

Wagner, Wolfgang; Helmke, Andreas; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Eichler, Wolfgang;
Thomé, Günther; Willenberg, Heiner

Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch

DESI-Konsortium [Hrsg.]: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 231-243

urn:nbn:de:0111-opus-35173



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

DESI-Konsortium (Hrsg.)

Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch

Ergebnisse der DESI-Studie

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Diese Studie wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz erstellt.
Für die Richtigkeit der Ergebnisse der Studie tragen die Herausgeber
die Verantwortung.

Herausgeber:

Eckhard Klieme (Sprecher des DESI-Konsortiums), Wolfgang Eichler,
Andreas Helmke, Rainer H. Lehmann, Günter Nold, Hans-Günter Rolff,
Konrad Schröder, Günther Thomé und Heiner Willenberg.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen
ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

© 2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

www.beltz.de

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Druck: Druck Partner Rübelmann, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-407-25491-7

Inhaltsverzeichnis

Konzeption der Studie

	<i>Eckhard Klieme</i>	
1	Systemmonitoring für den Sprachunterricht.....	1
	<i>Bärbel Beck / Svenja Bundt / Jens Gomolka</i>	
2	Ziele und Anlage der DESI-Studie	11
	<i>Thamar Dubberke / Birgit Harks</i>	
2.5	Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings.....	26
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude / Wolfgang Wagner</i>	
3	Methodische Grundlagen der Messung und Erklärung sprachlicher Kompetenzen	34
	<i>Hans-Günter Rolff / Jan von der Gathen</i>	
4	Rückmeldungen an Lehrkräfte und Rezeption.....	55

Leistungsverteilungen im Deutschen und Englischen

	<i>Steffen Gailberger / Heiner Willenberg</i>	
5	Leseverstehen Deutsch	60
	<i>Heiner Willenberg</i>	
6	Wortschatz Deutsch	72
	<i>Michael Krelle / Heiner Willenberg</i>	
7	Argumentation Deutsch	81
	<i>Astrid Neumann / Rainer H. Lehmann</i>	
8	Schreiben Deutsch.....	89
	<i>Günther Thomé / Wolfgang Eichler</i>	
9	Rechtschreiben Deutsch.....	104
	<i>Wolfgang Eichler</i>	
10	Sprachbewusstheit Deutsch	112
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
11	Hörverstehen Englisch.....	120
	<i>Günter Nold / Henning Rossa / Kyriaki Chatzivassiliadou</i>	
12	Leseverstehen Englisch.....	130

	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder / Astrid Neumann</i>	
13	Schreiben Englisch	139
	<i>Claudia Harsch / Konrad Schröder</i>	
14	Textrekonstruktion Englisch	149
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
15	Sprachbewusstheit Englisch	157
	<i>Günter Nold / Henning Rossa</i>	
16	Sprechen Englisch	170
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Nina Jude</i>	
17	Interkulturelle Kompetenz	180

Individuelle und familiale Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

	<i>Nina Jude / Eckhard Klieme / Wolfgang Eichler / Rainer H. Lehmann / Günter Nold / Konrad Schröder / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
18	Strukturen sprachlicher Kompetenzen	191
	<i>Johannes Hartig / Nina Jude</i>	
19	Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen.....	202
	<i>Hermann-Günter Hesse / Kerstin Göbel / Johannes Hartig</i>	
20	Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache	208
	<i>Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
21	Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch	231
	<i>Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
22	Selbstkonzept, Motivation und Englischleistung	244
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg</i>	
23	Lernstrategien im Fach Deutsch	258
	<i>Friedrich-Wilhelm Schrader / Andreas Helmke / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder</i>	
24	Lernstrategien im Fach Englisch.....	270
	<i>Hans-Günter Rolf / Michael Leucht / Ernst Rösner</i>	
25	Sozialer und familialer Hintergrund	283

Unterricht und Lehrerkompetenzen

- Andreas Helmke / Eckhard Klieme*
- 26 Unterricht und Entwicklung sprachlicher Kompetenzen..... 301
- Holger Ehlers / Nina Jude / Eckhard Klieme / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Heiner Willenberg*
- 27 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen..... 313
- Eckhard Klieme / Nina Jude / Dominique Rauch / Holger Ehlers / Andreas Helmke / Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*
- 28 Alltagspraxis, Qualität und Wirksamkeit des Deutschunterrichts 319
- Tuyet Helmke / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 29 Die Videostudie des Englischunterrichts..... 345
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 30 Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Englischlehrpersonen..... 364
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 31 Alltagspraxis des Englischunterrichts 371
- Andreas Helmke / Tuyet Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader / Wolfgang Wagner / Eckhard Klieme / Günter Nold / Konrad Schröder*
- 32 Wirksamkeit des Englischunterrichts 382
- Kerstin Göbel / Hermann-Günter Hesse*
- 33 Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht 398

Institutionelle Bedingungsfaktoren sprachlicher Kompetenzen

- Brigitte Steinert / Johannes Hartig / Eckhard Klieme*
- 34 Institutionelle Bedingungen der Sprachkompetenzen..... 411
- Günter Nold / Johannes Hartig / Silke Hinz / Henning Rossa*
- 35 Klassen mit bilinguaem Sachfachunterricht: Englisch als Arbeitssprache 451
- Die Autorinnen und Autoren..... 458

*Wolfgang Wagner / Andreas Helmke / Friedrich-Wilhelm Schrader /
Wolfgang Eichler / Günther Thomé / Heiner Willenberg*

21 Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch

21.1 Einführung

In der Motivationsforschung werden in der Tradition der sogenannten Erwartungs-mal-Wert-Theorien seit langem zwei sich ergänzende Konzepte unterschieden: Die Steuerung des Verhaltens durch den Anreizwert der Handlung selbst bzw. durch die damit verbundenen Folgen (wie nützlich, wie wichtig sind mir die Folgen einer Handlung?) und durch die Erwartungen, die man in einer Situation bezüglich der Folgen des eigenen Handelns hat (Heckhausen 1989). Heckhausen und Rheinberg (1980) haben hierzu ein Prozessmodell entwickelt, demzufolge sich eine Person in einer Lernsituation mehrere Fragen stellt, von deren Beantwortung es abhängt, ob eine Lerninitiative ergriffen wird.

