite Unterstützung in Form des gemeinsamen Lesens oder des Austauschs über das in der Schule Gelesene angewiesen sind. Die Eltern der Schülerinnen und Schüler, welche die schulischen Anforderungen im Lesen eigenständig erfüllen können, werden weniger häufig in die kindlichen Leseaktivitäten involviert sein als diejenigen Eltern, deren Kinder Schwierigkeiten beim Lesen haben. Zu vermuten wäre, dass sich das gemeinsame Lesen eher zu Beginn des Leselernprozesses als Indikator für ein leseförderliches Klima eignet und sich zum Ende der Grundschulzeit eher als Indikator für notwendige Interventionen heranziehen lässt.

Nachdem die Analysen gezeigt haben, dass sich lediglich die Vorkenntnisse im Lesen als (im positiven Sinne) relevant für die Leseleistung am Ende der Grundschulzeit herausgestellt haben, wurden die weiteren Berechnungen lediglich mit dieser Dimension des lesebezogenen Unterstützungsverhaltens durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass die Vorkenntnisse im Lesen in einem positiven Verhältnis zur Lesemotivation stehen und der zuvor diskutierte positive Effekt auf die Leseleistung vollständig durch das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse vermittelt wird. Dies ist nachvollziehbar, wenn man davon ausgeht, dass Schülerinnen und Schüler, die bei Eintritt in die Schule über höhere Vorkenntnisse im Lesen verfügen als ihre Mitschüler, ein höheres Selbstkonzept im Lesen ausbilden können. Einerseits werden diese Schülerinnen und Schüler vermehrt positive Rückmeldungen durch die Lehrkräfte erhalten, was den Aufbau eines positiven Leseselbstkonzepts unterstützt, und andererseits werden sie in eigenständig durchgeführten Vergleichen mit ihren Mitschülern besser abschneiden als diejenigen, die über wenige oder keine Vorkenntnisse im Lesen verfügen. Erstaunlich erscheint in diesem Zusammenhang lediglich die Tatsache, dass sich die Vorkenntnisse im Lesen über einen so langen Zeitraum wie vier Schuljahre auf die Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten im Lesen am Ende der Grundschulzeit auswirken sollen. Hierbei bleibt zu bedenken, dass nicht eindeutig geklärt werden kann, ob der Zusammenhang tatsächlich zwischen den Vorkenntnissen im Lesen und dem Leseselbstkonzept besteht oder ob die Vorkenntnisse im Lesen nicht vielmehr einen Indikator für ein positives Leseklima in der Familie allgemein darstellen, welches auch in der vierten Klasse noch Wirkung zeigt. Hierfür würde sprechen, dass sich auch ein leicht positiver Effekt der Vorkenntnisse im Lesen auf das Leseinteresse zeigt.

⁸⁷ Hierbei bleibt zu bedenken, dass die kognitiven Grundfähigkeiten nicht mit den tatsächlichen früheren Leseleistungen gleichzusetzen sind und von daher nur annähernd einer tatsächlichen Kontrolle des Ausgangsniveaus gleichkommen.

8.1.2.4 Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation

Werden die Vorkenntnisse im Lesen als Prozessmerkmal der familiären (Lese)Sozialisation in das Modell zur Bedeutung der Strukturmerkmale für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation mit aufgenommen, zeigen sich kaum Veränderungen in den Effekten. Überraschend erscheint jedoch der Befund, dass das kulturelle Kapital in keinem systematischen Zusammenhang mit den Vorkenntnissen im Lesen steht. Dies widerspricht den Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung, nach der die Qualität der verschiedenen lesesozialisatorischen Prozesse, wie z. B. der prä- und paraliterarischen Kommunikation, welche die Ausbildung von Vorläuferfähigkeiten unterstützt, in hohem Maße mit der Bildungsnähe zusammenhängen (Bus, 2001). Eine mögliche Erklärung für den im Rahmen dieser Arbeit nicht nachweisbaren Zusammenhang könnte, wie bereits weiter oben beschrieben, darin gesehen werden, dass die überwiegende Anzahl an Schülerinnen und Schüler eine Kindertageseinrichtung besucht. Während dieser Form der Betreuung werden zunehmend auch vorschulische Aktivitäten durchgeführt, welche die Vorkenntnisse im Lesen auf- bzw. ausbauen können. Da Studien darauf hinweisen, dass der sozioökonomische Hintergrund keinen geeigneten Indikator für die Wahrscheinlichkeit eines Besuches einer Kindertagesstätte darstellt (Schmidt, Roßbach & Sechtig, 2010), bekommen demzufolge gleichweg alle Kinder die Möglichkeit, Vorkenntnisse im Lesen aufzubauen, unabhängig davon, wie die kulturellen Ressourcen im Elternhaus verteilt sind. Dies würde erklären, weshalb sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen kulturellem Kapital und den Vorkenntnissen im Lesen zeigt. Allerdings kann im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden, inwiefern sich diese Vermutung anhand der vorliegenden Daten bestätigen lässt, da keine detaillierten Informationen über die Quantität und Qualität des Besuches einer Kindertagesstätte der an IGLU-E 2006 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler vorliegen.

8.1.3 Die Bedeutung der familiären Sozialisation auf Prozess- und Strukturebene für die Entwicklung von Lernmotivation

Nachdem im vorangegangenen Abschnitt auf die Bedeutung der strukturellen und prozessualen Sozialisationsmerkmale für die Lesekompetenz (verstanden als Lesemotivation und Lesefähigkeit) eingegangen wurde, beschäftigt sich dieser Abschnitt mit dem Verhältnis von kultureller Herkunft und allgemeinen motivationalen Einstellungen. Da bereits darauf hingewiesen wurde, dass sich das akademische Selbstkonzept als einzige Dimension der allgemeinen Lernmotivation als für die Leseleistung relevant gezeigt hat, wird im weiteren Verlauf lediglich auf die Einschätzung der akademischen Fähigkeiten als Merkmal der allgemeinen Lernmotivation eingegangen. Vorerst werden die Ergebnisse zur Bedeutung der kulturellen Herkunft für das akademische Selbstkonzeptes zusammengefasst und diskutiert und im zweiten Abschnitt dieses Unterkapitels werden die Konstrukte zum elterlichen Erziehungsverhalten

dargestellt und es wird die vermittelnde Position des Erziehungsstils zwischen kultureller Herkunft und Lernmotivation analysiert.

8.1.3.1 Die Bedeutung des kulturellen Kapitals für das akademische Selbstkonzept

Die Ergebnisse der durchgeführten Analysen bestätigen die Hypothese, dass das kulturelle Kapital einen positiven Effekt auf das akademische Selbstkonzept ausübt ($\beta=.342$). Dieser positive Zusammenhang lässt sich damit erklären, dass Schülerinnen und Schülern, deren Eltern über hohe Bildungsabschlüsse verfügen, positive Rollenmodelle zur Verfügung stehen, an denen sich orientiert werden kann. Dahinter steht die Annahme, dass der Mensch all das verarbeitet, was er am Verhalten anderer Menschen modellhaft wahrnimmt (Bandura, 1979). Da dieser Prozess hauptsächlich dann initiiert wird, wenn der Beobachter andere in ihrem Verhalten nachahmt und sich mit ihnen identifiziert (Hurrelmann, K., 2002), erscheint die Familie besonders geeignet, entsprechende Prozesse auszulösen, da eine hohe Identifikation der Kinder mit den Eltern vorliegt. Wenn die Eltern z. B. über einen hohen sozialen Status verfügen, der zu einem großen Teil durch die berufliche Position repräsentiert wird, wird dem Kind einerseits vermittelt, dass es möglich ist, mittlere und hohe Positionen in der Gesellschaftsstruktur einzunehmen und andererseits verfügen diese Eltern in den meisten Fällen ihrerseits über ein hohes Selbstkonzept und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung. Damit kann auch die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten auf Seiten der Kinder gestärkt werden.

Darüber hinaus sind Eltern aus privilegierten Schichten vermehrt in die schulischen Belange des Kindes involviert, wie z. B. durch die Hilfe bei den Hausaufgaben, den Diskussionen über die Schule betreffende Dinge und eine hohe Bildungsaspiration (Israel et al., 2001). Die direkte Unterstützungsleistung bei schulischen Aufgaben kann dazu führen, dass sich das Selbstkonzept der Kinder positiv entwickelt, da sie durch die familiäre Förderung schulischen Erfolg erlangen. Allerdings wären in diesem Zusammenhang auch negative Zusammenhänge zwischen der expliziten Förderung und der Entwicklung von Selbstwirksamkeit und akademischem Selbstkonzept denkbar. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Einmischung der Eltern als autonomieeinschränkend erleben, könnte dies das Gefühl unterstützen, schulische Anforderungen nicht selbstständig meistern zu können, womit die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten verringert würde. Diese Zusammenhänge werden im nächsten Abschnitt vertiefend diskutiert.

Bezüglich der Bildungsaspiration kann vermutet werden, dass eine hohe Bildungsaspiration auf Seiten der Eltern den Schülerinnen und Schülern ein hohes Maß an Vertrauen in die eigenen akademischen Fähigkeiten vermittelt. Dabei bleibt zu bedenken, dass die Aspirationen den Kompetenzen des Kindes angepasst sein sollten bzw. nicht zu weit über den Möglichkeiten des Kindes liegen sollten. Ansonsten wäre denkbar, dass eine zu hohe Erwartungshaltung gegenüber dem schulischen Erfolg des Kindes zu Leistungsdruck beim Kind führen könnte, welcher wiederum zu Überforderung führen kann und damit das akademische Selbstkonzept negativ beeinflussen könnte. Da die Bildungsaspiration im Rahmen dieser Arbeit

einen Teil des Faktors ‚Kulturelles Kapital‘ darstellt, kann keine weitere Differenzierung der Wirkungsrichtung vorgenommen werden und es wird davon ausgegangen, dass eine hohe Bildungsaspiration mit einem hohen akademischem Selbstkonzept einhergeht.

8.1.3.2 Konstrukte zum elterlichen Erziehungsverhalten

Die konfirmatorische Faktorenanalyse zum elterlichen Erziehungsverhalten hat ergeben, dass sich zwei miteinander korrelierende Faktoren ‚Kontrolle Medien‘ und ‚Kontrolle Hausaufgaben‘ abbilden lassen. Dabei besteht ein mittlerer Zusammenhang von $r=.579$ zwischen den beiden Konstrukten zum Erziehungsstil. Dies entspricht der Annahme, dass sowohl die Hilfe bei den Hausaufgaben als auch die Kontrolle über den Fernsehkonsum prozessuale Elemente des familiären sozialen Kapitals darstellen (Israel et al., 2001), welche die Qualität der sozialen Interaktionen bedingen. Auch in anderen Studien konnte die Beschränkung der Fernsehzeit und die Beaufsichtigung der Hausaufgaben (neben weiteren Indikatoren) zu einem Faktor zusammengefasst werden (Ho Sui-Cho & Willms, 1996), was sich ebenso im positiven Zusammenhang der in dieser Arbeit verwendeten latenten Konstrukte widerspiegelt.

8.1.3.3 Die vermittelnde Position des elterlichen Erziehungsverhaltens zwischen kultureller Herkunft und akademischem Selbstkonzept

Um zu überprüfen, inwiefern das elterliche Erziehungsverhalten den Zusammenhang von kultureller Herkunft und akademischem Selbstkonzept mediiert, wurden die Konstrukte ‚Kontrolle Medien‘ und ‚Kontrolle Hausaufgaben‘ als Mediatorvariablen in das Modell zum Zusammenhang von kultureller Herkunft und akademischem Selbstkonzept aufgenommen. Zuvor wurde überprüft, inwiefern das elterliche Erziehungsverhalten mit der kulturellen Herkunft assoziiert ist. Es zeigte sich, dass das kulturelle Kapital in einem leicht positiven Zusammenhang mit der Kontrolle über den Medienkonsum steht ($\beta=.103$) und dass es einen mittleren negativen Effekt auf die Kontrolle der Hausaufgaben ausübt ($\beta=-.272$). Dieser Befund lässt sich damit erklären, dass bildungsnahe Eltern, die über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, vermehrt darauf achten, dass sich die Kinder in ihrer Freizeit Tätigkeiten widmen, die dem Lernen (und Lesen) zuträglich sind, da Bildung an sich einen hohen Stellenwert innerhalb der Familie einnimmt. Hierzu gehört die Beschränkung des Medienkonsums, da dieser dazu führt, dass weniger Zeit mit dem Lesen oder anderen lernförderlichen Aktivitäten verbracht werden kann. Der negative Effekt des kulturellen Kapitals auf die Kontrolle der Hausaufgaben verweist hingegen darauf, dass die Eltern der Schülerinnen und Schüler, die über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, seltener die Hausaufgaben der Kinder kontrollieren als Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten. Dies bestätigt bestehende Erkenntnisse, nach denen es eine lineare Beziehung zwischen sozialer Stellung und dem Maß an Selbstbestimmung (als Indikator eines bestimmten Erziehungsstiles) gibt: je höher die soziale Stellung, desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Selbstbestimmung hoch bewertet wird (und damit kontrollierendes Verhalten vermieden wird). Je niedriger die soziale Stellung, desto

enger gefasst sind die Möglichkeiten der Selbstorganisation der kindlichen Persönlichkeit (vgl. Hradil, 2006). Bezogen auf die vorliegenden Ergebnisse könnte dieser Zusammenhang damit erklärt werden, dass Schülerinnen und Schüler aus sozial privilegierten Schichten erfolgreicher in der Schule sind und die Begleitung der Hausaufgaben durch die Eltern damit nicht notwendig erscheint.

Eine verstärkte Strukturierung der Hausaufgabensituation kann damit eher als Ausdruck schlechterer Leistungen interpretiert werden, die mit geringen kulturellen Ressourcen im Elternhaus einhergehen. Dies konnte anhand weiterer Studien, die darauf hinweisen, dass die Unterstützung bei den Hausaufgaben teilweise negativ mit den erreichten Testwerten korreliert ist (Israel & Beaulieu, 2002; Israel et al., 2001), belegt werden. In anderen Studien zeigen sich jedoch die Häufigkeit des Beschränkens der Fernsehzeit, der Ausgehzeit, die Beaufsichtigung der Hausaufgaben sowie die Anwesenheit eines Elternteils nach der Schule als Aspekte der familiären Sozialisation, die zusammengefasst positive Effekte auf Kompetenztestwerte ausüben (Ho Sui-Cho & Willms, 1996). Im Rahmen dieser Arbeit kann das Verhältnis von kultureller Herkunft und Hausaufgabenkontrolle nicht abschließend geklärt werden, da die Kausalität der Beziehung von kultureller Herkunft, Leseleistung und Hausaufgabenkontrolle nicht eindeutig spezifiziert werden kann und andererseits keine detaillierten Informationen zur Qualität der Kontrolle über die Hausaufgaben vorliegen.

Bezüglich des Zusammenhangs von elterlichem Erziehungsverhalten und akademischem Selbstkonzept zeigen die vorliegenden Daten, dass die Kontrolle des Medienkonsums und der Hausaufgaben eine vermittelnde Position zwischen kultureller Herkunft und akademischem Selbstkonzept einnimmt (siehe Abschnitt 7.2.5.2). Der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf das akademische Selbstkonzept verringert sich von $\beta=.342$ auf $\beta=.280$. Ein Teil des Zusammenhangs zwischen kulturellen Ressourcen und der Einschätzung der akademischen Fähigkeiten wird somit über den Erziehungsstil der Eltern erklärt.

Während der direkte Effekt der Medienkontrolle auf das akademische Selbstkonzept noch bei $\beta=.217$ lag, verringert sich dieser unter Berücksichtigung der Bedeutung des kulturellen Kapitals für das akademische Selbstkonzept auf $\beta=.061$. Der negative Effekt der Hausaufgabenkontrolle auf das akademische Selbstkonzept ($\beta=-.370$) besagt, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern die Hausaufgabensituation stark strukturieren, über ein geringeres akademisches Selbstkonzept verfügen. Dies könnte darin begründet sein, dass eine zu häufige Kontrolle der Hausaufgaben als Druck empfunden wird oder durch zu viel Strukturierung das Autonomieempfinden des Kindes verringert wird, womit der eigene Lernfortschritt nicht mehr selbstwertdienlich attribuiert werden kann und damit das akademische Selbstkonzept verringert wird. Bestätigung findet diese Annahme in einer Studie, die besagt, dass ein autonomieunterstützendes und strukturiertes elterliches Erziehungsverhalten dazu führt, dass sich die Jugendlichen stärker selbstbestimmt mit schulischen Fragen beschäftigen. Im Gegensatz dazu führt ein direktiv-kontrollierendes Verhalten auf Seiten der Eltern, z. B. in der Hausaufgabensituation, dazu, dass sich eine negative Haltung gegenüber schulischen Inhalten entwickelt (vgl. hierzu Prenzel & Allolio-Näcke, 2006). Des Weiteren könnte das Ergebnis der vorlie-

genden Arbeit darauf hinweisen, dass gerade Kinder mit schlechten Schulleistungen (und damit einem geringeren akademischem Selbstkonzept) vermehrt Unterstützung bekommen und von daher die Richtung des Zusammenhangs nicht mehr eindeutig feststellbar ist (siehe hierzu auch Schmitt, 2009).

Wenn die Bedeutung des kulturellen Kapitals für das akademische Selbstkonzept beim Zusammenhang von Hausaufgabenkontrolle und akademischem Selbstkonzept berücksichtigt wird, verringert sich der Effekt der Kontrolle Hausaufgaben auf das akademische Selbstkonzept von $\beta = -.370$ auf $\beta = -.270$. Dies entspricht der Verringerung des Effektes der Kontrolle des Medienkonsums auf das akademische Selbstkonzept und bestätigt den weiter oben beschriebenen Konfundierungseffekt zwischen kultureller Herkunft und Erziehungsverhalten.

8.1.3.4 Integration des elterlichen Erziehungsverhaltens und der Lernmotivation in das Modell zur Bedeutung der Struktur- und Prozessebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation

Bei gemeinsamer Betrachtung aller Dimensionen der Prozess- und Strukturmerkmale sowie aller motivationalen Einstellungen und deren Bedeutung für die Leseleistung (siehe Abbildung 7.38) wird deutlich, dass sich das Verhältnis von kultureller Herkunft und Lese- und Lernmotivation abschwächt, wenn alle Struktur- und Prozessmerkmale berücksichtigt werden. Ein Teil der Varianz in den motivationalen Einstellungen wird somit über das Erziehungsverhalten erklärt. Die Effekte der Lesemotivation auf die Leseleistung verringern sich ebenso, wobei dies mit der Hinzunahme des akademischen Selbstkonzeptes und dessen Bedeutung für die Leseleistung erklärt werden kann. Leseselbstkonzept, Leseinteresse und akademisches Selbstkonzept teilen sich einen Anteil an erklärter Varianz in der Leseleistung. Die Abnahme des Effektes der Vorkenntnisse im Lesen auf das Leseselbstkonzept lassen sich ebenso mit dem im Abschnitt 7.1.3 diskutierten Konfundierungseffekt von akademischem und Leseselbstkonzept erklären.

8.1.4 Die Bedeutung des außerschulischen und außerfamiliären Lernens als Sozialisation auf Handlungsebene für die motivationalen Einstellungen

In diesem Abschnitt werden die Konstrukte zur Sozialisation auf Handlungsebene und deren Bedeutung für die motivationalen Einstellungen zusammengefasst und diskutiert. Hierzu werden vorerst die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse vorgestellt und erläutert und anschließend wird auf das Verhältnis von außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten und motivationalen Einstellungen eingegangen.

8.1.4.1 Konstrukte zu den außerschulischen Lerngelegenheiten

Die Analysen zum außerschulischen, nichtcurricularen und außerfamiliären Lernen haben ergeben, dass sich vier Dimensionen zu den außerschulischen Lerngelegenheiten in einem Mehrfaktorenmodell abbilden lassen. Die Korrelationen der einzelnen Konstrukte liegen zwi-

schen $r=.126$ und $r=.245$ bzw. fallen nicht signifikant aus, womit deutlich wird, dass man nicht von einem allgemeinen Faktor ‚Freizeitgestaltung‘ ausgehen sollte, welcher die Schülerinnen und Schüler in freizeitaktive und freizeitinaktive Gruppen unterteilen würde. Vielmehr gestalten sich die Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler individuell unterschiedlich. Die leichten bis mittleren positiven Zusammenhänge zwischen einigen der Dimensionen lassen sich überwiegend plausibel erklären. So erscheint es nachvollziehbar, dass Schülerinnen und Schüler, die angeben, an Ganztagsangeboten teilzunehmen, ebenso angeben, außerhalb der Schule vermehrt in Peerkontakte eingebunden zu sein ($r=.163$). Je häufiger sie in Projekte und AGs außerhalb der regulären Schulzeit eingebunden sind, desto mehr Gelegenheiten ergeben sich, mit Gleichaltrigen in Kontakt zu treten. Ein weiterer positiver Effekt zeigt sich vom Medienkonsum auf die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung ($r=.126$). Da gezeigt werden konnte, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Freizeit häufig Fernsehen und Computer spielen, aus eher bildungsferneren Elternhäusern stammen, die über ein wenig förderliches Leseklima verfügen (siehe hierzu die Ergebnisse aus Abschnitt 7.2.5.2), erscheint es nachvollziehbar, dass diese Schülerinnen und Schüler zu den schwächeren Schülerinnen und Schülern zählen, die häufiger an Angeboten zur Leistungsförderung teilnehmen. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die vorm Fernseher oder Computer verbrachte Zeit, die Möglichkeiten einschränkt, positive Lernerfahrungen machen zu können, die sowohl im informellen wie auch nichtformalen Zusammenhang entstehen könnten. Der stärkste positive Zusammenhang zeigt sich zwischen der Nutzung von Projekten und AGs und der Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung ($r=.245$). Dies könnte als Hinweis dafür gesehen werden, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler nicht nur vermehrt an leistungsfördernden Kursen teilnehmen, sondern insgesamt häufiger an Ganztagsangeboten (und damit auch an Projekten und AGs) teilnehmen bzw. Ganztagsschulen besuchen. Dabei ist die Frage, ob die Leistung ausschlaggebend für die Teilnahme an Ganztagsangeboten ist oder die Teilnahme an Ganztagsangeboten zu schlechteren Leistungen (durch z. B. den Wegfall des häuslichen Unterstützungspotentials) und damit zu einer vermehrten Teilnahme an leistungsfördernden Angeboten führt, anhand der vorliegenden Daten nicht zu beantworten. An späterer Stelle werden jedoch weitere Argumentationsansätze zum Zusammenhang von der Nutzung von Projekten und AGs und Leistung diskutiert. Der positive Zusammenhang von der Nutzung von Projekten und AGs und dem Medienkonsum ($\beta=.188$) verweist ebenso auf ein systematisches Verhältnis von der Teilnahme an Ganztagsangeboten und kultureller Herkunft, da Schülerinnen und Schüler, die häufig an Ganztagsangeboten teilnehmen, zuhause vermehrt Fernsehen gucken oder Computer spielen, was wiederum als Indiz für ein eher bildungsfernes Elternhaus angesehen werden könnte. Diese Ergebnisse werden im weiteren Verlauf detailliert diskutiert (siehe hierzu auch Abschnitt 8.3.1).

Für die Peerbeziehungen und den Medienkonsum sowie die Peerbeziehungen und die Leistungsförderung konnten keine systematischen Zusammenhänge gefunden werden.

Insgesamt weisen die Ergebnisse zur Sozialisation auf Handlungsebene darauf hin, dass wenige Schülerinnen und Schüler überhaupt an Ganztagsangeboten oder Angeboten zur Leis-

tungsförderung teilnehmen (siehe hierzu Abschnitt 7.3.1). Wie Voranalysen zeigen konnten, geben 45,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sie ihre Schule nie ganztags bis in den Nachmittag hinein besuchen und für 15,1 Prozent liegen keine Angaben zu dieser Frage vor. Andererseits geben 26,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler an, dass sie an fünf Tagen die Woche bis in den Nachmittag in die Schule gehen (bis mindestens halb drei). Insofern müssen die Ergebnisse zur Nutzung von Ganztagsangeboten immer vor dem Hintergrund gesehen werden, dass es sich um eine vergleichsweise kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern handelt, auf welche die beschriebenen Effekten zurückzuführen sind.

8.1.4.2 Die Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für die motivationalen Einstellungen

Die Modelle zur Bedeutung der außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten für die Lesemotivation haben gezeigt, dass unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft, als ein die Lesemotivation beeinflussender Faktor, lediglich die Teilnahme an Ganztagsangeboten und die Eingebundenheit in Peerbeziehungen in einem positiven Verhältnis zum Austausch über das Lesen stehen ($\beta=.107$ und $\beta=.235$). Alle weiteren Effekte der Sozialisation auf Handlungsebene auf die Lesemotivation fallen negativ oder nicht signifikant aus. Besonders auffällig sind dabei die negativen Effekte des Medienkonsums auf das Leseinteresse ($\beta=-.349$) und die Häufigkeit, mit der über das Lesen gesprochen wird ($\beta=-.206$). Schülerinnen und Schüler, deren Medienkonsum gering ist, verfügen somit über ein höheres Leseinteresse und sprechen häufiger über das, was sie lesen. Diese Ergebnisse stimmen mit den Erkenntnissen aus der Lesesozialisationsforschung überein, nach denen ein vermehrter Fernsehkonsum mit einem niedrigen Leseinteresse zusammenhängt, da Möglichkeiten für positive Leseerfahrungen ungenutzt bleiben bzw. keine positiven Lesegewohnheiten ausgebildet werden können (Breidenstein & Kelle, 1998; Grunert, 2012), wodurch die affektive Komponente der Lesemotivation kaum gefördert werden kann (siehe auch Abschnitt 3.5.4). Des Weiteren haben die vorangegangenen Ausführungen gezeigt, dass ein Erziehungsstil, welcher den Medienkonsum stark kontrolliert und damit den Medienkonsum einschränkt, häufig mit einem höheren kulturellen Kapital einhergeht, welches wiederum für ein leseförderliches Klima in der Familie steht, welches sowohl das Leseinteresse positiv beeinflussen kann als auch die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein Austausch über das Lesen innerhalb der Familie oder der Peergroup stattfindet. Somit käme dem Medienkonsum eine vermittelnde Position zwischen kultureller Herkunft und Lesemotivation zu, die im weiteren Verlauf vertiefend diskutiert wird.

Weitere negative Effekte zeigten sich von der Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung auf das Leseselbstkonzept ($\beta=-.284$) sowie das Leseinteresse ($\beta=-.114$). Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die häufig an zusätzlichen Kursen zur Leistungsförderung teilnehmen, ihre Fähigkeiten im Lesen geringer einschätzen und über ein geringeres Leseinteresse verfügen als diejenigen, die keine Angebote zur Leistungsförderung

wahrnehmen. Dies ließe sich damit erklären, dass die Teilnahme an leistungsfördernden Angeboten mit schlechteren Leistungen einhergeht, welche wiederum mit einem geringen Leseselbstkonzept und Leseinteresse sowie geringen Eingangsvoraussetzungen korrelieren. Jedoch bleiben die negativen Effekte fast unverändert bestehen, wenn neben der kulturellen Herkunft auch die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert werden (siehe hierzu Anlage 18). Somit könnte der negative Zusammenhang zwischen der Teilnahme an leistungsfördernden Kursen und dem Leseselbstkonzept eher auf andere Mechanismen zurückzuführen sein, die mit einer Abwertung der eigenen Fähigkeiten einhergehen. Hierbei könnte der Verlust an Autonomie und Kompetenzerfinden zu einer Verringerung des Leseselbstkonzeptes und Leseinteresses führen (siehe hierzu Abschnitt 3.3), da die Teilnahme an Kursen zur Leistungsförderung einerseits impliziert, dass die Kompetenzen der Schülerin bzw. des Schülers nicht ausreichend sind und andererseits vermittelt wird, dass die Schülerin oder der Schüler nicht eigenständig in der Lage ist, sich die Kompetenzen anzueignen. Die Frage nach der Kausalität der soeben beschriebenen Wirkungsmechanismen ist anhand der vorliegenden querschnittlichen Daten jedoch nicht endgültig zu klären.

Neben den überwiegend negativen Effekten der Sozialisation auf Handlungsebene auf die Lesemotivation, finden sich, wie bereits anfangs erwähnt, auch zwei positive Zusammenhänge. Sowohl die Nutzung von Projekten und AGs als auch die Eingebundenheit in Peerkontakte steht in einem positiven Verhältnis zur Häufigkeit, mit der über das Gelesene gesprochen wird ($\beta=.107$ für die Nutzung von Projekten und AGs sowie $\beta=.235$ für die Peereingebundenheit). Dieser Befund erscheint allein aufgrund der Tatsache nachvollziehbar, dass durch die Häufigkeit von Kontaktmöglichkeiten zu Gleichaltrigen (durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten sowie eine intensive Eingebundenheit in Gleichaltrigenkontakte) mehr Gelegenheiten entstehen, sich über das Lesen auszutauschen. Doch erscheint diese Erklärung zu kurz gegriffen, wenn man bedenkt, dass sich beispielsweise die Interessen innerhalb verschiedener Peergroups sehr voneinander unterscheiden können und auch denkbar wäre, dass die Eingebundenheit in Gruppen, in denen das Lesen kaum einen Wert besitzt, eher zu einer ablehnenden und desinteressierten Einstellung dem Lesen gegenüber führen könnte. Da es in den vorliegenden Daten keine detaillierten Informationen zur Qualität der Peerkontakte gibt, sondern lediglich die Kontakthäufigkeit erfragt wurde, kann die spezifische Wirkungsweise der Eingebundenheit in Peerkontakte nicht weiter untersucht werden. Es kann lediglich bestätigt werden, dass Schülerinnen und Schüler bei gleicher kultureller Herkunft hinsichtlich der Kommunikationsmöglichkeiten über das Lesen davon profitieren, dass sie über häufige Peerkontakte verfügen und häufig an Ganztagsangeboten in Form von Projekten und AGs teilnehmen.

