

Aporien homogenisierender Lesesozialisationsforschung

Wassilis KASSIS

Universität Osnabrück, Institut für Erziehungswissenschaft,
Heger-Tor-Wall 9, D-49069 Osnabrück
wkassis@uni-osnabrueck.de

The empirical analysis, based on 1'181 self-evaluations by adolescents regarding their home and schooling literacy respectively aims at identifying how heterogeneity in reading socialisation and the development of reading competences are related. Findings show that reading socialisation is by far not homogeneous in the sample under scrutiny and differs substantially regarding quality and quantity of the home literacies. Furthermore, the study shows how a generally homogenised model of reading competence based on literacy practices stemming from outside of school particularly orients to groups of higher socio-economic status with their particular reading socialisation and respective knowledge. However important for groups with other reading socialisation profiles, this homogenised assumption is problematic if taken as a basis for designing supporting measures for children and adolescents with problematic features in their schooling literacy process.

Key words:

Socialization into reading, reading competence, reading promotion, gender stereotypes, homogeneity hypothesis

1. Einleitung

Im Rahmen der vorzustellenden Untersuchung gehen wir davon aus, dass die Lesesozialisation Jugendlicher mit verschiedenen Aspekten der sozialen Lage, in der diese sich befinden, interagiert. Diese Lebenslagen versuchen wir abzubilden, um so einen mehrschichtigen Zugang zur Leserealität der Jugendlichen zu erhalten. Die bereits vorliegende Forschungslage zum Thema Lesesozialisation zeigt deutlich, dass es unsinnig wäre, die unterschiedlichen Indikatoren gegeneinander auszuspielen (vgl. Bertschi-Kaufmann *et al.*, 2004; Groeben & Hurrelmann, 2002, 2004; Rosebrock, 2004). Wir verfolgen vielmehr die Frage, wie die verschiedenen Indikatoren *zusammenspielen*, um dadurch die Wirkungen des Schul- und Familienlebens und der Lesepraxis besser zu verstehen. Das nach Fend (vgl. 1996: 93) genannte "konfigurative Zusammenspiel von Gestaltungsfaktoren auf verschiedenen Ebenen" möchten wir für die Lesesozialisation untersuchen.

Wir werden uns insbesondere auf die aktuellen PISA-Ergebnisse stützen und untersuchen die Qualität und die Quantität der Bedeutung von herkunftsbedingten Disparitäten im Bildungswesen (Stanat & Schneider, 2004; Watermann & Baumert, 2006). Wir thematisieren dabei die noch zu untersuchende Annahme, dass das geläufige Lesesozialisationswissen sich an den Sozialisationsprozessen höherer Gesellschaftsstatusgruppen

orientiert. Dies bedeutet, sollte sich unsere Annahme bestätigen, dass nicht für alle gesellschaftlichen Statusgruppen die gleichen Fördermaßnahmen eingesetzt werden können.

Der Weg zu einer höheren Bewertung des Beitrags der empirischen Erziehungswissenschaft zur Lesesozialisation, so die hinter den noch vorzunehmenden Analysen liegende Annahme, führt mitunter über den Einbezug komplexer und spezifischer Erklärungsmodelle und damit auch über die Korrektur falscher, weil monokausaler, deterministischer oder homogenisierender Erwartungen bezogen auf die Wirkungen der Lese- und Lebenswelten Jugendlicher. Wissenschaftstheoretisch gewendet und auf die Lesesozialisationsforschung bezogen, bedeuten diese noch zu prüfenden Annahmen, dass das statistische Anwendungsfeld, vorgestellt als eine von mehreren möglichen empirischen Prüfungsmöglichkeiten der Leseheterogenitätsannahme, nicht einzig als ein integraler Teil der quantitativ-empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft betrachtet werden sollte, sondern auch vermehrt zum Kernbereich der Theoriesprache der Lesesozialisation schlechthin gezählt werden müsste (vgl. Steyer, 2002: V). Erst dadurch erhält das wissenschaftliche Netz und dessen Maschen (Popper, 1994) die Chance, ein Teil der theoriebasierten und zugleich empiriegestützten Lesesozialisation zu werden.

2. Das theoretische Vorhaben: Lesesozialisation als komplexer und statusgruppenspezifischer Prozess zwischen Elternhaus und Schule

Wir untersuchen die These, dass Lesesozialisation keineswegs auf die Auseinandersetzung mit Büchern reduziert werden kann, sondern dass sie zu einer Medienpraxis gehört, die mit weiteren Faktoren der personalen und sozialen Entwicklung Jugendlicher gekoppelt ist (Groeben, 2004; Guthrie *et al.*, 1996). Lesesozialisation erfolgt demnach keineswegs in einem von der Jugendaltersozialisation abgekoppelten 'Sozialisationsvektor', sondern mitten drin. Wir gehen zugleich davon aus, dass die Lesesozialisation im Schnittfeld von Elternhaus (Dearing *et al.*, 2006; Hill, 2001; Kuo *et al.*, 2004), Schule (Baker *et al.*, 1996; Guthrie *et al.*, 1998) und den damit zusammenhängenden individuellen Bewältigungsleistungen (Hurrelmann, 1998; Tillmann, 2004) erfolgt.

Die Familie wird dabei als eine der prägendsten Sozialisationsinstanzen für die Entstehung von, Lesetätigkeit, Leseinteresse wie auch für die Entwicklung von Lesekompetenz bei Heranwachsenden beschrieben (vgl. Hurrelmann, 2004). Kassis & Schneider (2003, 2004) halten hierzu fest, dass Leseförderung in der Familie bei Jugendlichen sehr stark auch mit förderlichen familiären Kommunikationsbedingungen zusammenhängt. Nach Kassis & Schneider (2003, 2004) sind das elterliche Erziehungsverhalten und die

Familienbeziehungen die beiden wesentlichen innerfamiliären Sozialisationsdeterminanten für die Entwicklung von Lesekompetenz im Jugendalter. Beim unterstützenden Erziehungsstil wird auf die positive Aufmerksamkeit der Eltern fokussiert. Mit Hilfe der unterstützenden Strategien der Eltern lernt das Kind Probleme zu erkennen und entwickelt zugleich eine größere Bereitschaft nach sozialverträglichen Lösungen zu suchen (vgl. Krohne & Pulsack, 1996). Die vorteilhafte Einschätzung des unterstützenden Erziehungsstils entwickelt sich aus der Erkenntnis, dass ein hoch wertschätzender und zugleich niedrig bis mittelstark lenkender Erziehungsstil für eine positive emotionale Beziehung zwischen Eltern und Kindern sehr förderlich ist (vgl. Kassis, 2005). Hinzu kommt, dass Kinder, die in einem solchen Erziehungsklima aufwachsen, sich eher zu empathiefähigen, kooperativen wie auch selbständigen Individuen entwickeln können als Kinder, die von ihren Eltern primär Ablehnung oder wenig Interesse erfahren (Steinberg *et al.*, 1994). Kinder erfahren hierbei, dass sie ernst genommen werden und dass sie als kompetent betrachtet werden, eine Meinung zu vertreten und dass dadurch ihr Standpunkt ernst genommen wird.

Die Familie übt darüber auf die Lesesozialisation einen starken und in der Forschung gut dokumentierten Einfluss aus (vgl. Hurrelmann, 2006). Dabei ist anzumerken, dass die Variable Familie in Bezug auf ihre Effekte auf die Lesesozialisation ein Konglomerat von verschiedenen Wirkkräften darstellt, die nicht allein durch die Frage nach den Lesegewohnheiten der Jugendlichen abgehandelt werden kann. Faktoren wie der sozioökonomische Status (vgl. Falk, 2001), der Erziehungsstil (Kassis & Schneider, 2003, 2004) und die familiäre Kommunikationsdynamik (vgl. Baker & Wigfield, 1999) spielen weitere wichtige Rollen hin zur Entwicklung von Lesekompetenz bei Heranwachsenden. So belegen Hurrelmann *et al.* (1993) den Zusammenhang zwischen einem literal interessierten Elternhaus und der literalen Sozialisation der Kinder, wobei die Mütter sich als besonders wichtige Vermittlungsinstanzen erwiesen. Wieler (1997) identifiziert für das frühe Vorlesealter elterliche Interaktionsstile, die eher fördernd sind (z.B. Vorlesen nicht mit der Absicht, zu fördern; Akzeptieren der aktiven Rolle der Kinder auch beim Vorlesen; gemeinsame Buchauswahl). Sie stellt überdies fest, dass die von ihr identifizierten Interaktionsstile tendenziell statusgruppenspezifisch sind.

Zugleich sehen Baker & Wigfield (1999) im sozialen Aspekt der familiären Anschlusskommunikation über Bücher auch den Prozess der Bildung und Teilung von Meinungen gesichert. Dabei geht es auch um einen zweiten Aspekt, nämlich um den des Lernens der kommunikativen Prüfung von Erwartungsübereinstimmungen mit relevanten Anderen. Sie betonen deswegen, dass das Lesen in der Freizeit vornehmlich durch die Familiensituation gesteuert werde. Insbesondere die multivariate Situierung und damit auch die Bedeutung der familiären Anschlusskommunikation über

Bücher (vgl. Hurrelmann *et al.*, 1993: 78ff.) im komplizierten und zugleich komplexen Gegenstandsbereich der Lesesozialisation (Pieper *et al.*, 2004: 11) ist noch kaum geklärt. Die Frage wie sich dieses Wirkungsgefüge gestaltet und inwiefern statusgruppenspezifische Effekte dieser Dynamik vorliegen, soll aus diesem Grunde im Rahmen dieser Arbeit aufgenommen werden.

