

Philipp, Maik; Sturm, Afra

Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen

Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 16 (2011) 31, S. 68-95



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Philipp, Maik; Sturm, Afra: Literalität und Geschlecht. Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen - In: *Didaktik Deutsch : Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 16 (2011) 31, S. 68-95* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212818 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212818>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Didaktik Deutsch

2011

31

Mit Forschungsbeiträgen von

Albert Bremerich-Vos · Miriam Poeszmayer
Sara Fiedel

Debatte
Forschungsbeiträge
Berichte und Ankündigungen
Rezensionen und Neuerscheinungen

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Maik Philipp & Afra Sturm

**LITERALITÄT UND
GESCHLECHT**

**Zum subjektiv wahrgenommenen
und in Leistungstests ermittelten
schriftsprachlichen
Leistungsvermögen von Jungen
und Mädchen**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 31. S. 68-95.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Inhalt

DEBATTE

Clemens Kammler

Kryptische Selbstkritik 5

Sieglinde Grimm

Braucht der gebildete Mensch die Ökonomie? 11

Thomas Zabka

Wir bilden auch „Humankapital“ 22

FORSCHUNGSBEITRÄGE

Albert Bremerich-Vos & Miriam Possmayer

Zur Reliabilität eines Modells der Entwicklung
von Textkompetenz im Grundschulalter 30

Sara Rezat

Schriftliches Argumentieren 50

BERICHTE & ANKÜNDIGUNGEN

Maik Philipp & Afra Sturm

Literalität und Geschlecht 68

19. Symposium Deutschdidaktik 96

REZENSIONEN UND NEUERSCHEINUNGEN

Clemens Kammler

Widerstand gegen die Praxis 108

Torsten Steinhoff

Textsorten: Brücken zur Sprachdidaktik 112

Neuerscheinungen 118

Maik Philipp & Afra Sturm

LITERALITÄT UND GESCHLECHT

Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen

1 Einleitung: Krise der Jungen?

Es ist populär geworden, Jungen als das neue schwache Geschlecht zu betrachten, als Verlierer des Bildungssystems, die nahezu unbemerkt von den Mädchen abgehängt wurden. So groß ist die Sorge schon geworden, dass national (Bude 2008; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2009) und international (OECD 2009) Wirtschaft und Politik eigene Expertisen in Auftrag geben, die dem Phänomen des Bildungsmisserfolgs bzw. Underachievements der Jungen nachspüren. Obwohl der Begriff des ‚Underachievement‘ inhaltlich reichlich vage ist (Smith 2010), wirkt es so, als sei er derzeit ausschließlich für die Jungen reserviert. Entsprechend verwundert es wenig, dass die Denkfigur „Früher die Mädchen, heute die Jungen“ den Diskurs dominiert (Stamm 2008). In der Wissenschaft machte sich die Sorge um die Jungen bereits Mitte der 1990er-Jahre bemerkbar: Als „boy turn“ hat Weaver-Hightower (2003) die vielerorts beobachtbare Akzentverschiebung in der Forschung zum Erfolg bzw. Misserfolg von Jungen im Bildungssystem bezeichnet.

Die Large-Scale-Schulleistungsstudie PISA wurde hierzulande inzwischen zu einer festen Referenzgröße, wenn es darum geht, Probleme im Bildungssystem wie die ‚Jungenkrise‘ schlagwortartig zu benennen. Schließlich hat PISA im Lesen, das als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg gilt, Geschlechterdifferenzen zu Tage gefördert. Schlagwörter und die mit ihnen verbundene Rhetorik leben bekanntlich nicht davon, sonderlich differenziert zu sein. Das beginnt bereits mit dem Ausdruck „die Jungen“, der impliziert, es handle sich um eine homogene Gruppe und sämtliche Vertreter seien vom Phänomen schlechter Schul- und Testleistungen betroffen.

Es ist deshalb unseres Erachtens an der Zeit, eine empirische Vergewisserung vorzunehmen, wie groß die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen im schriftsprachlichen Bereich *tatsächlich* sind. Aus der Fülle der Variablen zur Literalität werden wir nur einen Ausschnitt präsentieren können. Wir stützen uns vor allem auf Daten aus den vergangenen 20 Jahren, die sich auf die von Kindern und Jugendlichen im Schulalter selbsteingeschätzten oder mittels Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Fähigkeiten beziehen und quantitativer Natur sind. Das hat mehrere Gründe, die hier für den Bereich Lesen kurz vorgestellt werden: Beispielsweise waren in der ersten PISA-Studie weltweit 42 Prozent der Vorsprünge der Mädchen im Leseverstehen auf eine differenziell ausgeprägte intrinsische Lesemotivation zurückzuführen (Chiu/McBride-Chang 2006). Bei PISA 2009 ist das ähnlich. Dort medierte das Leseengagement (operationalisiert über Lesemotivation und Lesestra-

tegiwissen) zwei Drittel aller Geschlechterdifferenzen in den teilnehmenden OECD-Staaten (OECD 2010b). Die DESI-Studie demonstrierte ebenfalls, dass sich Unterschiede im Textverständnis am Ende der 9. Klasse teilweise über die geschlechtsspezifisch ausgeprägte Lesemotivation am Schuljahresbeginn erklären ließen (Wagner et al. 2008). In einer Längsschnittstudie aus den USA zeigte sich außerdem, dass die der Motivation ähnliche Variable des Wertes des Lesens bei Jungen und Mädchen differenziell ausgeprägt war. Der ohnehin nur geringe Vorsprung der Mädchen fiel um 61 Prozent geringer aus, sobald die selbsteingeschätzte Kompetenz im Lesen statistisch berücksichtigt wurde (Jacobs et al. 2002). Das heißt: Jungen und Mädchen lesen ähnlich gut, wenn sie ähnlich motiviert sind, und sie messen dem Lesen einen ähnlichen Wert bei, wenn sie ihre Fähigkeiten als vergleichbar einstufen.

Unser Beitrag hat folgenden Aufbau: Im Abschnitt 2 werden wir kurz auf die zentralen Begriffe Geschlecht, Literalität, Selbstkonzept sowie Selbstwirksamkeit eingehen und die beiden letztgenannten Konstrukte in einem Erwartungs-x-Wert-Modell verorten. Im Folgeabschnitt stellen wir die generalisierten Fähigkeitseinschätzungen von Jungen und Mädchen für das Lesen und Schreiben vor. Abschnitt 4 ist den Testleistungsdifferenzen im Lesen und Schreiben gewidmet. Wir schließen mit einem kritischen Ausblick.

2 Theoretische Grundlagen

Die Forschung zu motivationalen Prädiktoren von schulischen Leistungen kennt eine Vielzahl von Konstrukten (siehe nur Murphy/ Alexander 2000 sowie Wentzel/ Wigfield 2009). Wir werden uns deshalb auf eine Auswahl beschränken, nämlich auf schriftsprachbezogene Selbstwirksamkeit und -konzepte. Diese werden zunächst in einem integrativen Erwartungs-x-Wert-Modell der literalen Kompetenz verortet (Abschnitt 2.2). Danach werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Selbstkonzepten und -wirksamkeit herausgestellt (Abschnitt 2.3). Davor gehen wir jedoch auf die titelgebenden Konzepte des Beitrags ein: Literalität und Geschlecht.

2.1 Begriffsklärungen: Literalität und Geschlecht

Im angloamerikanischen Raum ist im Hinblick auf „Literalität“ eine stark lesezentrierte Sichtweise auszumachen (Berninger et al. 2009), die auch im deutschsprachigen Raum festzustellen ist (so etwa indirekt in Bertschi-Kaufmann/ Rosebrock 2009). Das heißt, der Bereich Schreiben wird also – mehr oder weniger bewusst – ausgeklammert oder vernachlässigt. Hinzu kommt, dass der deutsche Begriff „Literalität“ wesentlich stärker als der englische *literacy*-Begriff mit der „Vorstellung einer elementaren Alphabetisierung“ verbunden ist und damit auf die elementaren Lese- und Verschriftungsfähigkeiten beschränkt wird, wie etwa Hurrelmann (2009, S. 24) anmerkt. Wir gehen hier von einem Literalitätsbegriff aus, der Lese- und Schreibkompetenzen in einem weiteren Sinne einschließt. Für die Auswahl der Studien bedeutet dies, dass wir im Bereich Lesen das Textverstehen fokus-

sieren und hierarchieniedrige Prozesse ausblenden. Beim Schreiben sieht die Datennlage anders aus, denn hier fokussieren viele Studien eher auf hierarchieniedrige Prozesse, während die Fähigkeit, Texte zu schreiben, weitaus mehr umfasst. Deshalb haben wir vor allem Studien gesucht, die weitere schreibbezogene Merkmale umfassen (s. dazu Abschnitt 4.2).

Der zweite zu klärende Begriff ist der des *Geschlechts*, das sich als biologische (sex) bzw. sozial konstruierte (gender) Kategorie begreifen lässt (Garbe 1999). Diese Trennung in der Begrifflichkeit nimmt in den Blick, dass sich viele (vermeintliche) Differenzen von Jungen und Mädchen bzw. Frauen und Männern in den Verhaltenswissenschaften nicht allein sinnvoll auf „sex“ zurückführen lassen. Entsprechend sind gesellschaftlich adressierte Geschlechterrollenerwartungen, die im Rahmen einer Geschlechtersozialisation von Heranwachsenden zu einer Geschlechteridentität ko-konstruiert werden, eine theoretisch befriedigendere Erklärung für Geschlechtereffekte (Bussey/ Bandura 1999). „Gender“ erweist sich empirisch bislang jedoch als wenig erklärungsstark. Umgekehrt scheint „sex“ empirisch ein häufiger in Erscheinung tretender, zuverlässiger Marker für Unterschiede zu sein. Theoretisch zufrieden stellend ist es als Konstrukt nicht. Auf dieses Dilemma, dass empirisch und theoretisch erklärungsstarke Variablen nicht zusammenfallen, haben Hurrelmann und Groeben (2004) aufmerksam gemacht. Entsprechend wären Studien, die „sex“ und „gender“ gemeinsam erfassen, ertragreich. Da unseres Wissens in Studien zur Literalität häufig nur das biologische Geschlecht erfasst wird, wird sich der Forschungsüberblick mit wenigen Ausnahmen meist auf „sex“-Unterschiede beschränken.

2.2 Ein Erwartungs-x-Wert-Modell der motivationalen Grundlagen der Lese- und Schreibkompetenz

Die Frage danach, warum Jungen und Mädchen nicht nur im schriftsprachlichen Bereich, sondern allgemein in Domänen unterschiedliche Leistungen zeigen, beschäftigt die Psychologie seit langem. Als einer der bis heute einflussreichsten Erklärungsansätze gilt das Erwartungs-x-Wert-Modell von Eccles et al. (1983), mit dem die Forschungsgruppe ursprünglich Geschlechterunterschiede in Mathematikleistungen erklären wollte. Der Grundmechanismus des Modells lässt sich indes auf verschiedene Domänen übertragen, so auch auf das Lesen (Möller/ Schiefele 2004, 2010). Wir folgen dem Modell von Möller und Schiefele, haben es in Abbildung 1 aber auch für das Schreiben adaptiert und im letzten Element des Modells statt den PISA-Subskalen zum Leseverstehen die allgemeiner gefassten Begriffe „Textverstehen“ bzw. „Textproduktion“ verwendet.

