Universität Potsdam

Humanwissenschaftliche Fakultät

Institut für Psychologie

Bachelorarbeit

Unabhängige Mediation der Effekte zwischen intrinsischer Lesemotivation und Textverständnis durch individuelle Lesestrategienutzung und -frequenz

Fachbereich: Pädagogische Psychologie

Betreuer: Frau Dr. Ellen Schaffner

Herr PD. Dr. Eberhard Schröder

Autor: Christian Gericke

Matrikelnummer: 754388

Potsdam, den 14.10.2014

Zusammenfassung

Diese Studie untersuchte die Einflüsse der Lesehäufigkeit und des metakognitiven Lesestrategiewissens als mögliche voneinander unabhängige Mediatoren des Effektes der Lesemotivation auf das Textverständnis bei Schülerinnen und Schülern der 8. bis 10. Klassenstufe von Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Dabei wurden drei Formen der Lesemotivation betrachtet, die sowohl intrinsische als auch extrinsische Motivationsarten umfassen. Zudem wurde überprüft, inwiefern diese sich im Vergleich zueinander direkt und indirekt auf das Textverständnis auswirken. Es wurde angenommen, dass beide Mediator-Variablen einen positiven Effekt auf das Textverständnis ausüben. Die untersuchte Form der intrinsischen Lesemotivation sollte die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen, aber auch das Textverständnis direkt positiv beeinflussen. Die beiden Formen extrinsischer Lesemotivation sollten sich negativ auf die genannten Variablen auswirken. Als Kontrollvariablen wurden zudem das Geschlecht und die basale Textverarbeitungsgeschwindigkeit in die Studie mit einbezogen. Durch Strukturgleichungsmodellierung konnten diese komplexen Zusammenhänge untersucht werden. Es zeigte sich für keine Lesemotivationsart eine unabhängige Mediation auf das Textverständnis, wohl aber ein durch Lesehäufigkeit und metakognitives Lesestrategiewissen gemeinsam vermittelter indirekter Effekt der intrinsischen Lesemotivationsart auf das Textverständnis. Direkte positive Effekte konnten von der intrinsischen Lesemotivationsart auf die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen und vom metakognitiven Lesestrategiewissen auf das Textverständnis gefunden werden.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung **II**

Abbildungsverzeichnis **V**

Tabellenverzeichnis **VI**

Abkürzungsverzeichnis **VII**

1 Einleitung **1**

2 Theoretischer Hintergrund **3**

2.1 Beschreibung der Untersuchungsvariablen 3

2.1.1 Lesemotivation 3

2.1.2 Lesehäufigkeit 7

2.1.3 Lesestrategien und Lesestrategiewissen 8

2.1.4 Textverständnis 8

2.2 Gegenwärtiger Forschungsstand der Lesemotivationsbeziehungen 10

2.2.1 Direkte Effekte intrinsischer Lesemotivation auf das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern 10

2.2.2 Mediierte Effekte intrinsischer Lesemotivation auf das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern 11

2.2.3 Die gegenwärtige Studie 12

2.3 Hypothetisches Strukturgleichungsmodell 14

3 Methode **17**

3.1 Stichprobe und Durchführung 17

3.2 Instrumente 18

3.2.1 Lesemotivation 18

3.2.2 Lesehäufigkeit 20

3.2.3 Lesestrategiewissen 21

3.2.4 Textverständnis 22

3.3 Statistische Methodik 23

3.4 Fehlende Werte 24

3.5 Kontrollvariablen 24

4 Ergebnisse 26

4.1 Deskriptive Statistiken 26

4.1.1 Korrelationen 26

4.2 Ergebnisse aus der Strukturgleichungsmodellierung 29

4.2.1 Güteparameter des Strukturgleichungsmodells und Kovarianzen 29

4.2.2 Direkte und indirekte Effekte der Lesemotivation auf das Textverständnis 29

4.2.3 Ergebnisse bei Ausschluss direkter Effekte der Lesemotivation auf das Textverständnis 32

4.2.4 Einfluss der Kontrollvariablen 32

5 Diskussion und Ausblick 34

5.1 Mediation durch Lesehäufigkeit und metakognitives Lesestrategiewissen 34

5.1.1 Separate Betrachtung von Lesehäufigkeit und metakognitivem Lesestrategiewissen als mediierende Variablen 35

5.2 Validierung direkter Einflüsse 36

5.3 Einschränkungen und Hinweise für zukünftige Forschung 37

5.4 Implikationen für die Praxis 39

Literaturverzeichnis 40

Anhang A 43

5.5 Exkurs zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985) 43

Anhang B: Tabellen 46

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Hypothetisches Beziehungsmodell zwischen Lesemotivation, Lesehäufigkeit, Metakognitivem Lesestrategiewissen und Textverständnis 14

Abbildung 2: Beziehungsmodell zwischen Lesemotivation, Lesehäufigkeit, metakognitivem Lesestrategiewissen und Textverständnis (standardisierte β - Pfadkoeffizienten) 30

Abbildung A1: Typen der extrinsischen Motivation nach der SDT (vgl. Deci & Ryan, 2000a) 44

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Faktoren der Lesemotivation 20

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen 28

Tabelle 3: Vergleich der Lesemotivations-Effekte auf das Textverständnis unter Betrachtung voneinander unabhängiger Mediatoreneinflüsse 33

Tabelle B1: Vergleich der direkten Lesemotivations-Effekte auf das Textverständnis unter Einbezug und Ausschluss der Mediatorvariablen Lesehäufigkeit und Textverständnis 46

Tabelle B2: Vergleich der Lesemotivations-Effekte auf das Textverständnis unter Betrachtung voneinander abhängiger Mediatoreneinflüsse 47

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Bedeutung
CFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse (eng. confirmatory factor analysis)
CFI	comparative fit index
EFA	Explorative Faktorenanalyse (eng. exploratory factor analysis)
MRQ	Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997)
RMQ	Fragebogen zur Erfassung der Lesemotivation (eng. Reading Motivation Questionnaire) nach Schaffner und Schiefele (2007)
RSMEA	root squared mean error of approximation
SDT	Selbstbestimmungstheorie der Motivation (eng. Self-determination- theory of motivation) nach Deci und Ryan (1985)
SEM	Strukturgleichungsmodell (eng. structural equation model)
TLI	Tucker-Lewis-Index
WLST	Würzburger Lesetrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12 (Schlagmüller & Schneider, 2007)

1 Einleitung

In unserer heutigen vernetzten Welt wird es zunehmend wichtiger, in kurzer Zeit eine Vielzahl an niedergeschriebenen Informationen zu verarbeiten. Als eine grundlegende Voraussetzung, um sich erfolgreich in die Gesellschaft integrieren zu können, ist deshalb die ausgeprägte Fähigkeit des Textverständnisses zu nennen. Es handelt sich dabei um die Fähigkeit, in Textform angebotenen Informationen möglichst ohne große inhaltliche Verluste für sich verfügbar zu machen, sprich: die geschriebenen Worte zu verstehen und in Verbindung zueinander zu setzen. Ein jeder Mensch unterscheidet sich in seiner Leistungsfähigkeit geschriebene, abstrakte Symbole zu Sinninhalten kombinieren zu können. Stärkere Defizite in dieser Befähigung sind gesellschaftlich stigmatisiert und führen bei Betroffenen zu großen Problemen im alltäglichen Leben, und damit verbunden dem Wohlbefinden (Schleider, 2009). Das Textverständnis (oder auch Leseverständnis) ist ein hochkomplexer Prozess, dessen Entwicklung in der frühen Kindheit ab dem Grundschulalter durch die Schule gefordert und gefördert wird und von vielen Faktoren abhängt. Neben den Faktoren einer gesunden Entwicklung des Textverständnisses, wie es etwa die phonologische Bewusstheit darstellt (Schneider & Naslund, 1993; Wagner & Torgesen, 1987), rücken zunehmend auch motivationale Prozesse, die sich auf das Textverständnis auswirken können, in den Interessen-Fokus wissenschaftlicher Betrachtung.

Unter anderem weisen auch Erkenntnisse aus den Auswertungen der PISA-Studien auf die Relevanz motivationaler Leseaspekte auf das Leseverstehen von Schülern hin (Klieme et al., 2010), und dass unabhängig von verschiedenen kognitiven Faktoren, wie Intelligenz, Dekodierfähigkeit (Leseflüssigkeit) und dem metakognitiven Lesestrategiewissen (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002; Schiefele, 1999). Insbesondere kann aber aus den Ergebnissen der PISA – Studien der Schluss gezogen werden, dass ein Augenmerk der Forschung bezüglich des Leseverständnisses nicht nur auf der frühen Entwicklung des Textverstehens bei Grundschülern liegen sollte, sondern sich wichtige Erkenntnisse nur anhand der Untersuchung lesebezogener Komponenten wesentlich älterer Schüler gewinnen lassen. So kann der Einfluss motivationaler Gesichtspunkte auf das Textverständnis nur untersucht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler so viel Kontakt mit dem Medium Buch haben konnten, um verschiedene Beweggründe für das Lesen zu entwickeln.

Abseits der bisher erwähnten Einflüsse der Motivation auf das Textverständnis weist diese auch Auswirkungen auf andere mit dem Lesen verbundene Eigenschaften und Verhaltensweisen auf, während diese wiederum auch Einflüsse auf das Textverständnis besitzen können, wodurch die direkten Einflüsse der Motivation verstärkt (oder abgeschwächt) werden können. Zu nennen sind dafür die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen, die auch Betrachtungsgegenstand dieser Arbeit sind.

Den wissenschaftlichen Wert, den die vorliegende Arbeit versucht zu erbringen, ist das Beziehungsgeflecht zwischen diesen vier Konstrukten weiter zu ergründen. Ausgehend von der Motivation als kausalen Faktor, soll mittels der Methode der Strukturgleichungsmodellierung überprüft werden, ob die Lesemotivation sowohl Einflüsse auf die Lesehäufigkeit, das Lesestrategiewissen und das Textverständnis ausübt und inwiefern Effekte auf die beiden zuletzt genannten Variablen sich weiter auf das Textverständnis auswirken. Zwar konnten bereits verschiedenste Auswirkungen der Lesemotivation auf das Textverständnis (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2011; Klieme et al., 2010; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Wang & Guthrie, 2004), die Lesehäufigkeit (Baker & Wigfield, 1999; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Wang & Guthrie, 2004) und das metakognitive Lesestrategiewissen (Lau & Chan, 2003; van Kraayenoord & Schneider, 1999) nachgewiesen werden, sowie auch Effekte des Lesestrategiewissens (Klieme et al., 2010; Magliano & Millis, 2003; van Kraayenoord & Schneider, 1999) und der Lesehäufigkeit (Becker et al., 2011; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013) auf das Textverständnis, dennoch steht nach dem derzeitigen Wissensstand des Autors eine simultane Betrachtung all dieser Variablen unter der Betrachtung mediierter Effekte aus, und ist das Ziel dieser Arbeit.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Beschreibung der Untersuchungsvariablen

2.1.1 Lesemotivation

Der Begriff der Motivation entstammt dem lateinischen Wort „movere“, dessen Bedeutung sich mit dem Verb „bewegen“ in das Deutsche übersetzen lässt. Nach der Duden Redaktion (2014) bezeichnet Motivation die „Gesamtheit der Beweggründe, [oder] Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. Ä. beeinflussen, [und] zu einer Handlungsweise anregen“. Die Motivation kann deshalb als Motor für jegliches Handeln angesehen werden, während die Motive, also die einzelnen Beweggründe für die Handlungen, in dieser metaphorischen Darstellung den Treibstoff darstellen, durch den die Motivation aktiv werden kann. Wird diese Begriffsbestimmung auf die Lesemotivation angewendet, bezeichnet die Motivation also die individuellen Ursachen, weshalb Menschen ihre Zeit und Energie darauf verwenden, sich ein Buch zu nehmen, um es Seite für Seite zu lesen.

Die Wissenschaft brachte im Laufe der Zeit viele verschiedene Erklärungsansätze zum Verständnis motivierten menschlichen Handelns hervor. Die Aufzählung reicht von Epikurs Lust-Unlust-Prinzip, der Psychoanalyse nach Freud, dem Behaviorismus nach Hull und Skinner, bis zu verschiedenen evolutionären Theorien (Rudolph, 2009), um nur einige zu nennen. Bis heute in der Wissenschaft hoch geachtet, beweist sich beispielsweise die Selbstbestimmungstheorie (SDT) der Motivation (Deci & Ryan, 1985, 2000b) als empirisch gut bestätigtes Modell zur Erklärung von motiviertem Verhalten. Nach der Veröffentlichung der SDT von Deci und Ryan (1985) hielten auch andere Wissenschaftler an der Untergliederung von verschiedenen Formen intrinsischer und extrinsischer Motivation fest und untersuchten Motivationen verschiedener Gegenstandsbereiche.

Als auf das Gebiet der Lesemotivation spezialisierte Erklärungsansätze sind die Arbeiten von Baker und Wigfield (1999), sowie Wigfield und Guthrie (1997) besonders hervorzuheben. Baker und Wigfield (1999) beziehen ihren Ansatz zur Erklärung der Lesemotivation auf zwei theoretische Positionen. Zum einen handelt es sich dabei um den Ansatz des Engagements (zu Deutsch in etwa: persönlicher Einsatz), der die Lesemotivation als Zusammenspiel verschiedener motivationaler, kognitiver und sozialer Prozesse aufgreift. Zum anderen handelt es sich um das Konstrukt der Leistungsmotivation, welches die Ent-

scheidung, Zeit mit dem Lesen zu verbringen, als Ergebnis individueller Einschätzungen der eigenen Kompetenz und Selbstwirksamkeit, sowie intrinsischer und extrinsischer Motivation und dem Ziel der Leistungserbringung beschreibt (Bandura, 1997; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Pintrich & Schunk, 1996; Wigfield, Eccles, & Rodriguez, 1998; zitiert nach Baker & Wigfield, 1999). Aufbauend auf den beiden genannten Konstrukten haben Wigfield und Guthrie (1997) 11 verschiedene Dimensionen der Lesemotivation postuliert, die dann durch Wigfield (1997; zitiert nach Baker & Wigfield, 1999) drei Kategorien untergeordnet wurden.

Die erste Kategorie *Erwartungen in Kompetenz und Selbstwirksamkeit* (eng. *competence and efficacy belief*) umfasst die Lesemotivationsdimension der namensgebenden *Selbstwirksamkeit*, folglich den individuellen Glauben daran, gute Leseleistungen aufzuweisen. Bei der zweiten Dimension handelt es sich um die *Herausforderung* (eng. *challenge*), der persönlichen Einstellung, sich auch schwierigem Textmaterial zu stellen. Die dritte und letzte Dimension dieser Kategorie ist die Dimension der *Arbeitsvermeidung* (eng. *work avoidance)*, deren Ausmaß die Stärke des Wunsches wiederspiegelt, sich nicht mit der Tätigkeit des Lesens befassen zu müssen.

