

Feld, Imogen

Die Relevanz häuslicher Merkmale zur Erklärung von Leseleistung im Vergleich zwischen Kanada und Deutschland

Tertium comparationis 23 (2017) 2, S. 192-216



Quellenangabe/ Reference:

Feld, Imogen: Die Relevanz häuslicher Merkmale zur Erklärung von Leseleistung im Vergleich zwischen Kanada und Deutschland - In: *Tertium comparationis* 23 (2017) 2, S. 192-216 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-246780 - DOI: 10.25656/01:24678

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-246780>

<https://doi.org/10.25656/01:24678>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

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.

Kontakt / Contact:

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

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.



Die Relevanz häuslicher Merkmale zur Erklärung von Leseleistung im Vergleich zwischen Kanada und Deutschland

Imogen Feld

Universität Hamburg

Abstract

Recent results of the *Progress in International Reading Literacy Study* 2011 (PIRLS 2011) illustrate yet again that reading achievement results for students in grade 4 differ between social status groups in Germany, compared to the OECD-country mean (Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012). A country in which social background plays a less meaningful role for the development of reading achievement is Canada. At the same time Canada is a suitable country to compare with Germany as it has similar context factors (e.g. federal structure of the school system, level of development and diversity). In this article the results of a comparative study between Germany and Canada concerning the association of home characteristics (social background and parental involvement) and reading achievement is illustrated. Thereby, a structural equation model for both countries is developed to understand the interrelation of home characteristics and reading achievement. These results are interpreted in taking contextual factors into account which have been identified in an in-depth literature review on both countries context.

1. Einleitung

Ergebnisse aus internationalen Large-Scale-Assessments (ILSA) wie PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) und PISA (*Programme for International Student Assessment*) können Trends in einzelnen Bildungssystemen beschreiben und erlauben es, Bildungsergebnisse verschiedener Staaten miteinander zu vergleichen. Anhand der miterhobenen Hintergrundinformationen auf Schülerinnen- und Schüler-, Eltern-, Lehrpersonen- und Schulebene können dargestellte Leistungsergebnisse mit anderen Informationen ins Verhältnis gesetzt werden. So ist es für die PIRLS-2011-Ergebnisse auffällig, dass die Höhe der Leseleistung der Viertklässlerinnen

und Viertklässler in Deutschland sich je nach sozialer Herkunft stark unterscheidet. Dies ist allerdings nicht für alle Vergleichsstaaten der Fall. So fällt dieser Unterschied für Kanada geringer aus als für Deutschland (Wendt, Stubbe & Schwippert, 2012).

Dieser Befund wurde als Anlass genommen, die beiden Staaten Kanada und Deutschland bezüglich des Zusammenhangs verschiedener sozialer Herkunftsfaktoren und Leseleistung von Viertklässlerinnen und -klässlern in PIRLS 2011 zu untersuchen. Die Auswahl der Vergleichsstaaten Kanada und Deutschland erfolgte somit zum einen aufgrund der unterschiedlichen Ergebnisse hinsichtlich herkunftsbedingter Unterschiede in der Leseleistung in den PIRLS-2011-Ergebnissen (ebd.). Zum anderen ähneln sich Kanada und Deutschland auf den ersten Blick bezüglich sozialer und wirtschaftlicher Indikatoren, einer heterogenen Zusammensetzung der Bevölkerung sowie dem föderalen Aufbau des Bildungssystems. Dadurch haben Kanada und Deutschland augenscheinlich ähnliche gesellschaftliche Voraussetzungen, in der schulische Bildung stattfindet, was ein Vergleich dieser beiden Staaten besonders interessant macht, da trotz ähnlicher Voraussetzungen unterschiedliche herkunftsabhängige Bildungsergebnisse erzielt werden. Zugleich wurde der Vergleich von Kanada und Deutschland bereits in anderen Studien durchgeführt, die sich mit Themen wie gesellschaftliche Diversität, dem Wohlfahrtsstaat oder des Bildungssystems der beiden Staaten auseinandersetzen (Adam, 2002; Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie, 2007; Hejazi, 2009; Link, 2012; Polat, 2008; Roberts, Ferguson, Bös & Bellow, 2013). In der vorliegenden Studie wird ein Schwerpunkt auf bildungsrelevante Herkunftseffekte gelegt. Auf Grundlage dieser Überlegungen wird im vorliegenden Beitrag folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- (a) Warum sind die Differenzen in der Leseleistung zwischen Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit unterschiedlichen Bildungshintergründen in Deutschland höher als in Kanada? An diese Frage schließen sich Unterfragen an, die die Relevanz von Faktoren wie kulturelles Kapital in der Familie und elterliche Eingebundenheit für die Erklärung der Unterschiede in der Leseleistung untersuchen. Zur Untersuchung dieser Forschungsfragen dienen die PIRLS-2011-Daten als Grundlage, um die Zusammenhänge zwischen den soziokulturellen Merkmalen der Familie sowie der elterlichen Eingebundenheit in schulische Prozesse des Kindes mit Leseleistung zu analysieren.
- (b) Welche kontextuellen Faktoren können zur Erklärung der herkunftsabhängigen Unterschiede der Leseleistung in Deutschland und in Kanada herangezogen werden? Diese Fragestellung wird mittels einer vertiefenden Literaturrecherche der Bildungssysteme der beiden zu untersuchenden Staaten geklärt.

Mit Hilfe dieser Fragestellungen soll zum einen untersucht werden, welche Relevanz häusliche Faktoren wie kulturelles Kapital und elterliche Eingebundenheit zur Erklärung der Varianz der Leseleistung in den beiden Staaten haben. Zum anderen soll durch eine detaillierte Darstellung des gesellschaftlichen Kontexts versucht werden zu klären, welche gesellschaftlichen Voraussetzungen für die jeweilige schulische Bildung existieren (z.B. gesellschaftliche Zusammensetzung, Umgang mit Heterogenität), aber auch welche Rolle häusliche Faktoren in der Bildung von Grundschülerinnen und Grundschulern einnehmen.

Der Beitrag beginnt mit einer theoretischen Einbettung dieser Arbeit, indem die Bedeutung häuslicher Merkmale zur Erklärung von Differenzen in der Leseleistung dargestellt wird (Abschnitt 2). Im darauffolgenden Abschnitt 3 werden relevante gesellschaftliche Merkmale der beiden Vergleichsstaaten Kanada und Deutschland beschrieben. In Abschnitt 4 werden die Forschungsfragen spezifiziert. Darauf folgend wird die Methode der quantitativen Untersuchung dargestellt (Abschnitt 5). Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert und diskutiert (Abschnitt 6 und 7). Der Mehrwert des verwendeten methodischen Ansatzes dieser Arbeit wird abschließend besprochen (Abschnitt 8). Der Beitrag wird mit einem Ausblick auf die Entwicklung zukünftiger ILSAs abgeschlossen (Abschnitt 9).

2. Die Bedeutung häuslicher Merkmale für die Leseleistung

Die Bedeutung häuslichen Faktoren für den Schulerfolg von Kindern wurde bereits in zahlreichen Studien untersucht (u.a. Dumont, Trautwein & Lüdtke, 2012; Fan, Williams & Wolters, 2011; Grolnick, Friendly & Bellas, 2009; Hattie, 2009; Jeynes, 2011; McElvany, Becker & Lüdtke, 2009; Schwanenberg, Becker, McElvany & Pfuhl, 2013; Wild & Lorenz, 2010). In der vorliegenden Arbeit werden häusliche Faktoren in Anlehnung an Theorien des kulturellen Kapitals sowie der elterlichen Eingebundenheit (parental involvement) theoretisch abgeleitet. Zugleich werden ergänzende Theorien wie soziales Kapital (Coleman, 1988), aber auch Theorien zum Erziehungsverhalten (Baumrind, 1966) und die Selbsterwartungstheorie (Deci & Ryan, 2012) herangezogen.

Die Theorie des kulturellen Kapitals (Bourdieu, 2006) wird in abgeleiteter Form verwendet, um den soziokulturellen Hintergrund der Familien der Viertklässlerinnen und Viertklässler zu beschreiben. In diesem Sinne wird erwartet, dass die Leseleistungen umso besser sein werden, je mehr kulturelles Kapital ein Kind hat. Kulturelles Kapital wird in dieser Arbeit in drei Kapitalsorten differenziert – objektivierte, institutionelles und inkorporiertes kulturelles Kapital. Zugleich werden diese Faktoren als Prozess- und Strukturmerkmale verstanden und wirken direkt und indirekt auf die Leseleistung (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Helmke &

Weinert, 1997; McElvany et al., 2009). So werden in der vorliegenden Arbeit die kulturellen Kapitalformen als indirekte Faktoren verstanden, die die Leseleistung der Viertklässlerinnen und Viertklässler implizit und nicht mittels einer direkten Handlung der Eltern beeinflussen. Das institutionalisierte sowie inkorporierte kulturelle Kapital können als Strukturmerkmale verstanden werden, die stetig in der Familie vorhanden sind (auch wenn Eltern durch Weiterbildung höhere Bildungsergebnisse erzielen könnten), wohingegen das objektivierte kulturelle Kapital als Prozessmerkmal interpretiert wird, das in der Menge variable ist (McElvany et al., 2009).