Wie der Name sagt, sind zwei Komponenten für die Erwartungs-x-Wert-Modelle konstitutiv. Die *Erwartung* meint die subjektiv eingeschätzte Wahrscheinlichkeit, in einer gegebenen Situation eine Tätigkeit erfolgreich ausführen zu können. Der *Wert* bezeichnet die Bedeutung der Aktivität in Abhängigkeit von dem Vergnügen, der Wichtigkeit, dem Nutzen, aber auch den Kosten, die die Tätigkeit mit sich zu bringen verspricht. Diese beiden Komponenten in ihrer Abwägung zueinander führen im Originalmodell zu leistungsbezogenen Wahlen. Möller und Schiefele (2004, 2010)

haben hier die entscheidende Modifikation vorgenommen, indem sich in ihrem Modell aus dem Zusammenspiel von Erwartungs- und Wertkognitionen die verschiedenen in- und extrinsischen Motivationen speisen, die wiederum das Verhalten und ihm nachgelagert die Leistung beeinflussen.

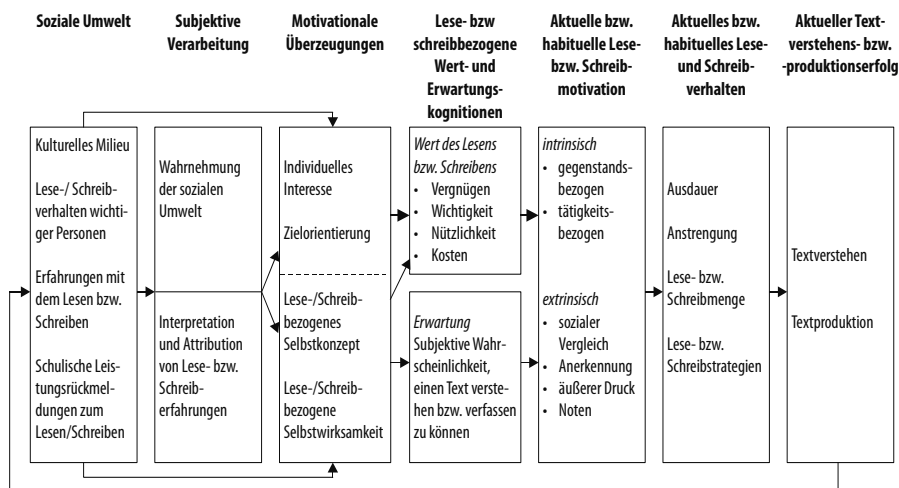


Abb. 1: Ein erweitertes Erwartungs-x-Wert-Modell der motivationalen Grundlagen von Lese- und Schreibkompetenzen (Adaption des lesebezogenen Modells von Möller/ Schiefele 2004)

Entscheidend scheint uns, woraus die bereits bei Kindern geschlechtsspezifisch differierenden Erwartungs- und Wertkognitionen (Jacobs et al. 2002; Kosir/ Pecjak 2008; Wigfield et al. 1997) resultieren. Hierfür beschreibt das Modell von Möller und Schiefele (2004, 2010) bzw. von Eccles et al. (1983) eine komplexe Wirkungskette. Den Ausgangspunkt bildet die soziale Umwelt. Sie umfasst vielerlei: das kulturelle Milieu mit kulturbedingten Geschlechterrollenstereotypen, mit Überzeugungen und dem Verhalten von signifikanten anderen, d. h. Eltern, Peers oder Lehrkräften (Bussey/ Bandura 1999), die die Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben bestimmen, zum Beispiel auch in Form schulischer Leistungsrückmeldungen. Diese soziale Umwelt nehmen Individuen wahr und verarbeiten die Wahrnehmungen. Heranwachsende gelangen dadurch zu Einsichten über Konnotationen von Schriftlichkeit und wie gut sie in diesem Bereich selbst abschneiden. Daneben beginnen sie, die Leistungen im Lesen und Schreiben zu attribuieren, also Gründe für den Erfolg resp. Misserfolg zu suchen. Die subjektive Verarbeitung mündet laut dem Modell von Möller und Schiefele (2004, 2010) in die motivationalen Überzeugungen, die wiederum ein breites Spektrum motivationaler Konstrukte umfassen. Neben den Interessen – verstanden als relativ stabile Person-Thema/Gegenstand-Relationen – sind individuelle Ziele und die emotional-affektive Komponente des Selbstkonzepts besonders wichtig, um den Wert einer Aktivität zu bestimmen. Für die Erwartungskomponente ist hingegen wichtiger, welche Selbsteinschätzungen über die geforder-

ten Fähigkeiten Individuen haben. Diese beiden Konzepte, welche in unserem Forschungsüberblick eine zentrale Rolle spielen, betrachten wir nun vertieft.

2.3 Zur wahrgenommenen eigenen Kompetenz: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Selbstkonzepte und -wirksamkeit tauchen als Begrifflichkeiten vor allem im Zusammenhang mit schulischen (Leistungs-)Situationen auf. Wir werden in diesem Kapitel klären, welche theoretischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Konzepten bestehen, wie Testleistungen und Selbsteinschätzungen zusammenhängen und woraus sich Selbstkonzepte und -wirksamkeitsüberzeugungen speisen. Zusätzlich gehen wir darauf ein, wie sich im Laufe der Schulzeit die Kompetenzwahrnehmungen entwickeln, und zwar lediglich in Bezug aufs Lesen, da zum Schreiben keine entsprechenden Längsschnittstudien vorliegen.

Während sich das *Selbstkonzept* auf die umfassende Wahrnehmung der eigenen Person und ihr Wissen über sich selbst bezieht, bezeichnet *Selbstwirksamkeit* laut Bandura (1977) den Glauben an die Fähigkeit, in einer konkreten Situation die erforderlichen Handlungen auszuführen und das Ziel zu erreichen. Wie Bong und Skaalvik (2003) gezeigt haben, lassen sich zwischen den beiden Konstrukten Gemeinsamkeiten wie auch Unterschiede benennen (s. Tabelle 1).

Das *Selbstkonzept* ist im Vergleich der beiden Konstrukte die umfassendere, allgemeinere und zeitlich stabilere Variable. Es beinhaltet sowohl kognitive beschreibende sowie evaluative als auch emotional-affektive Dimensionen, die untereinander zusammenhängen (Bong/ Skaalvik 2003). Zudem beziehen sich generalisierte Selbsteinschätzungen auf verschiedene Domänen. Marsh und Craven (2006) weisen darauf hin, dass verschiedene Selbstkonzepte existieren, die sich auf verbale, mathematische, naturwissenschaftliche Bereiche etc. erstrecken und vermutlich hierarchisch organisiert sind. So haben Yeung et al. (2000) mittels Faktorenanalysen in verschiedenen Einzelstudien demonstriert, dass sich ein übergeordnetes verbales Selbstkonzept auf die drei Domänen Lesen, Schreiben und Sprechen stützt.

Selbstwirksamkeit teilt neben dem Domänenbezug mit dem Selbstkonzept die kognitive Dimension der wahrgenommenen Kompetenz. Diese Selbsteinschätzung, die auf vergangenen Erfahrungen beruht, bildet damit eine wichtige konzeptionelle Klammer zwischen beiden Konstrukten. Wichtig ist die Differenz im temporalen Bezug: Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung bezieht sich auf eine bevorstehende Situation, in der ein Individuum überzeugt ist, das Ziel einer Aufgabe mit den eigenen Fähigkeiten zu bewältigen oder eben auch nicht (Bong/ Skaalvik 2003). Darin wird die Nähe zum Konzept der Erwartungskognitionen im Erwartungs-x-Wert-Modell aus Kapitel 2.2 besonders offensichtlich, denn diese beziehen sich ebenfalls auf eine subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit, eine Aktivität erfolgreich auszuführen.

Vergleichsdimension	Selbstkonzept	Selbstwirksamkeit
Arbeitsdefinition	Wissen über sich selbst und Wahrnehmung der eigenen Person in Leistungssituationen	Überzeugung über erfolgreiches Abschneiden bei vorgegebenen Aufgaben definierter Schwierigkeit
Bestandteile	kognitive und emotionale Selbsteinschätzungen	kognitive Selbsteinschätzung
Zentrales Element	Kompetenz	Erfolgsaussicht
Art der Kompetenzbeurteilung	auf die eigene Person bezogen	auf ein Ziel bezogen
Zeitbezug	vergangenheitsorientiert	zukunftsorientiert
Zeitliche Stabilität	stabil	formbar
Bezugspunkte der Einschätzung	Domänen	Domänen und Kontext
Dimensionalität	multidimensional	multidimensional
Struktur	hierarchisch	locker hierarchisch
beeinflusste abhängige Variablen	Motivation, Emotion, Leistung	Motivation, Emotion, kognitive und selbstregulatorische Prozesse, Leistung

Tab. 1: Vergleich von (schulischem) Selbstkonzept und (schulischer) Selbstwirksamkeit (nach Bong/ Skaalvik, 2003, S. 10)

Aus didaktischer Perspektive interessiert besonders, wie die Urteile über die wahrgenommene eigene Kompetenz zustande kommen. Für beide Fähigkeitsselbsteinschätzungen gilt, dass sie sich aus früheren Erlebnissen speisen, wenn auch jeweils etwas anders. Im Fall der Selbstwirksamkeit sind die Erfahrungen mit Aufgaben entscheidend. Je ähnlicher die zu lösende Aufgabe jenen ist, die ein Kind schon kennt, weil es sie bewältigt hat, desto höher wird die Selbstwirksamkeit ausfallen. Für das Selbstkonzept bilden Vergleiche mit signifikanten anderen eine wichtige Quelle (Bong/ Skaalvik 2003). Damit ist die Relativität von Selbstkonzepten angesprochen, da es keine absoluten Maßstäbe gibt. Die Überzeugung, ein guter Leser oder eine gute Schreiberin zu sein, resultiert aus dem externalen Vergleich etwa mit Klassenmitgliedern und über Leistungsrückmeldungen von Lehrkräften, z. B. in Form der Schulnoten (Möller et al. 2009; Goetz et al. 2008). Daneben existiert ein internaler Vergleich zwischen den Selbstkonzepten in der Form, dass man seine Fähigkeiten im Lesen und Schreiben beispielsweise mit denen im Rechnen ins Verhältnis setzt und die Fähigkeiten im verbalen Bereich darüber bestimmen kann, wie gut sie im Vergleich mit den mathematischen Fertigkeiten sind (Bong/ Skaalvik 2003; Marsh/ Craven 2006).

Differenzierungen zwischen einzelnen Domänen erfolgen offenbar schon früh. So berichten Marsh und Craven (2006) von einer eigenen Studie mit Vier- bis Fünfjäh-

rigen, in der distinkte Selbstkonzepte erfasst wurden. Eccles et al. (1993) fanden heraus, dass Kinder schon zu Beginn der Grundschule zwischen Kompetenzüberzeugungen in Schulfächern differenzieren. Daneben schätzen sie mit zunehmendem Alter ihre Selbstwirksamkeit geringer ein, in jenem Fach binnen eines Jahres besser zu werden, in welchem sie ihres Erachtens am schlechtesten sind. Sie führen als wichtigsten Grund dafür an, nicht über die ausreichenden Fähigkeiten zu verfügen (Freedman-Doan et al. 2000). Das ist deshalb besonders wichtig, weil in dieser Längsschnittstudie von Klasse 1 bis 12 deutlich wurde, dass die Verbindung von Motivation und Selbstkonzepten immer straffer wurde. Das deutet darauf hin, dass sich Heranwachsende stärker für die Domänen zu interessieren beginnen, in denen sie erfolgreich zu sein glauben. Zusätzlich erhöhte sich auch ein wenig der Zusammenhang zwischen Leistung und Selbstkonzepten (Denissen/ Zarrett/ Eccles 2007).