Überträgt man die situationalen Parameter dieses Modells auf die Ebene stabiler Dispositionen, die sich als Ergebnis kumulativer Erfahrungen im Laufe der Schulzeit gebildet haben, dann ist das Pendant der Handlungs-Ergebnis-Erwartung die überdauernde Tendenz, sich Erfolge zuzutrauen und in Lernsituationen wirksam zu sein („Selbstwirksamkeit“). Theoretisch nahe damit verwandt ist das deklarative Wissen über die eigenen Kompetenzen und die eigene Leistungsfähigkeit, also das akademische Selbstkonzept.

Je nach Gegenstandsbereich lassen sich das akademische Selbstkonzept sowie die Lernmotivation aus verschiedenen Perspektiven modellieren (Helmke 1992):

- Fachübergreifend vs. schulfachspezifisch; letzteres ist inzwischen der Regelfall.
- Auf spezifische Kompetenzen bzw. Inhaltsbereiche (also eine Hierarchieebene unterhalb derjenigen des Gesamtfaches) vs. auf eine globale fachbezogene Fähigkeit oder einen Inhaltsbereich bezogen.
- Beim akademischen Selbstkonzept: Auf die aktuelle Situation vs. auf die Zukunft bezogen; in letzterem Falle geht es nicht um den Status, sondern um die Einschätzung des eigenen Potenzials.
- Alle angegebenen Aspekte lassen sich auf zwei unterschiedliche Vergleichsgruppen bzw. -normen beziehen – auf das absolute Niveau (also kriterial orientiert) oder auf den Vergleich mit Anderen, insbesondere mit der eigenen Schulklasse (also an sozialen Bezugsnormen orientiert).

Für das DESI-Projekt haben die Ergebnisse zum fachspezifischen Selbstkonzept sowie zur Lernmotivation eine mehrfache Relevanz:

- Ein positives akademisches Selbstkonzept und eine hohe Lernmotivation sind für sich genommen wichtige Bildungsziele (Weinert 1980), so dass beide Konzepte für DESI nicht nur als Bedingungsvariablen, sondern auch als Kriterien eine Rolle spielen.
- Eine der zentralen Fragestellungen von DESI ist die nach den individuellen Bedingungen der Sprachkompetenz im Deutschen und im Englischen. Aus der Pädagogischen Psychologie (Helmke/Weinert 1997) und zahlreichen Meta-Analysen wissen wir seit langem, dass das akademische Selbstkonzept und die Lernmotivation wichtige Bedingungen des Lernerfolges sind. Die Literatur hierzu ist nahezu unüberschaubar (vgl. die Übersicht bei Jerusalem 2006; Boekaerts 2002; Frenzel/Pekrun/Götz 2006; Helmke/Schrader 2006). Hier stellt sich somit die Frage, welchen Erklärungswert Unterschiede im Selbstkonzept bzw. der Lernmotivation für Unterschiede in den individuellen Testleistungen haben.

21.2 Instrumente

In Tabelle 21.1 sind diejenigen Skalen und Einzelitems aufgelistet, die in diesem Kapitel verwendet werden. Darüber hinausgehende Details sind dem Skalenhandbuch zu entnehmen¹.

Akademisches Selbstkonzept. Im Fach Deutsch wurde eine Skala zum leistungs- und fachbezogenen Selbstkonzept gebildet², die auf insgesamt vier Subskalen basiert: Je eine Skala zur Selbstwirksamkeit und zum fachbezogenen Selbstkonzept sowie zwei Skalen zum leistungsbezogenen Selbstkonzept. Beispielitems: „Ich bin überzeugt, dass ich das, was im Deutschunterricht vermittelt wird, beherrschen kann.“; „Wie schätzt du deine Beherrschung der deutschen Sprache ein? Richtige Grammatik beim Schreiben; die wichtigsten Inhalte eines Textes zusammenfassen“; „Egal wie sehr ich mich anstrengte, ich komme mit dem Fach Deutsch einfach nicht zurecht.“ (umgepolt); Antwortkategorien: *stimmt gar nicht / stimmt eher nicht / stimmt eher / stimmt ganz genau* (Selbstwirksamkeit, fachbezogenes Selbstkonzept); *sehr gut / gut / befriedigend / ausreichend / mangelhaft / ungenügend* (leistungsbezogenes Selbstkonzept).

Subjektive Testkompetenz Deutsch. Zusätzlich zu den auf einen größeren Zeitraum bezogenen (habituellen) leistungs- und fachbezogenen Selbstkonzepten wurde das aktuelle, auf die zum jeweiligen Messzeitpunkt in der neunten Jahrgangsstufe erhobene Deutschtests bezogene Selbstkonzept erfasst. Beispielitem: „Du solltest Gespräche verfolgen und Argumente formulieren. Wie gut hast Du das gekonnt?“; Antwortkategorien: *sehr gut / gut / befriedigend / ausreichend / mangelhaft / ungenügend*.

¹ Alle Angaben hier sind – wie in Skalenhandbüchern üblich – ungewichtet berechnet worden.

² Cronbachs Alpha = .79 für die Gesamtskala zu Beginn bzw. .80 für die Skala am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Tabelle 21.1: Kennwerte der im Deutschen verwendeten Skalen und Items für die untersuchte Stichprobe (ungewichtete Angaben).