Empirische Studien untermauern die Hypothese, dass die Lehrpersonen und die Qualität der Interaktionen zu den MitschülerInnen eine wichtige Rolle in der Förderung von Lesekompetenz in der Schule spielen (vgl. Guthrie *et al.*, 1998; Baker *et al.*, 1996). Diese These wird besonders durch die Tatsache gestützt, dass Lehrpersonen quasi als "Vollstrecker" schulstruktureller Maßnahmen der Leseförderung eine Schlüsselrolle einnehmen. Die in Lehrplänen bzw. Schulleitbildern formulierten Deutsch-Lernziele konkretisieren sich zu einem wesentlichen Teil auf der Ebene der Interaktionen mit der Deutschlehrperson und in der individuellen Verarbeitung der leistungsmotivierten Rückmeldungen aus dem konkreten Unterricht und damit über die Wahrnehmung, durch die Lehrperson im Fach Deutsch gefördert zu werden. Diese These geht somit davon aus, dass sich der Kerneffekt der schulischen Lesesozialisation über die motivierende Beziehung zur Deutschlehrperson aufbaut (vgl. Assor *et al.*, 2005; Fend, 2000: 330f.). Somit liegt die besondere Wirkung nicht im speziellen Feld der Deutschdidaktik, sondern in der motivierenden Überzeugung, die im Unterrichtsalltag aufgebaut wird. Deutsch-Lernprozesse der Jugendlichen korrespondieren darin mit den intensiven Lehnanstrengungen der Deutschlehrperson, womit ein gemeinsames Unterrichtsziel vorgelegt wird, welches dadurch auch erreichbar erscheint. Eine positive Ausprägung lässt sich durch das Gefühl von Erfolgszuversicht eigener Bemühungen, kombiniert mit dem Gefühl von der Lehrperson fachlich unterstützt zu werden (vgl. Guthrie *et al.*, 2001), beschreiben. Die SchülerInnen machen darin die Erfahrung, dass schulische Anstrengungen auch über die Unterstützung der Lehrperson zum Erfolg führen können.

Als ein weiterer zentraler Indikator im Jugendalter, der auf die genannten Lesegenderprozesse verweist, werden die Geschlechterrollenstereotype eingebracht. Die Geschlechterrollenstereotype stellen dabei sowohl die Reproduktion des Makrosystems (gesellschaftliche Hierarchisierungsprozesse auf Grund des Geschlechts) auf der Mesoebene der Gleichaltrigengruppe als auch auf der individuellen Einstellungsebene sicher. So wird das Lesen bei (weiblichen und männlichen!) Jugendlichen mit ausgeprägten Geschlechterrollenstereotypen als eher eine weibliche Tätigkeit angesehen (Garbe, 2002).

Dass das biologische Geschlecht ein zuverlässiger Indikator für die Lesesozialisation ist, betonen viele Studien. Dass das Geschlecht in den letzten Jahrzehnten tendenziell weniger als biologisches Faktum und mehr als soziale Konstruktion (Gender) interessiert hat, ist in der Erziehungs- und

Sprachwissenschaft reichlich dokumentiert (Deaux, 1998; Eckes *et al.*, 2000; für Sprachwissenschaft: Tannen, 1993; Oppermann *et al.*, 1995; bezüglich neue Medien: Ritter, 1994; Schröder-Lenzen, 1995). In empirischer Hinsicht plädiert Garbe (2002: 228) dafür, das soziale Geschlecht als abhängige Variable zu verstehen, die von verschiedenen unabhängigen Variablen beeinflusst wird. Diese These aufnehmend und weiterführend formulieren wir Geschlechterrollenstereotype einerseits als eine von der spezifischen Sozialisation abhängige Variable und andererseits als eine unabhängige Variable hin zur Beeinflussung des Leseverhalten und -einstellungen. Nur wenige quantitativ-empirische Untersuchungen zu den komplexen Zusammenhängen zwischen sozialem Geschlecht und literaler Sozialisation sind uns bekannt (vgl. auch Garbe, 2002; Kassis & Schneider, 2004; Kassis, Stalder & Bertschi-Kaufmann, 2008). Qualitativ orientierte Forschungen legen zugleich nahe, dass, unabhängig vom biologischen Geschlecht, Femininität tendenziell mit einer literarischen Lese- und Schreibpraxis einhergeht, Maskulinität eher mit Computernutzung (vgl. Garbe, 2002: 23).

Geschlechtsspezifisch differente Leserezeptionsweisen und -muster sind vielfach beobachtet worden (vgl. den Forschungsüberblick von Garbe, 2002). Die Forschungsarbeiten verorten sich theoretisch in Konzeptionen, welche vom unterschiedlichen 'Geschlechtscharakter' von Männern und Frauen ausgehen und diesen u.a. in der Rollenteilung in Bezug auf das Sprachverstehen realisiert sehen (Groeben & Hurrelmann, 2004). Bezüglich der Geschlechterdifferenz der Mediennutzung und der Lesekompetenz zeigen sowohl die aktuellen Leistungsvergleichsstudien PISA und DESI (Baumert *et al.*, 2001; Stanat & Schneider, 2004) wie auch Fallanalysen (Bachmann & Schneider, 2004; Pieper *et al.*, 2004) einen recht einheitlichen Kenntnisstand. Umso dringender ist die Frage nach den Auswirkungen für die mehrfach darin beschriebenen differenziellen literalen Entwicklungen, die von den Geschlechterrollenstereotypen abhängen.

Bezogen auf die Beziehung zwischen Lesezeit, Leseinteresse und Lesekompetenz kamen Goetz *et al.* (1983) zum Ergebnis, dass das Leseverstehen wie auch die Lesezeit von der Relevanz und damit der emotionalen Wichtigkeit der Informationen eines Textes für den Lesenden abhängt. Je ausgeprägter also das Interesse und die Bedeutung der Lesetätigkeit für die Lesenden war, desto länger fielen sowohl die Lesezeit wie auch die Nachhaltigkeit (das Erinnern) der Informationen aus (Goetz *et al.*, 1983: 509). Wichtig ist hier zugleich, dass Jugendliche einen Text, den sie nicht interessiert, weniger genau lesen und dadurch weniger Informationen entnehmen können (vgl. Oakhill & Petrides, 2007: 225). Jugendliche die gerne lesen, weil das Gelesene zur Erhöhung ihres emotionalen Wohlbefindens beiträgt, lesen einerseits häufiger und entwickeln andererseits durch diese intensivere Lesepraxis eine höhere Lesekompetenz.

Die Lesetätigkeit untersuchen wir deswegen aus folgendem Forschungsinteresse: Wir werden einerseits die tägliche Buchlesezeit als die eigentliche und im engeren Sinne zu verstehende Lesepraxis erfassen, und andererseits gemäß Rheinberg und Wendland (Rheinberg & Wendland, 2003) den Tätigkeitsanreiz des emotionalen Wohlbefindens beim Buchlesen, der im Spezifischen das Wohlbefinden, den Spass und die Freude an der Lesepraxis als Lesemotivationsinhalte thematisiert.

Die vorangehenden Erörterungen aufnehmend sei hervorzuheben, dass aus sozialisationstheoretischer Sicht Leseentwicklungen ein Teil der Enkulturation sind, in deren Verlauf die Heranwachsenden von den angebotenen "Mitgliedschafts- und Selbstentwürfen" der sie umgebenden gesellschaftlichen Statusgruppen auch im Bezug aufs Lesen Gebrauch machen. Lesen umfasst demnach nicht einzig Verstehensprozesse auf der Wort-, Satz- und Textebene (Kintsch, 1998) mithin primär kognitive Leistungen, sondern – weit darüber hinaus – die reflexive und emotionale Verarbeitung von Inhalten sowie deren soziale Verortung. Speziell im Jugendalter gehört deswegen zur Leseerfahrung, dass sich die Lesenden mit der unmittelbaren Welt (dem Elternhaus und der Schule) und der mittelbaren Welt (Literaturprodukte) in Beziehung setzen. Lesesozialisation hat damit einen Doppelcharakter (Hurrelmann, 2004: 58). Sie ist sowohl Fähigkeitsschulung als auch Enkulturation. Diese auch von uns getragene Enkulturationsfeststellung führt aber zur sozialisationsrelevanten Frage, inwiefern die Lesekompetenz-Erwerbsprozesse bei allen Jugendlichen dieselben sein können, wenn die Jugendlichen teilweise doch so unterschiedlichen sozialen Aneignungszusammenhängen in Elternhaus und Schule entstammen. In der vorliegenden Analyse setzen wir uns zum Ziel, den Einfluss des familiären sozialen Status auf die Lesesozialisationsprozesse der Jugendlichen als strukturierendes Merkmal zu prüfen.

3. Empirische Untersuchung

3.1 Zur Stichprobe und den eingesetzten Messinstrumenten

Die Ergebnisse stützen sich auf eine Längsschnitt-Fragebogenstudie, die wir in den Kantonen Aargau, Basel-Stadt, Basel-Landschaft und Bern in der Schweiz in den Jahren 2006 (t_1) und 2007 (t_2) durchgeführt haben. Dieser Fragebogen konnte im Klassenraum unter Leitung einer Person aus der Forschungsgruppe ausgefüllt werden. Die Lehrpersonen waren während dieser Zeit nicht im Klassenzimmer anwesend. Die Eltern der Jugendlichen konnten die Teilnahme ihrer Kinder an der Untersuchung verweigern. Von dieser Möglichkeit hat aber niemand Gebrauch gemacht.