Die zweite Kategorie der Lesemotivation wurde durch Wigfield (1997; zitiert nach Baker & Wigfield, 1999) als *Leseziele* (eng. *goals for reading*) betitelt. Sie umfasst weitere sechs Dimensionen der Lesemotivation und stellt damit die Kategorie mit den meisten Dimensionen dar. Hauptsächlich werden darin instrumental motivierte Lesetätigkeitsanreize beschrieben, also wird gelesen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die erste Dimension dieser Kategorie, die *Wissbegier* (eng. *curiosity*) beschreibt den Wunsch einer Person, Literatur über interessierende Themen zu lesen, um weiteres Wissen über diese Themen anzuhäufen. Die zweite Dimension *Einfühlung* (eng. *involvement)* stellt die positive Erfahrung beim Lesen individuell bevorzugter Literatur in den Vordergrund, und ist eine Form der intrinsischen Lesemotivation. Da diese Erfahrungen als angenehm erlebt werden, soll die Lesetätigkeit weitere positiv wahrgenommene Erfahrungen produzieren. *Wichtigkeit* (eng. *importance*) ist eine Dimension, die den persönlichen Stellenwert der Lesetätigkeit im Vergleich zu anderen Tätigkeiten angibt. Sie zeigt auf, wie wichtig es einem Schüler ist, seine Freizeit mit der Tätigkeit des Lesens zu verbringen, und entspricht damit auch einem Maß intrinsischer Motivation. Die drei folgenden Dimensionen der Leseziel-Kategorie sind Maße, die der extrinsischen Motivation zuzuordnen sind. Dies liegt darin begründet, dass die durch die extrinsische Lesemotivation angetriebene Lesetätigkeit nicht aus eigener Über-

zeugung zur Lesehandlung entsteht, sondern mit einem geringerem Maß an Selbstbestimmung, im Vergleich zu intrinisch motiviertem Handeln, erfolgt (Deci & Ryan, 1985). Die Dimensionen heißen *Anerkennung* (eng. *recognition*), *Benotung* (eng. *grades*) und *Wettbewerb* (eng. *competition*). Erstere Dimension entspricht Lesehandlungen, die auf dem Erhalt von Lob durch andere Personen für gute Leseleistungen motiviert sind. *Benotung* entspricht dem Lesen, um bei Lehrern ein gutes Bild von sich zu hinterlassen. Und *Wettbewerb* entspricht dem Lesen, um eine bessere Leseleistung als die Mitschüler zu erreichen.

Die dritte Kategorie *Soziale Lesezwecke* (eng. *social puposes of reading*) beinhaltet zwei Lesemotivations-Dimensionen, welche auch der extrinsichen Lesemotivation zuzuordnen sind. Sie bezieht sich vorwiegend auf den motivationstheoretischen Ansatz des Engagements und der Überlegung, dass die Lesetätigkeit immer in einem gewissen sozialen Rahmen durchgeführt wird. Die beiden zu dieser Kategorie gehörenden Dimensionen der Lesemotivation sind das *soziale Lesen* (eng. *social*) und die *Mitarbeit* (eng. *compliance*). Die erste Dimension begründet die Lesetätigkeit mit der geteilten Erfahrung, welche Personen erlangen, wenn sie über die Inhalte eines gelesenen Buches kommunizieren oder dieses gemeinsam (vor-) lesen. *Mitarbeit* entspricht dem Lesen, um den (realen oder persönlich angenommenen) Erwartungen anderer zu entsprechen.

Wigfield und Guthrie (1997) entwickelten das *Motivation for Reading Questionnaire (MRQ)*, einen Fragebogen zur Erfassung dieser 11 Dimensionen. Sie konnten jedoch aufgrund einer geringen Stichprobengröße von 100 Schülern nur acht der Dimensionen validieren. Baker und Wigfield (1999) konnten in einer Studie mit größerer Stichprobe weitere Evidenz für die Mehrdimensionalität der Lesemotivation vorweisen und zogen zwei Schlussfolgerungen für die Schulpraxis. Zum einen ließen sich Schüler nicht einfach generell in die beiden Extreme hoch und niedrig lesemotiviert einstufen, sondern jeder einzelne Schüler weise eine gemischte Ausprägung der Lesemotivation auf, die variiert, je nachdem, welche der Dimensionen betrachtet würde. Zum anderen führe diese intrapersonelle Differenzierung in der Lesemotivation dazu, dass es keine allgemeingültigen Motivationsstrategien gäbe, die Lehrer nutzen könnten, um die Lesemotivation all ihrer Schüler zu fördern. Es müsse auf Schüler verschiedener Ausprägungsgruppen der Motivations-Dimensionsverhältnisse jeweils individuell eingegangen werden.

Trotz der zusätzlichen Evidenz für den MRQ durch Baker und Wigfield (1999) äußerten verschiedene Autoren auch Kritik daran. Naeghel, van Keer, Vansteenkiste und Rosseel (2012) bemängeln am MRQ, dass es sich dabei um ein Instrument handle, welches auf

einer Anhäufung verschiedener Motivationstheorien und motivationaler Konstrukte basiere, und deshalb kein zusammenhängendes theoretisches Gerüst als dessen Grundlage diene. Die vorliegende Arbeit orientiert sich daher vor allem an der von Schaffner und Schiefele (2007) gefundenen Lesemotivations-Struktur, welche nach Schaffner, Schiefele und Ulferts (2013) eine theoretisch sowie empirisch gute Fundierung aufweist und auf der Arbeit von Baker und Wigfield (1999) aufbaut. Die Autoren fanden für die Faktorstruktur niedriger Ordnung namentlich die bereits bekannte Unterteilung in intrinsische und extrinsische Lesemotivation, eine Faktorstruktur höherer Ordnung (eine Faktorstruktur, die stärkeres Differenzieren ermöglicht), die sich in zwei Motivationsformen der intrinsischen Lesemotivation und drei Motivationsformen der extrinsischen Lesemotivation aufgliedert.

Die objektbezogene Lesemotivation stellt nach Schaffner und Schiefele (2007) die erste Form intrinsischer Lesemotivation dar, die das Lesen aufgrund individuellen Interesses am Inhalt der Literatur und dem Lesevorgang an sich widergibt. Erlebnisbezogene Lesemotivation spiegelt die zweite Form intrinsisch motivierten Lesens wider und bezieht sich vor allem auf den emotional-affektiven Aspekt der Lesemotivation. Durch dieses Konstrukt wird vor allem der Antrieb zum Lesen erfasst, der die Erlebnisse des Lesers beim Lesevorgang betont (z.B. das Lesen aufgrund des „Eintauchens“ in die in der Literatur fiktiv geschaffene Welt). Zu den extrinsischen Formen der Lesemotivation zählt die leistungsbezogene Lesemotivation, welche den Antrieb zum Lesen als Möglichkeit zur Verbesserung der eigenen Lesekompetenz begreift. Im Unterschied dazu erfasst die wettbewerbsorientierte Lesemotivation, eine Form der extrinsischen Lesemotivation, das Lesen zum Zweck der Lesekompetenzsteigerung zum positiveren Abschneiden in sozialen Vergleichsprozessen. Die letzte Form extrinsischer Lesemotivation nach Schaffner und Schiefele (2007) ist die soziale Lesemotivation. Der persönliche Antrieb zum Lesen geht in dieser Form der Motivation von dem Wunsch aus, Anerkennung von anderen Menschen für die Lesehandlung zu erhalten bzw. wird aus in sozialen Situationen wahrgenommenen Haltungen anderer über das Lesen eine Normierung für das eigene Leseverhalten erstellt (Schaffner & Schiefele, 2007). Die Hintergründe der theoretisch angenommenen Beziehungen der Lesemotivation zur Lesehäufigkeit, metakognitivem Lesestrategiewissen und Textverständnis sind unter dem Abschnitt 2.2 *Gegenwärtiger Forschungsstand* aufgeführt.

2.1.2 Lesehäufigkeit

Die Lesehäufigkeit bezeichnet ein nicht vollständig homogenes Konstrukt. Dieses umfasst die Häufigkeit der Lesevorgänge in einer bestimmten umschriebenen Zeitspanne (Schaffner, Schiefele & Schmidt, 2013). Die Aussage, die Schülerin habe viermal in einer Woche in einem Buch gelesen, wäre ein Beispiel für diese Bedeutung der Lesehäufigkeit. Eine andere Bedeutung der Lesehäufigkeit stellt die aufgewendete Zeit für eine einzelne Lesetätigkeit dar (Schaffner, Schiefele & Schmidt, 2013). Ein Beispiel dieser Bedeutung ist die Aussage: „Wenn ich etwas lese, dann lese ich zwei Stunden am Stück.“ Es wird schnell ersichtlich, dass beide Bedeutungen nur in Abhängigkeit voneinander das Gesamtkonstrukt der Lesehäufigkeit abbilden können, wenn man sich dazugehörige Extrembeispiele vor Augen führt. Eine Person, die in einer Woche zehnmal in einem Buch liest, jeweils aber nur für fünf Minuten, liest nicht sehr häufig. Andererseits kann man behaupten, dass eine Person, die nur an einem Tag in der Woche ein Buch liest, es dafür aber vom Beginn bis zu Schluss nicht aus der Hand legt (z.B. 12 Stunden Lesedauer), im Vergleich zu anderen Personen, viel liest.

Theoretische Verbindungen der Lesehäufigkeit zur Lesemotivation, sowie zur Textverständnisleistung gehen aus der Grundlage der Lesemotivationsforschung von Baker und Wigfield (1999) (siehe auch Wigfield & Guthrie, 1997) hervor. Die Autoren nahmen verschiedene Einflüsse, jeweils unterschiedlich ausgeprägt nach betrachteter Dimension der Lesemotivation, auf die Lesehäufigkeit an. Sie konnten für alle 11 Dimensionen statistisch gesicherte Korrelationen zu der Lesehäufigkeit aufzeigen. Guthrie und Wigfield (2000) erklärten Zusammenhänge zwischen Lesemotivation, Lesehäufigkeit und Textverständnis damit, dass die Lesemotivation sich positiv auf die Lesehäufigkeit auswirkt und diese wiederum positive Effekte auf das Textverständnis zeigt. Becker et al. (2011) konnten diese durch die Lesehäufigkeit mediierte Beziehung validieren.

Eine positive durch die Lesehäufigkeit mediierte Beziehung zwischen der Lesemotivation und dem Lesestrategiewissen wurde durch Guthrie und Knowles, sowie Schaffner und Schiefele (2001, 2007, zitiert nach Schaffner, 2008) angenommen, konnte bisher aber aufgrund widersprüchlicher Befunde nicht belegt werden.

2.1.3 Lesestrategien und Lesestrategiewissen

Es existieren verschiedene Definitionen zu den Lesestrategien, die jeweils einen anderen Fokus aufweisen. Lesestrategien umfassen soziale, emotionale und kognitive Handlungen, die mit dem Lesen in Verbindung stehen und die Lesekompetenz erhöhen sollen (Pette, 2001). Grzesik (2005) beschreibt Lesestrategien als „Regulative für den Ablauf des Textverstehens“. Diese Definition des Lesestrategie-Konzepts betont die Dynamik der Anwendung von Lesestrategien während des Leseprozesses. Sie werden je nach persönlichem Fortschritt der Texterfassung angepasst, um ein individuell optimales Textverständnis zu erreichen.

Das Wissen über Lesestrategien ist in das Konzept des metakognitiven Wissens einzuordnen. Metakognitives Lesestrategiewissen kann allgemein als Wissen über das eigene Lesestrategiewissen verstanden werden (Schlagmüller & Schneider, 2007). Andererseits stellt Metakognition stets auch die Möglichkeit zur Kontrolle über eigene kognitive Prozesse bereit (Baker, Brown & Pearson, 1980; Brown, 1982). Auf die Bedeutung metakognitiver Leseprozesse angewandt, kann daraus geschlussfolgert werden, dass eine Person, die sich der Qualität ihrer kognitiven Textverarbeitungsprozesse bewusst ist, diese auch gezielter auf spezifische Lesesituationen anwenden kann. Diese Person kann zwischen situativ oder auch allgemein guten und schlechten Lesestrategien besser unterscheiden, als eine Person mit schlechterem Lesestrategiewissen, und dadurch die von ihr beherrschten Lesestrategien gezielter anwenden, um Informationen aus Texten zu extrahieren. Damit scheint das Lesestrategiewissen ein ausgezeichnetes Vorhersagepotential für das Textverständnis zu bieten, was durch eine Studie von van Kraayenoord und Schneider (1999) in einem Strukturgleichungsmodell (SEM) nachgewiesen werden konnte. Zudem zeigt dieses Modell auch einen positiven Einfluss der Lesemotivation auf das metakognitive Lesestrategiewissen, wodurch die Untersuchung eines mediierenden Einflusses des Lesestrategiewissens auf den Effekt der Lesemotivation auf das Textverständnis wissenschaftlich interessant wird.

2.1.4 Textverständnis

Bei dem Textverständnis handelt es sich um einen hochkomplexen Prozess, dessen Erläuterung sich an dieser Stelle auf die für das Verständnis dieser Arbeit wichtigsten Kernthemen

konzentriert. Das Textverständnis ist eng mit der sprachlichen Verständnisleistung verwandt. So stellten Gough und Tunmer (1986) mit ihrem *Simple View of Reading (SVR)* Modell eine einfache Erklärung auf, die das Textverständnis als Produkt aus der Dekodierfähigkeit eines Menschen und seiner sprachlich-auditiven Verständnisleistung versteht. Die Nennung der Dekodierfähigkeit im vorherigen Satz deutet die Komplexität des Textverstehens-Prozesses noch einmal an, denn Textverständnis findet auf verschiedenen hierarchisch aufgebauten Ebenen statt. Es handelt sich dabei um Wort-, Satz-, Absatz- und Textpassagenebenen (Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013).

Das Textverständnis beginnt immer mit dem ersten gelesenen Wort eines Textes, meist dem ersten Wort der Überschrift. Wenn dieses Wort der Leserin oder dem Leser bekannt ist, kann sie oder er die Bedeutung des Wortes aus einem mentalen Lexikon in ihrem oder seinem Langzeitgedächtnis abrufen (Aitchison, 2012). Dieser Prozess wird auch Wort-Dekodierung genannt, und dessen Leistungsfähigkeit ist zwischen Personen stark verschieden. Verhoeven und van Leeuwe (2008) stellten die *lexical quality hypothesis* auf, die die Qualität der Fähigkeit zum Dekodieren und den Umfang des *mentalen Lexikons* als Determinanten des Textverständnisses annahm, und konnten in einer Längsschnittstudie Beweise für diese Hypothese erbringen. Offensichtlich wird daraus, welche Wichtigkeit die Textverarbeitung auf Wortebene für den gesamten Prozess des Textverständnisses besitzt, und vor allem, dass Defizite in diesem Bereich sich auf die höheren Ebenen des Textverständnisses fortsetzen.

Nach der Erfassung eines Wortes und dessen zunächst isolierter semantischer Verarbeitung, wird dieser Prozess auch für die restlichen Wörter des Satzes durchgeführt und gleichzeitig zu den Bedeutungen der bereits gelesenen Worte in Beziehung gesetzt. Dabei müssen die gelesenen Sinninhalte im Kurzzeitgedächtnis aktiv gehalten werden, um sie mit den neuen Informationen zusammen verarbeiten zu können. Als Hinweise zur Integration der vielen Einzelinformationen dient zum einen die Syntax der Worte und zum anderen deren Semantik (Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013). Die Verarbeitung der Informationen auf dieser Satzebene ist noch stärker von dem Vorwissen der lesenden Person abhängig, als es die Verarbeitung auf der Wortebene ist. Dies begründet sich darin, dass das Textverständnis generell nicht nur textgeleitet entsteht (die sogenannte *bottom-up*- Verarbeitung), sondern auch sehr stark von den Erfahrungen des Lesers abhängt (*top-down*- Verarbeitung). Durch die Verbindung beider Elemente kann von einer Leser-Text-Interaktion gesprochen werden. Dieser Trend zum höheren Anteil der *top-down*- Verarbeitung nimmt auf

der Absatz- und Textpassagenebene der Textverarbeitung weiter zu. Die Formen des Textverständnisses auf Satz- und Wortebene können zusammengenommen als basales Textverständnis (oder als basale Lesekompetenz bzw. Lesegeschwindigkeit, also der Geschwindigkeit, mit der Personen Grapheme in Phoneme umwandeln können, (Bäuerlein, Lenhard & Schneider, 2012) aufgefasst werden (vgl. *lower order comprehension* nach Schaffner, Schiefele und Ulferts, 2013). Als eigentliche Form des Textverständnisses, da Texte für gewöhnlich aus mehr als einem Satz bestehen, gelten die Verständnisleistungen auf Absatz- und Textpassagenebene (*higher order comprehension* nach Schaffner, Schiefele und Ulferts, 2013). Die Verarbeitung auf diesen beiden höheren Ebenen des Textverständnisses findet ähnlich der Verarbeitung auf Satzebene statt. Die Informationen der jeweils niedrigeren Verarbeitungsebene werden zu einem größeren Sinninhalt verbunden, wobei der Anteil der zu leistenden top-down Verarbeitung zunimmt (z.B. in dem Schlussfolgerungen gezogen und dem eigentlich gelesenen Informationen hinzugefügt werden) und der Anteil an bottom-up Prozessen abnimmt.