Konstrukt	Messzeitpunkt Jahrgangsstufe 9	M	SD	α	IKK ^A	Range	Stabi- lität
Personenmerkmale							
Akademisches Selbstkonzept ^B	Beginn	4.47	0.64	.79	.08	1-6	.66
	Ende	4.50	0.68	.80	.08		
Soziales Selbstkonzept	Beginn	4.60	0.75	.81	.02	1-6	.63
	Ende	4.61	0.80	.84	.02		
Lerninteresse	Beginn	2.32	0.57	.63	.08	1-4	.56
	Ende	2.27	0.62	.70	.08		
Leseinteresse	Beginn	2.77	0.92	.85	.10	1-4	.70
	Ende	2.66	0.97	.88	.10		
Literarische Orientierung	Ende	1.97	0.76	.83	.11	1-4	
Testbezogene Selbsteinschätzungen							
Subjektive Kompetenz	Beginn	3.80	0.85	.76	.11	1-6	.54
	Ende	3.95	0.84	.86	.14		
Valenz	Ende	3.01	0.83	.74	.08	1-5	
Testmotivation	Beginn	3.07	0.61	.84	.07	1-4	.41
	Ende	2.92	0.71	.90	.11		
Deutschnote	Ende ^C	2.89	0.85	-	.13	1-6	

Anmerkungen: ^AIKK = Intraklassenkorrelation; ^BGlobalwert aus den Subskalen Selbstwirksamkeit (reskaliert auf den Wertebereich 1-6), fachbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept (reskaliert auf den Wertebereich 1-6) und zwei Skalen zum leistungsbezogenen Selbstkonzept; ^CErwartete Deutschnote am Ende der neunten Jahrgangsstufe.

Soziales Selbstkonzept. Neben den fachbezogenen Selbstkonzepten wurde das soziale Selbstkonzept erfasst. Beispielitem: „Wie gut kannst du in Diskussionen überzeugen?“; Antwortkategorien: sehr gut / gut / befriedigend / ausreichend / mangelhaft / ungenügend.

Im Bereich der Lernmotivation bzw. des -interesses wurden in DESI folgende Skalen zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe eingesetzt:

Lerninteresse für Deutsch. Die Skala umfasst die Einstellung zum Fach Deutsch sowie diesbezügliche freiwillige Lernaktivitäten. Beispielitem: „Ohne das Fach Deutsch würde mir etwas fehlen.“; Antwortkategorien: stimmt gar nicht / stimmt eher nicht / stimmt eher / stimmt ganz genau.

Leseinteresse. Hier geht es um das Lesen in der Freizeit und um die damit verbundenen Emotionen. Beispielitem: „Ich lese in meiner Freizeit.“; Antwortkategorien: stimmt gar nicht / stimmt eher nicht / stimmt eher / stimmt ganz genau.

Literarische Orientierung. Die Skala umfasst u.a. folgende Items: „Wie oft liest du folgende Texte zum Vergnügen? Abenteuerromane, Kriminalromane, historische Romane“.

Testmotivation. Nach der Bearbeitung sämtlicher DESI-Testmodule für den Bereich Deutsch zum jeweiligen Messzeitpunkt in der neunten Jahrgangsstufe wurde die Intensität der Anstrengung bei der Bearbeitung erfasst. Beispielim: „Wie ist es dir bei den DESI-Tests ergangen? Ich habe mir Mühe gegeben.“; Antwortkategorien: *stimmt gar nicht / stimmt eher nicht / stimmt eher / stimmt ganz genau.*

Testbezogene Valenz. Unmittelbar nach der Bearbeitung der DESI-Testmodule wurden die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu den jeweiligen Aufgaben erhoben. Für den Anfang der neunten Jahrgangsstufe konnte aufgrund mangelnder Reliabilität keine Skala gebildet werden. Beispielim: „Du solltest verschiedene Texte lesen und Fragen dazu beantworten. Wie gerne hast Du diese Aufgabe bearbeitet?“; Antwortkategorien: *sehr gerne / ziemlich gerne / mittelmäßig gerne / nicht so gerne / ungern.*

21.3 Deskriptive Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden zunächst Mittelwertunterschiede der einzelnen Selbstkonzept- und Motivationsskalen betrachtet, und zwar nach Bildungsgängen, Geschlecht und Erstsprache. Es folgen Darstellungen der Zusammenhänge dieser Skalen sowie ausgewählter Hintergrundmerkmale und Leistungen untereinander. Abschließend werden Ergebnisse zu den Lese- und Schreibaktivitäten der Schülerinnen und Schüler berichtet.

In Tabelle 21.2 sind Bildungsgangunterschiede der Selbstkonzept- und Motivationsskalen sowie der Zuwachs zwischen Anfang und Ende der neunten Jahrgangsstufe dargestellt. Mit Ausnahme der Testmotivation zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe zeigen sich überall signifikante Unterschiede zwischen den Bildungsgängen, die teilweise auch von erheblicher praktischer Bedeutung sind.

Die höchsten Differenzen – etwa zwei Drittel der Standardabweichung (jeweils $p < .001$) – finden sich bei der subjektiven Testkompetenz sowie beim Leseinteresse zwischen den Bildungsgängen Hauptschule und Gymnasium. Beim Leseinteresse und der subjektiven Testkompetenz am Ende der neunten Jahrgangsstufe sind zudem alle Kontraste zwischen den einzelnen Bildungsgängen hoch signifikant³ – mit Ausnahme des Kontrastes zwischen den Bildungsgängen Realschule und Integrierte Gesamtschule. Die niedrigsten Ausprägungen finden sich jeweils im Bildungsgang Hauptschule, gefolgt von der Realschule sowie der Integrierten Gesamtschule, während im Gymnasium jeweils die höchsten Ausprägungen vorliegen.

3 $p < .01$ für den Kontrast bezüglich der subjektiven Deutschkompetenz in den Bildungsgängen Hauptschule und Integrierte Gesamtschule; $p < .001$ bei allen übrigen Kontrasten.

Tabelle 21.2: Selbstkonzept und Motivation in Bezug auf Deutsch nach Bildungsgang⁴ (z-standardisierte Werte⁵).

