

Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen?*

Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation

Maik Philipp

Abstract

Ist eine Person, die lese- bzw. schreibmotiviert ist, zwangsläufig eine gern lesende bzw. schreibende Person? Was im Alltagsgebrauch intuitiv und eindeutig mit „ja“ beantwortet wird, ist aus Sicht der Wissenschaft keineswegs generell zu bejahen. Faktisch liegen aus der Motivationspsychologie nämlich derzeit diverse theoretische Konstrukte vor, die zum Teil inhaltliche Überschneidungen aufweisen, zum Teil aber auch völlig anderes bezeichnen. Der vorliegende Beitrag widmet sich aus einer doppelten Perspektiven ausführlich dem komplexen Gegenstandsbereich Lese- und Schreibmotivation. Im ersten Schritt werden diverse theoretische Konstrukte systematisierend vorgestellt. In einem zweiten Schritt wird ein Teil der Empirie gesichtet, um Zusammenhänge zwischen verschiedenen motivationalen Variablen und Leistungsmaßen genauer zu bestimmen. Der Beitrag endet mit einem Resümee zur bestehenden und zu benötigten Forschung.

Schlüsselwörter

Lesemotivation, Schreibmotivation, intrinsische Motivation, extrinsische Motivation, Zielorientierungen, Interesse, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Erwartungs-mal-Wert-Theorie, Leseleistungen, Schreibleistungen

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autor

Maik Philipp, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Forschung und Entwicklung, Zentrum Lesen
Kasernenstraße 20, CH-5000 Aarau
maik.philipp@fhnw.ch

* Ich danke meiner Kollegin Katharina Kirchofer für eine inhaltlich kritische Lektüre des Manuskripts in der Endfassung.

1 Motivation – intuitiv attraktiv und inhaltlich abstrakt

Motivation ist ein Hochwertbegriff bei der Lese- und Schreibförderung. Man gesteht der Motivation gar zu, eine eigenständige Kompetenzdimension in didaktischen Modellierungen der Lesekompetenz zu sein (Hurrelmann, 2002). Die hohe Bedeutung der Motivation fürs Lesen haben nicht zuletzt die PISA-Studien herausgestellt, in denen sich die Effekte der einschlägigen soziodemografischen Merkmale auf ein zum Teil nicht mehr statistisch signifikantes Niveau verringerten, sobald die Lesemotivation berücksichtigt wurde (Artelt, Naumann & Schneider, 2010; Stanat & Kunter, 2001). Auch ließen sich noch kleine, aber zufallskritisch abgesicherte Erklärungsbeiträge der Motivation finden, die die PISA-Leseleistungen über kognitive Maße wie Intelligenz, Leseflüssigkeit und Lesestrategiewissen hinaus erklärten (Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002).

Eigentümlicherweise ist Motivation ein Wort, das im Kontext der Lese- und Schreibförderung häufig nur im Singular auftaucht. Dabei gibt es nicht „die Motivation“. Motivation ist im Gegenteil ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche theoretische Konstrukte. Diese bilden den Gegenstand der Motivationspsychologie, die sich damit beschäftigt, welche Facetten es bei der Motivation aus theoretischer und empirischer Warte gibt, wie sie untereinander und mit dem Lernen zusammenhängen, welche Lernkontexte motivationsförderlich sind, wie sich Motivation entwickelt und gezielt durch Interventionen günstig gestalten lässt.

Wer sich generell mit Motivation befasst, wird von der Fülle der in der Motivationspsychologie anzutreffenden theoretischen Konstrukte zunächst leicht überwältigt (Murphy & Alexander, 2000). Das hat nicht nur mit der schieren Anzahl zu tun, sondern auch damit, dass es zum Teil sehr ähnliche Konstrukte gibt, die sich mitunter nur in Details unterscheiden (s. nur fürs Lesen: Schiefele, Schaffner, Möller & Wigfield, 2012). Erschwerend kommt bezüglich des Lesens und Schreibens noch hinzu, dass es sehr unterschiedliche Forschungstraditionen und -schwerpunkte gegeben hat, sodass auch dadurch die Unübersichtlichkeit erhöht wird. Wenn man ganz allgemein die Lese- mit der Schreibmotivationsforschung vergleicht, so fallen die markanten Differenzen auf. Beispielsweise ist die Schreibforschung stärker von theoretischen Strömungen zur Selbstregulation geprägt (Graham, 2006; Zimmerman & Kitsantas, 2007; Zimmerman & Risemberg, 1997), was sich darin niederschlägt, dass viele Studien ein besonders prominentes Konstrukt in den Blick genommen haben: die Selbstwirksamkeit. Umgekehrt hat die Leseforschung sich sehr viel stärker mit den inner- oder außerhalb des Lesens liegenden Anreizen der Beschäftigung mit dem Lesen/den Texten befasst, also mit der in- und extrinsischen Lesemotivation (Schiefele et al., 2012). Divergenz besteht auch in zwei weiteren Bereichen. Erstens gibt es weniger Grundlagenforschung zur Schreibmotivation als bei der Lesemotivation. Beim Schreiben haben insbesondere die Arbeiten des (verstorbenen) Frank Pajares in den 1990er und 2000er Jahren wichtige Impulse gegeben. Beim Lesen sind vor allem die Arbeiten der Arbeitsgruppe rund um Allan Wigfield und John Guthrie anzuführen (Guthrie, Wigfield & You, 2012; Schiefele et al., 2012), die sich anfänglich schwerpunktmäßig mit in- und extrinsischer Motivation auseinandergesetzt haben. Zweitens werden Lesen und Schreiben oft in anderen Kontexten untersucht. Das Lesen ist sehr viel stärker als Freizeitaktivität in den Blick geraten als das Schreiben, welches oft im schulischen Kontext untersucht wurde.

Diese drei Differenzen – in den theoretischen Bezügen, im Ausmaße der Grundlagenforschung und in den unterschiedlichen Kontexten – sind so wichtig, dass sie gleich eingangs erwähnt werden sollten. Das ist freilich kein Mangel des Forschungsfeldes, vielmehr verweist diese Differenz auf eine Komplementarität beider Domänen, die durchaus anregend für weitere Forschungsbemühungen ist. Insgesamt ist aber auffällig, dass die Forschung zur Lese- und Schreibmotivation bisher einen jeweils relativ hermetischen Diskurs bildet, in dem die Erkenntnisse aus der jeweils anderen Domäne kaum rezipiert werden. Der vorliegende Beitrag will dies ändern, indem er systematisch und notwendigerweise selektiv die Hauptstränge der Lese- und Schreibmotivationsforschung in Theorie und Empirie darstellt und – wo möglich – aufeinander bezieht.

Es ist Ziel des Beitrags, eine systematisierende Sichtung vorzunehmen, um zentrale Konzepte bzw. Konstrukte der Lese- und Schreibmotivation zu erläutern, ihre Verbindungen untereinander darzustellen und den Forschungsstand zu skizzieren sowie Forschungsdesiderate zu benennen. Der Beitrag wird dabei einem klassischen Dreischritt folgen. Im ersten Teil (Abschnitt 2) geht es um theoretische Zugänge. Im zweiten Teil wird ein Ausschnitt aus der empirischen Forschung dargestellt (Abschnitt 3). Im Fazit (Abschnitt 4) stehen die Forschungsperspektiven im Vordergrund.

2 Lese- und Schreibmotivation aus theoretischer Perspektive

In diesem theoretischen Kapitel werden zwei Aspekte betrachtet. Ein erster Aspekt ist die Klärung und Sichtung von einigen zentralen motivationalen Konstrukten (2.1). Ein zweiter Aspekt betrifft die Komplementarität von motivationalen Konstrukten (2.2). Die Überlegungen werden in einem Zwischenfazit gebündelt, in welchem dann eine Gegenüberstellung von Motivationsfacetten nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgt (2.3).

2.1 Ein Überblick über zentrale theoretische Konstrukte der Motivationspsychologie

Die Forschung zur Motivation kennt eine große Zahl von unterschiedlichen, zum Teil miteinander verwandten Theorien und Theoriefamilien, die entsprechend auch erforscht werden. Dies führt dazu, dass es nicht nur verschiedene Zugänge zum Gegenstandsbereich Motivation gibt, sondern auch zu einer großen Unübersichtlichkeit. Deshalb sollen zunächst erst einmal die zentralen theoretischen Konstrukte geklärt werden. Diese sind in Abbildung 1 dargestellt.



Abbildung 1: Überblick über zentrale motivationale Konstrukte in der Lese- und Schreibmotivationsforschung (Quelle: Philipp, 2013, S. 34, leicht modifiziert)

Mit dem Begriff „Motivation“ wird nach einer Definition von Falko Rheinberg (2002, S. 17) „die aktivierende Ausrichtung des momentan Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ beschrieben. Damit bezeichnet Motivation – ganz im Einklang mit dem lateinischen Wort „movere“, auf das sich das Wort stützt – etwas, das Menschen dazu bewegt, etwas zu tun – oder auch zu unterlassen. Entscheidend ist, dass Personen eine Repräsentation eines für sie persönlich attraktiven zukünftigen Zustands haben, den sie durch eigene Handlungen gezielt erreichen wollen. Damit ist Motivation etwas, das Menschen und ihr Verhalten mobilisiert.

Nach allem, was bekannt ist, ist Motivation genauso domänenspezifisch, wie Kompetenzen es sind. Das bedeutet, dass jemand, der motiviert liest, deswegen nicht auch automatisch motiviert schreibt und umgekehrt. Zwar teilen Lese- und Schreibmotivation den Bezug zur Schriftsprache, und vermutlich funktionieren anspruchsvolle kognitive Prozesse auf eine vergleichbare Art und Weise (van Dijk & Kintsch, 1983). Dennoch tut man gut daran, die Domänen Lesen und Schreiben nicht vorschnell zu vermengen. Das hat auch damit zu tun, dass die Forschungsstände in den beiden Domänen sehr unterschiedlich sind und leider kaum größere Schnittmengen aufweisen.

2.1.1 In- und extrinsisch motiviertes Lesen und Schreiben

In den Theorien zur Motivation tauchen verschiedene Elemente auf, die mehr oder minder stark gewichtet werden. Entsprechend gibt es Theorien, die sich dem Gegenstand, der Tätigkeit und ihren Anreizen sowie personenbezogenen Merkmalen widmen. Einen gerade beim Lesen besonders gut untersuchten Bereich bilden die *Tätigkeitsanreize* (s. auch Tabelle 6 auf S. 19). Für diese Tätigkeitsanreize ist die Selbstbestimmungstheorie zentral. Diese in der Motivationspsychologie sehr wirkungsmächtige Theorie geht davon aus, dass Menschen drei Grundbedürfnisse haben, die sie in ihrem Handeln befriedigen wollen. Demnach streben Menschen danach, erstens sozial eingebunden zu sein, zweitens autonom zu agieren und sich drittens kompetent zu fühlen (Ryan & Deci, 2000b). Je besser es gelingt, diese Bedürfnisse zu befriedigen, desto besser fühlen sich Personen und desto attraktiver sind Aktivitäten für Menschen, mit denen sie ihre Bedürfnisse befriedigen können. Wer sich also beim Lesen oder Schreiben sozial eingebunden fühlt, dabei Wahlmöglichkeiten hat und Meisterschaftserfahrungen sammelt, ist optimal motiviert.