2.2 Gegenwärtiger Forschungsstand der Lesemotivationsbeziehungen

2.2.1 Direkte Effekte intrinsischer Lesemotivation auf das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern

Es existieren zum heutigen Zeitpunkt eine Vielzahl an Studien, die versuchen, vor allem die direkten, aber zum Teil auch die indirekten Einflüsse von intrinsischer und extrinsischer Lesemotivation auf das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern nachzuweisen. Vor allem die Ausprägung intrinsisch motivierter Dimensionen des Leseverhaltens führen indirekt über eine stärker ausgeprägte Lesehäufigkeit zu verbesserten Leseleistungen (vgl. Baker & Wigfield, 1999), da das Lesen vornehmlich dem Selbstzweck dient, der Schüler Spaß an der Lesetätigkeit empfindet und deshalb möglichst häufig in seiner Freizeit in Büchern liest. Dadurch werden Übungs- und Lerneffekte, die die Leseleistung verbessern können, hervorgerufen. Die Ergebnisse vieler Studien lassen auf direkte Einflüsse der beiden Arten der Lesemotivation auf deren Leseverständnis oder auch auf direkte Einflüsse anderer möglicher Prädiktoren, wie etwa der Lesehäufigkeit oder dem Leseselbstkonzept, auf das Verständnis von neuen Texten schließen. Dies nachzuweisen, ist zum Beispiel Naeghel et al. (2012) in ihrer Arbeit gelungen. Intrinsische Motivation zeigt in einigen der Studien eine positive Korrelation, vor allem zur Lesehäufigkeit (Wigfield & Gut-

hrie, 1997), aber auch zum Textverständnis auf (Becker et al., 2011; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). Die positive Beziehung zwischen intrinsischer Lesemotivation und Textverständnis lässt sich unter anderem mit der SDT nach Deci und Ryan (1985) erklären, da intrinsisch motivierte Handlungen zu einem stärker selbstregulierten Verhalten und einem größerem Maß an Selbstbestimmung führen, und so bessere Textverständnisleistungen hervorgebracht werden können. Die extrinsische Lesemotivation zeigt hingegen zum Textverständnis und der Lesehäufigkeit in vielen Studien entweder keine bedeutsamen oder aber schwach negative Beziehungen auf (Becker et al., 2011; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Wang & Guthrie, 2004). Dies gilt es zu beachten, da beide Effekte entgegengesetzt zueinander stehen und bei separater Betrachtung beider Prädiktoren auf das Textverständnis deren Einfluss unterschätzt werden kann.

Zudem berichten einige Autoren über positive Zusammenhänge zwischen der Lesemotivation und dem metakognitiven Lesestrategiewissen (Lau & Chan, 2003; van Kraayenoord & Schneider, 1999). In den genannten Arbeiten wird der theoretische Zusammenhang dieser beiden Variablen nicht geklärt, sondern deren Untersuchungsfokus auf die Zusammenhänge mit dem Textverständnis gelegt. Eine Annahme des Autors dieser Arbeit zum direkten Zusammenhang zwischen der Lesemotivation und dem Lesestrategiewissen besteht in der instrumentellen Wirkung des Lesestrategiewissens. Demnach verfolgt die Lesetätigkeit aufgrund erhöhter Lesemotivation immer einen bestimmten Zweck. Bei beispielsweise intrinsischen Lesemotivations-Dimensionen, wie etwa der *Einfühlungs* – Dimension nach Wigfield und Guthrie (1997), sollen bestimmte aus einem Buch extrahierte Informationen oder die Lesetätigkeit an sich bei dem Leser positive Emotionen hervorrufen, weshalb er sich durch das Lesen bestimmte Lesestrategien aneignet, die diesen Zweck erfüllen. Bei anderen Lesemotivations-Dimensionen verfolgt die Lesetätigkeit zwar andere Zwecke, dennoch werden zur Zielerfüllung spezifische Lesestrategien angeeignet. Je höher also die Lesemotivation ausfällt, desto mehr Lesestrategien werden angeeignet, um Nutzen aus der Lesetätigkeit zu ziehen.

2.2.2 Mediierte Effekte intrinsischer Lesemotivation auf das Textverständnis von Schülerinnen und Schülern

Wie oben bereits erwähnt, existieren auch Arbeiten, die es sich zum Ziel gesetzt haben, neben den direkten Einflüssen intrinsischer und extrinsischer Lesemotivation auf die Ver-

ständnisleistung von Texten indirekt vermittelte Effekte über Mediatorvariablen nachzuweisen. Hierbei sind im Einzelnen als Mediatoren die Lesehäufigkeit, aber auch z.B. die Qualität des Leseprozesses in verschiedenen Formen zu nennen, beispielsweise gemessen an der kognitiven Verarbeitungstiefe der gelesenen Texte (Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013), als Konstrukt des Engagements (Baker & Wigfield, 1999; Naeghel et al., 2012) oder an den verwendeten Lesestrategien (van Kraayenoord & Schneider, 1999). Es gelang dabei nur in wenigen der ohnehin in ihrer Anzahl geringen Arbeiten mit diesem Untersuchungsgegenstand einen indirekten, mediierten Effekt zwischen der intrinsischen Lesemotivation und dem Textverständnis nachzuweisen, und das zudem mit Einschränkungen. Zum Beispiel war es Schaffner, Schiefele und Ulferts (2013) in ihrer Arbeit möglich, neben einem direkten Einfluss der Lesemotivation auf das Leseverständnis auch einen indirekt über die Lesehäufigkeit vermittelten Effekt aufzuzeigen. Dieser ließe jedoch nach Angaben der Autoren zum einen keine kausalen Rückschlüsse zu, da die Daten im Querschnittsdesign erhoben wurden, und neige zum anderen aus dem selben Grund zu einer Überschätzung der Effekte zwischen der Lesemotivation, der Lesehäufigkeit und dem Textverständnis.

In der Arbeit von Naeghel et al. (2012), in der u.a. die Mediationseffekte von Lesehäufigkeit und dem persönlichen Einsatz (Konstrukt des Engagements) zwischen Lesehäufigkeit und Textverständnis im Kontext des freizeitlichen und schulischen Lesens bei Fünftklässlern untersucht wurden, konnte im Kontext des Lesens in der Freizeit ein Hinweis auf einen über den persönlichen Einsatz indirekt vermittelten Effekt gefunden werden. Dieser konnte in zwei zusätzlichen validierenden Analysen jedoch nicht bestätigt werden.

2.2.3 Die gegenwärtige Studie

Diese Studie verfolgt den Ansatz, Unterschiede im Textverständnis von Schülern der achten und neunten Klassenstufe auf der Grundlage der Lesemotivation zu erklären, dabei aber auch die Lesehäufigkeit und das Lesestrategiewissen der Schüler als mögliche indirekt vermittelnde Variablen mit einzubeziehen. Die Studie nutzt dabei die Modellierung eines SEMs, um die korrelativ gefundenen Varianzen zwischen den Variablen möglichst kausal zu erklären. Der Vorteil gegenüber eines Studiendesigns im Längsschnitt zeigt sich an der Kritik von Schaffner, Schiefele und Ulferts (2013), die die Nutzung der zeitlich hoch stabilen Leseleistung in Längsschnittstudien sowohl als Prädiktor, als auch als abhängige Variable als Problem für nicht nachweisbare Mediatoreffekte ansehen. Durch eine

aufgrund der hohen zeitlichen Stabilität der Leseleistung großen Varianzaufklärung würden andere für die Studie im Interessenfokus stehende Variablen, wie etwa die Lesehäufigkeit oder die Verarbeitungsqualität des gelesenen Textes, kaum mehr Spielraum zur Varianzaufklärung bieten, und somit die Wahrscheinlichkeit des Aufdeckens eines Mediator-Effekts verringern.

Ein weiterer Ansatzpunkt dieser Studie liegt in der zeitgleichen Erfassung von Variablen der extrinsischen und intrinsischen Lesemotivation, da bei einzelner Betrachtung beider Lesemotivationsarten auf das Textverständnis ein Effekt der gegenseitigen Unterdrückung stattfinden kann (Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013). Dies zeigt sich darin, dass bei Nicht-Kontrolle der meist mit dem Textverständnis positiv korrelierten intrinsischen Motivation die eventuell vorhandenen negativen Einflüsse der extrinsischen Lesemotivation unterschätzt werden und eventuell auch gar nicht aufgedeckt werden können. Gleiches gilt ebenso andersherum, wenn der Effekt der intrinsischen Motivation auf das Textverständnis ohne Betrachtung der extrinsischen Motivation erfolgt.

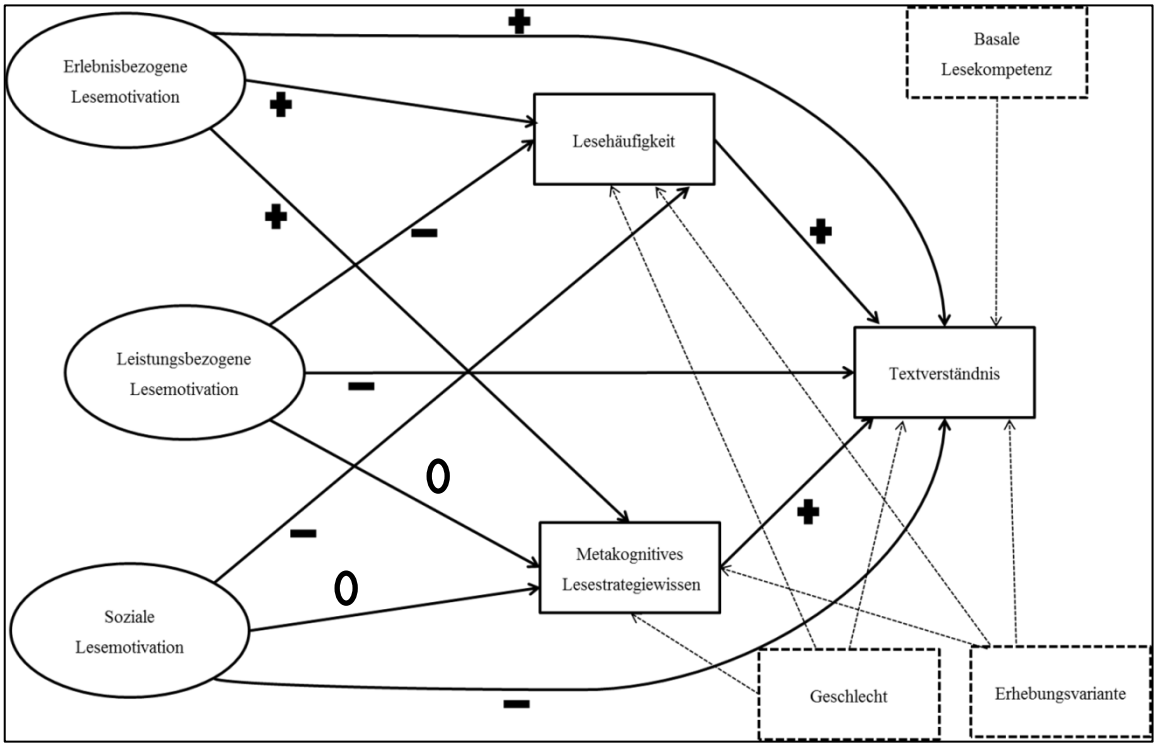
Auch die Nutzung eines empirisch gut bestätigten Ansatzes zur Erhebung der Lesemotivationen mit einer durch den Autor modifizierten Version des Reading Motivation Questionnaire (RMQ; Schaffner & Schiefele, 2007) sollen dazu beitragen, eine möglichst adäquate Operationalisierung des theoretischen Lesemotivations-Konstruktes für die statistische Analyse der Daten zu nutzen. Alle Variablen werden durch die Angaben der Schüler selbst erhoben und sind nicht durch Verzerrungen der Einschätzungen anderer Personen abhängig. Beispielsweise wurde in der Arbeit von Naeghel et al. (2012) das indirekt über Lehrerratings erfasste Konstrukt des Engagements als Operationalisierung der Lesequalität genutzt. Dadurch, dass die Information über die Leseleistung für jeden Schüler nur durch die Einschätzung einer anderen Person, in Form ihres Lehrers, erhoben wurde, besteht ein großes Risiko für unreliable und weiter noch unvalide Werte für die Lesequalität in der Studie aufgrund fehlender Erhebungsobjektivität. Da die Lehrer ihre jeweiligen Schüler bereits aus vorherigen Situationen kennen, kann diese Erfahrung aus früheren Ereignissen in die Einschätzung der Schüler mit einfließen, obwohl diese mit dem zu untersuchenden Konstrukt des persönlichen Einsatzes nichts gemein haben muss.

Aufgrund der bisher in der Forschung nur mit widersprüchlichen Befunden untersuchten theoretischen Auswirkungen der Lesehäufigkeit auf das Lesestrategiewissen durch Guthrie und Knowles, sowie Schaffner und Schiefele (2001, 2007, zitiert nach Schaffner, 2008), wird ein direkter Zusammenhang dieser beiden Variablen in der vorliegenden Arbeit

nicht angenommen und ein Fokus auf die Aufdeckung unabhängig mediierter Effekte zwischen Lesemotivation und Textverständnis durch Lesehäufigkeit und Lesestrategiewissen gelegt.

2.3 **Hypothetisches Strukturgleichungsmodell**

Abbildung 1: Hypothetisches Beziehungsmodell zwischen Lesemotivation, Lesehäufigkeit, Metakognitivem Lesestrategiewissen und Textverständnis



Anmerkungen: ━ = negative Pfadkoeffizienten, ✚ = positive Pfadkoeffizienten,
0 = kein Effekt angenommen, gepunktete Pfeile stellen überprüfte Einflüsse durch Kontrollvariablen dar, in ovalen Feldern sind latente Variablen und in rechteckigen Feldern manifeste Variablen dargestellt

Abbildung 1 stellt die für diese Arbeit hypothetisch angenommenen Beziehungen zwischen den Motivationskonstrukten mit dem Textverständnis, sowie der Lesehäufigkeit und dem metakognitiven Lesestrategiewissen dar. In einer an der erhobenen Stichprobe durchgeführten konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA; siehe Abschnitt 3.1 Stichprobe und Durchführung) konnten drei der von Schaffner und Schiefele (2007) gefunden Faktoren der

Lesemotivation bestätigt werden. Es handelt sich dabei um die *Erlebnisbezogene* Lesemotivation, als eine intrinsische Art der Lesemotivation und die *Leistungsbezogene* Lesemotivation, sowie die *Soziale* Lesemotivation als Faktoren extrinsischer Lesemotivation. Diese drei Motivationsfaktoren stellen im SEM die exogenen Variablen dar. Das bedeutet, dass Auswirkungen von ihnen auf andere Variablen des SEM angenommen werden, während auf die Motivationsfaktoren selbst keine hypothetischen Prädiktoren wirken. Außerdem handelt es sich bei den drei Motivationskonstrukten um latente Variablen, also Variablen, die nicht direkt gemessen werden können, sondern anhand von Indikatoren berechnet werden (für die als Indikatoren genutzten Items des RMQ nach Schaffner und Schiefele, 2007, siehe Tabelle 1). Die anderen drei Variablen Lesehäufigkeit, metakognitives Lesestrategiewissen und Textverständnis sind endogen (sie werden im Modell durch andere Variablen erklärt) und manifest (sie werden direkt errechnet).