	Jahrgangsstufe 9	HS	RS	IGS	GY	ANOVA ^A	R ² (%)	Zuwachs (gesamt)
Akademisches Selbstkonzept	Anfang	-0.15	-0.06	-0.05	0.19	***	1.8	0.03 n.s.
	Ende	-0.19	-0.06	-0.04	0.33	***	3.8	
Soziales Selbstkonzept	Anfang	0.02	-0.05	0.00	0.04	*	0.2	0.00 n.s.
	Ende	0.00	-0.06	-0.05	0.08	***	0.3	
Lerninteresse	Anfang	0.16	-0.05	0.22	-0.09	***	1.2	-0.11***
	Ende	0.00	-0.19	0.09	-0.12	***	0.6	
Leseinteresse	Anfang	-0.31	-0.08	-0.05	0.33	***	6.1	-0.13***
	Ende	-0.47	-0.23	-0.10	0.24	***	6.6	
Testmotivation	Anfang	-0.04	-0.04	0.03	0.08	n.s.	0.3	-0.26***
	Ende	-0.54	-0.18	-0.30	-0.12	***	2.0	
Subjektive Testkompetenz Deutsch	Anfang	-0.24	-0.09	0.02	0.29	***	4.4	0.15***
	Ende	-0.18	0.09	0.10	0.50	***	6.7	
Testvalenz	Ende	-0.22	0.02	-0.02	0.15	***	2.0	

Anmerkungen: ^AANOVA mit Faktor Bildungsgang; Signifikanzniveaus: *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Beim Lerninteresse zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe hingegen ist diese Reihenfolge nahezu umgekehrt: Hier finden sich in der Hauptschule sowie in der Integrierten Gesamtschule die tendenziell positiveren Einstellungen, während das Fach Deutsch im Gymnasium und in der Realschule weniger geschätzt wird.

Bei der Testmotivation zeigt sich zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe kein signifikanter Unterschied, während am Ende der neunten Jahrgangsstufe die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Hauptschule deutlich weniger als in der Realschule bzw. im Gymnasium motiviert sind (jeweils $p < .001$). Der zuletzt genannte Sachverhalt lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass für die meisten Hauptschüler nach der neunten Jahrgangsstufe die reguläre Schulzeit endet und für sie deshalb die Bearbeitung von Testaufgaben einen geringeren Anreizwert besitzt.

Betrachtet man die Veränderungen in den längsschnittlich erhobenen Skalen im Laufe der neunten Jahrgangsstufe, so zeigen sich hoch signifikante (jeweils $p < .001$) Abnahmen beim Lerninteresse, dem Leseinteresse (jeweils etwa eine zehntel Standardabweichung) sowie der Testmotivation⁶ (etwa eine viertel

4 In Tabellen und Abbildungen werden für die einzelnen Bildungsgänge folgende Abkürzungen verwendet: HS (Hauptschule), RS (Realschule), IGS (Integrierte Gesamtschule), GY (Gymnasium).

5 Bei den zu beiden Messzeitpunkten in der neunten Jahrgangsstufe erhobenen Konstrukten wurden jeweils der Mittelwert und die Streuung der Skala zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe zur Standardisierung herangezogen.

6 Bei den auf die Tests bezogenen Skalen kann möglicherweise ein Teil der Veränderung auf die unterschiedlichen Testmodule zu beiden Messzeitpunkten in der neunten Jahrgangsstufe zurückgeführt werden.

Standardabweichung). Die testbezogene subjektive Deutschkompetenz steigt um knapp eine fünftel Standardabweichung ($p < .001$), während das akademische sowie das soziale Selbstkonzept im Niveau unverändert bleiben.

Das Bildungsgangprofil (aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Ergebnisse am Ende der neunten Jahrgangsstufe beschränkt) ist in Abbildung 21.1 dargestellt. Es handelt sich um die in Balkenform dargestellten z-transformierten mittleren Werte der jeweiligen Bildungsgänge. Die vom Nullpunkt nach links zeigenden Balken stehen für Werte unterhalb des Gesamtdurchschnitts, die nach rechts zeigenden Balken repräsentieren demzufolge überdurchschnittliche Ausprägungen.

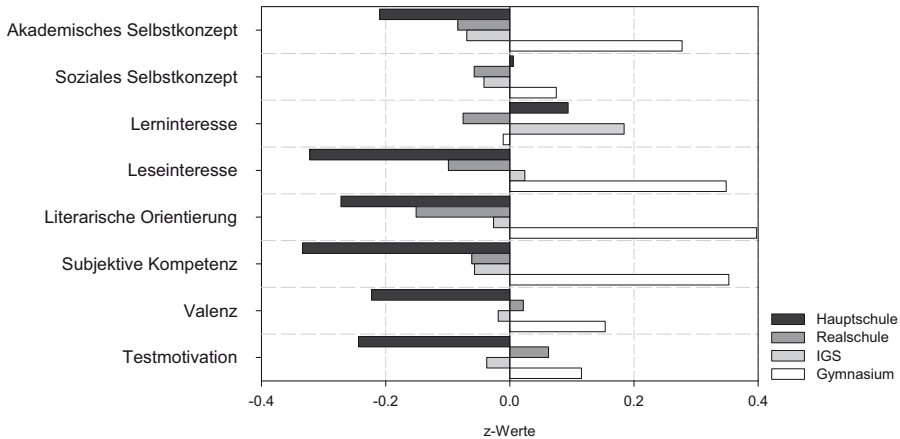


Abbildung 21.1: Bildungsgangspezifische Motivationsprofile in Bezug auf Deutsch.

Betrachtet man die Geschlechtsunterschiede, so zeigen sich bei allen hier untersuchten Konstrukten – Ausnahmen stellen lediglich das soziale Selbstkonzept sowie die subjektive Testkompetenz zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe dar – günstigere Ausprägungen bei den Mädchen. Interessanterweise findet die – im Hinblick auf die höheren Testleistungen bei den Mädchen angemessene – höhere Ausprägung bezüglich des akademischen Selbstkonzeptes (etwa eine viertel Standardabweichung $p < .001$) bei den Mädchen zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe keine Entsprechung im aktuellen testbezogenen Selbstkonzept. Am Ende der neunten Jahrgangsstufe ist dieser Unterschied dann zwar signifikant ($p < .05$), aber verglichen mit der noch extremeren Differenz von fast einer halben Standardabweichung hinsichtlich des habituellen Selbstkonzeptes doch eher zu vernachlässigen.