Eine Lese- oder Schreibaktivität kann entweder um ihrer selbst willen erfolgen (und wäre dann intrinsisch motiviertes Verhalten) oder wegen eines Zwecks, der außerhalb der eigentlichen Tätigkeit liegt und bei dem Lesen und Schreiben nur Mittel zum Zweck sind (extrinsisch motiviertes Verhalten). Generell hat es sich in der Forschung eingebürgert, dass intrinsische Motivation sich entweder aus der Aktivität und ihren positiven Erlebnisqualitäten speist (tätigkeitsspezifische intrinsische Motivation) oder den Merkmalen eines Textes (gegenstandsspezifische intrinsische Motivation; Schiefele et al., 2012). In beiden Fällen erfolgt die Auseinandersetzung mit einem Text um seiner selbst willen. Das ist anders bei der extrinsischen Motivation, und gerade im schulischen Kontext lassen sich diverse Situationen anführen, in denen Lesen und Schreiben zu etwas genutzt werden – sei es für das Lernen, sei es wegen der Noten oder für Hausaufgaben oder auch im Wettstreit mit anderen Heranwachsenden aus der Klasse darum, wer am besten ist.

Im Alltagsgebrauch werden in- und extrinsische Motivation häufig als Gegensatz aufgefasst. Das leuchtet zwar intuitiv ein, aber faktisch sind die Zusammenhänge doch etwas komplexer. Tatsächlich gibt es einige Facetten der extrinsischen Motivation, die starke Parallelen zur intrinsischen Motivation aufweisen (s. Tabelle 1). Auch hier ist die Selbstbestimmungstheorie erhellend. Es lassen sich mithilfe dieser Theorie verschiedene Formen der Motivation unterscheiden, die sich zu drei Gruppen verdichten lassen: Amotivation, extrinsische und intrinsische Motivation. Diese Formen der Motivation lassen sich danach trennen, ob es gelingt, mit einer Lese- und Schreibaktivität positiv umzugehen, ob die Handlung von einer Person selbst oder von einer anderen, fremden Person veranlasst wird (also fremd- oder selbstbestimmt erfolgt) und wie wichtig das Lesen oder Schreiben für eine Person ist. Die ungünstigste Variante bildet die Amotivation. Für sie ist kennzeichnend, dass jemand das Lesen bzw. Schreiben vermeidet, weil es von außen angetragen ist, aber keinerlei Wertschätzung oder gar Kompetenz vorhanden ist. Den Gegenpol bildet die intrinsische Motivation. Das eigentlich Interessante ist jedoch das Spektrum der extrinsischen Motivationsformen, das zwischen intrinsischer und Amotivation liegt.

Unterscheidungsmerkmal	Extrinsische Motivation					Intrinsische Motivation
	Amotivation					
Regulationsstil	<i>keine Regulation:</i> Ich will nicht lesen/schreiben.	<i>external:</i> Ich muss lesen/schreiben, sonst ...	<i>introjizierend:</i> Ich lese/schreibe, um damit ...	<i>identifizierend:</i> Es ist mir wichtig zu lesen/schreiben, weil ich dadurch...	<i>integrierend:</i> Ich will lesen/schreiben, um zu ...	intrinsisch: Ich lese/schreibe (bestimmte Texte) gern.
Ort der Handlungsverursachung	unpersönlich	extern	noch extern, aber beginnend intern	schon intern, aber noch zum Teil extern	intern	intern
Art der Bestimmung		fremdbestimmt		selbstbestimmt		
Relevante Prozesse der Regulation	keine Intention, keine Wertschätzung, Inkompetenz erleben, Kontrollmangel	Fügsamkeit, externe Restriktionen	Selbstkontrolle, Ego-Involvierung, interne Restriktionen	Persönliche Bedeutsamkeit, bewusste Wertschätzung	Kongruenz, Übereinstimmung mit dem Selbst	Interesse, Freude, inneliegende Befriedigung
Motivationsformen des Lesens bzw. Schreibens	Vermeidung des Lesens bzw. Schreibens	Fügsamkeit beim Lesen und Schreiben, Lesen/Schreiben für Schulnoten	Anerkennung bzw. Wettbewerb	Lesen und Schreiben, um sozial eingebunden zu sein	Verbesserung der eigenen Schreib und Lesefähigkeit	tätigkeits- bzw. gegenstandsspezifische Motivation

Tabelle 1: Kontinuum der ex- und intrinsischen Motivation und Merkmale der Motivationsfacetten (Quelle: Zusammenstellung gemäß Philipp, 2013, S. 40f.; Ryan & Deci, 2000b, S. 72; Schiefele, 2009a, S. 159)

Ein stark von außen gelenktes Lesen oder Schreiben ist typisch für die *externale* extrinsische Motivation. Hier dienen die von außen herangetragenen Lese- und Schreibaktivitäten dazu, einer Strafe zu entgehen oder eine Belohnung zu erhalten. Wer beispielsweise einen Text des schulischen Kanons nur liest, um bei einer Prüfung nicht durchzufallen, oder nur dann schreibt, wenn er es in der Schule muss, würde diesem fremdbestimmten Lesen bzw. Schreiben zuzurechnen sein. Lesen und Schreiben haben in diesem Falle auch nichts mit eigenen Zielen, Normvorstellungen oder Interessen zu tun. Das ist anders bei der *introjizierenden* extrinsischen Motivation. Zwar kommt auch bei ihr der Handlungsimpuls noch von außen. Zugleich gibt es jedoch eine beginnende Kongruenz des fremdinduzierten Lesens und Schreibens mit den eigenen Zielen. Das lässt sich auch unter der Erwerbsperspektive als beginnende Internalisierung bewerten, allerdings hat das Lesen oder Schreiben für eine Person noch keine hohe individuelle Bedeutung, sondern braucht externe Verstärkung (etwa in Form des Wettbewerbs, den man gewinnen will).

Das ändert sich bei der *identifizierenden* extrinsischen Motivation. Wie der Name es schon sagt, setzt hier ein Prozess der Identifikation mit dem Lesen oder Schreiben ein. Es erlangt eine höhere subjektive Bedeutung für jemanden, als es noch bei den beiden zuvor geschilderten Varianten der Motivation der Fall ist. Damit geht einher, dass dieses Verhalten selbstbestimmt erfolgt. Zugleich benötigt jemand immer noch zum Teil von außen Anstöße, um zu lesen oder zu schreiben. Das hat auch damit zu tun, dass Lesen und Schreiben noch nicht völlig im Einklang mit eigenen Zielen stehen, sondern zum Teil Zielkonflikte innerhalb der Person bestehen. Wer also beispielsweise nur deshalb etwas liest, um mitreden zu können (insgeheim aber etwas anderes lieber täte), dessen Verhalten fällt unter diese Motivationsfacette. Die größte Übereinstimmung und aus motivationspsychologischer Sicht gelungenste Internalisierung hat erlangt, wer auf *integrierte* Weise extrinsisch motiviert liest oder schreibt. Hier sind Lesen und Schreiben ganz selbstverständlicher und geschätzter Teil des eigenen Werte- und Zielesystems. Wer beispielsweise etwas liest oder schreibt, um sich aktiv darin zu verbessern, handelt zwar extrinsisch motiviert, aber das Lesen und Schrei-

ben erfolgt mit positiver Intention und selbstbestimmt aus vollständig eigener Kraft. Insofern weist es deutliche Parallelen zur intrinsischen Motivation auf.

Von entscheidender Bedeutung ist bei alldem, dass intrinsisch motiviertes Verhalten unter der Erwerbsperspektive ein Fernziel darstellt. Das bedeutet, dass Personen nicht alle Lese- und Schreibaktivitäten automatisch um ihrer selbst willen gern ausüben. Es gibt Zwischenstadien, in denen von außen Unterstützung (und im schlimmsten Falle: Zwang) das Lesen und Schreiben flankieren. Außerdem verdeutlicht das Kontinuum, dass eine Person verschiedene Ausprägungen in unterschiedlichen Varianten der Lese- und Schreibmotivation haben kann (siehe z. B. Baker & Wigfield, 1999). Damit geht einher, dass die von außen möglicherweise gleich anmutende Lese- und Schreibsituation für verschiedene Personen sehr unterschiedliche Anreize offeriert bzw. nicht offeriert.

Der Vollständigkeit halber sei noch der zeitliche Bezug beim in- und extrinsisch motivierten Lesen erwähnt. Eine Lese- und Schreibaktivität, die einmalig erfolgt, weist auf eine *situative* in- oder extrinsische Motivation hin. Hier sind Merkmale des flüchtigen Moments ausschlaggebend fürs Lesen oder Schreiben, etwa ein interessantes Thema. Treten solche situativen Momente wiederholt auf und tun dies zudem über einen längeren Zeitraum, spricht man von einer *habituellen*, also gewohnheitsmäßigen Motivation. Diese Motivation ist dann zu einem zeitübergreifenden stabilen Merkmal einer Person avanciert (Schiefele et al., 2012). Diese Unterscheidung zwischen situativer und habitueller Motivation verweist darauf, dass Motivation durchaus kontextabhängig ist und – analog zur Differenzierung von ex- und intrinsischer Motivation – unter Erwerbsperspektive eine längerfristige Angelegenheit.

2.1.2 Zielorientierungen

Eng verwandt mit den Tätigkeitsanreizen sind die Zielorientierungen einer Person. Unter Zielen versteht man in der Pädagogischen Psychologie kognitiv repräsentierte zukunftsbezogene Vorstellungen eines angestrebten oder zu vermeidenden Zustands, und diese Vorstellungen steuern wiederum das Verhalten (Elliot & Fryer, 2008). Ziele können sowohl kurzfristiger Natur sein als auch längerfristig bestehen. Im letztgenannten Fall spricht man auch von Zielorientierungen, die relativ stabil sind. Die Zielorientierungen sind insbesondere im Schreiben untersucht worden, während es dazu beim Lesen praktisch keine Forschung gibt (s. aber Hamilton, Nolen & Abbott, in press).

Unter den Zielorientierungen gibt es vier prominent untersuchte Formen. Diese vier Formen sind wie eine Matrix zu denken, die sich zum einen daraus ergibt, ob es um Lern- oder Leistungsziele (Performanzziele) geht, und zum anderen, ob jemand sich einem Zustand annähern oder ihn vermeiden will. In der Kombination spricht man von

- *Lernannäherungszielen*, wenn jemand versucht, aktiv etwas zu verstehen;
- *Lernvermeidungszielen*, sobald jemand versucht, beim Lernen nicht schlechter zu werden;
- *Performanzannäherungszielen*, bei denen es darum geht, besser als andere zu sein;
- *Performanzvermeidungszielen*, die darauf abzielen, in Leistungssituationen nicht schlechter als andere dazustehen (Maehr & Zusho, 2009; für neuere Klassifikationen, die noch stärker die Elemente Aufgabenbewältigung, Vergleich mit sich selbst oder anderen berücksichtigen, siehe z. B. Elliot, Murayama & Pekrun, 2011).