Hinsichtlich der allgemeinen Lernmotivation zeigt sich, dass die Sozialisation auf Handlungsebene überwiegend in einem negativen oder nicht signifikanten Zusammenhang mit den Dimensionen der Lernmotivation steht. Werden alle Konstrukte zu den außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten gemeinsam auf ihre Bedeutung für die Lernmotivation überprüft und die kulturelle Herkunft sowie die kognitiven Grundfähigkeiten kontrolliert, zeigen sich lediglich für die Peerbeziehungen leicht positive Effekte auf alle Dimensionen der

Lernmotivation ($\beta=.093$ für das akademische Selbstkonzept, $\beta=.102$ für die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta=.143$ für die Leistungsmotivation). Dies steht in Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen, nach denen die Gemeinschaft der Gleichaltrigen insofern für bildungsbiographische Aspekte relevant ist, als dass sie durch Solidarisierungen, Akte des Tröstens und der Möglichkeit, schulische Probleme auszublenden, bei der Bewältigung von schulischen Leistungsanforderungen hilft. Dabei können Misserfolge selbstwertschonend verarbeitet werden, indem auf das Unterstützungspotential der Peergroup zurückgegriffen werden kann (Fend, 2005; Zschach, 2008). Damit erscheint es plausibel, dass Schülerinnen und Schüler, die über ein großes Unterstützungspotential (in Form von vielfältigen Peerkontakten) verfügen, ein höheres akademisches Selbstkonzept und eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen. Hingegen kann eine soziale Diskriminierung durch Gleichaltrige die Wahrscheinlichkeit negativer Selbsteinschätzungen erhöhen, da den Schülerinnen und Schülern vermittelt wird, dass sie als Person nicht wertgeschätzt werden. Diese negativen Rückmeldungen durch Gleichaltrige können dazu führen, dass auch die eigene Selbsteinschätzung negativ ausfällt, die wiederum das akademische Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit beeinflussen. Bezüglich des positiven Effektes der Peerbeziehungen auf die Leistungsmotivation ($\beta=.143$) lässt sich vermuten, dass der häufige Austausch mit Gleichaltrigen das Thema Schule insgesamt vermehrt in das Bewusstsein rückt. Wenn man davon ausgeht, dass sich die Peers insofern alle in der gleichen Situation befinden, als dass sie alle die Schule besuchen und sich alle mit schulischen Belangen auseinandersetzen müssen, erscheint es vorstellbar, dass durch einen vermehrten Austausch mit Gleichaltrigen automatisch die Häufigkeit ansteigt, mit der man mit schulischen Themen konfrontiert wird. Wenn es um die Leistungsmotivation geht, erscheint es dabei irrelevant, inwiefern es sich um generell bildungsferne oder bildungsnahe Peergroups oder leistungsstarke oder leistungsschwache Gruppen von Schülerinnen und Schülern handelt, mit denen man in Kontakt steht. Alle Schülerinnen und Schüler müssen sich damit auseinandersetzen, was sie in der Schule erreichen möchten und ob sie sich in der Schule engagieren wollen oder nicht, was wiederum zu einer Stärkung der Leistungsmotivation führen kann. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen diese Vermutung, da die Bedeutung der Peerbeziehungen für die Leistungsmotivation unabhängig vom kulturellen Kapital und den Eingangsvoraussetzungen konstant leicht positiv bleibt.

Das negative Verhältnis von Medienkonsum und Lernmotivation ($\beta=-.104$ für das akademische Selbstkonzept, $\beta=-.120$ für die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta=-.125$ für die Leistungsmotivation) lässt sich ebenso wie bei der Lesemotivation durch die Verdrängungshypothese erklären. Schülerinnen und Schüler, die häufig Fernsehen oder Computer spielen haben weniger Gelegenheit, positive Lernerfahrungen zu machen, welche die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und damit die Selbstwirksamkeitserwartung stärken könnten. Besondere Relevanz erhält dieser Befund durch die Tatsache, dass der negative Effekt unter Kontrolle der kulturellen Herkunft und der kognitiven Grundfähigkeiten (als zwei Faktoren, die in Zusammenhang mit der Lernmotivation stehen) bestehen bleibt. Somit kann das geringere akademische Selbstkonzept nicht allein durch die kulturelle Herkunft und das kognitive Po-

tential der Schülerinnen und Schüler erklärt werden. Gleiches gilt für die negative Bedeutung der Leistungsförderung für die Lernmotivation ($\beta = -.238$ für das akademische Selbstkonzept, $\beta = -.204$ für die Selbstwirksamkeitserwartung und $\beta = -.106$ für die Leistungsmotivation). Die negativen Effekte können als Hinweis darauf gewertet werden, dass die Teilnahme an zusätzlichen Förderkursen auch bei den allgemeinen motivationalen Einstellungen zu einer Abnahme des Autonomieempfindens und des Kompetenzerlebens führen kann, welches wiederum zu Einbußen im akademischen Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeitserwartung führen kann. Des Weiteren weist der negative Zusammenhang von Leistungsförderung und Leistungsmotivation darauf hin, dass die Bedeutsamkeit des schulischen Engagements mit zunehmender Teilnahme an leistungsfördernden Kursen abnimmt. Dies könnte durch eine erhöhte Leistungsorientierung (repräsentiert durch die Häufigkeit, mit der an leistungsfördernden Kursen teilgenommen wird) erklärt werden, welche die Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler und die intrinsische Lernmotivation schwächt. Im Gegensatz dazu könnte der negative Effekt auch dahingehend gedeutet werden, dass sich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über eine niedrige Leistungsmotivation verfügen, weniger in der Schule engagieren und deshalb weniger erfolgreich sind, womit ein Anstieg an zusätzlicher Förderung einhergeht. Die Kausalität kann an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden.

Die negativen Effekte der Nutzung von Projekten von $\beta = -.165$ auf das akademische Selbstkonzept und $\beta = -.148$ auf die Selbstwirksamkeitserwartung weisen darauf hin, dass bei gleicher kultureller Herkunft und gleichen Eingangsvoraussetzungen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die häufig an Ganztagsangeboten teilnehmen, über ein geringeres akademisches Selbstkonzept und eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung verfügen. Diese Ergebnisse fallen erwartungswidrig hinsichtlich der im Theorieteil erwarteten Zusammenhänge aus, nach der Selbstständigkeit und Selbstwirksamkeit (und damit auch das Selbstkonzept) durch informelles Lernen an Ganztagschulen gesteigert werden kann, indem den lebensweltlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler Beachtung geschenkt wird und eigeninitiierte Lernprozesse unterstützt und in einen bewussten Lernprozess überführt werden (Soremski & Lange, 2010). Eine mögliche Erklärung für die negativen Zusammenhänge könnte darin gesehen werden, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten zu einem Wegfall an häuslichen Unterstützungsleistungen führt, die insbesondere für Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern zu besseren schulischen Leistungen und damit zu einer besseren Selbstbewertung führen. Somit hätten Schülerinnen und Schüler mit den gleichen kulturellen Ressourcen durch die vermehrte Teilnahme an Ganztagsangeboten weniger häusliche Unterstützung und von daher gegenüber ihren Mitschülern, die nur bis zum Mittag in der Schule betreut werden, Nachteile. Diese Nachteile können sich sowohl auf die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes und die Selbstwirksamkeitserwartung direkt beziehen oder aber auf die schlechteren Leistungen in der Schule, welche in einer negativen Beziehung zum Selbstkonzept stehen. Die vorliegenden Daten würden eine solche Argumentation stützen, wobei die Leistung als relevante Variable in dem skizzierten Wirkungsgefüge bislang nicht berücksichtigt wurde und erst im weiteren Verlauf aufgenommen wird. In diesem Kontext werden weite-

re Erklärungsansätze zum negativen Zusammenhang von der Teilnahme an Ganztagsangeboten und lernrelevanten Merkmalen diskutiert.

8.1.5 Das Verhältnis von Struktur-, Prozess- und Handlungsebene der familiären Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung

In den nächsten Abschnitten werden Modelle diskutiert, welche die Leistung als abhängige Variable aufnehmen und die Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Struktur- und Prozessmerkmale vermittelt über die motivationalen Einstellungen spezifizieren. Vorerst wird jedoch dargestellt, inwiefern das kulturelle und ökonomische Kapital der Familie in Zusammenhang mit der Teilnahme an außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten steht.

8.1.5.1 Soziale Herkunft und außerschulische Lerngelegenheiten

Bei der Berechnung der Effekte der sozialen Herkunft auf die Sozialisation auf Handlungsebene hat sich gezeigt, dass sich fast ausschließlich negative Zusammenhänge zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital und außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten finden lassen. Das kulturelle Kapital übt einen leicht negativen Effekt auf die Nutzung von Projekten und AGs aus ($\beta = -.131$) und mittlere Effekte auf den Medienkonsum ($\beta = -.263$) und die Leistungsförderung ($\beta = -.246$). Die Häufigkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler Kontakte zu Gleichaltrigen haben, steht in keinem systematischen Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft. Dies entspricht insofern den theoretischen Ausführungen, als dass Eltern aus höheren sozialen Schichten vermehrt auf den Medienkonsum ihrer Kinder achten und diesen einschränken. Dies zeigte sich bereits bei den Analysen zum elterlichen Erziehungsverhalten, die bestätigen, dass ein hohes kulturelles Kapital mit einer verstärkten Kontrolle des Medienkonsums einhergeht, was sich in den Angaben der Schülerinnen und Schüler zum eigenen Medienkonsum widerspiegelt (für eine ausführlichere Diskussion der Wirkungszusammenhänge siehe Abschnitt 8.1.3.3). Die negative Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Teilnahme an Kursen zur Leistungsförderung lässt sich damit erklären, dass Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern über ein geringeres häusliches Unterstützungspotential für die Schule verfügen, welches sich in den schwächeren Leistungen dieser Schülerinnen und Schüler zeigt (siehe hierzu Abschnitt 8.1.2). Durch die schlechteren schulischen Leistungen nehmen diese Schülerinnen und Schüler häufiger an zusätzlichen Kursen zur Leistungsförderung teil. Ein weiterer negativer Effekt zeigt sich vom kulturellen Kapital auf die Teilnahme an Projekten und AGs. Dies bedeutet, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler aus unterprivilegierten Schichten an Ganztagsangeboten teilnehmen, was sowohl in weiteren Analysen zum gleichen Datensatz (Holtappels, Radisch, Rollet & Kowoll, 2010) als auch in weiteren Studien gezeigt werden konnte (Hertel, Klieme, Radisch & Steinert, 2008; Radisch, Klieme & Bos, 2006). Dies könnte einerseits als Hinweis darauf gewertet werden, dass die in der bildungspolitischen Diskussion in den Vordergrund gerückte

Förderung von extracurricularen Angeboten für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bereits im schulischen Alltag umgesetzt wird. Andererseits könnte sich der negative Zusammenhang darauf zurückführen lassen, dass Ganztagschulen insgesamt einen überproportional großen Anteil an Schülerinnen und Schüler aufweisen, die aus sozial schwächeren Verhältnissen stammen. Dies könnte darin begründet liegen, dass insbesondere Schulen mit einer schwierigen Schülerschaft in (teilweise oder voll gebundener) Ganztagsform organisiert sind, um auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zu reagieren⁸⁸. Eine weitere Erklärung für den negativen Effekt des kulturellen Kapitals auf die Teilnahme an Projekten und AGs können weitere Forschungsergebnisse liefern, die darauf hinweisen, dass Kinder und Jugendliche aus sozial privilegierten Schichten häufiger in organisierte Freizeitangebote eingebunden sind als Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten. Diese Angebote, wie sie etwa in Vereinen, Musikschulen oder Sprachkursen stattfinden, sind häufig mit Kosten verbunden. Damit wird deutlich, dass die Eltern einerseits über die ökonomischen Ressourcen verfügen müssen, um ihre Kinder an dieser Form außerschulischen Lernens teilhaben zu lassen, und andererseits den Wert einer solchen Beschäftigung erkennen müssen, um sich für eine Teilnahme ihres Kindes an dem Angebot zu entscheiden (Grunert, 2006). Dies weist auf die enge Verknüpfung von kulturellem und ökonomischem Kapital hin, die sich auch in den vorliegenden Daten wiederfinden lässt ($r=.636$). Ebenso wie das kulturelle Kapital übt auch das ökonomische Kapital einen negativen Effekt auf die Nutzung von Projekten und AGs aus ($\beta=-.072$), auch wenn dieser minimal ausfällt. Dennoch zeigt er, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern über hohe ökonomische Ressourcen verfügen, seltener an Ganztagsangeboten teilnehmen. Es kann vermutet werden, dass diese Eltern das Freizeitangebot ihrer Kinder vielmehr schulunabhängig strukturieren, um die in ihren Augen bestmögliche Förderung für ihre Kinder sicherzustellen.

Der einzig positive Effekt der sozialen Herkunft auf die Sozialisation auf Handlungsebene zeigt sich vom ökonomischen Kapital auf die Peereingebundenheit ($\beta=.082$). Schülerinnen und Schüler aus Familien, die über ein hohes Einkommen verfügen, sind häufiger in Peerkontakte eingebunden als solche aus Familien mit einem geringeren Einkommen. Dieser Zusammenhang (wenn auch in umgekehrter Richtung) konnte auch in weiteren Studien bestätigt werden, nach denen insbesondere Kinder, die aus Familien materieller Armut stammen, Schwierigkeiten beim Aufbau von Gleichaltrigenkontakten haben (Klocke, 1996). Als Begründung hierfür wird unter anderem die mit der finanziellen Lage verbundene enge Wohnsituation von ökonomisch benachteiligten Familien herangezogen, die zu einer Einschränkung der sozialen Kontakte führt, da nur wenig Möglichkeiten bestehen, Kinder einzuladen und

⁸⁸ Außerdem sind bislang überwiegend Schulen mit einem niedrigeren Qualifikationslevel (wie Haupt- und Realschulen sowie Gesamtschulen) in einer teilweisen oder voll gebundenen Ganztagsform organisiert (Autorengruppe Bildungsbericht, 2012), womit insbesondere leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, die häufig aus bildungsferneren Elternhäusern stammen, an Ganztagsangeboten teilnehmen. Inwiefern dies bereits für die Grundschule gilt, kann anhand der Daten nicht endgültig geklärt werden, da keine Angaben zur Organisationsform der Schulen gemacht wurden, sondern lediglich im Schülerfragebogen gefragt wurde, wie häufig die Schule bis in den Nachmittag hinein besucht wird.

eine für Kinder interessante Ausstattung mit Objekten der Kinderkultur anzubieten (Walper, 1999). Hierzu gehören ebenso Stigmatisierungsprozesse im Zusammenhang mit dem Nicht-Vorhandensein von kinder- und jugendkulturellen Symbolen, wie z. B. Markenkleidung, Fan-artikeln oder Kommunikationsmedien (Grunert, 2012). Zwar können im Rahmen dieser Arbeit keine detaillierten Wirkungsmuster ökonomischer Ressourcen nachgezeichnet werden, doch findet sich zumindest eine Bestätigung des positiven Zusammenhangs von ökonomischem Kapital und Peereingebundenheit.

8.1.5.2 Die Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für die Leseleistung vermittelt über die motivationalen Einstellungen und unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft

Nachdem bereits diskutiert wurde, inwieweit die Sozialisation auf Handlungsebene Relevanz für die motivationalen Einstellungen besitzt und inwiefern diese Ebene der Sozialisation in Zusammenhang mit der sozialen Herkunft steht, werden in diesem Abschnitt die Ergebnisse zu einem Modell dargestellt, welches die Leseleistung als abhängige Variable in die beschriebenen Wirkungszusammenhänge aufnimmt (siehe hierzu Abbildung 7.53).

Die durchgeführten Analysen haben gezeigt, dass die außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Lerngelegenheiten, unter Berücksichtigung der sozialen Herkunft, neben ihrer Bedeutung für die motivationalen Einstellungen teilweise einen eigenständigen Effekt auf die Leseleistung ausüben. So steht die Nutzung von Projekten und AGs sowie die Leistungsförderung in einem leicht negativen Verhältnis zur Leseleistung ($\beta = -.173$ bzw. $\beta = -.185$), wenn die motivationalen Einstellungen als Mediatoren zwischen Sozialisation auf Handlungsebene und Leseleistung berücksichtigt werden. Die eigenständige Bedeutung verweist erneut auf die Vermutung, dass insbesondere leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an Ganztagsangeboten und Angeboten zur Leistungsförderung teilnehmen. Dies findet sich auch in den mittleren negativen Effekten dieser beiden Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene ($\beta = -.243$ bzw. $\beta = -.351$) im Regressionsmodell zur Bedeutung der außerschulischen Lerngelegenheiten für die Leseleistung bestätigt (siehe Abbildung 7.50)⁸⁹. Dem Medienkonsum kann hingegen keine systematische Bedeutung für die Leseleistung nachgewiesen werden, wenn die motivationalen Einstellungen berücksichtigt werden. Der direkte negative Effekt auf die Leseleistung ($\beta = -.157$ in Abbildung 7.50) wird somit vollständig über das akademische Selbstkonzept, das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse vermittelt, wobei dem Leseinteresse die stärkste medierende Funktion zwischen Medienkonsum und Leseleistung nachgewiesen werden konnte. Ebenso steht die Eingebundenheit in Peerkontakte in keinem direkten signifikanten Zusammenhang mit der Leseleistung. Damit konnte kein Hinweis darauf gefunden werden, dass die Gleichaltrigenbeziehungen Kontexte darstellen, in denen zwar vorwiegend soziale und emotionale Kompetenzen erworben werden, die aber durchaus auch Gelegenheitsstrukturen für spezifische kognitive Wissenserwerbe bieten (du Bois-Reymond, 2000,

⁸⁹ Siehe hierzu auch Holtappels et al. (2010).

2007). Die theoretische Annahme hierzu besagt, dass die Eingebundenheit in Peerzusammenhänge ein hohes Maß an Kooperations-, Verhandlungs- und Kritikfähigkeit verlangt, da die Gruppenzugehörigkeit auf Freiwilligkeit und Gleichberechtigung basiert und von daher permanent gemeinsame Konfliktlösungs- und Aushandlungsstrategie verhandelt werden müssen. Diese Strategien könnten ebenso in formalen Lernsettings von Vorteil sein, da auch formale Lernkontexte Perspektivübernahmen, Reflektionsfähigkeiten und Planungskompetenzen erfordern. Somit könnte beispielsweise die Bearbeitung von Aufgaben innerhalb der Peergroup durch die gleichgestellte Verbindung zu einer Aushandlung von Lösungswegen und Verfahrensweisen führen, welche ein tieferes Verständnis von Zusammenhängen ermöglichen. Diese Annahmen konnten anhand der vorliegenden Befunde nicht unterstützt werden, vielmehr weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der positive Effekt der Peereingebundenheit auf die Leseleistung über den Austausch über das Lesen generiert wird, welcher in einem positiven Verhältnis zum Leseinteresse steht ($\beta = .446$). Die Peerbeziehungen nehmen somit eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Leseinteresse ein, da sie die Möglichkeiten zur Kommunikation über das Gelesene erhöhen und damit zu einer Stärkung des Leseinteresses führen. Das Leseinteresse mediiert dabei den Effekt des Austausches über das Lesen auf die Leseleistung vollständig⁹⁰.

Des Weiteren zeigt das Modell, dass sich die negative Bedeutung der Sozialisation auf Handlungsebene für die Leseleistung überwiegend über das akademische Selbstkonzept generiert, welches in einem engen Zusammenhang mit dem Leseselbstkonzept und einem moderaten Zusammenhang mit dem Leseinteresse steht. Inhaltlich bedeutsame direkte Effekte auf die Lesemotivation zeigen sich lediglich von der Leistungsförderung auf das Leseselbstkonzept ($\beta = -.140$) und vom Medienkonsum auf das Leseinteresse ($\beta = -.238$). Dies bestätigt den zuvor diskutierten Befund, nach dem die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung eher im Zusammenhang mit den Prozessen steht, die mit der Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten korrespondieren, und der häufige Medienkonsum die Möglichkeiten zu positiven Leseerfahrungen einschränkt, durch die das Leseinteresse gestärkt werden könnte. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass der häufige Medienkonsum mit einem geringeren Austausch über das Gelesene einhergeht ($\beta = -.229$), womit deutlich wird, dass die positiven Effekte des Austausches über das Gelesene auf das Leseinteresse sowohl positiv durch die außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Lerngelegenheiten unterstützt werden können (über die Peerbeziehungen und die Teilnahme an Ganztagsangeboten) als auch negativ (durch den Medienkonsum).

Die direkte Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Leseleistung wird unter Berücksichtigung der Sozialisation auf Handlungsebene und den motivationalen Einstellungen deutlich verringert, wobei die Abschwächung des Effektes nicht vollständig auf die Lesemotivati-

⁹⁰ An dieser Stelle muss jedoch erneut darauf hingewiesen werden, dass die Wirkungsrichtung der beschriebenen Zusammenhänge anhand des querschnittlichen Datenmaterials nicht eindeutig geklärt werden kann. So erscheint es ebenso plausibel, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die über ein hohes Leseinteresse verfügen, häufiger über das Gelesene sprechen.

on und das akademische Selbstkonzept zurückzuführen ist (vergleiche hierzu Abbildung 7.53 mit Abbildung 7.16, Abbildung 7.18 und Abbildung 7.33). Den außerschulischen bzw. außer-curricularen Lerngelegenheiten kann somit eine eigenständige Bedeutung bei der Erklärung von Schülerleistungen im Wirkungsgefüge von sozialer Herkunft, motivationalen Einstellungen und Leistungen zugesprochen werden.

8.1.5.3 Die Wechselwirkung zwischen familiärer Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene und deren Bedeutung für die Leseleistung vermittelt über die motivationalen Einstellungen

Um zu überprüfen, in welchem Verhältnis die einzelnen Dimensionen der familiären Sozialisation zueinander stehen, wurden in einem Gesamtmodell die Struktur-, Prozess- und Handlungsebene und deren Bedeutung für die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung unter Berücksichtigung der motivationalen Einstellungen überprüft.

Es hat sich gezeigt, dass sich die verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation in einem Modell abbilden lassen und einzelne Dimensionen der Handlungsebene in einem systematischen Zusammenhang mit Struktur- (kulturelles Kapital) und Prozessmerkmalen (elterliches Erziehungsverhalten und Vorkenntnisse im Lesen) der familiären Sozialisation stehen. So steht die Kontrolle des Medienkonsums (als ein Aspekt des elterlichen Erziehungsverhaltens) in einem negativen Verhältnis zum Medienkonsum des Kindes ($\beta = -.281$). Es erscheint plausibel, dass die Kontrolle des Medienkonsums durch die Eltern in einem direkten Zusammenhang mit dem tatsächlichen Medienkonsum des Kindes steht. Zusätzlich zu den bisherigen Erkenntnissen wird im Gesamtmodell deutlich, dass sich die Bedeutung des elterlichen Erziehungsstil (in diesem Falle das Ausmaß an Kontrolle über den Medienkonsum) für die Leseleistung nicht über das akademische Selbstkonzept generiert (siehe hierzu Abbildung 7.38), sondern indirekt über den tatsächlichen Medienkonsum und das Leseinteresse des Kindes vermittelt wird. Der negative Zusammenhang von kultureller Herkunft und der Nutzung von Projekten und AGs, dem Medienkonsum und der Teilnahme an Angeboten der Leistungsförderung bleibt auch unter Berücksichtigung aller Ebenen der familiären Sozialisation bestehen ($\beta = -.258$; $\beta = -.298$; $\beta = -.312$). Zur Begründung dieser Effekte siehe Abschnitt 8.1.5.1.

Die Vorkenntnisse im Lesen vor Schuleintritt (worunter die Fähigkeiten des Kindes verstanden werden, Buchstaben, einzelne Wörter oder ganze Sätze lesen zu können) stehen in einem leicht negativen Zusammenhang mit der Teilnahme an leistungsfördernden Kursen am Ende der Grundschulzeit ($\beta = -.067$). Dies bedeutet, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die bereits vor Schuleintritt über gute Vorkenntnisse im Lesen verfügten, am Ende der Grundschulzeit seltener an leistungsfördernden Kursen teilnehmen als die Gruppe von Schülerinnen und Schüler, die über geringere Vorkenntnisse verfügte. Zwar fällt der negative Effekt gering, aber signifikant aus. Dieser Befund erscheint insofern besonders relevant, als dass sich die späteren Vorteile aufgrund der vorschulischen Lesekenntnisse nicht allein durch die kulturelle Herkunft und das damit verbundene förderliche Leseklima erklären lassen (siehe hierzu Abschnitt 4.3.3). Die Vorkenntnisse im Lesen behalten ihre leicht präventive Wirkung gegenüber

der späteren Teilnahme an leistungsfördernden Kursen auch unter Kontrolle des Einflusses der kulturellen Herkunft auf die Teilnahme an Kursen zur Leistungsförderung bei.

Neben den Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Dimensionen der familiären Sozialisation weist das Gesamtmodell (mit allen Ebenen der Sozialisation, allen motivationalen Einstellungen und der Leseleistung) darauf hin, dass es Interaktionseffekte zwischen den einzelnen Dimensionen der Sozialisation gibt, welche über die soeben beschriebenen Wechselwirkungen hinausgehen. Dies zeigt sich an der Abnahme der direkten Effekte des kulturellen Kapitals auf die motivationalen Einstellungen. Die Verringerung der Effekte bestätigt, dass sich die verschiedenen Dimensionen der Sozialisation einen gemeinsamen Anteil an erklärter Varianz in den motivationalen Einstellungen teilen bzw. Interaktionseffekte zwischen den Dimensionen der familiären Sozialisation bestehen. Dies wurde bereits in den vorherigen Abschnitten detailliert beschrieben und diskutiert. Darüber hinaus verdeutlicht das Gesamtmodell, dass auch der direkte Effekt des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung verringert wird, wenn alle Dimensionen der familiären Sozialisation in ein Modell aufgenommen werden. Damit erklärt die Sozialisation auf Handlungsebene einen Teil des Effektes der kulturellen Herkunft auf die Leseleistung, der im Modell ohne Sozialisation auf Handlungsebene größer ausfällt als im Gesamtmodell.

Zusammenfassend lässt sich bestätigen, dass die außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Lerngelegenheiten, als Sozialisation auf Handlungsebene, eine eigenständige Position bei der Erklärung der Leseleistung im Zusammenspiel von Struktur- und Prozessebene der Sozialisation, motivationalen Einstellungen und Leseleistung einnehmen. Die verschiedenen außerschulischen und nichtcurricularen Lerngelegenheiten wirken dabei sowohl direkt als auch indirekt auf die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung und stehen darüber hinaus in einem eigenständigen Verhältnis zu ausgewählten Struktur- und Prozessmerkmalen.

8.1.5.4 Gesamtmodell unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen

Bei der Erweiterung des Gesamtmodells um die kognitiven Grundfähigkeiten und den Migrationshintergrund hat sich gezeigt, dass die Sozialisation auf Handlungsebene in einem direkten Zusammenhang mit den kognitiven Grundfähigkeiten steht. Entsprechend verringerten sich die negativen Effekte der Nutzung von Projekten und AGs und der Leistungsförderung auf die Leseleistung, wenn der direkte Effekt der Eingangsvoraussetzungen auf die außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Lerngelegenheiten berücksichtigt wurde. Somit verfügen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die häufig an Ganztagsangeboten und Angeboten zur Leistungsförderung teilnehmen, über die geringeren Eingangsvoraussetzungen, was sich damit erklären ließe, dass die Teilnahme an Ganztagsangeboten durch die soziale Herkunft bedingt wird (siehe hierzu Abschnitt 7.4.1.1) und diese wiederum in Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten steht. Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern verfügen demnach häufig über schlechtere Eingangsvoraussetzung (im Sinne des kogni-

tiven Potentials), nehmen häufiger an Ganztagsangeboten teil und zeigen die schlechteren Leistungen. Diese Annahme kann durch die vorgestellten Ergebnisse bestätigt werden.

Neben dem direkten Effekt der kognitiven Fähigkeiten auf die Sozialisation auf Handlungsebene wurde ebenso der direkte Effekt der Eingangsvoraussetzung auf die Leseleistung modelliert. In diesem Zusammenhang ist die Veränderung des Verhältnisses von Leseselbstkonzept und Leseleistung besonders interessant. Der positive Effekt des Leseselbstkonzepts auf die Leseleistung vergrößert sich, wenn die Bedeutung der kognitiven Grundfähigkeiten für die Leseleistung berücksichtigt wird. Dies bedeutet, dass die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Lesen bei Schülerinnen und Schülern mit gleichen Ausgangsvoraussetzungen an Relevanz gewinnt. Wenn die besseren Leseleistungen nicht mehr anhand der kognitiven Grundfähigkeiten erklärt werden können, nimmt die Erklärungskraft des Leseselbstkonzeptes zu.

Als ein weiteres Kontextmerkmal ging der Migrationshintergrund in das Gesamtmodell ein. Dabei zeigte sich ein direkter negativer Effekt des Migrationshintergrundes (operationalisiert über die Anzahl der im Ausland geborenen Elternteile) auf das kulturelle Kapital und auf die Leseleistung. Der mittlere negative Effekt auf das kulturelle Kapital ($\beta = -.318$) bestätigt den aus anderen Studien bekannten Befund, dass Familien, deren Elternteile beide im Ausland geboren sind, über die geringeren kulturellen und ökonomischen Ressourcen verfügen und ihren Kindern damit die für eine erfolgreiche Teilhabe am deutschen Unterrichtssystem notwendigen Unterstützungsleistungen nicht bieten können. Neben dem indirekten negativen Effekt des Migrationshintergrundes auf die Leseleistung über das kulturelle Kapital findet sich ebenso ein direkter negativer Effekt des Migrationshintergrundes auf die Leseleistung ($\beta = -.110$). Denkbar wäre in diesem Zusammenhang, dass sich zusätzliche direkte negative Effekte aufgrund der geringeren Vertrautheit mit der Bildungssprache ergeben, welche zu einem geringeren Leseverständnis führt. Um diese Frage zu beantworten, müssten detaillierte Analysen zum Sprachgebrauch in der Familie durchgeführt werden, die im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sind.