Aufbauend auf den Ergebnisse der Forschungen von Becker et al. (2011), Wang und Guthrie (2004), Wigfield und Guthrie (1997) und Schaffner, Schiefele und Ulferts (2013) werden die folgenden beiden Annahmen der Lesemotivationsauswirkungen auf das Textverständnis und die Lesehäufigkeit getroffen. Die erlebnisbezogene Lesemotivation sollte aufgrund ihrer Zuordnung zur intrinsischen Motivation positive Auswirkungen auf das Textverständnis und die Lesehäufigkeit zeigen. Die leistungsbezogene und die soziale Lesemotivation sollten hingegen keine Einflüsse auf das Textverständnis und die Lesehäufigkeit aufweisen, da sie der extrinsischen Lesemotivation unterzuordnen sind.

Van Kraayenoord und Schneider (1999) und Lau und Chan (2003) zeigten, dass Lesemotivation Auswirkungen auf das Lesestrategiewissen bzw. die Lesestragienutzung auszuüben scheint. In der Studie von Lau und Chan (2003) wies lediglich die intrinsische Motivation positiven prädiktiven Einfluss auf die Strategienutzung auf, während andere Typen der Lesemotivation in den meisten Fällen lediglich korreliert waren. Auch die in dieser Studie relevante soziale Lesemotivation wurde in der Studie untersucht und zeigte weder eine prädiktive Wirkung, noch eine korrelative Signifikanz in Bezug zur Lesestrategieanwendung (Lau & Chan, 2003). Da zudem in der Arbeit von van Kraayenoord und Schneider (1999) zwar eine positive Prädiktion des Lesestrategiewissens möglich war, die Lesemotivation als Prädiktor dafür aber nicht in verschiedene Subgruppen unterteilt wurde, wird in der vorliegenden Arbeit lediglich die erfahrungsbezogene Lesemotivation als einzig untersuchter Typ der intrinsischen Lesemotivation als statistisch bedeutsamer Prädiktor angenommen.

Eine positive Wirkung der Lesehäufigkeit auf das metakognitive Lesestrategiewissen wurde durch Guthrie und Knowles, (2007, zitiert nach Schaffner, 2008) angenommen. Es konnten bisher aber noch keine eindeutigen Belege für oder gegen diese Annahme erbracht werden. Aus diesem Grund ist diese bisher nur hypothetische Verbindung nicht in das SEM aufgenommen worden.

Bisherige Befunde zu den direkten Effekten der Lesehäufigkeit und des Lesestrategiewissens auf die Textverständnisleistung weisen sowohl für die Lesehäufigkeit als auch für das Lesestrategiewissen bzw. der Lesestrategieanwendung (Klieme et al., 2010; Magliano & Millis, 2003; van Kraayenoord & Schneider, 1999) eine statistisch gesicherte positive Prädiktion des Textverständnisses nach. Aufbauend auf den genannten Ergebnissen wird auch in dieser Arbeit angenommen, dass das Lesestrategiewissen und die Lesehäufigkeit das Textverständnis positiv beeinflussen.

3 Methode

3.1 Stichprobe und Durchführung

An der Studie haben 116 Schülerinnen und Schüler (im folgenden Teil der Arbeit wird aufgrund der besseren Lesbarkeit nur der maskuline Begriff des Schülers verwendet, natürlich sind die Schülerinnen mit einbegriffen) der 8. bis 10. Klassenstufe mehrerer Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe teilgenommen (75 Schüler der 8. Klassenstufe, 36 Schüler der 9. Klassenstufe, 4 Schüler der 10. Klassenstufe und 1 Schüler für den aufgrund einer fehlenden Angabe der Klassenstufe keine Zuordnung stattfinden kann). Unter den befragten Schülern waren 67 Mädchen und 48 Jungen vertreten (eine Zuordnung konnte aufgrund der fehlenden Geschlechtsangabe nicht getroffen werden). Das mediane Alter der Schüler betrug 14 Jahre. Die Wahl des Schultyps Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe wurde getroffen, da dort eine größere Leistungsvarianz in den Leseleistungen der Schüler zu erwarten ist. Zum einen können Schüler an diesem Schultyp nach der 10. Klassenstufe in der gymnasialen Oberstufe ihre Schullaufbahn weiter führen, um die Allgemeine Hochschulreife zu erreichen, zum anderen besteht aber auch die Möglichkeit nach der 10. Klassenstufe die Schule zu verlassen und in eine Berufsausbildung zu starten.

Die Erhebung aller Variablen der Studie fand mittels Fragebogen in zwei Versionen statt. Bei Version A handelte es sich um einen Papierfragebogen, der die Anwesenheit des Testleiters zur Instruktion der Schüler im Klassenverband voraussetzte. Version B war ein identischer Fragebogen im Onlineformat, der über einen Computerbrowser aufgerufen werden und im Klassenverband in einem Computerraum der Schule ausgefüllt werden konnte. Für die letztere Version des Fragebogens war die Anwesenheit des Testleiters nicht nötig, da die Software selbst die Schüler instruierte und zudem eine eingewiesene Lehrkraft anwesend war. 36 Schülerdaten wurden per schriftlicher Fragebogenvariante A erhoben und 80 Schülerdaten per online Fragebogenvariante B. Es wurde zur Auswertung kontrolliert, ob unerwünschte Effekte der Erhebungsvariante auf die Untersuchungsvariablen vorliegen. Es wurden keinerlei Effekte der Erhebungsvariante auf die Lesehäufigkeit, das metakognitive Lesestrategiewissen und das Textverständnis gefunden. Zur zusätzlichen Verbesserung der Reliabilitäts- und Validitätswerte der Studie gab es im Online-Fragebogen (Variante B) zwei unter die anderen Items sortierte Kontrollitems, bei denen die Schüler eine jeweils im Fragetext vordefinierte Antwortmöglichkeit auswählen muss-

ten. Wurden beide Items falsch beantwortet, wurde der betreffende Schüler von der weiteren Auswertung ausgeschlossen, da anzunehmen war, dass der Schüler die Fragestellungen nicht ausreichend las und somit keine validen und reliablen Antworten zu erwarten sind.

Aus diesen Gründen sind insgesamt 17 Schüler von der Studie ausgenommen worden und die Auswertung erfolgte anhand der Daten von 99 Schülern. Neben den für die Studie zwingend benötigten Untersuchungsvariablen wurden auch wichtige demographische Daten (z.B. Alter und Geschlecht) erhoben, die aber eine vollständige Anonymität der Schüler gewährleisten. Das Ausfüllen des gesamten Testbogens benötigte etwa 45 Minuten.

3.2 **Instrumente**

3.2.1 Lesemotivation

Die Erfassung der Lesemotivation erfolgte mit der deutschsprachigen Version des RMQ (Schaffner & Schiefele, 2007). Die fünf Subskalen, Objektbezogene Lesemotivation, Erlebnisbezogene Lesemotivation (beide als Subskalen intrinsischer Lesemotivation), Leistungsbezogene Lesemotivation, Wettbewerbsbezogene Lesemotivation und Soziale Lesemotivation (alle drei als Subskalen der extrinsischen Lesemotivation), bestehen aus jeweils vier Items, die auf einer vierstufigen Likertskala (Ausprägungen: 1 „trifft völlig zu“ bis 4 „trifft gar nicht zu“) durch die Schüler beantwortet wurden. Da in dieser Antwortanordnung niedrigere Werte höhere Ausprägung der Lesemotivation bedeuten, wurden die Items zur Berechnung der Rohwerte umgepolt (Ausprägung 1 wurde zu Ausprägung 4, Ausprägung 2 wurde zu Ausprägung 3, etc.).

Zur Überprüfung der Fünf-Faktoren-Struktur der Lesemotivation wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit der Software IBM® SPSS® AMOS 22.0.0 anhand der Stichprobe durchgeführt. Die Güte des Modells erwies sich als nicht akzeptabel. Nach den Cutoff-Kriterien der Güteindizes für SEMs aus einer Studie von Hu und Bentler (1999) sollte sich für ein brauchbares SEM der Wert des Tucker-Lewis-Index (TLI) um .95 oder höher befinden. Gleiches gilt auch für den comparative fit index (CFI). Der Wert des root squared mean error of approximation (RSMEA) sollte .06 oder kleiner sein, um einen guten Modell Fit erzielt zu haben. Zudem sollte das standardmäßig durchgeführte χ^2- goodness of fit - Testverfahren keine Signifikanz aufweisen. Die Daten der CFA betrugen: $\chi^2(160) = 333.0$, $p < .001$, CFI = .793, TLI = .754, RSMEA = .105. Gründe für die schlech-

te Modellgüte zeigten sich vor allem in teilweise hohen Faktorkovarianzen, sowie einige auf ihren Faktor niedrig ladende Items. Die Gütekriterien eines SEMs haben auch für eine CFA bestand, da es sich dabei um einen Spezialfall des SEMs handelt (Backhaus, Erichson & Weiber, 2011).

Als Folge der schlechten Passung der Fünf-Faktoren-Lösung mit der Stichprobe sind die Items des RMQ einer explorative Faktorenanalyse (EFA) unterzogen worden. Daraufhin wurde die gefundene Faktorenstruktur erneut in einer CFA validiert. Anhand der EFA wurde eine Lösung aus vier Faktoren vorgeschlagen. Trotz der Anwendung hoher Anforderungen an die Items, um für die Verwendung im Modell vorgesehen zu sein, wie etwa dem Aufweisen einer Faktorladung von über .600 auf einen Faktor bei einer Differenz dieser Faktorladung von mindestens .200 zum nächst niedrigeren Faktor, konnte auch die Vier-Faktoren-Lösung der Motivation nicht überzeugen. Die zugehörigen Daten der CFA betrugen $\chi^2(48) = 83.028$, $p = .001$, CFI = .919, TLI = .889, RSMEA = .086. Eine weitere Modifizierung des Modells auf drei Faktoren bei gleichzeitiger Eliminierung von Items mit geringen standardisiertem Pfadkoeffizienten von unter .60 führte zu einem Modell, das den drei Motivationsfaktoren Erlebnisbezogene Lesemotivation, Leistungsbezogene Lesemotivation und Soziale Lesemotivation aus dem RMQ von Schaffner und Schiefele (2007) unter Weglassung einiger Items entspricht. Einzig der Erlebnisbezogenen-Lesemotivation-Skala wurde ein Item („Ich lese, weil ich Texte und Bücher über bestimmte Themen spannend finde.“) aus der Objektbezogenen-Lesemotivation-Skala zugeordnet. Die Modellgüte zeigte sich in der CFA als sehr gut. Die Güte-Indikatoren betrugen $\chi^2(31) = 31.975$, $p > .05$, CFI = .997, TLI = .995, RSMEA = .018. Die für das SEM verwendete Erlebnisbezogene-Lesemotivation-Skala besteht aus fünf Items, die im Modell als Indikatoren der latenten Variable genutzt werden. Die Skalen der Leistungsbezogenen Lesemotivation mit drei Items und der Sozialen Lesemotivation mit zwei Items bilden zwei Indikatorgruppen für jeweils zwei separate latente extrinsische Lesemotivation - Variablen. Diese drei latenten Variablen der Motivation stellen neben den Kontrollvariablen Geschlecht, basale Lesekompetenz und Erhebungsvariante (Online oder Papierformat) die exogenen Variablen des SEM dar. Eine Übersicht über die Zuordnung der verwendeten Items zu der gefundenen Drei-Faktoren-Struktur unter Angabe der Faktorladungen lässt sich unter *Tabelle 1* finden. Eine Überprüfung der internen Konsistenz für die verschiedenen Lesemotivation - Skalen offenbarte für diese gute bis sehr gute Reliabilitäten (bis auf die Skala der extrinsischen sozialen Lesemotivation), die in *Tabelle 2* aufgeführt sind.

Tabelle 1: Faktoren der Lesemotivation

	Verwendete Items des RMQ (Schaffner & Schiefele, 2007)	Ladungen		
		λ_1	λ_2	λ_3
	Ich lese, weil…			
1	ich dabei manchmal alles um mich herum vergessen kann.	0.84		
2	ich mich gerne in die Hauptfigur einer guten Geschichte hineinversetze.	0.81		
3	ich mich gerne in Fantasiewelten hinein versetze.	0.80		
4	in Geschichten und Romanen oft spannendere Dinge passieren als im Alltag.	0.78		
5	ich Texte und Bücher über bestimmten Themen spannend finde.	0.68		-0.32
6	ich dabei lerne, auch schwierige Texte zu verstehen.		0.89	
7	es mir wichtig ist, Texte möglichst gut interpretieren zu können.		0.80	
8	mir das hilft, im Verstehen von Texten besser zu werden.		0.71	
9	andere sagen, dass lesen wichtig ist.			0.89
10	ich weiß, dass meine Freunde auch viel lesen.			0.71

Anmerkungen: Dargestellt sind die Faktorladungen der mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse bestätigten Drei-Faktoren-Struktur der Lesemotivation nach Varimax-Rotation. Ladungen unter .30 sind nicht dargestellt. λ_1 = Erlebnisbezogene Lesemotivation, λ_2 = Leistungsbezogene Lesemotivation, λ_3 = Soziale Lesemotivation.

3.2.2 Lesehäufigkeit

Die Erhebung der Lesehäufigkeit erfolgte mittels der Lesehäufigkeitsskala von Schaffner, Schiefele und Schmidt (2013). Die aus drei Items bestehende Skala erfasst sowohl die Lesehäufigkeit (durch zwei Items), als auch die Lesedauer (durch ein Item). Jedes Item umfasst dabei fünf Antwortalternativen für Item 1, welches nach der Anzahl der gelesenen Bücher in den letzten 12 Monaten fragt, sind die Pole der Antwortmöglichkeiten 1 - „kein Buch“ und 5 – „mehr als 20 Bücher“. Item 2 erhebt die Häufigkeit des Lesens von Büchern zuhause zwischen den Ausprägungen 1- „nie oder fast nie“ und 5 – „jeden Tag“. Item 3 erfasst die durchschnittliche Lesedauer zwischen den Ausprägungen 1 – „etwa 5 Minuten“ und 5 – „länger als eine Stunde“. Zur Berechnung eines Gesamtskalenwertes für die Lesehäufigkeit wurden die numerischen Antwortalternativen (Ausprägungen für jedes Item von 1 bis 5) mit 1 subtrahiert, um für jedes Item Antwortausprägungen von 0 bis 4 zu er-

halten. Die von jedem Schüler angegebenen Item-Werte wurden zur Berechnung des individuellen Gesamtwertes aufaddiert, so dass jeder Schüler eine Punktzahl innerhalb einer Spannweite von 0 bis 12 Gesamtskalenpunkte in der Lesehäufigkeit erzielt hat. Dieser Score wurde in eine prozentuale Angabe umgerechnet. Während ein Schüler dessen Skalen-Gesamtwert 0% beträgt (0 Gesamtskalenpunkte vor prozentualen Verrechnung) so gut wie nie liest oder zumindest sehr selten und in der Lesedauer kurz, liest ein Schüler mit einem Skalen-Gesamtwert von 100% (12 Gesamtskalenpunkte) sehr häufig und in der Dauer lang. Diese Transformation des Gesamtskalenwertes in prozentuale Angaben verändert nicht die Varianzen der Schülerverteilungen, ermöglicht aber eine bessere Darstellung der Werte in deskriptiven Statistiken. Signifikante Korrelationen mit leseförderndenBedingungen im häuslichen Umfeld von Personen, die die Lesehäufigkeitsskala ausgefüllt haben, zeugen laut Schaffner, Schiefele und Ulferts (2013) von der Validität der Skala.