Die im Rahmen dieses Beitrags erarbeiteten Analysen nutzen die Daten einer Teilstichprobe bestehend aus $n=1'181$ Jugendlichen (556 Jungen, 625

Mädchen) aus 77 Klassen der 8. bzw. 9. Schulstufe, welche an beiden Erhebungszeitpunkten teilnahmen. Das Durchschnittsalter der an der Untersuchung teilnehmenden SchülerInnen beträgt 15.5 Jahre. Die berücksichtigten Items des Fragebogens sind, mit Ausnahme der Lesekompetenzmessungen (ELFE-Lesetest), als Likert-Skala mit vier Ausprägungen formuliert. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags haben wir nebst den Lesekompetenzmessungen zum Zeitpunkt 2, ausschließlich Selbsteinschätzungen der Jugendlichen zum Zeitpunkt 1 eingebracht. Die eingesetzten Skalen (vgl. Tab. 1) wurden aus den Mittelwertscores gebildet und faktorenanalytisch auf Eindimensionalität hin überprüft. Sie folgen inhaltlich der Fragestellung unserer Studie. Bei der Datenaufbereitung wurden die fehlenden Werte mit dem Expectation-Maximization-Algorithmus Verfahren des Programms NORM (vgl. Schafer, 1999) ersetzt.

Der kognitive Bereich der Lesekompetenz (Textverständnistest) wurde, sich den Ergebnissen von Lenhard und Schneider anschließend (vgl. Lenhard & Schneider, 2006), mit einer geschlossenen Fragebatterie, bestehend aus 20 Items, gemessen. Wegen des höheren Alters der SchülerInnen aus unserer Stichprobe (8. und 9. Schulklasse anstatt Grundschulalter bei der Originalversion) setzten wir eine Erweiterung des ELFE-Tests ein. So wurden aus dem ursprünglichen Test die ersten sieben Testaufgaben nicht in die Bewertung einbezogen, da sie von allen SchülerInnen unserer Stichprobe richtig gelöst wurden. Zwei vom Projektteam zusätzlich entwickelte Testaufgaben mit einer guten Trennschärfe konnten ebenfalls verwendet werden. Die von den Testentwicklern nachgewiesenen drei Dimensionen der Lesekompetenz a) Isolierte Informationsentnahme, b) Anaphorischer Bezug und c) Inferenzbildung konnten auch mit unseren Daten gut repliziert werden. Die drei Konstrukte korrelieren sehr hoch, nämlich $r=.694$ ("Inferenzbildung" und "Isolierte Informationsentnahme"), $r=.774$ ("Inferenzbildung" und "Anaphorischer Bezug") sowie $r=.813$ ("Anaphorischer Bezug" und "Isolierte Informationsentnahme") miteinander.

Bei der isolierten Informationsentnahme handelt es sich um syntaktische und semantische Entschlüsselungen einzelner Sätze. Die dabei gewonnenen Informationen müssen dabei in ein Gesamtbild zusammengesetzt werden (vgl. Klicpera & Gastiger-Klicpera, 1995; Lenhard & Schneider, 2006). Wie gut dieser Prozess gelingt, hängt aber wiederum vom Vorwissen der SchülerInnen ab (vgl. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001; Lenhard & Schneider, 2006). Beim anaphorischen Bezug geht es um die Fähigkeit zur Abgrenzung verschiedener Informationen und zur Verknüpfung verschiedener Sätze oder Textstellen durch Bindeglieder und Verweise zwischen den verschiedenen Sätzen, wie z.B. Pronomen. Es geht dabei um die Erfassung der Fähigkeit zur satzübergreifenden Informationsintegration (Lenhard & Schneider, 2006: 16). Unter dem inferenziellen Lesen wird schließlich die Fähigkeit verstanden

"zwischen oder hinter den Zeilen zu Lesen" (Klicpera & Gastiger-Klicpera, 1995: 195; Lenhard & Schneider, 2006). Die Fähigkeit des inferenziellen Lesens beinhaltet die Fähigkeit, vom Text zu abstrahieren und ein mentales Modell des Textes zu konstruieren (Lenhard & Schneider, 2006: 17).

Die Skala 'Geschlechterrollenstereotype' wurde von Kassis in Zusammenarbeit mit dem Gleichstellungsbüro Basel-Stadt (2000) entwickelt. Die Geschlechterrollenstereotype werden als integraler Bestandteil des Selbstkonzepts angesehen, die sich als rigide Einstellung auf die Wahrnehmung und auf das Verhalten auswirken. Diese alles andere als reizvolle Einschnürung in ein Rollenkorsett (vgl. Endrikat, 2003) zeigt auf, inwieweit die Jugendlichen ein eher traditionelles Gender-Rollenverständnis aufweisen, in dem der Mann der Frau als überlegen angesehen wird. Im Modell wurden die zwei Items mit der größten Trennschärfe verwendet.

Beim unterstützenden Erziehungsstil wird auf die positive Aufmerksamkeit der Eltern fokussiert. Der unterstützende Erziehungsstil entwickelt sich aus der Erkenntnis, dass ein hoch wertschätzender und zugleich niedrig bis mittelstark lenkender Erziehungsstil für eine positive emotionale Beziehung und eine intensive kommunikative Auseinandersetzung zwischen Eltern und Kindern sehr förderlich ist. Die eingesetzten Items sind Weiterentwicklungen von Kassis (vgl. Kassis, 2003) der Skalen von Krohne und Pulsack (vgl. Krohne & Pulsack, 1996). Auch bei dieser erhobenen Dimension wurden in das Strukturgleichungsmodell die zwei Items mit der größten Trennschärfe verwendet.

Die Anschlusskommunikation in der Familie stellt einen wichtigen sozialen Aspekt der Lesesozialisation dar. Nebst der Erfassung der familiären Lesekultur geht es insbesondere um die motivierenden kommunikativen Erfahrungen im Elternhaus, von denen man ausgeht, dass sie sich positiv auf die Lesetätigkeit und somit auch auf die Lesekompetenz auswirken (Lenhard & Schneider, 2006: 17). Die Skala haben wir im Anschluss an Wigfield (1997) selber entwickelt. In das Strukturgleichungsmodell fanden die zwei Items mit der höchsten Trennschärfe Einzug.

Die Skala fachliche Förderung durch die Deutschlehrpersonen wurde mittels der Kurzskala von Fend (1995) erhoben. Die Skala erhebt, inwieweit sich die Schülerinnen und Schüler von ihrer Deutschlehrperson unterstützt fühlen. Für das Strukturgleichungsmodell wurden die zwei Items mit der höchsten Trennschärfe verwendet. Dies sind die Items "Die Deutschlehrperson bemüht sich sehr, dass alle SchülerInnen wirklich etwas lernen" und "Die Deutschlehrperson versucht, auf den Charakter und die Probleme der SchülerInnen einzugehen".

Die Lesetätigkeit erfasst die tägliche Buchlesezeit und den Tätigkeitsanreiz des emotionalen Wohlbefindens beim Buchlesen. Die Buchlesezeit wurde mit

einer 4-stufigen Skale gemessen (Nie, 1 bis 15 Min, 16 bis 30 Min, mehr als 31 Min). Da nur sehr wenige Personen (n=118; 10%) tägliche Lesezeiten von einer Stunde und mehr angegeben hatten, wurden diese Kategorien zusammengefasst mit der Kategorie 31 bis 60 Minuten und in mehr als 31 Minuten umbenannt.

Die Skala "Tätigkeitsanreiz emotionales Wohlbefinden" wurde von Rheinberg und Wendland (Rheinberg & Wendland, 2003) entwickelt und von uns auf das Lesen hin umgearbeitet. Die ursprüngliche Skala "Tätigkeitsanreiz" nach Rheinberg und Wendland erfasst in wie weit die Beschäftigung mit einem Schulfach Spaß macht. Daraus entwickelten wir den Faktor "Lesetätigkeit und emotionales Wohlbefinden", der im Spezifischen das Wohlbefinden als Lesemotivationsinhalte thematisiert.