Die am stärksten ausgeprägten Geschlechtsunterschiede finden sich beim Leseinteresse: Dort liegen die Mädchen mehr als eine halbe Standardabweichung über den Jungen. Die bei PISA für den neunten Jahrgang gefundenen Geschlechtsunterschiede (Stanat/Kunter 2001) zeigen sich auch in DESI.

Betrachtet man die Unterschiede bezüglich der Erstsprache (Deutsch, nicht Deutsch, mehrsprachig), so liegen bei allen Konstrukten – mit Ausnahme des sozialen Selbstkonzeptes zum Beginn und dem Lerninteresse am Ende der neunten Jahrgangsstufe – signifikante Differenzen zwischen den drei Gruppen vor.

Vergleicht man das Motivationsprofil der deutschsprachigen mit den nicht-deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern, dann zeigt sich, dass sich erstere in den Bereichen des Selbstkonzeptes im Deutschen, dem Leseinteresse und der Einstellung zu den Testaufgaben deutlich günstiger einschätzen – knapp eine fünftel bis fast eine halbe Standardabweichung – als ihre nicht-deutschsprachigen Mitschüler. Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler hingegen unterscheiden sich kaum von den deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern: Signifikante Unterschiede (jeweils $p < .05$) finden sich hier nur beim sozialen Selbstkonzept zum Ende der neunten Jahrgangsstufe, dem Lerninteresse am Anfang der neunten Jahrgangsstufe – dort liegen die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler knapp über den deutschsprachigen – sowie – in umgekehrter Reihenfolge – der Testmotivation und der subjektiven Testkompetenz zum Ende der neunten Jahrgangsstufe.

In Tabelle 21.3 sind die Interkorrelationen der Selbstkonzept- und Motivations-skalen, der literarischen Orientierung, der Deutschleistung bzw. -note sowie zentraler Hintergrundmerkmale getrennt nach Individual- (also innerhalb von Schulklassen) und Klassenebene (d.h. zwischen Klassen) dargestellt. Die Zusammenhänge der Selbstkonzept- und Motivations-skalen liegen auf der Individualebene zwischen $r = .04$ (soziales Selbstkonzept und Leseinteresse) und $r = .60$ (subjektive Kompetenz und Testvalenz), auf der Klassenebene zwischen $r = -.13$ (Testmotivation und Lerninteresse) und $r = .83$ (Subjektive Kompetenz und Leseinteresse). Die Skala „Leseinteresse“ korreliert – auf beiden Ebenen – sehr hoch mit der literarischen Orientierung. Die höchsten Zusammenhänge sowohl mit der Deutschnote als auch mit der Deutschleistung auf Individualebene weist das akademische Selbstkonzept auf. Auch das Leseinteresse hängt stark mit der Deutschleistung zusammen, insbesondere auf der Klassenebene ($r = .91$). Hier zeigen sich auffällig hohe Interkorrelationen zwischen dem Leseinteresse, der literarischen Orientierung, der Deutschleistung, dem Sozialstatus und der kognitiven Grundfähigkeit, die im Bereich von $r = .78$ bis $r = .95$ liegen und zum Teil Bildungsgangunterschiede repräsentieren. Ausgeprägte Unterschiede zwischen Zusammenhängen auf Klassen- und Individualebene zeigen sich vor allem beim Leseinteresse bzw. der literarischen Orientierung und dem Sozialstatus: Die Zusammenhänge zwischen Schulklassen liegen bei $r = .94$ (Leseinteresse) bzw. $r = .95$ (literarische Orientierung), während sie innerhalb von Klassen bei $r = .06$ bzw. $r = .07$ liegen.

Tabelle 21.3: Interkorrelationen^A der Skalen^B und Zusammenhänge mit Hintergrundvariablen bzw. Deutschleistung getrennt nach Individualebene (oberhalb der Diagonale) und Klassenebene (unterhalb der Diagonale) in Bezug auf Deutsch.

	Akademisches SK	Soziales SK	Lerninteresse	Leseinteresse	Literarische Orientierung	Subjektive Kompetenz	Testvalenz	Testmotivation	Deutschnote	Deutschleistung	Sozialstatus	kognitive Grundfähigkeit	Geschlecht	Erstsprache Deutsch
Akademisches SK		.43	.38	.31	.24	.43	.29	.20	.49	.42	.05	.09	.22	.10
Soziales SK	.51		.10	.04	.05	.22	.10	.08	.18	.07	.03	-.03		
Lerninteresse	.30			.24	.25	.18	.31	.18	.23	.06		-.06	.13	.02
Leseinteresse	.70	.42			.70	.19	.22	.17	.19	.34	.06	.09	.29	.04
Literarische Orientierung	.72	.57		.95		.15	.16	.12	.16	.22	.07	.08	.22	
Subjektive Kompetenz	.76	.64		.83	.83		.60	.26	.22	.27	.05	.05	.03	.12
Testvalenz	.49	.63		.61	.52	.77		.29	.14	.19		.04	.13	.07
Testmotivation	.35			.44	.32	.54	.79		.08	.21		.08	.13	.04
Deutschnote ^C	.58		.22	.31	.32	.24	.24			.34	.05	.11	.17	.06
Deutschleistung	.68	.42	-.21	.91	.84	.77	.55	.55	.24		.08	.33	.21	.24
Sozialstatus	.72	.40		.94	.89	.79	.48	.39	.35	.93		.03	-.06	.14
kognitive Grundfähigkeit	.61	.32	-.19	.83	.78	.72	.53	.47	.29	.93	.87			.05
Geschlecht ^D	.20		-.22	.33	.18	.13	.17	.23		.34	.22	.22		
Erstsprache Deutsch ^E			-.29	.50	.28	.28	.24	.21	.23	.50	.52	.52	.15	