2.1.3 Interesse

Weniger um angestrebte zukünftige Zustände als um den Gegenstand des Lesens bzw. Schreibens geht es beim Interesse. Interesse wird als eine Verbindung zwischen einer Person und einem Gegenstand(sbereich) bzw. Thema mit einer für die Person hohen individuellen Bedeutsamkeit definiert (Schiefele, 2009b). Anders als beim tätigkeitsspezifischen intrinsischen und den Formen extrinsischen Lesens geht es hierbei nicht um den Anreiz der Tätigkeit, sondern um den des Themas, welches ein Text behandelt. Im Vergleich mit der ex- und intrinsischen Motivation gibt es aber auch eine Gemeinsamkeit, und die betrifft den Faktor Zeit. So wie es situative und habituelle Motivation gibt, gibt es auch ein eher flüchtiges *situatives* Interesse und ein *individuelles* zeitübergreifendes Interesse. Im ersten Falle sind die Aufmerksamkeit, die Neugierde und die Involvierung deutlich von der Situation abhängig, während sich im zweiten Fall eine dauerhafte

Zuwendung zu einem Thema ergeben hat. Individuelles Interesse entsteht analog zur habituellen Lesemotivation dann, wenn es zunächst situativ mehrfach auftritt und sich dieses situative Interesse sukzessive verstetigt (Hidi & Renninger, 2006).

Interesse gilt – insbesondere in der Domäne Lesen – als Vorläufer der Motivation (Schiefele, 1999). Gleichwohl weist die Objektspezifität des Interesses eine gewisse Schnittmenge mit einer Facette der intrinsischen Lesemotivation auf: der gegenstandsspezifischen Lesemotivation (Schiefele et al., 2012). Beiden psychologischen Konstrukten liegt als Gemeinsamkeit zugrunde, dass das Thema eines Textes den Anreiz für die Auseinandersetzung mit einem Text bildet.¹ Bezogen aufs Schreiben besteht eine Besonderheit darin, dass Schreiben selbst als interessante Tätigkeit modelliert wird und Modelle der Interesse-Genese darauf angewendet werden (z. B. Lipstein & Renninger, 2007). Strenggenommen ist das aber nicht mit dem theoretischen Konzept des Interesses zu vereinen. Interesse ist wie eingangs schon erwähnt gegenstandsspezifisch, während Schreiben eine Aktivität bildet. Insofern wird faktisch die tätigkeitsspezifische Schreibmotivation beschrieben und nicht das Interesse. Anders ist der Fall gelagert, wenn es um das Schreiben über ein Thema geht, das jemanden interessiert.

2.1.4 Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Attributionen

Die drei Konstrukte Selbstkonzept und -wirksamkeit sowie Attributionen eint, dass es um die Erfahrungen mit den eigenen Lese- und Schreibfähigkeiten geht. Unter den drei Konstrukten ist die Selbstwirksamkeit sicher das bekannteste. *Selbstwirksamkeit* bezeichnet die Überzeugung, eine konkrete bevorstehende Aufgabe aus eigener Kraft erfolgreich zu bewältigen (Bandura, 1997). Zentral für die Selbstwirksamkeit ist die Aufgabe, um die es geht. Jemand kann zum Beispiel sehr davon überzeugt sein, eine Telefonnotiz schreiben zu können, aber stark an den eigenen Fähigkeiten zweifeln, eine Dissertation auf Mongolisch verfassen zu können. Das gilt auch fürs Lesen: Einen Comic zu lesen dürften viele als weniger herausfordernd empfinden als die Lektüre von „Shades of Grey“ im englischen Original. Entscheidend für die Selbstwirksamkeit ist, wie viele Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen man mit einem vergleichbaren Aufgabentypus macht bzw. gemacht hat. Diese „Meisterschaftserfahrungen“ genannten Erlebnisse lassen die Zuversicht steigen oder sinken (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). Auch drei weitere Quellen speisen die Selbstwirksamkeit, nämlich: erstens stellvertretendes Erleben durch Beobachtung anderer Personen, zweitens soziale Bestärkung und drittens physiologische Zustände wie Erregung (Bandura, 1997).

Inhaltlich eng verwandt mit der Selbstwirksamkeit ist das *Selbstkonzept* (Bong & Skaalvik, 2003). Beim Selbstkonzept handelt es sich um eine globale Wahrnehmung der eigenen Person hinsichtlich des Lesens und Schreibens, aber auch in anderen Domänen. Shavelson, Hubner und Stanton (1976) zufolge sind sieben Merkmale für Selbstkonzepte kennzeichnend. Erstens sind Selbstkonzepte organisierte Selbstwahrnehmungen, d. h. Personen beziehen sich in ihren Selbstwahrnehmungen auf einzelne Kategorien, was dabei hilft, der Komplexität von Wahrnehmungen Herr zu werden. Zweitens umfassen Selbstkonzepte mehrere Facetten, das heißt, sie beziehen sich auf verschiedene Bereiche wie etwa Schulfächer, Aussehen, soziale Fähigkeiten etc. Drittens sind Selbstkonzepte hierarchisch organisiert. Das allgemeine Selbstkonzept lässt sich in ein schulisches und nicht-schulisches trennen, das wiederum jeweils aus verschiedenen Teil-Selbstkonzepten besteht. Lese- und schreibbezogene Selbstkonzepte gehören zum verbalen Selbstkonzept, und auch hier gibt es noch feinere Unterteilungen (s. Henschel, Roick, Brunner & Stanat, im Druck, s. dazu unten, S. 17). Selbstkonzepte sind zudem viertens stabil, und das betrifft jene Komponenten mehr, die in der Hierarchie weiter oben stehen. So mögen sich Erfolge bzw. Misserfolge im Lesen und Schreiben relativ bald in einem veränderten Lese- bzw. Schreibselbstkonzept niederschlagen, ohne dass sie das gesamte verbale Selbstkonzept oder das schulische Selbstkonzept verändern müssten. Trotz ihrer Stabilität weisen Selbstkonzepte – fünftens – eine Entwicklungsperspektive auf. Kinder haben eine vergleichsweise globale, undifferenzierte und zugleich stark situationsabhängige Selbstwahrnehmung. Dies ändert sich in Form von Differenzierungen und Strukturierungen, die in den ersten drei Merkmalen beschrieben wurden. Das sechste Merkmal von Selbstkonzepten ist ihr evaluativer Charakter. Personen können ihre Fähigkeiten mit denen anderer vergleichen, aber auch mit individuellen Standards, etwa hinsichtlich der Frage, ob sie schon so gut

¹ Natürlich können auch andere Textmerkmale wie etwas eine bestimmte Art der Sprache die gegenstandsspezifische Lesemotivation beeinflussen. Das heißt, der Inhalt ist zwar eine wichtige, aber längst nicht einzige Variable, die zum Interesse an Texten bzw. zur Interessantheit von Texten führen muss (s. dazu Schiefele, 1999).

lesen und schreiben können, wie sie es selbst gern würden. Das siebte und letzte Merkmal besteht in der Unterscheidbarkeit von anderen, theoretisch nahen Konstrukten. So weisen Selbstkonzept und -wirksamkeit einige Gemeinsamkeiten auf (s. nächster Absatz), lassen sich aber empirisch voneinander trennen (Huang, 2012b, s. auch Tabelle 10 auf S. 28 und Tabelle 14 auf S. 34).

Weil wegen ihrer inhaltlichen Nähe Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept selbst bei erfahrenen Forschern nicht immer eindeutig benannt und in Studien operationalisiert werden (Klassen & Usher, 2010), scheint es sinnvoll, die Differenzen und Schnittmengen zwischen beiden Konstrukten explizit zu fokussieren. Die Schnittmenge besteht darin, dass beide Konstrukte etwas mit der Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in einer Domäne zu tun haben. Deshalb werden sie in der Forschung zum Teil auch unter dem Begriff „Kompetenzüberzeugungen“ zusammengefasst. Die entscheidende Differenz liegt aber beispielsweise darin, dass das Selbstkonzept einen starken Vergangenheitsbezug hat, weil es eine verdichtete Sichtweise auf sich selbst ist, nämlich durch die kumulierten Erfahrungen mit Schriftsprache, die dazu führen, dass man sich für eine gut oder schlecht lesende oder schreibende Person hält. Die Selbstwirksamkeit hingegen bezieht sich auf die unmittelbare Zukunft und eine gegebene, konkrete und bevorstehende Aufgabe. Eine weitere Differenz besteht darin, dass dem Selbstkonzept eine emotionale Komponente eigen ist, die der Selbstwirksamkeit fehlt. Auch bei den Quellen gibt es neben Gemeinsamkeiten eine Differenz: Das Selbstkonzept speist sich nicht unerheblich aus Vergleichen mit anderen Personen, die Selbstwirksamkeit nicht (Bong & Skaalvik, 2003; s. a. Philipp & Sturm, 2011).

Während Selbstwirksamkeit und -konzept sich auf die wahrgenommene eigene Fähigkeit beziehen, fokussieren Attributionen etwas anderes, nämlich die Quellen dieser Wahrnehmungen. Die Attributionstheorie beschäftigt sich vornehmlich mit der Frage, wie Menschen Erfolg bzw. – noch wichtiger – Misserfolg bei Aktivitäten begründen (attribuieren) und welche Emotionen damit einhergehen (Weiner, 1985, 2010). Dabei ist das Muster dieser Attributionen von entscheidender Bedeutung. Als extrem ungünstig gilt es, wenn jemand bei einem Misserfolg im Lesen oder Schreiben glaubt, es handele sich bei den Ursachen um erstens nicht beeinflussbare, zweitens innerhalb der eigenen Person liegende und drittens zeitlich stabile Faktoren. Obwohl es drei verschiedene Merkmale (a) (keine) Beeinflussbarkeit, b) in-/externer Ort des (Miss-)Erfolgs, c) zeitliche Stabilität/Flüchtigkeit) für Attributionen gibt, so existiert auch eine Klammer. Diese Klammer besteht darin, für wie beeinflussbar eine Person den Erfolg bzw. Misserfolg hält. Je weniger Handhabe jemand beim Lesen oder Schreiben zu haben glaubt, desto ungünstiger ist das, weil dann die entscheidenden Stellschrauben fehlen, positiv auf Lese- und Schreiberfolge bzw. -misserfolge einwirken zu können.

2.1.5 Erwartungs- und Wertkognitionen

Einen anderen theoretischen Zugang als die bisher geschilderten Ansätze haben Modelle aus der Erwartungs-mal-Wert-Theorie. Diese Theorie versucht – primär für für schulisches Verhalten – zu erklären, wie dieses Verhalten von zwei Komponenten bestimmt wird. Die beiden „Wert“ und „Erwartung“ genannten Konstrukte geben dem Modell auch seinen Namen (Wigfield & Cambria, 2010a). Unter dem Wert einer Aufgabe versteht man „die Qualität einer Aufgabe, die zur steigenden bzw. sinkenden Wahrscheinlichkeit beiträgt, dass ein Individuum die Aufgabe auswählen wird“ (Eccles, 2005, S. 109). Es handelt sich also um mehr oder minder attraktive Merkmale einer bevorstehenden Lese- oder Schreibaktivität, die von einer Person beurteilt werden. Bei den Erwartungskognitionen handelt es sich um „Überzeugungen darüber, wie gut jemand bei anstehenden Aufgaben sein wird, entweder in der unmittelbaren oder etwas längerfristigen Zukunft“ (Wigfield & Eccles, 2000, S. 70). Hierin zeigt sich eine große inhaltliche Überlappung zur Selbstwirksamkeit.