8.2 Potentiale und Einschränkungen der Untersuchung

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung weisen darauf hin, dass die außerschulischen Lerngelegenheiten, neben den lesesozialisatorischen und sozioökonomischen Merkmalen der Familie, bei der Betrachtung der motivationalen Einstellungen und der Leistungsentwicklung eine wichtige Rolle einnehmen. Einzelne Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene stehen sowohl in einem direkten Zusammenhang mit der Leseleistung als auch in einem indirekten Zusammenhang mit den Leistungen, der über die motivationalen Einstellung vermittelt wird. Damit verweist auch diese Untersuchung auf die vielfach beschriebene Notwendigkeit, die außercurricularen Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler bei der Betrachtung des schulischen Lernerfolges zu berücksichtigen, wenn man davon ausgeht, dass bildungsfördernde Maßnahmen nicht ausschließlich als eine Optimierung der Institution Schule anzusehen sind,

sondern vielmehr andere Orte einen ebenso hohen Beitrag zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen leisten und von daher in der Bildungsforschung berücksichtigt werden sollten (Otto & Rauschenbach, 2008; Rauschenbach et al., 2006; Rauschenbach et al., 2004). Außerdem liefert sie differenzierte Befunde zum Zusammenspiel von sozialer Herkunft, außer-curricularem bzw. außerschulischem Lernen, motivationalen Einstellungen und Leseleistung, da die Schüler- und Elternfragebögen eine Vielzahl an Indikatoren zu den verschiedenen Bereichen beinhalten. In vielen Studien (siehe hierzu z. B. Furtner-Kallmünzer et al., 2000; Kirchhöfer, 2000; Tully, 2004a, 2004b; Walther, Tully & Preiß, 2004) werden lediglich einzelne Teilbereiche erfragt, womit eine gemeinsame Modellierung komplexerer Zusammenhangsmuster, wie in der vorliegenden Untersuchung, nicht möglich ist. Die Kontexteigenschaften, welche die Tätigkeitsorte in Form von sozialen und diskursiven Praktiken, materiellen und strukturellen Bedingungen oder auch impliziten und expliziten Regeln und Rollenverteilungen erst zu Lernorten werden lassen (Grunert, 2012), konnten in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Von daher können keine Aussagen zu deren Bedeutung für die herausgearbeiteten Zusammenhänge des nichtformalen und informellen Lernens mit motivationalen Einstellungen und Lernerfolg gemacht werden. Dennoch konnte der Blick auf die kindlichen Bildungsprozesse erweitert werden, indem überprüft wurde, inwiefern sich die informellen und nichtformalen Lernorte in das bereits ausgiebig erforschte Feld des Zusammenhangs von familiärer Sozialisation, Lernmotivation und Lernerfolg einbeziehen lassen.

Hinsichtlich der Bedeutsamkeit der Familie bei der Entwicklung von Basiskompetenzen, die für die spätere Schullaufbahn benötigt werden, konnten die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung bestätigen, dass die familiäre Sozialisation eine wichtige Rolle im Wechselspiel zwischen familiärer und schulischer Bildungswirklichkeit einnimmt. Dies steht in Einklang mit Erkenntnissen anderer Studien (Smolka & Rupp, 2007), nach denen 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. (Büchner & Wahl, 2005, S. 366)

So verfügen beispielsweise Schülerinnen und Schüler, deren Eltern eine positive Einstellung dem Lesen gegenüber zeigen, über eine höhere Lesemotivation, die wiederum in einem positiven Verhältnis zur Leseleistung steht.

Bezüglich der Validität der Befunde besteht ein großer Vorteil der IGLU-E 2006 Studie, gegenüber anderen Studien, in der externen Leistungsmessung, durch die ein Leistungsmaß zur Verfügung gestellt wird, welches unabhängig von der diagnostischen Kompetenz der Lehrkraft und unabhängig von der Leistungsverteilung innerhalb der Klassen Gültigkeit besitzt und damit objektiver misst. So können Verzerrungen, wie sie beispielsweise bei der Betrachtung von Schulnoten als Leistungsmaß auftreten können (siehe hierzu auch StEG; Klieme, E., Fischer, N., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L., 2010), verringert

werden. Allerdings wurden die Leistungsdaten bei IGLU-E 2006 in einem rotierten Testheftverfahren erhoben, womit in Bezug auf die Testergebnisse immer nur Aussagen für die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler, die an IGLU-E 2006 teilgenommen haben, gemacht werden können.

Während in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass die Teilnahme der Viertklässlerinnen und Viertklässler an außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten noch weitestgehend durch die Eltern gesteuert wird und somit als ein weiteres Sozialisationsmerkmal betrachtet werden kann, sollte mit zunehmenden Alter der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, dass die Freizeitgestaltung selbstbestimmter und weniger durch die Eltern beeinflusst vorgenommen wird. Daraus ergibt sich, dass sich die Gültigkeit des theoretischen Rahmenmodells der Untersuchung lediglich auf eine bestimmte Altersspanne (nämlich das Grundschulalter) übertragen lässt. Zwar beschränkt sich damit die Aussagekraft der durchgeführten Analysen auf eine bestimmte Altersgruppe, für diese können die Ergebnisse jedoch generalisiert werden, da es sich bei der IGLU-E 2006 Stichprobe um eine repräsentative Stichprobe handelt, die eine Verallgemeinerung der gefundenen Zusammenhangsmuster auf die Allgemeinheit aller Viertklässlerinnen und Viertklässler in Deutschland zulässt. Die hohe Aussagekraft der Daten wird darüber hinaus durch die guten bis sehr guten Rücklaufquoten der eingesetzten Instrumente unterstützt (siehe hierzu Abschnitt 6.1.4.3).

Bezüglich der eingesetzten Konstrukte zur Messung der außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Lerngelegenheiten sollten bei der Interpretation der Ergebnisse verschiedene Aspekte berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Reliabilität der latenten Faktoren zeigt die Skala ‚Peereingebundenheit‘ eine schwache interne Konsistenz, womit die Genauigkeit der Messung gering ausfällt. Allerdings handelt es sich bei den Items der Skala ‚Peereingebundenheit‘ um Fragen zur Häufigkeit der Kontakte zu verschiedenen Peergroups (Schulkameraden, Kinder aus der Nachbarschaft, Kinder aus dem Sportverein) und nicht um ein inhaltliches Konstrukt, das über verschiedene Fragen möglichst detailliert abgebildet werden soll. Vielmehr stellt der Indikator ‚Peereingebundenheit‘ einen Index dar, welcher die Kontakthäufigkeit zu verschiedenen Gruppen von Gleichaltrigen abbildet und damit einerseits die Quantität von Peerkontakten erfasst und andererseits die Qualität der Peerkontakte (im Sinne möglichst vielfältiger Kontakte zu unterschiedlichen Personen, zur Erweiterung des Handlungsrepertoires und zur Schaffung vielfältiger Lerngelegenheiten) aufgreift. Die Nutzung eines latenten Faktors (im Gegensatz zu einem reinen Häufigkeitsindex, bei dem beispielsweise der höchste Wert bei einem der Items als Indikator für die Häufigkeit von Peerkontakten herangezogen wird) erlaubt es, die Variabilität der Peerkontakte einzubeziehen, wobei davon ausgegangen wird, dass eine hohe Variabilität in den Peerkontakten die Möglichkeiten erhöht, durch unterschiedliche Rollenmodelle und unterschiedliche Interessen der jeweiligen Gruppen eine Vielzahl an Lerngelegenheiten wahrnehmen zu können. Bei der Interpretation der Effekte der Peereingebundenheit sollte jedoch berücksichtigt werden, dass die Messgenauigkeit des Konstrukts nicht den üblichen Anforderungen entspricht und die Bedeutung der gefundenen Zusammenhangsmuster nicht überbewertet werden sollte.

Ganz allgemein sollte bei der Modellierung der Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene bedacht werden, dass keine Aussagen zu der inhaltlichen Qualität der verschiedenen außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten gemacht werden können. So gibt es keine Informationen darüber, was in den Projekten und AGs angeboten wird und inwieweit die Inhalte ein motivationsförderliches Potential besitzen. Gleiches gilt für die Teilnahme an leistungsfördernden Kursen. Es liegen keine Informationen darüber vor, ob die Angebote zur Leistungsförderung beispielsweise an den curricularen Vorgaben orientiert sind oder ob es sich um Kurse handelt, die ganz allgemeine fachliche Fähigkeiten unterstützen. Beim Medienkonsum kann nicht zwischen einer Computernutzung, die hauptsächlich die Anwendung von Lernsoftware mit explizitem schulischem Bezug umfasst und einer Nutzung, welche sich überwiegend auf Computerspiele beschränkt, die zur Unterhaltung und ohne Lernbezug gespielt werden, differenziert werden. Und auch die Angaben zu den Peerkontakten liefern keinerlei Informationen zur Qualität des Austausches zwischen den Gleichaltrigen. So ist vorstellbar, dass eine Peergroup, welche beispielsweise dem Lesen einen hohen Wert zuschreibt, die individuelle Einstellung dem Lesen gegenüber und das individuelle Leseinteresse positiv beeinflusst, während eine Peergroup, die sich wenig mit dem Lesen und generell wenig mit schulischen Inhalten befasst, wenig geeignet erscheint, die individuelle Lern- und Lesemotivation zu unterstützen. Nichts desto trotz konnten die vorliegenden Analysen zeigen, dass die theoretisch abgeleiteten Hypothesen zu den Wirkungszusammenhängen der verschiedenen Dimensionen der Sozialisation auf Handlungsebene mit den weiteren Ebenen der Sozialisation und den motivationalen Einstellungen nicht vollständig verworfen werden müssen, auch wenn keine Angaben zu den konkreten Prozessen und Mechanismen gemacht werden können, die für die Zusammenhangsmuster verantwortlich sind.

Die Indikatoren zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten wurden teilweise retrospektiv erhoben (,Vorbereitung Lesen‘ und ,Vorkenntnisse Lesen‘). Die Eltern sollten am Ende der Grundschulzeit Angaben dazu machen, wie häufig sie mit ihrem Kind lesevorbereitende Aktivitäten durchgeführt haben bzw. über welche Vorkenntnisse im Lesen das Kind bei Schuleintritt verfügte. Es ist denkbar, dass die Einschätzungen der Eltern einerseits ungenau ausfallen, da die Zeitspanne zwischen dem Auftreten des Merkmals und der Befragung zu dem Merkmal relativ groß ist, und andererseits wäre es möglich, dass die Eltern die Einschätzung anhand von unterschiedlichen Bezugsnormen vornehmen. So könnten die Eltern die vorschulischen Fähigkeiten ihres Kindes sowohl mit den Kompetenzen anderer Kinder im selben Alter vergleichen und daraufhin einschätzen als auch einen individuell festgelegten Maßstab bei der Beurteilung der Fähigkeiten des Kindes anlegen. Des Weiteren wäre es möglich, dass sich die Einschätzung zu den vorschulischen Kenntnissen im Lesen durch die aktuellen Fähigkeiten beeinflusst zeigt. So könnten diejenigen Eltern, deren Kinder in der vierten Klasse zu den stärkeren Lesern gehören, dazu neigen, auch die Vorkenntnisse ihres Kindes als hoch einzuschätzen und umgekehrt. Damit würde es zu einer Überschätzung des Effekts der Vorkenntnisse im Lesen auf die Leseleistung am Ende der Grundschulzeit kommen. Da die Analysen gezeigt haben, dass der (ohnehin sehr geringe) Effekt der Vorkenntnisse im Lesen

auf die Leseleistung vollständig über das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse generiert wird, kann diese Vermutung durch die vorliegenden Daten nicht gestützt werden, da kein direkter systematischer Zusammenhang der elterlichen Einschätzung der Vorkenntnisse und der aktuellen Leseleistung nachgewiesen werden konnte.

Betrachtet man die Teilnahmequoten an den Projekten und AGs, die im Ganztagsbetrieb angeboten werden, so zeigt sich, dass lediglich ein gutes Drittel der an IGLU-E 2006 beteiligten Schülerinnen und Schülern angibt, ein bis fünf Tage in der Woche bis in den Nachmittag zur Schule zu gehen (für eine Übersicht siehe Abschnitt 7.3.1). Die Aussagen zu den Wirkungszusammenhängen zwischen der Teilnahme am Ganztagsbetrieb und motivationalen Einstellungen und Leseleistung beschränken sich damit auf diese ausgewählte Gruppe von Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus konnte sowohl in der vorliegenden Untersuchung (siehe Abschnitt 7.4.1.1) als auch in weiteren Untersuchungen am selben Datensatz (Holtappels et al., 2010) gezeigt werden, dass die Teilnahme an außerunterrichtlichen Angeboten durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler bedingt ist. Damit handelt es sich bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die an Angeboten im Ganztagsbetrieb teilnehmen, um eine selektive Teilstichprobe innerhalb der Gesamtstichprobe, was die Generalisierung der gefundenen Effekte auf die Grundgesamtheit erschwert.

Darüber hinaus umfassen die IGLU-E 2006 Daten keine repräsentativen Angaben zur Ganztagsschullandschaft in Deutschland. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich die Aussagen zum Verhältnis der Nutzung von Projekten und AGs und insgesamt des außerschulischen Freizeitverhaltens, welches auch davon geprägt ist, wieviel Zeit ein Kind täglich in der Schule verbringt, auf die gesamte Schullandschaft Deutschlands übertragen lassen. Darüber hinaus liegt die Erhebung bereits einige Zeit zurück, sodass sich Veränderungen in der Struktur der Grundschulen ergeben haben. So bieten mittlerweile weitaus mehr Grundschulen ein ganztätiges Angebot an als im Jahre 2005⁹¹ (vgl. hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Dies könnte einerseits dazu führen, dass sich die Teilnahme an Ganztagsangeboten (und damit die Möglichkeit zu vielfältigen informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten) heutzutage weniger selektiv gestaltet und andererseits ist davon auszugehen, dass insgesamt mehr Schülerinnen und Schüler die Schule bis in den Nachmittag hinein besuchen. Um Aussagen zur Nutzung und zur Bedeutung außerschulischer bzw. außercurricularer Lerngelegenheiten in der heutigen Schullandschaft machen zu können, sollten die Analysen mit aktuelleren Daten wiederholt werden.

Hinsichtlich der Linearität der postulierten Zusammenhänge muss bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass der Zusammenhang von Austausch Lesen und Leseleistung sowie der Zusammenhang von Peereingebundtheit und Leseleistung nicht linear verläuft. Von daher kann nicht eindeutig geklärt werden, wodurch die nichtsignifikanten Zu-

⁹¹ Der Anteil der Grundschulen mit Ganztagsbetrieb lag 2002 bei ca. 10 Prozent und stieg bis zum Jahre 2010 auf 44 Prozent, wobei der Großteil der Schulen in einer offenen Form arbeitet, bei welcher die Kinder freiwillig an den Angeboten teilnehmen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012). Der Anteil der Schülerinnen und Schüler im Ganztagsbetrieb der Grundschulen lag im Schuljahr 2011/2012 hingegen bei lediglich 26,2 im bundesdeutschen Durchschnitt (Klemm, 2013).

sammenhänge zwischen diesen beiden Konstrukten und der Leseleistung in den komplexeren Modellen generiert werden. Auch wenn es inhaltlich plausibel erscheint, dass diese Zusammenhänge über das Leseinteresse vermittelt werden, können die vorliegenden Daten dies nicht eindeutig empirisch absichern. Da die vorliegende Arbeit nicht das Ziel verfolgt, das Optimum an Austausch und Peereingebundenheit zu definieren sondern vielmehr dessen Bedeutung im komplexen Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen der Sozialisation und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen fokussiert, erscheint der nichtlineare Verlauf dieser Konstrukte im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigbar. Dennoch sollte dieser in weiteren Untersuchungen bzw. spezifischen Analysen einzelner Teilbereiche des Gesamtmodells berücksichtigt werden.

Die größte und weitreichendste Kritik an der vorliegenden Untersuchung kann aufgrund des querschnittlichen Designs der Daten geübt werden. Zwar beruhen die in Kapitel 5 formulierten Hypothesen auf theoretischen Vorüberlegungen und bereits vorliegenden empirischen Befunden, womit eine hypothesenüberprüfende Vorgehensweise mittels des Verfahrens der Strukturgleichungsmodelle zulässig erscheint (Reinecke, 2005). Dennoch kann anhand der angewendeten Analyseverfahren lediglich bestätigt werden, dass die vorab formulierten Hypothesen nicht verworfen werden müssen und es kann nicht sichergestellt werden, dass die postulierten Beziehungen der verschiedenen Merkmale untereinander nicht auch in die entgegengesetzte Richtung vorliegen könnten. Hinsichtlich des Leseinteresses wäre beispielsweise ebenso denkbar, dass ein hohes Interesse am Lesen zu einem häufigen Austausch über das Lesen führt und nicht umgekehrt. Ebenso ist unklar, ob die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung zu einer Verringerung des akademischen Selbstkonzeptes führt oder ob ein niedriges akademisches Selbstkonzept, welches mit schlechten Leistungen einhergeht, zu einer vermehrten Teilnahme an leistungsfördernden Angeboten führt (für weitere Ausführungen zu den Kausalitäten siehe Abschnitt 6.2.1). Dennoch liefern die vorliegenden Befunde Hinweise auf mögliche Wirkungen der verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation auf die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung, die in zukünftigen Längsschnittstudien weiter spezifiziert werden müssen. Dabei liegt das Potential der vorliegenden Arbeit insbesondere im methodischen Vorgehen, welches sich durch einen kleinschrittigen Aufbau der komplexen Modelle auszeichnet. Somit konnten Suppressions-, Konfundierungs- und Mediatoreffekte zwischen den verschiedenen latenten Konstrukten aufgezeigt werden, welche sich bei der Modellierung komplexer Modelle nicht ohne weiteres zeigen. So zeigte sich beispielsweise, dass bei gleichzeitiger Betrachtung des akademischen Selbstkonzeptes und der Selbstwirksamkeitserwartung, diese ihre Erklärungskraft für die Leseleistung fast vollständig einbüßt. Des Weiteren wurde deutlich, dass die Bedeutung der Peerbeziehungen für die motivationalen Einstellungen unabhängig von der sozialen Herkunft positiv bestehen bleibt. Diese und weitere Erkenntnisse, welche sich erst durch den schrittweisen Aufbau der Modelle gezeigt haben, können dazu dienen, dass in zukünftigen Untersuchungen Zusammenhangs- bzw. Wirkungshypothesen noch gezielter überprüft werden können, da die direkte bzw. indirekte

Bedeutung der Konstrukte zu den einzelnen Ebenen der familiären Sozialisation für die leistungsrelevanten Merkmale detailliert und umfassend dargestellt wurde.

8.3 Bedeutung der Ergebnisse für Forschung und Praxis

Nachdem die Möglichkeiten und Einschränkungen der vorliegenden Untersuchung diskutiert wurden, stellen die abschließenden Abschnitte die sich daraus entwickelnden Implikationen für die zukünftige Forschung und die pädagogische Praxis in den Fokus. Dabei wird sich insbesondere auf die Sozialisation auf Handlungsebene als weitere Form der familiären Sozialisation und deren Relevanz für Bildungsprozesse im Wechselspiel zwischen Familie und Schule konzentriert. Die Bedeutung der Struktur- und Prozessebene der Sozialisation für die Entwicklung von lern- und leistungsbezogenen Schülermerkmalen wurde bereits in verschiedenen Studien und Beiträgen ausführlich analysiert und diskutiert (siehe hierzu auch Abschnitt 4.3), weshalb sie in diesem Zusammenhang lediglich im Zusammenspiel mit den außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten betrachtet wird.

8.3.1 Implikationen für die Forschung

Wie die Analysen zeigen konnten, stehen die außerschulischen und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten, als nichtformale und informelle Lernkontexte, in einem Zusammenhang mit den motivationalen Einstellungen und dem Lernerfolg. Es bleibt hingegen offen, auf welche spezifische Art und Weise die nichtformalen und informellen Lernorte auf die lern- und leistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler wirken. Generell existierten in Deutschland bislang wenig empirisch abgesicherte Befunde zum Verständnis der Begriffe des nichtformalen und informellen Lernens, weshalb sich das Verständnis weitestgehend auf eine politisch motivierte Tradition stützt (Dohmen, 2001; Rauschenbach et al., 2004) und weniger aus einer wissenschaftlichen Position heraus argumentiert wird (Rehfeldt, 2012). Hierzu fehlt es an Untersuchungen, welche die eigenständige Bedeutung von Lernprozessen außerhalb formalisierter Institutionen anhand empirisch überprüfter Konstrukte analysiert. Um die Bedeutung informeller und nichtformaler Lernsettings für den Erwerb von einerseits sozialen, überfachlichen und motivational-emotionalen sowie andererseits fachlichen Kompetenzen (wie z. B. die Entwicklung von Lesekompetenz), herauszuarbeiten, bedarf es einer Ausweitung der Analyse des Kompetenzerwerbs in außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Lernkontexten (Reinders, 2008)⁹². Da bekannt ist, dass die Beherrschung der Schriftsprache als Schlüsselkompetenz eine grundlegende Voraussetzung für das lebenslange Lernen und die gesellschaftliche Teilhabe darstellt (Europäische Kommission, 2007), stellt sich die Frage, in welcher Form die informellen und nichtformalen Lerngelegenheiten dazu

⁹² Besonders deutlich wird dies anhand der Tatsache, dass sich im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Schwerpunktprogramms „Kompetenzdiagnostik zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (Klieme & Leutner, 2006) keine Modelle finden, welche die Bildungsprozesse in informellen und nichtformalen Lernsettings in den Fokus nehmen (siehe hierzu auch Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme & Leutner, 2013).

beitragen können, diese Kompetenz zu fördern⁹³. So ist denkbar, dass die Nutzung einer Vielzahl von außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten das bestehende Wissen erweitern und damit das Repertoire an Deutungs- und Verstehensansätzen ausbauen kann, womit die Lesekompetenz positiv beeinflusst werden kann. Des Weiteren kann durch die Eingebundenheit in soziale Zusammenhänge im Rahmen von außerschulischen und nichtunterrichtlichen Aktivitäten eine Anschlusskommunikation über das Gelesene sowohl als Teil der Verarbeitung des Gelesenen, und damit als Qualifikation im Schulalltag, angesehen werden als auch als eine Möglichkeit zur Förderung der Lesemotivation. Durch die soziale Einbindung des Lesens kann diese unterstützt werden und führt zu einer gesteigerten Lesehäufigkeit, womit vermehrt Übungseffekte ermöglicht werden können. Darüber hinaus könnte durch ein aktives außerschulisches bzw. nichtunterrichtliches Freizeitverhalten das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (z. B. durch die Einbindung in positive Peer-Zusammenhänge) und Kompetenzwahrnehmung (z. B. durch das Ausleben eines besonderen Talents, das im schulischen Kontext wenig Beachtung findet) durch vielfältige Aktivitäten zusätzlich zum schulischen Unterricht befriedigt werden und damit eine Motivationssteigerung veranlasst werden.

Weitere Gründe für eine Steigerung der Lernmotivation, und damit auch des Lernerfolgs, könnten sich aus der interessengeleiteten Vorgehensweise bei der Teilnahme an außerschulischen bzw. außerunterrichtlichen Angeboten ergeben, welche sowohl eine Orientierung an Lernzielen unterstützen kann (da es bei der Teilnahme an nichtzertifizierten Angeboten weniger um den Vergleich mit anderen als vielmehr um das Verfolgen eines Interesses geht) als auch eine tiefere Verarbeitung der (informellen) Lerninhalte zur Folge haben kann. Belege zu den vermuteten Zusammenhängen finden sich teilweise im Rahmen dieser Arbeit. Um die Wirkungszusammenhänge detailliert beschreiben zu können, muss sich jedoch einerseits mit der Frage beschäftigt werden, welche Lernprozesse in welchem Setting überhaupt initiiert werden können (welches Potential bietet welches Setting? Wie muss das Setting gestaltet sein, damit Lernprozesse stattfinden können?) und andererseits muss daran gearbeitet werden, diese Lernprozesse anhand von Kompetenzmodellen genauer zu definieren (was genau wird in welchem Setting gelernt?). Darauf aufbauend sollten Instrumente entwickelt werden, welche die Kompetenzen angemessen abbilden können (welche Fragen bzw. welche Tests sind geeignet, das Gelernte valide und reliabel zu messen?). Erst dann können die außerschulischen und außercurricularen Lerngelegenheiten, mit ihrem spezifischen Bildungspotential, differenziert hinsichtlich ihrer Bedeutung für formalisierte Bildungsprozesse, und damit bezüglich ihrer Relevanz für die Lesekompetenz als Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen, überprüft werden.

⁹³ Damit wird keineswegs unterstellt, dass informelle und nichtformale Lernsettings lediglich dazu dienen sollten, die Entwicklung von Lesekompetenz zu unterstützen. Da sich jedoch in dieser Arbeit explizit mit der Bedeutung der außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten für die Lesekompetenz (im Sinne von Lesemotivation und Leseleistung) beschäftigt wird, wird nicht weiter auf die sozialen, emotionalen und überfachlichen Kompetenzen eingegangen, die im Rahmen informeller und nichtformaler Lernsettings erworben werden können.

Doch auch wenn die Instrumente zur Messung des Kompetenzerwerbs in informellen und nichtformalen Lernsettings weiterentwickelt würden und Grundlagenforschung zu theoretisch begründeten und empirisch geprüften Kompetenzstrukturen und Kompetenzentwicklungsmodellen erfolgreich durchgeführt würde, bedarf es darüber hinaus Längsschnittstudien, welche mit geeigneten Kompetenztests, die sich plausibel auf die zu untersuchenden Kompetenzen beziehen, die Kompetenzentwicklung nachzeichnen (Holtappels et al., 2010). Hierzu wären einerseits mehrere Messzeitpunkte notwendig, um die Entwicklung des inner- und außerschulischen Kontextes und der Lernresultate erfassen zu können und andererseits sollten verschiedene Vergleichs- oder Kontrollgruppen einbezogen werden. Zum Beispiel sollten sowohl Schülerinnen und Schüler in eine derartige Untersuchung aufgenommen werden, die beispielsweise weder an Ganztagsangeboten oder an Angeboten zur Leistungsförderung teilnehmen, als auch solche, die regelmäßig in diese Form des informellen und nichtformalen Lernens eingebunden sind. Gleichzeitig müsste die Qualität der Angebotsstruktur kontrolliert werden, so dass allen Schülerinnen und Schülern dieselben Möglichkeiten zum Kompetenzerwerb zur Verfügung ständen. Hierzu müsste beispielsweise berücksichtigt werden, ob ein Angebot im Ganztagsbetrieb explizit das im formalen Setting Gelernte aufgreift bzw. vertieft oder ob es als komplementäres Lernangebot überwiegend Kompetenzen anspricht, die in keinem direkten Zusammenhang zum schulischen Lernen stehen. Darüber hinaus ist das lernförderliche Potential eines Angebotes sowohl abhängig von der Qualifikation der Lehrkräfte bzw. Pädagogen und Pädagoginnen als auch von der sozialen und leistungsthematischen Zusammensetzung der am Angebot teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Je positiver und vielfältiger die Rollenmodelle (in Form von Erwachsenen und Peers), auf die ein Schüler bzw. eine Schülerin während der außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Aktivitäten trifft, desto wahrscheinlicher wird es, dass sich negative Einstellungen dem Lernen gegenüber verringern und die Lernmotivation gesteigert wird. Es müssten somit Daten erhoben werden, die sich direkt auf die Prozesse beziehen, die während des nichtformalen und informellen Lernens stattfinden, und die sowohl abhängig von der äußeren Strukturierung wie auch von der inhaltlichen Qualität der Angebote sind. Erst wenn die Prozesse angemessen dargestellt werden können, kann die Wirksamkeit von z. B. Ganztagsangeboten (als eine Möglichkeit zum nichtformalen und informellen Lernen) überprüft werden, um Rückschlüsse auf ein konkretes Angebot ziehen zu können, wenn sich die Leistungsentwicklungen der verschiedenen Gruppen unterscheiden sollten. Hierzu müssten darüber hinaus auch die Variablen zur sozialen Herkunft und zur kognitiven Leistungsfähigkeit erfasst werden, um möglichst weitere Einflussgrößen kontrollierbar zu machen. Hierzu zählen auch Faktoren zur Unterrichtsqualität und zur allgemeinen Ausgangsmotivation der Schülerinnen und Schüler.

Weiter zu berücksichtigen bleibt, dass sich die Aussagekraft der Befunde auf eine bestimmte Altersstufe beschränkt. Da die Freizeitgestaltung der Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter selbstbestimmter und unabhängiger von den Eltern ausfällt und beispielsweise die Teilnahme am Ganztagsangebot der Schule unwahrscheinlicher wird (Steiner & Fischer, 2011), stellt sich die Frage, inwiefern sich der Einfluss der Eltern auf die Teilhabe

an nichtformalen und informellen Lerngelegenheiten bei älteren Schülerinnen und Schülern verändert. Zu überprüfen wäre, inwiefern sich die außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten auch bei Jugendlichen als eine weitere Ebene der Sozialisation darstellen lassen und welche Einflussfaktoren sich stattdessen bzw. darüber hinaus als relevant für die Freizeitgestaltung, und damit der Möglichkeit zum informellen und nichtformalem Lernen, der Schülerinnen und Schüler herausarbeiten lassen.

Neben dem Alter der Schülerinnen und Schüler als Merkmal, welches das außerschulische und außercurriculare Lernen beeinflussen kann, werfen die Befunde zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten die Frage auf, wie es zu dem negativen Verhältnis von sozialer Herkunft und der Teilnahme an (gebundenen) Ganztagsangeboten (Steiner & Fischer, 2011) sowie Angeboten der Leistungsförderung kommt. Hierzu muss der Frage nachgegangen werden, aufgrund welcher Entscheidungskriterien die Eltern sich beispielsweise für oder gegen eine Teilnahme ihrer Kinder an Angeboten im Ganztagsbetrieb entscheiden bzw. welche Form des außerschulischen Lernens sie für ihre Kinder wählen. Hierzu sollten anhand von qualitativen Forschungsdesigns Daten zu den individuellen Bildungsaspirationen der Eltern gesammelt werden, welche in Zusammenhang mit dem formalen, nichtformalen und informellen Lernen stehen. Es stellt sich z. B. die Frage, inwiefern die Schulformwahl (im Sinne einer Entscheidung für oder gegen eine offene oder verbindliche Ganztagschule) lediglich durch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst wird (da nach wie vor vermehrt Schulen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen in teilweise oder voll gebundenen Ganztagsmodellen arbeiten (siehe hierzu Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012)), weisen die Schülerinnen und Schüler, die aufgrund der schulartspezifischen Verteilung der verbindlichen Ganztagsangebote häufig an diesen Angeboten teilnehmen, die niedrigeren Leistungen auf bzw. wählen die Eltern aufgrund der Übergangsempfehlung diese Schulen für ihre Kinder) oder aber eine bewusste Entscheidung der Eltern dahinter steht. Es sollte überprüft werden, ob sich die Unterschiede in der Teilhabe an außerschulischen und nichtunterrichtlichen Aktivitäten anhand von unterschiedlichen Erwartungen an das jeweilige Angebot generiert, welche auf die soziale Herkunft zurückzuführen sind. Schätzen Eltern aus höheren sozialen Schichten das Bildungspotential von z. B. Ganztagsangeboten geringer ein als Eltern mit einem niedrigeren Sozialstatus? Vertrauen diese Eltern vermehrt auf ihre Fähigkeit, das außerunterrichtliche und außerschulische Umfeld des Kindes lernförderlich zu gestalten bzw. sehen sie sich dieser Möglichkeit enthoben, wenn ihr Kind den Nachmittag in der Schule verbringt? Diese und ähnliche Fragen müssen geklärt werden, wenn es um das Zusammenspiel der verschiedenen Formen der familiären Sozialisation geht und insbesondere um die Bedeutung der sozialen Herkunft für die Teilhabe an außerschulischen und außerunterrichtlichen Lerngelegenheiten. Dabei sollte auch berücksichtigt werden, dass sich die Schullandschaft dahingehend verändert, dass immer mehr Schulen ein ganztägiges Angebot bereitstellen und den Eltern damit die Wahlmöglichkeiten eingeschränkt werden bzw. immer mehr Schülerinnen und Schüler an Schulen unterrichtet werden, die in Ganztagsform organisiert sind. Dies führt zu Veränderungen im

Gefüge von Familie, Schule und Freizeit und es sollte in Zukunft vermehrt in den Blick genommen werden, welche Relevanz dieser Veränderung bei der schulischen und persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zukommt.