Skala	Anzahl Items	Kennwert	Indikatives Item
Unterstützender Erziehungsstil	2	$r = .659$	Ich habe Eltern, bei denen ich mich geborgen fühle.
Anschlusskommunikation in der Familie	2	$r = .652$	Zu Hause reden wir häufig über Dinge, die wir gelesen haben.
Fachliche Förderung durch die Deutschlehrperson	2	$r = .598$	Die Deutschlehrperson bemüht sich sehr, dass alle Schülerinnen wirklich etwas lernen.
Geschlechterrollenstereotype	2	$r = .458$	Der alte Ausspruch "die Frau gehört ins Haus und zur Familie" ist im Grund richtig, und es sollte auch so bleiben.
Lesetätigkeit und emotionales Wohlbefinden	5	$\alpha = .905$	Beim Lesen von Büchern fühle ich mich so richtig wohl.
Lesezeit	1		Tägliche Buchlesezeit
Lesekompetenz			
Isolierte Informationentnahme	4	$\alpha = .559$	Textaufgaben
Anaphorischer Bezug	5	$\alpha = .701$	Textaufgaben
Inferenzbildung	6	$\alpha = .671$	Textaufgaben

Anmerkung: r = Korrelation nach Pearson, α = Cronbach's Alpha

Tab. 1: Kennwerte eingesetzter Skalen

3.2 Hypothesen

Im zu prüfenden Strukturgleichungsmodell soll einerseits untersucht werden, in welcher Beziehung bei Jugendlichen der unterstützende Erziehungsstil, die Anschlusskommunikation über Gelesenes, die Fördererfahrungen mit den Deutschlehrpersonen, die Geschlechterrollenstereotype und die Lesetätigkeit mit der Lesekompetenz in Zusammenhang stehen. Andererseits soll die Homogenität dieser Sozialisationsprozesse bezogen auf die familiären Statusgruppen untersucht werden. Dabei stellen wir uns die Frage, inwiefern je nach familiärem Status variierende Sozialisationsprozesse hin zur Entwicklung von Lesekompetenz nachweisbar sind. Die im Mittelpunkt des Modells stehende und damit als zu erklärend gesetzte Variable der Lesekompetenzentwicklung soll demnach nicht in einer eindimensionalen Beziehungsstruktur erklärt werden. Auf der Grundlage des vorgelegten theoretischen Modells lauten die Hypothesen (H₁-H₈) (vgl. Abb. 1) folgendermaßen:

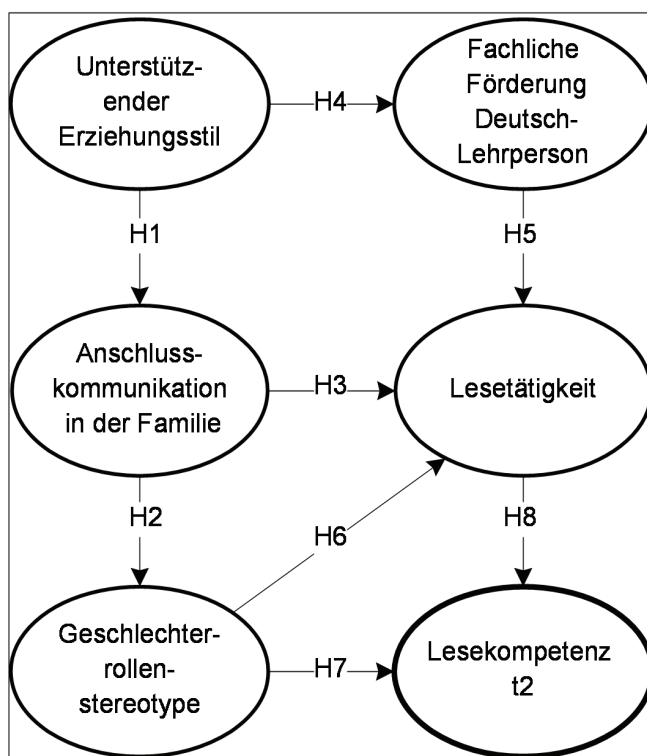


Abb. 1: Hypothesen

Ein unterstützender Erziehungsstil beeinflusst positiv (H₁) das Führen von Gesprächen über Bücher und damit die Anschlusskommunikation in der Familie, weil dieser den Jugendlichen die soziale und emotionale Sicherheit bietet, über welche sie diese Gespräche erst aufbauen können. Zugleich (H₂) führen diese Gespräche mit den anderen Familienmitgliedern dazu, dass Jugendliche weniger geneigt sind Rigidität in Form von Geschlechterrollenstereotypen aufzubauen. Getreu dem erfahrenen Erziehungsstil und den Gesprächen mit ihren Eltern vertreten diese Jugendlichen eher eine kommuni-

kative Einstellung und damit auch Argumente zur Gleichberechtigung der Geschlechter. Zugleich führt die Anschlusskommunikation in der Familie dazu, dass Jugendliche häufiger Lesen (H_3) und dieses Lesen als emotional befriedigend erleben.

Die von den Eltern ausgehende Förderung der Jugendlichen über den unterstützenden Erziehungsstil wirkt sich ähnlich förderlich (H_4) auf die Erfahrungen mit den Lehrpersonen aus, wie dies die Anschlusskommunikation tut. Zugleich wird die Annahme vertreten, dass Jugendliche, welche die Erfahrung machen, dass Lehrpersonen sie im Fach Deutsch fördern, auch wiederum eher bereit sein werden, in der Freizeit häufiger Bücher zu lesen (H_5).

Weiter gehen wir davon aus, dass aufgebaute Geschlechterrollenstereotype nicht einzig eine Verletzung von Menschenrechten und der politischen Korrektheit darstellen, – dies selbstverständlich auch – sondern auch einen Rigiditätsbereich offenbaren, der die Offenheit hin zum Bücherlesen (H_6) mindert wie aber auch den Aufbau von Lesekompetenz behindert (H_7).

Aus dem bislang Gesagten gehen wir zudem davon aus, dass die Bücherlesezeit, gekoppelt mit emotionaler Befriedigung, einen eminenten Prädiktor von Lesekompetenz darstellt (H_8).

3.3 *Zum formulierten Strukturgleichungsmodell*

Über das Strukturgleichungsmodell prüfen wir anhand empirischer Daten a priori formulierte Hypothesen zur Erklärung von Merkmalszusammenhängen zum Thema Entwicklung von Lesekompetenz Jugendlicher.

Als Analysestrategie wählten wir das von Jöreskog (1993) als 'Model generating' vorgeschlagene Vorgehen. Darin wird versucht, ein Modell zu generieren, das sich sowohl gut an die Daten anpasst, als auch mit der Theorie übereinstimmt. Dabei bewerten wir die Frage der Kausalität nicht als vorrangig für den Einsatz dieses Rechenverfahrens. Aus wissenschaftstheoretischen und methodischen Gründen, die wir im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht weiter explizieren können (vgl. hierzu Kassis, 2004), erachten wir die Annahme von Kausalität in den Sozialwissenschaften als mehrfach ungesichert.

Das Strukturgleichungsmodell wurde mit dem Programm MPlus 4.0 gerechnet. Die MPlus Entwickler (Muthén & Muthén, 1998-2006) konzentrierten sich unter anderem auch darauf, die in der Rechenpraxis häufig nicht zu erfüllende Forderung nach multivariat normalverteilten Daten bei der Schätzung von Strukturgleichungsmodellen mit der Maximum-Likelihood-Methode (ML) zu überwinden. Im Rahmen von MPlus kann in diesem Fall die ML-robust-Variante verwendet werden.

Die Beschreibung des Modells möchten wir über die Definition der latenten Variablen vornehmen. Die latenten Variablen werden über zwei oder drei manifeste Variablen gemessen. Im Folgenden werden diese Variablen vorgestellt.

- Die latente exogene Variable "unterstützender Erziehungsstil" gemessen zum Erhebungszeitpunkt 1 über zwei Einzelitems. (Messmodell 1)
- Die latente endogene Variable "Anschlusskommunikation in der Familie" wird aus zwei Einzelitems gebildet, gemessen zum Erhebungszeitpunkt 1. (Messmodell 2)
- Die latente endogene Variable "fachliche Unterstützung durch die Deutschlehrpersonen" setzt sich aus zwei Einzelitems zusammen, gemessen zum Erhebungszeitpunkt 1. (Messmodell 3)
- Die latente endogene Variable "Geschlechterrollenstereotype" besteht aus zwei Einzelitems, gemessen zum Erhebungszeitpunkt 1. (Messmodell 4)
- Die latente endogene Variable "Lesetätigkeit" besteht aus den zwei manifesten Variablen "Lesezeit Bücher pro Tag" und "Lesetätigkeit und emotionales Wohlbefinden", gemessen zum Erhebungszeitpunkt 1. (Messmodell 5)
- Die latente endogene Variable "Lesekompetenz" gemessen über die drei manifesten Variablen "Isolierte Informationentnahme", "Anaphorischer Bezug" und "Inferenzbildung", welche zentrale Dimensionen der kognitiven Lesekompetenz darstellen, gemessen zum Erhebungszeitpunkt 2. (Messmodell 6)

Die zweite uns leitende Frage, inwiefern die je nach familiärem Status variierenden Sozialisationsprozesse hin zur Entwicklung von Lesekompetenz nachweisbar sind, werden wir in zwei Analyseschritten überprüfen. Erstens über die Entwicklung und Stabilitätsprüfung eines von der Lesesozialisations-Homogenitätsannahme ausgehenden Strukturgleichungsmodells mit der Gesamtstichprobe (N=1181) der untersuchten Jugendlichen. Zweitens über die Berücksichtigung der im Gesamtmodell inkludierten Teilstichproben nach sozioökonomischen familiärem Status ("hoher Status" n=375, "mittlerer Status" n=403, "tiefer Status" n=403) und der daran anschließenden Prüfung der Gültigkeit der aus dem ersten Analyseschritt ermittelten Ergebnisse.

Der Faktor Status setzt sich aus dem SES (Hoffmeyer-Zlotnik & Geis, 2003), dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern und der Anzahl Bücher im Haushalt zusammen. Die drei Komponenten wurden z-standardisiert und anschließend gemittelt.

3.4 Zum ersten Analyseschritt, der Entwicklung eines von der Lesesozialisation-Homogenitätsannahme ausgehenden Gesamtmodells

Im Gesamtmodell (N=1181) wird 20.6% der Varianz aufgeklärt, was darauf hinweist, dass wir ein erklärungsstarkes Modell entwickelt haben (vgl. Abb. 2). Die gute Passung des Gesamtmodells weist zugleich darauf hin, dass die theoretischen Vorannahmen und der eingeschlagene Weg der Integration von schulischen und familiären Faktoren zur Ermittlung der Entwicklung von Lesekompetenz als vorteilhaft bezeichnet werden können. Zur Struktur und den Passungen des Gesamtmodells siehe die dazugehörige Measures of Local Fit-Tabelle (vgl. Tab. 2).