Für die Zwecke dieses Beitrags sind zwei Erwartungs-mal-Wert-Modelle von besonderem Belang: einerseits das von Eccles et al. (1983) vorgelegte Modell und andererseits das Kontrolle-Wert-Modell von Pekrun (2006). Das Modell von Eccles et al. fokussiert sehr stark auf die Wert-Komponente, die das prominenter erforschte theoretische Konstrukt in den Arbeiten von Eccles bildet (Eccles, 2005; Wigfield & Eccles, 1992) – und zwar von Anfang an (Eccles et al., 1983). Das „Kontroll-Wert-Modell“ von Pekrun ist aus theoretischer Sicht präziser bei der Erwartungs-Komponente. Dieses Modell dient dazu, die Genese und Effekte von Emotionen im schulischen Kontext zu erklären.

Das Modell von Eccles et al. (1983) versucht, Verhalten über das Zusammenspiel von Wert und Erwartung zu erklären, und es beinhaltet und systematisiert bereits einige Vorläufer von Erwartungs- und Wertkogni-

tionen, darunter die Zielorientierungen (2.1.2), das Selbstkonzept und die Attributionen (2.1.4). Eher indirekt enthalten ist auch die in- und extrinsische Motivation als Teil der Wert-Komponente (2.1.3) sowie die Selbstwirksamkeit (2.1.4), die inhaltlich stark der Erwartungs-Komponente ähnelt. Insofern lässt sich dieses Modell als eine Art von Meta-Theorie begreifen, in der verschiedene motivationale Konstrukte als Vorläufer der Motivation aufgefasst werden. Dieses Modell ist später im Gefolge der ersten PISA-Studie noch einmal fürs Lesen weiterentwickelt worden, indem die Selbstwirksamkeit sowie in- und extrinsische Lesemotivation als separate Elemente ergänzt wurden (Möller & Schiefele, 2004).

Das Eccles-Modell fragt danach, welche individuellen und sozialen Vorläufer Erwartungs- und Wertkognitionen beeinflussen und bewirken. Wie schon erwähnt ist im Modell von Eccles et al. (1983) das Konstrukt „Wert“ prominenter beschrieben und in vier Subkomponenten ausdifferenziert (alle folgenden Definitionen gemäß Eccles, 2005):

1. *Wichtigkeit*: Sie bezeichnet die persönliche Bedeutsamkeit, eine konkrete Tätigkeit (gut) auszuführen. Hierin liegt – so Wigfield und Cambria (2010a) – eine inhaltliche Nähe zur identifizierenden und integrierenden extrinsischen Motivation aus der Selbstbestimmungstheorie vor (s. o., Abschnitt 2.1.1 und insbesondere Tabelle 1 auf S. 5). Denn es geht um die durch Integrations- und Identifikationsprozesse ins Selbst überführte, als persönlich wichtig erachtete Überzeugungen, darunter jene, dass man selbst gut lesen oder schreiben können will.
2. *Nützlichkeit*: Diese Subkomponente beschreibt die individuell beurteilte Zweckmäßigkeit des Lesens und Schreibens für spätere Pläne. Wer etwas liest oder schreibt, um damit beispielsweise bei einem bevorstehenden wichtigen Test, gut abzuschneiden, beschäftigt sich aus Gründen der Nützlichkeit mit Schriftsprache. Daher ließe sich die Nützlichkeit – je nach dem angestrebten Zweck – im Spektrum der extrinsischen Motivation sowohl der introjizierenden als auch der identifizierenden sowie integrierenden Motivation zuordnen (Eccles, 2005; Wigfield & Cambria, 2010a).
3. *Intrinsischer Wert*: Der intrinsische Wert benennt das Vergnügen, das eine Aufgabe offeriert. Hierin liegt eine große Nähe zur intrinsischen Motivation vor (Eccles, 2005; Schiefele et al., 2012; Wigfield & Cambria, 2010a). Der intrinsische Wert kann sich sowohl auf die tätigkeits- als auch auf die gegenstandsspezifischen Anreize beziehen.
4. *Kosten*: Die Kosten bezeichnen ein Set von Überzeugungen, die sich auf ganz Unterschiedliches beziehen. Ob jemand liest oder schreibt, hängt etwa mit den vermuteten positiven und negativen individuellen und sozialen Konsequenzen dieser Tat zusammen. Jemand verzichtet beispielsweise aufs Lesen, weil er von seinen Peers Ablehnung erfahren könnte, weil er als Streber gilt. Umgekehrt kann das auch kein Problem sein, wenn die Kosten einer schlechten Note höher ins Gewicht fallen. Die Kosten beziehen sich zusätzlich auf die damit verbrachte Zeit, in der man liest bzw. schreibt, und in der man einer anderen, möglicherweise attraktivere Aktivität nicht nachgehen kann. Zu guter Letzt haben Kosten auch mit dem Aufwand zu tun, der fürs Lesen bzw. Schreiben nötig ist (Eccles, 2005). Die Kosten liegen als vierte Subkomponente quer zu den ersten drei und sind vermutlich ein negativer Prädiktor des Verhaltens, wenn sie zu hoch ausfallen.

Auffällig an dem Wert einer Aufgabe ist, dass er sich nicht nur aus positiven, sondern auch aus negativen Anreizen speist. Das rückt ihn aus theoretischer Sicht vor allem in die Nähe der in- und extrinsischen Motivation. Das wird insbesondere bei der Subkomponente „intrinsischer Wert“ sehr deutlich, die vermutlich eher als situative intrinsische Lese- und Schreibmotivation aufgefasst werden kann (Schiefele et al., 2012).

Während die *Erwartungs-Komponente* im Modell von Eccles et al. (1983) relativ randständig ist, ist sie bei Pekrun (2006) genauer spezifiziert. Pekrun unterscheidet in seinem „Kontroll-Wert-Modell“ wiederum nur in- und extrinsische Elemente des Werts, was eine wichtige Übereinstimmung zum Eccles-Modell ist. Zentrales Element im „Kontroll-Wert-Modell“ ist die subjektive Kontrolle, die eine wahrgenommene Kausalität von Personen hinsichtlich von Handlungen und Ergebnissen bezeichnet. Im Modell werden drei Arten von Erwartungskognitionen unterschieden: Situation-Ergebnis-Erwartung, Handlungskontroll-Erwartung und Handlung-Ergebnis-Kontrolle.

- Die *Situation-Ergebnis-Erwartung* bezeichnet, dass jemand glaubt, eine Situation allein führe ohne eigenes Zutun zu einem bestimmten Ergebnis. Diese Folgen können sowohl positiv sein oder auch negativ (etwa eine schlechte Note, wenn man sich beim Lesen oder Schreiben nicht anstrengt).
- Die *Handlungskontroll-Erwartung* bezieht sich auf die Überzeugung, jemand könne bei einer bevorstehenden Lese- und Schreibaufgabe die nötigen Aktivitäten selbstständig initiieren und ausführen.
- Die *Handlung-Ergebnis-Kontrolle* schließlich meint, dass die eigenen Handlungen ein positives Ergebnis bewirken bzw. ein negatives verhindern (Pekrun, 2006).

Gerade die beiden letztgenannten Erwartungen weisen eine große Überlappung zur Selbstwirksamkeit auf (s. Abschnitt 2.1.4). Zugleich differenzieren sie aber stärker zwischen den Elementen Individuum, Handlung und Ergebnis. Außerdem ist die Differenzierung in Pekruns Modell nützlich, die letztlich danach fragt, ob eine Handlung einer Person überhaupt nötig ist und erst danach von Belang ist, ob sich diese Person zutraut, selbst die Handlung auszuführen, die zum gewünschten Resultat führt.

Das „Kontroll-Wert-Modell“ beschreibt noch das Zusammenspiel von Wert und Erwartungen genauer, um negative Emotionen zu erklären. Nach dem Modell spielt zunächst die Situation-Ergebnis-Erwartung eine Rolle, um die grundsätzliche Notwendigkeit einer Handlung zu klären. Erst dann bestimmen der zugeschriebene in- und extrinsische Wert, ob jemand sich mobilisiert. Und erst danach geht es im Sinne der Handlungskontroll- und Handlung-Ergebnis-Erwartung darum, ob die auszuführenden Handlungen realisierbar scheinen und zum gewünschten Ergebnis führen (Pekrun, 2006). In dieser Kette zeigt sich mithin ein komplexes Zusammenspiel zwischen Erwartungs- und Wertkognitionen.

2.1.6 Einige andere motivationsnahe Konstrukte

Auch wenn Motivation natürlich den Hauptgegenstand der Motivationspsychologie bildet, haben sich auch andere Disziplinen mehr oder minder stark mit dem motivierten Umgang mit Schriftsprache befasst. Das ist bei einem so vielschichtigen Gegenstandsbereich wie dem Lesen oder Schreiben auch kaum verwunderlich. In diesem Abschnitt sollen deshalb einige Konstrukte aus der breiten Forschungsliteratur noch einmal konsultiert werden, die motivationsnah sind. Es handelt sich erstens um Funktionen des Lesens und Schreibens, zweitens um Lesemodi, drittens um Leseengagement bzw. um die Zuwendung beim Lesen und zu guter Letzt um die Selbstregulation.

a) Funktionen des Lesens und Schreibens

Wegen des Nutzens der Schriftsprache für Personen wird häufig der Begriff „Funktion“ verwendet. Darunter fallen – gemäß einer Definition von Groeben (2004, S. 22) – „diejenigen Zieleffekte, die autorseitig mit der Produktion von Texten verbunden werden; komplementär dazu gibt es die leserseitigen Intentionen, mit denen Texte rezipiert werden.“ Markant ist die Intentionalität, die sich mit den angestrebten Folgen des Lese- bzw. Schreibvorgangs verbinden lässt. Die Funktionen des Umgangs mit Schriftsprache sind von verschiedenen Autoren auf unterschiedliche Weise systematisiert worden. In der Domäne Lesen wurde eine Differenzierung zwischen fiktionalen und non-fiktionalen Texten vorgenommen (s. Tabelle 2). Dabei wurden noch drei verschiedene Ebenen – die Leseprozessebene, die Ebene der Person und die soziale Ebene – ergänzt, die in unterschiedlichem Maße einerseits empirisch nachweisbare und andererseits normativ wünschenswerte Funktionen enthalten. Diese Funktionen unterscheiden sich dadurch, in welchem Maße sie direkt von der lesenden Person ansteuerbar sind.