Bezüglich der Aussagekraft der Befunde zum Zusammenhang von nichtformalen und informellen Lernaktivitäten und motivationalen Einstellungen zeigen die Berechnungen zu den verschiedenen Dimensionen der Lernmotivation, dass sich inhaltlich nicht plausible Zusammenhangsmuster zwischen den verschiedenen Attributionsstilen und den weiteren Konstrukten zur Lernmotivation finden lassen. Dies könnte einerseits darauf zurückzuführen sein, dass die Fragen im Schülerfragebogen nicht eindeutig und trennscharf formuliert sind oder aber, dass Kinder im Grundschulalter noch nicht in der Lage sind, zwischen einer externen und internen Ursachenzuschreibung zu differenzieren. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass sich die Aussagen zur Bedeutung der außerschulischen bzw. außercurricularen Lerngelegenheiten für die allgemeine Lernmotivation überwiegend auf Aspekte der Motivation beziehen, die mit der Bewertung der eigenen Fähigkeit verbunden sind. Da diese wiederum auch mit individuellen Ursachenzuschreibungen in Zusammenhang steht, wäre es wünschenswert, weitere motivationswirksame Schülermerkmale in die Analyse des Wechselspiels von informellem und nichtformalem Lernen und Lernmotivation einzubeziehen. Hierzu zählt auch die Zielorientierung der Schülerinnen und Schüler, welche im Rahmen der IGLU-Studie nicht erhoben wurde, die sich aber durchaus als durch die Teilnahme an Ganztagsangeboten beeinflussbar gezeigt hat (Fischer, N., Kuhn & Klieme, 2009; Holtappels et al., 2007). Gerade weil davon ausgegangen wird, dass die außerschulischen und außerunterrichtlichen Aktivitäten eine Vielzahl an Lerngelegenheiten im Bereich des emotional-motivationalen Lernens bereitstellen können (Düx & Rauschenbach, 2010; Rohlf, Harring & Palentien, 2014), sollte die individuelle Lernmotivation als zu beeinflussende Variable möglichst differenziert abgebildet werden, um die jeweilige Bedeutung des außerschulischen und außerunterrichtlichen Lernens für die verschiedenen Facetten herausarbeiten zu können.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Bedeutung der informellen und nichtformalen Lernprozesse und deren Wechselwirkung mit weiteren Sozialisationsmerkmalen und der Leistung zukünftig anhand von Längsschnittstudien, welche die Ausgangsleistung, die Ausgangsmotivation sowie die Bildungsaspiration der Eltern berücksichtigen und reliable Messinstrumente zu den Kompetenzen, welche in informellen und nichtformalen Lernsettings erlangt werden können, einsetzen, überprüft werden sollte. Nur so können die biographischen Vorerfahrungen der Kinder und Jugendlichen, sowohl als Selektionseffekte als auch als Bedingung für die stattfindenden Lernprozesse, untersucht werden. Darüber hinaus sollte sich die zukünftige Forschung mit quasi-experimentellen Ansätzen beschäftigen, welche Kontrollgruppen berücksichtigen und eine Kontrastierung von Schülergruppen erlauben, welche sich hinsichtlich ihres außerschulischen bzw. außercurricularen Freizeitverhaltens unterscheiden, hinsichtlich weiterer Merkmale wie der sozialen Herkunft, der kognitiven Grundfähigkeit und den formalen Lernsettings jedoch möglichst ähnlich sind. Als Voraussetzung der beschriebenen Forschungsansätze bedarf es allerdings einer Reihe von vorgelagerten Studien, welche

sich insbesondere auf die Entwicklung von Kompetenzmodellen und darauf aufbauenden Messinstrumenten zu informellen und nichtformalen Lernprozessen konzentrieren. Erst wenn die Qualität der außercurricularen und außerschulischen Bildungsprozesse angemessen beschrieben und erfasst werden kann, können detaillierte Aussagen zu deren Bildungspotential und dessen Wechselwirkung mit motivationalen Einstellungen und mit formalen Lernzusammenhängen getroffen werden.

8.3.2 Implikationen für die schulische und bildungspolitische Praxis

Betrachtet man die Ergebnisse der in dieser Arbeit durchgeführten Analysen, so zeigen sich drei Wirkungsmuster als besonders interessant für die pädagogische Praxis. Zum einen konnte deutlich gemacht werden, dass sich das Leseselbstkonzept weitaus unabhängiger von den kognitiven Grundfähigkeiten zeigt als das akademische Selbstkonzept. Zum anderen konnte gezeigt werden, dass die Eingebundenheit in Peerkontakte sowohl in einem positiven Zusammenhang mit dem akademischen Selbstkonzept steht, als auch über den Austausch über das Gelesene indirekt in Verbindung mit dem Leseinteresse der Schülerinnen und Schüler steht. Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auf einen negativen Zusammenhang von der Teilhabe an außerschulischen bzw. nichtcurricularen Lerngelegenheiten und sozialer Herkunft hin.

Implikationen für die schulische Praxis

Wie die Modelle in Abschnitt 7.2.6 verdeutlichen konnten, verringert sich der Effekt des akademischen Selbstkonzepts auf die Leseleistung, wenn die Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kontrolliert werden. Für das Leseselbstkonzept und das Leseinteresse vergrößern sich die Effekte hingegen leicht, wenn die kognitiven Grundfähigkeiten berücksichtigt werden. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass weiterhin darauf hingearbeitet werden sollte, dass die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer Lesemotivation unterstützt werden, da diese weniger durch die Eingangsvoraussetzungen bedingt wird als beispielsweise das allgemeine akademische Selbstkonzept und sich damit als besonders beeinflussbar durch pädagogische Interventionen zeigt. Damit bleibt die gezielte Leseförderung weiterhin eine wichtige Maßnahme, wenn es um die Förderung von Lesemotivation und damit indirekt der Lesefähigkeit geht. Da sich die familiären (Lese-)Sozialisationsbedingungen als nur schwer durch Interventionen beeinflussbar zeigen, kommt der Schule und den nichtformalen und informellen Lernaktivitäten in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu. Wie die Ausführungen im Theorieteil zu der Entwicklung von Lesemotivation (Abschnitt 3.5.4) zeigen konnten, gehören zu einer effektiven Förderung sowohl die positiven (Lese-)Rollenmodelle als auch die soziale Einbindung des Lesens und die Orientierung an den Interessen des Kindes bei der Auswahl der Bücher. Dabei sollten insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien in den Blick genommen werden, da diese aufgrund der familiären Lesesozialisation häufig über geringere auf das Lesen bezogene Motiva-

tionslagen verfügen als Schülerinnen und Schüler aus einem Elternhaus mit einem positiven Leseklima (vgl. hierzu auch Hurrelmann, B., 2004b; Hurrelmann, B. et al., 1993; Lehmann et al., 1995; Tullius, 2001). Wenn die familiären lesebezogenen Unterstützungsleistungen nicht ausreichend Potential schaffen, um die schulischen Anforderungen erfüllen zu können, kommt den formalen wie auch den nichtformalen und informellen Lerngelegenheiten eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Vermittlung einer positiven Einstellung dem Lesen gegenüber zu.

Wie die Ausführungen im theoretischen Teil dieser Arbeit gezeigt haben, wird die Kommunikation über das Gelesene als eine Möglichkeit angesehen, die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler zu stärken, da über den Austausch eine soziale Einbindung des Lesens gewährleistet ist, welche wiederum die Lesemotivation positiv unterstützen kann (siehe hierzu Abschnitt 2.2.1). Um einen Austausch über das Gelesene zu ermöglichen, könnte in diesem Zusammenhang, über die familiäre und curriculare Leseförderung hinaus, die Peereingebundenheit angesehen werden. Die Intensität von Peerbeziehungen steht in der vorliegenden Untersuchung in keinem systematischen Zusammenhang mit der kulturellen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und lediglich in einem minimalen positiven Verhältnis zur ökonomischen Herkunft. Dafür besteht ein moderater Zusammenhang zwischen der Eingebundenheit in Peerkontakte und der Häufigkeit, mit der über das Gelesene gesprochen wird. Der Austausch über das Lesen übt wiederum einen mittleren positiven Effekt auf das Leseinteresse aus. Für die Praxis haben diese Befunde insofern Relevanz, als dass gezeigt werden konnte, dass sich die Intensität von Peerbeziehungen auf der einen Seite unabhängig von der sozialen Herkunft generiert und auf der anderen Seite in einem indirekten Verhältnis zur Leseleistung steht, indem sie einen direkten positiven Effekt auf das akademische Selbstkonzept ausübt und einen indirekten Effekt auf das Leseinteresse, welcher über den Austausch über das Lesen vermittelt wird. Für die pädagogische Praxis liefern die vorliegenden Befunde somit Hinweise darauf, dass der häufige Kontakt zu Gleichaltrigen, der entweder während der in der Schule verbrachten Zeit oder der außerschulischen Freizeit stattfindet, mit einem positiven Selbstbild der eigenen Fähigkeiten und des Leseinteresses einhergeht und darüber auf die Leistungen wirken kann. Zwar können anhand des querschnittlichen Designs keine gesicherten Aussagen zur Wirkungsrichtung der Zusammenhänge getroffen werden, doch kann dennoch davon ausgegangen werden, dass die Eingebundenheit in eine Peergroup in keinem negativen Verhältnis zu den motivationalen Einstellungen und der Leseleistung steht. Demnach sollten sowohl innerhalb der Schule als auch während der außerschulischen bzw. außercurricularen Lernzeit der Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten geschaffen werden, Kontakte zu unterschiedlichen Gruppen von Gleichaltrigen aufzunehmen bzw. zu vertiefen, um vom Peerkapital (du Bois-Reymond, 2000, in Anlehnung an Bourdieu) der jeweiligen Gruppe profitieren zu können. Damit könnten die Schülerinnen und Schüler ihren Horizont für die Informationsbeschaffung erweitern, indem die personenbezogenen Informationsquellen ausgedehnt würden und der traditionelle Familienhabitus modernisiert würde (Büchner & Wahl, 2005). Besonders vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit könnten die Peerbeziehungen damit eine kompensato-

rische Funktion einnehmen, wie sich auch in der Untersuchung von Chassé et al. (2010) zeigt, nach der von Armut betroffene Kinder mit vielfältigen Peerkontakten und Ressourcen in der außerschulischen Anregung und Förderung weniger schulische Probleme und mehr Spaß am Lernen hatten als Kinder, die kaum über soziale Kontakte verfügten. Gerade weil sich die Eingebundenheit in Peerkontakte als unabhängig vom kulturellen Kapital der Familie gezeigt hat, bietet sie einen vielversprechenden Ansatzpunkt für die Förderung von Interessenlagen und deren Vertiefung über den Austausch über das gemeinsame Interesse (in der vorliegenden Untersuchung wird sich auf das Interesse am Lesen bezogen).

Im Gegensatz dazu zeigt sich der Medienkonsum der Schülerinnen und Schüler sowohl abhängig vom sozialen Status der Familie als auch bedeutsam für die Lesemotivation. Je höher das kulturelle Kapital innerhalb der Familie, desto seltener sehen die Kinder Fern oder spielen Computer. Darüber hinaus steht der Medienkonsum in einem negativen Verhältnis zum Leseinteresse und zum Austausch über das Lesen, auch wenn die kulturelle Herkunft kontrolliert wird. Bei gleichem kulturellem Kapital verfügen diejenigen Schülerinnen und Schüler, die häufig Fernsehen oder Computer spielen, über ein geringeres Leseinteresse und unterhalten sich seltener über das, was sie gerade lesen⁹⁴. Für die pädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Zeit, die vor dem Fernsehen oder dem Computer verbracht wird, über das kulturelle Kapital hinaus Relevanz für die allgemeine Lernmotivation und die Lesemotivation besitzt. Auch wenn anhand der vorliegenden Untersuchung nicht eindeutig geklärt werden kann, welche spezifischen Lerngelegenheiten durch den vermehrten Medienkonsum vermieden werden, so kann zumindest die Verdrängungshypothese bestätigt werden, nach der ein häufiger Medienkonsum mit einer geringeren Lesemotivation bzw. einer geringeren Beschäftigung mit dem Lesen (wie z. B. den Austausch über das Lesen) einhergeht. Da dieses Zusammenhangsmuster auch unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft bestehen bleibt, kommt der tatsächlich vor dem Fernseher oder dem Computer verbrachten Zeit eine eigenständige Bedeutung hinsichtlich der Lesemotivation zu (auch wenn nicht geklärt werden kann, über welche Mechanismen das negative Verhältnis generiert wird). Somit sollte darauf hingearbeitet werden sollte, dass der Medienkonsum der Schülerinnen und Schüler gering ausfällt, um überhaupt Zeit für lern- und motivationsförderliche Aktivitäten zu schaffen. Als eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern eine möglichst große Vielfalt an eben diesen Aktivitäten zu bieten, kann sowohl die Ausweitung der in der Schule verbrachten Zeit durch den Ausbau des Ganztagschulsystem als auch die Kooperation von Schulen mit außerschulischen Kooperationspartnern angesehen werden. Durch eine enge Zusammenarbeit könnten insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozial benachteiligten Familien in lern- und motivationsförderliche Freizeitaktivitäten eingebunden werden, was wiederum mit einer Verringerung des Medienkonsums einhergeht, und gleichzeitig vielfältige Möglichkeiten zum Aufbau von Peerkontakten nutzen. Beides erscheint, bezogen auf die vorliegenden Ergebnisse, hin-

⁹⁴ Ein vergleichbares Zusammenhangsmuster zeigt sich bei der Betrachtung des Medienkonsums und der allgemeinen Lernmotivation, auch wenn die negativen Effekte (unter Kontrolle der kulturellen Herkunft und der kognitiven Grundfähigkeiten) geringer ausfallen als bei der Lesemotivation.

sichtlich der Förderung von allgemeiner Lernmotivation und Lesemotivation ein wichtiges Ziel pädagogischer Maßnahmen zu sein.

Implikationen für die bildungspolitische Praxis

Wie die vorliegenden Analysen gezeigt haben, steht die Teilnahme an Projekten und AGs (als eine Form von Ganztagsangeboten) in einem positiven Zusammenhang mit den Peerbeziehungen und übt außerdem einen positiven Effekt auf den Austausch über das Lesen aus. Damit wird deutlich, dass sich neben dem negativen Effekt der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Leseleistung und die Lesemotivation, welcher vermutlich auf die hohe Eingangsselektivität bei der Schülerschaft an (gebundenen) Ganztagschulen zurückzuführen ist, die tendenziell aus Familien mit einem wenig stimulierenden Leseklima stammen, auch ein indirekter positiver Effekt auf die Leseleistung nachweisen lässt, der über den Austausch über das Lesen und das Leseinteresse vermittelt wird. Besondere Relevanz erlangt dieser Befund durch die Tatsache, dass sich das positive Verhältnis von der Teilnahme an Projekten und AGs und Leseleistung, vermittelt über den Austausch über das Lesen, auch unter Kontrolle der kulturellen Herkunft nachweisen lässt. Von daher erscheint es besonders wichtig, dass den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten geschaffen werden, sich über das, was sie lesen, auszutauschen und dass die Teilnahme an Projekten und AGs dieses Potential bereitstellen kann. Für die Praxis bedeuten die Ergebnisse zur Nutzung von Ganztagsangeboten einerseits, dass diese Angebote offensichtlich diejenigen erreichen, die eine besondere Unterstützung benötigen, da sie aus sozial benachteiligten Familien stammen und die schlechteren Leistungen zeigen⁹⁵ (identifiziert durch den negativen Zusammenhang von der Teilnahme an Projekten und AGs und der Leseleistung) und andererseits weisen die Befunde darauf hin, dass die Teilnahme an Projekten und AGs über die Kommunikation über das Lesen in einem positiven Zusammenhang mit der Leseleistung steht (identifiziert durch den indirekten Effekt der Teilnahme an Ganztagsangeboten auf die Leseleistung über den Austausch über das Lesen und die Lesemotivation). Von daher sollte in Zukunft darauf hingearbeitet werden, dass das Angebot an außerschulischen und außercurricularen Angeboten ausgeweitet wird, damit den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten geschaffen werden, sich über das familiäre Umfeld hinaus in soziale Zusammenhänge einzubinden und deren individuelles Bildungspotential zu nutzen. Dabei steht insbesondere die Förderung der Beziehungen zu Gleichaltrigen im Vordergrund, da sich die Intensität der Peerbeziehungen unabhängig von der kulturellen Herkunft gestaltet und positiv auf motivationale Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, und damit indirekt auf deren Leseleistung, einwirken kann. Wenn man davon ausgeht, dass es zu günstigeren Lerneffekten kommen kann, wenn die Schülerschaft, die an außerunterrichtlichen Angeboten teilnimmt, hinsichtlich ihrer leistungsmäßigen und sozialen Zusammensetzung stärker durchmischt ist (Holtappels et al., 2010), sollte für ein Ganztagschulsystem plädiert werden, welches weniger selektiv gestaltet ist und vielmehr alle Schülergruppen in gleicher Art und Weise

⁹⁵ Dies gilt in gleicher Form für die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung, welche die Schülerinnen und Schüler erreicht, die eine besondere Förderung benötigen.

anspricht. Durch eine stärkere soziale Durchmischung der außercurricularen Angebote, wie z. B. durch die Einführung eines verbindlichen Ganztagsschulsystems, könnten sich insbesondere für Kinder aus sozial benachteiligten Familien, über die Interaktion mit anderen, Lerngelegenheiten bieten, die über das familiäre und formale Lernsetting hinausgehen.

Da der Ausbau der Ganztagschulen in Deutschland bislang nicht dazu geführt hat, dass die Eingangsselektivität verringert werden konnte (was sich auch anhand der vorliegenden Befunde zeigt, nach denen vermehrt Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem geringen kulturellen Kapital an Ganztagsangeboten teilnehmen (siehe hierzu auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012)), kann das Potential eines Ganztagsschulsystems, welches unter anderem in der Schaffung vielfältiger Lerngelegenheiten für alle Schülerinnen und Schüler liegt, bislang offensichtlich nicht ausgeschöpft werden. Zwar erscheint das pädagogische Anliegen, insbesondere Schülerinnen und Schülern aus sozial benachteiligten Verhältnissen durch den Besuch von Ganztagschulen bessere Bildungschancen zu schaffen dahingehend umgesetzt, dass diese Schülerinnen und Schüler vermehrt an Angeboten im Ganztagsbetrieb teilnehmen. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass die Schaffung zusätzlicher nichtformaler und informeller Lerngelegenheiten für alle Schülergruppen gleichermaßen förderlich ist (was sich z. B. anhand der positiven Bedeutung der Peereingebundenheit für die Lesemotivation zeigen lässt), sollten in Zukunft einerseits Anstrengungen unternommen werden, die Relevanz des außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Lernens allen am individuellen Bildungsweg Beteiligten zu verdeutlichen und andererseits sollte die lern- und motivationsförderliche Qualität der Ganztagsangebote regelmäßig weiterentwickelt werden⁹⁶. Erst wenn sowohl Eltern wie auch Lehrkräfte und Pädagogen und Pädagoginnen die Bedeutung des außerschulischen und nichtcurricularen Lernens erkennen und von der Qualität der entsprechenden Angebote überzeugt sind, wird sich eine größere Akzeptanz gegenüber schulischen, nichtcurricularen Lernsettings schaffen lassen und damit die Teilnahmequoten an Ganztagschulen zugunsten einer Teilnahme auch lernstärkerer Gruppen erhöhen lassen. Denn erst wenn auch Schülerinnen und Schüler aus bildungsnahen Elternhäusern mit entsprechenden Einstellungen dem Lernen gegenüber und entsprechenden Kompetenzen in nichtcurriculare, schulische Lernaktivitäten eingebunden sind, können Schülerinnen und Schüler unabhängig von der sozialen Herkunft in besonderem Maße von der Teilnahme an eben diesen Angeboten profitieren. Damit würde der negative Zusammenhang von familiärer Sozialisation auf Handlungsebene (repräsentiert durch die Teilnahme an außerschulischen bzw. nichtunterrichtlichen Lerngelegenheiten) und der Strukturebene (repräsentiert durch das kulturelle Kapital der Familien) abgeschwächt werden können und ein Bildungssystem entstehen können, was zumindest hinsichtlich der Nutzung nichtformaler und informeller Lerngelegenheiten weniger sozial

⁹⁶ Hierzu unterstützt die Bundesregierung die forschungsbasierte Weiterentwicklung von Qualitätsstandards für Bildung, Betreuung und Erziehung durch die Förderung der zweiten Phase der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen – StEG“, an der alle 16 Länder beteiligt sind und die sich im Zeitraum von 2012 bis 2015 vertiefend der Qualität der Ganztagsangebote widmet (Kinder und Jugendbericht, 2013).

selektiv gestaltet ist. Dies könnte im besten Falle dazu führen, dass die soziale Benachteiligung bestimmter Schülergruppen teilweise kompensiert werden kann.

Hinsichtlich der Frage, inwiefern man die außerschulischen bzw. nichtcurricularen Lerngelegenheiten als weitere Ebene der familiären Sozialisation ansehen kann, zeigen insbesondere die Wechselwirkungen zwischen der Struktur- und Handlungsebene, dass man den Bereich des nichtformalen und (außerfamiliären) informellen Lernens in das Zusammenspiel von Familie und formalem Lernen berücksichtigen sollte. So geht beispielsweise ein hohes kulturelles Kapital mit einer Beschränkung des Medienkonsums einher, was wiederum den Austausch über das Lesen und damit die Lesemotivation begünstigt. Die Teilnahme an Projekten und AGs als Ganztagsangebot sowie an Kursen zur Leistungsförderung steht hingegen im Zusammenhang mit einer geringen Bildungsnähe der Familie, was höchstwahrscheinlich auf die Eingangsselektivität beim Besuch von Ganztagsschulen bzw. bei der Nutzung von Kursen zur Leistungsförderung zurückzuführen ist. Für die zukünftige pädagogische Praxis bedeutet dies, dass die Entwicklung von lern- und leistungsrelevanten Einstellungen bei Schülerinnen und Schülern nicht mehr nur unter Berücksichtigung der strukturellen und prozessualen Sozialisationsmerkmale (wie z. B. der Lesesozialisation) betrachtet werden sollte, sondern ebenso die spezifischen Sozialisationsbedingungen in den Fokus genommen werden sollten, welche eine Teilhabe an vielfältigen nichtformalen und informellen Lerngelegenheiten ermöglichen oder verhindern.

9 Verzeichnisse

9.1 Literaturverzeichnis

- Ach, N. (1935). *Analyse des Willens*. Berlin: Urban & Schwarzenberg. (Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden; Bd. 6, Teil E).
- Akaike, H. (1973). Information theory and an extension of the maximum likelihood principle. In B. N. Petrov & F. Csaki (Hrsg.), *Second international symposium on information theory* (S. 267–281). Budapest: Akademiai Kiado.
- Alba, R. D., Handl, J. & Müller, W. (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46 (2), 209–237.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M. & Jetton, T. L. (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and nonlinear texts. *Review of Educational Research*, 64 (2), 201–252.
- Allerbeck, K. R. (1978). Meßniveau und Analyseverfahren – Das Problem "strittiger Intervallskalen". *Zeitschrift für Soziologie*, 7 (3), 199–214.
- Allison, P. D. (2001). *Missing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Amabile, T. M., DeJong, W. & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34 (1), 92–98.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261–271.
- Anderman, E. M., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Roeser, R., Wigfield, A. & Blumenfeld, P. (2001). Learning to value mathematics and reading: Relations to mastery and performance-oriented instructional practices. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 76–95.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287–309.
- Andre, T. & Windschitl, M. (2003). Interest, epistemological belief, and intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Intentional conceptual change* (S. 173–197). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling* (S. 243–277). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T. C. (2007). Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 271–297). Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271–298). Opladen: Leske + Budrich.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz*. Bonn: BMBF. (Bildungsforschung; Bd. 17).
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.

- Artelt, C., Schneider, W. & Schiefele, U. (2002). Ländervergleich zur Lesekompetenz. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 55–94). Opladen: Leske + Budrich.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64 (6), 359–372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Atkinson, J. W. & Raynor, J. O. (1974). *Motivation and achievement*. Washington D.C.: Winston.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung* (11., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477.
- Bamberg, G., Baur, F. & Krapp, M. (2008). *Statistik* (14. Aufl.). München: Oldenbourg. (Oldenbourgs Lehr- und Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67 (3), 1206–1222.
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173–1182.
- Barthelmes, J., Bruhns, K., Seifert, B., Zehnauer, A. & Eisfeld, A. (2005). *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- 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.
- Baumert, J., Bos, W. & Lehmann, R. H. (2000). *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich. (Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit).
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Maaz, K. & Trautwein, U. (2010). *Bildungsentscheidungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaften; Bd. 12, Sonderheft).
- Baumert, J., Schnabel, K. U. & Lehrke, M. (1998). Learning math in school: Does interest really matter? In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger & J. Baumert (Hrsg.),

- Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (S. 327–336). Kiel: IPN. (IPN; Bd. 164).
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 323–410). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbenachteiligung und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159–202). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (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., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und psychologisches Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6(1), 46–72.
- Baumert, J. & Weiß, M. (2002). Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 39–53). Opladen: Leske + Budrich.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52 (3), 450–474.
- Becker, R. (2004). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 161–193). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004a). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2004b). Dauerhafte Bildungsungleichheiten – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9–40). Wiesbaden.
- Becker, R. & Schubert, F. (2011). Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 161–194). 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 DfJ*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Bellenberg, G., Hovestadt, G. & Klemm, K. (2004). Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. Rechtliche Regelungen und Daten unter besonderer Berücksichtigung der Gleichwertigkeit von Abschlüssen. - Online. Zugriff am

- 08.05.2014. Verfügbar unter
http://www.gew.de/Binaries/Binary34032/Studie_Selektivitaet_und_Durchlaessigkeit.pdf
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238–246.
- Bentler, P. M. & Chou, C.-P. (1987). Practical Issues in Structural Modeling. *Sociological Methods & Research*, 16, 78–117.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34 (2), 87–98.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5., aktual. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bertram, H. (1981). *Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikrosoziologischen Analyse von Chancenungleichheit*. Darmstadt: Luchterhand.
- Bettelheim, B. & Zelan, K. (1982). *On learning to read. The child's fascination with meaning*. New York: Alfred A. Knopf.
- Bianchi, S. M. & Robinson, J. (1997). What did you do oday? Children's use of time, familiy composition and the acqisition of social capital. *Journal of Marriage and Familiy*, 59 (2), 332–344.
- Blalock, J., H. M., . (1971). *Causal Models in the Social Sciences*. Chicago: Aldine-Atherton.
- Blossfeld, H.-P. (1987). Berufseinstieg und Segregationsprozeß. Eine Kohortenanalyse über die Herausbildung von geschlechtsspezifischen Strukturen im Bildungs- und Berufsverlauf. In A. Weymann (Hrsg.), *Bildung und Beschäftigung. Grundzüge und Perspektiven des Strukturwandels* (S. 281–314). Göttingen: Schwartz (Soziale Welt; Bd. 5, Sonderband).
- BMFSFJ. (2002). *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- BMFSFJ. (2006). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Bofinger, J. (2001). *Schüler – Freizeit – Medien. Eine empirische Studie zum Freizeit- und Medienverhalten 10- bis 17-jähriger Schülerinnen und Schüler*. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).
- Böhm-Kasper, O. & Weishaupt, H. (2004). Quantitative Ansätze und Methoden in der Schulforschung. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 93–125). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bonfadelli, H. (1994). *Die Wissenskluft-Perspektive. Massenmedien und gesellschaftliche Information*. Konstanz: UVK-Medien, Ölschläger.
- Bonfadelli, H. & Fritz, A. (1993). Lesen im Alltag von Jugendlichen. In H. Bonfadelli, A. Fritz & R. Köcher (Hrsg.), *Lesesozialisation. Leseerfahrungen und Lesekarrieren* (S. 7–214). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (Bd. 2).
- Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90 (1), 102–110.
- Bong, M. & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34 (3), 139–153.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1–40.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S. & Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 46–53.

- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Bos, W., Bensen, M., Gröhlich, C., Guill, K., May, P., Rau, A., Stubbe, T. C., Vieluf, U. & Wocken, H. (2009). *KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster: Waxmann. (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; Bd. 5).
- Bos, W., Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 91–135). Münster: Waxmann.
- Bos, W. & Gröhlich, C. (Hrsg.). (2010). *KESS 8 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 8*. Münster: Waxmann. (HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; Bd. 6).
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007a). IGLU 2006. Eine internationale Schulleistungstudie der IEA. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich* (S. 11–19). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2008a). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2007b). *IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (Hrsg.). (2008b). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2003a). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003b). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Schwippert, K. & Stubbe, T. C. (2007). Die Koppelung von sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich* (S. 225–247). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Valtin, R., Voss, A., Hornberg, S. & Lankes, E.-M. (2007). Konzepte der Lesekompetenz in IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 81–107). Münster: Waxmann.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, K., Thiel, O. & Valtin, R. (2004). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 191–228). Münster: Waxmann.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in western society*. New York: Wiley.

- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *Journal of Social Psychology*, 130 (3), 353–363.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Hrsg.), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 89-137). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, Kulturelles Kapital, Soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz. (Soziale Welt, Sonderband 2).
- Bourdieu, P. (1984). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft [Aus dem Franz.]*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1*. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, P. (2000). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In F. Baumgart (Hrsg.), *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben* (2., durchges. Aufl., S. 217-231). Bad Heilbronn/Obb.: Klinkhardt. (Studienbücher Erziehungswissenschaft).
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9 (3), 275–305.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa. (Kindheiten; Bd. 13).
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Sozialwissenschaften).
- Bronfenbrenner, U. (2000). Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. In M. Grundmann & K. Lüscher (Hrsg.), *Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch* (S. 79–90). Konstanz: UVK.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen (Hrsg.), *Testing structural equation models* (S. 136–162). Newbury Park: Sage.
- Brunstein, J. C. (2003). Implizite Motive und motivationale Selbstbilder: Zwei Prädiktoren mit unterschiedlichen Gültigkeitsbereichen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 59–88). Göttingen: Hogrefe.
- Brunstein, J. C. (2006). Implizite und explizite Motive. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 235–253). Heidelberg: Springer. (Springer-Lehrbuch).
- Brunstein, J. C. & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 143–191). Heidelberg: Springer.
- Bucher, P. (2004). *Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender*. Zürich: Pestalozzianum.
- Büchner, P. (1998). "Die woll'n irgendwie nich...". Wenn Kinder keinen Anschluß finden. In P. Büchner, M. du Bois-Reymond, J. Ecarius, B. Fuhs & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen* (S. 261–272). Opladen: Leske+Budrich.
- Büchner, P. (2001). Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 894–907). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Büchner, P. & Krüger, H.-H. (1996). Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Hessen und Sachsen-Anhalt. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 46 (11), 21–30.

- Büchner, P. & Wahl, K. (2005). Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8(3), 356–373.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3. Aufl.). München: Pearson.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). (2004). *Jahresbericht 2004*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Bundesjugendkuratorium. (2001). *Zukunftsfähigkeit sichern! – Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe. Eine Streitschrift des Bundesjugendkuratoriums*. Bonn.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: a one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408–426.
- Bus, A. G. (2001). Parent-child book reading through the lens of Attachment Theory. In L. Verhoeven & C. Snow (Hrsg.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (S. 39–53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1–21.
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erw. Aufl., S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural Equation Modeling with Mplus. Basic Concepts, Applications, and Programming*. New York: Routledge. (Multivariate applications).
- Caldas, S. J. & Bankston, C. (1997). Effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 90 (5), 269–277.
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (2. Aufl.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Carr, M. & Borkowski, J. G. (1989). Attributional training and the generalization of reading strategies with underachieving children. *Learning and Individual Differences*, 1 (3), 327–341.
- Carr, M., Mizelle, N. B. & Charak, D. (1998). Motivation to read and learn from text. In C. R. Hynd (Hrsg.), *Learning from text across conceptual domains* (S. 45–70). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Chapman, J. W., Prochnow, J. E. & Tunmer, W. E. (2000). A longitudinal study of early literacy achievement and gender. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 36 (2), 221–236.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 154–167.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology* 67 (3), 279–291.
- Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (2002). *Relations between self-perceptions and literacy achievement: Developmental factors and Matthew effects*. Vortrag gehalten auf der Conference of the Self-Centre, Sydney.

- Charlton, M. & Neumann, K. (1990). *Medienrezeption und Identitätsbildung. Kulturpsychologische und kultursoziologische Befunde zum Gebrauch von Massenmedien im Vorschulalter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Chassé, K. A., Zander, M. & Rasch, K. (2010). *Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen* (4. Aufl.). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cheong, J. & MacKinnon, D. P. (2012). Mediation/Indirect effects in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of structural equation modeling* (S. 417-435). New York: The Guilford Press.
- Chiu, M. M. & Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18 (4), 321–336.
- Christ, O. & Schlüter, E. (2012). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Cipielewski, J. & Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54 (1), 74–89.
- Coelen, T. & Otto, H.-U. (Hrsg.). (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Beiheft), 95-120.
- Coleman, J. S. (1991). *Grundlagen der Sozialtheorie. Handlungen und Handlungssysteme*. München: Oldenbourg. (Scientia nova; Bd. 1).
- Coleman, J. S. (1996). Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34 (Beiheft), 99–105.
- Collins, L. M., Schafer, J. L. & Kam, C.-M. (2001). A comparison of inclusive and restrictive strategies in modern missing data procedures. *Psychological Methods*, 6 (4), 330–351.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Hrsg.), *Strategies of information processing* (S. 151–216). London: Academic Press.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), 98–104.
- Cortina, K. S. & Trommer, L. (2003). Bildungswege und Bildungsbiographien in der Sekundarstufe I. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick* (S. 342–391). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Covington, M. V. (1984). The motive of self-worth. In R. Ames & C. Ames (Hrsg.), *Student motivation* (S. 77–113). Orlando, FL: Academic Press. (Research on motivation in education; Bd. 1).
- Cseh, M., Watkins, K. E. & Marsick, V. J. (1999). Re-conceptualizing Marsick and Watkins' model of informal and incidental learning in the workplace. In *Proceedings* (S. 349–356). Baton Rouge: Academy of Human Resource Development Conference. (Bd. 1).
- Dahrendorf, M. (1980). Lesersozilogische Voraussetzungen. In K. E. Maier (Hrsg.), *Kind und Jugendlicher als Leser. Beiträge zur Jungleseforschung* (S. 129-158). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation. The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105–115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum. (Perspectives in social psychology).
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Vortrag gehalten auf der Eastern Psychological Association Meeting, Boston.

- Deci, E. L., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1997). Self-determined teaching: opportunities and obstacles. In J. L. Bess (Hrsg.), *Teaching well and liking it. Motivating faculty to teach effectively*. (S. 57–71). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Deci, E. L. & Moller, A. C. (2005). The concept of competence: A starting place for understanding intrinsic motivation and self-determined extrinsic motivation. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 579–597). New York: Guilford Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223–239.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research* (S. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dehnbostel, P. (1999). Zukunftsorientierte betriebliche Lernkonzepte als Integration von informellem und intentionalem Lernen. In P. Dehnbostel, W. Markert & H. Novak (Hrsg.), *Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept* (S. 184–195). Neusäß: Kieser.
- Deutsches PISA-Konsortium. (2008). *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenz der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen*. Weinheim: Juventa.
- Ditton, H. (2008). Schule und sozial-regionale Ungleichheit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. durchgesehene und erw. Aufl., S. 631 - 649). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (2), 285–304.
- Dohle, K. & Wessel, A. (1997). Soziales Kapital von Grundschulern und ihr Schulerfolg in der Oberschule. Unveröffentlichtes Vortragsdokument der AEPF-Tagung vom 1.–4.10.1997.
- Dohmen, G. (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).
- Dohmen, G. (Hrsg.). (1996). *Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- du Bois-Reymond, M. (2000). Jugendkulturelles Kapital in Wissensgesellschaften. In H.-H. Krüger & H. Wenzel (Hrsg.), *Schule zwischen Effektivität und sozialer Verantwortung* (S. 235–254). Opladen: Leske+Budrich. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung; Bd. 9).
- du Bois-Reymond, M. (2007). *Europas neue Lerner. Ein bildungskritischer Essay*. Opladen: Budrich.
- Duerr, K., Spajic-Vrkaš, V. & Ferreira Martins, I. (2000). *Strategies for learning democratic citizenship*. Strasbourg: Council for Cultural Co-Operation (ODCC).
- Düx, W. & Rauschenbach, T. (2010). Informelles Lernen im Jugendalter. In N. Neuber (Hrsg.), *Informelles Lernen im Sport. Beiträge zur allgemeinen Bildungsdebatte* (S. 53–77). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Düx, W. & Sass, E. (2005). Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 394–411.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational process affecting learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040–1048.

- Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In R. Dienstbier (Hrsg.), *Perspectives on Motivation. Nebraska symposium on motivation* (S. 199–235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press. (Current theory and research in motivation; Bd. 38).
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256–273.
- Ecarius, J., Köbel, N. & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation. Basiswissen Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Bd. 2).
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (S. 75–146). San Francisco: Freeman Press.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. Applying the Eccles et. al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18 (4), 585–609.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 105–121). New York: Guilford Press.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development* (5. Aufl., S. 1017–1096). New York: Wiley. (Bd. 3).
- Edelmann, W. (1986). *Lernpsychologie. Eine Einführung* (2., völl. neu bearb. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Edelmann, W. (2000). *Lernpsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz (PVU).
- Efron, B. (1982). *The Jackknife, the Bootstrap and Other Resampling Plans*. Stanford, California: Stanford University.
- Eggert, H. & Garbe, C. (1995). *Literarische Sozialisation* (2., aktualis. Aufl.). Stuttgart: Metzler. (Sammlung Metzler).
- Ehmke, T. & Baumert, J. (2007). Familiäre Lebensverhältnisse und Kompetenzerwerb. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 309–335). Münster: Waxmann.
- Eickhoff, C. (2000). Partner- und Konfliktfamilien. In A. Herlth, A. Engelbert, J. Mansel & C. Palentien (Hrsg.), *Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen, Risiken und Chancen* (S. 167–175). Opladen: Leske + Budrich. (Reihe Kindheitsforschung; Bd. 14).
- Eid, M. (1999). Lineare Strukturgleichungsmodelle. In B. Srauß, H. Haag & M. Kolb (Hrsg.), *Datenanalyse in der Sportwissenschaft. Hermeneutische und Statistische Verfahren* (S. 427–454). Schorndorf: Hofmann. (Grundlagen zum Studium der Sportwissenschaft; Bd. 3).
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34 (3), 169–189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation* (S. 52–72). New York: Guilford Press.

- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461–475.
- Elliot, A. J. & Moller, A. C. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39 (4–5), 339–356.
- Elliot, A. J. & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (5), 804–818.
- Ender, B. (2010). Führungsverständnis im Wandel. *Erziehung und Unterricht*, 7-8, 628–636.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2004). Entwicklung von Lesekompetenz – Hemmende Einflüsse des medialen Umfeldes. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 375–401). Weinheim: Juventa.
- Esser, H. (2001). *Soziologie. Spezielle Grundlagen*. Frankfurt a. M.: Campus. (Bd. 6: Sinn und Kultur).
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Europäische Kommission. (2001). *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Europäische Kommission. (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – Ein Europäischer Referenzrahmen*. [pdf]. Zugriff am 10.07.2014 http://www.eubildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2007_kom_brochure_referenzrahmen.pdf
- Europäische Kommission. (2012). *Vorschlag für eine Empfehlung des Rates zur Validierung der Ergebnisse nichtformalen und informellen Lernens*. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- Exeler, J. & Wild, E. (2003). Die Rolle des Elternhauses für die Förderung selbstbestimmten Lernens. *Unterrichtswissenschaften* 31 (1), 6–22.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 647–669). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow* (2. Aufl.). Paris: UNESCO.
- Feather, N. T. (1959). Success probability and choice behavior. *Journal of Experimental Psychology*, 58 (4), 257–266.
- Feierabend, S. & Rathgeb, T. (2004). *JIM-STUDIE 2004. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Zugriff am 11.03.2014 <http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM2004.pdf>
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit der Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Hans Huber. (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne; Bd. 4).
- Fend, H. (2005). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Nachdr. der 3. durchges. Aufl.). Wiesbaden: Leske+Budrich.
- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluß des Bildungssystems auf die Humanentwicklung. Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 1–37). Göttingen: Hogrefe. (Bd. 3, D, 1).
- Fhtenakis, W. (2003). *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.

- Finkbeiner, C. (1979). Estimation for the multiple factor model when data are missing. *Psychometrika*, 44 (4), 409–420.
- Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Hrsg.), *Structural Equation Modeling: A Second Course* (S. 269–314). Greenwich: Information Age Publishing.
- Fischer, L. & Wiswede, G. (2002). *Grundlagen der Sozialpsychologie* (2., überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Fischer, N., Kuhn, H. P. & Klieme, E. (2009). Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performance nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In L. Stecher, C. Allemann-Ghionda, W. Helsper & E. Klieme (Hrsg.), *Ganztägige Bildung und Betreuung* (S. 143–167). Weinheim u.a.: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 54).
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (1), 5–22.
- Fölling-Albers, M. & Hopf, A. (1995). *Auf dem Weg vom Kleinkind zum Schulkind. Eine Langzeitstudie zum Aufwachsen in verschiedenen Lebensräumen*. Opladen: Leske+Budrich. (Reihe Kindheitsforschung; Bd. 6).
- Forum Bildung. (2001). *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht*. Bonn: Forum Bildung. (Materialien des Forum Bildung; Bd. 9).
- Franzmann, B. (2002). Die Deutschen als Leser und Nichtleser. Ein Überblick. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution bis zur Wissensgesellschaft* (S. 51–94). Baden-Baden: Nomos.
- Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C. & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 434–458.
- Fritz, A. (1991). *Lesen im Medienumfeld. Eine Studie zur Entwicklung und zum Verhalten von Lesern in der Mediengesellschaft auf der Basis von Sekundäranalysen zur Studie >>Kommunikationsverhalten und Medien<< im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2000). *Informelles Lernen in der Freizeit. Erste Ergebnisse des Projekts "Lebenswelten als Lernwelten"*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Furtner-Kallmünzer, M., Hössl, A., Janke, D., Kellermann, D. & Lipski, J. (2002). *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *Reading Teacher*, 49 (7), 518–533.
- Garbe, C. (2002). Geschlechterspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. *Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*, 12, 35–52.
- Garbe, C. (2003). Mädchen lesen ander(e)s als Jungen. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. *JuLit. Informationen des Arbeitskreises für Jugendliteratur*, 2, 14–29.
- Garbe, C., Philipp, M. & Ohlsen, N. (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn: Schöningh.
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus. Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. durchges. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gerecht, M. (2010). *Schul- und Unterrichtsqualität und ihre erzieherischen Wirkungen. Eine Sekundäranalyse auf der Grundlage der Pädagogischen Entwicklungsbilanzen*. Münster: Waxmann. (Empirische Erziehungswissenschaft; Bd. 27).

- Gerick, J. (in Vorbereitung). *Führung und Gesundheit in der Organisation Schule. Analysen zur Wahrnehmung transformationalen Führungshandelns und seiner Bedeutung für die Lehrergesundheit als Schulqualitätsmerkmal*. Münster: Waxmann.
- Gerlach, D., Köhling, L. & Möhlmann, K. (1976). *Lesen und soziale Herkunft. Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Geulen, D. (2001). Sozialisation. In H. Joas (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 123–144). Frankfurt a. M.: Campus.
- Geulen, D. (2007). Sozialisation. In H. Joas (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (3. überarb. und erw. Aufl., S. 137–158). Frankfurt a. M.: Campus.
- Gibson, E. J. & Levin, H. (1989). *Die Psychologie des Lesens*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Ginsburg, G. S. & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64 (5), 1461–1474.
- Gjesme, T. (1971). Motive to achieve success and motive to avoid failure in relation to school performance for pupils of different ability levels. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 15 (1), 81–99.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Gonon, P. (2002). Informelles Lernen - ein kurzer historischer Abriss von John Dewey zur heutigen Weiterbildung. In P. Dehnhostel & P. Gonon (Hrsg.), *Informelles Lernen - eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung* (S. 13–22). Bielefeld: Bertelsmann.
- Gonzales, E. J. & Kennedy, A. M. (2003). Statistical analysis and reporting of the PIRLS data. In M. O. Martin, I. V. S. Mullis & A. M. Kennedy (Hrsg.), *PIRLS 2001 technical report* (S. 169–258). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (4), 126–135.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 631–645.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Hrsg.), *Language by ear and by eye. The relationship between speech and reading* (S. 331–358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Graham, J. W., Cumsille, P. E. & Elek-Fisk, E. (2003). Methods for handling missing data. In J. A. Schinka & W. F. Velicer (Hrsg.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (S. 87–114). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (Bd. 2).
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (3), 541–553.
- Graumann, C. F. (1970). *Motivation*. Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft. (Einführung in die Psychologie; Bd. 1).
- Gray, M. R. & Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61 (3), 574–587.
- Groebe, N. (2004). (Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven. In N. Groebe & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 145–168). Weinheim: Juventa.
- Groebe, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien).
- Groebe, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2004). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (1. Aufl.). Weinheim: Juventa Verlag. (Lesesozialisation und Medien).

- Grundmann, M., Groh-Samberg, O., Bittlingmayer, U. H. & Bauer, U. (2003). Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 25–45.
- Grunert, C. (2006). Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In T. Rauschenbach, W. Dux & E. Sass (Hrsg.), *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte* (S. 15–34). Weinheim: Juventa.
- Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung; Bd. 44).
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124–136.
- Guill, K. (2012). *Nachhilfeunterricht. Individuelle, familiäre und schulische Prädiktoren*. Münster: Waxmann. (Empirische Erziehungswissenschaft; Bd. 37).
- Guthrie, J. T. & Alvermann, D. E. (Hrsg.). (1999). *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications*. New York: Teachers College Press. (Language and literacy series).
- Guthrie, J. T. & Anderson, E. (1999). Engagement in reading: Processes of motivated strategic, and knowledgeable, social readers. In J. T. Guthrie & D. E. Alvermann (Hrsg.), *Engaged reading. Processes, practices, and policy implications* (S. 17–45). New York: Teachers College Press. (Language and literacy series).
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231–256.
- Haag, L. (2001). Hält bezahlter Nachhilfeunterricht, was er verspricht? Eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15 (1), 38–44.
- Haag, L. & Jäger, R. S. (2011). Nachhilfe – empirische Befunde, Desiderata und Entwicklungen. *Empirische Pädagogik*, 25 (3), 259–265.
- Habben, I. (2013). *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*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg.
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities* (3. Aufl.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hansel, T. (2003). *PISA – und die Folgen? Die Wirkung von Leistungsvergleichsstudien in der Schule*. Herbolzheim: Centaurus. (Schulpädagogik; Bd. 5).
- Harackiewicz, J. M. (1979). The effects of reward contingency and performance feedback on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (8), 1352–1363.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 562–575.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L. & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal

- relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 105–122.
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 43 (4), 289–294.
- Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlf, & C. Palentien (Hrsg.), *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen* (S. 22–59). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, C. (2007). *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung, Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt. (Erziehen und Unterrichten in der Schule).
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan: Hain. (Psychologia universalis; Bd. 6).
- Heckhausen, H. (1965). Leistungsmotivation. In H. Thoma (Hrsg.), *Motivation. Handbuch der Psychologie* (S. 602–702). Göttingen: Hogrefe. (Bd. 2).
- Heckhausen, H. (1972). Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In C. F. Graumann (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie. Sozialpsychologie. 2. Halbband: Forschungsbereiche* (S. 955–1018). Göttingen: Hogrefe. (Bd. 7, 2).
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln. Mit 52 Tabellen* (2., völl. überarb. und erg. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (2003). *Motivation und Handeln. Mit 52 Tabellen* (2., völlig überarb. und erg. Aufl., Nachdr. Aufl.). Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. & Kuhl, J. (1985). From wishes to action: The dead ends and short cuts on the long way to action. In M. Frese & J. Sabini (Hrsg.), *Goal directed behavior: The concept of action in Psychology* (S. 134–160). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heckhausen, H., Schmalt, H.-D. & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. Orlando: Academic Press.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2006). *Motivation und Handeln* (3. überarb. und aktual. Aufl.). Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Heim, R. (2012). Bildung - auch im außerschulischen Sport? In M. Krüger & N. Neuber (Hrsg.), *Bildung im Sport. Beitrag zu einer zeitgemäßen Bildungsdebatte* (S. 253–266). Dordrecht: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen, Revision (KFT 4-12+R)*. Göttingen: Beltz-Test.
- Helmke, A. (1991). Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes vom Kindergarten bis zur dritten Klasse. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 83–99). Stuttgart Lucius & Lucius.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Entwicklung im Kindesalter* (S. 115–132). Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (1999). From optimism to realism? Development of children's academic self-concept from kindergarten to grade 6. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.),

- Individual development from 3 to 12. Findings from the Munich Longitudinal Study* (S. 198–221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 624–637.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe. (Bd. 3, D, 1).
- Henkel, M. & Steiner, M. (2010). *Eltern wollen Chancen für ihre Kinder. Anhaltspunkte aus der aktuellen Forschung*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Monitor Familienforschung. Beiträge aus Forschung, Statistik und Familienpolitik).
- Hennen, M. & Springer, E. (1996). Handlungstheorien – Überblick. In V. Kunz & U. Druwe (Hrsg.), *Handlungs- und Entscheidungstheorie in der Politikwissenschaft. Eine Einführung in Konzepte und Forschungsstand* (S. 12–41). Opladen: Leske + Budrich.
- Henry, J. W., Martinko, M. J. & Pierce, M. A. (1993). Attributional style as a predictor of success in a first computer course. *Computers in Human Behavior*, 9 (4), 341–352.
- Hertel, S., Klieme, E., Radisch, F. & Steinert, B. (2008). Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), *PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Herwartz-Emden, L. (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky & K. U. Mayer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklung im Überblick* (S. 661–709). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111–127.
- Hidi, S., Renninger, K. A. & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Hrsg.), *Motivation, emotion and cognition* (S. 89–115). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hildebrandt, L. & Görz, N. (1999). Zum Stand der Kausalanalyse mit Strukturgleichungsmodellen - Methodische Trends und Software-Entwicklungen. *Sonderforschungsbereich 373: Quantification and Simulation of Economic Processes - Online*, 46. Zugriff am 28.03.2014. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-373-papers/1999-46/PDF/46.pdf>
- Himmelweit, H. T., Oppenheim, A. N. & Vince, P. (1958). *Television and the child. An empirical study of the effect of television on the young*. London: Oxford University Press.
- Ho Sui-Cho, E. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126–141.
- Hollenbach, N. & Meier, U. (2004). Lernen am Nachmittag – Häusliche Unterstützung und bezahlte Nachhilfe von 15-Jährigen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 165–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2008). Tätigkeitsregulation und die Entwicklung von Emotion und Volition. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6., vollst. überarb. Aufl., S. 535–571). Weinheim: Beltz PVU. (Grundlagen Psychologie).

- Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2007). *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der "Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen" (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H. G., Radisch, F., Rollet, W. & Kowoll, M. E. (2010). Bildungsangebote und Schülerkompetenzen in Ganztagsgrundschulen. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 165-198). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Bos, W., Buddeberg, I., Potthoff, B. & Stubbe, T. C. (2007). Anlage und Durchführung von IGLU 2006. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich* (S. 21–45). Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Faust, G., Holtappels, H. G., Lankes, E.-M. & Schulz-Zander, R. (2007). Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerstaaten. In *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 47–79). Münster: Waxmann.
- Horst, S. J., Finney, S. J. & Barron, K. E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures. A study of social achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (4), 667–698.
- Hradil, S. (2004). *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hradil, S. (2005). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (Nachdr., 8. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hsieh, P.-H. P. & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 513–532.
- Hu, L.-t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior. An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts. (The century psychology series).
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. & Harackiewicz, J. M. (2008). Task values, achievement goals, and interest: An integrative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 398–416.
- Humphreys, P. (1986). Causation in the social sciences: An overview. *Synthese*, 68 (1), 1–12.
- Hurrelmann, B. (1987). Das Verschwinden der Erwachsenen aus der Leseerfahrung der Kinder. *Börsenblatt für den deutschen Buchhandel vom 22.09.1987*, 76, 2506–2513.
- Hurrelmann, B. (1990). Familiäre Voraussetzungen des Fernsehens und des Lesens von Kindern – eine interaktionistische Perspektive auf die Mediensozialisation. In K. Neumann & M. Charlton (Hrsg.), *Spracherwerb und Mediengebrauch* (S. 169–194). Tübingen: Gunter Narr.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17–26.
- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kulturelle Praxis. *Praxis Deutsch*, 29 (176), 6–18.
- Hurrelmann, B. (2004a). Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 280–305). Weinheim: Juventa.

- Hurrelmann, B. (2004b). Informelle Sozialisationsinstanz Familie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 169–201). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B. (2004c). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 37–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B. & Groeben, N. (2004). Geschlecht und Medien. Immer noch mehr Fragen als Antworten. *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL)*, 23 (1), 175–186.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (1993). *Lesesozialisation. Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. (Bd. 1).
- Hurrelmann, K. (1996). Beide Seiten profitieren. Vorteile bei der Kooperation von Jugendarbeit und Schule. *sozialmagazin*, 21, 16–21.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationsstheorie* (8., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (2004). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (7. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Andresen, S. (2007). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World-Vision-Kinderstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes* (3. Aufl.). Boston, MA: Pearson Education.
- Israel, G. D. & Beaulieu, L. J. (2002). The influence of social capital on test scores: How much do families, schools & communities matter? - Online. Zugriff am 25.05.2013. Verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.118.8084&rep=rep1&type=pdf>
- Israel, G. D., Beaulieu, L. J. & Hartless, G. (2001). The influence of familiy and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology*, 66 (1), 43–68.
- James, W. (1999). The self. In R. F. Baumeister (Hrsg.), *The self in social psychology* (S. 69–77). Philadelphia, PA: Psychology Press. (Key readings in social psychology).
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1973). *Chancengleichheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 15–16). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Johnson, E. G. & Rust, K. F. (1992). Population references and variance estimation for NEAP data. *Journal of Educational Statistics*, 17 (2), 175–190.
- Jude, N. (2008). *Zur Struktur von Sprachkompetenz*. Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main.
- Kao, G. & Tienda, M. (1995). Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth. *Social Science Quarterly*, 76 (1), 1–19.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19 (2), 141–184.
- Karabenick, S. A. (1972). Valence of succes and failure as a function of achievement motives and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21 (1), 101–110.

- Katz, E. & Lazarsfeld, P. F. (1962). *Persönlicher Einfluß und Meinungsbildung*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Keller, S. & Zavalloni, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43 (1), 58–70.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Hrsg.), *Nebraska Symposium on Motivation 1967* (S. 192–238). Lincoln: University of Nebraska Press. (Current theory and research in motivation; Bd. 15).
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning.
- Kelley, H. H. (1972). *Causal schemata and the attribution process*. Morristown, NJ: General Learning.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*, 28 (2), 107–128.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. & Kintsch, E. (1986). Studien zum Textverständnis: Versuch eines Modells für das Lernen durch Lesen. In V. Sarris & A. Parducci (Hrsg.), *Die Zukunft der experimentellen Psychologie* (S. 164–175). Weinheim: Beltz.
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363–394.
- Kirchhöfer, D. (2000). *Informelles Lernen in alltäglichen Lebensführungen. Chance für berufliche Kompetenzentwicklung*. Berlin: Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management.
- Kirsch, D. (1978). *Literaturbarrieren bei jugendlichen Lesern. Eine empirische Untersuchung über den Dissens zwischen schulischer und außerschulischer Lektüre bei Schülern der Stadt Ludwigshafen*. Frankfurt a. M.: Haag + Herchen. (Studien zur Kinder- und Jugendmedienforschung; Bd. 4).
- Kirsch, I., de Jong, J., LaFontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J. & Monseur, C. (2002). Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: OECD.
- Kirsch, I. S. & Mosenthal, P. B. (1989-1991). Understanding documents – a monthly column. *Journal of Reading*.
- Kleine, L., Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 103–125.
- Klemm, K. (2013). *Ganztagsschulen in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klicpera, C. & Gaststeiger-Klicpera, B. (2006). *Emotionale und verhaltensbezogene Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Wien: Wiener Universitäts Verlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., Baumert, J., Köller, O. & Bos, W. (2000). Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung: Konzeptuelle Grundlagen und die Erfassung und Skalierung von Kompetenzen. In J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.), *TIMMS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie - Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (S. 85–133). Opladen: Leske + Budrich. (Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit).

- Klieme, E., Fischer, N., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkung. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*. Frankfurt a. M.: Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG).
- Klieme, E., Fischer, N., Holtappels, H. G., Rauschenbach, T. & Stecher, L. (2010). *Ganztagsschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2005-2010*. Frankfurt a. M.: Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG).
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876–903.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. Aufl.). New York: Guilford Press. (Methodology in the social sciences).
- Klocke, A. (1996). Aufwachsen in Armut. Auswirkungen und Bewältigungsformen der Armut im Kindes- und Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16 (4), 390–409.
- Köcher, R. (1988). *Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den Einfluß des Elternhauses auf das Leseverhalten*. Frankfurt a. M.: Buchhändler Vereinigung. (Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels; 63).
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52 (3), 233–248.
- Kohn, M. L. (1959). Social class and parental values. *American Journal of Sociology*, 64 (4), 337–351.
- Kohn, M. L. (1963). Social class and parent-child relationships: An interpretation. *American Journal of Sociology*, 68 (4), 471–480.
- Kohn, M. L. (1969). *Class and conformity. A study in values*. Homewood, Ill: Dorsey Press.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. (1983). *Work and personality. An inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 4).
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 37).
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. U. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischem Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in den Sekundarstufen I und II. In U. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 163–181). Münster: Waxmann.
- Köller, O., Baumert, J. & Schnabel, K. U. (2001). Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics. *Journal of Research in Mathematics Education*, 32 (5), 448–470.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K. U. & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik: Zur Rolle von fachspezifischem Selbstkonzept und Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 26–37.
- Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des Internal/External Frame of Reference. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 13 (3), 128–134.
- Köller, O. & Möller, J. (2001). Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen im Kontext Schule: Die Rolle unterschiedlicher Referenzrahmen. In R. K. Silbereisen & M. Reitzle (Hrsg.), *Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena*

2000. *Psychologie 2000* (S. 380–390). Lengerich: Pabst. (Deutsche Gesellschaft für Psychologie; Bd. 42).
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 767–774). Weinheim: Beltz. (Anwendung Psychologie).
- Kolwalski, K., Voss, A., Valtin, R. & Bos, W. (2010). Erhebungen zur Orthographie in IGLU 2001 und IGLU 2006: Haben sich die Rechtschreibleistungen verbessert? In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 33–42). Münster: Waxmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In A. Bolder, H. Heid, W. R. Heinz, G. Kutscha, H. Krüger, A. Meier & K. Rodax (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit. Jahrbuch '96* (S. 118–146). Opladen: Leske + Budrich. (Jahrbuch Bildung und Arbeit).
- Krapp, A. (1992). Das Interessenkonstrukt. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff. (Arbeiten zur sozialwissenschaftlichen Psychologie; Bd. 26).
- Krapp, A. (1993). Die Psychologie der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 187–206.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185–201.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (1), 23–40.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15 (5), 381–395.
- Krapp, A. (2006). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarb. und erw. Aufl., S. 280–290). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 311–323). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. (Anwendung Psychologie).
- Krapp, A., Hidi, S. & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Hrsg.), *The role of interest in learning and development* (S. 3–25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 54–82). Weinheim: Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft).
- Krappmann, L. (1993). Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (S. 365–376). Neuwied: Luchterhand.