Dies führt zur Frage, wie wahrgenommene und in Tests ermittelte Kompetenzen miteinander korrespondieren. Mit den Wirkmechanismen hat sich insbesondere die Forschung zu Selbstkonzepten befasst, die drei grundsätzliche Mechanismen benannt hat: von den Fähigkeiten auf das Selbstkonzept (*skill-development*), die umgekehrte Wirkrichtung der sich erhöhenden bzw. verringernden Fähigkeiten dank des positiven oder negativ getönten Selbstkonzepts (*self-enhancement*) und schließlich transaktionale bzw. wechselseitige Einflüsse. Für alle drei Wirkungsrichtungen liegen empirische Hinweise vor (Aunola et al. 2002; Chapman/ Tunmer 1997; Guay/ Marsh/ Boivin 2003; Quirk/ Schwanenflugel/ Webb 2009; Valentine/ DuBois/ Cooper 2004). In jüngerer Zeit wird vor allem die Bedeutung der reziproken, also wechselseitigen Einflüsse betont (Guay et al. 2003; Marsh/ Craven 2006; Valentine et al. 2004), was sich aus didaktischer Perspektive als Engels- bzw. Teufelskreis zwischen (mangelndem) Kompetenzerleben und (Miss-)Erfolgen begreifen lässt.

Trotz der klaren theoretischen Differenz von Selbstkonzepten und -wirksamkeit sind sie empirisch zum Teil wenig trennscharf. Laut Bong und Skaalvik (2003) bildete in einigen Studien die kognitive Komponente von Selbstkonzepten eine kaum von Selbstwirksamkeitsmaßen zu trennende Variable, was auch Unsicherheiten in der Operationalisierung der Konstrukte geschuldet sein dürfte (Bong/ Skaalvik 2003; Pajares 1996). Diese sind massiv, berichten doch Klassen und Usher (2010), dass mehr als die Hälfte der von ihnen untersuchten 96 Artikel aus den Jahren 2000-2009 einen entscheidenden Mangel aufweisen: Sie waren inkongruent zur Theorie und maßen Selbstwirksamkeit beispielsweise zu allgemein (und damit das Selbstkonzept). Aus theoretischer Sicht dürfte ein weiterer Grund darin liegen, dass mit der wahrgenommenen Kompetenz eine große Schnittmenge zwischen den beiden Konstrukten besteht. Dieser Aspekt ist aus theoretischer und empirischer Sicht noch weiter zu klären (Bong/ Skaalvik 2003; Pajares 1996). In unserem Forschungsüberblick werden wir auf eine feinere Differenzierung zwischen Selbstkonzept und Wirksamkeit verzichten, da wir vornehmlich kognitive Wahrnehmungen der eigenen schriftsprachlichen Leistungsfähigkeit darstellen werden. Wir verwenden stattdessen die Begriffe wahrgenommene Fähigkeit bzw. Kompetenz und Kompetenzüberzeugung als Regenschirmbegriff für die lese- und schreibbezogene Selbstwirksamkeit und das Lese- und Schreibselbstkonzept.

Wie entwickelt sich nun die Kompetenzwahrnehmung in punkto Literalität? In ihrer Längsschnittstudie zum Lesen zeigen Archambault, Eccles und Vida (2010), dass sich über die gesamte Schulzeit sieben verschiedene Verlaufsformen in der wahrgenommenen eigenen Lesekompetenz herauskristallisieren lassen (s. Abbildung 2). Bei dem Großteil der Heranwachsenden (28,1 %, Gruppe 3) gingen die Kompetenzüberzeugungen konstant zurück. Ein Fünftel (20,3 %, Gruppe 2) zählte zu denjenigen, deren Fähigkeitsüberzeugungen stabil blieben. Das Zehntel aller Befragten, die Gruppe 4 bildeten (10,3 %), verzeichnete relativ stabile Kompetenzzurteile, die leicht rückläufig waren. Knapp acht Prozent der Befragten (Gruppe 7; 7,8 %) erlebten innerhalb der Primarschulzeit einen dramatischen Rückgang, während bei einem Achtel der starke Abwärtstrend erst in der Sekundarstufe I einsetzte (Gruppe 1; 13,3 %). Ein Fünftel schließlich zeigte einen zeitweise bestehenden Rückgang; die Verlaufsform ähnelt einem Hufeisen. Die Talsohle war in aller Regel in den Klassen 6-8 erreicht, dann stieg der Graph wieder an. Dieses Fünftel bestand aus zwei Gruppen; für den Großteil (Gruppe 5; 18,3 %) verlief die Entwicklung auf höherem Niveau als bei jenen 2,2 % aus Gruppe 6, die mit den geringsten Kompetenzwahrnehmungen die Schule begonnen hatten.

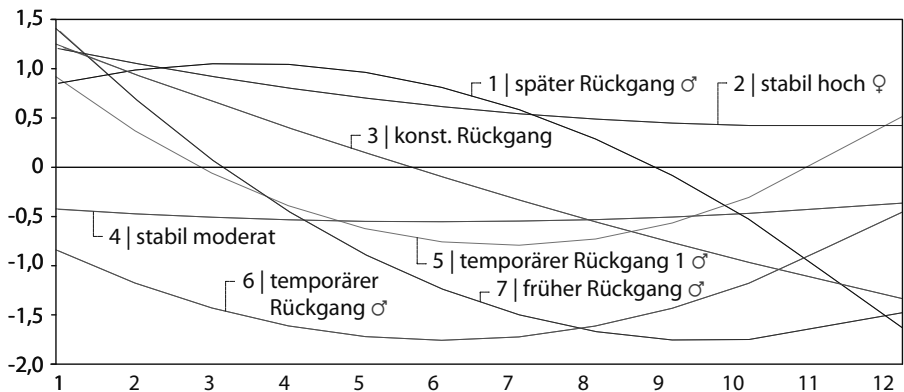


Abb. 2: Sieben Gruppen des Verlaufs von wahrgenommener eigener Kompetenz im Lesen von Klasse 1-12 (Quelle: eigene Darstellung basierend auf Archambault et al. 2010, S. 810; die Null-Linie gibt den Mittelwert über die gesamte Zeit an, Werte über 0 weisen auf eine über-, Werte unter 0 auf eine unterdurchschnittliche Ausprägung hin)

Archambault et al. (2010) testeten außerdem, ob die Zugehörigkeit zu einer Verlaufsformgruppe für die Geschlechter überzufällig war. Das war für Jungen tatsächlich der Fall: Sie stellten den Großteil der Gruppen 1 sowie 5-7 und sind somit häufiger von besonders extremen Veränderungen betroffen. Allerdings gehören Jungen und Mädchen gleichermaßen zu den beiden Gruppen mit moderat stabilen und stabil zurückgehenden Kompetenzwahrnehmungen. Das leitet zur Frage über, wie Jungen und Mädchen generell ihre Lese- und Schreibkompetenz beurteilen.

3 Subjektiv wahrgenommene schriftsprachliche Fähigkeiten

Schriftsprachliche Selbstkonzepte und Selbstwirksamkeit beinhalten beiderseits subjektive kognitive Beschreibungen und Evaluationen über das domänenspezifische Leistungsvermögen. In diesem Kapitel werden wir zunächst Befunde zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und -konzepten im Lesen (Abschnitt 3.1) und danach zum Schreiben (Abschnitt 3.2) präsentieren. Wir werden in diesem wie auch im Kapitel 4 die Ergebnisse tabellarisch darstellen und dabei die Studien nach Altersgruppen der Befragten sortieren.

Als Vergleichsmaß ziehen wir das Effektstärkenmaß Cohens d heran. Damit werden Mittelwertdifferenzen bezeichnet, die durch die Streuungsmaße (gepoolte oder gemeinsame Standardabweichung) dividiert worden sind. Wenn z. B. wie in PISA 2009 Mädchen auf der Skala zum Leseverstehen OECD-weit einen Vorsprung von 39 Punkten haben und die Streuung um den Mittelwert für beide Geschlechter 93 Punkte beträgt, so ist $d = 39 / 93 = ,42$ (OECD 2010a). Für die Interpretation dieses Koeffizienten hat sich folgende Faustregel eingebürgert: Liegt d zwischen ,20 und ,49, spricht man von einem kleinen Effekt, im Intervall von ,50 bis ,79 gilt der Effekt als mittel und über ,80 als stark (Cohen 1988). Der Vorteil des Koeffizienten d liegt darin, dass damit nicht die Stichprobengrößen-sensitive statistische Signifikanz, sondern die praktische Bedeutsamkeit eines Unterschieds berichtet werden kann. In unserem Überblick haben wir die Polung des Koeffizienten so gewählt, dass ein positives Vorzeichen einen Vorsprung zugunsten der Mädchen impliziert und negative Werte auf einen höheren Wert der Jungen schließen lassen.

3.1 Selbsteingeschätzte Fähigkeiten im Lesen

Jungen und Mädchen wurden vor allem in den Klassenstufen 1-6 und primär in Querschnittstudien danach befragt, welche lesebezogenen Kompetenzüberzeugungen sie haben (siehe Tabelle. 2). Trotz einer deutlichen Tendenz, dass Mädchen ihre Leistungsfähigkeiten im Lesen höher einschätzen, weisen die vielen Studien auf ein breites Spektrum hin: Die Effektstärken liegen zwischen -,53 und ,60.

Die Befundlage wirkt insgesamt sehr uneinheitlich. So liegen einige Befunde zu relativ großen Vorsprüngen für Mädchen vor (Baker/ Wigfield 1999; Kosir/ Pecjak 2008; Tunmer/ Chapman/ Prochnow 2003, Studie 5; Wigfield/ Guthrie 1997). Bemerkenswert war in der Längsschnittstudie von Wigfield und Guthrie (1997) die vergleichsweise hohe Differenz zugunsten der Mädchen und dass deren Vorsprung bei der zweiten Messung nach einem halben Jahr nicht mehr existierte. Auf schwankende Differenzen machten außerdem die Längsschnittstudien von Bouffard et al. (2003) sowie Tunmer et al. (2003, Studie 5) aufmerksam. Eine weitere Längsschnittstudie fand sogar keine nennenswerten Differenzen (Wigfield et al. 1997), einige weitere Querschnittstudien ebenso (Klauda 2008; Kosir/ Pecjak 2008 (für Klassenstufe 3); Tercanlioglu 2001). Gleich fünf Studien berichten von einem stärker ausgeprägten Leseselbstkonzept der Jungen, darunter zwei Längsschnittstudien.

Im Licht der divergierenden Empirie gestaltet es sich damit als nahezu unmöglich, eine allgemeine, über eine ausreichende Anzahl von Studien abgesicherte Differenz (in welcher Richtung auch immer) zu bestimmen. Allenfalls lässt sich eine leichte Überlegenheit der Mädchen aus dem Gesamt der Studien extrapolieren. Diese wäre mit weiterer Empirie abzusichern, die sich Zufallsstichproben bedient. Das gilt umso mehr, als repräsentative Samples das Vorhandensein von Differenzen eher infrage stellen: Die einzige Studie mit repräsentativem Sample in unserem Überblick (Möller/Bonerad 2007, Studie 2) fand eine leichte Überlegenheit der Jungen ($d = -,10$).