	Item	Gesamtstichprobe	hoher Status	mittlerer Status	tiefer Status
Geschlechterrollenstereotype					
	t1_422	0.655	0.691	0.582	0.659
	t1_426	0.699	0.745	0.635	0.684
Anschlusskommunikation in der Familie					
	t1_204	0.729	0.758	0.651	0.746
	t1_205	0.893	0.961	0.876	0.785
Lesekompetenz (ELFE)					
	z2_elfin	0.856	0.831	0.857	0.846
	z2_elfib	0.815	0.797	0.814	0.799
	z2_elfab	0.949	0.947	0.932	0.957
Lesetätigkeit					
	t1_93r	0.694	0.708	0.679	0.674
	f1_gtem	0.920	0.932	0.942	0.877
Fachliche Förderung durch die Deutsch-Lehrperson					
	t1_523	0.788	0.791	0.767	0.808
	t1_524	0.759	0.732	0.769	0.768
Unterstützender Erziehungsstil					
	t1_403	0.786	0.824	0.834	0701
	t1_404	0.837	0.867	0.864	0.788

Tab. 2: Measures of Local Fit-Tabelle

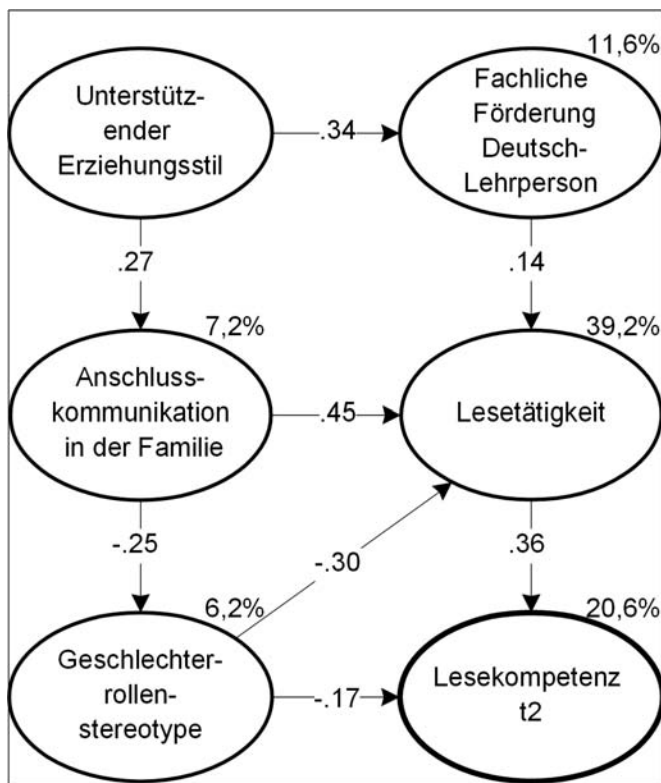


Abb. 2: Gesamtstichprobe "Lesekompetenzentwicklung": $\chi^2=98.351$; $df=61$; $p=.002$; $\chi^2/df=1.612$, $N=1181$; $CFI=.994$; $TLI=.992$; $RMSEA=.023$; $R^2 =20.6$ (Lesekompetenz t2). (Messfehler und Messmodelle wurden ausgeblendet, nur signifikante und standardisierte Pfade).

Um die Stabilität des ermittelten Strukturgleichungsmodells zu prüfen und das häufig anzutreffende Manko von datenangepassten Modellen zu testen, haben wir unser Modell sowohl mit einer 95% als auch mit einer 90% und einer 85% Zufallsteilstichprobe gerechnet (vgl. Tab. 3). Das Modell blieb stabil und alle Fit-Werte sind weiterhin im erlaubten Bereich.

	N	χ^2	df	p	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Gesamtmodell	1181	98.351	61	.002	1.612	0.994	0.992	0.023	0.031
Teilstichprobe 95%	1135	93.007	61	.005	1.525	0.994	0.993	0.022	0.031
Teilstichprobe 90%	1056	80.425	61	.049	1.318	0.996	0.995	0.017	0.030
Teilstichprobe 85%	999	86.913	61	.016	1.425	0.995	0.994	0.021	0.031
Gesamtmodell mit Clusterprozedur	1181	87.988	59	.009	1.491	0.995	0.993	0.020	0.030

Tab. 3: Zufallsteilstichproben, Klassensensitivität

Zugleich haben wir mit der Prozedur "Cluster" von MPlus geprüft, inwiefern das Modell klassensensitiv ist, ob also einzelne aus den 77 berücksichtigten Klassen die Struktur des Modells nicht stützen. Auch diese Annahme konnte verworfen werden (vgl. Tab. 3).

Die ermittelte Stabilität des Strukturgleichungsmodells über die vorangehenden Analyseschritte verweist somit auf eine solide Modellstruktur, womit der Weg hin zur Überprüfung dieser Homogenitätsannahme eröffnet ist.

3.5 *Zum zweiten Analyseschritt, der Untersuchung der Heterogenitätsannahme der Lesesozialisationsprozesse in Abhängigkeit vom familiären sozioökonomischen Status*

Dass die Wahl des Heterogenitätsfaktors "familiärer sozioökonomischer Status" alles andere als einen empirischen Zufallstreffer darstellt, zeigt seine varianzanalytisch ermittelte besondere Wichtigkeit gegenüber den Heterogenitätsfaktoren Geschlecht und sprachlicher Hintergrund. Hierzu wurden einfaktorielle Varianzanalysen (vgl. Tab. 4) mit den unabhängigen Variablen Geschlecht, sprachlicher Hintergrund bzw. familiärer sozioökonomischer Status mit der abhängigen Variablen Lesekompetenz gerechnet, damit auch die betreffenden Effektstärken ausgewiesen werden können.

Unabhängige Variable	Statistische Kennwerte, Varianzanalyse	Eta ² -Wert bezogen auf die Lesekompetenz	Zusätzliche Bemerkungen
Geschlecht	$F_{(1,1179)}=28.009$, $p<.001$	2.3%	Mädchen haben einen höheren Mittelwert als Jungen
Gesprochene Sprache im Elternhaus	$F_{(1,1179)} = 70.273$, $p<.001$	5.6%	Deutschsprachige haben einen höheren Mittelwert als Fremdsprachige
Status	$F_{(2,1178)}= 47.650$, $p<.001$	7.5%	Jugendliche mit Familienstatus "hoch" haben den höchsten, mit Familienstatus "mittel" den zweithöchsten und mit Status "tief" den niedrigsten Mittelwert (alle Gruppen unterscheiden sich beim post-hoc Bonferroni-Test signifikant)

Tab. 4: Die Wirkungen der drei Heterogenitätsfaktoren im Vergleich

Demnach (vgl. Tab. 4) vermag der Heterogenitätsfaktor familiärer sozioökonomischer Status am besten (nämlich zu 7.5%) die Lesekompetenzentwicklung vorherzusagen.

Die nun vorzunehmende Überprüfung betrifft somit die Sensitivität des Strukturmodells bzgl. der Auswirkungen des sozioökonomischen familiären Status der Jugendlichen auf die Lesesozialisation hin zur Lesekompetenz-

entwicklung. Hierzu teilten wir die Gesamtstichprobe (N=1181) in die drei Unterstichproben "hoher Status" (n=375), "mittlerer Status" (n=403) und "tiefer Status" (n=403) auf und prüften diese am entwickelten und sich als sehr stabil erwiesenen (vgl. Abb. 2) Strukturgleichungsmodell (Gesamtmodell mit N=1181). Als einen deutlichen und zugleich inhaltlich bedeutsamen Hinweis für eine unzulässige Homogenisierung im Modell mit der Gesamtstichprobe werden wir dabei folgende mögliche Ergebnisse im Sinne einer UND-Bedingung werten:

1. Mindestens eines der Teilmodelle ("hoch", "mittel", "tief") ist weitaus erklärungsstärker als das Gesamtstichprobenmodell und erklärt somit besser die Lesekompetenzentwicklung.
2. Mindestens eines der Teilmodelle erklärt deutlich schwächer die Lesekompetenz als das Gesamtstichprobenmodell.
3. Die Erklärungs"schere" der abhängigen Variable "Lesekompetenz" zwischen mindestens zwei Teilmodellen ist deutlich sichtbar.

Sollten sich somit die Messwerte in so relevanter Weise voneinander unterscheiden (Erfüllung aller drei Bedingungen) würden wir dies als eine inhaltlich bedeutsame und empirisch gestützte Notwendigkeit der Berücksichtigung des Heterogenitätsfaktors sozioökonomischer familiärer Status der Jugendlichen bezogen auf die Sozialisationsprozesse hin zur Lesekompetenzentwicklung werten.

In der Tabelle 5 haben wir die Ergebnisse dieses Analyseschrittes bezogen auf die Fit-Werte der drei Teilmodelle zusammengefasst. Wir können hierzu festhalten, dass alle Teilmodelle, wie auch das Gesamtmodell zuvor, im engeren statistischen Sinne fiten. Die in den Modellen abgebildeten Sozialisationsprozesse hin zur Lesekompetenzentwicklung scheinen für alle Teilgruppen relevant zu sein, wobei die sehr unterschiedlich stark erklärte Gesamtvarianzen des jeweiligen Modells auf deutlich unterschiedliche Desiderate verweisen.