Direkte schulbezogene Handlungen der Eltern mit dem Kind werden als häusliche Faktoren mittels Theorien zur elterlichen Eingebundenheit untersucht. Dabei wird elterliche Eingebundenheit in häusliche und schulische Eingebundenheit (school based and home based involvement behaviours) differenziert (Epstein, 1987). Häusliche Eingebundenheit bezieht sich auf direkte Interaktionen mit dem Kind und wird beispielsweise in der Hausaufgabenunterstützung, in der Gestaltung einer guten Arbeitsatmosphäre zu Hause oder wenn Eltern mit dem Kind über schulische Belange kommunizieren, ausgeübt. Schulisch basierte Eingebundenheit beinhaltet u.a., dass sich Eltern ehrenamtlich in der Schule engagieren bzw. meint die Art und Weise, wie sie Informationen aus der Schule wahrnehmen (Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1987; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Jeynes, 2011; Ryan & Adams, 1995; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler & Hoover-Dempsey, 2005).

Wenn häusliche und schulische Eingebundenheit betrachtet werden, können die damit verbundenen Mechanismen mit ergänzenden Theorien begründet werden. So lassen sich Zusammenhänge zwischen kulturellem Kapital, elterlicher Eingebundenheit und schulischen Ergebnissen mittels der Sozialkapitaltheorie von Coleman (1988) erklären. Häusliche Eingebundenheit wird als soziales Kapital in der Familie in Form der direkten Interaktion mit dem Schulkind bezüglich schulischer Belange verstanden. Schulische Eingebundenheit wird als soziales Kapital im Aufbau von sozialen Beziehungen mit schulischem Personal, wie Lehrpersonen interpretiert. Zugleich ist die Einbindung der Eltern in der Schule leichter, wenn der sozio-kulturelle Hintergrund mit dem der unterrichtenden Lehrpersonen der Schule übereinstimmt (Lareau, 1987).

Zusätzlich kann häusliche Eingebundenheit mit den Erziehungsstilen nach Baumrind (1966) und der Selbstbestimmungstheorie nach Ryan und Deci (2009)¹ erklärt werden. So kann häusliche Eingebundenheit kurzgefasst autonomieunterstützend oder auch autonomiehemmend wirken, je nachdem wie diese ausgeübt wird. Eine zu stark kontrollierende Interaktion mit dem Schulkind kann dazu führen, dass Kinder im selbstständigen Lernen gehemmt werden, indem die intrinsische Motivation und damit die schulische Leistung reduziert werden. Somit hängt

es von der Art und Weise der häuslichen Eingebundenheit ab, wie diese mit schulischen Ergebnissen der Schulkinder zusammenhängt. Diese Überlegungen sind an Studien von Dumont et al. (2012) sowie Wild und Yotyodying (2012) angelehnt.

Auf Basis dieser theoretischen Grundlage werden in den nächsten Abschnitten Forschungsfragen sowie das theoretisch empirische Rahmenmodell (siehe Abb. 1) abgeleitet. Zuerst jedoch wird der gesellschaftliche Kontext der beiden Staaten Kanada und Deutschland dargestellt, der zur weiteren Interpretation der quantitativen Analysen herangezogen wird.

3. Die Bedeutung des gesellschaftlichen Kontexts

Durch die Identifikation gesellschaftlich relevanter Faktoren, die die herkunftsbedingten Unterschiede in der Leseleistung in Kanada und Deutschland ergänzend erklären, können die quantitativen Ergebnisse dieser Studie vertiefend interpretiert werden. Das Heranziehen historischer, sozialer und kultureller Dimensionen in der Interpretation von Vergleichsdaten in der Erziehungswissenschaft ermöglicht, länderspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen, was zum besseren Verständnis der Ergebnisse führt (Bos, 1999). Dabei wird berücksichtigt, dass das Schulgeschehen von gesellschaftlichen Faktoren beeinflusst wird. „Quite simply, it is reasonable to suppose that schooling is not confined to pedagogy, didactics or subject matter and that it also, even mainly, incorporates social, cultural, institutional and historical issues“ (Simola, 2005, S. 457). Daraus lässt sich ableiten, dass gerade die gesellschaftlichen Kontextbedingungen für die Gestaltung von schulischer Bildung bedeutsam sind und in der Interpretation von Bildungsdaten herangezogen werden sollten, um die in der Genese des Bildungssystems verbundenen Indikatoren der Gesellschaft mit zu berücksichtigen.

Auf einer politisch-strukturellen Ebene ähneln sich Deutschland und Kanada hinsichtlich sozialer und wirtschaftlicher Indikatoren, einer heterogenen Zusammensetzung der Bevölkerung sowie dem föderalen Aufbau des Bildungssystems. In der genaueren Betrachtung der genannten Indikatoren hat die Analyse ergeben, dass sich diese in der jeweiligen Ausgestaltung in Kanada und Deutschland unterscheiden, was in den nächsten Abschnitten genauer betrachtet wird. So werden im Folgenden, basierend auf den Ergebnissen der vertiefenden Literaturrecherche, staatlich strukturelle Dimensionen beschrieben, die für den Vergleich relevant sind, um einen Einblick in den allgemeinen Kontext beider Staaten zu erhalten. Daran anschließend erfolgt eine Beschreibung der institutionellen Verankerung der Schule in beiden Staaten und der jeweiligen Besonderheiten der Schulsysteme. Anschließend werden die Rechte und Möglichkeiten der Eltern im Rahmen der Schulbildung ihrer Kinder beschrieben.

3.1 Allgemeiner Kontext

Im folgenden Abschnitt werden Indikatoren dargestellt, die soziale und wirtschaftliche Bedingungen in Kanada und Deutschland beschreiben. Basierend auf Indikatoren des Human Development Index (HDI)² sowie auf einem ähnlichen Gini-Koeffizient³ kann abgeleitet werden, dass beide Staaten bezüglich der Einkommensunterschiede der Bevölkerung sowie dem Bildungsstand und der Gesundheit der Bevölkerung ähnlich entwickelt sind.

Bei der Analyse der weiteren genannten Faktoren können allerdings gravierende Unterschiede in den beiden Staaten festgestellt werden. In der näheren Betrachtung des Indikators der gesellschaftlichen Diversität im Vergleich zwischen Kanada und Deutschland wird deutlich, dass Kanada historisch durch Zuwanderung geprägt ist und gerade Multikulturalismus und der Umgang mit Diversität staatlich im Bildungssystem verankert sind (Hejazi, 2009; Mundy, 2007; Roberts & Ferguson, 2013). Zugleich ist das Thema Diversität in Kanada vom Aushandlungsprozess mit der indigenen Bevölkerung, die ihrerseits Souveränität beanspruchen, geprägt. Die Méties, Inuit und First Nations setzen sich für ihre eigenen Rechte sowie die Anerkennung ihrer eigenen Bildungs- und Lebensideale ein. Zugleich sind diese Gruppen bildungspolitisch dadurch gekennzeichnet, Schwierigkeiten im bestehenden Bildungssystem zu haben (Laselva, 2004; Robson, 2012; Wotherspoon, 2004). Weiter kann festgestellt werden, dass die Migrationspolitik durch ein Punktesystem geregelt und historisch dadurch geprägt ist, dass sie gegenüber bestimmten ethnischen Gruppen restriktiv ist (Adam, 2002; Roberts & Ferguson, 2013). Dies hat zur Konsequenz, dass Kanada vorgeworfen wird, besonders gut qualifizierte Personen migrieren zu lassen (Adam, 2002). Zwar wird in Deutschland die Diversität der Bevölkerung im Vergleich zu anderen Staaten thematisiert und als allgemeines Merkmal behandelt (Below & Bös, 2013), unterscheidet sich jedoch in der Ausgestaltung von Kanada. Sie ist zum Zeitpunkt der Studie (2011) prozentual stärker von der Arbeitsmigration und Aussiedlerinnen und Aussiedlern geprägt (Söhn, 2011; Below & Bös, 2013) und hat weder das Selbstverständnis eines im 17. Jahrhundert besiedelten Gebiets (wie Kanada) noch wird das Konzept des Multikulturalismus staatlich verfolgt.