Studie	Alter Sample	ES	Datenart
Aunola et al. (2002)	Kl. 1	,20–,43	L, 2 MZP
Bouffard et al. (2003)	Kl. 1–3	-,12–,35	L, 3 MZP
Tunmer et al. (2003, Studie 5)	Kl. 1–3	-,53–-,07	L, 4 MZP
Eccles et al. (1993)	Kl. 1, 2, 4	,07	Q
Wigfield et al. (1997)	Kl. 1–4, 2–5, 4–7	,01	L, 3 MZP
Kosir/Pecjak (2008)	Kl. 3	,05	Q
Marinak/Gambrell (2010)	Kl. 3	,23	Q
Swiatek (2005)	Kl. 3–6	,23	Q
Burnett (1996)	Kl. 3–7	,32	Q
Wigfield/Guthrie (1997)	Kl. 4–5	,51	Q
Klauda (2008)	Kl. 4–5	,04	Q
Möller/Bonerad (2007, Studie 1)	Kl. 4–5	-,28	Q
McGeown et al. (2011)	Kl. 4–6	,60	Q
Möller/Bonerad (2007, Studie 2)	Kl. 5	-,10	Q
Baker/Wigfield (1999)	Kl. 5–6	,42	Q
Goetz et al. (2008)	Kl. 5–10	,34	Q
Hay/Ashman/van Kraayenoord (1998)	Kl. 6	,22	Q
Philipp (2010)	Kl. 6	-,18	Q
Coddington (2009)	Kl. 7	,13 bzw. ,21	Q, 2 Tests
Kosir/Pecjak (2008)	Kl. 7	,59	Q
Tercanlioglu (2001)	Kl. 7–9	,08	Q

Tab. 2: Unterschiede von Jungen und Mädchen in den subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten im Lesen (ES = Effektstärke, L = Längsschnittdaten, Q = Querschnittdaten, MZP = Anzahl der Messzeitpunkte bei Längsschnittstudien)

Die Studie von McGeown et al. (2011) hat neben dem biologischen Geschlecht auch die Gender-Orientierung in Form der Femininität und Maskulität erfasst. In Regres-

sionsanalysen wurde festgestellt, dass die Vorhersagestärke des biologischen Geschlechts für die Selbstwirksamkeit von Viert- bis Sechstklässlern nicht mehr signifikant war, sobald die Femininität als Prädiktor eingefügt wurde. Umgekehrt war aber auch die Maskulinität positiv erklärungsstark, und berücksichtigte man sowohl das biologische und das soziale Geschlecht mit den beiden Dimensionen von Weiblichkeit und Männlichkeit, so war jede einzelne Variable erklärungsstark. Der beste Prädiktor war die Femininität. Gleichwohl war das bei anderen Lesemotivationsfacetten in der Studie nicht durchgängig der Fall, und zum Teil ließen sich Unterschiede sogar besser über die Maskulinität erklären.

3.2 Selbsteingeschätzte Fähigkeiten im Schreiben

Anders als beim Lesen berichten wir im Bereich Schreiben vorrangig Daten zur Selbstwirksamkeit, die stärker erforscht werden als Selbstkonzepte (s. auch Pajares/ Valiante 2006). Hinzu kommt, dass auch solche Studien im Vergleich zum Lesen rar sind. Des Weiteren überwiegen einmalige Testungen (s. Tabelle 3), eine Ausnahme bildet die Studie von Andrade et al. (2009). In ihr verringerten sich die Geschlechterunterschiede von zunächst $d = ,31$ auf $,17$, um bei $,24$ zu enden.

Eine Gemeinsamkeit, die die Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens im Schreiben mit der im Lesen teilt, ist die Streuung der Ergebnisse. Sie reichen von einem leichten Vorsprung der Jungen ($d = -,30$) bis hin zu einem Effekt mittlerer Stärke zugunsten der Mädchen ($d = ,58$) – beides übrigens in der gleichen Altersgruppe. Daneben finden wir mit Ausnahme der Fünftklässer bei Pajares und Valiante (1997) wahlweise kleine Effekte bzw. nur minimale Vorsprünge der Mädchen vor.

Studie	Alter Sample	ES	Datenart
Andrade et al. (2009)	Kl. 3–7	,17–,31	L, 3 MZP
Pajares (2007)	Kl. 4–5	,21	Q
Pajares/Valiante (1997)	Kl. 5	,49	Q
Pajares/Valiante (1999)	Kl. 6–8	-,08 bzw. ,01	Q
Pajares/Valiante (2001)	Kl. 6–8	,35 bzw. ,36	Q
Pajares (2007)	Kl. 6–8	,35	Q
Klassen/Georgiou (2008)	Kl. 8–9	-,30 bzw. ,58	Q
Pajares/Johnson (1996)	Kl. 9	-,18	Q
Pajares (2007)	Kl. 9–11	,08	Q

Tab.3: Unterschiede von Jungen und Mädchen in den subjektiv wahrgenommenen Fähigkeiten im Schreiben (ES = Effektstärke, L = Längsschnittdaten, Q = Querschnittdaten, MZP = Anzahl der Messzeitpunkte bei Längsschnittstudien)

Bemerkenswert unter der „sex“-„gender“-Perspektive sind die Studien von Pajares und Valiante (2001 sowie Pajares/Valiante/Cheong 2007, die sich auf die Daten von Pajares 2007 stützen), welche neben dem biologischen Geschlecht eine „gender“-ähnliche Variable erfassten, nämlich die Gender-Orientierung. Konkret wurden zwei

Skalen eingesetzt, die die Femininität und Maskulinität der Kinder und Jugendlichen maßen. In Varianzanalysen für die schreibbezogene Selbstwirksamkeit und das Schreibselbstkonzept stellte sich bei Pajares und Valiante (2001) ein Mediatoreffekt ein: Die Effekte des biologischen Geschlechts verschwanden, sobald die Femininität berücksichtigt wurde. Die Maskulinität hingegen war nicht vorhersagestark bei der Aufklärung interindividueller Unterschiede in den Selbsteinschätzungen zum Schreibvermögen. Denselben Effekt fanden sie in der Studie von 2007 vor: Hier verschwand der Effekt des biologischen Geschlechts, sobald eine feminine Orientierung in die Analyse einbezogen wurde. Die Maskulinität hatte anders als beim Lesen keinen Effekt (Pajares et al., 2007).

4 Mit Leistungstests ermittelte schriftsprachliche Kompetenzen

Nach der Betrachtung der subjektiv eingeschätzten Fähigkeiten im Lesen und Schreiben wenden wir uns nun den mit Leistungstests festgestellten, also objektivierte Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu. Wir beginnen mit dem Lesen (4.1) und gehen dann zum Schreiben über (4.2).

4.1 Lesen

Das Leseverstehen bildet eine in vielen Studien untersuchte Größe. Tabelle 4 enthält deshalb sowohl Befunde diverser einmaliger Testungen, Trendstudien wie IGLU, PISA und NAEP sowie von fünf Längsschnittstudien und drei Metaanalysen. Die Datenbasis ist also breit und reichhaltig.

Die Querschnittstudien zum Textverständnis machen auf das breite Spektrum der Leistungsdifferenzen aufmerksam. Es liegt zwischen $d = -,10$ bis $,49$, und bis auf eine Ausnahme (White 2007) erzielen Mädchen die höheren Werte. Auffällig ist, dass insbesondere PISA und die USA-weit durchgeführten NAEP-Studien die größten Unterschiede unter Jugendlichen offenbaren, allerdings schwankte der Vorsprung der Mädchen in NAEP zwischen den einzelnen Messungen um den Faktor 2. Kleinere Querschnittstudien fanden zum Teil erheblich geringere Differenzen als in PISA und NAEP vor, und auch die beiden deutschen Längsschnitte aus der Sekundarstufe (LAU und DESI) kommen zu ähnlichen Ergebnissen: Mädchen haben mit $,29$ bzw. $,22$ nur einen leichten Vorsprung.

Aus der Vielzahl der Studien zum Leseverstehen seien die Metaanalysen, vor allem aber zwei Längsschnitt-Erhebungen aus den USA hervorgehoben. In den letztgenannten konnten zehntausend Kinder über acht bzw. neun Jahre begleitet werden. Die ältere der beiden Studien (Becker/Forsyth 1990) testete im Jahresabstand von Klasse 3 bis 12 das Leseverstehen. Die zweite Studie (Robinson/ Lubienski 2010) setzte ontogenetisch früher an, indem Kinder ab der Vorschule untersucht und sechs Mal getestet wurden (zwei Mal in der Vorschule und dann in der ersten, dritten, fünften und achten Klasse). In beiden Längsschnitten war der Leistungsvorsprung der Mädchen gering ($d = ,03$ – $,30$ bzw. $,13$ – $,21$). Zwei Befunde von Becker und Forsyth (1990) sind markant. Einerseits gab es im 90. Perzentil in Klasse 4, 8 und 10

keine Geschlechterdifferenzen und zwischen der fünften und siebten Klasse sogar eine bessere Leistung der Jungen. Andererseits öffnete sich eine Leistungsschere vor allem im schwächsten Segment: Unter den schwächsten 10 bzw. 25 Prozent wurden die Differenzen zwischen Jungen und Mädchen ausgeprägter und erreichten Effekte mittlerer Stärke, allerdings erst ab Klasse 11.

Studie	Alter Sample	ES	Datenart
Robinson/ Lubienski (2010)	Vorschule–Kl. 8	,13–,21	L, 6 MZP
Mücke (2009)	Kl. 1–6	,11	M (32 Studien)
Schwenck/ Schneider (2003)	Kl. 1	,15	Q
Tunmer et al. (2003, Studie 5)	Kl. 2–3	,19 bzw. -,01	L, 2 MZP
Wheldall/ Limbrick (2010)	Kl. 3	,10–,28	T, 10 MZP
Becker/Forsyth (1990)	Kl. 3–12	,03–,30	L, 9 MZP
IGLU 2001, 2006 (Lynn/ Mikk 2009)	Kl. 4	,25 bzw. ,21	T, 2 MZP
NAEP (Klecker 2006)	Kl. 4	,13–,27	T, 6 MZP
Wheldall/ Limbrick (2010)	Kl. 5	,14–,26	T, 10 MZP
LAU (Lehmann et al. 2002)	Kl. 5–9	,29	L, 3 MZP
Davies/ Brember (1999)	Kl. 6	,04	Q
Hay et al. (1998)	Kl. 6	,23	Q
Lietz (2006)	Kl. 6–12	,18	M (16 Studien)
NAEP (Klecker 2006)	Kl. 8	,27–,43	T, 5 MZP
Swalander/ Taube (2007)	Kl. 8	,04–,20	Q, 3 Lesetests
PISA 2000, 2003, 2006, 2009 (Lynn/ Mikk 2009, OECD 2010a)	15-Jährige	,36–,49	T, 4 MZP
DESI (Hartig/ Jude 2008)	Kl. 9	,22	L, 2 MZP
White (2007)	Kl. 10	-,10–,13	Q, 3 Lesetests und 2 Gruppen
NAEP (Klecker 2006)	Kl. 12	,22–,44	T, 4 MZP
Hyde/ Linn (1988)	v. a. 5- bis 25-Jähr.	,03	M (18 Studien)