3.2.3 Lesestrategiewissen

Zur Erfassung des metakognitiven Wissens über Lesestrategien wurde der Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7 – 12 (WLST) von Schlagmüller und Schneider (2007) verwendet. Der Test besteht aus sechs hypothetischen Situationen über das Textverständnis, in die sich die Schüler hinein versetzen sollen (z.B. „Im Deutschunterricht fragt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler, was sie tun, um einen Text möglichst gut zu verstehen. Hier sind einige Antworten, die du bewerten sollst.“). Bei den Antworten handelt es sich um verschiedene Strategien zum Textverständnis mit guter oder schlechter Eignung für die angegebene Aufgabe (z.B. „Ich lese zunächst den letzten Abschnitt des Textes und gehe den Text dann von vorne durch.“). Zu jeder der sechs Aufgaben werden fünf bis sieben Strategien zur Bewertung durch die Schüler angegeben. Die Bewertung der einzelnen Strategien erfolgt dabei nach dem deutschen Schulnotensystem auf einer Skala von 1 (sehr gut) bis 6 (ungenügend). Zur Auswertung werden für jede Frage die Bewertungen verschiedener Strategien einem Paarvergleich unterzogen. Hat der Schüler die geeignetere der beiden Strategien besser bewertet, erhält er für diesen Vergleich zwei Punkte. Dabei wurde vorher eine Bewertung der Strategien als Vergleichsnorm durch unabhängige Experten vorgenommen. Wurden die beiden Strategien vom Schüler gleich benotet, erhält er einen Punkt. Und bei besserer Bewertung der ungeeigneteren Strategie erhält der Schüler keinen Punkt. Von den 71 möglichen Paarvergleichen werden nur 40 im Auswertungs-

bogen angegebene Vergleiche durchgeführt, da die restlichen 31 Paarvergleiche eine zu geringe Trennschärfe aufweisen (Schlagmüller & Schneider, 2007). Die Spannweite der theoretisch möglichen Gesamtpunktzahl reicht damit von 0 bis 80 Punkte. Auch dieser Wert wird ebenso wie die Gesamtpunktzahl der Lesehäufigkeit in einen Prozentwert umgerechnet, sodass die mögliche Spannweite 0% (0 Punkte: der Schüler verfügt über keinerlei metakognitives Lesestrategiewissen) bis 100% (80 Punkte: der Schüler verfügt über sehr hohes metakognitives Wissen) beträgt.

3.2.4 Textverständnis

Mit der Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8 – 9 entwickelten Bäuerlein et al. (2012) ein Testverfahren zur separaten Erhebung der basalen Lesekompetenz und des Leseverständnisses, welches in der vorliegenden Studie genutzt wurde. Es existiert auch eine ähnliche Testbatterie derselben Autoren für die Klassenstufen 6 bis 7. Die Erfassung der Lesegeschwindigkeit bzw. der basalen Lesekompetenz erfolgt mithilfe eines Speed-Test-Verfahrens im Klassenverband. Da mit der Lesekompetenz eine Geschwindigkeitsleistung der Schüler erfasst wurde, findet das Testverfahren unter zeitlicher Begrenzung statt. Dementsprechend erhielten die Schüler drei Minuten Zeit, um 100 kurze Sätze auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen und am Ende des Satzes ein Kreuz für die entsprechende Einschätzung zu setzen. Zwei Beispielsätze aus dem Testverfahren sind: „Im Kino kann man Filme anschauen.“ und „Schuhe trägt man auf dem Kopf“. Von den 100 Sätzen beinhalten 54 Sätze richtige Aussagen und 46 Sätze falsche Aussagen. Es ist für das Testverfahren nicht vorgesehen, dass die Schüler in der begrenzten Zeit alle Aussagen auf ihre Richtigkeit geprüft haben müssen, dennoch sollen die Schüler in der Instruktion durch den Testleiter zu möglichst zügigem Bearbeiten der Sätze angehalten werden. Zur Auswertung erhält jeder Schüler für jeden richtig beurteilten Satz einen Punkt. Nicht beurteilte bzw. falsch beurteilte Sätze ergeben keinen Punkt. So können die Schüler für die basale Lesekompetenz einen Gesamtskalenwert von 0 bis 100 erreichen. Da diese Spanne bereits eine prozentuale Angabe der richtigen Antworten zu den maximal möglichen richtigen Antworten aufweist, wurde keine weitere Transformation des Gesamtskalenwertes für die basale Lesekompetenz vorgenommen.

Zur Erfassung des Textverständnisses bietet die Lesetestbatterie zwei verschiedene Texte an, einen expositorischen und eine narrativen Text, die nacheinander durch die Schüler bearbeitet werden können. Um das zeitliche Maß einer Schulstunde nicht zu überschreiten, wurde den Schülern für diese Studie nur der expositorische Text vorgelegt. Nach dem Umblättern des Textes waren 19 Fragen zum Text mit jeweils fünf Antwortalternativen aufgeführt. Für jede Frage entsprach nur eine der Auswahlalternativen einer korrekten Antwort, was den Schülern in der Instruktion mitgeteilt wurde. Die Fragen waren so konzipiert, dass sie sich zum einen Teil mit direkt aus dem Text ablesbaren Informationen beantworten ließen. Zum anderen Teil war für die Beantwortung der Fragen die Verknüpfung von Informationen mehrerer Textstellen bzw. die Schlussfolgerung auf nicht direkt im Text erwähnte Informationen nötig. Zur Bildung eines Skalengesamtwertes für das Textverständnis wurde die Anzahl aller richtig markierten Antworten zusammenaddiert (sofern nicht bei einer Frage mehr als eine Antwort markiert wurde). Auf diese Weise reichte die Spannweite des Skalengesamtwertes von 0 bis 19. Für diesen Wert wurde ebenso wie für die Gesamtskalenwerte der Lesehäufigkeit und des metakognitiven Lesestrategiewissens eine prozentuale Umrechnung vorgenommen (Formel: 100 / 19 * erreichter Gesamtskalenwert).

3.3 **Statistische Methodik**

Aus den gesammelten Daten wurde ein SEM erstellt, da mithilfe dieses Verfahrens bei theoretisch gut fundierten Modellen vor allem Mediationseffekte durch Berechnungen auf der Grundlage von Korrelationen aufgedeckt werden können. Auch wenn daraus keine endgültigen kausalen Schlüsse gezogen werden dürfen (Garson, 2014), lassen sich damit theoretisch solide fundierte Hypothesen weitgehend überprüfen. Der große Nutzen von SEMs liegt darin, komplexe Zusammenhangsgefüge verschiedener Variablen anhand gemeinsamer Kovarianz in Pfade zu zerlegen, die die einzelnen Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Variablen schätzen und dabei die Einflüsse der anderen Kovariaten mit einbeziehen. Im Grunde handelt es sich dabei um eine umfassende Regressionsanalyse mit mehreren abhängigen und unabhängigen Variablen.

Zur unabhängigen Schätzung der Signifikanzwerte der indirekt vermittelten Effekte von Lesemotivation auf das Textverständnis durch Lesehäufigkeit und metakognitives Lesestrategiewissen innerhalb des SEM wird eine bereits 1986 von Baron und Kenny vorge-

stellte Methode angewandt, da die IBM® SPSS® AMOS-Software in der Standardausgabe keine Signifikanzwerte für mediierte Effekte ausgibt. Dazu wird zunächst der direkte Effekt der Lesemotivation auf das Textverständnis betrachtet, indem die Mediatorvariable, deren Einfluss geschätzt werden soll, aus dem SEM entfernt wird. Die andere Mediatorvariable verbleibt im Modell, da es Ziel sein soll unabhängige Mediationseffekte beider Variablen aufzudecken, denn ein Entfernen dieses zweiten Mediators würde einer separaten und damit nicht unabhängigen Betrachtung der Mediationseinflüsse gleich kommen. Daraufhin muss die betreffende Mediatorvariable wieder in das Modell eingebunden und der direkte Effekt der Lesemotivation auf das Textverstehen überprüft werden. Sollte der direkte Effekt nun keine Signifikanz aufweisen, während sich der vorher ohne den Mediator betrachtete direkte Effekt als signifikant erwies, spricht dies für eine vollständige Mediation. Zeigt sich hingegen erneut eine Signifikanz, die jedoch schwächer geworden ist, zeugt dies von einer teilweisen Mediation. Das bedeutet, dass sowohl ein mediierter, als auch ein direkter Effekt der unabhängigen Variable Lesemotivation auf das Textverständnis vorliegen. Bei gleichbleibender Signifikanz liegt keine Mediation vor, sondern ein direkter Effekt. Dieses Vorgehen wird danach für die andere Mediatorvariable wiederholt.

3.4 **Fehlende Werte**

Aufgrund einer falschen Erfassung der basalen Lesekompetenz wegen fehlender zeitlicher Begrenzung auf drei Minuten für das Ausfüllen dieses Testteils bei neun Schüler, konnten die Ergebnisse für die basale Lesekompetenz von diesen Schülern nicht für die Auswertung berücksichtigt werden (es handelt sich bei dem Erfassungsverfahren um einen Speedtest, siehe Abschnitt 3.2.4 Textverständnis) und sind per expectation maximization Verfahren in IBM® SPSS® 21.0.0.0 geschätzt worden. Die geschätzten Werte entsprechen einem Anteil von 9,09% der Werte für die basale Lesekompetenz. Alle anderen zur Erstellung des SEM wichtigen Daten waren vorhanden.

3.5 **Kontrollvariablen**

Zur Absicherung der gefundenen Ergebnisse vor Scheineffekten, also Effekten zwischen zwei Variablen, die statistisch abgesichert zu sein scheinen, jedoch nur aufgrund der gemeinsamen Beziehung zu einer dritten im Modell nicht betrachteten Variable zustande

kommt, wurden drei Kontrollvariablen in das SEM einbezogen. Eine der Kontrollvariablen ist das Geschlecht. Studien belegen, dass Schülerinnen häufiger lesen als Schüler (z.B. Logan & Johnston, 2009). Sollte das Geschlecht auch einen Einfluss auf beispielsweise das metakognitive Lesestrategiewissen ausüben, kann im SEM ein Effekt zwischen der Lesehäufigkeit und dem Lesestrategiewissen gefunden werden, der möglicherweise überhaupt nicht existiert. Geschlechtseffekte werden auf alle endogenen Variablen des SEM überprüft. Ebenso werden alle endogenen Variablen des Modells auf Einflüsse der Erhebungsvariante überprüft. Da die Daten der Schüler entweder per schriftlicher Fragebogenvariante oder einer digitalen Version des Fragebogens erhoben wurden, besteht die Möglichkeit, dass sich die Werte der Schüler allein aufgrund des Erhebungsverfahrens unterscheiden. Beispielsweise könnten die Schüler in der schriftlichen Version der Textverständniserhebung höhere Werte bei gleicher Leistung erzielen, als die Schüler der Onlinevariante, weil sie es nicht gewohnt sind Texte vom Bildschirm zu lesen.

Auch die basale Lesekompetenz wurde als Kontrollvariable für das Textverständnis, die Lesehäufigkeit und das Metakognitive Lesestrategiewissen in das Modell mit einbezogen. Der Grund diese Variable mit einzubeziehen liegt darin, die Varianz im Textverständnis aufzuklären, die durch die basale Lesekompetenz bestimmt wird. Ein Einfluss der basalen Lesekompetenz auf die anderen beiden endogenen Variablen Lesehäufigkeit und metakognitives Lesestrategiewissen, der sich indirekt auf das Textverständnis auswirken kann, wird somit kontrolliert. Auf diese Weise können die auf das Textverständnis gefundenen Effekte der anderen Variablen als verlässlicher angesehen werden, da die Unterschiede im Textverständnis nicht nur daher stammen können, dass einige Schüler bessere oder schlechtere Leistungen in der Satzdekodierung aufweisen.

4 Ergebnisse

4.1 Deskriptive Statistiken

Die unter diesem Abschnitt vorgestellten deskriptiven Ergebnisse sind alle unter *Tabelle 2* einsehbar. Es wird dabei auf die manifesten Variablen Lesehäufigkeit, Lesestrategiewissen, basale Lesekompetenz und Textverstehen eingegangen. Für die drei latenten Variablen des erstellten SEM erlebnisbezogene intrinsische Lesemotivation, leistungsbezogene extrinsische Lesemotivation und soziale extrinsische Lesemotivation wurden die deskriptiven Werte durch Mittelung der zugehörigen Indikatorvariablen über die Schülerdaten berechnet. Ebenso wurden deren Reliabilitäten durch die Berechnung von Cronbachs Alpha der zugehörigen Indikatoren ermittelt.

4.1.1 Korrelationen

Die Interkorrelationsmatrix deutet durchgehend bedeutsame positive Zusammenhänge der latenten erlebnisbezogenen Lesemotivation zu allen anderen untersuchten Variablen, außer der sozialen Lesemotivation, an. Die Korrelationskoeffizienten zu den Kontrollvariablen Geschlecht und Erhebungsvariante lassen einen Einfluss insbesondere der letztgenannten Kontrollvariable auf die erlebnisbezogene Lesemotivation annehmen. Diese Aussage konnte durch eine Analyse der Einflüsse der Kontrollvariablen im SEM bestätigt werden (siehe dazu Abbildung 2 und Abschnitt 4.2.4 Einfluss der Kontrollvariablen). Die Kovarianzen der erlebnisbezogenen Lesemotivation zur extrinsischen leistungsbezogenen Lesemotivation, zum metakognitiven Lesestrategiewissen und zur basalen Lesekompetenz zeigen kleine Effektstärken, während die Kovarianz mit dem Textverständnis mittlere Stärke aufweist, sowie der Zusammenhang mit der Lesehäufigkeit stark ausgeprägt ist.

Die extrinsischen Lesemotivation-Variablen zeigen in der Interkorrelationsmatrix vergleichsweise weniger Zusammenhänge zu den anderen Variablen wie die erlebnisbezogene Lesemotivation. Für die leistungsbezogene Lesemotivation ist ein Einfluss der Kontrollvariable Erhebungsvariante auf die Lesemotivationsstärke erkennbar, der sich in der SEM – Analytik bestätigte (siehe auch hierzu Abbildung 2, sowie den Abschnitt 4.2.4 Einfluss der Kontrollvariablen). Beide Variablen extrinsischer Lesemotivation sind miteinan-

der auf mittlerem Niveau positiv kovariiert. Zusätzlich zeigt sich ein schwach negativer Zusammenhang der sozialen Lesemotivation mit dem Textverständnis, der aber in der SEM-Analytik nicht mehr statistisch nachgewiesen werden konnte, auch wenn der zugehörige Pfadkoeffizient seine negative Tendenz beibehielt.

Die Interkorrelationsmatrix weist des Weiteren beim Betrachten der manifesten Variablen einen schwachen prädiktiven Einfluss des Geschlechts auf die Lesehäufigkeit auf. Demnach zeigen Mädchen gegenüber Jungen eine etwas höhere Lesehäufigkeit und Lesedauer auf. Überraschender Weise werden auch zwei Zusammenhänge zum Erhebungsverfahren aufgezeigt. Zum einen werden für die Onlineerhebung höhere Werte für die Lesehäufigkeit als im Vergleich zur schriftlichen Erhebung dargestellt, und zum anderen schnitten die Schüler der Onlineerhebung in der basalen Lesekompetenz etwas besser ab. Diese Zusammenhänge der Kontrollvariablen Geschlecht und Erhebungsverfahren zu anderen Variablen wurden im SEM überprüft und bis auf den Zusammenhang zwischen der Erhebungsvariante und der basalen Lesekompetenz nicht bestätigt (siehe 4.2.4 Einfluss der Kontrollvariablen).

Die Lesehäufigkeit zeigt einen schwachen positiven Zusammenhang mit dem Lesestrategiewissen der Schüler auf, sowie einen mittleren positiven Zusammenhang mit dem Textverständnis. Lediglich zu der basalen Lesekompetenz kann mit der Lesehäufigkeit keine Beziehung aufgedeckt werden. Auch das Lesestrategiewissen der Schüler ist bei mittlerer Korrelationsstärke mit dem Textverständnis verbunden.