Darüber hinaus unterscheiden sich die historischen Bedingungen der beiden Staaten hinsichtlich der Ausgestaltung des Konzepts des ‚Föderalismus‘. In Kanada ist der Föderalismus davon geprägt, wie sich die einzelnen Provinzen und Territorien im föderalen Gebilde verorten. Die Provinz Quebec zeichnet sich im Vergleich zu den anderen Provinzen durch eine Sonderrolle aus, orientiert sich sprachlich, wirtschaftlich und kulturell an Frankreich und setzt sich für eine entsprechende Anerkennung und die Aufrechterhaltung der eigenen staatlichen Souveränität ein (Laselva, 2004; Roberts et al., 2013; Wotherspoon, 2004). Zusätzlich ist in der Be-

trachtung des kanadischen föderalen Systems bedeutsam, dass sich die Bildungssysteme der Territorien Yukon, Northwest Territories und Nunavut, die zwar nur gering bevölkert sind (0,14 % der Gesamtbevölkerung, vgl. Statistics Canada, 2013), von den Bildungssystemen der anderen Provinzen unterscheiden. Hier werden Schulen zum Teil als *band operated schools* organisiert.⁴ In diesem Zusammenhang wird die kanadische Situation als ‚Multinationaler Föderalismus‘ sowie territorialer Föderalismus definiert (Kymlicka, 2004). Hierbei wird unter ‚Multinationaler Föderalismus‘ verstanden, dass Quebec (*nation in a nation*) und die Northwest Territories sich für ihre Souveränität einsetzen, wohingegen die englischsprachigen Provinzen das föderale Konzept zur Aufteilung der Mächte auf nationaler und regionaler Ebene anerkennen, was als Kennzeichen eines territorialen Föderalismus anzusehen ist. So sind in den 13 kanadischen Jurisdiktionen die jeweiligen Ministerien für die Organisation und Evaluation der Bildung zuständig (Council of Ministers of Education Canada, 2008). Im deutschen Kontext dient der föderalistische Aufbau zur Sicherung der politischen Teilung von Macht. Allerdings wird dieser als Mitwirkungs-föderalismus charakterisiert, was sich in gemeinsamen politischen Organen wie dem Bundesrat bzw. bezüglich der Bildungsbelange in der Kultusministerkonferenz niederschlägt (Rürup, 2005).

Die Darstellungen allgemeiner Kontextbedingungen zeigen, dass sich die beiden Staaten trotz ähnlicher struktureller Bedingungen in der jeweiligen Ausgestaltung dieser unterscheiden. Dies ist eine bedeutsame Erkenntnis für die weitere Analyse. Dies betrifft auch die Gestaltung der jeweiligen schulischen Kontexte, die von sich unterscheidenden Kontextbedingungen beeinflusst werden, was im nächsten Abschnitt näher diskutiert wird.

3.2 Schulischer Kontext

Zur Beschreibung des schulischen Kontexts von Kanada und Deutschland sollen gerade Besonderheiten der jeweiligen Staaten dargestellt werden, die zum Verständnis von Unterschieden bezüglich herkunftsabhängiger Einflüsse auf schulische Bildungserträge von Bedeutung sind.

Hinsichtlich der Unterschiede im schulischen System der Staaten ist die Betonung eines multikulturellen Bildungsansatzes ein Aspekt, der die Selbstdefinition des Bildungssystems Kanadas prägt (Hejazi, 2009; Mundy, 2007; Roberts & Ferguson, 2013). Darüber hinaus ist das Bildungssystem kommunal aufgebaut, was sich auch in schulischen Institutionen, wie den *schoolboards* widerspiegelt, die von den Bürgerinnen und Bürgern der jeweiligen Kommunen gewählt werden, an der Gestaltung der Schulen beteiligt sind und als Scharnier zwischen den Bildungsministerien und Schulen fungieren (Council of Ministers of Education Canada, 2008; Hejazi, 2009). Zugleich sind Strukturen wie der Ganzttag, inklusive Bildung und

eine gemeinsame Beschulung bis zur 10. Klasse feste Bestandteile des kanadischen Schulalltags (Avenarius, Döbert, Geißler & Sroka, 2007; Chuy, 2012; Council of Ministers of Education Canada, 2008; Davies & Maldonado, 2009; Geißler, 2007; Wotherspoon, 2004).

Charakteristika, die das deutsche Schulsystem prägen, sind zum einem (verglichen mit anderen Staaten) die frühe Gliederung in verschiedene Schulformen nach Leistung (Geißler, 2007; Lohmar & Eckhardt, 2013; Solga, 2009) und zum anderen eine klassische Halbtagsbeschulung, die sukzessive in verschiedene Ganztagskonzepte aufgelöst wurde (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Hierbei sollte die Kontextbedingung der unterschiedlichen Schulstrukturen bezüglich Halbtags- und Ganztagsbeschulung in beiden Staaten nochmal genauer betrachtet werden. In 2012 erfolgte in Deutschland an 44 Prozent der Primar- und Sekundarschulen noch eine Halbtagsbeschulung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Durch die traditionelle Halbtagsbeschulung kann der Hausaufgabenunterstützung in Deutschland eine andere Bedeutung zugemessen werden als in Kanada, da sich aufgrund der strukturellen Bedingungen ein höherer Unterstützungsbedarf in Deutschland als in Kanada zu vermuten lässt. Zusätzlich kann in der Betrachtung des Umgangs mit der Inklusion von Schulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Blanck, Edelstein & Powell, 2012) darauf geschlossen werden, dass in der klassischen Anlage des deutschen Bildungssystems eine heterogene Zusammensetzung von Schülerinnen und Schülern herausfordernd ist. Nach einem kurzen Einblick in die schulischen Strukturen der beiden Vergleichsstaaten werden anschließend schulbezogene elterliche Spezifika elaboriert.

3.3 Elterliche Bedingungen

Ein großer Fokus dieser Arbeit liegt auf häuslichen Faktoren und deren Relevanz für die Leseleistung von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. In Kanada besteht die Möglichkeit, dass sich Eltern in *schoolboards* wählen lassen. Dort sind sie dann Mitglieder eines Mitbestimmungsorgans der Schule und können schulische Prozesse mitgestalten. Zugleich haben Eltern das Recht, ihre Kinder zu Hause zu beschulen (*home-schooling*). Dies wird als Recht der Eltern verstanden, elterliche Freiheiten in der Erziehung der Kinder auch in der Bildung auszuleben (Davies & Aurini, 2003) und verdeutlicht die hohe elterliche Souveränität bei der Erziehung der Kinder innerhalb von Kanada.⁵

In Deutschland lässt sich die Aufrechterhaltung der elterlichen Souveränität durch die Schulwahl nach der Grundschule in einem Teil der Bundesländer (Bremen, Hamburg, Berlin, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und mit Einschränkungen in Schleswig-Holstein) (Gresch,

Baumert & Maaz, 2010) und durch die Entscheidung für verschiedene Ganztagskonzepte (Baumert, Cortina & Leschinsky, 2008) veranschaulichen. Eltern können sich im deutschen Schulsystem in schulischen Gremien engagieren. Dabei erhalten sie ein Mitsprache- bzw. Vorschlagsrecht statt eines Mitbestimmungsrechts (Busse & Helsper, 2007).

Die dargestellten kontextuellen Faktoren geben einen Einblick in die gesellschaftlichen Bedingungen für die schulische Bildung in Deutschland und Kanada auf drei Ebenen, und zwar auf einer allgemeinen Kontextebene, auf einer schulischen Ebene und auf der Ebene der Eltern. Diese bisherigen Analysen werden bei der Interpretation der quantitativen Ergebnisse herangezogen.

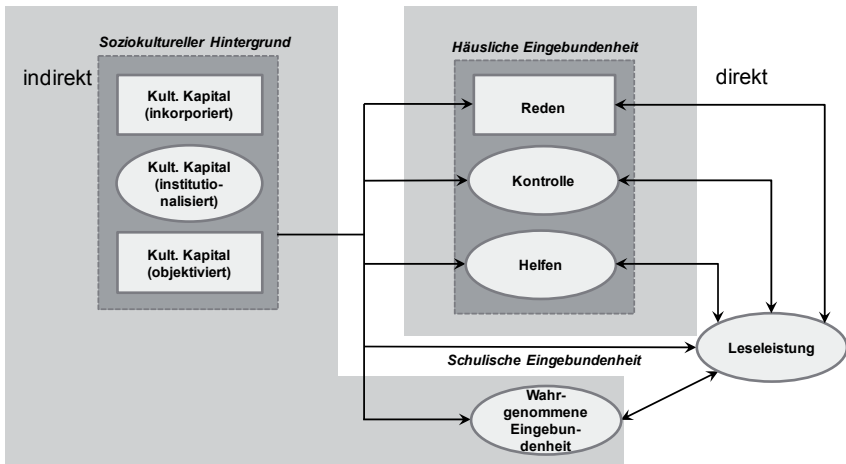
4. Fragestellungen

Der vorliegende Beitrag basiert auf zwei leitenden Fragestellungen (a und b), die jeweils aufeinander aufbauen. Die forschungsleitende Fragestellung (a) lautet, warum die Differenzen in der Leseleistung zwischen Viertklässlerinnen und Viertklässlern mit unterschiedlichen Bildungshintergründen in Deutschland höher als in Kanada sind. Diese Fragestellung wird mittels eines quantitativen empirischen Teils sowie mithilfe einer vertiefenden Literaturanalyse untersucht. Der quantitative empirische Teil fokussiert sich auf folgende Fragestellung 1: Welche Relevanz haben Faktoren wie kulturelles Kapital in der Familie und elterliche Eingebundenheit für die Erklärung der Unterschiede in der Leseleistung? Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde ein theoretisch empirisches Rahmenmodell entwickelt (Abb. 1).