Tab. 4: Unterschiede von Jungen und Mädchen im Leseverstehen (ES = Effektstärke, L = Längsschnittdaten, Q = Querschnittdaten, T = Daten aus Trendstudien, M = Metaanalyse, MZP = Anzahl der Messzeitpunkte bei Längsschnitt- und Trendstudien)

Erhellend sind außerdem die Ergebnisse der drei *Metaanalysen*, die sich Geschlechterdifferenzen widmeten. Eine erste Metaanalyse haben Hyde und Linn (1988) veröffentlicht. Sie überprüften bei 165 Studien mit fast 1,5 Millionen Testpersonen, ob sich die Geschlechter in acht verbalen Fähigkeiten merklich unterschieden. Das war nur bei drei Fähigkeiten der Fall, und im Lesen war der Vorsprung in 18 Studien praktisch nicht vorhanden ($d = ,03$). Ganz dem Grundschulalter hat sich Mücke (2009) in seiner Metaanalyse mit Studien aus den Jahren 1991-2008 gewidmet. Aus

den Kennwerten der verwendeten Schulleistungstests ermittelte er einen leichten Vorsprung der Mädchen ($d = ,11$). Eine letzte Metaanalyse ging den Differenzen im Jugendalter nach. In ihr wurden internationale Studien aus dem Zeitraum 1970-2002 berücksichtigt. Lietz (2006) ermittelte, dass die Geschlechterunterschiede in Studien vor dem Jahr 1992 bei Jugendlichen der Klassen 6-12 vorhanden, aber nicht statistisch überzufällig waren ($d = ,06$). Erst in den Studien seit 1992 waren die Differenzen zugunsten der Mädchen statistisch auffällig und größer ($d = ,24$). Bezogen auf alle Studien aus 32 Jahren lagen die Werte der Jungen um 0,18 Standardabweichungen unter denen der Mädchen, was ein kleiner Effekt ist. Lietz stellte außerdem fest, dass sich die Unterschiede nicht mit einem höheren Alter verstärkten.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Metaanalysen und Längsschnittstudien das Bild einer sich öffnenden Leistungsschere fragwürdig erscheinen lassen. Vielmehr deuten sie auf eine leichte Überlegenheit der weiblichen Untersuchungspersonen hin, die je nach Studie unterschiedlich ausgeprägt ist.

4.2 Schreiben

Die Datenbasis für die Domäne Schreiben präsentiert sich anders als fürs Lesen weder breit noch reichhaltig. Zudem ist – mit Ausnahme der Rechtschreibung – keine Größe oder Teilkompetenz auszumachen, die einheitlich in allen oder den meisten Studien erfasst würde. Erschwerend kommt hinzu, dass sich bei einigen Studien aus den vorhandenen Angaben keine Effektstärken berechnen lassen, weshalb sie nicht in diesen Überblick eingeschlossen werden konnten. Zu nennen sind hier insbesondere auch die Trendstudien IGLU (Blatt/ Voss/ Matthießen 2005 [IGLU-E „Aufsatz“]) oder NAEP (Salahu-Din/ Persky/ Miller 2008), zu der anders als zum Lesen auch keine vertiefende Analyse vorliegt, oder die diachrone Studie von Steinig et al. (2009).

Anzumerken ist des Weiteren, dass einige Studien vorliegen, die nur Rechtschreibleistungen erfassen. Werden Rechtschreibfähigkeiten jedoch in separaten isolierten Testaufgaben erfasst, werden andere kognitive Fähigkeiten gemessen, als wenn Rechtschreibung in eine Schreibaufgabe eingebettet ist (s. auch Klassen 2002). Da unser Augenmerk nicht solch isolierten und hierarchieniedrigen Teilfähigkeiten gilt, berücksichtigen wir keine Studien, die nur Rechtschreibung messen, sondern im Wesentlichen solche, die Schreibkompetenzen in einem weiteren Sinne erfassen.

Bei den wenigen Studien, zu denen Effektstärken vorliegen oder sich berechnen lassen, handelt es sich ausnahmslos um Querschnittstudien. Da sie sehr unterschiedliche Testaufgaben einsetzen und auch unterschiedliche Teilleistungen erfassen, haben wir zwei Übersichten erstellt – eine zu hierarchieniedrigen und eine zu hierarchiehöheren Teilkompetenzen –, um so eine bessere Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Analog zu Gersten und Baker (2001) zählen wir zu den *hierarchieniedrigen Teilkompetenzen* Rechtschreibung (sofern sie im Rahmen einer Schreibaufgabe erfasst wurde), Grammatik und Handschrift (Tabelle 5); zu den *hierarchiehöheren Teilkompetenzen* rechnen wir Textorganisation, Textstruktur und Revisionstätigkeiten (Tabelle 6). „Writing fluency“, verstanden als Textmenge, die orthografisch und

grammatisch korrekt innerhalb einer vorgegebenen Zeit verfasst wird, zählen wir ebenfalls zu den hierarchieniedrigen Teilkompetenzen. Zur Erfassung der hierarchieniedrigen Teilkompetenzen wurden jeweils ganz unterschiedliche Tests eingesetzt. Wir berichten in Tabelle 5 in der Spalte Datenart, welche Teilkompetenzen mit wie vielen von uns berücksichtigten Tests jeweils erfasst wurden.

Studie	Alter Sample	ES	Datenart
Malecki/ Jewell (2003)	Kl. 1–2	,25 bzw. ,48	Q, 2 Tests ^{ad}
Graham/ Berninger/Fan (2007)	Kl. 1, 3	,19–,33	Q, 3 Tests ^{ad}
Malecki/ Jewell (2003)	Kl. 3–5	,22 bzw. ,17	Q, 2 Tests ^{ad}
Berninger et al. (2008)	11,5 Jahre	,56 bzw. ,66	Q, 2 Tests ^{ad}
Malecki/ Jewell (2003)	Kl. 6–8	,28 bzw. ,23	Q, 2 Tests ^{ad}
Berninger et al. (1996)	Kl. 7	,39–1,13	Q, 4 Tests ^{acd}
Berninger et al. (1996)	Kl. 8	-,32–,74	Q, 4 Tests ^{acd}
Klassen/ Georgiou (2008)	Kl. 8–9	,11–,87	Q, 2 Tests ^{ad}
Berninger et al. (1996)	Kl. 9	,10–,83	Q, 4 Tests ^{acd}
DESI (Hartig/ Jude 2008)	Kl. 9	,51–,56	Q, 2 Tests ^{ab}

Tab. 5: Unterschiede von Jungen und Mädchen in den hierarchieniedrigen Teilkompetenzen Rechtschreibung^a, Grammatik^b, Handschrift^c, Textmenge („writing fluency“)^d (ES = Effektstärke, Q = Querschnittsdaten)

Mit zwei Ausnahmen belegen die hier versammelten Studien einen Vorteil der Mädchen in den hierarchieniedrigen Teilkompetenzen. Es fällt auf, dass die meisten kleine bis mittlere Effekte berichten, dass aber für die Klassen 7-9 teilweise doch starke Effekte nachgewiesen werden, die hauptsächlich die Rechtschreibung sowie die Textmenge betreffen. Lediglich Berninger et al. (1996) können auf der Satzebene einen leichten Vorteil zugunsten der Jungen in der 8. Klasse belegen ($d = -,32$).

Auch in Bezug auf hierarchiehöhere Teilkompetenzen zeigt sich übers Ganze gesehen eine Überlegenheit der Mädchen. Es scheint zudem, als ob sich der Vorteil der Mädchen im Laufe der Schulzeit verstärken würde. Besonders die Studie von Knudson (1995) bestärkt dies, da für Klasse 2 noch kein Unterschied ($d = ,04$), für Klasse 6 aber bereits ein mittlerer Effekt ($d = ,50$) ermittelt wurde. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang sind auch die Studien aus den 90er-Jahren, an denen Pajares beteiligt war: Pajares und Valiante (1997, 1999) sowie Pajares und Johnson (1996) verwendeten dieselbe Schreibaufgabe. Allerdings zeigt sich hier keine Zunahme des Leistungsunterschieds zugunsten der Mädchen; vielmehr lässt sich für Klasse 9 kein Unterschied mehr nachweisen. Ergebnisse dieser Art sind aber insofern zu relativieren, als in beiden Fällen keine echte Längsschnittstudie vorliegt.

Studie	Alter Sample	ES	Datenart
Graham/ Berninger/Fan (2007)	Kl. 1, 3	,27	Q ^b
Knudson (1995)	Kl. 2–6	,04–,50	Q ^b
Midgette/ Haria/MacArthur (2008)	Kl. 5	,21–,47	Q mit drei Gruppen ^d
Berninger et al. (2008)	11,5 Jahre	,51	Q ^a
Pajares/ Valiante (1997)	Kl. 5	,45	Q ^b
Pajares/ Valiante (1999)	Kl. 6–8	,33	Q ^b
Pajares/ Valiante (2001)	Kl. 6–8	,38	Q ^c
Berninger et al. (1996)	Kl. 7	,36–,55	Q, 2 Tests ^f
Berninger et al. (1996)	Kl. 8	,41–,46	Q, 2 Tests ^f
Midgette/ Haria/ MacArthur (2008)	Kl. 8	,38–,78	Q ^d
DESI (Hartig/ Jude 2008)	Kl. 9	,79	Q ^{de}
Berninger et al. (1996)	Kl. 9	,62–,87	Q, 2 Tests ^f
Pajares/ Johnson (1996)	Kl. 9	,00	Q ^b

Tab. 6: Unterschiede von Jungen und Mädchen in hierarchiehöheren Teilkompetenzen; Schreibaufgabe: a) keine Angabe, b) offen, c) Beurteilung durch Lehrperson, d) argumentative, e) berichtende und f) narrative Aufgabe (ES = Effektstärke, Q = Querschnittdaten)

Es fällt auf, dass die meisten der in Tabelle 6 versammelten Studien a) keine Angaben zur Art der verwendeten Schreibaufgabe machen, b) offene Aufgaben verwenden, die als Lösung unterschiedliche Textmuster zulassen, oder c) sich auf eine Beurteilung seitens Lehrperson verlassen. In drei Fällen liegen Angaben auch zum analysierten Genre vor (d bis f in Tabelle 6). Die in beiden Tabellen aufscheinende Überlegenheit der Mädchen muss also mit einigen offenen Fragen und damit auch Vorbehalten versehen werden. Insgesamt zeichnet sich im Bereich Schreiben vor allem ein klares Forschungsdesiderat ab.

5 Fazit

Die vermeintliche ‚Krise der Jungen‘ im Bildungsbereich aus empirischer Sicht zu betrachten war Ziel des Beitrags. Er hat sich auf die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Jungen und Mädchen im Schulalter konzentriert und dazu quantitativ erhobene individuell eingeschätzte und mit Leistungstests gewonnene Daten verwendet. Die subjektiv wahrgenommenen und objektivierten Fähigkeiten stehen theoretisch in einem Verhältnis: Je höher die eigene Fähigkeit eingeschätzt wird, desto höher ist die Anstrengung, bevorstehende Aufgaben zu meistern, und je erfolgreicher die Bearbeitung erfolgt (auch im Vergleich mit anderen und mit Leistungsrückmeldungen), desto stärker ist die Zuversicht, bei neuen Herausforderungen zu reüssieren. Dieser Mechanismus funktioniert natürlich auch in die andere Richtung

im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Die als Selbstwirksamkeit bezeichnete kognitive Erfolgserwartung bei Aufgaben gilt als Ursprung des Selbstkonzepts, das eine generalisierte Einschätzung der eigenen Fähigkeiten inklusive emotional-affektiver Urteile darstellt (Bong/ Skaalvik 2003).