Anmerkungen: ^ABasis: Zwei-Ebenen-Analysen mit Mplus 4.0; nicht signifikante Korrelationen ($p \geq .05$; einseitige Tests) sind nicht dargestellt; ^BAlle hier dargestellten Skalen wurden am Ende der neunten Jahrgangsstufe erhoben; ^CErwartete Deutschnote am Ende der neunten Jahrgangsstufe (umgepolt). Es sei darauf hingewiesen, dass die Deutschnote auf Klassenebene aufgrund der unterschiedlichen Benotungsmaßstäbe in den verschiedenen Bildungsgängen hier kaum interpretierbar und nur der Vollständigkeit halber dargestellt ist; ^DKodierung: 0 = Junge, 1 = Mädchen; ^EKodierung: 0 = nicht Deutsch, 1 = Deutsch.

Lese- und Schreibaktivitäten

Bei DESI wurde auch danach gefragt, was und wie oft außerhalb der Schule („zum Vergnügen“) in deutscher Sprache gelesen bzw. geschrieben wird. Da bisher – außer in den nationalen Jugendstudien – wenig Informationen hierzu vorliegen, sollen einige der Ergebnisse berichtet werden (vgl. dazu Abbildungen 21.2 und 21.3). Dies er-

scheint auch deshalb wichtig, weil sie Hinweise auf die Verknüpfung von Unterricht und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler liefern können.

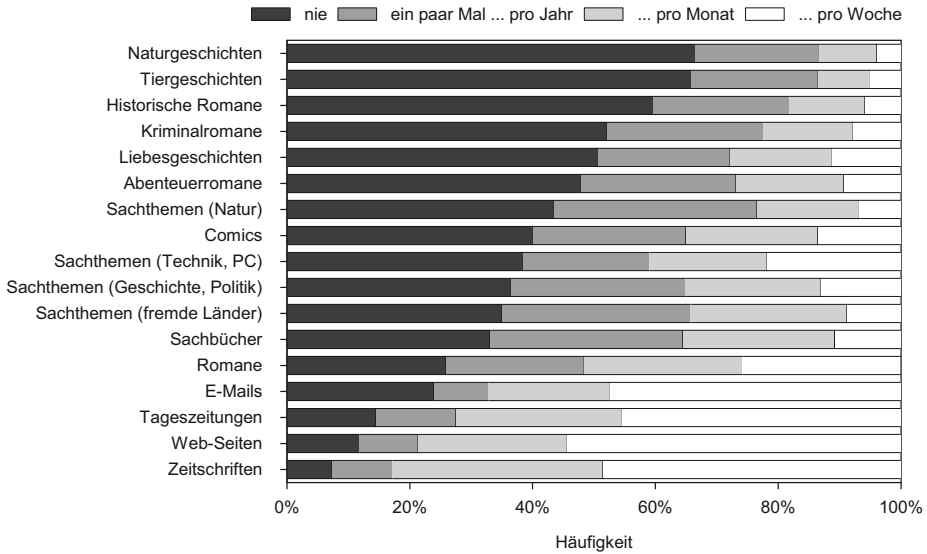


Abbildung 21.2: Prozentuale Anteile der Häufigkeiten des Lesens verschiedener Textsorten in deutscher Sprache in der Freizeit.

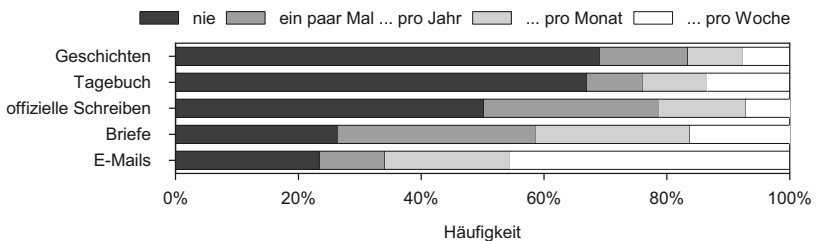


Abbildung 21.3: Prozentuale Anteile der Häufigkeiten der Produktion verschiedener Textsorten in deutscher Sprache in der Freizeit.

Der größten Beliebtheit erfreuen sich Zeitschriften, Internet-Seiten, Tageszeitungen und E-Mails. Für jeweils etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler gehört das Lesen solcher Texte zum Alltag. Betrachtet man das Lesen von Romanen, so verteilen sich die Angaben der Schülerinnen und Schüler in etwa zu gleich großen Teilen auf die vier Antwortkategorien. Im mittleren Bereich finden sich die Sachbücher: Etwa zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler lesen zumindest gelegentlich Sachbücher in ihrer Freizeit. Am seltensten von den hier erfassten Textsorten werden Tier- bzw. Naturgeschichten gelesen.

Die häufigste der in DESI erhobenen schriftlichen Formen der Textproduktion ist das Schreiben von E-Mails: Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben an, mehrmals pro Woche E-Mails zu verfassen. Relativ häufig – mindestens ein paar Mal pro Monat bei 41% der Schülerinnen und Schüler – werden auch Briefe geschrieben. Das Führen eines Tagebuchs und das Verfassen eigener Geschichten sind eher wenig

verbreitete Formen der schriftlichen Textproduktion, die nur bei etwa einem Drittel der Schülerinnen und Schüler wenigstens gelegentlich vorkommen. Erstaunlich ist allerdings, dass etwa 8% der Schülerinnen und Schüler eigenen Angaben zufolge mehrmals pro Woche „Geschichten für sich selbst“ schreiben.

21.4 Motivation und Leistungen

Tabelle 21.4: Partialkorrelationen⁷ von Selbstkonzept- und Motivationskalen^A mit der Deutschleistung (am Ende der neunten Jahrgangsstufe).