Die Fragestellung 1 lässt sich in zwei weitere Fragestellungen aufteilen: 1.1 Wie wirkt der soziokulturelle Hintergrund auf elterliche Eingebundenheit in Kanada und Deutschland? Der Soziokulturelle Hintergrund wird in drei kulturelle Kapitalformen differenziert, die jeweils auf häusliche und wahrgenommene schulische Eingebundenheit wirken. Häuslich basierte elterliche Eingebundenheit wird jeweils in *Reden*, *Kontrolle* und *Helfen* differenziert. Basierend auf den theoretischen Überlegungen zur elterlichen Erziehung wird eine positive Wirkung des soziokulturellen Hintergrunds auf *Reden* und eine negative Wirkung auf *Kontrolle* und *Helfen* erwartet. Dies wird damit begründet, dass die häusliche Eingebundenheit in Form von *Reden* den Austausch über die Schule zu Hause, damit eine allgemeine Auseinandersetzung mit Schule innerhalb der Familie beschreibt und als soziales Kapital in der Familie identifiziert werden kann (Coleman, 1988). Wohingegen die Handlungen *Kontrolle* und *Helfen* als nicht autonomieunterstützend und wiederum als nicht lernförderlich angesehen werden (Baumrind, 1966). Somit werden Eltern mit höherem kulturellem Kapital andere schulbezogene Interaktionen mit ihren Kin-

dem eingehen als diejenigen mit einem niedrigeren kulturellen Kapital. Weiter wird ein positiver Einfluss des soziokulturellen Hintergrunds auf die schulische Eingebundenheit erwartet. Dies kann mit der Sozialkapitaltheorie erklärt werden (Coleman, 1988). Eltern mit einem höheren kulturellen Kapital fühlen sich besser in der Schule eingebunden als Eltern mit geringem kulturellem Kapital, da sie besser in der Schule vernetzt sind und ihr soziokultureller Hintergrund besser zu dem der Schule passt (Lareau, 1987).

Abbildung 1: Empirisches und theoretisches Rahmenmodell



Die daran anschließende Fragestellung 1.2 untersucht den Zusammenhang der *elterlichen Eingebundenheit* mit der *Leseleistung*. Hier wird ein negativer Zusammenhang zwischen der häuslichen Eingebundenheit *Kontrolle* und *Helfen* erwartet. Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass Schulkinder, die schlechter in der Schule abschneiden, mehr Unterstützung auf Seiten der Eltern benötigen (Helmke, Schrader & Hosenfeld, 2004). Zum anderen können die Indikatoren eher als kontrollierende elterliche Unterstützungsfaktoren erfasst werden, die nicht unbedingt zum autonomen und selbstständigen Lernen befähigen (Baumrind, 1966; Ryan & Deci, 2000). Dagegen wird ein positiver Zusammenhang zwischen *Reden* und *Leseleistung* erwartet, da dies als nicht kontrollierende Interaktion der Eltern mit dem Kind verstanden wird. Darüber hinaus wird erwartet, dass ein positiver Zusammenhang zwischen *schulischer Eingebundenheit* und *Leseleistung* besteht. Dies wird damit erklärt, dass Eltern, die sich besser in der Schule eingebunden fühlen, besser in die Schule integriert sind, was einen positiven Einfluss auf die Lese-

leistung hat (Coleman, 1988; Lareau, 1987). Zugleich können sich Eltern positiver über ihre schulische Eingebundenheit äußern, wenn ihre Kinder bessere Leistungen (beispielsweise im Bereich ‚Lesen‘) erbringen.

Diese beschriebenen Zusammenhänge werden im ‚empirischen und theoretischen Rahmenmodell‘ dargestellt (siehe Abb. 1). Durch die genauere Betrachtung der häuslichen Faktoren, die durch den soziokulturellen Hintergrund und die elterliche Eingebundenheit gemessen werden, werden die familienabhängigen Prozesse abgebildet, die für die Erklärung der Varianz der Leseleistung von Interesse sind. Basierend auf den bisherigen Forschungsbefunden, dass Unterschiede in der Leseleistung in Deutschland stärker durch die soziale Herkunft geprägt werden als in Kanada, wird vermutet, dass für Deutschland die Effekte zwischen den beschriebenen Faktoren stärker ausfallen und hier mehr Varianz der Leseleistung durch häusliche Faktoren (soziokultureller Hintergrund und elterliche Eingebundenheit) erklärt werden kann als für Kanada. Auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse wird die vertiefende Literaturrecherche herangezogen, um die Ergebnisse zu diskutieren und damit die Forschungsfrage (b): Welche kontextuellen Faktoren können zur Erklärung dieser Unterschiede in der herkunftsabhängigen Leseleistung herangezogen werden? geklärt.

5. Zur Untersuchung

5.1 Stichprobe

Für die quantitative Studie wurden die Daten des *Progress in International Reading Literacy Survey 2011* (PIRLS 2011) verwendet. In 2011 partizipierten 45 Staaten an dieser Studie. Dabei wurden größtenteils Schulkinder in der 4. Klasse im Hinblick auf ihre Leseleistung untersucht. Ergänzend zu den Leseleistungsindikatoren wurden Hintergrundindikatoren erhoben, indem die Schulkinder, ihre Eltern, Lehrpersonen sowie die Schulleitung mittels eines Fragebogens befragt wurden (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012b). In Deutschland beinhaltet die repräsentative Klumpenstichprobe 4.000 Schulkinder aus 197 Schulen (ebd.). Der kanadische Datensatz liegt aufgrund eines Oversamplings in manchen Provinzen bei 23.000 Schulkindern in 1.000 Schulen (Labrecque, Chuy, Brochu & Home, 2012). In Kanada nahmen nicht alle föderalen Gebiete an der Untersuchung teil, sodass lediglich Aussagen für die Provinzen British Columbia, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Quebec, New Brunswick, Nova Scotia und Prince Edward Island (ebd.) getroffen werden können. Dies sind auch die Gebiete mit der höchsten Population, sie umfassen 90,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler Kanadas (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012a).⁶ Nicht berücksichtigt sind die Gebiete Yukon, Northwest Territories und Nunavut (Labrecque et al., 2012), in denen die

indigene Bevölkerung (First Nation, Méties und Inuit) am stärksten vertreten ist. Aufgrund der fehlenden Beteiligung der benannten Territorien wird bei der Beschreibung der Ergebnisse der kanadischen Stichprobe der Begriff ‚Kanadische Provinzen‘ verwendet.

5.2 Instrumente

Die dargestellten Fragestellungen 1.1 und 1.2 sowie Abbildung 1 deuten bereits auf die Faktoren hin, die für die Durchführung dieser Studie relevant sind. Die Instrumente zur Messung der Faktoren des soziokulturellen Hintergrunds, der elterlichen Eingebundenheit und der Leseleistung werden in den folgenden Abschnitten dargestellt.

5.2.1 Soziokultureller Hintergrund

In Anlehnung an Theorien zum kulturellen Kapital werden drei Indikatoren zur Messung von indirekten Prozess- und Strukturmerkmalen gebildet: Inkorporiertes, institutionalisiertes und objektiviertes kulturelles Kapital (Bourdieu, 2006). Inkorporiertes kulturelles Kapital wird mittels einer manifesten Variablen in Form von Bildungsaspiration der Eltern untersucht, also welche Erwartungen die Eltern haben, wie erfolgreich ihre Kinder im Bildungsverlauf sein werden (How far in his/her education do you expect your child to go?). Hier wird davon ausgegangen, dass die Bildungserwartung der Eltern darauf hindeutet, dass ein entsprechendes Selbstverständnis zur Bildung innerhalb der Familie existiert, das als inkorporiertes kulturelles Kapital verstanden werden kann. Zur Messung des institutionellen kulturellen Kapitals wird eine latente Variable aus den manifesten Variablen ‚höchster Berufsabschluss‘ (parents highest occupation level) und ‚höchster Bildungsabschluss‘ (parents highest education level) der Eltern modelliert ($\alpha = .66$). In diesem Sinne wird damit gemessen, welches durch Berufs- und Bildungszertifikate nachweisbare kulturelle Kapital innerhalb der Familie vorhanden ist. Als Grundlage zur Messung des objektivierten kulturellen Kapitals wird die Büchervariable (About how many books are there in your home?) herangezogen, die die Anzahl der Bücher zu Hause misst. Die hier dargelegten Variablen zur Abbildung des kulturellen Kapitals der Schülerinnen und Schüler haben indirekte Effekte auf die Leseleistung, da sie die Bildungsatmosphäre zu Hause gestalten. Die einzelnen kulturellen Kapitalsorten können nicht als unabhängig voneinander verstanden werden, sondern stehen untereinander im Zusammenhang. So hat z.B. eine Familie mit hohem objektiviertem kulturellem Kapital aller Voraussicht nach auch ein hohes institutionalisiertes und inkorporiertes kulturelles Kapital und vice versa.