In der Tabelle 2 auf der nachstehenden Seite werden die Funktionen des Lesens dargestellt. Rechts davon ist in Tabelle 3 die Sammlung der Funktionen des Schreibens abgebildet (Ludwig, 1980). Im Vergleich beider Tabellen fällt auf, dass die Funktionen jeweils anders gruppiert sind. Beim Schreiben gibt es nur das Schreiben für sich und das Schreiben für andere. Dem würden beim Lesen die Prozessebene auf der einen Seite sowie die soziale Ebene auf der anderen Seite entsprechen, auch wenn die sozialen Funktionen beim Schreiben und Lesen sehr unterschiedlich aufgefüllt werden. Es ist zudem auffällig, dass die vielen Funktionen auf personaler Ebene, die fürs Lesen benannt werden, in dieser Form beim Schreiben nicht auftauchen.

Vergleicht man die theoretischen Überlegungen zu den Funktionen von Lesen und Schreiben, so ist die größte Konvergenz noch auf der Prozessebene, also bei den direkt intendierten Folgen des Lesens bzw. Schreibens festzustellen. Das hat vor allem damit zu tun, dass sich die Funktionen des Schreibens gemäß Ludwig (1980) mit überwiegender Mehrheit auf das unmittelbare Ziel des Schreibprozesses konzentrieren und nicht auf mittelbare Wirkungen auf höheren Ebenen. Eine weitere Konvergenz besteht darin, dass sich die Funktionen auch nach übergeordneten Kategorien ordnen lassen, zum Beispiel den kognitiven, psychischen und sozialen Funktionen der Schriftsprache (Ossner, 1995). Die Funktionen des Lesens und Schreibens lassen sich entsprechend so systematisieren:

- Die *kognitiven Funktionen* ließen sich beim Lesen im Textverstehen auf Prozessebene und allen weiteren personalen Folgefunktionen der Lektüre non-fiktionaler Texte verorten. Beim Schreiben bestehen sie darin, Erkenntnisse zu generieren (Funktionen c und d gemäß Ludwig, 1980) oder sein Gedächtnis bzw. den Schreibprozess zu entlasten (Funktionen e–g).
- Den *psychischen Funktionen* begegnet man beim Schreiben im Verschriften von Gedanken und Emotionen (Funktion a), der Kommunikation mit sich selbst (Funktion b) und zum Teil auch bei beim Bewusstmachen (Funktion c). Alle diese Schreibfunktionen eint, dass das Schreiben für sich erfolgt und eine psychisch entlastende Wirkung hat. Im Falle des Lesens lassen sich die psychischen Funktionen an zwei Orten auffinden: zum einen auf der Prozessebene der Unterhaltung, zum anderen auf der personalen Ebene tendenziell bei der Fantasieentwicklung, der Anerkennung von Andersartigkeit und der Lebenshilfe wie Einfühlung in andere, Fragen der Moral und der Identität.
- Die *sozialen Funktionen* des Lesens und Schreibens bilden sich beim Lesen in der eigenen sozialen Ebene ab, tauchen jedoch auch der personalen Ebene, und hier bei der Kommunikation auf der Seite nicht-fiktionaler Texte auf. Beim Schreiben sind diese wichtigen kommunikativen Komponenten in Form des Verfassens von entweder wissensvermittelnden oder argumentativen bzw. instruierenden Texten (Funktionen h und i) angesprochen.

	Fiktionale Texte	Non-fiktionale Texte
Prozessebene	Bedeutungskonstruktion/Textverständnis	
	Unterhaltung (Spannung, Freude/Traurigkeit, ästhetischer Genuss, Fantasieren, Entlastung)	Information (Wissenserwerb, Bewertung, Begründung, Handlungskompetenzen, Durchblick)
Personale Ebene	Primäre Fantasieentwicklung	(Argumentative) Kommunikation
	Entwicklung von ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit	
	<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung von Alterität • Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein, lebensthematischer Identität 	<ul style="list-style-type: none"> • (Politische) Meinungsbildung • Kognitive Orientierung/Wissensvertiefung (vor allem auch zur beruflichen Qualifizierung)
	Reflexion über mögliche (vs. reale) Welten	
Soziale Ebene	Entwicklung/Aufrechterhaltung von kulturellem Gedächtnis	Kenntnis/Verständnis von gesellschaftlichen Strukturen/sozialem Wandel

Tabelle 2: Funktionen des Lesens auf drei Ebenen (Quelle: Groeben, 2004, S. 24)

Schreiben für sich		Schreiben für andere
Kognitiv und emotional klärendes Schreiben	Kognitiv entlastendes Schreiben	
a) Schreiben zur Verschriftung innerer (emotionaler) Zustände	e) in Ruhe formulieren f) Konzipieren g) Konservieren	h) Wissenstransfer i) Überzeugen bzw. Handeln veranlassen
b) Schreiben zur Korrespondenz mit sich selbst		
c) Schreiben zur Objektivierung		
d) Schreiben zur (kognitiven) Durchdringung		

Tabelle 3: Funktionen des Schreibens (nach Ludwig, 1980)

b) Lesemodi

In der deutschsprachigen qualitativ geprägten Leseautobiografie-Forschung sind aus motivationaler Sicht die Lesemodi einen vertiefenden Blick wert. Die Leseautobiografie-Forschung hat sich zwar nicht genuin mit der Lesemotivation befasst. Vielmehr standen die retrospektiv schriftlich geschilderten Wege zum Lesen im Vordergrund. Dennoch zeigt die Definition der Lesemodi eine deutliche Nähe zur Motivation: Graf (2004, S. 120) versteht unter den Lesemodi „erworbene Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Texte subjektbezogen zu nutzen, also um z.B. Bedürfnisse zu befriedigen, um Interessen zu realisieren oder um Notwendiges zu bearbeiten, um Wissen zu erwerben, um Erfahrungen zu machen oder um Kunst zu genießen.“ An dieser Begriffsbestimmung ist der individuelle Nutzen der Texte besonders zentral, denn dadurch lassen sich verschiedene Gratifikationen aus dem Lesen ziehen. Insofern sind die im Individuum verankerten Dispositionen die Basis dafür, um lesend mehr oder minder attraktiv bewertete Zielzustände zu erreichen.

Graf (2004) hat aus seinem Textkorpus bislang sieben Lesemodi rekonstruiert. Zwei von ihnen tragen deutliche Züge des intrinsisch motivierten Lesens. Dabei handelt es sich erstens um das sogenannte „*intime Lesen*“ – ein infantil anmutendes Lesen, bei dem die lesende Person völlig vom Lesestoff absorbiert ist und dabei angenehme Empfindungen hat. Zweitens ist auch das „*ästhetische Lesen*“ anzuführen. Hierbei handelt es sich um ein Lesen wegen des sprachlichen Genusses. Die Ästhetik des Textes bietet den entscheidenden Anlass der Lektüre. Sowohl das intime als auch das ästhetische Lesen tragen damit ihren Zweck im Lesen allein, das mit positiven Affekten bzw. Erfahrungen einhergeht.

Die verbleibenden fünf Lesemodi zeichnen sich dadurch aus, dass der Tätigkeitsanreiz außerhalb des Lesens liegt. Am deutlichsten wird das beim „*Pflichtlesen*“, das vor allem im Ausbildungskontext auftritt. Hier lesen Personen, weil es für sie zwingend erforderlich ist. Davon ist ein stärker von Personen selbst veranlasstes, freiwilliges Lesen abzutrennen. Beispielsweise zählt das „*instrumentelle Lesen*“ dazu, welches eine gezielte Informationsbeschaffung durch das Lesen bezeichnet. Das Lesen ist hier ebenso Mittel zum Zweck wie beim „*Konzeptlesen*“, bei dem es um die gezielte Wissensaneignung in einem bestimmten Interessensbereich geht. Einen ganz ähnlichen Zweck erfüllt das „*Lesen zur diskursiven Erkenntnis*“, bei welchem durch eine quasi-wissenschaftliche Textarbeit vertiefte neue Erkenntnisse und Sichtweisen angestrebt werden. Sowohl das Konzeptlesen als auch das zur diskursiven Erkenntnis wirken auf den ersten Blick nah an der intrinsischen Lesemotivation. Weil jedoch der Zweck der Lektüre außerhalb des Lesens liegt, sind sie eher dem extrinsisch motivierten Lesen zuzuordnen. Für den letzten Lesemodus – das „*partizipatorische Lesen*“ – ist die Anwendungsperspektive im Alltag charakteristisch. Wer partizipatorisch liest, will entweder Gelesenes im Alltag anwenden können oder mit anderen über Texte sprechen. Insofern ist das partizipatorische Lesen der in sich heterogenste Lesemodus, weil er diverse Zwecke des Lesens beinhaltet.

c) Engagiertes Lesen und Zuwendung beim Lesen

Die Arbeiten von John Guthrie und Allan Wigfield haben schon zu Beginn der 2000er Jahre den Begriff „engagiertes Lesen“ explizit enthalten (Guthrie & Wigfield, 2000). Darunter verstehen sie ein „Interagieren mit dem Text, das sowohl strategisch als auch motiviert ist“ (Guthrie et al., 2012, S. 602). Engagiert Lesende beschreiben sie als lese motivierte Personen, die zum einen mit strategischen Ansätzen vorgehen, die dem Textverstehen dienen, und zum anderen wegen ihrer Wissensbestände fähig sind, Bedeutung von Texten aktiv zu konstruieren. Hinzu kommt, dass engagierte Leser das Lesen aktiv in soziale Interaktionen einbinden. Das ist eine sehr breit angelegte Definition, die – wie Guthrie, Wigfield und You (2012) selbst zugeben – kognitive, soziale und motivationale Merkmale umfasst. Ihrer Auffassung nach ist Engagement das umfassendere theoretische Konstrukt (ein „Metakonstrukt“), von dem sich Motivation als mobilisierende und steuernde Kraft fürs Verhalten analytisch trennen lässt.

Ein neueres motivationales Konstrukt aus der Arbeitsgruppe von Guthrie und Wigfield ist die „Zuwendung“ (Dedication) beim Lesen. Damit definieren die Autoren ein für schulisches Sachbuchlesen geltendes Konstrukt, weil sie traditionelle Theorien und Konstrukte der Lesemotivation für unzureichend halten, das schulische Lesen expositorischer Texte in der Mittelstufe ausreichend zu erklären. Entsprechend bestimmt das Autorenteam Zuwendung als „Disposition, breit und sorgfältig zu lesen und dabei Anstrengung, Zeit und den Willen zum Durchhalten zu investieren. Zuwendung wird begleitet von positiven Überzeugungen über

den Nutzen des Lesens für die gegenwärtige Identität und den zukünftigen Erfolg“ (Guthrie, Klauda & Morrison, 2012, S. 9). An dieser Definition fällt auf, dass es sich im Kern um ein extrinsisch motiviertes Lesen im Schulkontext handelt, dem eine Überzeugung zur grundsätzlichen Nützlichkeit des Lesens zugrunde liegt – mithin ein sehr instrumentelles Verhältnis zum Lesen. Dennoch führt dieser instrumentelle Zugang vermutlich zu einem stark selbstdisziplinierten Lesen, das für den Kompetenzerwerb vermutlich günstig ist.

d) Selbstregulation

Mit dem Ausdruck „Selbstregulation“, der vor allem im Kontext Schule in Verbindung mit dem Lernen verwendet wird (Dinsmore, Alexander & Loughlin, 2008), bezeichnet man eine Verhaltensweise, bei der Personen lernbezogene Aktivitäten – in diesem Falle Lesen bzw. Schreiben – aus eigenem Antrieb planen, durchführen, überwachen, bei Schwierigkeiten anpassen, im Anschluss ihr Vorgehen reflektieren und evaluieren und für weitere Aktivitäten aus ihrem Vorgehen lernen (Zimmerman & Schunk, 2011). Das Konstrukt Selbstregulation ist insbesondere in den 1980er sowie 1990er Jahren im Gefolge der zunehmenden Zuwendung zur Metakognition populär geworden und bis heute sehr wirkungsmächtig. Dabei hat es beim Schreiben vergleichsweise mehr explizite Beachtung erhalten (Graham & Harris, 2000; Zimmerman & Risemberg, 1997), während es in der Leseforschung bisher eher implizit mitgelaufen ist (Massey, 2009).