	Erklärte Varianz des Modells in %	N	χ^2	df	P	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Gesamtmodell	20.6	1181	98.351	61	.002	1.612	0.994	0.992	0.023	0.031
Hoher Status	27.2	375	54.163	41	.082	1.321	0.993	0.991	0.029	0.054
Mittlerer Status	11.6	403	88.489	61	.012	1.451	0.986	0.982	0.033	0.045
Tiefer Status	14.1	403	67.533	61	.264	1.107	0.996	0.995	0.016	0.040

Tab. 5: Status-Rechenvarianten des Modells

Zugleich – und dies stellt alles andere als einen Widerspruch dar – erkennen wir in Tabelle 6 sehr deutlich, dass die Notwendigkeit der Berücksichtigung des Heterogenitätsfaktors Status hinlänglich gegeben ist. Im Einzelnen lauten die Ergebnisse zu den drei formulierten Bedingungen folgendermaßen:

Das Teilmodell "hoher Status" ist weitaus erklärungsstärker als das Gesamtstichprobenmodell (27.2% vs. 20.6%) und ist somit eindeutig besser geeignet, die Lesekompetenzentwicklung dieser Jugendlichengruppe vorherzusagen.

Die Teilmodelle "mittlerer Status" (zu 11.6%) und "tiefer Status" (14.1%) erklären weitaus schwächer die Lesekompetenz als das Gesamtstichprobenmodell (20.6%).

Das Teilmodell "hoher Status" erklärt die Lesekompetenz im Vergleich zum Teilmodell "mittlerer Status" 2.3 mal besser und im Vergleich zum Teilmodell "tiefer Status" zu fast 2-mal stärker.

	Status-hoch	Status-mittel	Status-tief
	in %	in %	in %
Lesekompetenz	27.2	11.6	14.1
Lesetätigkeit	44.2	35.0	29.2
Fachliche Förderung	(ns.)---	14.0	8.1
Anschlusskommunikation	7.0	5.4	10.2
Geschlechterrollenstereotype	5.1	4.0	3.4

Tab. 6: Ermittelte Effektstärken nach familiären sozioökonomischen Status-Rechenvarianten

Im Rahmen der bereits genannten Tabelle 6 erkennen wir sehr deutlich, dass je nach Status-Rechenvariante insbesondere die relevanten Lese-sozialisationsvariablen Lesetätigkeit und Lesekompetenz unterschiedlich stark vorhergesagt werden. Im Vergleich der drei Untergruppen lässt sich dabei deutlich herauslesen, dass die Faktoren "Lesekompetenz" und die "Lesetätigkeit" bei Jugendlichen mit einem hohen Status, und die "fachliche Förderung durch die Lehrperson" in der Gruppe vom mittleren Status am besten vorhergesagt werden. Hierbei ist zu erwähnen, dass die fachliche Förderung durch die Lehrpersonen in der Gruppe "hoher Status" nicht relevant ist. Dagegen vermag das "tiefer Status"-Modell die Anschlusskommunikation in der Familie am besten zu erklären. Um die existierenden Unterschiede beispielhaft zu verdeutlichen sei weiter darauf hingewiesen, dass die Variable Lesetätigkeit im Modell "hoher Status" im Unterschied zum Modell "tiefer Status" zu fast 1.5 mal besser erklärt wird (44.4% vs. 29.2%) und die Variable "fachliche Förderung durch die Lehrperson" in der Gruppe "mittlerer Status" im Vergleich zum "tiefen Status" gar zu über 1.7 mal besser vorhergesagt wird (14.0% vs. 8.1%). Die Variable Anschlusskommunikation über Bücher in der

Familie wird im Rahmen der Gruppe "tiefer Status" im Schnitt zu 1.7 mal besser vorhergesagt als in den anderen beiden Gruppen.

Wir halten den Ertrag aus diesem Untersuchungsschritt nochmals fest (Abb. 3): Einzig das Modell "hoher Status" weist eine hinreichend hohe Erklärung der abhängigen Variable Lesekompetenz auf und zeichnet sich zugleich durch eine hohe Erklärung der eingeführten Faktoren aus. Die weiteren zwei Teilmodelle fallen deutlich ab und dies verweist auf die Notwendigkeit der Weiterentwicklung dieser Teilmodelle. Mit der eingeführten Theorie, die deutlich auf die Sozialisationserfahrungen der Jugendlichen-gruppe aus dem Teilmodell "hoher Status" hin formuliert zu sein scheint, sind somit die zwei Teilmodelle "mittlerer" und "tiefer" familiärer sozioökonomischer Status nicht empirisch verbesserbar. Aus diesem Grunde wird im Weiteren einzig auf das Modell "hoher Status" eingegangen und dessen Regressions-pfade besprochen. Die Lesesozialisationspfade der Teilmodelle "mittlerer" und "tiefer" familiärer sozioökonomischer Status verbleiben damit als Desiderate und damit als Aporien einer Lesesozialisationsforschung, die vorgibt alle Jugendlichen im Fokus zu haben.

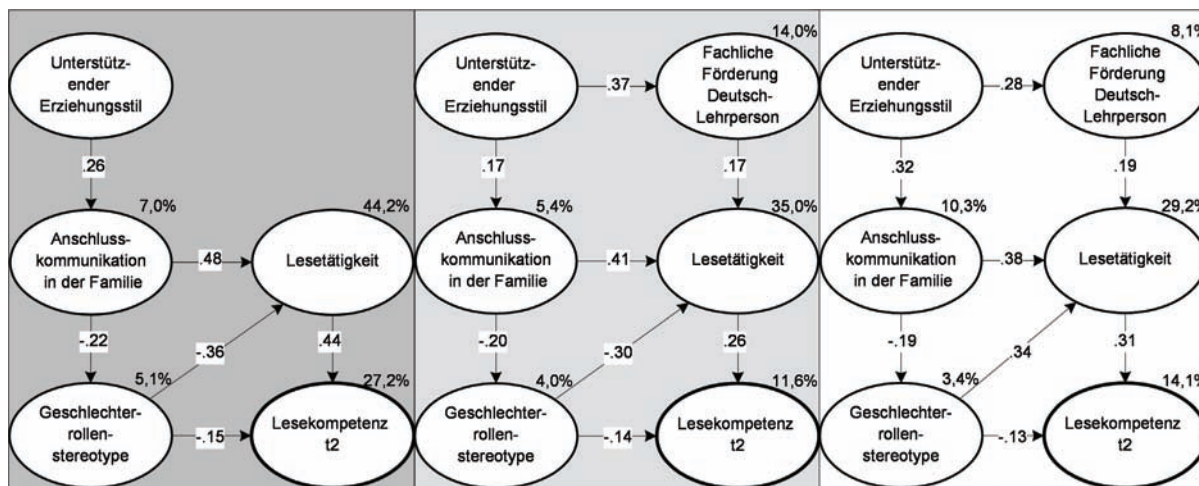


Abb. 3: Modell hoher Status Modell mittlerer Status Modell tiefer Status

3.6 Zu den Ergebnissen aus dem Modell "hoher familiärer sozioökonomischer Status"

Das "hoher Status"-Modell (siehe Abb. 3) zeigt, dass sich ein unterstützender elterlicher Erziehungsstil positiv (H_1) auf die Anschlusskommunikation über Bücher in der Familie auswirkt (Regressionspfad von 0.265 ($t_{(41)}=-4.392$, $p<.001$)). Unserer theoretischen Annahmen folgend stellt somit ein elterlicher Umgang, der auf Unterstützung der Jugendlichen ausgelegt ist, eine förderliche Voraussetzung der Lesesozialisation dar, nämlich als kommunikativer Resonanzboden für Anschlusskommunikation über Bücher in der Familie.

Die besondere Wichtigkeit der Anschlusskommunikation in der Familie zeigt sich auch darin, dass sie, der Hypothese 2 folgend, sowohl einen hemmenden Einfluss (Pfadkoeffizient -0.225 ($t_{(41)} = -3.493$, $p < .01$) auf die Entwicklung von Geschlechterrollenstereotypen hat wie aber auch eine äußerst starke positive Wirkung (so die H_3) auf die Entwicklung der Lesetätigkeit. Der Pfadkoeffizient beträgt hierbei 0.482 ($t_{(41)} = 9.062$, $p < .01$). Wer somit die Anschlusskommunikation in der Familie als ein "softes Tun" beiseite tut, verkennt ihre eminente Wirkung im Rahmen des Lesesozialisationsprozesses Jugendlicher.

Geschlechterrollenstereotype haben ihrerseits sowohl einen direkten negativen Einfluss auf die Entwicklung von Lesetätigkeit (H_6), wie auch auf die Lesekompetenz (H_7): Das heißt je stärker die Jugendlichen in traditionellen Geschlechtsrollenvorstellungen verhaftet sind, umso schwächer entwickeln sie Lesetätigkeit (Pfadkoeffizient beträgt -0.362 ($t_{(41)} = -6.115$; $p < .01$) und umso schlechter lesen sie (Pfadkoeffizient beträgt -0.146 ($t_{(41)} = -2.104$; $p < .05$). Oder anders gesagt, je aufgeschlossener Jugendliche gegenüber einer gleichberechtigten Rollenverteilung zwischen Mann und Frau sind, umso lieber und besser lesen sie. Sowohl bezogen auf Hypothese H_6 wie auch H_7 kann festgehalten werden, dass Geschlechterrollenstereotype eine ernst zu nehmende Belastung bezüglich des Lesens von Jugendlichen darstellen.