5.2.2 Elterliche Eingebundenheit

Die elterliche Eingebundenheit kann im Vergleich zum kulturellen Kapital direkte Handlungen der Eltern im Schulgeschehen ihrer Kinder abbilden, die zum einen direkte schulbezogene Interaktionen mit dem Kind beschreiben (häusliche Eingebundenheit) und zum anderen beschreiben, inwiefern Eltern in das Schulgeschehen involviert sind (schulische Eingebundenheit). Häusliche Eingebundenheit wird in der vorliegenden Studie über folgende Variablen operationalisiert: Die Variable ‚Reden mit dem Kind über schulische Belange‘ besteht aus einer manifesten Variable (talk with my child about what he/she is reading). Die latente Variable ‚Kontrolle des Kindes‘ setzt sich aus drei manifesten Variablen zusammen (discuss my child’s schoolwork with him or her; make sure my child sets aside time to do his or her homework; check if my child has done his or her homework; $\alpha = .76$). Die latente Variable ‚Helfen‘ ist aus zwei manifesten Variablen zusammengesetzt (help my child practice his or her reading; help my child practice his or her math skills; $\alpha = .76$). Neben der häuslichen Eingebundenheit wird die schulische Eingebundenheit mittels der latenten Variablen ‚Wahrgenommenen schulischen Eingebundenheit‘ erfasst und besteht aus zwei manifesten Variablen (My child’s school should make a greater effort to include me in my child’s education; My child’s school should do better at keeping me informed of his or her progress; $\alpha = .79$).

Die Qualität der elterlichen Eingebundenheit wurde nicht gemessen, es wurde lediglich die Quantität, also die Häufigkeit der elterlichen Eingebundenheit erfasst.⁷ Dies wird entsprechend bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt. Zudem ist PIRLS 2011 als Querschnitt angelegt, sodass entsprechende Zusammenhänge zwischen *elterlicher Eingebundenheit* und *Leseleistung* immer zweiseitig betrachtet werden müssen.

5.2.3 Leseleistung

Die Leseleistung der Schülerinnen und Schüler wird in dieser Studie mittels fünf *plausible values* gemessen (Martin & Mullis, 2012). Um verschiedene Aspekte der Leseleistung zu messen, wurde in PIRLS 2011 ein rotiertes *booklet design* angewendet (Mullis, Martin, Kennedy, Trong & Sainsbury, 2009). Daher werden die Schülerinnen und Schüler nur in einer Auswahl von Leseaufgaben getestet. Diese Leseaufgaben können in vier Verstehensprozesse unterschieden werden: das Lokalisieren explizit angegebener Informationen, das Ziehen einfacher Schlussfolgerungen, das Ziehen komplexer Schlussfolgerungen sowie das Interpretieren und Kombinieren, das Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprachgebrauch (Bremerich-Vos, Tarelli & Valtin, 2012). Die Testergebnisse repräsentieren die untersuchte

Schülerinnen- und Schülerpopulation. Daher können keine Aussagen über einzelne Schülerinnen und Schüler getroffen werden (Foy, Brossman & Galia, 2012).

5.3 Methodisches Vorgehen

Als statistisches Verfahren zur Beantwortung der Fragestellung wurde ein Strukturgleichungsmodell mit Mplus 7.2 gerechnet (Muthén & Muthén, 1998-2012). Um die Ziehung von Schulklassen bei den Analysen angemessen zu berücksichtigen, wurde *Type Complex* verwendet. Auf eine Analyse der Mehrebenenstruktur wurde verzichtet, da die Fragestellung nicht bezogen auf Klasseneffekte formuliert wird. Die Hintergrunddaten wurden mit dem bayesianischen Ansatz imputiert (ebd.), dabei wurden fünf Datensätze generiert. Zugleich wurden fünf *plausible values* für die Ermittlung der Lesekompetenz verwendet (Davies, Gonzalez & Mislevy, 2009). Im direkten Vergleich der Kanadischen Provinzen und Deutschlands wurden die Daten mit dem *senate weight* gewichtet (Foy & Drucker, 2013), um eine identische Stichprobengröße der beiden Staaten im Modell zu berücksichtigen. Die Modelle wurden auf metrische Messinvarianz getestet, um die Transkulturalität der latenten Variablen zu überprüfen (Millsap & Olivera-Aguilar, 2012; Schulte, Nonte & Schwippert, 2013).⁸

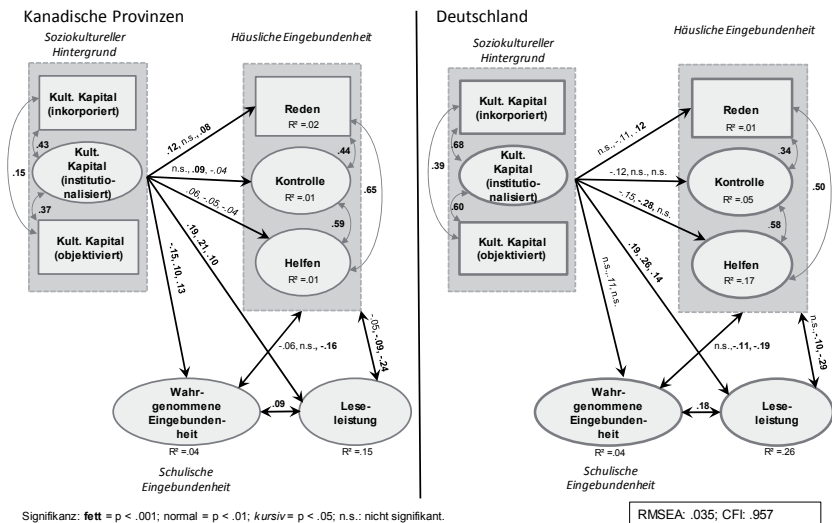
6. Ergebnisse

Das auf Grundlage der Fragestellung entwickelte Strukturgleichungsmodell ist in Abbildung 2 dargestellt. Das vergleichende Modell weist gute Modell-Fits (RMSEA: .034, CFI: .957) auf. Anhand der Testung der partiellen metrischen Messinvarianz kann abgeleitet werden, dass die Messmodelle die gleichen Konstrukte messen. Allerdings müssen bei den Variablen *elterliche Bildung* (parents highest education level) und *Helfen beim Lesen* (help my child practice his or her reading) die Faktorladungen frei geschätzt werden ($\Delta CFI = .008$; $\Delta RMSEA = .002$) (Chen, 2007). Das bedeutet, dass diese Variablen in den beiden Staaten unterschiedliche Bedeutungen haben, was in der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Auf Grundlage der Fragestellung 1.1 wie der soziokulturelle Hintergrund auf die elterliche Eingebundenheit in beiden Staaten wirkt, kann folgendes festgehalten werden: In beiden Staaten wird ein negativer Einfluss des soziokulturellen Hintergrunds auf häusliche Eingebundenheit festgestellt. Zugleich sind die Einflüsse für die kanadischen Provinzen sehr gering. Bezüglich der kanadischen Provinzen ist der negative Einfluss des *inkorporierten kulturellen Kapitals* in Form von Bildungsaspiration auf die *wahrgenommene elterliche Eingebundenheit* sowie der positive Einfluss von *objektiviertem und institutionellem kulturellem Kapital* auf

wahrgenommene schulische Eingebundenheit ein interessantes Ergebnis ($\beta_{\text{inkorporiert/wahrgenommen Eing.}} = -.15$, $\beta_{\text{institutionalisiert/wahrgenommen Eing.}} = .10$, $\beta_{\text{materiell/wahrgenommen Eing.}} = .13$ / $p < .001$). Im deutschen Modell kann ein positiver Einfluss von *institutionalisiertem kulturellem Kapital* auf *wahrgenommene elterliche Eingebundenheit* bestätigt werden ($\beta_{\text{institutionalisiert/wahrgenommen Eing.}} = .11$ / $p < 0.01$).

Abbildung 2: Modellvergleich Kanadische Provinzen und Deutschland



Basierend auf Forschungsfrage 1.2 kann festgehalten werden, dass ein negativer Zusammenhang zwischen den häuslichen Eingebundenheitsfaktoren *Kontrolle* und *Helfen* und *Leseleistung* in den kanadischen Provinzen ($r_{\text{Reden/Lesen}} = -.05$ / $p < .01$, $r_{\text{Kontrolle/Lesen}} = -.09$ / $p < .001$, $r_{\text{Helfen/Lesen}} = -.24$ / $p < .001$) und Deutschland ($r_{\text{Reden/Lesen}} = n.s.$ / $p < .05$, $r_{\text{Kontrolle/Lesen}} = -.12$ / $p < .001$, $r_{\text{Helfen/Lesen}} = -.29$ / $p < .001$) besteht. Besonders bemerkenswert ist der hohe negative Zusammenhang zwischen *Helfen* und *Leseleistung*. Zwischen *Reden* und *Leseleistung* besteht nur eine geringe signifikante Korrelation für die kanadischen Provinzen und keine signifikante Korrelation für Deutschland.