Wir haben uns in diesem Beitrag darauf konzentriert, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich der wahrgenommenen Kompetenzen zu betrachten, die ein integraler Bestandteil von beiden Konstrukten sind. Daneben haben wir über Leistungstests ermittelte und damit ‚objektivere‘ Daten zum Leistungsvermögen berücksichtigt. Um die Studien vergleichen zu können, haben wir für die Differenzen von Jungen und Mädchen ein standardisiertes, stichprobengrößenunabhängiges Maß verwendet: Cohens d . Die wichtigsten Befunde waren:

- Bei den *Kompetenzüberzeugungen im Lesen* finden sich bei Mädchen ($d = ,60$; McGeown et al. 2011) wie auch bei Jungen ($d = -,53$; Tunmer et al. 2003) Vorsprünge. Die Breite dieses Spektrums ist beeindruckend, und trotz einer großen Anzahl von Studien, die von höheren Werten der Mädchen berichten, ist die Frage längst nicht eindeutig beantwortet, welches Geschlecht sich im Vergleich die besseren Fähigkeiten attestiert. Das gilt umso mehr, als es Studien gibt, die mit dem gleichen Instrument arbeiten (Motivation for Reading Questionnaire), aber nur minimale ($d = ,08$; Tercanlioglu 2001) bzw. sogar die größten gefundenen Differenzen ($d = ,60$, McGeown et al. 2011) ermittelten.
- Ähnliches gilt für die *Kompetenzüberzeugungen im Schreiben*: Zum einen ist das Spektrum ebenfalls breit, zum anderen lassen sich für beide Geschlechter Vorsprünge belegen. Beides zeigt sich am deutlichsten in der Studie von Klassen und Georgiou (2008). Allerdings gilt es zu bedenken, dass insgesamt wenige Studien vorliegen sowie auffällig viele von Pajares durchgeführt wurden. Hinzu kommt, dass Studien zur Erfassung des schreibbezogenen Selbstkonzepts ein Desiderat bilden (Pajares/ Valiante 2006), was sich mit unseren Ergebnissen deckt, da unsere Recherche im Bereich Schreiben primär Studien zur Selbstwirksamkeit ergab. Auffällig ist auch, dass die Skalen zur Erfassung von Selbstwirksamkeit Items aus dem hierarchieniedrigen Bereich enthalten – es lassen sich nach Pajares (2007) zwei Faktoren bilden, die im Wesentlichen der Einteilung in hierarchieniedrige und -höhere Fähigkeiten entsprechen –, dass bei der Erfassung der Schreibleistungen jedoch Rechtschreibung oft separat und nicht im Rahmen der Schreibaufgabe geschieht.
- Bei der mit Tests erfassten *Lesekompetenz* liegen die Werte zwischen $d = -,10$ und $,49$. Sie fallen mit Ausnahme einer Studie (White 2007) durchgängig zugunsten der Mädchen höher aus. Die Effektstärken liegen mehrheitlich bei Werten, die mit Cohen (1988) als gering bis mittel zu bewerten sind. Drei Metaanalysen relativieren das Bild des besser lesenden weiblichen Geschlechts zusätzlich, denn hier ergaben sich minimale bis kleine Vorsprünge ($d = ,03$ – $,18$). Dies spricht in der Gesamtschau dafür, dass Mädchen tatsächlich etwas besser lesen.
- Die Befunde zur *Schreibkompetenz* sind spärlich: Sie deuten auf eine fast durchgängige Überlegenheit der Mädchen hin, sowohl im Hinblick auf hierarchienied-

rige wie auch -höhere Teilkompetenzen. Es entsteht zudem der Eindruck, dass der Vorteil der Mädchen im Laufe der Schulzeit zunimmt bzw. erst entsteht. Die Effektstärken bei den hierarchiehöheren Teilkompetenzen zeigen ein großes Spektrum (von $d = ,00$ bis $d = ,87$). Da hierzu aber nur wenige empirische Resultate vorliegen, die zudem ausnahmslos aus Querschnittstudien stammen, ist Vorsicht angebracht.

Die breite Spanne der Effekte ist aus unserer Perspektive zunächst einmal als ein Hinweis darauf zu interpretieren, die Kategorie biologisches Geschlecht weniger als geeigneten Angelpunkt für die Förderung (vermeintlich) besserer oder schlechterer LeserInnen und SchreiberInnen aufzufassen. Wir wollen dies abschließend bezüglich vier teils miteinander zusammenhängenden Aspekten diskutieren: erstens anhand der Art der Testung, die möglicherweise damit zusammenhängt, ob Differenzen in der Lese- und Schreibleistung sichtbar werden, zweitens der Beurteilung von Unterschieden, drittens der Erklärungskraft des biologischen Geschlechts in weiteren Meta- bzw. Meta-Metaanalysen und schließlich der Frage, ob die Feminisierung der Schule als geeignete Erklärung für Geschlechterdifferenzen gelten kann.

Zunächst zu der Testproblematik: Möglicherweise bestimmt die Art der Instrumente das Ergebnis viel stärker als gemeinhin angenommen. Dies lässt sich mit diversen Untersuchungen belegen. Einige Studien, die nicht in diesen Überblick aufgenommen werden konnten, zeigten zum Beispiel keine signifikanten Leistungsunterschiede in Bezug auf hierarchiehöhere Teilkompetenzen (Olinghouse 2008, Nelson/ van Meter 2007) oder sogar einen leichten Vorteil zugunsten der Jungen (Jones/ Myhill 2007). Nicht zuletzt ist nicht auszuschließen, dass das der Schreibaufgabe zugrundeliegende Textmuster bzw. Genre einen Einfluss auf die Leistungen ausüben könnte. So zeigten Mädchen in der Studie von Beard und Burrell (2010) zwar zu Beginn sowohl im Hinblick auf narrative wie auch argumentative Texte bessere Schreibleistungen (sie verfassten auch deutlich längere Texte), doch erzielten die Jungen bei der zweiten Messung im argumentativen Schreiben bessere Resultate. Die Autoren merken an, dass die Jungen bei der zweiten Messung auch hinsichtlich Textlänge zulegen. Sie geben in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass der Unterschied bei argumentativen Aufgaben möglicherweise grundsätzlich geringer sei, da es sich dabei typischerweise um eher kürzere Texte handle. Dies stützen Beard und Burrell (2010) ferner durch eine qualitative Analyse der jeweils drei besten Texte: Eine unterschiedliche Literalität ließ sich ihnen zufolge nicht nachweisen, wiesen doch die Texte bei Jungen wie Mädchen dieselben Gütekriterien auf.

Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangten ebenfalls Kaufman, Bear und Gentile (2004). Sie ließen Jugendliche achter Klassen drei verschiedene Texte (Erzählungen und Gedichte) verfassen, die von 13 Experten hinsichtlich ihrer Kreativität beurteilt wurden. Dabei ergaben sich keine Geschlechtereffekte. Jones und Myhill (2007) kamen bei ihrer Analyse von 718 Texten sogar zum Schluss, dass Jungen auf der hierarchiehöheren Ebene leicht bessere Schreibleistungen zeigten als Mädchen. Sie betonten dabei, dass die Befunde keineswegs einheitlich zu interpretieren seien, da „Jungen“ und „Mädchen“ keine homogenen Gruppen mit stabilen Merkmalen seien. Vielmehr geben sie zu bedenken, dass die starke Tendenz, Jungen als „struggling

writers“ zu betrachten, dazu führe, Mädchen zu vernachlässigen, die ebenfalls „struggling writers“ sind.

Ob die von uns berichteten vorhandenen und nicht vorhandenen bzw. geringen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen tatsächlich Anlass geben, hinsichtlich des schriftsprachlichen Leistungsvermögens der Jungen besorgt zu sein, wird nicht nur von einer Vielzahl von Studien infrage gestellt. Auch die Höhe der Differenzen, die wir mit Cohens d angegeben und mittels der üblichen Grenzwerte von ,20, ,50 und ,80 als gering, mittel oder groß bezeichnet haben, sind in ihrer Aussagekraft zu relativieren. So thematisieren Hill et al. (2008) anhand von sieben Normierungstichproben, dass der jährliche Zuwachs im Leseverstehen je nach Alter des Samples anders ausfällt. Erst- und Zweitklässler differieren sehr stark ($d = ,97$), während Jugendliche aus elften und zwölften Klassen praktisch gleich gut lesen ($d = ,06$). So gesehen würde eine vergleichsweise geringe Geschlechterdifferenz bei Jugendlichen im Lesen unter der Entwicklungsperspektive schnell groß wirken, während bei Grundschulkindern selbst große Testunterschiede im Lichte der Entwicklung gesehen gering ausfallen. Das wirft die Frage auf, wie man Differenzen angemessen beurteilen kann.

Man kann die Frage nach der Angemessenheit der Beurteilung auch noch anders stellen, indem man Trendstudien zum Lesen und Schreiben konsultiert und fragt, ob Geschlechterdifferenzen ein neues Phänomen sind und ob es dafür methodische Gründe gibt. Untersuchungen wie das US-amerikanische National Assessment of Educational Progress (NAEP 2009; Salahu-Din/ Persky/Miller 2008) oder die umfassende australische Trendstudie von Wheldall und Limbrick (2010) zum Leseverstehen weisen beispielsweise darauf hin, dass Leistungsdifferenzen mit zum Teil nur leichten Vorsprüngen der Mädchen im schriftsprachlichen Bereich historisch *stabil* sind. Dass ausgerechnet bei PISA seit gut zehn Jahren so vergleichsweise große und konsistente Vorsprünge der Mädchen im Textverstehen zu beobachten sind, hat möglicherweise mit der Art der Messung zu tun. Darauf machte jüngst die Analyse von Lafontaine und Monseur (2009) aufmerksam. Sie haben die PISA-2000-Daten dahingehend geprüft, ob Aufgabenformate und Textarten mit unterschiedlichen Testleistungen korrespondieren. Jungen hatten im Geschlechter-Vergleich deutlich schlechtere Werte bei der Subskala Reflektieren und Bewerten ($d = ,41$), während beim textbezogenen Interpretieren und dem Informationen-Entnehmen die Vorsprünge der Mädchen nicht so groß waren ($d = ,23$ bzw. ,28). Auffälliger ist jedoch, dass bei kontinuierlichen Texten die Mädchen noch stärker überlegen waren als bei diskontinuierlichen ($d = ,39$ bzw. ,17). Hinzu kommt, dass es auch bei den Aufgabenformaten Differenzen gab: Handelte es sich um Multiple-Choice-Fragen, waren die Differenzen geringer als bei offenen Fragen. So waren Mädchen nur minimal besser bei MC-Fragen bei diskontinuierlichen Texten ($d = ,10$), hatten aber bei kontinuierlichen Texten, zu denen offene Fragen formuliert waren, mehr Erfolg ($d = ,47$).