Die über die Geschlechterrollenstereotype gehemmte (H_8) oder aber über die Anschlusskommunikation der Familie geförderte Lesetätigkeit stellt eine direkte und zugleich eminente positive Voraussetzung der Entwicklung von Lesekompetenz dar. Der Pfadkoeffizient beträgt 0.437 ($t_{(41)} = 6.674$, $p < .01$). Damit können wir den Zusammenhang zwischen Lesepraxis bzw. emotionaler Bedeutsamkeit des Lesens und der aufgebauten Lesekompetenz replizieren, der von Bettina Hurrelmann (2004) postuliert worden ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im "hoher Status"-Modell der unterstützende elterliche Erziehungsstil (H_1) einen bedeutenden Einfluss auf die Anschlusskommunikation in der Familie hat. Die Anschlusskommunikation über Bücher in der Familie, der kommunikative Resonanzboden hin zur Entwicklung von Lesekompetenz wie wir es nannten, wirkt sich ihrerseits hemmend auf den Aufbau von Geschlechterrollenstereotypen (H_2) und äußerst förderlich auf die Lesetätigkeit (H_3) aus.

Dass das Einbeziehen der Geschlechterrollenstereotype im Rahmen eines Lesesozialisationsmodells weit mehr darstellt als das brave Berücksichtigen einer "politisch korrekten" Pädagogik, zeigen ihre äußerst negativen Auswirkungen sowohl auf die Lesetätigkeit (H_6) wie auch auf die Lesekompetenz (H_7). Schließlich und ganz deutlich "last but not least", ist die zentrale Stellung der Lesetätigkeit und damit ihr direkter und starker Effekt (H_8) auf die Lesekompetenz zu erwähnen.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Lesekompetenz, so unsere Ergebnisse, baut sich im Rahmen eines Prozesses auf, der Lesesozialisation. Darüber wurde auch im deutschsprachigen Raum seit den 90-er Jahren intensiv geforscht (beispielsweise vgl. Groeben & Hurrelmann, 2002, 2004; Rosebrock, 2004; Bertschi-Kaufmann *et al.*, 2004; Stanat & Schneider, 2004; Watermann & Baumert, 2006). Dies geschah aber mit einer weitgehend noch ungeprüften, und deswegen quasi subkutan wirkenden Homogenitätsannahme der Lesesozialisationsbedingungen unterschiedlicher Jugendlichengruppen.

Wir stützen uns insbesondere auf die aktuellen PISA-Ergebnisse und untersuchten die Qualität und die Quantität der Bedeutung von herkunftsbedingten Disparitäten (Stanat & Schneider, 2004; Watermann & Baumert, 2006). Wir konnten dabei empirisch den Sachverhalt nachweisen, dass das vorliegende Lesesozialisationswissen eines ist, welches sich an den Sozialisationsprozessen höherer Gesellschaftsstatusgruppen orientiert. Dieses Wissen ist für die anderen gesellschaftlichen Gruppen nicht irrelevant, aber für Fördermaßnahmen kaum geeignet, da es relevante und damit auch unabdingbare Anteile der Lesekompetenzentwicklung nicht aufnimmt.

Ohne nun auf alle Teilergebnisse eingehen zu wollen (siehe hierzu den Ergebnisteil) möchten wir auf die Hauptergebnisse des gerechneten Strukturgleichungsmodellen für die statushohen Jugendlichen eingehen.

Im Rahmen der geprüften Modelle haben wir das eminente konfigurative Zusammenspiel inner- und außerschulischer Determinanten der Lesewelten statushoher Gesellschaftsgruppen erkennen können. Dabei verhielt sich die innerfamiliäre Erfahrungswelt, operationalisiert über den elterlichen Erziehungsstil und der familiären Anschlusskommunikation über Bücher als eine wichtige Basis der Lesekompetenzentwicklung (vgl. Baker & Wigfield, 1999). Dieser Gedanke der 'Basis' darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Familie bezogen auf die Lesesozialisation der Jugendlichen als allmächtige Instanz stilisiert würde. Die familiäre Sozialisation scheint, so unsere Ergebnisse, eine notwendige, aber keineswegs hinreichende, Bedingung zur Vorhersage von Lesekompetenz darzustellen (vgl. hierzu auch Georgiou, 1999). In diesen Teilergebnissen wird der von uns geäußerte Gedanke der 'Basis'-qualität der Familie für die Lesesozialisation deutlich (Groeben & Hurrelmann, 2002).

Zugleich haben wir sehr deutlich nachweisen können, dass die Geschlechterrollenstereotype eine eminente direkte und indirekte negative Wirkung auf die Lesekompetenzentwicklung haben. Geschlechterrollenstereotype haben eine überaus starke, nachteilige Wirkung auf die Lesetätigkeit und dies sowohl auf die Lesezeit wie auch auf die emotionale Bedeutsamkeit des Lesens (siehe auch Eccles *et al.*, 2000; Garbe *et al.*, 1999; Merckens, 2000). Die über die

männliche Geschlechtersozialisation erlernte geistige Rigidität wirkt sich also auch dahingehend aus, dass die Erweiterung des eigenen Horizontes durch das Lesen von Büchern (Saxer, 1995) gemieden wird. Geschlechterrollenstereotype sind insofern ein organisiertes Wissen, als sie konsistent über mehrere Lebensbereiche aufgebaut werden und auch neu hinzukommende Leseinformationen selektiv aufnehmen bzw. motivational behindern (vgl. Garbe, 1999, 2002). Wer somit das Thematisieren und das Problematisieren von Geschlechterrollenstereotypen als eine Aufgabe erkennt, die primär einer politisch korrekten Erziehungswissenschaft zukommt, verkennt die nachteilige Wirkung die Geschlechterrollenstereotype auf die fachliche Entwicklung von Jugendlichen haben (vgl. hierzu auch Kassis & Schneider, 2003, 2004).

Abschließend sei zu den Ergebnissen festzuhalten, dass die Lesekompetenz zum zweiten Erhebungszeitpunkt direkt und stark von der Lesetätigkeit und von den Geschlechterrollenstereotypen beeinflusst wird. Gut Lesen bedeutet somit weiterhin auch viel und gerne Lesen. Die Lesetätigkeit und die Motivation bleiben dadurch weiterhin zentrale und probate Mittel der Leseförderung von statushohen Jugendlichen.

Unsere Ergebnisse zeigen in aller Deutlichkeit auf, dass die Lesesozialisation einen komplexen und zugleich statusgruppenspezifischen Prozess der Interaktion zwischen den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen Elternhaus und Schule darstellt. Die Erfahrungen aus diesen für das Jugendalter eminenten Sozialisationsfeldern werden von den Heranwachsenden verarbeitet und zugleich zum Medium Buch in Beziehung gesetzt. Die individuellen Buchrezeptionsmöglichkeiten und die sich daraus ergebenden Buchrezeptionsfähigkeiten sind aufs engste miteinander gekoppelt (Hurrelmann, 2002: 276).

Unklar bleibt deswegen weiterhin, was wir als ein enormes und zugleich schmerzliches Desiderat werten, welche diejenigen Leseprozesse in Schule und Elternhaus sind, die Jugendliche aus den mittleren oder tiefen familiären Statusgruppen fördern, eine hohe Lesekompetenz zu entwickeln. Eine Gießkannen-Lesepädagogik braucht es somit definitiv nicht. Der Weg zu einem differenzierten "Lese-Bewässerungssystem" scheint aber noch lang und steinig zu sein und die Gärtner auch nicht in Sichtweite.

Den Sachverhalt, dass der literalen Sozialisation besonders zuträgliche familiäre Interaktionsstile sich eher in der statushohen Schicht vorfinden lassen und auch dort besonders wirksam werden, konnten wir auch mit unseren Daten nachweisen. Zugleich stellten wir heraus, dass das gängige Lesesozialisationswissen und die daraus abzuleitenden Interventionsstrategien sich implizit und zugleich fälschlicherweise im Sinne einer "pars pro toto"-Logik auf die Referenzgröße von Sozialisationserfahrungen der statushohen Gruppen beziehen. Dass aus einer solchen Verkürzung abgeleitete Interventionsstrategien nur bedingten Erfolg haben, wird offensichtlich. Eine

Erziehungswissenschaft, welche die massiven Lebensweltunterschiede und die damit einhergehenden divergierenden Leseerfahrungen Jugendlicher missachtet, darf sich um den geringen Erfolg ihrer Maßnahmen und den Vorwurf der Aporien kaum wundern. Je heterogener sich somit die Lese- und Familienwelten Jugendlicher darstellen, desto weniger darf sich die Erziehungswissenschaft erlauben dahingehend implizit oder explizit Homogenitätsannahmen zu vertreten.