Es hat in der Forschungsliteratur eine große Zahl von theoretischen Modellierungen der Selbstregulation gegeben (für einen Teilüberblick siehe Puustinen & Pulkkinen, 2001). Und auch wenn diese Modelle in aller Regel unterschiedliche Fokussierungen und Gewichtungen vornehmen, so enthalten sie durchgängig folgende Elemente: Strategien (und Wissensbestände zu den Strategien) und Motivation, die wiederum mit personeninternen und kontextbezogenen Merkmalen interagieren. All das macht die Selbstregulation zu einem komplexen Gegenstandsbereich, über den zwar schon vieles, aber bei weitem noch nicht alles bekannt ist; speziell mangelt es an prozessnahen Studien, in denen das Zusammenspiel der Elemente genauer spezifiziert wird.

Die Fähigkeit zur Selbstregulation wird gerade beim Schreiben als besonders wichtig veranschlagt; im Grunde wird in Charakterisierungen von motivierten Schreibern implizit die Selbstregulation beschrieben (Boscolo, 2009). Selbstregulation gilt neben einem flüssigen Schreiben (Handschrift, Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung, Syntax – all dies korrekt und ausreichend automatisch) als zweiter wichtiger Bestandteil einer gelingenden Schreibentwicklung (Graham & Harris, 2000), und ihre Förderung ist im Lichte der vorliegenden Empirie der zentrale Ansatzpunkt in der effektiven Schreibförderung (Philipp, 2012). Warum das so ist, mag ein Experiment verdeutlichen, bei dem Studenten gebeten wurden, verschiedenen Aktivitäten nachzugehen und auf ein akustisches Signal hin einen Knopf zu drücken. Aus der Zeit, die zwischen Signal und Knopfdruck lag, ließen sich Rückschlüsse auf die kognitive Beanspruchung ziehen. Im Vergleich mit anderen Aktivitäten wie dem Lesen und dem Lernen waren das Planen, Aufschreiben und Überprüfen deutlich anspruchsvoller. Mehr noch: Diese Aktivitäten absorbierten sogar so viele mentale Kapazitäten wie ein Schachspiel bei ausgewiesenen guten Schachspielern (Kellogg, 1986). Das heißt wiederum nicht, dass beim Lesen nicht auch komplexe kognitive Prozesse zu beachten wären. So sind sowohl bei Expertenlesern bei einerseits traditionellen linearen Texten (Pressley & Afflerbach, 1995), andererseits bei verschiedenen Lesergruppen, die mit entweder multiplen oder Hypertexten umgehen (Afflerbach & Cho, 2009), diverse und zum Teil hochkomplexe mentale Aktivitäten feststellbar. Um derart aufwändige Prozesse zu initiieren, durchzuführen, bei Schwierigkeiten aufrechtzuerhalten und auf günstige Weise zu modifizieren, bedarf es nicht nur profunder Wissensbestände über Strategien, sondern auch einer Art ‚motivationalen Treibstoffs‘. Diesen ‚Treibstoff‘ halten bestimmte Forscher für ein unterbelichtetes Element (Wolters, 2003; Zimmerman, 2008).

Eines der bis heute einflussreichsten Modelle der Selbstregulation hat Barry Zimmerman (2000) vorgelegt und fürs Schreiben im Jahr 2007 spezifiziert (Zimmerman & Kitsantas, 2007; s. Abbildung 2). In diesem Modell sind einige der in diesem Abschnitt 2.1 vorgestellten motivationalen Konstrukte prominent enthalten: Wert der Aufgabe, Erwartungskognitionen, Zielorientierungen und Selbstwirksamkeit (allesamt in der Phase vor dem Lesen und Schreiben) sowie die Attributionen nach der eigentlichen Lese- und Schreibaktivität. Andere motivationale Konstrukte wiederum tauchen nicht im Modell auf, nämlich in-/extrinsische Motivation, Interesse und Selbstkonzept.

Die Motivation wird im Modell der Selbstregulation von Zimmerman und Kitsantas (2007) vor allem in der Phase vor und nach dem Schreiben verortet. Im Wesentlichen geht es darum, vor dem Schreiben aus verschiedenen Quellen der Motivation – namentlich Selbstwirksamkeit, Ergebnis- und Wertkognitionen sowie der Passung mit Zielorientierungen – die situative Motivation zu speisen und das Vorgehen und das Ziel der Aufgabenbearbeitung zu planen. Daran schließt sich die Schreibphase an, in der diverse Strategien – verstanden als absichtsvolle, zielgerichtete und steuerbare meist mentale Prozesse (Alexander, Graham & Harris, 1998) – zum Einsatz kommen und überwacht werden. Nach dem Schreiben beurteilt die schreibende Person den entstandenen Text und den Prozess und versucht, den Erfolg bzw. Misserfolg sowie generelle Probleme mittels Kausalattributionen zu begründen. Es folgen eine emotional getönte Reaktion – deshalb ist es auch wichtig, dass die Emotionen nicht aus dem Blick geraten (Pekrun, 2006; Weiner, 2010) – und Schlussfolgerungen hinsichtlich nötiger Veränderungen. Auf dieser Basis gehen Personen bei einem erneuten Lesen oder Schreiben dann an die Aufgabenanalyse heran und reagieren damit adaptiv bzw. günstig oder defensiv und damit ungünstig auf ihren (Miss-)Erfolg im Umgang mit Texten.

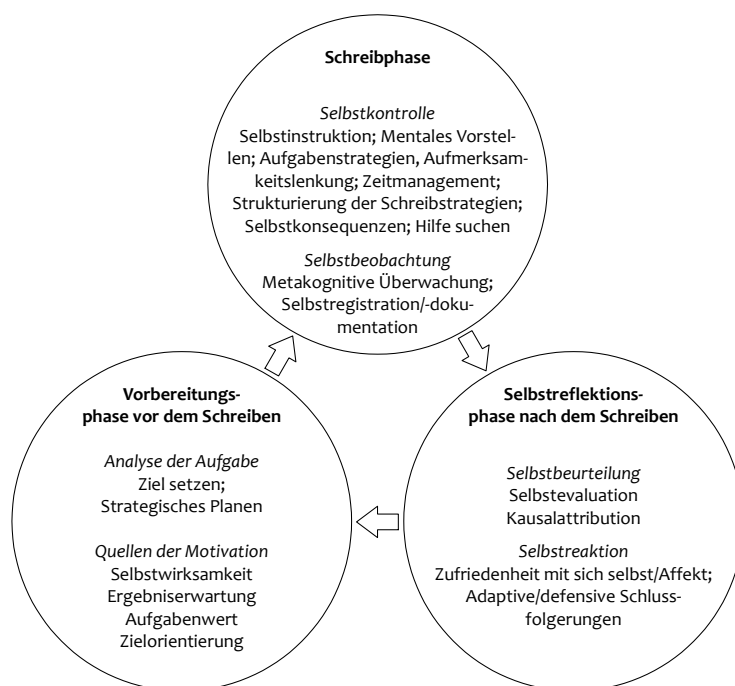


Abbildung 2: Phase und Teilprozesse und -komponenten der Selbstregulation beim Schreiben (Quelle: Zimmerman & Kitsantas, 2007, S. 54, leicht adaptiert)

2.2 Zur Komplementarität von motivationalen Konstrukten

Die bisherigen Ausführungen – vor allem zur in- und extrinsischen Motivation (mit ihren inner- bzw. außerhalb der Aktivität liegenden Anreize), zu den Zielorientierungen (sowohl bzgl. der Annäherung bzw. Vermeidung als auch dem Lernen und der Leistung) und zu der Differenz zwischen Selbstkonzept und -wirksamkeit (mit ihrem Vergangenheits- und Zukunftsbezug und zum Teil anderen Quellen) – verdeutlichen, dass es bei der Motivation komplementäre Konstrukte gibt. Diese Konstrukte sind nicht schlichtweg das Gegenteil voneinander (s. dazu Abschnitt 3.3.2), sondern fokussieren auf einzelne Bereiche der Motivation. Inzwischen gibt es in der Forschung zunehmend die positive Tendenz, mehrere motivationale Konstrukte gleichzeitig zu erfassen. In diesem Teil des Beitrags stehen solche Konstrukte im Vordergrund, die einander ergänzen. Es handelt sich dabei um Konstrukte, die entweder zwischen Kontext (Schule/Freizeit), Medium (digital/analog) oder Textsorte (narrativ/expositorisch) differenzieren (Abschnitt 2.2.1) oder hinsichtlich ihrer Funktionalität fürs Textverstehen (Abschnitt 2.2.2) bzw. ihrer Nähe zu einzelnen kognitiven Prozessen des Lesens (Abschnitt 2.2.3) betrachtet werden.

2.2.1 Kontext, Medium und Textsorte

Die frühe Lesemotivationsforschung hat – gerade mit dem „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ, siehe dazu Abschnitte 3.3.1 und 3.3.2) – eine implizite Betrachtung der Kontexte Schule und Freizeit vorge-

nommen. In dem MRQ bleibt die intrinsische Motivation dem Kontext Freizeit vorbehalten, während die extrinsische Lesemotivation mit Skalen erfasst wird, die auffällig oft in der Schule angesiedelt sind (Lesen wegen guter Noten, aus Fügsamkeit gegenüber schulischen Anforderungen oder um im Wettstreit mit anderen Klassenmitgliedern, wer am besten lesen kann). Andere Instrumente vermengen das Lesen für die Schule und in der Freizeit (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999). Inzwischen wird zunehmend zwischen den Kontexten Schule und Freizeit differenziert. Teilweise werden ähnliche Konstrukte für die beiden Kontexte erfasst (Coddington, 2009; Cox & Guthrie, 2001; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang & Meyer, 2012; Neugebauer, 2013; Tercanlioglu, 2001; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield, Cambria & Ho, 2012). Ein gutes Beispiel ist eine aktuelle Studie aus Belgien (Naeghel, van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012), die in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie steht (s. o. Abschnitt 2.1.1). In besagter Studie wurden Fünftklässler gebeten, einen Fragebogen zur Lesemotivation auszufüllen. Der Fragebogen erfasste – jeweils für die Schule und die Freizeit – zwei motivationale Konstrukte. Das erste Konstrukt war die autonome Motivation, eine Mischung aus intrinsischer und identifizierender extrinsischer Lesemotivation. Das zweite Konstrukt, die kontrollierte Motivation, beinhaltete sowohl die externale als auch die introjizierende extrinsische Lesemotivation. Beide Motivationsformen bestanden in beiden Kontexten voneinander recht unabhängig. Aber es zeigte sich ein etwas stärkerer Zusammenhang der autonomen Motivation in den Kontexten Schule und Freizeit, der bei der kontrollierten Motivation nicht ganz so hoch ausfiel. Hier gab es also eine Interaktion von Motivation und Kontext; entsprechend lohnt es sich, die Kontexte theoretisch zu unterscheiden.