	Deutsch-Testleistung			Deutsch-Zeugnisnote ^B		
	Individual- ebene	innerhalb von Klassen	zwischen Klassen	Individual- ebene	innerhalb von Klassen	zwischen Klassen
Akademisches Selbstkonzept	.19***	.31***	.00	.33***	.33***	.33***
Soziales Selbstkonzept	.03**	.03**	-.01	.16***	.15***	.31**
Lerninteresse	.00	.03	-.03	.14***	.12***	.24**
Leseinteresse	.15***	.23***	.02	.11***	.12***	.01
Testmotivation	.10***	.14***	.10**	.02	.05*	-.12
Subjektive Testkompetenz Deutsch	.13***	.19***	.01	.16***	.18***	-.02
Einstellung zu Testaufgaben	.10***	.13***	.04	.11***	.10***	.13*

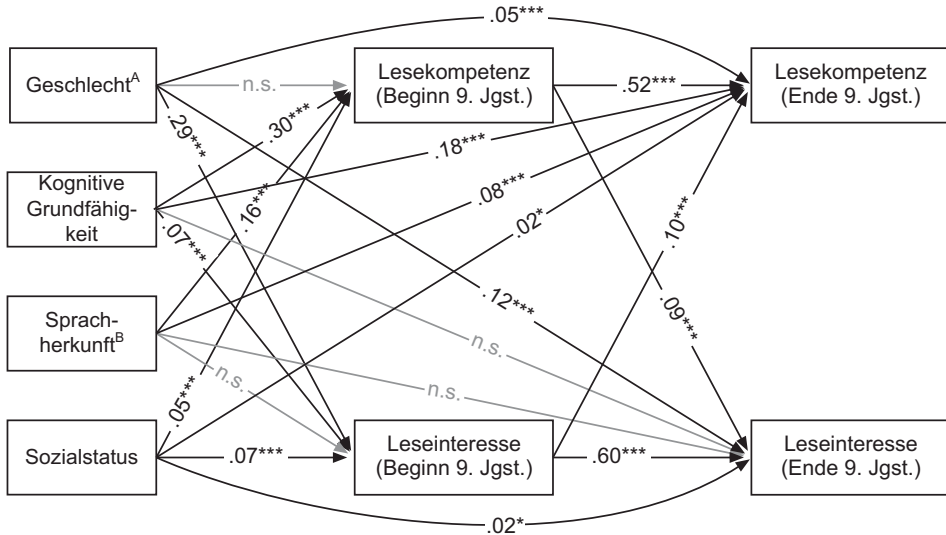
Anmerkungen: ^AJeweils zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe erhoben (Ausnahme: Einstellung zu den Testaufgaben); ^BErwartete Zeugnisnote am Ende der neunten Jahrgangsstufe, umgepolt; Signifikanzniveaus: *** ($p < .001$); ** ($p < .01$); * ($p < .05$).

Betrachtet man die um die Eingangsvoraussetzungen bereinigten Zusammenhänge zwischen den hier betrachteten Selbstkonzept- bzw. Motivationskalen und der Deutschleistung im einfachen Regressionsmodell bzw. auf der Individualebene im Zwei-Ebenen-Modell (vgl. Tabelle 21.4), so zeigen sich im Wesentlichen die erwarteten positiven Korrelationen. D.h. Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe (unter Berücksichtigung zentraler Ausgangsbedingungen) über ein hohes – vor allem fachliches, aber auch soziales – Selbstkonzept verfügen bzw. hoch motiviert sind, erbringen am Ende der neunten Jahrgangsstufe höhere

7 Berichtet werden Partialkorrelationen auf der Basis eines Standard-Modells (Individualebene), bei dem die Mehrebenenstruktur der Daten lediglich bei der Schätzung der Standardfehler berücksichtigt wird, sowie eines Zwei-Ebenen-Modells, bei dem Partialkorrelationen innerhalb von Schulklassen (Ebene 1) und zwischen Klassen (Ebene 2) simultan geschätzt werden. Alle Zusammenhangsanalysen in diesem Kapitel wurden mit Mplus 4.0 gerechnet. Kontrolliert wurden jeweils folgende Hintergrundmerkmale: Sozialstatus, kognitive Grundfähigkeit, Geschlecht und Erstsprache (Deutsch vs. andere Sprache); im Standard-Modell und auf Klassenebene zusätzlich Bildungsgang.

Leistungen. Eine Ausnahme stellt lediglich das Lerninteresse dar, das nicht mit der Testleistung, sondern nur mit der Deutschnote zusammenhängt.

Auf der (Schul-)Klassenebene ist bezüglich der Testleistung lediglich die Testmotivation von Bedeutung: Eine hohe Testmotivation geht mit hoher Testleistung gegen Ende der neunten Jahrgangsstufe einher. Nimmt man die durchschnittliche erwartete Deutschnote am Ende der neunten Jahrgangsstufe als Kriterium, dann sind vor allem das Niveau des leistungs- und fachbezogenen sowie des sozialen Selbstkonzepts, des Lerninteresses bzw. der Einstellung zu den Testaufgaben von Bedeutung⁸.



Anmerkung: ^A0 = Junge, 1 = Mädchen; ^B0 = nicht Deutsch, 1 = Deutsch.

Abbildung 21.4: Pfadmodell über den Zusammenhang zwischen Hintergrundvariablen, Leseinteresse und Lesekompetenz zu Beginn und am Ende der neunten Jahrgangsstufe (innerhalb von Klassen) in Bezug auf Deutsch⁹.