LITERATUR

- Artelt, C., Stanat, P. & Schneider, W. *et al.* (2001): "Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse". In: J. Baumert, E. Klieme & M. Neubrand *et al.* (Hg.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske & Budrich), 69-137.
- Assor, A., Kaplan, H. & Kanat-Maymon, Y. *et al.* (2005): "Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety". *Learning and Instruction*, 15, 397-413.
- Bachmann, T. & Schneider, H. (2004): "Elif, Tim, Adrian und Johanna - Falldokumentationen." In: A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hg.), Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim (Juventa), 97-174.
- Baker, L., Afflerbach, P. & Reinking, D. (1996): "Developing engaged readers in school and home communities: An overview". In: L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds.), *Developing engaged readers in school and home communities*. Mahwah, NJ (Erlbaum), xiii-xxvii.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999): "Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement". *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Baumert, J., Stanat, P. & Demmrich, A. (2001): "Pisa 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie". In: J. Baumert, E. Klieme & M. Neubrand *et al.* (Hg.), PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske & Budrich), 15-68.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. *et al.* (2004): *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Weinheim (Juventa).
- Dearing, E., Kreider, H. & Simpkins, S. *et al.* (2006): "Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families". *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Deaux, K. (1998): "An Overview of Research on Gender: Four Themes from 3 Decades." In: W. B. J. Swann, J. H. Langlois & L. Albino Gilbert (eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence*. Washington, D.C. (American Psychological Association), 11-33.
- Eccles, J. S., Freedman-Doan, C. & Frome, P. *et al.* (2000): "Gender-Role Socialization in the Family: A Longitudinal Approach". In: T. Eckes & H. M. Trautner (eds.), *Developmental Social Psychology of Gender*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum Associates), 333-360.
- Eckes, T. & Trautner, H. M. (2000): "Developmental Social Psychology of Gender: An Integrative Framework". In: T. Eckes & H. M. Trautner (eds.), *Developmental Social Psychology of Gender*. Mahwah, NJ (Lawrence Erlbaum Associates), 3-32.
- Endrikat, K. (2003): "Ganz normaler Sexismus. Reizende Einschnürung in ein Rollenkorsett". In: W. Heitmeyer (Hg.), *Deutsche Zustände, Folge 2*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp), 120-141.
- Falk, I. (2001): "Literacy by Design, not by default: social capital's role in literacy learning". *Journal of Research in Reading*, 24(3), 313-323.

- Fend, H. (1995): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz: Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern (Huber).
- Fend, H. (1996): "Schulkultur und Schulqualität". In: A. Leschinsky (Hg.), Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Weinheim (Beltz. Zeitschrift für Pädagogik), Beiheft 34, 85-97.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen (Leske und Budrich).
- Garbe, C. (1999): "'Geschlecht': Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype und -differenz, Doing Gender und Medien". Kölner Psychologische Studien, IV(1), 116-131.
- Garbe, C. (2002): "Geschlechtsspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen". Lesen im Medienzeitalter, 12, 35-52.
- Garbe, C., Schoett, S. & Weilnböck, H. (1999): "Geschlechterdifferenz und Lektürepraxis in der Adoleszenz: Funktionen und Bedeutungen von Lektüre im Medienverbund von Jugendlichen". In: N. Groeben (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen (Niemeyer), 218-232.
- Georgiou, S. N. (1999): "Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement". British Journal of Educational Psychology, 69, 409-429.
- Goetz, T., Reynolds, R. E. & Schallert, D. L. *et al.* (1983): "Reading in Perspective: What Real Cops and Pretend Burglars Look for in a Story". Journal of Educational Psychology, 75(4), 500-510.
- Groeben, N. (2004): "(Lese-)Sozialisation als Ko-Konstruktion – Methodisch-methodologische Problem-(Lösungs-)Perspektiven". In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim (Juventa), 145-168.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (2002): Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim (Juventa).
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim (Juventa).
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001): "Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading". Educational psychology review, 13(3).
- Guthrie, J. T., Cox, K. E. & Anderson, E. *et al.* (1998): "Principles of Integrated Instruction for Engagement in Reading." Educational Psychology Review, 10(2), 177-199.
- Guthrie, J. T., McGough, K. & Bennett, L. *et al.* (1996): "Concept-oriented reading instruction to develop motivational and cognitive aspects of reading". In: L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (eds.), Developing engaged readers in school and home communities. Mahwah, NJ (Erlbaum).
- Hill, N. E. (2001): "Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income". Journal of Educational Psychology, 93(4), 686-697.
- Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. & Geis, A. J. (2003): "Berufsklassifikation und Messung des beruflichen Status / Prestige". ZUMA-Nachrichten 52, 27, 125-138.
- Hurrelmann, B. (2002): "Prototypische Merkmale der Lesekompetenz." In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim (Juventa), 275-286.
- Hurrelmann, B. (2004): "Sozialisation der Lesekompetenz". In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), 169-201.
- Hurrelmann, B. (2006): "Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung". In: G. Auernheimer (Hg.), Schiefelage im Bildungssystem. Wiesbaden (VS Verlag), 161-176.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Niess, F. (1993): Lesesozialisation. Band 1: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh (Verlag Bertelsmann Stiftung).

- Hurrelmann, K. (1998): "Ein umfassendes Modell: Sozialisation als produktive Verarbeitung der inneren und äusseren Realität". In: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim (Beltz), 62-91.
- Hurrelmann, K. (1998): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim (Beltz).
- Jöreskog, K. G. (1993): "Testing structural equations models". In: K. A. Bollen & J. S. Long (eds.), Testing structural equations models. Newbury Park, CA (Sage), 294-317.
- Kassis, W. (2003): Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext. Bern (Haupt).
- Kassis, W. (2004): "Komplexität und Kausalität in der erziehungswissenschaftlich motivierten Gewalt-Sozialisationsforschung". Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 7(2), 248-262.
- Kassis, W. (2005): "Über die verschlungenen Beziehungen zwischen Erziehungsstil und Gewalterfahrungen männlicher Jugendlicher". In: J. Küchenhoff, A. Hügli & U. Mäder (Hg.), Gewalt: Ursachen, Formen, Prävention. Giessen (Psychosozial-Verlag), 175-199.
- Kassis, W. & Schneider, H. (2003): "Inner- und ausserschulische Determinanten der Lesesozialisation". Medienwissenschaft Schweiz (2), 51-58.
- Kassis, W. & Schneider, H. (2004): "Schulische und familiäre Determinanten der Lese- und Schreibsozialisation". In: A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hg.), Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation. Weinheim (Juventa), 219-237.
- Kassis, W., Stalder, U. & Bertschi-Kaufmann, A. (2008): "Boys and Reading: An Unfortunate Relationship" (in press).
- Kintsch, W. (1998): Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, MA (Cambridge University Press).
- Klicpera, C. & Gastinger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten: Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim (Beltz).
- Krohne, H. W. & Pulsack, A. (1996): Das Erziehungsstil-Inventar: ESI: Manual. Stuttgart (Kohlhammer).
- Kuo, A. A., Franke, T. M. & Regalado, M. *et al.* (2004): "Parent Report of Reading to Young Children". Pediatrics, 113(6), 1944-1951.
- Lenhard, W. & Schneider, W. (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen (Hogrefe).
- Merkens, A. (2000): Stereotype und Personwahrnehmung. Landau (Verlag Empirische Pädagogik).
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2006): Mplus. Statistical Analysis With Latent Variables. Los Angeles (Muthén & Muthén).
- Oakhill, J. V. J. & Petrides, A. A. (2007): "Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension". British Journal of Psychology, 98(2), 223-235.
- Oppermann, K. & Weber, E. (1995): Frauensprache – Männerprache. Die verschiedenen Kommunikationsstile von Männern und Frauen. Zürich (Orell Füssli).
- Pieper, I., Rosebrock, C. & Wirthwein, H. *et al.* (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Weinheim (Juventa).
- Popper, K. R. (1994): Logik der Forschung. Tübingen J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Rheinberg, F. & Wendland, M. (2003): DFG-Projekt. "Veränderung der Lernmotivation in Mathematik und Physik: Eine Komponentenanalyse und der Einfluss elterlicher und schulischer Kontextfaktoren". Itemübersicht zum Fragebogen PMI-M. Postdam (Universität Potsdam, Institut für Psychologie).
- Ritter, M. (1994): Computer oder Stöckelschuh? Eine empirische Untersuchung über Mädchen am Computer. Frankfurt a. M. (Campus Verlag).

- Rosebrock, C. (2004): "Informelle Sozialisationsinstanz peer group". In: N. Groeben & B. Hurrelmann (Hg.), Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Weinheim (Juventa), 250-279.
- Saxer, U. (1995): "Lesen als Problemlösung". In: B. Franzmann, W. Fröhlich, H. Hoffmann, B. Spörri & R. Zitzlsperger (Hg.), Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin u. München (Quintessenz).
- Schafer, J. L. (1999): NORM: Multiple imputation of incomplete multivariate data under a normal model.
- Schründer-Lenzen, A. (1995): Weibliches Selbstkonzept und Computerkultur. Weinheim (Deutscher Studien Verlag).
- Stanat, P. & Schneider, W. (2004): "Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe". In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften), 101-124.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D. & Darling, N. *et al.* (1994): "Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authorative, Authoritarian, Indulgent, and Neglectful Families". *Child Development*, 65, 754-770.
- Steyer, R. (2002): Wahrscheinlichkeit und Regression. Berlin (Springer).
- Tannen, D. (ed.) (1993): Gender and conversational interaction. Oxford (Oxford University Press).
- Tillmann, K.-J. (2004): Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek b. H. (Rowohlt).
- 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 (Hg.), Herkunftbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden (VS Verlag), 61-94.
- Wieler, P. (1997): Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim (Juventa).
- Wigfield, A. (1997): Reading Motivation: A Domain-Specific Approach to Motivation. In: *Educational Psychologist*, 32(2), 59-69.