Noch wenig erforscht ist das *Medium*, auf das sich die Lese- und Schreibmotivation bezieht. Aber es gibt Hinweise, dass das Medium von Belang ist. So berichten Morphy und Graham (2012) in ihrer Metaanalyse zum Schreiben mit dem Computer, dass sich durch den Einsatz des Computers die Motivation erhöht, statt mit dem Stift lieber mittels Tastatur und Rechner zu schreiben. Entscheidend ist hier die Differenz zwischen dem analogen und dem digitalen Schreiben. Auch beim Lesen gibt es diese Differenz. Beispielsweise haben kürzlich McKenna et al. (2012) ein Instrument vorgestellt, das die Einstellungen – ein Konstrukt, das Schiefele et al. (2012) wegen der inhaltlichen Nähe und der Art der Operationalisierung zur intrinsischen Lesemotivation zählen² – zum Lesen digitaler und traditioneller analoger Texte erfasst. Dieses Instrument differenziert nicht nur das Medium, sondern wie oben schon erwähnt die Kontexte Schule und Freizeit. Das mündete in vier Skalen zur Einstellung: digitales Lesen in Freizeit und Schule sowie Printlektüren in den beiden Kontexten. Dabei ergab sich bei den untersuchten Sechst- bis Achtklässlern ein komplexes Muster. Beispielsweise hängen die Einstellungen zum Lesen digitaler und traditioneller Texte im Kontext Schule stark zusammen ($r = .77$), während sie im Kontext Freizeit nichts miteinander zu tun haben ($r = .00$). Und während die Einstellungen zum Lesen traditioneller Texte in den Kontexten Schule und Freizeit stark miteinander einhergehen ($r = .79$), schließen sie einander bei den digitalen Texten tendenziell aus ($r = -.15$). Wer dem Lesen traditioneller Texte in der Freizeit wohlgesonnen ist, der liest auch lieber digitale Texte in der Schule ($r = .68$). Der umgekehrte Fall (positive Einstellungen zum digitalen Lesen in der Freizeit und zum Lesen traditioneller Texte in der Schule) traf aber nicht ein ($r = .04$). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass das Medium – zumal in Kombination mit dem Kontext – unterschiedlich attraktiv für Heranwachsende ist und man nicht einfach von einem Medium aufs andere schließen darf (Neugebauer, 2013).

Eng verwandt mit dem Medium ist die *Textsorte* bzw. sind die einzelnen Genres. Dabei wird global zwischen expositorischen und narrativen Texten unterschieden, denen prototypisch die Funktionen Information und Unterhaltung zugeschrieben werden (Groeben, 2004; s. o., Abschnitt 2.1.6). Dies zeigt sich teilweise in den Operationalisierungen von intrinsischer Lesemotivation, in denen häufig narrative Texte für die Erfassung der tätigkeitsspezifischen intrinsischen Lesemotivation angeführt werden. Möller und Retelsdorf (2008) konnten zudem zeigen, dass die Vorliebe fürs Lesen eines Sachtextes und einer Geschichte von verschiedenen Facetten der Lesemotivation unterschiedlich gut vorhergesagt werden konnten. Für die Präferenz des Sachtextes war die gegenstandsspezifische intrinsische Motivation ein besserer Prädiktor, für die

² Bemerkenswert ist, dass dies eine fundamental neue Bewertung ist. In einem Aufsatz aus dem Jahr 2004 von Möller und Schiefele heißt es bezüglich der Einstellungen, die explizit nicht in ein Erwartungsmal-Wert-Modell der Lesemotivation aufgenommen wurden, in der Begründung in einer Endnote: „Die Einstellung zum Lesen hat sicherlich auch einen Einfluss auf die Lesekompetenz [...], sie stellt jedoch streng genommen kein motivationales Konstrukt dar. Wer eine positive Einstellung zum Lesen hat, muss deshalb nicht zwangsläufig ein motivierter Leser werden. Jemand kann es theoretisch wichtig finden zu lesen, aber aufgrund anderer Prioritäten selbst nur sehr selten lesen“ (Möller & Schiefele, 2004, S. 124).

Vorliebe des Lesens einer Geschichte hatte die tätigkeitsspezifische Lesemotivation eine größere Bedeutung. Auch Studien, die mehrere Lesestoffe erfassten, fanden unterschiedlich starke Zusammenhänge zwischen Facetten der Lesemotivation und einzelnen Textsorten (Neugebauer, 2013; Philipp, 2010; Pfof, Dörfler & Artelt, in press).

2.2.2 Unterwandernde und unterstützende motivationale Konstrukte

Die Arbeitsgruppe rund um John Guthrie und Allan Wigfield hat zum einen stark die Erforschung von intrinsischer und extrinsischer Lesemotivationsformen vorangetrieben (s. Abschnitt 3.3.1 und 3.3.2). Zum anderen und erst seit vergleichsweise kurzer Zeit ist ein deutlicher Schwenk in der Forschung dieser Arbeitsgruppe erkennbar. Ihm geht eine theoretische Umorientierung voraus, die sich markant in einem Buchkapitel zur Lesemotivation andeutet (Guthrie & Coddington, 2009). Darin unterscheiden Guthrie und Coddington zwei Gruppen von motivationalen Konstrukten (analog, aber nicht aufs Lesen, sondern auf Schule allgemein bezogen: Green, Martin & Marsh, 2007). Die erste Gruppe – unterstützende Formen – gilt als günstig fürs Textverstehen, auf die zweite Gruppe – unterwandernde Formen – trifft das Gegenteil zu. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, dass es nicht nur eine Facette der Lese- und Schreibmotivation ist, die sich positiv oder negativ beim Textverstehen auswirken dürfte, sondern gleich mehrere (s. Tabelle 4).

Kompetenzunterstützende motivationale Konstrukte	Kompetenzunterwandernde motivat. Konstrukte
Intrinsische Motivation und integrierende sowie identifizierende extrinsische Motivation	Externale und introjizierende extrinsische Motivation/ Amotivation
Günstige Kompetenzüberzeugungen (Selbstkonzept und -wirksamkeit) sowie günstige Erwartungskognitionen	Überforderung wegen ungünstigen Kompetenzüberzeugungen bzw. geringen Erwartungskognitionen
Subjektiv hoher Wert des Lesens bzw. Schreibens	Subjektiv geringer Wert des Lesens bzw. Schreibens
Lern- und Performanzannäherungsziele	Lern- und Performanzvermeidungsziele

Tabelle 4: Gegenüberstellung von kompetenzunterstützenden und -unterwandernden motivationalen Konstrukten (basierend auf der Kategorisierung von Guthrie & Coddington, 2009, sowie Ryan & Deci, 2000a)

Das Muster aus Tabelle 4 lässt sich wie folgt zusammenfassen: Günstig für die Lese- und Schreibkompetenz dürfte es sein, wenn Personen selbstbestimmt in- bzw. durchaus auch extrinsisch motiviert lesen, von ihren Fähigkeiten positiv überzeugt sind und Zuversicht in den erwarteten Erfolg beim Lesen und Schreiben haben. Dabei hilft ihnen die hohe Bedeutsamkeit des Lesens und Schreibens und dass sie bei diesen Tätigkeiten aktiv eine Annäherung in Lern- und Leistungssituationen anstreben. Ungünstig hingegen ist es, wenn Personen fremdbestimmt extrinsisch motiviert lesen oder sogar eine stark ausgeprägte Amotivation aufweisen. Ebenfalls hinderlich sind ein mangelndes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, ein geringer Wert des Lesens und Schreibens und eine eher passive Zielorientierung in dem Sinne, dass man sich nur mit Schriftsprache auseinandersetzt, um nicht schlechter zu werden bzw. als andere zu sein.

2.2.3 Zum Zusammenhang von kognitiven und motivationalen Prozessen

Einen neuen theoretischen Ansatz haben Guthrie, Taboada und Wigfield (2011) vorgelegt. Sie nennen ihn Angleichungstheorie (Alignment Theory), wobei dies noch keine eigenständige Theorie ist, sondern zum jetzigen Zeitpunkt eher eine Hypothese. Die basale Annahme ist dabei, dass sich kognitive Prozesse grundsätzlich zwei Kategorien zuordnen lassen. Die eine Kategorie besteht aus schnellen, parallel ablaufenden, automatischen, mit wenig Mühe verbundenen und teils emotionalen Prozessen. Die andere Kategorie umfasst langsame, seriell und kontrolliert ablaufende Prozesse, die einerseits regelgeleitet, andererseits aber auch flexibel sind. Diese Prozesse halten Guthrie et al. (2011) für emotional-motivational neutral. Diese Aufteilung in zwei Gruppen entspricht weitgehend der in der Leseforschung üblichen Differenzierung von mental hierarchieniedrigen und -hohen Prozessen (Richter & Christmann, 2002) bzw. der Unterteilung in Fertigkeiten (Skills) und Strategien (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008).

Neu an der Angleichungstheorie ist die Annahme, dass es zwischen motivationalen und kognitiven Prozessen eine Passung bzw. Angleichung gibt. Im Falle des mühelosen, automatischen Lesens vermuten Guthrie

et al. (2011), hier sei primär die intrinsische Motivation bedeutend. Weil das Lesen leicht fällt und das Verstehen relativ automatisiert erfolgt, gewinnt die lesende Person die Gratifikation aus der Tätigkeit bzw. dem Text. Ein solches Lesen sehen Guthrie et al. vor allem bei fiktionalen Texten. Demgegenüber ist das strategische Lesen (primär von Sachtexten, die eine höhere Schwierigkeit aufweisen) eher längerfristigen Zielen geschuldet (s. auch oben zur Zuwendung, S. 12), die – so wie Guthrie et al. es selbst ausführen – eher extrinsischer Natur sind. Gleichwohl wollen die lesenden Personen den Text verstehen und gehen mit diesem Ziel an den Text heran. Ihre Verhaltensweise ist dabei von einem hohen Maß an Selbstregulation gekennzeichnet, weil sie ihr Verstehen bewusst überwachen und absichtsvoll Strategien einsetzen. Die Angleichungstheorie verweist wie auch schon die Differenzierung von unterstützenden und unterwandernden Konstrukten auf komplexere Dynamiken bei der Lesemotivation.