Die Korrelationen der latenten Lesemotivationsarten zu den anderen Variablen wurdenmithilfe des SEM geschätzt. Die erlebnisbezogene Lesemotivation weist zu allen anderen Variablen, außer der sozialen Lesemotivation, signifikant positive Korrelationen auf. Die leistungsbezogene Lesemotivation zeigt nur zur Kontrollvariable Erhebungsvariante und zur sozialen Lesemotivation einen statistisch gesicherten Zusammenhang auf (sowie der im vorherigen Satz bereits aufgeführten Beziehung zur erlebnisbezogenen Lesemotivation). Neben dem Zusammenhang mit der leistungsbezogenen Lesemotivation konnte für die soziale Lesemotivation ein negativer Korrelationskoeffizient mit dem Textverständnis gefunden werden.

Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen

Variable	M	SD	Spannweite	α	1[e]	2[e]	3[e]	4	5	6	7	8	9
1 LM -erlebnisbezogen[a]	2.81	.86	1 - 4	.85	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 LM - leistungsbezogen[a]	1.85	.71	1 - 4	.76	**.26**	-	-	-	-	-	-	-	-
3 LM - sozial[a]	2.54	.78	1- 3.5	.64	.21	**.45**	-	-	-	-	-	-	-
4 Geschlecht[b]	-	-	-	-	**.30**	-.02	.11	-	-	-	-	-	-
5 Erhebungsvariante[c]	-	-	-	-	**.51**	**.37**	.04	.11	-	-	-	-	-
6 Lesehäufigkeit	42.5	28.5	0 - 100	.78	**.74**	.13	-.03	**.29**	**.40**	-	-	-	-
7 Lesestrategiewissen[d]	67.9	14.0	30 - 95	.88	**.29**	.07	-.13	.08	.17	**.29**	-	-	-
8 bsl. Lesekompetenz[d]	51.4	11.1	29 - 85	.97	**.23**	.20	-.15	.13	**.23**	.10	.10	-	-
9 Textverständnis (hoc)[d]	49.34	18.5	11 - 84	.87	**.44**	.01	**-.22**	.14	.16	**.45**	**.42**	.13	-

Anmerkungen. bsl. Lesekompetenz = basale Lesekompetenz. Textverständnis hoc. = higher order comprehension. Signifikante Korrelationen sind fett gedruckt. [a]Bei den Lesemotivationsvariablen handelt es sich um latente Variablen. [b]1 = Jungen, 2 = Mädchen. [c]1 = schriftlich, 2 = online. [d]Angaben für die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) stammen von den Autoren des jeweiligen Erhebungsverfahrens. [e]Implizierte (geschätzte) Korrelationskoeffizienten.

4.2 Ergebnisse aus der Strukturgleichungsmodellierung

4.2.1 Güteparameter des Strukturgleichungsmodells und Kovarianzen

Abbildung 2 zeigt das SEM, sowie die berechneten β – Pfadkoeffizienten in standardisierter Form. Eine Überprüfung der Modell-Gütekriterien anhand der von Hu und Bentler (1999) angezeigten Cuttoff-Werte (siehe auch Abschnitt 3.2.1) zeugt von einem statistisch gut gesicherten Modell: $\chi^2(74) = 87.79$, p = ns , CFI = .971, TLI = .953, RSMEA = .044. Bei der Analyse der Kovarianzen zeigt sich zwischen der intrinsischen erlebnisbezogenen Lesemotivation und der extrinsisch leistungsbezogenen Lesemotivation ein schwacher Zusammenhang. Erwartungsgemäß ist aufgrund ihrer gemeinsamen Zuordnung zur extrinsischen Lesemotivation die Korrelationsstärke zwischen leistungsbezogener und der sozialer Lesemotivation stärker ausgeprägt.

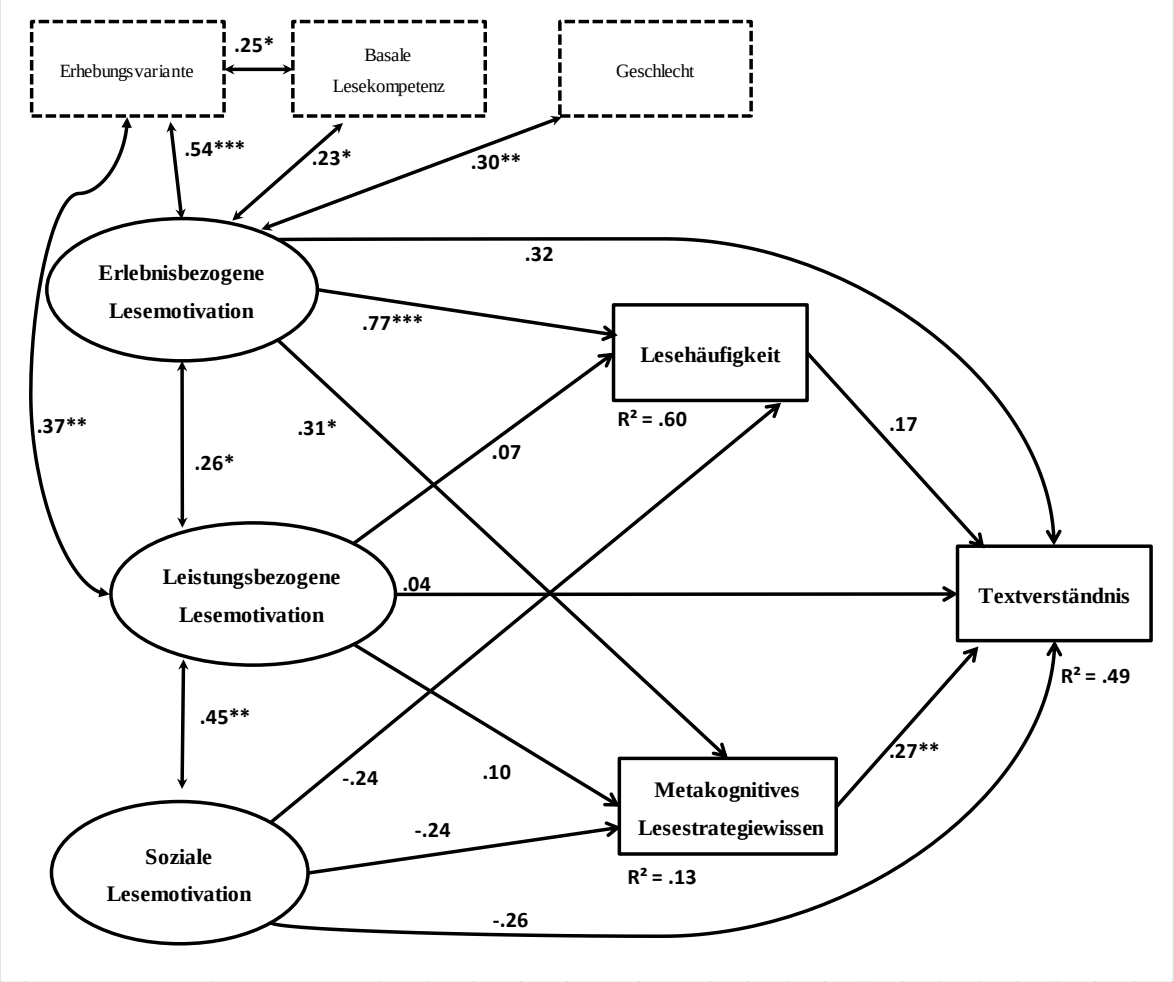
4.2.2 Direkte und indirekte Effekte der Lesemotivation auf das Textverständnis

Die erlebnisbezogene Lesemotivation stellt die einzige Art der drei untersuchten Lesemotivationstypen dar, für die Effekte auf andere Variablen gefunden werden konnte. Sie weist einen starken positiven Effekt auf die Lesehäufigkeit auf und zeigt auch eine schwach positive Wirkung auf das metakognitive Lesestrategiewissen. Weiterhin geht aus dem Modell auch ein schwacher Effekt des Lesestrategiewissens auf das Textverständnis hervor.

Indirekt vermittelte Effekte der Lesemotivation auf das Textverständnis lassen sich aus *Tabelle 3* nach der Methode von Baron und Kenny (1986) ableiten. Es konnten keine unabhängig voneinander mediierten Effekte der Lesemotivation auf das Textverständnis durch die Mediatorvariablen Lesehäufigkeit und metakognitives Lesestrategiewissen gefunden werden. Dennoch geht aus der Analyse eine annähernde Signifikanz des direkten Effektes der erlebnisbezogenen Lesemotivation auf das Textverständnis hervor, wenn keine Mediation über die Lesehäufigkeit angenommen wird. Diese Exklusion der Lesehäufigkeit als Mediator geschah durch die Löschung des Pfades von der erlebnisbezogenen Lesemotivation zur Lesehäufigkeit aus dem SEM und der darauf folgenden Betrachtung des direkten Effektes der erlebnisbezogenen Lesemotivation auf das Textverständnis (β = .245, p = .059; vgl. *Tabelle 3*). Nach erneuter Einbeziehung dieses indirekten Pfades lässt sich keine annähernde Signifikanz der direkten Wirkung der erlebnisbezogenen Lesemotivation

auf das Textverständnis mehr feststellen (β = .321, ns), was auf der Grundlage der Methodik von Baron und Kenny als Hinweis auf einen Mediations-Effekt durch die Lesehäufigkeit angesehen werden kann.

Abbildung 2: Beziehungsmodell zwischen Lesemotivation, Lesehäufigkeit, metakognitivem Lesestrategiewissen und Textverständnis (standardisierte β - Pfadkoeffizienten)



Anmerkungen. Es wurde auf Effekte der Kontrollvariablen Erhebungsvariante, Basale Lesekompetenz und Geschlecht auf alle endogenen Variablen getestet, jedoch wurden keine Effekte aufgedeckt. Nur signifikant korrelative Pfade sind dargestellt, während das Modell alle gerichteten Pfade aufführt. *p < .05. **p < .01. *** p < .001.

Bei der Betrachtung des gesamten indirekt vermittelten Effektes der erlebnisbezogenen Lesemotivation über beide Mediatorvariablen Lesehäufigkeit und Lesestrategiewissen zeigt sich ein starker gemeinsamer Mediationseinfluss des erlebnisbezogenen Lesemotivations-Effektes auf das Textverständnis. Ein Beleg dieser Aussage findet sich darin, dass der

direkte Effekt der erlebnisbezogenen Lesemotivationen auf das Textverständnis bei Exklusion der Pfade von der erlebnisbezogenen Lesemotivation auf die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen aus dem SEM höchste Signifikanz aufweist ($\beta = .512$, $p < .001$; siehe Tabelle B1), während dieser Effekt bei Einbindung beider Variablen als Mediatoren der Wirkung der erlebnisbezogenen Lesemotivation auf das Textverständnis in das SEM verschwindet ($\beta = .321$, ns). Ebenso findet sich ein Hinweis auf einen gegen gerichteten Effekt, also negativen indirekten Effekt, der sozialen Lesemotivation auf das Textverständnis: bei Exklusion der Pfade von der sozialen Lesemotivation auf beide Mediatoren erweist sich der direkte negative Effekt der sozialen Lesemotivation als annähernd signifikant (-.326, $p = .051$), während der Einbezug beider Mediatorvariablen durch erneutes Setzen der Pfade diese Annäherung an die Signifikanzgrenze tilgt (-.260, ns).

Eine separate, folglich voneinander abhängige Untersuchung der Mediationseinflüsse der Lesehäufigkeit und des metakognitiven Lesestrategiewissens auf den Lesemotivations-Textverständniseffekt kann für die erlebnisbezogene Lesemotivation beide Variablen einzeln betrachtet als statistisch gesicherte Mediatoren bestätigen. Dazu wurden zunächst die Pfade von der erlebnisbezogenen Lesemotivation auf die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen entfernt und der nun dargestellte direkte Effekt der erlebnisbezogenen Lesemotivation mit dem direkten Effekt verglichen wenn jeweils nur ein Pfad zu einem Mediator in das Modell aufgenommen wurde (siehe Tabelle B2). Für die soziale Lesemotivation finden sich bei dieser Methodik nur Hinweise auf mögliche negative Mediationseffekte, da bei Exklusion der indirekten Pfade lediglich ein näherungsweise signifikanter Wert für den direkten Effekt gefunden wurde, der sich bei einzelner Mediator-Einbindung als gänzlich nicht signifikant darstellte. Dennoch kann dies als Hinweis von Mediation des Effektes sozialer Lesemotivation sowohl durch die Lesehäufigkeit als auch durch das metakognitive Lesestrategiewissen auf die Textverständnisleistung bei separater Betrachtung beider Mediatorvariablen gesehen werden.

Insgesamt lassen sich mithilfe der drei Lesemotivationsarten 60% der Varianz in der Lesehäufigkeit aufklären, jedoch nur 13% der Varianz bezüglich des metakognitiven Lesestrategiewissens. Die Varianz des Textverständnisses lässt sich durch die Motivationsfaktoren, sowie die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen zu 49% erklären.

4.2.3 Ergebnisse bei Ausschluss direkter Effekte der Lesemotivation auf das Textverständnis

Da bei der Untersuchung des SEM aus *Abbildung 2* keine direkten Effekte der Lesemotivation-Arten auf das Textverständnis aufgedeckt werden konnten, wurden diese direkten Pfade der Lesemotivation für ein alternatives Untersuchungsszenario aus dem Modell entfernt, dessen Ergebnisse in diesem Abschnitt vorgestellt werden. Eine theoretische Begründung dieses Vorgehens findet sich darin, dass mögliche Effekte der Lesemotivation auch komplett über die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen auf das Textverständnis vermittelt worden sein können (als indirekter Gesamteffekt), wie es auch die nach der Methodik von Baron und Kenny (1986) gewonnenen Ergebnisse dieser Studie aus dem vorigen Abschnitt andeuten (zusätzlicher Vergleich Tabelle B1). Die Schätzung der indirekten Effekte dieses Abschnitts erfolgte mithilfe der IBM® SPSS® AMOS-Software und der Bootstrap-Methode bei eingestellten 2000 (simulierten) Stichproben auf 95% Konfidenzintervall.

Die Ergebnisse zeigen eine statistisch gesicherte gemeinsame Mediation des Effektes der erfahrungsbezogenen Lesemotivation auf das Textverständnis durch Lesehäufigkeit und metakognitives Lesestrategiewissen ($\beta = .386$, $p < .01$). Bei einzelner Betrachtung der beiden Mediator-Variablen kann mithilfe des Bootstrapping sowohl für die Lesehäufigkeit als auch für das metakognitive Lesestrategiewissen kein indirekter Effekt gefunden werden. Sie vermitteln den Effekt der erfahrungsbezogenen Lesemotivation auf das Textverständnis also nur gemeinsam und unter Ausschluss eines angenommenen direkten Effekts der Lesemotivation auf das Textverständnis aus dem SEM. Für die anderen beiden Lesemotivations Variablen wurden keine indirekt vermittelten Effekte auf das Textverständnis per bootstrapping nachgewiesen.

4.2.4 Einfluss der Kontrollvariablen

Eine Untersuchung der Kontrollvariablen Geschlecht, Erhebungsvariante und basale Lesekompetenz im SEM deckte keine direkten Einflüsse auf das Textverständnis sowie die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen auf. Dennoch konnten statistisch bedeutsame Kovarianzen zu zwei der drei exogenen Variablen der Lesemotivation gefun-

den werden. Insbesondere mit der erlebnisbezogenen Lesemotivation zeigten alle drei Kontrollvariablen kleinere bis mittlere Kovarianzen auf. Für die Erhebungsvariante konnte zudem auch ein Zusammenhang mit der leistungsbezogenen Lesemotivation aufgedeckt werden. Zusätzlich standen auch die beiden Kontrollvariablen Erhebungsvariante und basale Lesekompetenz miteinander in positiver Kovarianz.