- Krappmann, L. (2001). Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis* (S. 155–176). Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1990). Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt. Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit. *Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie*, 10 (2), 147–162.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsgübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54 (3), 534–552.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-2009*, 205–229.
- Kristen, C. & Granato, N. (2004). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 25–42). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Bildungsreform; Bd. 14).
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (2008). Peergroups. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 382–391). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H., Köhler, S.-M., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers – Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kun, A. (1977). Development of the magnitude-covariation and compensation schemata in ability and effort attribution of performance. *Child Development*, 48, 862–873.
- Kurtz-Costes, B. E. & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19 (2), 199–216.
- Kurz, K. & Paulus, W. (2008). Übergänge im Grundschulalter. Die Formation elterlicher Bildungsaspirationen. In K.-S. Rehberg (Hrsg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006* (S. 5489–5503). Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Langenbucher, W. R. (2002). Leseförderung als Kultur- und Kommunikationspolitik. In H. Bonfadelli & P. Bucher (Hrsg.), *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung* (S. 97–107). Zürich: Pestalozzianum.
- Langness, A., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In K. Hurrelmann & M. Albert (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck* (S. 49–102). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl. (Shell-Jugendstudie).
- Lankes, E.-M., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N. & Schwippert, K. (2003). Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 29–67). Münster: Waxmann.
- Lau, S. & Nie, Y. (2008). Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person-context interactions. *Journal of Educational Psychology*, 100 (1), 15–29.
- Lauterbach, W. & Lange, A. (1998). Aufwachsen in materieller Armut und sorgenbelastetem Familienklima. Konsequenzen für den Schulerfolg von Kindern am Beispiel des

- Übergangs in die Sekundarstufe I. In J. Mansel & G. Neubauer (Hrsg.), *Armut und soziale Ungleichheit bei Kindern* (S. 106–128). Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/1997 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (Lau 5)*. Zugriff am 05.05.2014
<http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf>
- Lehmann, R. H., Peek, R., Pieper, I. & von Stritzky, R. (1995). *Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen*. Weinheim: Beltz.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (1), 129–137.
- Leseman, P. P. M. & de Jong, P. F. (2001). How important is home literacy for acquiring literacy in school? In L. Verhoeven & C. E. Snow (Hrsg.), *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups* (S. 71–93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich* (S. 53–128). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag. (Shell-Jugendstudie).
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich.
- Liem, A. D., Lau, S. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 486–512.
- Lienert, G. A. & Ratz, U. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. völlig neubearb. und erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Link, J. (2011). *Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen. Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 197–213.
- Linssen, R., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2002). Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In K. Hurrelmann & M. Albert (Hrsg.), *Jugend 2002. Zwischen pragmatische Idealismus und robustem Materialismus* (S. 53–90). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag. (Shell-Jugendstudie; Bd. 14).
- Lipski, J. (2002). Schule und interessegeleitetes Lernen. In M. Furtner-Kallmünzer, A. Hössl, D. Janke, D. Kellermann & J. Lipski (Hrsg.), *In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern* (S. 113–124). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83 (404), 1198–1202.
- Little, R. J. A. & Rubin, D. B. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2. Aufl.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. (Wiley Series in Probability and Statistics).
- Livingstone, D. W. (1999). Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management - Geschäftsstelle der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hrsg.), *Kompetenz für*

- Europa, Wandel durch Lernen - Lernen im Wandel: Referate auf dem internationalen Fachkongress, Berlin 1999* (S. 65–92): Berlin. (QUEM-Report; Bd. 60).
- Livingstone, D. W. (2001). *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (New Approaches to Lifelong Learning).
- Lloyd, J. & Barenblatt, L. (1984). Intrinsic intellectuality: Its relations to social class, intelligence, and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (3), 646–654.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 3 (2), 157–189.
- Lohrmann, K., Götz, T. & Haag, L. (2010). Zusammenhänge von fachspezifischen Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzepten im Grundschulalter. In B. Schwarz, P. Nenninger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung - nachhaltige Bildung : Beiträge zur 5. DGfE-Sektionstagung "Empirische Bildungsforschung"/AEPF-KBBB im Frühjahr 2009* (S. 296–303). Landau Verlag Empirische Pädagogik e.V.
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen: Budrich UniPress.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. M. & Gibson, L. W. (2003). Intelligence, "Big Five" personality traits, and work drive as predictors of course grade. *Personality and Individual Differences*, 35 (6), 1231–1239.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Maaz, K., Baumert, J., Gresch, C. & McElvany, N. (2010). *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Bildungsforschung; Bd. 34).
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N. & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), 299–327.
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. (Multivariate Applications).
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. & Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39 (1), 99–128.
- Mandl, H. & Kopp, B. (2008). Ursachenzuschreibung aus Sicht der Attributionstheorie. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis. Ein fallbasiertes Lehrbuch* (S. 177–183). Göttingen: Hogrefe.
- Mare, R. D. (1980). Social background and school continuation decisions. *Journal of the American Statistical Association*, 75 (370), 295–305.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129–149.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79 (3), 280–295.
- Marsh, H. W. (1989). Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs: The high school and beyond study. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 191–225.

- Marsh, H. W. (1990a). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave, longitudinal panel analysis *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 646–656.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2 (2), 77–171.
- Marsh, H. W. (1990c). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 623–636.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103 (3), 391–410.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 366–380.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. D. Phye (Hrsg.), *Handbook of classroom assessment. Learning, achievement, and adjustment* (S. 137–198). San Diego, CA: Academic Press.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. & Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44 (3), 631–669.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76 (2), 397–416.
- Marsh, H. W., Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject-specific components of academic self-concept and self-efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16 (4), 331–345.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. London: Routledge.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S. & Kennedy, A. M. (Hrsg.). (2003). *PIRLS 2001 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Maruyama, G. M. (1998). *Basics of structural equation modeling*. Thousand Oaks: Sage.
- Maslow, A. H. (1978). *Motivation und Persönlichkeit* (2., erw. Aufl.). Olten: Walter.
- McArthur, L. A. (1972). The how und what of why: Some determinants and consequences of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22 (2), 171–193.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, J. L. (1986). The programmable blackboard model of reading. In J. L. McClelland, D. E. Rumelhart & T. P. r. group (Hrsg.), *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Cambridge, MA: MIT Press. (Bd. 2).
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 64).
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz, Lesemotivation und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 121–131.
- McElvany, N. & van Steensel, R. (2009). Potentials and challenges of family literacy interventions: the question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8 (3), 418–433.
- McLane, J. B. & McNamee, G. D. (1990). *Early Literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (The Developing Child Series).
- Mead, G. H. (1973). *Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Meece, J. L., Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1990). Predictors of math anxiety and its influence on young adolescents' course enrollment intentions and performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 60–70.
- Mehan, H., Villanueva, I., Hubbard, L. & Lintz, A. (1996). *Constructing school success. The consequences of untracking low-achieving students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meulemann, H. (1985). Sozialbiographie und Übergangsentscheidung der Eltern für den weiterführenden Schulbesuch ihrer Kinder. In R. Fauser, J. Marbach, R. Pettinger & N. Schreiber (Hrsg.), *Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. Beiträge zu schulischen und beruflichen Ausbildungsentscheidungen* (S. 65–78). München: Verlag Dt. Jugendinstitut.
- Meyer, W.-U. (1988). Die Rolle von Überraschung im Attributionsprozeß. *Psychologische Rundschau*, 39, 136–147.
- Meyer, W.-U. & Försterling, F. (1993). Die Attributionstheorie. In D. Frey & M. Irle (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie. Band 1: Kognitive Theorien* (2., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 175–214). Bern: Huber. (Bd. 1).
- Miebach, B. (1991). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mietzel, G. (2002). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend*. Weinheim: Beltz PVU.
- Milek, A., Lüdtke, O., Trautwein, U., Maaz, K. & Stubbe, T. C. (2009). Wie konsistent sind Referenzgruppeneffekte bei der Vergabe von Schulformempfehlungen? Bundeslandspezifische Analysen mit Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 282–301.
- Ministerium für Arbeit Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen. (1998). *Gesundheitssurvey für Jugendliche in Nordrhein Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales in Nordrhein-Westfalen.
- Miranda A, Villaescusa, M. & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (5), 503–512.
- Möller, J. (2010). Attributionen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 38–45). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. (Anwendung Psychologie).
- Möller, J. & Jerusalem, M. (1997). Attributionsforschung in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11 (3–4), 151–166.
- Möller, J. & Köller, O. (1999). Spontaneous cognitions following academic test results. *Journal of Experimental Education*, 67 (2), 150–164.
- Möller, J. & Köller, O. (2000). Spontaneous and reactive attributions following academic achievement. *Social Psychology of Education*, 4 (1), 67–86.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55 (1), 19–27.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1129–1167.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Möller, J. & Trautwein, U. (2009). Selbstkonzept. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Mit 92 Abbildungen und 27 Tabellen* (S. 179–203). Heidelberg: Springer Medizin Verlag. (Springer-Lehrbuch).
- Moschner, B. (2001). Selbstkonzept. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2., überarb. und erw. Aufl., S. 629–634). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Mosenthal, P. B. & Kirsch, I. S. (1991). Toward an explanatory model of document literacy. *Discourse Processes*, 14 (2), 147–180.
- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 202–221.
- Müller, K. & Ehmke, T. (2013). Soziale Herkunft als Bedingung der Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Pisa 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 245–274). Münster: Waxmann.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38*, 81–112.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Assesment framework and specifications* (2. Aufl.). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Münch, R. (2003). *Soziologische Theorie*. Frankfurt a. M.: Campus. (Bd. 2: Handlungstheorie).
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality. A clinical and experimental study of fifty men of college age*. New York: Oxford University Press.
- Muthén, B. O. (2004). Latent variable analysis. Growth mixture modeling and related techniques for longitudinal data. In D. Kaplan (Hrsg.), *The Sage handbook of quantitative methodology* (S. 345–368). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (2011). Chi-square difference testing using the Satorra-Bentler scales chi-square. - Online. Zugriff am 20.01.2014. Verfügbar unter www.statmodel.com/chidiff.shtml
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (2011). Software Mplus Version 6.12.
- Muthén, B. O. & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modeling. *Sociological Methodology*, 25 (1), 267–316.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2007). *Mplus User's Guide* (5. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- National Center for Educational Statistics. (2003). *Handbook of survey methods*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44 (5), 701–722.
- 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, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 23–71). Münster: Waxmann.
- Neidhardt, F. (1977). Schichtspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß. In G. Wurzbacher (Hrsg.), *Die Familie als Sozialisationsfaktor* (2., neubearb. u. erw. Aufl., S. 275–308). Stuttgart: Ferdinand Enke. (Der Mensch als soziales und personales Wesen; Bd. 3).
- Neuber, N. & Schmidt-Millard, T. (2006). Sport in der Ganztagschule. *Sportpädagogik* 30 (5), 4–15.

- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328–346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niehbur, S. & Ritterfeld, U. (2003). Die Förderung von Lesefertigkeiten beginnt vor dem Schuleintritt! In B. Hurrelmann & S. Becker (Hrsg.), *Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung* (S. 101–114). Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien).
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3. Aufl.). New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, P., Atkinson, J. W. & Horner, M. S. (1966). Motivational implications of ability grouping in schools. In J. W. Atkinson & N. T. Feather (Hrsg.), *A theory of achievement motivation* (S. 231–248). New York: Wiley.
- OECD. (2001). *Knowledge and skills for life: First results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- Oerter, R. (1999). Theorien zur Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm* (S. 27–55). Tübingen: Niemeyer. (Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur; Bd. 10: Sonderheft).
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz (PVU).
- Oevermann, U. (1972). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Olson, J. M., Roese, N. J. & Zanna, M. P. (2000). Erwartungen. In J. Möller, B. Strauß & S. M. Jürgensen (Hrsg.), *Psychologie und Zukunft. Prognosen, Prophezeiungen, Pläne* (S. 31–50). Göttingen: Hogrefe.
- Opp, K.-D. (2010). Kausalität als Gegenstand der Sozialwissenschaften und der multivariaten Statistik. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 9–38). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2013). *PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Maturwissenschaften*. Bielefeld: Bertelsmann. (Bd. 1).
- Oswald, H. & Krappmann, L. (2004). Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (4), 479–496.
- Otto, H.-U. & Kutscher, N. (2004). *Informelle Bildung online. Perspektiven für Bildung, Jugendarbeit und Medienpädagogik*. Weinheim: Juventa. (Edition Soziale Arbeit).
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (2004). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, H.-U. & Rauschenbach, T. (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 & G. Specht (Hrsg.), *Arbeiten und Lernen in der Marginalität*.

- Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor* (S. 163–176). Frankfurt a. M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Overwien, B. (2004). Internationale Sichtweisen auf „informelles Lernen“ am Übergang zum 21. Jahrhundert. In H.-U. Otto & T. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Beiträge zu einem neuen Bildungsverständnis in der Wissensgesellschaft* (S. 51–73). Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften.
- Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 339–355.
- Overwien, B. (2008a). Informelles Lernen. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Ein Handbuch* (1. Aufl., S. 128–136). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Overwien, B. (2008b). Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In H. Sturm, H. Schulze, F. Schipull-Gehring, M. Troeder & M. Schlotzhauer (Hrsg.), *Übergangssysteme im Wandel. Perspektiven für die Ausbildungsvorbereitung; Bilanz des ESF-Projektes Kompass, individuelles Entwicklungsnetzwerk für Schülerinnen und Schüler im Westen Hamburgs 2004-2007* (S. 135–153). Hamburg: Berufsbildungswerk.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 193–203.
- Palentien, C. (2007). Die Ganztagschule – als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 279–290). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Parcel, T. L. & Dufur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79 (3), 881–911.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6 (1), 25–56.
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül? Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), 491–508.
- Pawlow, I. P. (1926). *Die höchste Nerventätigkeit (das Verhalten) von Tieren* (3. Aufl.). München: Bergmann.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper. (Studien zur Soziologie; Bd. 7).
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union. (Fortschritte der psychologischen Forschung; Bd. 1).
- Pekrun, R. (1993a). Entwicklung von schulischer Aufgabenmotivation in der Sekundarstufe: Ein erwartungswert-theoretischer Ansatz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7, 87–98.
- Pekrun, R. (1993b). Facets of adolescents' academic motivation: A longitudinal expectancy-value approach. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Motivation and adolescent development* (S. 139–189). Greenwich, CT: JAI Press. (Advances in motivation and achievement; Bd. 8).
- Pekrun, R. (2001). Familie, Schule und Entwicklung In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie* (S. 84–105). Göttingen: Hogrefe.

- Pfaff, N. (2009). Informelles lernen in der Peergroup – Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum. - Online. Zugriff am 04.07.2013. Verfügbar unter http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf
- Pietraß, M., Schmidt, B. & Tippelt, R. (2005). Informelles Lernen und Medienbildung. Zur Bedeutung sozio-kultureller Voraussetzungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8 (3), 412–426.
- Pietsch, M. (2005). Soziale Herkunft und Schulleistung Hamburger Kinder am Ende der Grundschulzeit. In W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4* (S. 215–242). Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport.
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 92–104.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544–555.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (2. Aufl.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Popper, K. R. (2005). *Logik der Forschung* (11., durchges. und erg. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Prenzel, M. (1988). *Die Wirkungsweise von Interesse. Ein pädagogisch-psychologisches Erklärungsmodell*. Opladen: Westdeutscher Verlag. (Beiträge zur psychologischen Forschung; Bd. 13).
- Prenzel, M. & Allolio-Näcke, L. (2006). *Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R. H., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2004). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Prenzel, M., Geiser, H., Langeheine, R. & Lobemeier, K. (2004). Naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit: Vergleiche zwischen einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 93–115). Münster: Waxmann.
- Rademacker, H. (1997). Jugendarbeit und Schule - Rahmenbedingungen, (kultur-)pädagogische Konzepte und Entwicklungschancen in den neuen Bundesländern. In Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e.V. (Hrsg.), *Kultur Macht Schule. Schule und Jugendkulturarbeit in Kooperation* (S. 33-41). Remscheid: BKJ. (Bd. 40).
- Radisch, F., Klieme, E. & Bos, W. (2006). Gestaltungsmerkmale und Effekte ganztägiger Angebote im Grundschulbereich. Eine Sekundäranalyse zu Daten der IGLU-Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 30–50.
- Ramm, G., Prenzel, M., Heidemeier, H. & Walter, O. (2004). Soziokulturelle Herkunft: Migration. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. H. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, H.-G. Rolff, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs* (S. 254–272). Münster: Waxmann.
- Ramm, G., Walter, O., Heidemeier, H. & Prenzel, M. (2005). Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In M. Prenzel, J. Baumert, W. Blum, R. H. Lehmann, D. Leutner, M. Neubrand, R. Pekrun, J. Rost & U. Schiefele (Hrsg.), *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche?* (S. 269–298). Münster: Waxmann.

- Rauschenbach, T., Düx, W. & Sass, E. (Hrsg.). (2006). *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte*. Weinheim: Juventa. (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung).
- Rauschenbach, T., Leu, H. R., Lingenauber, S., Mack, W., Schilling, M., Schneider, K. & Züchner, I. (2004). *Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (Bildungsreform Bd. 6).
- Rayner, K. & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537–548.
- Rehfeldt, J. (2012). *Der gestaltete Lernkontext. Lernen im informellen betrieblichen Kontext*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reichmann, U. (2005). Die Offene Ganztagsschule in Nordrhein-Westfalen – Analyse und Kritik aus sozialpädagogischer Perspektive. In V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagsschule – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 163–176). Weinheim: Juventa.
- Reinders, H. (2008). Diagnostik jugendlichen Kompetenzerwerbs durch außerschulische Aktivitäten. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 71–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft; Bd. 8/2007).
- Reinecke, J. (2005). *Strukturgleichungsmodelle in den Sozialwissenschaften*. München: Oldenbourg.
- Reinecke, J. & Pöge, A. (2010). Strukturgleichungsmodelle. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 775–804). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinsch, C. (2002). *Effekte des Fernsehkonsums auf die Sprach- und Lesekompetenzen von Grundschulkindern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Relikowski, I., Schneider, T. & Blossfeld, H.-P. (2010). Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In T. Beckers, K. Birkelbach, J. Hagenah & U. Rosar (Hrsg.), *Komparative empirische Sozialforschung* (S. 143–167). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Renninger, K. A., Hidi, S. & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reuband, K. H. (1988). Von äußerer Verhaltenskonformität zu selbständigem Handeln. Über die Bedeutung kultureller und struktureller Einflüsse für den Wandel in den Erziehungszielen und Sozialisationsinhalten. In H. & M. u. O. Luthe (Hrsg.), *Wertewandel - Fakt oder Fiktion?* (S. 73–97). Frankfurt/New York: Campus.
- Rheinberg, F. (1975). Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistung in der Sicht des Lehrers. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 7, 180–194.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit. Motivationspsychologische Analysen zur Handlungsveranlassung*. Göttingen: Hogrefe. (Motivationsforschung; Bd. 11).
- Rheinberg, F. (1996). Flow-Erleben, Freude an riskantem Sport und andere "unvernünftige" Motivationen. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation, Volition und Handlung* (S. 101–118). Göttingen: Hogrefe. (Enzyklopädie der Psychologie; Bd. 4, C).
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3. überarb. und erw. Aufl.). Göttingen: Kohlhammer. (Grundriss der Psychologie; Bd. 6).

- Rheinberg, F. (2002). Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (2., unveränd. Aufl., S. 59–71). Weinheim: Beltz. (Beltz Pädagogik).
- Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (3., überarb. und aktual. Aufl., S. 331–354). Heidelberg: Springer.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2000). Sachinteresse und leistungsthematische Herausforderung – zwei verschiedenartige Motivationskomponenten und ihr Zusammenwirken beim Lernen. In U. Schiefele & A. Krapp (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation* (S. 145–161). Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8., aktualis. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer. (Grundriss der Psychologie; Bd. 6).
- Richter, K. & Plath, M. (2007). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien).
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1993). *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung: Modelle, Methoden, Ergebnisse*. Tübingen: Francke. (UTB).
- Riesman, D. (1958). *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. [Aus dem Amerik.]*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rinker, B. & Schwarz, B. (1996). Selbstwirksamkeit. In J. Zinnecker & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 291–302). Weinheim: Juventa. (Kindheiten; Bd. 8).
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict College outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130 (2), 261–288.
- Rohlfs, C. (2011a). Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan. In C. Rohlfs (Hrsg.), *Bildungseinstellungen* (S. 93–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlfs, C. (2011b). Ein neuer Bildungsbegriff? Zur Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildung: Konturen des aktuellen Bildungsdiskurses. In C. Rohlfs (Hrsg.), *Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern* (S. 33–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlfs, C., Haring, M. & Palentien, C. (2008). Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In C. Rohlfs, M. Haring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 9–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohlfs, C., Haring, M. & Palentien, C. (Hrsg.). (2014). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS. (Bd. 2., überarbeitete und aktualisierte).
- Roppelt, U. (2003). *Kinder – Experten ihres Alltags? Eine empirische Studie zum außerschulischen Alltag von 8- bis 11-jährigen Kindern aus dem Bleiweißviertel Nürnberg*. Nürnberg: Peter Lang (Europäische Hochschulschriften; Bd. 11).
- Rosebrock, C. (2003). Literale Sozialisation und Schule. In K. Fritz, S. Sting & R. Vollbrecht (Hrsg.), *Mediensozialisation. Pädagogische Perspektiven des Aufwachsens in Medienwelten* (S. 117–132). Opladen: Leske + Budrich.
- Rosebrock, C. (2006). Literarische Sozialisation. Basisartikel. In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik* (S. 443–449). Baltmannsweiler: Schneider. (Bd. 1: A–L).

- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32 (2), 245–254.
- Rost, D. H. (2001). Leseverständnis. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 449–456). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Rost, J. (2004). *Lehrbuch Testtheorie - Testkonstruktion* (2. vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Rubin, D. B. (1976). Inference and missing data. *Biometrika*, 63 (3), 581–592.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple imputation for nonresponse in surveys*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Rubin, D. B. (1996). Multiple imputation after 18+ years. *Journal of the American Statistical Association*, 91 (434), 473–489.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell & H. Singer (Hrsg.), *Theoretical models and processes of reading* (S. 864–894). Newark, DE: International Reading Association.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (3), 450–461.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Research*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), 736–750.
- Sandhaas, B. (1986). Bildungsformen. In H.-D. Haller, T. Hanisch, D. Lenzen & H. Meyer (Hrsg.), *Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (S. 399–406). Stuttgart Klett. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 3).
- Satorra, A. & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66 (4), 507–514.
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I. *Empirische Pädagogik*, 14 (2), 135–150.
- Saxer, U., Langenbucher, W. R. & Fritz, A. (1989). *Kommunikationsverhalten und Medien. Lesen in der modernen Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, 17 (6), 755–772.
- Scheerer-Neumann, G. (1990). Lesestrategien und ihre Entwicklung im 1. Schuljahr: Zwei Fallbeispiele. *Grundschule*, 22 (10), 20–24.
- Scheerer-Neumann, G. (1997). Lesen und Leseschwierigkeiten. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 279–303). Göttingen: Hogrefe. (Bd. D, I, 3).
- Scheerer-Neumann, G. (2003). Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch* (S. 513–524). Paderborn: Schöningh. (Bd. 1).
- Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2002). *Beurteilung von Strukturgleichungsmodellen. Arbeiten aus dem Institut für Psychologie, Heft 4/2002*. Frankfurt a. M.: Goethe Universität.
- Schiefele, U. (1996a). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (1996b). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3–18.

- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 257–280.
- Schiefele, U. (2004). Förderung von Interessen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 134–144). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2008). Lernmotivation und Interesse. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 38–50). Göttingen: Hogrefe. (Handbuch der Psychologie; Bd. 10).
- Schiefele, U. (2009a). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151–177). Heidelberg: Springer. (Springer-Lehrbuch).
- Schiefele, U. (2009b). Situational and individual interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Hrsg.), *Handbook of motivation at school* (S. 197–222). New York: Routledge.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiefele, U. & Köller, O. (2010). Intrinsische und extrinsische Motivation. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4., überarb. und erw. Aufl., S. 336–344). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. (Anwendung Psychologie).
- Schiefele, U. & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8 (2), 141–160.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 10 (2), 120–148.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Intrinsische Lernmotivation und Lernen: Ein Überblick zu Ergebnissen der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8 (1), 1–13.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2005). Intrinsische Motivation – Theorien und Befunde. In R. Vollmeyer & J. Brunstein (Hrsg.), *Motivationspsychologie und ihre Anwendung* (S. 39–58). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, U. & Wild, K.-P. (2000). *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*. Münster: Waxmann.
- Schmidt-Denter, U. (2005). *Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung* (4. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. (Lehrbuch).
- Schmidt, T., Roßbach, H.-G. & Sechtig, J. (2010). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (3. durchges. Aufl., S. 351–363). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmitt, M. (2009). Innerfamiliäre Beziehungen und Bildungserfolg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12 (4), 715–732.
- Schnabel, K. U. & Schwippert, K. (2000). Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe und den Beruf. In J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.), *TIMMS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (S. 261–300). Opladen: Leske + Budrich. (Bd. 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit).
- Schneewind, K. A. (1999). *Familienpsychologie* (2., überarbeitete. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, K. (1973). *Motivation unter Erfolgsrisiko*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, T. (2004). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Soziale Herkunft als Determinante der Schulwahl. In M. Szydlik (Hrsg.), *Generation und Ungleichheit* (S.

- 77–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Schriftenreihe Sozialstrukturanalyse; Bd. 19).
- Schneider, T. (2005). Nachhilfe als Strategie zur Verwirklichung von Bildungszielen. Eine empirische Untersuchung mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP). *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (3), 363–379.
- Schneider, W., Körkel, J. & Weinert, F. E. (1990). Expert knowledge, general abilities, and text processing. In W. Schneider & F. E. Weinert (Hrsg.), *Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance* (S. 235–251). New York: Springer.
- Schneider, W. & Näslund, J. C. (1999). Impact of early phonological processing skills on reading and spelling in school: Evidence from the Munich Longitudinal Study. In F. E. Weinert & W. Schneider (Hrsg.), *Individual development from 3 to 12. Findings from the Munich Longitudinal Study* (S. 126–147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnotz, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen: Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz. (Bd. 20).
- Schnotz, W. (2001). Textverständnis. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. überarb. und erw. Aufl., S. 709–717). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Schnotz, W. & Dutke, S. (2004). Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–100). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schöfthaler, T. (1981). Informelle Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 16. Beiheft: *Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Interdisziplinäre Studien über den Stand der Wissenschaft: Berichte, Besprechungen, Bibliographie*, 97–115.
- Schümer, G., Weiß, M., Steinert, B., Baumert, J., Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427–454). Opladen: Leske + Budrich.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Hrsg.), *Development of achievement motivation* (S. 16–31). San Diego, CA: Academic Press. (Educational psychology series).
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (3. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Schunk, D. H. & Rice, J. M. (1989). Learning goals and children's reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 21 (3), 279–293.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J. T. Guthrie & A. Wigfield (Hrsg.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (S. 34–50). Newark, DE: International Reading Association.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28–53). Weinheim: Beltz. (Zeitschrift für Pädagogik; Bd. 44, Beiheft).
- Schwippert, K., Bos, W. & Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse*

- aus IGLU. *Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 265–302). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K., Hornberg, S., Freiberg, M. & Stubbe, T. C. (2007). Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 249–270). Münster: Waxmann.
- Schwippert, K. & Schnabel, K. U. (2000). Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen. In J. Baumert, W. Bos & R. H. Lehmann (Hrsg.), *TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung am Ende der Pflichtschulzeit* (S. 282–300). Opladen: Leske + Budrich.
- Schwippert, K., Wendt, H. & Tarelli, I. (2012). Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 191–207). Münster: Waxmann.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. Neuwied: Luchterhand.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407–441.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.-P. (1993). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Shell, D. F., Colvin, C. & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancies mechanism in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386–398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C. & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 91–100.
- Short, E. J. & Ryan, E. B. (1984). Metacognitive differences between skilled and less skilled readers: Remediating deficits through story grammar and attribution training. *Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 225–235.
- Sins, P. H. M., van Joolingen, W. R., Savelsbergh, E. R. & van Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students' achievement goal orientation, self efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (1), 58–77.
- Skaalvik, E. M. (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64 (1), 133–143.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 292–307.
- Skaalvik, E. M. & Hagtvet, K. A. (1995). Academic achievement, self-concept, and conformity to school norms: A developmental analysis. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9 (3–4), 211–220.
- Skaalvik, E. M. & Rankin, R. J. (1990). Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 546–554.