Das wichtigste Ergebnis zu Geschlechterdifferenzen bei PISA erbrachte die von Lafontaine und Monseur (2009) zweifach durchgeführte Dekomposition der Varianzanteile, d. h. die Aufschlüsselung, welche testbezogenen Merkmale (Subskala, Fra-

geformat und Textart) die Unterschiede im Leseverstehen von männlichen und weiblichen Jugendlichen bedingen. Den größten Effekt hatte die Textart; allein 52 Prozent der Unterschiede ließen sich darauf zurückführen. Welche Subskala verwendet wurde, hatte mit 24 Prozent ebenfalls einen bedeutsamen Effekt. Auch die Frageformate schlugen zu Buche, wenn auch nicht so stark. Anders gesagt: Je mehr Lauftexte mit offenen Fragen zu anspruchsvolleren Leseverstehensaspekten verwendet werden, desto größer ist die Differenz. Dieser Effekt wurde übrigens auch bei der DESI-Studie gefunden, die deutlich geringere Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellte. Dort waren die Geschlechterdifferenzen besonders groß bei offenen Fragen (Rauch/ Hartig 2010). Das lässt sich auch als Hinweis darauf interpretieren, dass Lese- und Schreibleistungen zusammenhängen und Testergebnisse beeinflussen.

Hinzu kommt, dass es Studien gibt, die mit dem gleichen Instrument in verschiedenen Altersstufen und Nationen operieren, zu höchst unterschiedlichen Ergebnissen kommen. In einer Sichtung von sieben Studien, die mit dem „Motivation for Reading Questionnaire“ (Wigfield/ Guthrie 1997) in Original- bzw. übersetzter Form oder aber aus diesem Instrument abgeleiteten Skalen die Lesemotivation erfassten, ergab sich ein höchst disparates Bild: Nur bei zwei der Studien bestanden statistisch auffällige Unterschiede (Philipp 2011a). Es ist damit nicht auszuschließen, dass die Instrumente, die verwendet werden, einen möglicherweise systematischen Einfluss auf die Befunde zu Eigenheiten der Geschlechter ausüben.

Es ist unserer Auffassung nach gefährlich, aus möglicherweise messungsbedingten Gründen bei einer Studie allzu schnell die Notwendigkeit einer Jungenförderung im Lesen und Schreiben abzuleiten. Denn es gibt weitere einflussreiche soziodemografische Variablen wie Ethnie und sozioökonomischen Status, die in der Kombination mit dem Geschlecht wirksam sind (Morgan/ Farkas/ Hibel 2008; Philipp 2011b, Stamm 2008). Hinzu kommt, dass mit dem biologischen Geschlecht eine aus theoretischer Sicht denkbar arbiträre Kategorie vorliegt (so auch Hurrelmann/ Groeben 2004 oder Meece et al. 2009), deren mangelnde Erklärungskraft sich in vielen Domänen empirisch zeigt (Hyde 2005) – auch und gerade im Lesen (Philipp 2011a). Als jüngstes und eindrucksvollstes Beispiel dafür kann die Meta-Metaanalyse von Hattie (2009) angeführt werden. In ihr wurde aus 816 Metaanalysen extrahiert, welche Faktoren den Erfolg beim Lernen allgemein bedingen. Das Geschlecht rangierte trotz 5,5 Millionen Untersuchungspersonen in fast 3.000 Studien mit einem Wert von $d = ,12$ nur auf Platz 122 von 138.

Die mangelnde theoretische und empirische Erklärungsstärke des biologischen Geschlechts für Schulleistungen im Allgemeinen und für schriftsprachliches Leistungsvermögen im Besonderen sind also eigentlich bekannt. Neu hingegen ist das Mantra einer ‚Krise der Jungen‘ in einem sich anscheinend verselbstständigten Diskurs samt essenziellistischer Differenz-Rhetorik, welcher längst ideologische Züge aufweist (Rowan et al. 2002) und zum Teil negiert, dass Jungen selbstverständlich lesen und schreiben – nur eben nicht besonders gern in der Schule (Smith/ Wilhelm 2002). Dass dafür die „Feminisierung der Schule“ als potenzielle Ursache für das schlechte Abschneiden der Jungen in der Schule gesehen wird (Rabe-Kleberg 2005), ist

durchaus zu hinterfragen. Das hat zum Beispiel Helbig (2010) im Rahmen einer Analyse u. a. von IGLU 2006 getan. Er betont, dass sich empirisch nachweisen lässt, „dass Jungen bei ihrer Kompetenzentwicklung nicht durch den Unterricht bei einer männlichen Lehrkraft profitieren“ (Helbig 2010, S. 284). Das gilt – wenig überraschend – übers Ganze gesehen auch für Mädchen bei einer weiblichen Lehrkraft (Helbig 2010). Es gibt vielmehr Untersuchungsergebnisse, die dafür sprechen, dass weibliche Lehrpersonen förderlicher für das Leseverstehen und die -motivation beider Geschlechter sind als männliche Lehrkräfte (Carrington/ Tymms/ Merrell, 2008; Lam/ Tse/ Lam/ Loh, 2010).

Zusammen mit der überwiegend uneinheitlichen Befundlage, die unser Beitrag zum Hauptergebnis hat, wäre es unseres Erachtens verfehlt, für schwache Leser und Schreiber eine *allzu* geschlechtsspezifische Literalitätsförderung zu fordern. Dies gilt umso mehr, als belastbare Studien zu der Effektivität solcher Maßnahmen noch ausstehen. Wir plädieren vielmehr dafür, allen lese- und schreibschwachen Kindern und Jugendlichen eine Förderung zu offerieren, die zunächst das Geschlecht entdramatisiert und auf den spezifischen Förderbedarf fokussiert. Für beide Bereiche – Lesen und Schreiben – liegen mittlerweile Metaanalysen sowie zahlreiche Einzelstudien vor, aus denen sich didaktische Implikationen ergeben. Zugleich bedarf es weiterer Forschungsanstrengungen, die sich von der reinen „sex“-Perspektive lösen und mehr den „gender“-Charakter in der Schriftsprache erfassen.

Literatur

- Andrade, H. L./ Wang, X./ Du, Y./ Akawi, R. L. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Research*, 102 (4), 287-302.
- Archambault, I./ Eccles, J./ Vida, M. (2010). Ability Self-Concepts and Subjective Value in Literacy: Joint Trajectories From Grades 1 Through 12. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 804-816.
- Aunola, K./ Leskinen, E./ Onatsu-Arvilommi, T./ Nurmi, J.-E. (2002). Three Methods for Studying Developmental Change: A Case of Reading Skills and Self-Concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 343-364.
- Aunola, K./ Nurmi, J.-E./ Niemi, P./ Lerkkanen, M.-K./ Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental Dynamics of Achievement Strategies, Reading Performance, and Parental Beliefs. *Reading Research Quarterly*, 37 (3), 310-327.
- Baker, L./ Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452-477.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Beard, R./ Burrell, A. (2010). Writing Attainment in 9- to 11-Year-Olds: Some Differences between Girls and Boys in Two Genres. *Language and Education*, 24 (6), 495-515.
- Becker, D. F./ Forsyth, R. A. (1990). *Gender Differences in Academic Achievement in Grades 3 through 12: A Longitudinal Analysis*. Verfügbar unter: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED323259.pdf> [2.1.2010].

- Berninger, V. W./ Garcia, N. P./ Abbott, R. D. (2009). Multiple Processes That Matter in Writing Instruction and Assessment. In G. A. Troia (Eds.), *Instruction and Assessment for Struggling Writers: Evidence-Based Practices* (pp. 15-50). New York/ London: Guilford Press.
- Berninger, V./ Whitaker, D./ Feng, Y., Swanson, H. Lee & Abbott, R. D. (1996). Assessment of Planning, Translating, and Revising in Junior High Writers. *Journal of School Psychology, 34* (1), 23-52.
- Berninger, V. W./ Nielsen, K. H./ Abbott, R. D./ Wijsman, E./ Raskind, W. (2008). Gender Differences in Severity of Writing and Reading Disabilities. *Journal of School Psychology, 46* (2), 151-172.
- Bertschi-Kaufmann, A./ Rosebrock, C. (Hrsg.). (2009). *Literalität: Bildungsaufgabe und Forschungsfeld*. Lesesozialisation und Medien. Weinheim/München: Juventa.
- Blatt, I./ Voss, A./ Matthießen, I. (2005). Kinder schreiben Briefe aus der Zukunft. Qualitative Analysen von Kindertexten und fachdidaktische Diskussion. In W. Bos, E.-M. Lankes/ M. Prenzel/ K. Schwippert/ R. Valtin/ G. Walther (Hrsg.), *IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien* (S. 109-158). Münster: Waxmann.
- Bong, M./ Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review, 15* (1), 1-40.
- Bouffard, T./ Marcoux, M.-F./ Vezeau, C./ Bordeleau, L. (2003). Changes in Self-Perceptions of Competence and Intrinsic Motivation among Elementary Schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology, 73* (2), 171-186.
- Budde, J. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Burnett, P. C. (1996). Gender and Grade Differences in Elementary School Children's Descriptive and Evaluative Self-Statements and Self-Esteem. *School Psychology International, 17* (2), 159-170.
- Bussey, K./ Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory of Gender Development and Differentiation. *Psychological Review, 106* (4), 676-713.
- Carrington, B./ Tymms, P./ Merrell, C. (2008). Role Models, School Improvement and the "Gender Gap" – Do Men Bring out the Best in Boys and Women the Best in Girls? *British Educational Research Journal, 34* (3), 315-327.
- Chapman, J. W./ Tunmer, W. E. (1995). Development of Young Children's Reading Self-Concepts: An Examination of Emerging Subcomponents and Their Relationship with Reading Achievement. *Journal of Educational Psychology, 87* (1), 154-167.
- Chapman, J. W./ Tunmer, W. E. (1997). A Longitudinal Study of Beginning Reading Achievement and Reading Self-Concept: Self Perception and Performance. *British Journal of Educational Psychology, 67* (3), 279-291.
- Chiu, M. M./ McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading, 10* (4), 331-362.
- Coddington, C. S. (2009). *The Effects of Constructs of Motivation that Affirm and Undermine Reading Achievement inside and outside of School on Middle School Students' Reading Achievement*. Dissertation, University of Maryland. Baltimore.
- Cohen, J. (1988): *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Davies, J./ Brember, I. (1999). Boys Outperforming Girls: An 8-Year Cross-Sectional Study of Attainment and Self-Esteem in Year 6. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19 (1), 5-16.
- Denissen, J. J. A./ Zarrett, N. R./ Eccles, J. S. (2007). I Like to Do It, I'm Able, and I Know I Am: Longitudinal Couplings between Domain-Specific Achievement, Self-Concept, and Interest. *Child Development*, 78 (2), 430-447.
- Eccles (Parsons), J./ Adler, T. F./ Futterman, R./ Goff, S. B./ Kaczala, C. M./ Meece, J. L./ Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75–146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S./ Wigfield, A./ Harold, R./ Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64 (3), 830-847.
- Freedman-Doan, C./ Wigfield, A./ Eccles, J. S./ Blumenfeld, P./ Arbreton, A./ Harold, R. D. (2000). What Am I Best At? Grade and Gender Differences in Children's Beliefs about Ability Improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21 (4), 379-402.
- Garbe, C. (1999). „Geschlecht“: Sexus, Gender, Geschlechtscharakter, Geschlechterstereotype und -differenz, Doing Gender, Gender und Medien. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Zentrale Begriffsexplikationen* (116-127). Köln: Universität Köln.
- Gersten, R./ Baker, S. (2001). Expressive Writing to Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal* 101 (3), 251-272.
- Goetz, T./ Frenzel, A. C./ Hall, N. C./ Pekrun, R. (2008). Antecedents of Academic Emotions: Testing the Internal/ External Frame of Reference Model for Academic Enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (1), 9-33.
- Graham, S./ Berninger, V./ Fan, W. (2007). The Structural Relationship between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 516-536.
- Guay, F./ Marsh, H. W./ Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.
- Hartig, J./ Jude, N. (2008). Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (202-207). Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hay, I./ Ashman, A. F./ van Kraayenoord, C. E. (1998). The Influence of Gender, Academic Achievement and Non-School Factors upon Pre-Adolescent Self-Concept. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 18 (4), 461-470.
- Helbig, M. (2010). Geschlecht der Lehrer und Kompetenzentwicklung der Schüler. In G. Quenzel/ K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten* (S. 273-288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hill, C. J./ Bloom, H. S./ Black, A. R./ Lipsey, M. W. (2008). Empirical Benchmarks for Interpreting Effect Sizes in Research. *Child Development Perspectives*, 2 (3), 172-177.