Tabelle 3: Vergleich der Lesemotivations-Effekte auf das Textverständnis unter Betrachtung voneinander unabhängiger Mediatoreneinflüsse (Angabe der Wahrscheinlichkeitswerte p im Bereich von .001 bis .059)

Beziehung		**Direkter Effekt (ohne Mediator)[a]**		**Direkter Effekt (mit Mediatoren)[b]**	
Prädiktor	**Mediator**	**β**	**p**	**β**	**p**
Erfahrungsbezogene Lesemotivation	Lesehäufigkeit	.245	.059	.321	ns
	Lesestrategiewissen	.306	ns		
Leistungsbezogene Lesemotivation	Lesehäufigkeit	.026	ns	.038	ns
	Lesestrategiewissen	.030	ns		
Soziale Lesemotivation	Lesehäufigkeit	-.215	ns	-.260	ns
	Lesestrategiewissen	-.246	ns		

Anmerkungen. ns = nicht signifikant. [a]direkter Effekt des Prädiktors auf die abhängige Variable durch Ausschluss der jeweils angegebenen Mediator-Variable aus dem Strukturgleichungsmodell. [b]direkter Effekt des Prädiktors auf die abhängige Variable unter Einbezug beider Mediatorvariablen in das Strukturgleichungsmodell.

5 Diskussion und Ausblick

Das Hauptziel dieser Studie war die Untersuchung indirekt vermittelter Effekte der Lesemotivation auf das Textverständnis bei Schülerinnen und Schülern der mittleren Sekundarstufe (8. bis 9. Klassenstufe) des Schultyps Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Dabei wurden als potentielle Mediatorvariablen die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen betrachtet, für die ein jeweils voneinander unabhängiger mediierender Einfluss der Lesemotivationswirkung auf das Textverständnis vorausgesagt wurde. Dieser letztgenannte direkte Effekt konnte bereits in vielen Studien nachgewiesen werden (z.B. Schaffner, Schiefele und Ulferts, 2013), wobei die Evidenz für indirekt vermittelte Effekte der genannten Mediatoren zwischen Lesemotivation und Textverständnis in verschiedenen wissenschaftlichen Arbeiten vor allem für die Lesehäufigkeit widersprüchlich ausfiel (z.B. Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Naeghel et al., 2012) und für den vermittelnden Effekt des metakognitiven Lesestrategiewissens bisher nicht viel wissenschaftliche Evidenz besteht (z.B. Van Kraayenoord und Schneider, 1999). Aus diesem Grund sollte die vorliegende Arbeit vorwiegend der Klärung der umstrittenen Frage nach der Bedeutsamkeit der Effekt vermittelnden Variablen der Lesehäufigkeit und des metakognitivem Lesestrategiewissens innerhalb diesen Zusammenhangs werfen, wenn ihre Einflüsse simultan betrachtet werden. Zusätzlich bot sich auch eine Betrachtung der in anderen Studien gefundenen direkten Zusammenhänge aller Variablen untereinander an und wurde deshalb untersucht.

5.1 Mediation durch Lesehäufigkeit und metakognitives Lesestrategiewissen

Die gegenwärtige Studie konnte die hypothetisch angenommenen unabhängigen Mediationseinflüsse der Lesehäufigkeit und des metakognitiven Lesestrategiewissens zwischen Lesemotivation und Textverständnis nicht belegen. Dennoch konnte für die erlebnisbezogene Lesemotivation ein durch die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen gemeinsam indirekt vermittelter Effekt gefunden werden. Das Nicht-Auffinden der unabhängigen Mediationseinflüsse ist zum großen Teil der fehlenden Aufdeckung eines direkten Effekts zwischen den untersuchten Lesemotivationsarten und dem Textverständnis bei Einbindung der Lesehäufigkeit oder des metakognitiven Lesestrategiewissens in das SEM geschuldet, da eine Mediation aufbauend auf der Veröffentlichung von Baron und

Kenny (1986) nur besteht, wenn dieser direkte Effekt nach Einbindung der zweiten zusätzlichen indirekt vermittelnden Variable verschwindet (oder zumindest stark in der Signifikanz abnimmt)[1]. Für diese Annahme spricht auch, dass bei Ausschluss von sowohl Lesehäufigkeit, als auch metakognitivem Lesestrategiewissen aus dem Modell dieser direkte Effekt zwischen Lesemotivation und Textverständnis gefunden werden konnte. Zusätzlich wurde für die untersuchte intrinsische Lesemotivationsform erlebnisbezogene Lesemotivation bei Ausschluss der Lesehäufigkeit eine näherungsweise Signifikanz der direkten Wirkung auf das Textverständnis gefunden, die nach Einbindung der Lesehäufigkeit in das SEM nicht mehr bestand. Dies lässt darauf schließen, dass in einer zukünftigen Studie unter Nutzung einer größeren Stichprobe ein Mediationseffekt durch die Lesehäufigkeit mit großer Wahrscheinlichkeit aufgedeckt werden könnte. Generell soll hier noch einmal betont werden, dass die vorliegende Studie unter der Nutzung einer für ein SEM geringen Stichprobengröße stattfand und die unter dieser Bedingung dennoch gefundenen Effekte für die Stärke dieser Effekte sprechen. Auch „Effekte“, die nah unter der Grenze zur statistischen Bedeutsamkeit liegen, sollten deshalb als Indikatoren für mögliche Einflüsse zwischen zwei Variablen angesehen werden und in einer Studie mit größerer Stichprobe möglichst versucht werden zu validieren.

5.1.1 Separate Betrachtung von Lesehäufigkeit und metakognitivem Lesestrategiewissen als mediierende Variablen

Auch wenn bei simultaner Betrachtung der Lesehäufigkeit und des metakognitiven Lesestrategiewissens keine mediierenden Einflüsse zwischen der Lesemotivation und dem Textverständnis aufgedeckt werden konnten, zeigte sich ein anderes Bild bei der separaten Betrachtung beider Variablen. Dies sollte auch als Hinweis auf eine mögliche simultane Mediation durch beide Variablen angesehen werden, die aufgedeckt werden könnte, wenn eine wesentlich größere Stichprobe als in der gegenwärtigen Studie verwendet wird.

Insbesondere für die erlebnisbezogene Lesemotivation konnte unter der Bedingung der separaten Betrachtung von Lesehäufigkeit und metakognitivem Lesestrategiewissen für

[1] Es wurden jeweils nicht beide Pfade auf die Mediations-Variablen gleichzeitig aus dem Modell entfernt, da dies nicht einer unabhängigen, sondern einer beide Mediatoren separat betrachtenden Untersuchung gleichkommen würde.

beide dieser Variablen ein Mediationseinfluss auf das Textverständnis gefunden werden. Dies trifft auch grenzwertig auf die soziale Lesemotivation für beide Mediatorvariablen zu, weshalb auch diese in einer zukünftigen Studie mit größerer Stichprobe als extrinsische Lesemotivations-Variable für die simultane Betrachtung des mediierenden Einflusses der Lesehäufigkeit und des metakognitivem Lesestrategiewissens auf das Textverständnis berücksichtigt werden sollte. Für die leistungsbezogene Lesemotivation konnten auch unter separater Betrachtung der Mediatoren keine vermittelnden Einflüsse dieser gefunden werden.

5.2 **Validierung direkter Einflüsse**

Direkte Effekte der Lesemotivation auf andere Variablen ließen sich in der vorliegenden Studie nur für die erlebnisbezogene Lesemotivation feststellen. Sie weist einen stark positiven Einfluss auf die Lesehäufigkeit auf. Durch diesen hypothesenkonformen Zusammenhang, der auch mit den Ergebnissen der bestehenden Forschung in Einklang steht (z.B. Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Wigfield & Guthrie, 1997), lassen sich interpersonelle Unterschiede in der Lesehäufigkeit in großem Maß durch die Lesemotivation aufklären. Interessanter Weise konnten keine positiven Auswirkungen der Lesehäufigkeit auf das Textverständnis gefunden werden. Bisherige Studien konnten diesen Zusammenhang nahezu einstimmig bestätigen (Becker et al., 2011; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013). Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass die Stichprobe dieser Studie aus Schülern, die in ihrer Freizeit eher wenig lesen, bestand, da der Mittelwert der Lesehäufigkeit bei mittlerer Varianz unter dem Skalenmittelpunkt lag (siehe Tabelle 2: Deskriptive Statistiken und bivariate Korrelationen). Eventuell findet sich in einer zukünftigen Studie eine Stichprobe, bei der das Verhältnis zwischen „wenig-Lesern“ und „viel-Lesern“ etwas ausgeglichener ist und der erwartete Zusammenhang zwischen Lesehäufigkeit und Textverständnis durch eine größere Varianz in der Lesehäufigkeit wieder gefunden werden kann.

Die erlebnisbezogene Lesemotivation zeigt auch auf das metakognitive Lesestrategiewissen positive Auswirkungen, wie sie hypothetisch angenommen wurden. In diesem Zusammenhang können auch die von van Kraayenoord und Schneider (1999) sowie Lau und Chan (2003) gefundenen positiven Zusammenhänge intrinsischer Lesemotivation und metakognitivem Lesestrategiewissen validiert werden. Es lässt sich daraus schließen, dass Schüler, die vor allem lesen, um aus der Leseerfahrung positive Emotionen zu erzielen,

über die Qualitäten von Lesestrategien und deren Angemessenheit in verschiedenen Lesesituationen besser informiert sind. Ein direkter Einfluss der erlebnisbezogenen Lesemotivation auf das Textverständnis konnte, wie bereits weiter oben erwähnt, nicht aufgedeckt werden.

Ein weiterer erwarteter positiver Effekt konnte vom metakognitiven Lesestrategiewissen auf das Textverständnis gefunden werden. Somit stellt das Lesestrategiewissen die einzige untersuchte Variable in dieser Studie dar, die einen direkten Einfluss auf das Textverständnis ausübt, auch wenn dieser eher klein ausfällt. Damit kann die vorliegende Arbeit weitere Evidenz für die Ergebnisse von Klieme et al. (2010), Magliano und Millis (2003) und van Kraayenoord und Schneider (1999) bezüglich der positiven Auswirkungen des metakognitiven Lesestrategiewissens auf das Textverständnis erzeugen.

Da sich keine statistisch bedeutsamen Auswirkungen der sozialen Lesemotivation und der leistungsbezogenen Lesemotivation auf die Lesehäufigkeit, das metakognitive Lesestrategiewissen und das Textverständnis zeigten, konnten die Annahmen der negativen Effekte der beiden variablen extrinsischer Lesemotivation auf das Textverständnis und die Lesehäufigkeit nicht bestätigt werden. Jedoch erweisen sich diese Ergebnisse als konform zu bisherigen Studien, die von keinen bedeutsamen oder leicht negativen Auswirkungen der extrinsischen Lesemotivation auf das Textverständnis und die Lesehäufigkeit ausgingen (z.B. Schaffner, Schiefele und Ulferts, 2013). Tendenziell zeigten sich zumindest für die soziale Lesemotivation negative Pfadkoeffizienten auf das Textverständnis und die Lesehäufigkeit, auch wenn keine statistische Bedeutsamkeit der Pfade gefunden wurde.

5.3 **Einschränkungen und Hinweise für zukünftige Forschung**

In der Auswertung der zugrundeliegenden Studienbedingungen fanden sich einige Schwächen, die hier erläutert werden sollen, um in zukünftigen Forschungen vermieden zu werden. Aufgrund mangelnder Bereitschaft von Schulen zur Teilnahme an der Studie wegen der zum Zeitpunkt der Erhebung kurz bevorstehenden Sommerferien, wurde ein zusätzliches Erhebungsverfahren mit einem dem zur Erhebung im Papierformat identischem Testbogen in digitaler Form bereitgestellt. Durch diese Methodik konnte der Erhebungsradius von Schulen und deren Bereitschaft zur Teilnahme wesentlich erhöht werden. Der Nachteil zeigt sich darin, dass ein Teil der Schülerdaten per schriftlichem Verfahren erhoben wurde und der andere Teil mit der digitaler Version davon. Deshalb musste eine zusätzliche Kon-

trollvariable in das SEM eingeführt werden, die die Varianzen aller anderen Variablen auf Effekte des Erhebungsverfahrens überprüft. Einflüsse fanden sich auf die latenten Lesemotivations-Variablen der sozialen Lesemotivation und der erlebnisbezogenen Lesemotivation, sowie auf das basale Textverständnis. Neben unnötigen Verzerrungen in den Variablenwerten durch die beiden aus den verschiedenen Erhebungsverfahren gebildeten Gruppen führt die Einbindung dieser Kontrollvariable zu Varianzaufklärung in den für die Studie relevanten Variablen. Diese aufgeklärte Varianz steht für die hypothetischen Effekte nicht mehr zur Verfügung, weshalb diese unterschätzt werden können. Zudem gewinnt das Modell unnötig an Komplexität, was die benötigte Stichprobengröße ansteigen lässt. Generell lautet die Empfehlung des Autors dieser Arbeit eher digitale Erhebungsverfahren zu verwenden, da Störeinflüsse (z.B. variierende Testleitereffekte, wie beispielsweise der genaue Wortlaut der Instruktion) dadurch minimiert werden können.

Es soll auch erwähnt werden, dass die in dieser Studie genutzte Methodik zur Berechnung indirekt vermittelter (mediierter) Effekte nach Baron und Kenny (1986) inzwischen in der Wissenschaft kritisiert wurde. So kritisieren Zhao, Lynch und Chen (2010) unter anderem, dass die Bedingung einer zwingenden Korrelation zwischen unabhängiger und abhängiger Variable nicht bestehen muss, damit eine Mediation erst möglich werden kann. Durch gegensätzliche Effekte zwischen der unabhängigen Variable auf den Mediator und von diesem auf die abhängige Variable können nach Angaben der Autoren bei einfacher Betrachtung der Zusammenhänge zwischen unabhängiger und abhängiger Variable diese nur scheinbar nicht miteinander in Verbindung stehen, da der indirekt vermittelte Einfluss den direkten untergräbt.

Ein Nachteil der methodischen Nutzung des SEM ist eine nur scheinbar mögliche kausale Interpretierbarkeit. Die zugrundeliegenden hypothetischen Zusammenhänge, die für die Erstellung des SEM genutzt werden, bedürfen einer grundlegenden theoretischen Basis. Und selbst bei der Erfüllung dieser Bedingung, wie sie für die vorliegende Arbeit angestrebt wurde, kann nicht von realen kausalen Zusammenhängen gesprochen werden. Diese lassen sich nur aus Studien im Längsschnittdesign ableiten. Die SEM-Methodik zeigt ihre Vorzüge in konfirmatorischen Anwendungsfeldern. Wenn das zugrundeliegende Modell auf explorative Weise ständig angepasst wird, bis ein guter Model-Fit erreicht wird, steigt das Risiko für einen Fehler der 1. Art in Bezug zur Einschätzung des Model-Fits stark an (Garson, 2014). Wenn jedoch in einem methodisch gut fundierten Modell Effekte gefunden werden, können diese als recht verlässlich angesehen werden.

Ein weiteres Problem stellt nach Schaffner, Schiefele und Ulferts (2013) die alleinige Konzentration auf quantitative Aspekte der Lesehäufigkeitserhebung dar. Die Autoren fordern in zukünftiger Forschung auch die qualitativen Aspekte der durch die Schülerinnen und Schüler gelesenen Texte zu betrachten und stützen sich dabei auf Forschungsergebnisse, die andeuten, dass die intrinsische Lesemotivation stärkeren Einfluss auf das Textverständnis ausübt, wenn die Schüler sich in ihrer Freizeit vorwiegend mit schwierigen und herausfordernden Texten beschäftigen (Carver & Leibert, 1995).