- Skaalvik, E. M. & Rankin, R. J. (1995). A test of the internal/external frame of reference model at different levels of math and verbal self-perception. *American Educational Research Journal*, 32 (1), 161–184.
- Skinner, B. F. (1956). *A case history in scientific method*. *American Psychologist*, 11 (5), 221–233.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 22–32.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (5. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, W. E. (1974). The effects of social and monetary rewards on intrinsic motivation: Cornell University.
- Smolka, A. & Rupp, M. (2007). Die Familie als Ort der Vermittlung von Alltags- und Daseinskompetenzen. In M. Harring, C. Rohlf's & C. Palentien (Hrsg.), *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen* (S. 219–236). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Snedecor, G. W. & Cochran, W. G. (1989). *Statistical methods*. Ames, IA: Blackwell Publ.
- Solga, H. & Dombrowski, R. (2009). *Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf*. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.
- Sonnenschein, S., Brody, G. & Munsterman, K. (1996). The influence of family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Hrsg.), *Developing engaged readers in school and home communities* (S. 3–20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Soremski, R. & Lange, A. (2010). *Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Sparfeldt, J. R., Buch, S. R., Wirthwein, L. & Rost, D. H. (2007). Zielorientierung: Zur Relevanz der Schulfächer. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (4), 165–176.
- Spinath, B. (2011). Lernmotivation. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche* (S. 45–55). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 29–40). Göttingen: Hogrefe.
- Spitzer, M. (2009). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens* (Nachdr. Aufl.). Berlin: Spektrum.
- Stanat, P. (2004, April). *The role of migration background for student performance: An international comparison* Vortrag gehalten auf der Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Diego, USA.
- Stanat, P. (2006a). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34 (2), 98–124.
- Stanat, P. (2006b). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat,

- K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 251–270). Opladen: Leske + Budrich.
- Stanat, P., Rauch, D. & Segeritz, M. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 200–230). Münster: Waxmann.
- Stanat, P., Schwippert, K. & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55. Beiheft, 147–164.
- Stanovich, K. E. (1984). The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental and educational psychology. *Remedial and Special Education*, 5 (3), 11–19.
- Stauber, B. (2004). *Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale*. Wiesbaden: Leske+Budrich. (Erlebniswelten; Bd. 7).
- Stecher, L. (2000). Entwicklung der Lern- und Schulfreude im Übergang von der Kindheit zur Jugend – Welche Rolle spielt die Familienstruktur und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20 (1), 70–88
- Stecher, L. (2001). *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Juventa.
- Steinborn, P. & Franzmann, B. (1980). Kommunikationsverhalten und Buch bei Kindern und Jugendlichen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In K. E. Maier (Hrsg.), *Kind und Jugendlicher als Leser. Beiträge zur Jungleserforschung* (S. 159–192). Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- Steiner, C. & Fischer, N. (2011). Wer nutzt Ganztagsangebote und warum? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 185–203.
- Steinkamp, G. (1991). Sozialstruktur und Sozialisation. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völl. neubearb. Aufl., S. 251–277). Basel: Beltz.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19 (1), 80–90.
- Stern, E. & Sommerland, E. (1999). *Workplace learning, culture and performance*. London: Institute of Personnel and Development. (Issues in People Management).
- Stiensmeier-Pelster, J., Balke, S. & Schlangen, B. (1996). Lern- vs. Leistungsziele als Bedingungen des Lernverhaltens und des Lernfortschritts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 28, 169–187.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2006). Kausalattributionen von Verhalten und Leistung. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 355–392). Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch).
- Stiensmeier-Pelster, J., Martini, A. & Reisenzein, R. (1995). The role of surprise in the attribution process. *Cognition and Emotion*, 9 (1), 5–31.
- Straka, G. A. (2005). Informal learning: genealogy, concepts, antagonisms and questions. In K. Künzel (Hrsg.), *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis* (S. 27–45). Köln: Böhlau.
- Stubbe, T. C. & Bos, W. (2008). Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften und Schullaufbahnentscheidungen von Eltern am Ende der vierten Jahrgangsstufe. *Empirische Pädagogik*, 22 (1), 49–63.
- Stubbe, T. C., Bos, W. & Euen, B. (2012). Der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.),

- IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 209–226). Münster: Waxmann.
- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im Internationalen Vergleich* (S. 299–327). Münster: Waxmann.
- Surber, C. F. (1980). The development of reversible operations in judgments of ability, effort, and performance. *Child Development*, 51, 1018–1029.
- Teachman, J. D., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of marriage and family*, 58 (3), 773–783.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries: an empirical study*. Stockholm: Almqvist. (International studies in evaluation; Bd. 3).
- Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2002). Implicit and self-attributed achievement motives: Concordance and predictive validity. *Journal of Personality*, 70 (5), 729–755.
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. Schule, Familie und Freunde. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 468–509). Opladen: Leske + Budrich.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2001). Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (5), 703–724.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (2), 334–349.
- Trudewind, C. (1975). *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Trudewind, C. & Wegge, J. (1989). Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. *Unterrichtswissenschaft*, 17 (2), 133–155.
- Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 460–472.
- Tucker, L. R. & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38 (1), 1–10.
- Tullius, C. (2001). Typologien der Leser und Mediennutzer. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend. Eine Studie der Stiftung Lesen* (S. 61–83). Mainz: SPIEGEL-Verlag. (Schriftenreihe Lesewelten; Bd. 3).
- Tully, C. J. (2004a). Alltagslernen in technisierten Welten: Kompetenzerwerb durch Computer, Internet und Handy. In P. Wahler, C. J. Tully & C. Preiß (Hrsg.), *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (S. 153–187). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tully, C. J. (2004b). Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (4), 408–430.
- Tully, C. J. (2006). Einleitung: Vom institutionellen zum informellen Lernen. Anmerkungen zum Wandel des Lernens und den absehbaren Trends zu informeller Bildung. In C. J. Tully (Hrsg.), *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen in der Jugend verändert* (S. 9–22). Weinheim, München: Juventa.
- Ulich, D. (1991). Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (4., völlig neu bearb. Aufl., S. 57–76). Weinheim: Beltz.

- Urhahne, D. (2008). Sieben Arten der Lernmotivation. Ein Überblick über zentrale Forschungskonzepte. *Psychologische Rundschau*, 59 (3), 150–166.
- Valtin, R. & Fatke, R. (1997). *Freundschaft und Liebe. Persönliche Beziehungen im Ost/West- und im Geschlechtervergleich*. Donauwörth: Auer. (Innovation und Konzeption).
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M. E. & Potthoff, B. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006 - die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens* (S. 43-90). Münster: Waxmann.
- van Ackeren, I. (2002). Von FIMS und FISS bis TIMSS und PISA. Schulleistungen in Deutschland im historischen und internationalen Vergleich. *Die Deutsche Schule*, 94 (2), 157–175.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Kraayenoord, C. E. & Schneider, W. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14 (3), 305–324.
- van Peer, W. (1991). Literary socialization in the family: A state of the art. *Poetics*, 20 (5–6), 539–558.
- Vester, M. (2004). Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnung und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In S. Engler & B. Kraus (Hrsg.), *Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus* (S. 13–54). Weinheim: Juventa.
- von Gross, F. (2007). Erwerb einkommensrelevanter Leistungskompetenzen in Jugendkulturen am Beispiel der Visual Kei-Szene. In J. Mansel & H. Kahlert (Hrsg.), *Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation* (S. 183–200). Weinheim: Juventa. (Jugendforschung).
- von Wensierski, H.-J. (2003). *Jugendcliquen und Jugendbiographien. Biografische und ethnografische Analyse der Mitgliedschaft in Jugendcliquen am Beispiel ostdeutscher Jugendlicher*. Habilitationsschrift. Halle: Universität Halle.
- Voss, A. (2006). *Print- und Hypertextlesekompetenz im Vergleich. Eine Untersuchung von Leistungsdaten aus der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) und der Ergänzungsstudie Lesen am Computer (LaC)*. Münster: Waxmann.
- Voss, A., Blatt, I. & Kowalski, K. (2007). Zur Erfassung orthographischer Kompetenz in IGLU 2006. Dargestellt an einem sprachsystematischen Test auf Grundlage von Daten aus der IGLU-Voruntersuchung. *Didaktik Deutsch*, 23, 15–33.
- Wahler, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (2008). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung* (2., erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Walper, S. (1999). Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kinder. In A. Lepenies, G. Nummer-Winkler, G. E. Schäfer & S. Walper (Hrsg.), *Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen* (S. 291–360). München: Leske+Budrich.
- Walter, O. (2009). Herkunftsassoziierte Disparitäten im Lesen, der Mathematik und den Naturwissenschaften: ein Vergleich zwischen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006. In M. Prenzel & J. Baumert (Hrsg.), *Vertiefende Analysen zu PISA 2006* (S. 149–168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Walter, O. & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 84–105.
- Walther, P., Tully, C. J. & Preiß, C. (2004). *Jugendliche in neuen Lernwelten. Selbstorganisierte Bildung jenseits institutioneller Qualifizierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Watermann, R., Thurn, S., Tillmann, K.-J. & Stanat, P. (2005). *Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Pädagogisch-didaktische Konzepte und empirische Evaluation reformpädagogischer Praxis*. Weinheim: Juventa.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3–25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548–573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Weiner, B. (1995). *Judgments of responsibility. A foundation for a theory of social conduct*. New York: Guilford Press.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Hrsg.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (S. 95–120). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Weise, G. (1975). *Intelligenz – Konzentration – Spezielle Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe. (Psychologische Leistungstests. Ein Handbuch für Studium und Praxis; Bd. 1).
- Weiß, M. & Steinert, B. (2001). Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen. Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitung. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 427–453). Opladen: Leske + Budrich.
- Wendt, H., Stubbe, T. C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 175–190). Münster: Waxmann.
- Werner, C. & Schermelleh-Engel, K. (2009). Faktorenanalysen höherer Ordnung. - Online. Zugriff am 26.03.2014. Verfügbar unter http://www.psychologie.uzh.ch/fachrichtungen/methoden/team/christinawerner/sem/cf_a_2nd_order.pdf
- West, S. G., Taylor, A. B. & Wu, W. (2012). Model fit and model selection in structural equation modeling. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Handbook of structural equation modeling* (S. 209–231). New York: The Guilford Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297–333.

- Whitehead, M. (2004). Sprachliche Bildung und Schriftsprachkompetenz (literacy) in der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (S. 295–312). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Whitley, B. E. J. & Frieze, I. H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), 608–616.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Wiese, W., Meulemann, H. & Wieken-Mayser, M. (1983). *Soziale Herkunft und Schullaufbahn von Gymnasiasten*. Köln: Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59–68.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12 (3), 265–310.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68–81.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C. & Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451–469.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997a). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32 (2), 57–58.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational psychology*, 89 (3), 420–432.
- Wild, E. (2001). Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 481–499.
- Wild, E. & Hofer, M. (2002). Familien mit Schulkindern. In M. Hofer, E. Wild & P. Noack (Hrsg.), *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung* (2. vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 216–241). Göttingen: Hogrefe.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen von Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (1), 27–51.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie; Bd. 16).
- Willems, A. S. (2011). *Bedingungen des situationalen Interesses im Mathematikunterricht. Eine mehrbenenanalytische Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Wollscheid, S. (2008). *Lesesozialisation in der Familie: Eine Zeitbudgetanalyse zu Lesegewohnheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wong, P. T. P. & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40 (4), 650–663.
- Wulf, C., Althans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, S., Tervooren, A., Wagner-Willi, M. & Zirfas, J. (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske+Budrich.
- Youniss, J. (1982). Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens* (S. 78–108). Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft).

- Youniss, J. (1994). *Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; Bd. 1157).
- Zeiber, H. (2005). Der Machtgewinn der Arbeitswelt über die Zeit der Kinder. In H. Hengst & H. Zeiber (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 201–226). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zerle, C. (2008). Lernort Freizeit: Die Aktivitäten von Kindern zwischen 5 und 13 Jahren. In C. Alt (Hrsg.), *Kinderleben – Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten*. (S. 345–366). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. (Bd. 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen).
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51–59.
- Zimmermann, P. & Spangler, G. (2001). Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (4), 461–479.
- Zinnecker, J. (2008). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchgesehene und erw. Aufl., S. 531–554). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S. & Stecher, L. (2002). *null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Ein Selbstbild*. Opladen: Leske+Budrich.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern*. Weinheim: Juventa. (Kindheiten; Bd. 8).
- Zschach, M. (2008). Schule als Kontext und Gegenstand von Peerkultur. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler, M. Zschach & N. Pfaff (Hrsg.), *Kinder und ihre Peers – Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien* (S. 280–300). Opladen: Barbara Budrich.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically-motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4 (3), 443–446.

9.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 3.1:	Ursachendimensionen nach Weiner (1986).....	33
Tabelle 6.1:	Ablauf der Untersuchung und eingesetzte Instrumente in Deutschland.....	145
Tabelle 6.2:	Kurzdokumentation der Skalen und Indikatoren zur Lernmotivation.....	149
Tabelle 6.3:	Kurzdokumentation weiterer Kontextmerkmale	150
Tabelle 6.4:	Durchschnittliches Alter und durchschnittliche Lesekompetenz der an IGLU-E 2006 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (N=7899)	150
Tabelle 6.5:	Schülerstichprobe nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischem Status.....	151
Tabelle 6.6:	Ausgewählte Modellgütekriterien im Überblick	164
Tabelle 6.7:	Übersicht zum methodischen Vorgehen.....	165
Tabelle 7.1:	Ergebnisse der CFA zur Lesemotivation.....	169
Tabelle 7.2:	Deskriptive Statistiken zum Leseselbstkonzept.....	171
Tabelle 7.3:	Deskriptive Statistiken zum Leseinteresse	172
Tabelle 7.4:	Deskriptive Statistiken zum Austausch Lesen.....	172
Tabelle 7.5:	Ergebnisse der CFA zur allgemeinen Lernmotivation	174
Tabelle 7.6:	Deskriptive Statistiken zum akademischen Selbstkonzept.....	175
Tabelle 7.7:	Deskriptive Statistiken zur Selbstwirksamkeitserwartungen.....	176
Tabelle 7.8:	Deskriptive Statistiken zur Leistungsmotivation.....	176
Tabelle 7.9:	Deskriptive Statistik zum Migrationshintergrund	180
Tabelle 7.10:	Deskriptive Statistik zum häuslichen Sprachgebrauch.....	180
Tabelle 7.11:	Deskriptive Statistik zum Geschlecht.....	181
Tabelle 7.12:	Deskriptive Statistiken zu den kognitiven Grundfähigkeiten	181
Tabelle 7.13:	Deskriptive Statistiken zum kulturellen Kapital.....	192
Tabelle 7.14:	Deskriptive Statistik zum ökonomischen Kapital	193
Tabelle 7.15:	Ergebnisse der CFA zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten.....	194
Tabelle 7.16:	Deskriptive Statistiken zur Vorbereitung Lesen.....	195
Tabelle 7.17:	Deskriptive Statistiken zu den Vorkenntnissen im Lesen	195
Tabelle 7.18:	Deskriptive Statistiken zum gemeinsamen Lesen	196
Tabelle 7.19:	Deskriptive Statistik zur Einstellung Lesen.....	197
Tabelle 7.20:	Ergebnisse der CFA zum elterlichen Erziehungsverhalten	198
Tabelle 7.21:	Deskriptive Statistik zur Kontrolle Medien.....	199
Tabelle 7.22:	Deskriptive Statistik zur Kontrolle Hausaufgaben	199
Tabelle 7.23:	Deskriptive Statistiken zur Nutzung von Projekten und AGs	225
Tabelle 7.24:	Deskriptive Statistiken zu der Peereingebundenheit	226
Tabelle 7.25:	Deskriptive Statistiken zum Medienkonsum.....	227
Tabelle 7.26:	Deskriptive Statistiken zur Leistungsförderung	227

9.3 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1:	Vereinfachtes Modell zur Genese von Bildungsentscheidungen nach Boudon.....	78
Abbildung 4.2:	Formale, nichtformale und informelle Bildungsorte und Modalitäten bei Kindern und Jugendlichen	103
Abbildung 5.1:	Theoretisches Rahmenmodell zur Bedeutung der verschiedenen Ebenen der familiären Sozialisation für die motivationalen Einstellungen und die Leseleistung	137
Abbildung 6.2:	Mediatormodell.....	161
Abbildung 7.1:	Messmodell II zur Lesemotivation	170
Abbildung 7.2:	Messmodell II zur allgemeinen Lernmotivation.....	175
Abbildung 7.3:	Lesemotivation und Leseleistung	178
Abbildung 7.5:	Lernmotivation und Leseleistung	183
Abbildung 7.6:	Prädiktorenmodell der Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation und Kontextmerkmalen.....	185
Abbildung 7.7:	Lesemotivation und Leseleistung	186
Abbildung 7.8:	Lernmotivation und Leseleistung	186
Abbildung 7.9:	Das Zusammenspiel von Lern- und Lesemotivation	187
Abbildung 7.10:	Die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation	188
Abbildung 7.11:	Die Bedeutung des akademischen Selbstkonzeptes für die Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten	188
Abbildung 7.12:	Messmodell zur kulturellen Herkunft	191
Abbildung 7.13:	Messmodell II zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten	194
Abbildung 7.14:	Messmodell zur elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber.....	196
Abbildung 7.15:	Messmodell II zum elterlichen Erziehungsverhalten.....	198
Abbildung 7.16:	Kulturelles Kapital und Leseleistung.....	200
Abbildung 7.17:	Kulturelles Kapital und Lesemotivation	200
Abbildung 7.18:	Effekte des kulturellen Kapitals auf die Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation.....	201
Abbildung 7.19:	Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Leseleistung	202
Abbildung 7.20:	Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Lesemotivation	202
Abbildung 7.21:	Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation	203
Abbildung 7.22:	Kulturelles Kapital und Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber.....	204
Abbildung 7.23:	Kulturelles Kapital, Einstellung der Eltern dem Lesen gegenüber und Lesemotivation.....	204
Abbildung 7.24:	Kulturelles Kapital und Leseleistung unter Berücksichtigung der elterlichen Einstellung dem Lesen gegenüber und der Lesemotivation	205
Abbildung 7.25:	Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung	207
Abbildung 7.26:	Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Lesemotivation	208

Abbildung 7.27: Mediatormodell zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten vermittelt über die Lesemotivation	208
Abbildung 7.28: Kulturelles Kapital und Vorkenntnisse Lesen	209
Abbildung 7.29: Lesebezogenes Unterstützungsverhalten und Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft	210
Abbildung 7.30: Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation.....	211
Abbildung 7.31: Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextmerkmalen.....	213
Abbildung 7.32: Kulturelles Kapital und akademisches Selbstkonzept	215
Abbildung 7.33: Kulturelles Kapital und Leseleistung unter Berücksichtigung des akademischen Selbstkonzeptes	216
Abbildung 7.34: Elterliches Erziehungsverhalten und akademisches Selbstkonzept.....	216
Abbildung 7.35: Kulturelles Kapital und Elterliches Erziehungsverhalten	217
Abbildung 7.36: Mediatormodell zum kulturellen Kapital vermittelt über das elterliche Erziehungsverhalten.....	217
Abbildung 7.37: Elterliches Erziehungsverhalten und Leseleistung vermittelt über die Lesemotivation unter Berücksichtigung der kulturellen Herkunft	219
Abbildung 7.38: Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung	220
Abbildung 7.39: Messmodell II zu den außerschulischen Lerngelegenheiten	224
Abbildung 7.40: Prädiktorenmodell der Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten	229
Abbildung 7.41: Prädiktorenmodell der Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten und der kulturellen Herkunft	230
Abbildung 7.42: Prädiktorenmodell der Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten	233
Abbildung 7.43: Prädiktorenmodell der Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten und Kontextmerkmalen	234
Abbildung 7.44: Soziale Herkunft und Lesemotivation	239
Abbildung 7.45: Soziale Herkunft und Lesemotivation	240
Abbildung 7.46: Mediatormodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten.....	241
Abbildung 7.47: Strukturgleichungsmodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten.....	243
Abbildung 7.48: Soziale Herkunft und Lernmotivation	244
Abbildung 7.49: Mediatormodell zur Bedeutung der sozialen Herkunft für die Lernmotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten.....	245
Abbildung 7.50: Sozialisation auf Handlungsebene und Leseleistung.....	248

Abbildung 7.51: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation	249
Abbildung 7.52: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation	251
Abbildung 7.53: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen.....	253
Abbildung 7.54: Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen.....	258

9.4 Formelverzeichnis

Formel 6.1: Zusammenhang zwischen Kovarianz und Varianz.....	157
Formel 6.2: Formel zur Berechnung der Standardabweichung aus der Kovarianz.....	157
Formel 6.3: Formel zur Berechnung von Cronbachs Alpha.....	158
Formel 6.4: Differenztest-Scaling-Korrektur	160
Formel 6.5: Satorra-Bentler χ^2 -Differenzentest.....	160

10 Zusammenfassung der Arbeit

10.1 Deutschsprachige Zusammenfassung

Ergebnisse der Bildungsforschung zeigen überwiegend einheitlich, dass neben der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auch institutionelle Rahmenbedingungen, das Instruktions- und Erziehungsverhalten der Lehrkräfte sowie das Erziehungsverhalten der Eltern einen Einfluss auf die Schulleistung nehmen (Helmke & Weinert, 1997). Deshalb sollte die Untersuchung leistungsrelevanter Einflussfaktoren auf mehrperspektivischen Analysemodellen beruhen, die möglichst verschiedene Bereiche der Schülerrealität abbilden (wie z. B. Klassenklima und Instruktionsverhalten der Lehrkraft, motivationale Einstellungen der Schülerinnen und Schüler, familiäre Sozialisationsbedingungen sowie die außerschulischen und schulischen Freizeitaktivitäten). Trotzdem wurden die Bereiche Schule und Freizeit lange Zeit separat voneinander betrachtet, womit die Untersuchung sozialer Beziehungen auf einzelne Institutionen beschränkt wurde. Der von Bronfenbrenner (2000) vertretene ‚Ökologische Ansatz‘ verweist „auf die Notwendigkeit, den Schwerpunkt der Forschung breiter zu fassen und Beziehungen zwischen Systemen einzubeziehen, wie sie auf das Verhalten und die Entwicklung des Einzelnen einwirken“ (Bronfenbrenner, 2000, S. 87). Damit soll der Annahme entsprochen werden, dass die Einflüsse eines spezifischen Sozialisationsmilieus (beispielsweise Familie, Klassenzimmer, Peer-Group) immer in Wechselbeziehungen zu weiteren Lebensbereichen stehen (Bronfenbrenner, 1981).

In der vorliegenden Arbeit wird anhand von Mediatoranalysen und Strukturgleichungsmodellen überprüft, inwiefern die außerschulischen Lerngelegenheiten (wie beispielsweise die Nutzung von Ganztagsangeboten, die Teilnahme an Angeboten zur Leistungsförderung, die Eingebundenheit in Gleichaltrigenkontakte und der Medienkonsum) in Zusammenhang mit den schulischen Leistungen stehen, wobei die motivationalen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler als vermittelnde Faktoren in den Fokus genommen werden. Um die verschiedenen Sozialisationseinflüsse möglichst differenziert darzustellen und deren Bedeutung für leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten, werden neben den außerschulischen Lerngelegenheiten ebenso die familiären Sozialisationsbedingungen wie die soziale Herkunft, die lesesozialisatorischen Prozesse und Strukturen sowie die Erziehungspraktiken der Eltern bei der Überprüfung des Zusammenhangs von nichtformalen und informellen Lerngelegenheiten und Lernerfolg berücksichtigt. Anhand der repräsentativen nationalen IGLU-E 2006 Stichprobe wird dargestellt, inwiefern sich die außerschulischen Lerngelegenheiten in das Zusammenspiel von familiärer Sozialisation und Leseleistung (vermittelt über die motivationalen Einstellungen) einfügen und als weitere Dimension der familiären Sozialisation betrachten lassen.

Die empirischen Befunde zeigen, dass die außerschulischen Lerngelegenheiten als vermittelnde Faktoren den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Lernerfolg mediierten. Ebenso zeigen die Ergebnisse, dass vermehrt leistungsschwache, wenig motivierte Schülerin-

nen und Schüler aus sozial benachteiligten Elternhäusern an Angeboten zur Leistungsförderung und Ganztagsangeboten teilnehmen. Damit zeigen die Analysen einerseits, dass diese Angebote offensichtlich die Schülerinnen und Schüler erreichen, die besonders davon profitieren können. Andererseits wird deutlich, dass das Potential der außerschulischen Lerngelegenheiten, welches unter anderem in der Schaffung vielfältiger Interaktionsmöglichkeiten durch heterogene Lerngruppen liegt, bislang nicht ausgeschöpft wird. Darüber hinaus weisen die Befunde darauf hin, dass die Eingebundenheit in Gleichaltrigenkontakte über das Leseinteresse in einem positiven Zusammenhang steht und sich des Weiteren unabhängig vom Sozialstatus zeigt. Damit erhält die Peergroup eine besondere Relevanz, wenn es um die Frage nach motivationsunterstützenden Maßnahmen geht.

Auch wenn die Ergebnisse mit einigen Einschränkungen betrachtet werden sollten (wie z. B. dem Querschnittsdesign), liefern sie empirische Hinweise auf die Bedeutsamkeit nicht-curricularen Lernens für leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale und bestätigen die Wechselwirkung zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen der Sozialisation und den außerschulischen Lerngelegenheiten. Für die schulische Praxis liefern die Ergebnisse Hinweise darauf, dass die Eingebundenheit in Peerkontakte in einem positiven Zusammenhang mit der Häufigkeit des Austausches über das Lesen steht, welcher wiederum in einem positiven Verhältnis zum Leseinteresse steht. Von daher sollte es Schülerinnen und Schülern ermöglicht werden, in eine Vielzahl an Gleichaltrigenkontakten eingebunden zu sein, was sich unter anderem durch ein flächendeckendes gebundenes Ganztagsschulsystem unterstützen ließe. Durch die Schaffung heterogener Lerngruppen in nichtformalen Lernzusammenhängen könnten die Schülerinnen und Schüler ihr Peerkapital (du Bois-Reymond, 2000, in Anlehnung an Bourdieu) ausbauen und sich damit familienunabhängiges soziales und kulturelles Kapital aneignen, was zu mehr Chancengerechtigkeit führen könnte.

Insgesamt bestätigt die vorliegende Arbeit, dass die nichtformalen und informellen Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler bei der Untersuchung von leistungsrelevanten Einflussfaktoren nicht unberücksichtigt bleiben sollten und in das Zusammenspiel von Individuum, Familie und Schule in zukünftigen Forschungsvorhaben integriert werden sollten.

10.2 Englischsprachige Zusammenfassung

The school achievement of students is not only influenced by their personality, but also by institutional parameters, teacher's instructional and educational behavior, and parental educational behavior, as the predominant majority of educational researches show (Helmke & Weinert, 1998). Therefore, the study of performance relevant influences should be grounded on multi-perspectival analysis models which cover a broad range of the student's reality (e.g. the class climate and the instructional behavior of the teacher, motivational attitudes, the domestic conditions of socialization as well as the curricular and extracurricular activities). However, school and leisure have been examined separately for a long time and the survey of social relations was restricted to single institutions. The "ecological approach" of Bronfenbrenner (2000) indicates the "necessity to extend the research focus and to include the relations between the systems – how they influence the individual behavior and development" (Bronfenbrenner, 2000, p. 87). Hence he ratifies the assumption of an inter-relation between a specific milieu (e.g. family, class room, peer group) and other areas of life (Bronfenbrenner, 1981).

This paper examines, , in applying a mediator analysis and a structural equation model, to what extent extracurricular activities (full-time school activities, participation in performance enhancement activities, the embeddedness in peer groups and the use of media) correlate with school achievements, focusing on motivational attitudes of the students as mediating factors. The various influences on socialization should be differentiated and their importance for personal traits of student performance needs to be pointed out. So, beside the extracurricular activities, also domestic conditions of socialization like the social origin, processes and structures of reading socialization as well as the parental educational practices will be taken into account to examine the connection between formal and informal educational opportunities and achievements. Based on the representative national IGLU-E 2006 random sample it will be demonstrated, in what way extracurricular activities are another dimension of domestic socialization and how they are part of the interaction between reading performance (mediated by motivational attitudes) and domestic socialization.

The empirical results show, that extracurricular activities mediate the connection between social origin and educational success. Moreover, the findings reveal how an increasing number of students with a deprived social background and low motivation tend to join in activities for performance enhancement and activities of full-time-schooling. Thereby the analysis on the one hand shows that these activities reach the students who particularly benefit from them. On the other hand it exemplifies that the potential of extracurricular activities, which amongst other things create diverse possibilities for interactions between heterogeneous groups of learners, is still not exploited. Furthermore, the results point out the relationship between being embedded in peer groups and reading performance mediated by the reading interest, which is independent from the social status. Thus, concerning the question of motivation supporting measures, the peer group is highly relevant.

Even though the study has some restrictions (e.g. the cross-sectional design) the results give empirical indications for the relevance of extracurricular learning for performance relevant personal traits and confirm the interaction between structural and processual features of socialization and extracurricular activities. For scholastic practices, the results provide an indication for a positive correlation between the embeddedness into the peer group and the frequency of talking about what was read, which positively correlates with the reading interest. Consequently, the students should have the possibility to be included into a variety of peer groups, which among other things could be achieved by an extensive full-time school system. The equality of opportunity could be increased, by creating heterogeneous groups of learners in informal educational environments. In these informal educational environments the students could extend their peer capital (du Bois-Reymond, 2000, based on Bourdieu) and thus acquire social and cultural capital independent of their family background.

In conclusion, this paper confirms that non-formal and informal educational opportunities should not be neglected in the examination of students' performance relevant factors and therefore, the interaction between the individual, the family and school should be included in future research projects.