In beiden Staaten kann der formulierte positive Zusammenhang zwischen *wahrgenommener schulischer Eingebundenheit* und *Leseleistung* vorläufig bestätigt werden. Dieser ist für das deutsche Modell ($r_{\text{wahrgenommen Eing./Lesen}} = .18$ / $p < .001$) und das kanadische Modell ($r_{\text{wahrgenommen Eing./Lesen}} = .09$ / $p < .001$) vorhanden. Die

Bedeutung dieser Ergebnisse für den Modellvergleich wird im nächsten Abschnitt diskutiert.

Die beiden Modelle unterscheiden sich signifikant voneinander, was anhand der Differenzen zwischen dem restriktiven und nicht restriktiven Modell abgelesen werden kann ($\Delta CFI = .023$; $\Delta RMSEA = .003$) (Chen, 2007). Wenn die zentralen Befunde dieser Untersuchung betrachtet werden, so kann festgestellt werden, dass die Varianzaufklärung für die Leseleistung in den kanadischen Provinzen bei .15 und in Deutschland bei .26 liegt. Daraus kann abgeleitet werden, dass die elterlichen Faktoren direkt und indirekt in Deutschland eine größere Bedeutung zur Erklärung der Unterschiede in der Leseleistung haben als in den kanadischen Provinzen.

7. Diskussion

Die bisherigen Ergebnisse verdeutlichen, wie sich die kanadischen Provinzen und Deutschland in der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen häuslichen Faktoren mit der Leseleistung von Viertklässlerinnen und Viertklässlern unterscheiden. Auf Basis der Testung auf metrische Messinvarianz mussten die Variablen *höchster Bildungsabschluss* der Eltern sowie *Helfen beim Lesen* frei geladen werden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Bildungsabschlüsse in den beiden Staaten für den sozialen Status eine unterschiedliche Bedeutung haben. Bereits an der Verteilung der tertiären Bildungsabschlüsse in der Elternschaft lässt sich dies ablesen. So haben in Deutschland 28 Prozent der Eltern diese Abschlüsse gegenüber 45,8 Prozent in den kanadischen Provinzen (Bos et al., 2012). Hinsichtlich der fehlenden Passung der Variablen *Helfen beim Lesen* könnte dies auf unterschiedliche Hausaufgabenkulturen zurückzuführen sein. Dies müsste in weiteren Studien genauer untersucht werden. Im deutschen Modell wird ein bemerkenswerter negativer Einfluss von den kulturellen Kapitalformen auf die häusliche Eingebundenheit in Form von *Helfen* festgestellt. Dieser Einfluss ist für das Modell der kanadischen Provinzen vergleichsweise gering. Dies bedeutet, dass den familiären Charakteristika, gemessen am kulturellen Kapital, in Deutschland eine höhere Bedeutung für die Erklärung von direkten Interaktionen mit dem Kind zukommt als in den kanadischen Provinzen. Als für diesen Befund relevante Kontextbedingung können die unterschiedlichen Schulstrukturen bezüglich Halbtags- und Ganztagsbeschulung in beiden Staaten genannt werden. In 2012 erfolgte in Deutschland an 44 Prozent der Primar- und Sekundarschulen noch eine Halbtagsbeschulung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Durch die traditionelle Halbtagsbeschulung kann der Hausaufgabenunterstützung in Deutschland eine andere Bedeutung zugemessen werden als in den kanadischen Provinzen. Zudem kann in Deutschland das Prinzip

der autonomieunterstützenden Erziehung eine stärkere Bedeutung spielen als in Kanada. Eine mögliche Begründung hierfür ist die frühere Segregation der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Schulformen in Deutschland. Dies könnte dazu führen, dass Eltern, die bereits frühzeitig einen höheren Abschluss für ihre Kinder aspirieren, diese früher zu einem autonomen Verhalten erziehen, damit sie bereits in der vierten Klasse selbstständig arbeiten können. Dieser Druck würde bei einer späteren Segregation zu diesem Zeitpunkt eventuell nicht so stark ausfallen. Diese Begründung müsste in weiteren Studien genauer untersucht werden. Zugleich ist der Zusammenhang zwischen der häuslichen Eingebundenheit *Helfen* und *Kontrolle* konform zu den theoretischen Überlegungen in beiden Staaten negativ. Für die kanadischen Provinzen fällt der Zusammenhang zwischen den Variablen ‚*Reden*‘ und ‚*Leseleistung*‘ klein und negativ aus und für das deutsche Modell ist dieser Zusammenhang nicht signifikant. Dies verdeutlicht, dass dieser Indikator keine hohe Bedeutung für die Erklärung der Leseleistung in den beiden untersuchten Staaten hat.

Die länderspezifischen unterschiedlichen Einflüsse des soziokulturellen Hintergrunds in Form von *inkorporiertem*, *institutionalisiertem* und *objektiviertem kulturellem Kapital* auf *wahrgenommene schulische Eingebundenheit* könnte auf Strukturen des kanadischen Schulsystems zurückgeführt werden, welche ausschlaggebend dafür sind, wie Eltern in die Schulen eingebunden werden. Basierend auf der Literaturrecherche kann dieser Befund mit der ganzheitlichen Betrachtung der Schule (Wotherspoon, 2004) sowie der höheren Mitbestimmungsrechte in Form demokratischer Institutionen wie die der *schoolboards* in Kanada erklärt werden. Dies ist besonders auffällig in der Bedeutung der wahrgenommen schulischen Eingebundenheit zur Erklärung der Leseleistung im deutschen Modell im Vergleich zum Modell der kanadischen Provinzen. Im kanadischen Modell hängt die *schulische wahrgenommene Eingebundenheit* stärker von soziokulturellen Faktoren ab und im geringeren Maße mit der Leseleistung zusammen. Im deutschen Modell wirkt nur *institutionalisiertes kulturelles Kapital* auf *wahrgenommene schulische Eingebundenheit*. *Wahrgenommene schulische Eingebundenheit* steht im höheren Maße mit *Leseleistung* im Zusammenhang als dies für die kanadischen Provinzen der Fall ist. Diese Ergebnisse deuten auf Unterschiede in der Schulautonomie in Kanada und Deutschland hin. Je nachdem wie die Elternarbeit in den Schulen organisiert ist, werden sich Eltern besser oder schlechter informiert fühlen. Zugleich hat das Gefühl der Eingebundenheit in der Schule in Deutschland eine größere Relevanz zur Erklärung der Leseleistung als in den Kanadischen Provinzen, was auf eine höhere Bedeutung des Sozialkapitals für die Leseleistung in deutschen Schulen hindeutet.

Unterdessen verdeutlichen die gesellschaftlichen Kontextdarstellungen einen historischen Unterschied im Umgang mit Heterogenität innerhalb der Schule in Kanada und Deutschland. So ist die Berücksichtigung von Multikulturalismus in der Schule in Kanada stark etabliert. Dies könnte allgemein erklären, warum sozio-kulturelle Faktoren im Elternhaus eine geringere Bedeutung für die Erklärung der Varianz der Leseleistung in Kanada als in Deutschland haben, da der Umgang mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Schulalltags bereits stark etabliert ist. Die Interpretation des Umgangs mit Multikulturalismus und der Diversität von Schülerinnen und Schülern muss allerdings mit Vorbehalt herangezogen werden, da aufgrund der Datenlage die Schülerinnen und Schüler in den Territorien nicht miterhoben wurden. Gerade die indigene Bevölkerungsgruppe wird damit charakterisiert, Schwierigkeiten mit dem etablierten kanadischen Bildungssystem zu haben. Dies deutet auf andere Problemlagen des Bildungssystems im kanadischen als im deutschen Kontext hin, die aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen in Kanada nicht eins zu eins mit Deutschland vergleichbar sind, mit den hier verwendeten Daten nicht untersucht und in dieser Arbeit nur andiskutiert werden können.

8. Mehrwert der verwendeten Methode

Die vorliegende Arbeit zeichnet sich dadurch aus, dass sie einen direkten Vergleich zweier Staaten auf der Grundlage von ILSA-Daten (in diesem Fall PIRLS 2011) – unter Berücksichtigung einer vertiefenden Literaturrecherche der kontextuellen Bindungen – durchführt.

Mittels ILSA können gleiche Fragestellungen zwischen verschiedenen Staaten mit den gleichen Daten untersucht werden und dadurch direkte Vergleiche hergestellt werden. Die Art und Weise, wie die Daten erhoben werden und die transnationale Überprüfung der Konstrukte, ermöglichen einen standardisierten Vergleich der Bildungssysteme verschiedener Staaten.

Durch direkte Vergleiche zwischen Bildungssystemen können unter anderem Empfehlungen und Wandlungsmöglichkeiten für die jeweiligen Bildungssysteme diskutiert werden. Dennoch sollte hierbei reflektiert werden, was genau verglichen wird, wie dieser Vergleich umgesetzt wurde und welche gesellschaftlichen Besonderheiten relevant sind, die eine entsprechende Umsetzung der Untersuchung bedingen bzw. ausschließen.

Unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Kontexte können dann Aussagen über die jeweiligen Bildungssysteme getroffen werden. Dafür bieten die von PIRLS entwickelte Enzyklopädien Einblicke in die verschiedenen Bildungssysteme, indem schulspezifische Faktoren, wie die Schulstruktur, Curriculum und

das Lesen lernen, erfasst werden (für Kanada und Deutschland: Chuy, 2012; Tarelli, Bos & Bremerich-Vos, 2012). Dennoch können hierbei schon allein aus ökonomischen Gründen nicht alle für jedes Studieninteresse notwendigen Faktoren abgebildet werden. Daher ist es ratsam, ergänzende Informationen über den Kontext des Bildungssystems heranzuziehen, um diese bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen (Bos, 1999). Dies erlaubt es auch, wie in der vorliegenden Studie aufgetreten, Unterschiede in als ähnlich gekennzeichnete gesellschaftliche Merkmale zu identifizieren sowie die den ILSA zugrunde liegenden Ergebnisse unter Berücksichtigung kontextueller Bedingungen zu interpretieren.

9. Ausblick auf die Entwicklung zukünftiger ILSA

Um theoretische Vorüberlegungen zur elterlichen Eingebundenheit besser abzubilden und aussagekräftigere Ergebnisse im internationalen Vergleich erzielen zu können, sollte geprüft werden, inwiefern elterliche Eingebundenheit international vergleichend im Rahmen von PIRLS ausdifferenziert erfasst werden könnte. Dafür kämen ergänzende Items infrage, die die eigentliche Eingebundenheit der Eltern innerhalb der Schule abbilden. Darüber hinaus könnte auf der Ebene der häuslichen Eingebundenheit eine Erfassung der elterlichen Prozesse zu Hause, die nicht nur die Häufigkeit der häuslichen Eingebundenheit im Schulprozess der Kinder darstellen, den Forschenden mehr Information über qualitative Aspekte häuslicher Aktivitäten zur Verfügung stellen. Anhand solcher Daten könnten bessere Aussagen über Interventionen innerhalb der Elternarbeit in der Schule sowie Zuhause getroffen werden. Zugleich würde hier auch nochmal eine stärkere Diskussion darüber ermöglicht, inwiefern schulische Bildung unabhängig von elterlichen Interventionen erfolgt und was dies für herkunftsabhängige Leistungseffekte innerhalb der Schule bedeutet. Dies müsste allerdings unter Reflektion der limitierten Itemanzahl, die in ILSAs eingesetzt werden können, erfolgen.

Anmerkungen

1. Dieser motivationspsychologische Ansatz wird für den Zweck dieser Arbeit adaptiert.
2. Der HDI beschreibt einen Indikator, der Informationen integriert, die als Schlüsselfunktionen der menschlichen Entwicklung verstanden werden. Hierzu zählen ein gesundes, langes Leben, Wissen und ein angemessener Lebensstandard. Dabei werden die erwartete Lebensdauer ab der Geburt, die Durchschnittsdauer der Beschulung sowie das Bruttonationaleinkommen berücksichtigt (United Nations Development Programme, 2014).
3. Der Koeffizient nach Gini ist ein Indikator, um Ungleichverteilungen von Einkommen in Nationalstaaten zu beschreiben. Dabei deuten Werte um Null auf ein hohes Einkommensgleichgewicht und Werte nahe 1 auf eine starke Ungleichheit hin (World Bank, 2015). Die Berechnung bezieht sich auf die Lorenz-Kurve. Dies hat zur Konsequenz, dass die Werte des Gini's nicht als Rangskala gelesen werden sollten, sondern bezogen auf ihren Wert im Ver-

- hältnis zu 0 und 1. Kleine Unterschiede zwischen den Gini-Werten sind nicht signifikant (Kamps & Krämer, 2016).
4. Als *Indian Band* wird ein Organ der indigenen Bevölkerung bezeichnet, das sich als Gruppe definiert hat, die gewählt oder ernannt wurde und sich für die Rechte basierend auf dem *Indian Act* einsetzt (National Household Survey, 2013). 2006 sind 60 Prozent der Schulkinder, die Reservate bewohnen, auf *band operated schools* gegangen, die sich auf den Reservaten befinden. Indigene Schulkinder, die außerhalb der Reservate wohnen, besuchen öffentliche Schulen in den Territorien und den Provinzen (Council of Ministers of Education Canada, 2008).
 5. Dennoch wurde dieses Recht im Schuljahr 2011/12 nur von 0,4 Prozent der Eltern mit Kindern im bildungspflichtigen Alter wahrgenommen (Van Pelt, 2015).
 6. Die nicht Beteiligung betrifft auf Schulebene *band operated schools*, nicht Ministeriale Schulen, Schulen für Schulkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf u.a. und auf Individual-ebene Schulkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Schulkinder, die weder Englisch noch Französisch sprechen (Mullis et al., 2012b).
 7. Siehe dazu die kritische Reflektion bei Dumont 2012.
 8. Die schrittweise Überprüfung der Messinvarianz ist in Tabelle 1 im Anhang abgebildet (Byrne, 2012; Chen, 2007; Cheung & Rensvold, 2002; Meade, Johnson & Braddy, 2008).

Literatur

- Adam, H. (2002). Wohlfahrtsstaat, Einwanderungspolitik und Minderheiten in Kanada: Modell für Deutschland und Europa? In A. Treichler (Hrsg.), *Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten* (S. 327–345). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie. (Hrsg.). (2007). *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 9). Münster: Waxmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorenge-stützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Avenarius, H., Döbert, H., Geißler, G. & Sroka, W. (2007). Die Bildungssysteme Kanadas und Deutschlands im Überblick. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudien (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 9) (S. 57–67). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Cortina, K.S. & Leschinsky, A. (2008). Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In K.S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K.U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 53–130). Reinbeck: Rowohlt.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37 (4), 887–907.
- Below, S. von & Bös, M. (2013). Germany: Patterns of ethnic diversity and accommodation. In L.W. Roberts, B. Ferguson, M. Bös & S. von Bellow (Eds.), *Multicultural variations. Social*

- incorporations in Europe and North America* (S. 115–154). Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Blanck, J.M., Edelstein, B. & Powell, J.J.W. (2012). Der steinige Weg zur Inklusion. Schulreformen in Deutschland und die UN-Behindertenrechtskonvention. *WZB Mitteilungen – Online*, 138, 17–20.
- Bos, W. (1999). Empirisch-vergleichende Forschung. Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen. *Tertium Comparationis*, 5 (2), 118–133.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (2006). Kulturelles Kapital und kulturelle Praxis. In M. Steinrück (Hrsg.), *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik* (S. 112–143). Hamburg: VSA Verlag.
- Bremerich-Vos, A., Tarelli, I. & Valtin, R. (2012). Das Konzept der Lesekompetenz in IGLU 2011. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 69–90). Münster: Waxmann.
- Busse, S. & Helsper, W. (2007). Familie und Schule. In J. Ecarius (Hrsg.), *Handbuch Familie* (S. 321–341). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Byrne, B.M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Chen, F.F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14 (3), 464–504.
- Cheung, G.W. & Rensvold, R.B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 233–255.
- Chuy, M. (2012). Canada. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, C.A. Minich, K.T. Crucker & M.A. Ragan (Eds.), *PIRLS 2011 encyclopedia. Education policy and curriculum in reading* (pp. 121–132). Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Council of Ministers of Education Canada. (2008). *Education in Canada*. Verfügbar unter www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/64/Education-in-Canada2008.pdf [21.03.2016].
- Davies, M. von, Gonzalez, E. & Mislevy, R. (2009). What are plausible values and why are they useful? *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 2, 9–37.
- Davies, S. & Aurini, J. (2003). Homeschooling and educational politics: Rights, pluralism, and pedagogical individualism. *Evaluation & Research in Education*, 17 (3), 63–73.
- Davies, S. & Maldonado, V. (2009). Changing times, stubborn inequalities: Explaining socio-economic stratification in Canadian schooling. In E. Grabb & N. Guppy (Eds.), *Social inequality in Canada. Patterns, problems and policies* (pp. 158–170). Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2012). Self-determination theory. In P.A.M.V. Lange, A.W. Kruglanski & T.E. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology, vol. 1* (pp. 416–437). Los Angeles: Sage.