5.4 **Implikationen für die Praxis**

Die gefundenen positiven Effekte der intrinsischen Lesemotivation auf die Lesehäufigkeit und das metakognitive Lesestrategiewissen zeugen davon, welchen Stellenwert die selbstbestimmte Lesemotivation für verschiedene Aspekte der Lesetätigkeit besitzt. Die Schwierigkeit, die sich für Lehrerinnen und Lehrer stellt, ist die Förderung intrinsischer Lesemotivation. Aufgrund ihrer Natur lässt sie sich nicht von außen erzwingen, sie muss vielmehr durch die Schüler selbst generiert werden. Um das zu gewährleisten, sollten die Schüler möglichst früh in ihrer Entwicklung mit dem Medium Buch in Kontakt geraten. Die Möglichkeiten der Lehrenden bestehen vor allem darin, den Lesestoff weitestgehend zielgruppenorientiert auszuwählen, um nach einer initialen „erzwungenen“ Auseinandersetzung mit der Literatur bei möglichst vielen Schülern durch den Inhalt positive Erfahrungen zu erzeugen. Im besten Fall werden die Schüler diese Tätigkeit auch in ihrer Freizeit ausüben wollen. Was spricht dagegen, neben klassischer Literatur und Belletristik, auch populäre Jugendliteratur, wie beispielsweise die Harry Potter – Reihe oder Eragon in den Schulunterricht zu integrieren?

Basierend auf den Studienergebnissen bietet es sich für Lehrende an Schulen an auch das Vermitteln von verschiedener Lesestrategien und deren Übung an verschiedenen Beispieltexten, die unterschiedliche strategische Herangehensweisen fordern, in den Unterricht zu integrieren, da dadurch das metakognitive Lesestrategiewissen und mit dessen Einfluss auch das Textverständnis gefördert werden kann.

Literaturverzeichnis

Aitchison, J. (2012). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon* (4. ed). Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.

Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5* (1), 6–27.

Backhaus, K., Erichson, B. & Weiber, R. (2011). *Fortgeschrittene multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientiere Einführung* (Springer-Lehrbuch). Berlin: Springer.

Baker, L., Brown, A. L. & Pearson, P. D. (1980). *Metacognitive skills and reading* (Technical report, no. 188). Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana-Champaign; Bolt Beranek and Newman Inc.

Baker, L. & Wigfield, A. (Oct-Dec, 1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34* (4), 452–477. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (Dec, 1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51* (6), 1173–1182. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173

Bäuerlein, K., Lenhard, W. & Schneider, W. (2012). *Lesetestbatterie für die Klassenstufen 8-9. Verfahren zur Erfassung der basalen Lesekompetenz und des Textverständnisses* (Hogrefe Schultests). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.

Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2011). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy. A longitudinal study. *The journal of educational psychology, 102* (4), 773–785. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1037/a0020084

Brown, A. L. (1982). *Learning, remembering, and understanding* (Technical report, no. 244). Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana-Champaign; Bolt Beranek and Newman.

Carver, R. P. & Leibert, R. E. (1995). The Effect of Reading Library Books at Different Levels of Difficulty upon Gain in Reading Ability. *Reading Research Quarterly, 30* (1), 26.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (Perspectives in social psychology). New York NY u.a.: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary educational psychology, 25* (1), 54–67.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55* (1), 68–78.

Duden Redaktion (Bibliographisches Institut GmbH, Hrsg.). (2014). *Motivation, die*. Zugriff am 21.08.2014. Verfügbar unter http://www.duden.de/node/661353/revisions/1346802/view

Garson, G. D. (2014). *Path analysis* (Statistical Associates blue book series 22 - English Edition - Kindle Edition, 2014 edition).

Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (Jan-Feb, 1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education, 7* (1), 6–10. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104

Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen*. Münster: Waxmann.

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading, 403-422, 1010, xiv.

Hu, L. t. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6* (1), 1–55. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118

Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. et al. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann.

Lau, K. l. & Chan, D. W. (Jun, 2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26* (2), 177–190. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00195

Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32* (2), 199–214.

Magliano, J. P. & Millis, K. K. (Sep, 2003). Assessing reading skill with a think-aloud procedure and latent semantic analysis. *Cognition and Instruction, 21* (3), 251–283. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1207/S1532690XCI2103_02

Naeghel, J. de, van Keer, H., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104* (4), 1006–1021.

Pette, C. (2001). *Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes* (Lesesozialisation und Medien). Weinheim: Juventa.

Rheinberg, F. (2006). *Motivation* (Urban-Taschenbücher, Bd. 555, 6., überarb. und erw. Aufl). Stuttgart: Kohlhammer.

Rudolph, U. (2009). *Motivationspsychologie kompakt* (2., vollst. überarb. Aufl). Weinheim: Beltz, PVU.

Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textreprasentation. Effects of Habitual Reading Motivation on the Situational Representation of Text. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54* (4), 268–286.

Schaffner, E. (2008). Determinanten des Leseverstehens. In W. Lenhard (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses* (Tests und Trends, S. 19–44). Göttingen: Hogrefe.

Schaffner, E., Schiefele, U. & Schmidt, M. (2013). Die Bedeutung des familiären Hintergrundes für die Lesemotivation und Lesehäufigkeit von Gymnasialschülern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 45* (3), 131–141.

Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly, 48* (4), 369–385.

Schiefele, U. (1999). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading, 3* (3), 257–279.

Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). *Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7 - 12. WLST 7-12 ; ein Verfahren zur Erfassung metakognitiver Kompetenzen bei der Verarbeitung von Texten* (Deutsche Schultests). Göttingen: Hogrefe.

Schleider, K. (2009). *Lese- und Rechtschreibstörungen* (UTB Profile, Bd. 3047). München: E. Reinhardt.

Schneider, W. & Naslund, J. C. (Sep, 1993). The impact of early metalinguistic competencies and memory capacity on reading and spelling in elementary school: Results of the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). *European Journal of Psychology of Education, 8* (3), 273–287. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/BF03174082

Van Kraayenoord, C. & Schneider, W. E. (Sep, 1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education, 14* (3), 305–324. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1007/BF03173117

Verhoeven, L. & van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22* (3), 407–423.

Wagner, R. K. & Torgesen, J. K. (Mar, 1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101* (2), 192–212. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192

Wang, J. H. & Guthrie, J. T. (Apr-Jun, 2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39* (2), 162–186. Verfügbar unter http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2

Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth or their reading. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 420–432.

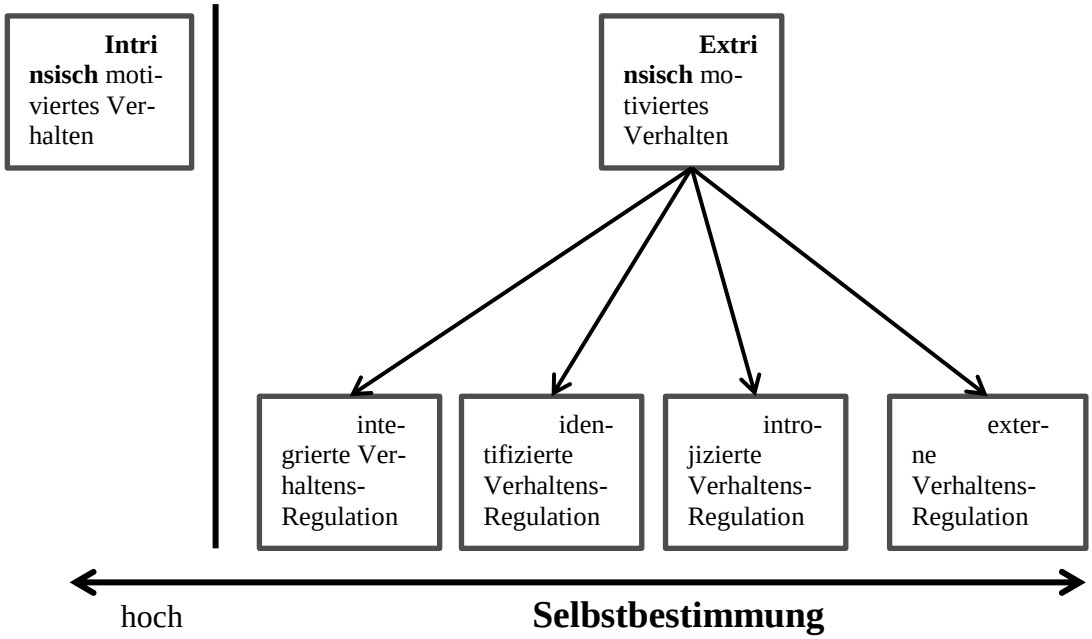
Zhao, X., Lynch, J. G. & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny. Myths and truths about mediation analysis. *Journal of consumer research, 37* (2), 197–206.

Anhang A

5.5 Exkurs zur Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985)

Eine grundsätzliche Neuerung dieser Theorie im Vergleich zu älteren Modellen der Motivation stellt das Hinzufügen der namensgebenden Dimension der Selbstbestimmung in graduellem Maß dar. Selbstbestimmung bezeichnet dabei den Grad der Internalisierung eines motivierten Handelns, folglich dem selbsttätigen Handeln zur Befriedigung der drei psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Bei Gegebenheit der vollen Befriedigung dieser Bedürfnisse in einer Handlung, also dem Bestehen eines hohen Grades der Selbstbestimmung, wird die Handlung der Sache wegen durchgeführt. In diesem Fall kann auch von intrinsich motiviertem Verhalten gesprochen werden. Rheinberg (2006) schrieb dazu, dass Verhalten intrinsisch motiviert sei, wenn es um seiner selbst willen erfolge, während andererseits das Verhalten dann extrinsich motiviert sei, wenn der Beweggrund des Verhaltens außerhalb der eigentlichen Handlung läge. Auf das Modell der SDT angewandt, sinkt der Grad an Selbstbestimmung, je mehr das Verhalten kontrolliert wird. Während Deci und Ryan (1985; 2000a; 2000b) nur eine Form des intrinsisch motivierten Verhaltens beschrieben, unterteilten sie das vormals homogene Konstrukt der extrinsischen Motivation in vier Abstufungen, die vom jeweiligen Grad der Selbstbestimmung abhängig sind (Abbildung A1: Typen der extrinsischen Motivation nach der SDT (vgl. Deci & Ryan, 2000a)).

Abbildung A1: Typen der extrinsischen Motivation nach der SDT (vgl. Deci & Ryan, 2000a)



Während intrinsch motiviertes Verhalten durch den höchsten Grad an selbstbestimmten Verhalten gekennzeichnet ist, stellt die integrierte Verhaltensregulation, in einer Rangordnung gesehen, die Form extrinsich motivierten Verhaltens mit der höchsten Selbstbestimmung dar, gefolgt von der identifizierten Verhaltensregulation, der introjizierten Verhaltensregulation und zum Schluss der externen Verhaltensregulation mit dem niedrigsten Grad an Selbstbestimmung.

Die Handlung aufgrund von integrierter Verhaltensregulation kann als extrinsisch motiviertes Handeln gesehen werden, das durch eine Person ausgeführt wird, weil sie völlig von dem Sinn der Handlung überzeugt ist. Die Abgrenzung zur Handlung aufgrund intrinsischer Motivation ist bei dieser Form extrinsischer Motivation nicht unbedingt einfach. Ein Beispiel für diese Motivationsform wäre ein Schüler, der sich nach der Sekundarstufe I dazu entschließt auch die Sekundarstufe II zu besuchen, weil er überzeugt ist dadurch seine Berufschancen zu erhöhen.

Als identifizierte Verhaltensregulation gilt ein Handeln, das aufgrund der Erkenntnis der Wichtigkeit der Handlung durchgeführt wird. Als Beispiel dieser zweiten Form extrinsisch motivierten Handelns kann das schülerische Lernen für eine anstehende Prüfung ge-

sehen werden. Der Schüler kann überzeugt davon sein, die Inhalte der betreffenden Prüfung in seinem weiteren Leben nie wieder zu benötigen, lernt aber dennoch für die Prüfung, da er die Relevanz der anstehenden Benotung für sich erkennt.

Introjizierte Verhaltensregulation umfasst die Handlung aufgrund von Gefühlen der Verpflichtung zur Erfüllung des jeweiligen Handlungsziels. Eine Person, welche die Einladung ihrer Eltern zum anstehenden Wochenende nicht ausschlagen kann, weil sie sich sonst den Eltern gegenüber schuldig fühlt, handelt aufgrund dieser Form extrinsischer Motivation.

Die drei bisher genannten Formen extrinsischer Motivation werden auch unter dem Begriff internalisierter Regulation zusammengefasst, da sie ein Mindestmaß an selbstbestimmter Verhaltensregulation erfüllen, und die daraus hervorgehenden Handlungen aus eigenem Antrieb erfolgen. Die letzte Form extrinsisch motivierten Handelns, das kontrollierte Verhalten, erfüllt diese Bedingung nicht und wird deshalb auch als externalisierte Regulation umschrieben. Personen, die eine Handlung aufgrund kontrollierten Verhaltens ausführen, handeln demnach nur, um eine Belohnung zu erhalten oder einer Strafe zu entgehen. In der psychologischen Strömung des Behaviorismus stellte dies die Hauptform untersuchten motivierten Verhaltens dar (Rudolph, 2009).

Anhang B: Tabellen

Tabelle B1: Vergleich der direkten Lesemotivations-Effekte auf das Textverständnis unter Einbezug und Ausschluss der Mediatorvariablen Lesehäufigkeit und Textverständnis (Angabe der Wahrscheinlichkeitswerte p im Bereich

	Direkter Effekt ohne Mediatorvariablen		**Direkter Effekt mit Mediatorvariablen**	
Prädiktor	**β**	**p**	**β**	**p**
Erfahrungsbezogene Lesemotivation	.552	< .001	.321	ns
Leistungsbezogene Lesemotivation	.051	ns	.038	ns
Soziale Lesemotivation	-.326	.051	-.260	ns

Anmerkungen. ns = nicht signifikant. [a]direkter Effekt des Prädiktors auf die abhängige Variable durch Ausschluss beider Mediatorvariablen. [b]direkter Effekt des Prädiktors auf die abhängige Variable unter Einbezug beider Mediatorvariablen.

Tabelle B2: Vergleich der Lesemotivations-Effekte auf das Textverständnis unter Betrachtung voneinander abhängiger Mediatoreneinflüsse (Angabe der Wahrscheinlichkeitswerte p im Bereich von .001 bis .059)

Beziehung		Direkter Effekt (ohne Mediatoren)[a]		Direkter Effekt (mit Mediator)[b]	
Prädiktor	**Mediator**	**β**	**p**	**β**	**p**
Erfahrungsbezogene LM	Lesehäufigkeit	.512	< .001	.306	ns
	Lesestrategiewissen			.245	.059
Leistungsbezogene LM	Lesehäufigkeit	.051	ns	.030	ns
	Lesestrategiewissen			.026	ns
Soziale LM	Lesehäufigkeit	-.326	.051	-.246	ns
	Lesestrategiewissen			-.215	ns

Anmerkungen. ns = nicht signifikant. [a]direkter Effekt des Prädiktors auf die abhängige Variable durch Ausschluss beider Mediatorvariablen. [b]direkter Effekt des Prädiktors auf die abhängige Variable unter Einbezug der angegebenen Mediatorvariable.

Erklärung

Ich versichere, dass ich Christian Gericke die Arbeit „Unabhängige Mediation der Effekte zwischen intrinsischer Lesemotivation und Textverständnis durch individuelle Lesestrategienutzung und –frequenz“ selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich aus diesen Quellen und Hilfsmitteln dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht und im Literaturverzeichnis aufgeführt. Weiterhin versichere, ich, dass weder ich noch andere diese Arbeit weder in der vorliegenden noch in einer mehr oder weniger abgewandelten Form als Leistungsnachweise in einer anderen Veranstaltung bereits verwendet haben oder noch verwenden werden.

Die „Richtlinie zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis für Studierende an der Universität Potsdam (Plagiatsrichtlinie) - Vom 20. Oktober 2010“, im Internet unter

http://uni-potsdam.de/ambek/ambek2011/1/Seite7.pdf, ist mir bekannt.

Es handelt sich bei dieser Arbeit um meinen ersten Versuch.

Potsdam, den 14.10.2014 _____

Ort, Datum Unterschrift