- Hurrelmann, B. (2009). Literalität und Bildung. In: A. Bertschi-Kaufmann/ C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 21-42). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, B./ Groeben, N. (2004). Geschlecht und Medien: Immer noch mehr Fragen als Antworten. *SPIEL* (1), 175-186.
- Hyde, J. S. (2005). The Gender Similarities Hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581-592.
- Hyde, J. S./ Linn, M. C. (1988). Gender Differences in Verbal Ability: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 104 (1), 53-69.
- Jacobs, J. E./ Lanza, S./ Osgood, D. W./ Eccles, J. S./ Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values: Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.
- Jones, S./ Myhill, D. (2007). Discourses of Difference? Examining Gender Differences in Linguistic Characteristics of Writing. *Canadian Journal of Education*, 30 (2), S. 456-482.
- Kaufman, J. C./ Baer, J./ Gentile, C. A. (2004). Differences in Gender and Ethnicity as Measured by Ratings of Three Writing Tasks. *Journal of Creative Behavior*, 38 (1), 56-69.
- Klassen, R. (2002). Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review*, 14 (2), 173-203.
- Klassen, R./ Georgiou, G. (2008). Spelling and Writing Self-Efficacy of Indo-Canadian and Anglo-Canadian Early Adolescents. *Journal of International Migration and Integration*, 9 (3), 311-326.
- Klassen, R./ Usher, E. L. (2010). Self-Efficacy in Educational Settings: Recent Research and Emerging Directions. In T. C. Urdan/ S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead. Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (1-33). Bingley: Emerald.
- Klauda, S. L. L. (2008). *The Relations of Children's Perceived Support for Recreational Reading from Parents and Friends to Their Motivation for Reading*. Unpublished Dissertation, University of Maryland. Baltimore
- Klecker, B. M. (2006). The "Gender Gap" in NAEP Fourth-, Eighth-, and Twelfth-Grade Reading Scores across Years. *Reading Improvement*, 43 (1), 50-56.
- Knudson, R. E. (1995). Writing Experiences, Attitudes, and Achievement of First to Sixth Graders. *Journal of Educational Research*, 89 (2), 90-97.
- Kosir, K./ Pecjak, S. (2008). Reading Motivation and Reading Efficiency in Third and Seventh Grade Pupils in Relation to Teachers' Activities in the Classroom. *Studia Psychologica*, 50 (2), 147-168.
- Lafontaine, D./ Monseur, C. (2009). Gender Gap in Comparative Studies of Reading Comprehension: To What Extent Do the Test Characteristics Make a Difference? *European Educational Research Journal*, 8 (1), 69-79.
- Lam, Y. H. R./ Tse, S. K./ Lam, J. W. I./ Loh, E. K. Y. (2010). Does the Gender of the Teacher Matter in the Teaching of Reading Literacy? Teacher Gender and Pupil Attainment in Reading Literacy in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 754-759.
- Lehmann, R. H./ Peek, R./ Gänsfuß, R./ Husfeldt, V. (2002). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9: Ergebnisse einer Längsschnittsun-*

- tersuchung in Hamburg*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsausbildung, Amt für Schule.
- Lietz, P. (2006). Issues in the Change in Gender Differences in Reading Achievement in Cross-National Research Studies since 1992: A Meta-Analytic View. *International Education Journal*, 7 (2), 127-149.
- Lynn, R./ Mikk, J. (2009). Sex Differences in Reading Achievement. *TRAMES*, 13 (1), 3-13.
- Malecki, C. K./ Jewell, J. (2003). Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 379-390.
- Marinak, B. A./ Gambrell, L. B. (2010). Reading Motivation: Exploring the Elementary Gender Gap. *Literacy Research and Instruction*, 49 (2), 129-141.
- Marsh, H. W./ Craven, R. G. (2006). Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance From a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1 (2), 133-163.
- McGeown, S./ Goodwin, H./ Henderson, N./ Wright, P. (2011). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*. Online first: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x>
- Midgett, E./ Haria, P./ MacArthur, C. (2008). The Effects of Content and Audience Awareness and Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth- and Eighth-Grade Students. *Reading and Writing*, 21(1-2), 131-151.
- Möller, J./ Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 259-267.
- Möller, J./ Pohlmann, I./ Köller, O./ Marsh, H. W. (2009). A Meta-Analytic Path Analysis of the Internal/External Frame of Reference Model of Academic Achievement and Academic Self-Concept. *Review of Educational Research*, 79 (3), 1129-1167.
- Möller, J./ Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider/ P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Möller, J./ Schiefele, U. (2010). The Motivational Foundation of Reading Literacy. [submitted manuscript]
- Morgan, P. L./ Farkas, G./ Hibell, J. (2008). Matthew Effects for Whom? *Learning Disability Quarterly*, 31 (4), 187-198.
- Mücke, S. (2009). Schulleistungen von Jungen und Mädchen in der Grundschule – eine metaanalytische Bilanz. *Empirische Pädagogik*, 23 (3), 290-337.
- Murphy, P. K./ Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 3-53.
- NAEP (2009). *The Nation's Report Card: Reading 2009*. Washington: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Nelson, N. W./ van Meter, A. M. (2007). Measuring Written Language Ability in Narrative Samples. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (3), 287-309.
- OECD (2009). *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls Perform in School*. Paris: OECD.

- OECD (2010a). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können: Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften*. Bielefeld: Bertelsmann.
- OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Learning to Learn - Student Engagement, Strategies and Practices: Volume III*. Paris: OECD.
- Olinghouse, N. G. (2008): Student- and Instruction-Level Predictors of Narrative Writing in Third-Grade Students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21 (1), 3-26.
- O'Mara, A. J./ Marsh, H. W./ Craven, R. G./ Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, 41 (3), 181-206.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39 (4), 239-249.
- Pajares, F./ Johnson, M. J. (1996). Self-Efficacy Beliefs and the Writing Performance of Entering High School Students. *Psychology in the Schools*, 33 (2), 163-175.
- Pajares, F./ Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.
- Pajares, F./ Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 390-405.
- Pajares, F./ Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 366-381.
- Pajares, F./ Valiante, G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 158-170). New York: Guilford Press.
- Pajares, F./ Valiante, G./ Cheong, Y. F. (2007). Writing Self-Efficacy and Its Relationship to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective. In G. Rijlaarsdam/ P. Boscolo/ S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 141-159). Bingley: Emerald.
- Philipp, M. (2010). *Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. (2011a). *Lesen und Geschlecht 2.0: Fünf empirisch beobachtbare Achsen der Differenz erneut betrachtet*. Verfügbar unter: http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Philipp.pdf [16.4.2011].
- Philipp, M. (2011b). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Quirk, M./ Schwanenflugel, P. J./ Webb, M.-Y. (2009). A Short-Term Longitudinal Study of the Relationship between Motivation to Read and Reading Fluency Skill in Second Grade. *Journal of Literacy Research*, 41 (2), 196-227.
- Rabe-Kleberg, U. (2005). Feminisierung der Erziehung von Kindern: Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In Sachverständigen-

- kommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich* (S. 135-171). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Rauch, D./ Hartig, J. (2010). Multiple-Choice versus Open-Ended Response Formats of Reading Test Items: A Two-Dimensional IRT Analysis. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 52 (4), 354-379.
- Robinson, J. P./ Lubienski, S. T. (2010). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading during Elementary and Middle School: Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*. [online first: doi: 10.3102/0002831210372249]
- Rowan, L./ Knobel, M./ Bigum, C./ Lankshear, C. (2002). *Boys, Literacies and Schooling: The Dangerous Territories of Gender-Based Literacy Reform*. Buckingham: Open University Press.
- Salahu-Din, D./ Persky, H./ Miller, J. (2008). *The Nation's Report Card: Writing 2007. Statistical Analysis Report*. Washington: US Department of Education.
- Schwenck, C./ Schneider, W. (2003). Der Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachkompetenz im frühen Grundschulalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3-4), 261-267.
- Smith, E. (2010). Underachievement, Failing Youth and Moral Panics. *Evaluation & Research in Education*, 23 (1), 37-49.
- Smith, M. W./ Wilhelm, J. D. (2002). *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*. Portsmouth: Heinemann.
- Stamm, M. (2008). Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (1), 106-124.
- Steinig, W./ Betzel, D./ Geider, F. J./ Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Swalander, L./ Taube, K. (2007). Influences of Family Based Prerequisites, Reading Attitude, and Self-Regulation on Reading Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (2), 206-230.
- Swiatek, M. A. (2005). Gifted Students' Self-Perceptions of Ability in Specific Subject Domains: Factor Structure and Relationship with Above-Level Test Scores. *Roeper Review*, 27 (2), 104-109.
- Tercanlioglu, L. (2001). The Nature of Turkish Students' Motivation for Reading and Its Relation to Their Reading Frequency. In: *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1 (2).
- Tunmer, W. E./ Chapman, J. W./ Prochnow, J. (2003). *Structure of Relationships between Language-Related Factors, Achievement-Related Beliefs, Gender and Beginning Reading Achievement: Final Report, Phase II*. Wellington: Ministry of Education.
- Valentine, J. C./ DuBois, D. L./ Cooper, H. (2004). The Relation between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. In: *Educational Psychologist*, 39 (2), 111-133.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wagner, W./ Helmke, A./ Schrader, F.-W./ Eicher, T./ Thomé, G./ Willenberg, H. (2008). Selbstkonzept und Motivation im Fach Deutsch. In DESI-Konsortium

- (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 231-243). Weinheim: Beltz.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The “Boy Turn” in Research on Gender and Education. *Review of Educational Research*, 73 (4), 471-498.
- Wentzel, K. R./ Wigfield, A. (Eds.). (2009). *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge.
- Wheldall, K./ Limbrick, L. (2010). Do More Boys Than Girls Have Reading Problems? *Journal of Learning Disabilities*, 43 (5), 418-429.
- White, B. (2007). Are Girls Better Readers than Boys? Which Boys? Which Girls? *Canadian Journal of Education*, 30 (2), 554-581.
- Wigfield, A./ Eccles, J. S./ Yoon, K. S./ Harold, R. D./ Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C./ Blumenfeld, P. C. (1997). Change in Children’s Competence Beliefs and Subjective Task Values across the Elementary School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 451-469.
- Wigfield, A./ Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children’s Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Yeung, A. S./ Chui, H.-S./ Lau, I. C.-y./ McInerney, D. M./ Russell-Bowie, D./ Suliman, R. (2000). Where Is the Hierarchy of Academic Self-Concept? *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 556-567.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

Anschrift des Verfassers und der Verfasserin:

Dr. Maik Philipp, Prof. Dr. Afra Sturm, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Institut für Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 CH-Aarau

maik.philipp@fhnw.ch

afra.sturm@fhnw.ch