11 Anlage

Anlagenverzeichnis

Anlage 1	Teilnahmequoten von IGLU-E 2006 in Deutschland (ungewichtet)	367
Anlage 2	Mittelwertsvergleich der Skalen mit und ohne missings.....	367
Anlage 3	Korrelationen der einzelnen Dimensionen der Lernmotivation	368
Anlage 4	Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextvariablen I	368
Anlage 5	Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextvariablen II.....	368
Anlage 6	Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation	369
Anlage 7	Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation und Kontextvariablen	369
Anlage 8	Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der motivationalen Einstellungen und den kognitiven Grundfähigkeiten	369
Anlage 9	Konfirmatorische Faktorenanalyse zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten	370
Anlage 10	Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung des lesebezogenen Unterstützungsverhalten und der kognitiven Grundfähigkeit	370
Anlage 11	Effekte des kulturellen Kapitals auf die Lesemotivation vermittelt über die Vorkenntnisse im Lesen	371
Anlage 12	Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextvariablen	371
Anlage 13	Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und der kognitiven Grundfähigkeit	372
Anlage 14	Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten	372
Anlage 15	Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen.....	373
Anlage 16	Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Lesemotivation	373
Anlage 17	Prädiktorenmodell der Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten, der kulturellen Herkunft und den kognitiven Grundfähigkeiten.....	374
Anlage 18	Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Lernmotivation unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten	374
Anlage 19	Prädiktorenmodell der Leseleistung unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten und Kontextmerkmalen.....	375
Anlage 20	Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen und Kontextmerkmalen...	376

Anlage 21 Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen und Kontextmerkmalen	377

Anlage 1 Teilnahmequoten von IGLU-E 2006 in Deutschland (ungewichtet)

Fragebogen	Teilnahmequoten (in %)
Schülerfragebogen (1. Testtag)	95
Schülerfragebogen (2. Testtag)	92
Elternfragebogen	87
Deutschlehrerfragebogen ¹	96
Schulleiterfragebogen	96

¹ Anteil der Klassen, aus denen mindestens ein Lehrerfragebogen vorliegt.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) © IGLU 2006

Anlage 2 Mittelwertsvergleich der Skalen mit und ohne missings

Skala	vollständig			nicht vollständig			M-Ver- gleich (p- Wert)	% feh- lend in mind. 1 Item	% feh- lend in allen Items
	MW	(SD)	N	MW	(SD)	N			
Leseselbstkonzept	3,08	0,83	7204	3,25	0,96	211	0,000	2,7	6,1
Leseinteresse	2,57	0,52	6766	2,51	0,82	831	0,061	10,5	3,8
Austausch Lesen	2,83	0,90	7149	3,03	0,93	414	0,000	5,2	4,2
Akademisches Selbstkonzept	3,02	0,88	6611	3,01	0,85	524	0,493	6,6	9,7
Selbstwirksamkeitserwartung	3,10	1,00	6904	2,89	1,02	160	0,003	2,0	10,6
Leistungsmotivation	3,71	0,56	6969	3,47	0,70	172	0,000	2,2	9,6
Kulturelles Kapital	3,30	0,53	5445	3,16	0,75	1451	0,000	18,4	12,7
Einstellung Lesen	2,47	0,57	6510	1,69	0,86	316	0,000	4,0	13,6
Vorkenntnisse Lesen	2,66	0,82	6700	2,25	0,94	153	0,000	1,9	13,3
Vorbereitung lesen	1,88	0,62	6664	1,90	0,66	183	0,885	2,3	13,3
Gemeinsam Lesen	2,17	0,80	6718	2,04	0,81	162	0,313	2,0	12,9
Kontrolle Hausaufgaben	2,44	0,99	5773	2,66	1,00	242	0,000	3,1	23,9
Kontrolle Medien	3,02	1,00	5717	2,98	0,98	163	0,321	2,1	25,6
Nutzung Projekte/Ags	1,54	0,72	6292	1,73	0,82	334	0,000	4,2	16,1
Peereingebundenheit	3,26	1,14	6247	3,46	1,56	289	0,001	3,7	17,3
Medienkonsum	2,75	0,95	7332	2,48	1,10	155	0,001	2,0	5,2
Leistungsförderung	1,24	0,51	6220	2,30	0,77	475	0,000	6,0	15,2

Anlage 3 Korrelationen der einzelnen Dimensionen der Lernmotivation

	Interne Attribuierung	Akademisches Selbstkonzept	Selbstwirksam- keitserwartung	Leistungs- motivation
Akademisches Selbstkonzept	-0,325			
Selbstwirksamkeitserwartung	-0,245	0,710		
Leistungsmotivation	ns	0,241	0,227	
Externe Attribuierung	0,383	-0,472	-0,444	-0,140

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Anlage 4 Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextvariablen I

AV: Leseleistung	Model I	Modell II	Modell III	Modell IV	Modell V
Leseselbstkonzept	0.387	0.331	0.312	0.309	0.306
Leseinteresse	0.219	0.171	0.159	0.149	0.156
Austausch Lesen	-0.100	ns	ns	ns	ns
Kognitive Grundfähigkeit		0.377	0.339	0.335	0.335
ein Elternteil im Ausland geboren			-0.080	-0.054**	-0.055**
beide Elternteile im Ausland geboren			-0.229	-0.196	-0.195
Sprache zuhause				-0.072	-0.072
Geschlecht					ns
R ²	0,243	0,316	0,347	0,346	0,348

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; standardisierte Koeffizienten

Anlage 5 Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextvariablen II

AV: Leseleistung	Modell I	Modell II	Modell III
Leseselbstkonzept	0.387	0.352	0.349
Leseinteresse	0.219	0.212	0.191
Austausch Lesen	-0.100	-0.075*	ns
ein Elternteil im Ausland geboren			-0.076
beide Elternteile im Ausland geboren			-0.086
Sprache zuhause		-0.200	-0.213
R ²	0,243	0,250	0,268

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; standardisierte Koeffizienten

Anlage 6 Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation

AV: Leseleistung	Modell I	Modell II	Modell III
Akademisches Selbstkonzept	0.491		0.426
Selbstwirksamkeit		0.398	0.089*
R ²	0,241	0,158	0,244

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; standardisierte Koeffizienten

Anlage 7 Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der Lernmotivation und Kontextvariablen

AV: Leseleistung	Modell I	Modell II	Modell III	Modell IV	Modell V
Selbstkonzept	0.421	0.302	0.298	0.300	0.302
Selbstwirksamkeitserwartung	0.088*	0.083*	ns	ns	ns
Leistungsmotivation	ns	ns	ns	ns	ns
Kognitive Grundfähigkeit		0.355	0.319	0.316	0.315
ein Elternteil im Ausland geboren			-0.065	-0.044*	-0.044*
beide Elternteile im Ausland geboren			-0.228	-0.203	-0.203
Sprache zuhause				-0.056**	-0.056**
Geschlecht					ns
R ²	0,245	0,266	0,299	0,294	0,294

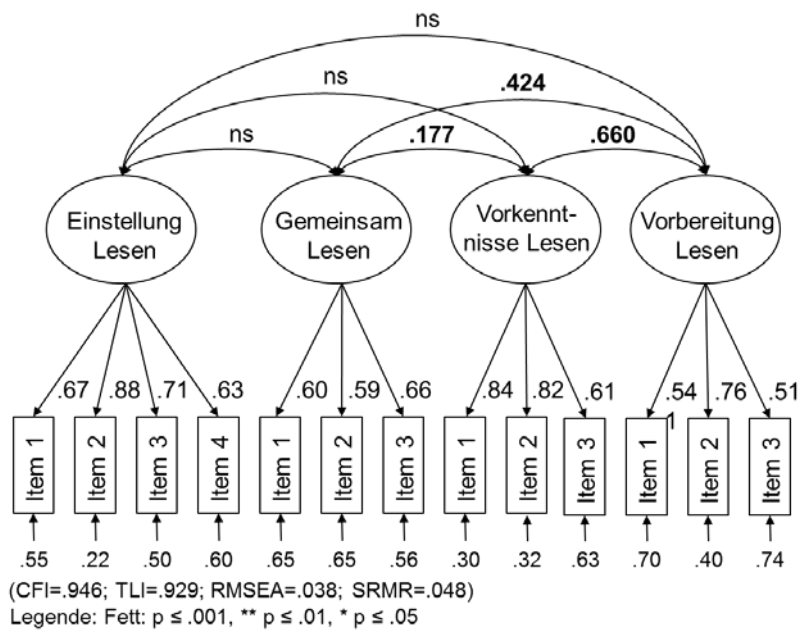
Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; standardisierte Koeffizienten

Anlage 8 Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung der motivationalen Einstellungen und den kognitiven Grundfähigkeiten

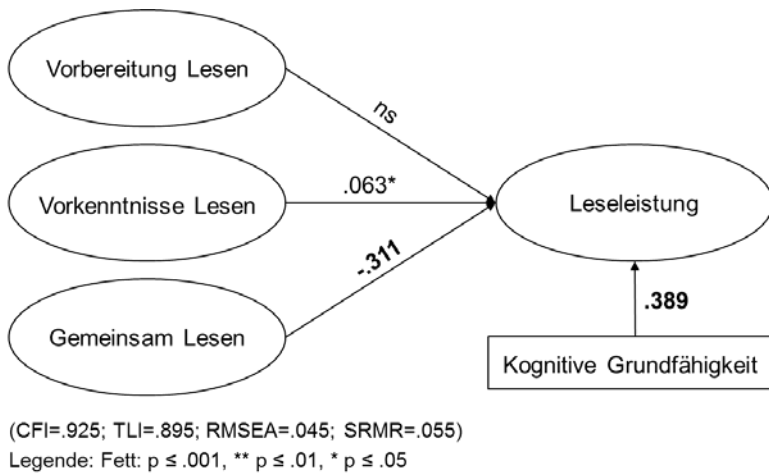
AV: Leseleistung	Modell I
Akademisches Selbstkonzept	0.160
Selbstwirksamkeitserwartung	ns
Leistungsmotivation	ns
Leseselbstkonzept	0.221
Leseinteresse	0.165
Austausch Lesen	-0.057*
Kognitive Grundfähigkeit	0.341
R ²	0,322

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$; standardisierte Koeffizienten

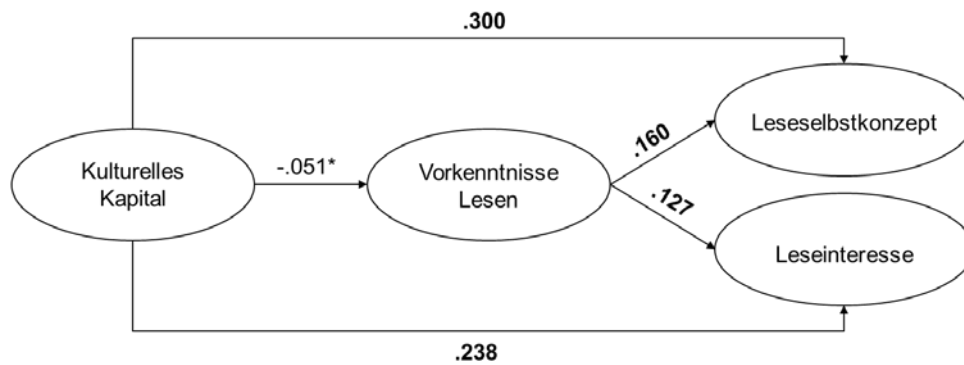
Anlage 9 Konfirmatorische Faktorenanalyse zum lesebezogenen Unterstützungsverhalten



Anlage 10 Regressionsmodell zur Leseleistung unter Berücksichtigung des lesebezogenen Unterstützungsverhalten und der kognitiven Grundfähigkeit



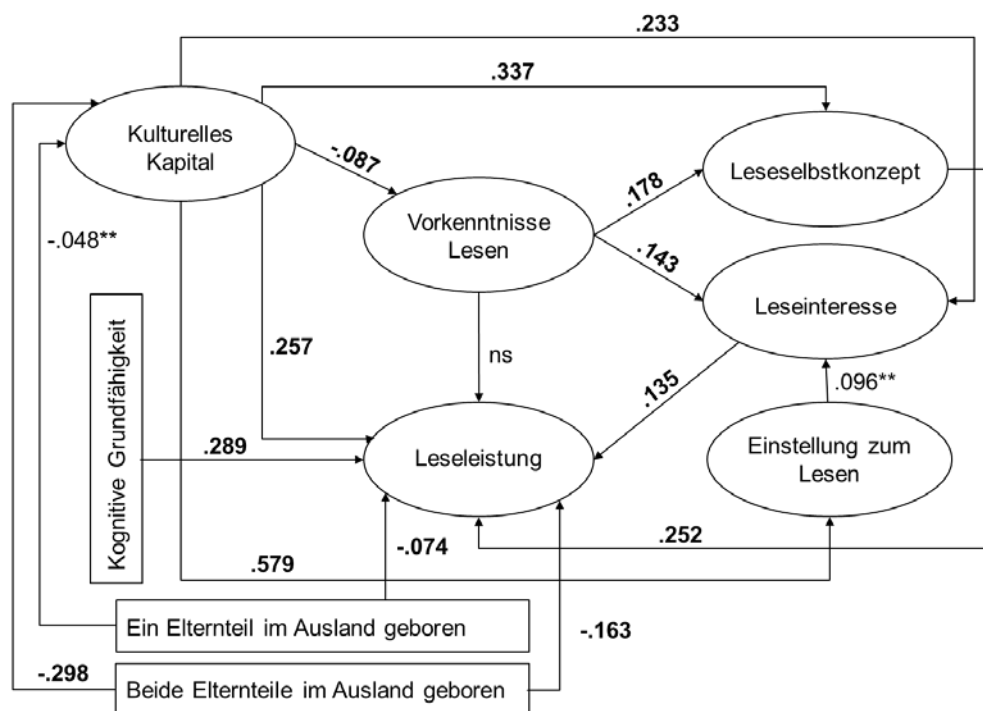
Anlage 11 Effekte des kulturellen Kapitals auf die Lesemotivation vermittelt über die Vorkenntnisse im Lesen



(CFI=.974; TLI=.967; RMSEA=.024; SRMR=.030)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

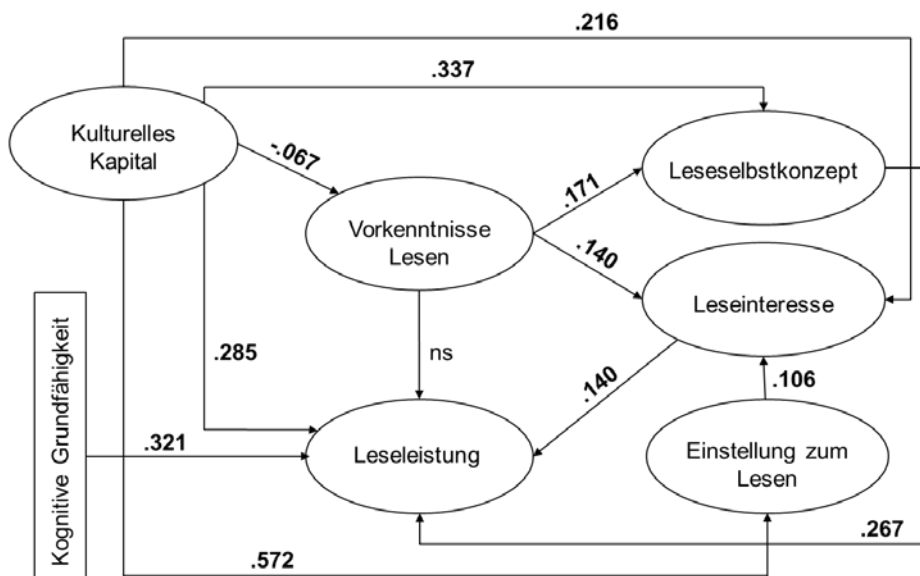
Anlage 12 Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und Kontextvariablen



(CFI=.907; TLI=.891; RMSEA=.037; SRMR=.064)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

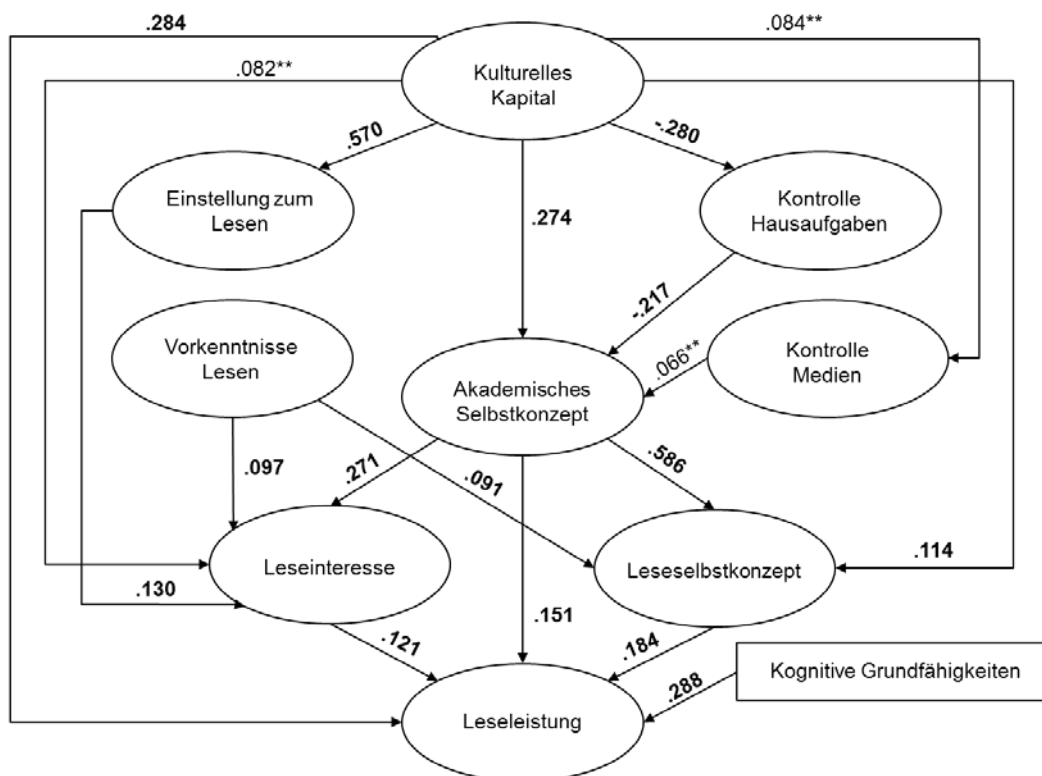
Anlage 13 Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und ihre Bedeutung für die Leseleistung unter Berücksichtigung der Lesemotivation und der kognitiven Grundfähigkeit



(CFI=.919; TLI=.904; RMSEA=.037; SRMR=.072)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

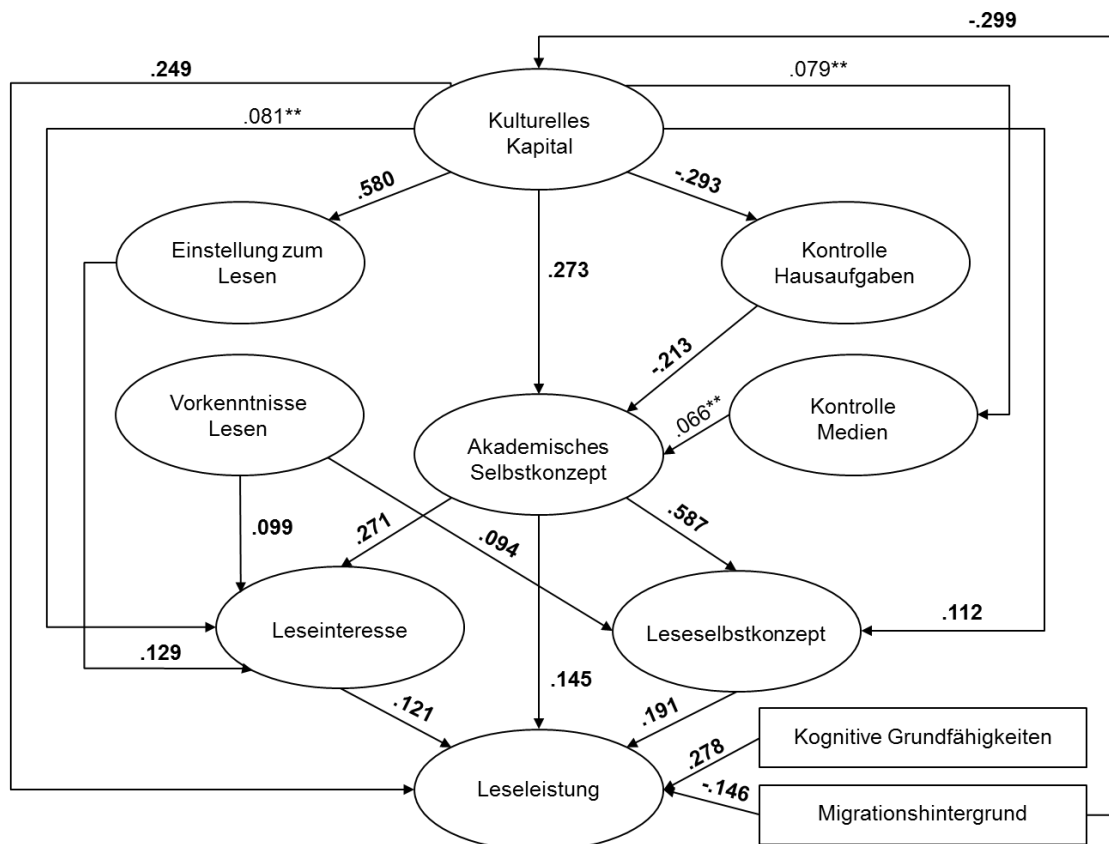
Anlage 14 Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten



(CFI=.907; TLI=.896; RMSEA=.031; SRMR=.072)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

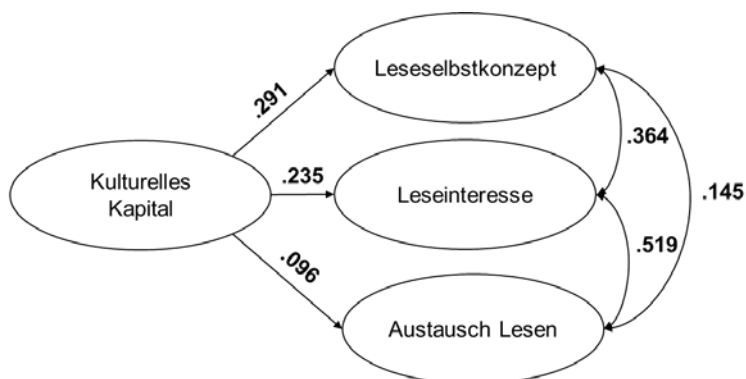
Anlage 15 Struktur- und Prozessmerkmale der familiären Sozialisation und deren Bedeutung für motivationale Einstellungen und Leseleistung unter Berücksichtigung von Kontextmerkmalen



(CFI=.897; TLI=.885; RMSEA=.032; SRMR=.072)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

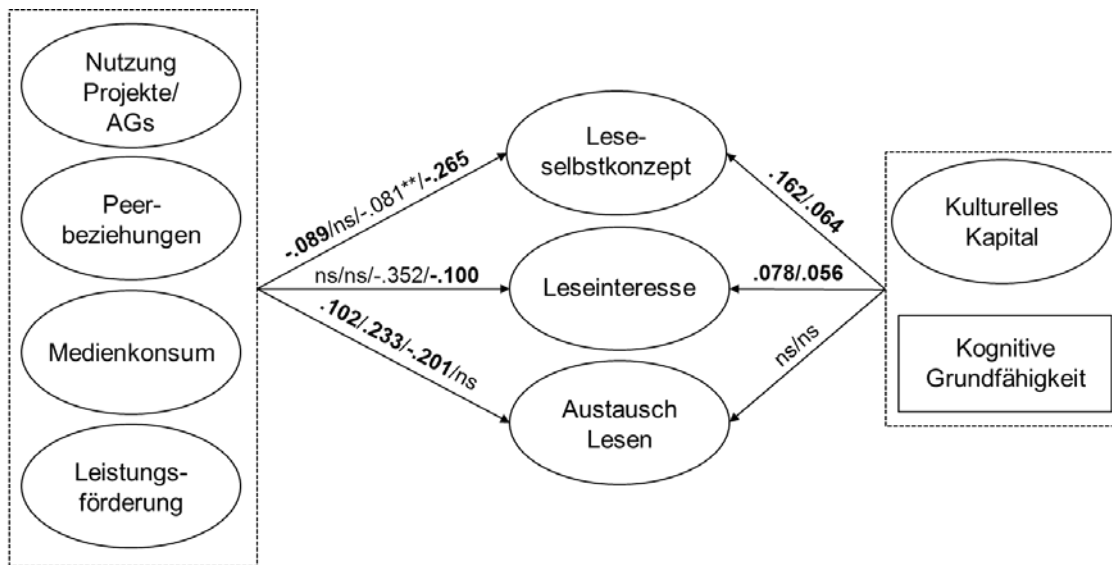
Anlage 16 Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Lesemotivation



(CFI=.957; TLI=.944; RMSEA=.030; SRMR=.036)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

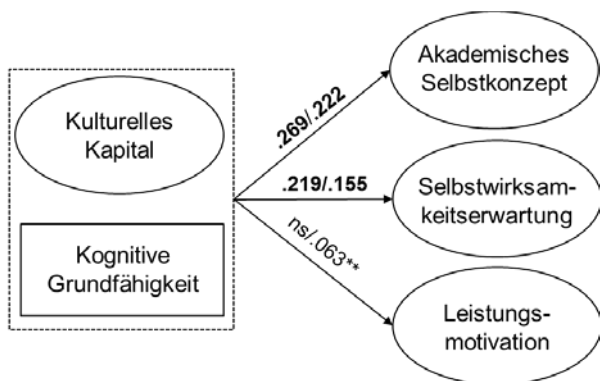
Anlage 17 Prädiktorenmodell der Lesemotivation unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten, der kulturellen Herkunft und den kognitiven Grundfähigkeiten



(CFI=.938; TLI=.927; RMSEA=.024; SRMR=.048)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

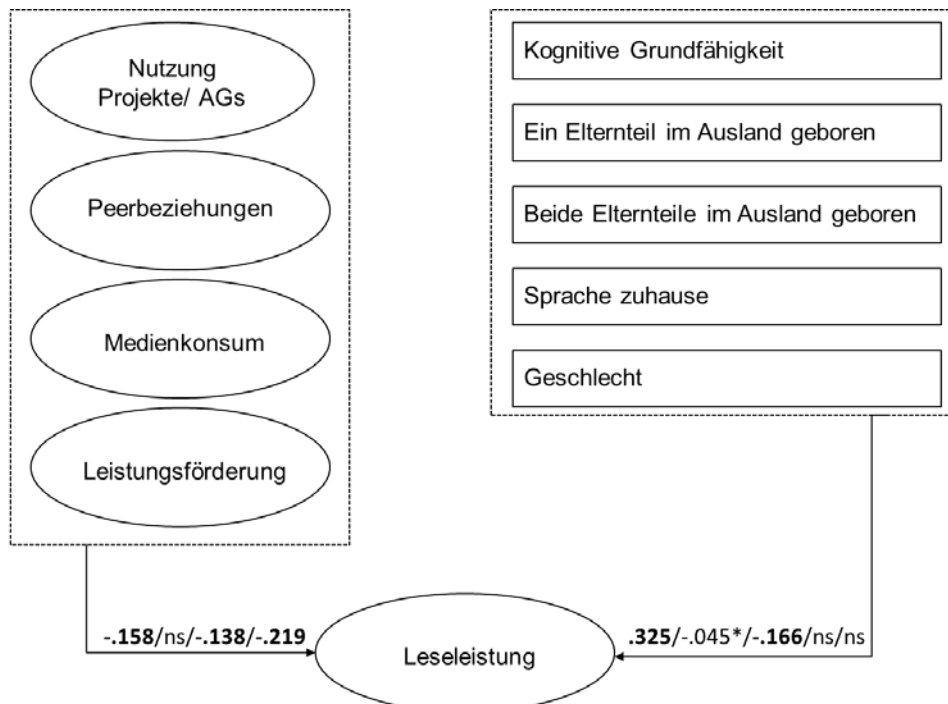
Anlage 18 Bedeutung des kulturellen Kapitals für die Lernmotivation unter Berücksichtigung der kognitiven Grundfähigkeiten



(CFI=.965; TLI=.957; RMSEA=.028; SRMR=.052)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

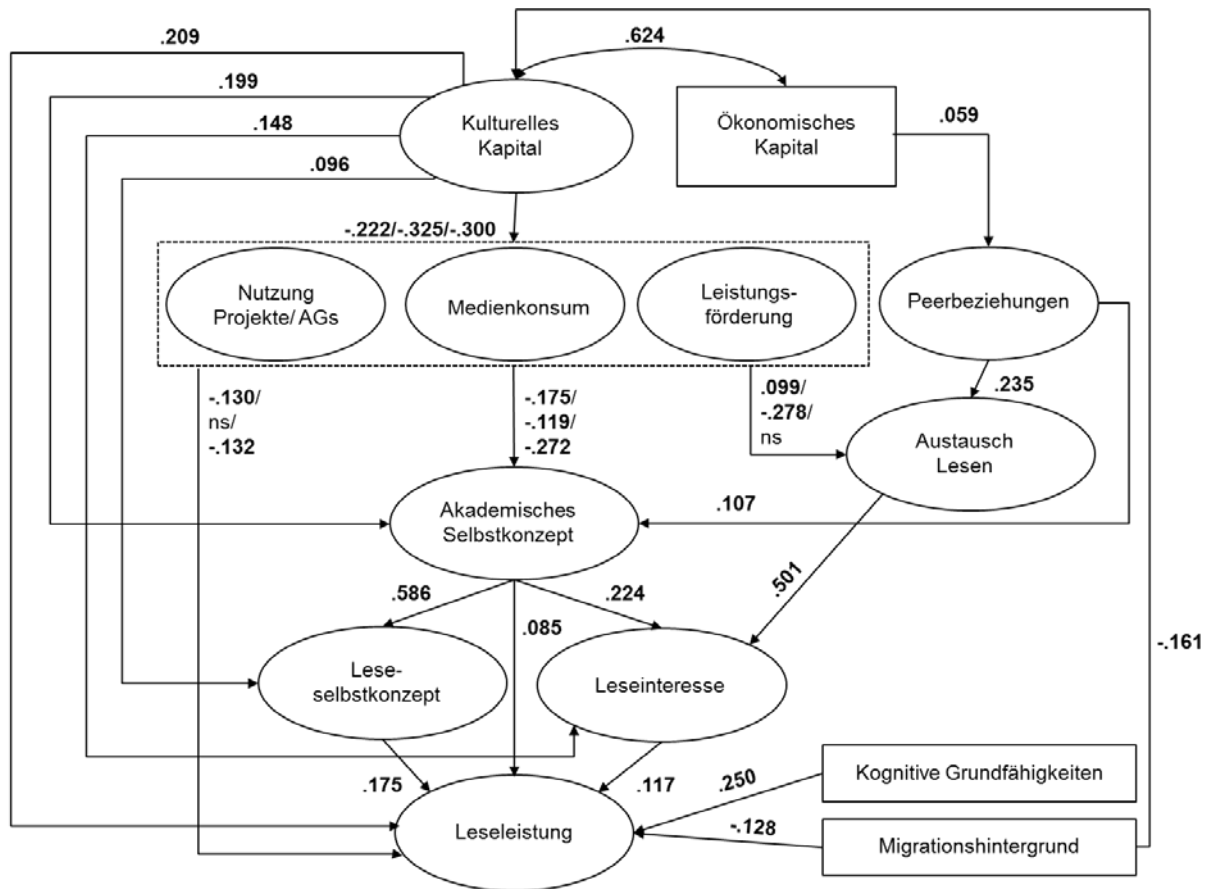
Anlage 19 Prädiktorenmodell der Leseleistung unter Berücksichtigung der außerschulischen Lerngelegenheiten und Kontextmerkmalen



(CFI=.889; TLI=.868; RMSEA=.035; SRMR=.079)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Anlage 20 Sozialisation auf Struktur- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen und Kontextmerkmalen



(CFI=.916; TLI=.907; RMSEA=.026; SRMR=.063)

Legende: Fett: $p \leq .001$, ** $p \leq .01$, * $p \leq .05$

Anlage 21 Sozialisation auf Struktur-, Prozess- und Handlungsebene und Leseleistung unter Berücksichtigung aller motivationaler Einstellungen und Kontextmerkmalen