Die Stabilitäten und die wechselseitige Beeinflussung der Lesekompetenz und des Leseinteresses (innerhalb von Schulklassen) unter Kontrolle zentraler Hintergrundmerkmale sind in Abbildung 21.4 dargestellt. Es zeigen sich erwartungsgemäß relativ hohe Stabilitäten bei beiden Konstrukten, die durch den Einbezug der Hintergrundvariablen etwas abgeschwächt werden. Entscheidend sind insbesondere die beiden sogenannten *cross-lagged*-Pfade zwischen der Lesekompetenz zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe und dem Leseinteresse zum Ende der neunten Jahrgangsstufe bzw. dem Leseinteresse zu Beginn und der Lesekompetenz

8 Möglicherweise spielt hier die „Erwartung“ bezüglich der Zeugnisnote auch eine entscheidende Rolle: Es wäre denkbar, dass Schülerinnen und Schüler bzw. Klassen mit hohem (akademischen) Selbstkonzept oder hohem Lerninteresse zu einer zu optimistischen Notenerwartung – also zu einer Überschätzung – neigen.

9 Im Modell wurden alle Zusammenhänge spezifiziert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit sind sie jedoch nicht alle in der Abbildung dargestellt.

am Ende der neunten Jahrgangsstufe. Beide Pfade sind hoch signifikant. Dieses Ergebnis kann folgendermaßen interpretiert werden¹⁰: Ein – jeweils bezogen auf den Klassendurchschnitt unter Kontrolle der vier Hintergrundmerkmale relativ – hohes Leseinteresse führt zu einem Zuwachs¹¹ der Lesekompetenz. Und auch umgekehrt führt eine hohe Lesekompetenz zu einem Zuwachs im Leseinteresse. Dies könnte im Laufe der Zeit zu einem so genannten „Schereneffekt“ führen: Der Abstand bezüglich der Lesekompetenz zwischen Schülerinnen und Schülern könnte sich zunehmend – vermittelt über das Leseinteresse – vergrößern. Durch eine Förderung des Leseinteresses (insbesondere bei eher leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern) ließe sich aber möglicherweise einem solchen „Schereneffekt“ entgegenwirken.

Betrachtet man die von den Hintergrundmerkmalen ausgehenden Pfade, so sind insbesondere folgende Zusammenhänge erwähnenswert: Mädchen zeigen ein deutlich höheres Leseinteresse als Jungen bei gleichzeitig höherem Zuwachs. Die kognitive Grundfähigkeit spielt vor allem bei der Lesekompetenz eine Rolle. Hohe Ausprägungen führen¹² sowohl zu hoher Kompetenz als auch zu einem höheren Zuwachs. Gleiches gilt für die Sprachherkunft (Erstsprache Deutsch), wenngleich in geringerem Umfang. Bezogen auf das Leseinteresse ist die Erstsprache erstaunlicherweise ohne Bedeutung. Der Sozialstatus ist sowohl mit dem Status als auch dem Zuwachs beider Konstrukte signifikant positiv – wenngleich bezüglich der Größenordnung der standardisierten Pfadkoeffizienten ($\beta = .02$ bis $\beta = .07$) nur sehr schwach – verknüpft.

Erweitert man dieses Modell um den häuslichen Buchbesitz (hier nicht dargestellt), der in DESI zu beiden Messzeitpunkten in der neunten Jahrgangsstufe erhoben wurde, so zeigen sich erwartungsgemäß positive Zusammenhänge zwischen dem Buchbesitz zu Beginn der neunten Jahrgangsstufe und dem Zuwachs im Leseverstehen bzw. -interesse ($\beta = .04$ bzw. $\beta = .03$). Bemerkenswert sind aber insbesondere die positiven Pfade von Lesekompetenz bzw. -interesse auf den Zuwachs bezüglich des Buchbesitzes ($\beta = .04$ bzw. $\beta = .09$). Das heißt: Der häusliche Buchbesitz ist keine einfache „Hintergrundvariable“¹³ im Sinne einer von Schülerinnen und Schülern unabhängigen Lernvoraussetzung. Schülerinnen und Schüler nehmen offensichtlich abhängig von ihrer Lesekompetenz und ihrem Leseinteresse Einfluss auf den Buchbesitz zu Hause, möglicherweise durch die Anregung, bestimmte Bücher anzuschaffen, oder durch den Kauf eigener Bücher.

10 Eine zwingende kausale Verknüpfung lässt sich daraus nicht ableiten.

11 Da es sich hier um korrelative Zusammenhänge handelt, muss „Zuwachs“ im Sinne der relativen Position innerhalb der Klasse – und nicht zwingend im tatsächlichen Niveau – interpretiert werden.

12 Da die kognitive Grundfähigkeit am Ende der neunten Jahrgangsstufe erhoben wurde, setzt diese Interpretation allerdings eine relativ starke Stabilitätsannahme voraus.

13 Als solche wird der Buchbesitz häufig im Sinne eines Indikators der sozialen Herkunft verwendet.

21.5 Ausblick

In diesem Kapitel konnten lediglich die grundlegenden Ergebnisse aus den Bereichen Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch dargestellt werden. Die umfangreiche Datenbasis des Projektes DESI erlaubt darüber hinaus eine Reihe von vertiefenden Analysen, auf die aus Platzgründen hier nicht weiter eingegangen werden konnte. Es sei an dieser Stelle auf den Abschnitt „Ausblick“ im Kapitel 22 verwiesen, wo die analogen Analysen für das Fach Englisch dargestellt sind.

Literatur

- Boekaerts, M. (2002): Motivation to learn (Educational Practices Series, 10). <http://www.ibe.unesco.org>.
- Frenzel, A. C./Pekrun, R./Götz, T. (2006): Emotionale Voraussetzungen des Lernens. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 579-583.
- Heckhausen, H. (1989): Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer.
- Heckhausen, H./Rheinberg, F. (1980): Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet. In: Unterrichtswissenschaft 8, S. 7-47.
- Helmke, A. (1992): Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A./Schrader, F.-W. (2006): Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 83-94.
- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie, Vol. 3). Göttingen: Hogrefe, S. 71-176.
- Jerusalem, M. (2006): Motivationale und volitionale Voraussetzungen des Unterrichts. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 575-579.
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K. J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 251-269.
- Weinert, F. E. (1980): Lernmotivation – Psychologische Forschung und pädagogische Aufgabe. In: Unterrichtswissenschaft 8, S. 197-205.