- Dumont, H. (2012). *Elterliche Hausaufgabenhilfe unter dem Blickwinkel sozialer Disparitäten: Eine Untersuchung pädagogisch-psychologischer Prozesse*. Verfügbar unter <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/47942> [29.08.2016].
- Dumont, H., Trautwein, U. & Lüdtke, O. (2012). Familiärer Hintergrund und die Qualität elterlicher Hausaufgabenhilfe. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 109–121.
- Eccles, J. & Harold, R. (1996). Family involvement in children's and adolescent' schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J.L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19 (2), 119–136.
- Fan, W., Williams, C.M. & Wolters, C.A. (2011). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105 (1), 21–35.
- Foy, P., Brossman, B. & Galia, J. (2012). Scaling the TIMSS and PIRLS 2011 achievement data. In M.O. Martin & I.V.S. Mullis (Eds.), *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011* (pp. 1–28). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Foy, P. & Drucker, K.T. (2013). *PIRLS 2011 user guide for the international database*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Geißler, G. (2007). Zur Geschichte der Schulsysteme Kanadas und Deutschlands. In Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.), *Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat. Kanada und Deutschland im Vergleich* (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 9) (S. 27–54). Münster: Waxmann.
- Gresch, C., Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12*, 230–256.
- Grolnick, W.S., Friendly, R.W. & Bellas, V.M. (2009). Parenting and children's motivation at school. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 279–300). New York: Routledge.
- Hattie, J.A.C. (2009). The contribution from the home. In J.A.C. Hattie (Ed.), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* (pp. 61–71). London: Routledge.
- Hejazi, G. (2009). *Pluralismus und Zivilgesellschaft. Interkulturelle Pädagogik in modernen Einwanderungsgesellschaften. Kanada – Frankreich – Deutschland*. Wetzlar: Transcript Pädagogik.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. & Hosenfeld, I. (2004). Elterliche Lernunterstützung und Schulleistungen ihrer Kinder. *Bildung und Erziehung*, 57 (3), 251–277.
- Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–175). Göttingen: Hogrefe.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97 (2), 310–331.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental involvement and academic success*. New York: Routledge.
- Kamps, U. & Krämer, H. (2016). *Gabler Wirtschaftslexikon. Stichwort: Gini-Koeffizient*. Verfügbar unter <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/gini-koeffizient.html> [29.08.2016].
- Kymlicka, W. (2004). Citizenship, communities, and identity in Canada. In J. Bickerton & A.-G. Gagnon (Eds.), *Canadian politics* (4th ed.) (pp. 35–54). Toronto: broadview press.
- Labrecque, M.S., Chuy, M., Brochu, P. & Home, K. (2012). *PIRLS 2011 – Canada in context: Canadian results from the Progress in International Reading Literacy Study*. Verfügbar unter

- http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/294/PIRLS_2011_EN.pdf [29.08.2016].
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (2), 73–85.
- Laselva, S.V. (2004). Understanding Canada: Federalism, multiculturalism and the will to live together. In J. Bickerton & A.-G. Gagnon (Eds.), *Canadian politics* (4th ed.) (pp. 17–34). Toronto: broadview press.
- Link, J. (2012). *Schichttypische Benachteiligung im allgemeinen Bildungswesen: Ein Vergleich zwischen Kanada und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lohmar, B. & Eckhardt, T. (2013). *Mobilität und Internationalisierung*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_e_book.pdf [29.08.2016].
- Martin, M.O. & Mullis, I.V.S. (2012). TIMSS and PIRLS achievement scaling methodology. In M.O. Martin & I.V.S. Mullis (Eds.), *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Verfügbar unter https://pirls.bc.edu/methods/pdf/TP11_Scaling_Methodology.pdf [29.08.2016].
- McElvany, N., Becker, M. & Lüdtke, O. (2009). Die Bedeutung familiärer Merkmale für Lesekompetenz, Wortschatz und Leseverhalten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (3), 121–131.
- Meade, A.W., Johnson, E.C. & Braddy, P.W. (2008). Power and sensitivity of alternative fit indices in test of measurement invariance. *American Psychological Association*, 93 (3), 568–592.
- Millsap, R.E. & Olivera-Aguilar, M. (2012). Investigating measurement invariance using confirmatory factor analysis. In R.H. Hoyle (Ed.), *Handbook of structural equation modeling* (pp. 380–392). New York: The Guilford Press.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012a). *PIRLS 2011 – Characteristics of national samples*. Verfügbar unter http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/P11_National_Characteristics.pdf [29.08.2016].
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. & Drucker, K.T. (2012b). *PIRLS 2011 – International results in reading*. Verfügbar unter http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf [29.08.2016].
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009). *Overview of IEA's PIRLS assessment*. Verfügbar unter http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/PIRLS2011_Framework-Chapter1.pdf [29.08.2016].
- Mundy, K. (2007). History of global education in Canada. In K. Mundy (Ed.), *Charting global education in Canada's elementary schools: Provincial, district and school level perspectives* (pp. 17–28). Toronto: OISEUT.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. (1998-2012). *Mplus user's guide* (7th ed.). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- National Household Survey. (2013). *Aboriginal peoples in Canada: First nations people, Métis and Inuit*. Verfügbar unter <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-011-x/99-011-x2011001-eng.pdf> [21.08.2016].
- Polat, A. (2008). Multikulturalismus und Bildungsungleichheit in Kanada – Vorbild für migrationspolitische Bildung in Deutschland? In D. Lange (Hrsg.), *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa* (S. 185–202). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Roberts, L.W. & Ferguson, B. (2013). Canada: The challenge and response to ethnic diversity. In L.W. Roberts, B. Ferguson, M. Bös & S. von Bellow (Eds.), *Multicultural variations. Social incorporation in Europe and North America* (pp. 33–72). Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Roberts, L.W., Ferguson, B., Bös, M. & Bellow, S. von (2013). *Multicultural variations. Social incorporations in Europe and North America*. Montréal: McGill-Queen's University Press.
- Robson, K. (2012). *Sociology of education in Canada*. Toronto: Pearson Canada.
- Rürup, M. (2005). Der Föderalismus als institutionelle Rahmenbedingungen im deutschen Bildungswesen – Perspektiven der Bildungspolitikforschung. *Trends in Bildung International*, 9, 1–19.
- Ryan, B.A. & Adams, G.R. (1995). The family-school relationship model. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Weissberg & R.L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 3–28). Newbury Park: Sage.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2009). Promoting self-determined school engagement. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171–195). New York: Routledge.
- Schulte, K., Nonte, S. & Schwippert, K. (2013). Die Überprüfung von Messinvarianz in internationalen vergleichenden Schulleistungstudien am Beispiel der Studie PIRLS. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 3, 99–118.
- Schwanenberg, J., Becker, D., McElvany, N. & Pfuhl, N. (2013). Elternpartizipation an Grundschulen unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Familienhintergrunds. In N. McElvany, M. Gebauer, W. Bos & H.G. Holtappels (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 17. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 150–180). Weinheim: Juventa.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41 (4), 455–470.
- Söhn, J. (2011). Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkindern: Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen In Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), *Wisso Diskurs (2012)* (S. 42–55). Bonn: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei.
- Solga, H. (2009). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In H. Solga, J. Powell & P.A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 63–72). München: Campus.
- Statistics Canada. (2013). *Population and dwelling counts, for Canada, provinces and territories, 2011 and 2006 censuses*. Verfügbar unter <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/dp-pd/hltfst/pd-pl/Table-Tableau.cfm?LANG=Eng&T=101&SR=1&S=3&O=D> [20.03.2015].
- Tarelli, I., Bos, W. & Bremerich-Vos, A. (2012). Germany. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, C.A. Minnich, K.T. Drucker & M.A. Ragan (Eds.), *PIRLS 2011 encyclopedia. Education policy and curriculum reading* (pp. 253–272). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- United Nations Development Programme. (2014). *Human Development Index (HDI)*. Verfügbar unter <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-index-hdi> [10.04.2015].
- Van Pelt, D.N. (2015). *Home schooling in Canada: The current picture – 2015 Edition*. Verfügbar unter <https://www.fraserinstitute.org/research/home-schooling-canada-current-picture%E2%80%942015> [28.08.2016].

- Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 2, 85–104.
- Wendt, H., Stubbe, T.C. & Schwippert, K. (2012). Soziale Herkunft und Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 91–136). Münster: Waxmann.
- Wild, E. & Lorenz, F. (2010). *Elternhaus und Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Wild, E. & Yotyodying, S. (2012). Studying at home: With whom and which way? Homework practices and conflicts in the family. In M. Richter & S. Andresen (Eds.), *The politicization of parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing* (pp. 165–180). Dordrecht: Springer.
- World Bank. (2015). *GINI index (World Bank estimate)*. Verfügbar unter <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI> [10.02.2015].
- Wotherspoon, T. (2004). *The sociology of education in Canada. Critical perspectives* (2nd ed.). Ontario: Oxford University Press Canada.

Anhang

Tabelle 1: Darstellung der Schritte der Messinvarianzprüfung

	RMSEA	Δ RMSEA	CFI	Δ CFI	χ^2	df	p	$\Delta \chi^2$	Δ df	p
Konfigurale Messinvarianz: Kanadische Provinzen	,022		,981		264,640	21	,000			
Konfigurale Messinvarianz: Deutschland	,039		,983		148,872	21	,000			
Baseline Modell	,028		,982		477,158	42	,000			
Metrische Invarianz	,034	,006	,967	,015	837,436	51	,000	360,278	9	,000
Partielle metrische Invarianz *	,030	,002	,974	,008	664,650	49	,000	187,492	7	,000
Skalare Invarianz	,037	,009	,957	,025	1073,348	56	,000	596,190	14	,000
Partielle Skalare Invarianz **	,030	,002	,973	,009	695,441	52	,000	218,283	10	,000

* Frei ladende Variablen: parents highest education level; help my child practice his/her reading.

** Frei ladende Variablen: parents highest education level; help my child practice his/her reading. Frei ladende Intercepts für die Variablen: My child's school should make a greater effort to include me in my child's education; Make sure my child sets aside time to do his/ her homework.