Zwar ist die Angleichungstheorie noch nicht breit untersucht, aber es gibt erste Hinweise darauf, dass gerade bei Sachtexten andere und komplexere Zusammenhänge mit der Lesemotivation bestehen als bei narrativen Texten (Ho & Guthrie, 2013). Gestützt wird dies von jüngsten Befunden aus Deutschland, nach denen das allgemeine lesebezogene Selbstkonzept auf verschiedene Genres ausdifferenziert werden kann und beispielsweise das Selbstkonzept im Bereich literarischen Lesens erheblich stärker mit intrinsischer Lesemotivation und literarischem Textverstehen zusammenhängt als jenes Selbstkonzept zu expository Texten (Henschel et al., im Druck).

Auch beim Schreiben gibt es theoretische Überlegungen, nach denen sich beispielsweise die Selbstwirksamkeit sowohl auf basale sprachformale Fertigkeiten (Grammatik, Zeichensetzung, Rechtschreibung) als auch auf anspruchsvollere Schreibaktivitäten (größere Textteile, spezifische Elemente, aber auch die Fähigkeit, sein Schreiben aus eigener Kraft regulieren zu können) bezieht (Bruning et al., 2013; Pajares, 2007; Shell, Murphy & Bruning, 1989).

Alles in allem scheinen die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Facetten der Motivation und kognitiven Maßen eventuell weitaus komplexer, als man derzeit noch gemeinhin annimmt. Es gilt vermutlich, sehr viel genauer zu differenzieren, welches motivationale Konstrukt welchem kognitiven Maß näher oder ferner ist. Das ist einerseits eine Frage der Grundlagenforschung, aber es ist andererseits auch eine Frage, die sich unmittelbar für die Lese- und Schreibförderung auswirken sollte. Gesetzt den Fall, dass es tatsächlich differentielle Zusammenhänge gibt, wäre den entsprechenden Förderschwerpunkten eine sowohl motivationale als auch kognitive Komponente hinzufügen, die beispielsweise bei narrativen Texten anders aussehen würde als bei Sachtexten. Noch weiter gedacht hätte das auch weitreichende Konsequenzen für die immer wieder vielerorts geforderte Lese- und Schreibförderung in allen Fächern, die nicht uniform erfolgen dürfte.

2.3 Erstes Zwischenfazit

Alles in allem verdeutlicht nur schon der Blick auf die umfassenden theoretischen Überlegungen, dass der Gegenstandsbereich Motivation sehr komplex ist. Auf den allgemeinsten Nenner gebracht, handelt es sich bei der Lese- und Schreibmotivation um die sich inner- oder außerhalb einer Person befindliche, sie antreibende Kraft, sich mit Schriftsprache auseinanderzusetzen. Motivation beeinflusst damit das Verhalten und gilt als prädiktiv für Lese- und Schreibleistungen. Das macht Motivation zu einem gleichermaßen in der Grundlagen- als auch angewandten Forschung attraktiven Konstrukt.

Lese- und Schreibmotivation ist gemäß den Ausführungen dieses Kapitels nicht etwas Homogenes. Sie bezieht sich sowohl auf Anreize der Tätigkeit oder des Gegenstands beim Lesen/Schreiben als auch auf die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und längerfristige Ziele, die eine Person hat. Allein in der Motivationspsychologie gibt es mehrere Theoriefamilien, hinzu kommen verschiedene Foki in der Lese- und Schreibmotivationsforschung. Daneben wurden in anderen Forschungskontexten einige der Lese- und Schreibmotivation verwandte Konstrukte wie Lesemodi, engagiertes Lesen, Zuwendung beim Lesen und Selbstregulation beschrieben.

Bündelt man die theoretischen Überlegungen zur Lese- und Schreibmotivation, so lassen sich verschiedene Aspekte systematisch gegenüberstellen. Ein solcher Versuch erfolgt in Tabelle 5. Dort werden jeweils zwei Begriffe idealtypisch kontrastiert. Die Tabelle soll aber nicht suggerieren, dass die Konstrukte in jeweils einer Spalte untereinander zusammengehören. Vielmehr lassen sich die Begriffe zum Teil miteinander

kombinieren, etwa zur aktuellen intrinsischen Freizeitlesemotivation von fiktionalen digitalen Texten oder zur habituellen schulischen extrinsischen Schreibmotivation, die sich auf das Schreiben von Sachtexten auf Papier bezieht. Allein diese Kombinierbarkeit deutet schon an, welche Vielfalt sich hinter den Wörtern Lesemotivation und Schreibmotivation verbirgt. Sie ließe sich problemlos mit Erst- und Zweitsprachen erweitern (Lin, Wong & McBride-Chang, 2012).

Unterscheidungsdimension	Gegenüberstellung der Begriffspaare	
Medium	analog	digital
Textart	fiktional	non-fiktional
Kontext	Freizeit	Schule/Beruf
Dauer/Vorkommen	aktuell/situativ	langfristig/habituell
Anreiz	intrinsisch	extrinsisch
Personale Quelle des Antriebs	eigene Person	fremde Person(en)
Funktionalität für Leistungen	unterstützend	unterwandernd
Bezug zu kognitiven Prozessen	mühevolle, automatische Prozesse	strategisches Vorgehen

Tabelle 5: Gegenüberstellung von Unterscheidungsmerkmalen bei der Lese- und Schreibmotivation

Die ersten vier Begriffspaare stammen vor allem aus der Leseforschung und können miteinander kombiniert werden. Die Begriffspaare beziehen sich auf das Lese- und Schreibmedium (analog vs. digital), die Textart (fiktional vs. non-fiktional; beides wiederum sind nur zwei sehr grobe Kategorien, die sich noch untergliedern lassen und Hybridformen aufweisen; Rosebrock, 2007; Williams, 2009) und den Kontext (Lesen/Schreiben in der Freizeit und in Ausbildung und Beruf). Die Dauer bzw. das Vorkommen lassen sich hinsichtlich der Stabilität dahin gehend unterscheiden, dass es sowohl flüchtige als auch überdauernde, habitualisierte Varianten der Lese- und Schreibmotivation gibt. Durch die prinzipielle Kombinierbarkeit lassen sich rein rechnerisch 2^4 , also 16 einzelne Varianten bilden.

Die nächsten vier Paare – Anreiz, personale Quelle, Funktionalität, Bezug zu kognitiven Prozessen – lassen sich nicht so leicht wie die ersten vier Paare voneinander trennen. Der Grund besteht in einer gewissen Überlappung. So ist intrinsisch motiviertes Lesen und Schreiben per definitionem etwas, bei dem die Handlungsveranlassung aus der eigenen Person heraus erfolgt. Bei der extrinsischen Motivation gibt es sowohl intern als auch extern veranlassetes Handeln. Das Gleiche gilt hinsichtlich der Funktionalität für Leistungen: Intrinsische und einige selbstbestimmte extrinsische Facetten der Motivation gelten als leistungsförderlich, während ein fremdbestimmtes extrinsisch motiviertes Lesen und Schreiben eher ungünstig ist. Daneben gibt es aber auch noch weitere Konstrukte aus der Motivationspsychologie, die als förderlich oder hinderlich gelten (Kompetenzüberzeugungen, Wertkognitionen, Zielorientierungen). Schließlich sind auch noch die Bezüge von motivationalen und kognitiven Prozessen anzuführen, die historisch gesehen jüngste Unterscheidung.

3 Lese- und Schreibmotivation aus empirischer Perspektive

Nachdem im Abschnitt 2 die theoretische Perspektive leitend war, kommt nun die empirische Warte zum Tragen. Zunächst werden überblicksartig die Kernbereiche der Forschung dargestellt (3.1). Im Anschluss daran stehen die Erkenntnisse aus der qualitativen und quantitativen Motivationsforschung im Zentrum. Zunächst geht es darum, welche unterscheidbaren Lese- und Schreibmotivationsfacetten in qualitativen Studien ermittelt wurden (3.2). Analog dazu geht es um trennbare Dimensionen der Lese- und Schreibmotivation bzw. deren Vorläufer, deren Verhältnis untereinander und zu Testleistungen im Lesen bzw. Schreiben (3.3).

3.1 Kern- und Randbereiche der Lese- und Schreibmotivationsforschung

Eine eigene Sichtung von quantitativen Studien zur Lese- und Schreibmotivation (Philipp, 2013) erbrachte, dass die Forschungsstände sehr unterschiedlich ausfallen (s. Tabelle 6).³ Es ist für die Lesemotivationsforschung markant, dass die intrinsische Lesemotivation ein besonders prominent erforschtes Konstrukt ist. Im Vergleich weniger ist über die extrinsische Motivation bekannt, auch wenn sie durchaus häufig in den Blick gerät. Das gilt ähnlich fürs Selbstkonzept. Beim Schreiben fällt die Forschung im Vergleich mit dem Lesen deutlich geringer aus. Dort bildet die Selbstwirksamkeit die am stärksten untersuchte Variable überhaupt.

Theoretisches Konstrukt	Lesen	Schreiben
In- und extrinsische Motivation (inkl. Interesse als Teil der gegenstandsspezifischen Motivation)	+	+
Zielorientierungen	+	+
Erwartungs- und Wertkognitionen	+	-
Selbstwirksamkeit	+	+
Selbstkonzept	+	+
Attribution	+	+

Tabelle 6: Forschungsschwerpunkte bei der Lese- und Schreibmotivationsforschung hinsichtlich Kindern und Jugendlichen im Schulalter (Legende: je fetter gesetzt das Kreuz, desto mehr Studien liegen vor; Strich = keine Studien bekannt; Quelle: heuristische Darstellung, basierend auf Philipp, 2013)

Dies führt zur Frage, was zum Kernbestand der Lese- und Schreibmotivation zählt. Hierfür zeichnet sich schon in der Zahl und den Schwerpunkten der Studien eine Art Konsens ab – und damit die Möglichkeit, die konzeptionelle Linse auf den Gegenstandsbereich zu schärfen (Dinsmore et al., 2008). Dabei ist natürlich völlig klar, dass eine theoretische Begriffsbestimmung nicht der Logik folgen darf, dass die Anzahl der Studien die Frage nach dem Kernbestand im Sinne von „viel Forschung = Kernbestand“ entscheidet. Denn es sind zuvorderst theoretische Überlegungen, die für die Bestimmung zentraler Dimensionen der Motivation nötig sind.

Fürs Schreiben fällt eine solche Entscheidung wegen der allgemein viel weniger intensiven Forschung und geringeren theoretischen Vorarbeiten (Boscolo, 2009; Boscolo & Hidi, 2007; Troia, Shankland & Wolbers, 2012) sehr viel schwerer. Vieles ist noch gar nicht in den Blick geraten. Dafür kann zumindest mit vorläufigem Charakter die umfangreiche Lesemotivationsforschung stellvertretend konsultiert werden, in der zahlreiche Studien mit unterschiedlichen Variablen vorliegen. In ihrem Literaturüberblick gelangen Schiefele et al. (2012) nach ihrer Durchsicht von einer Vielzahl Studien zur Aussage, dass es derzeit sieben *genuine Dimensionen* bzw. Kernfacetten der Lesemotivation gibt: a) Lesen der Neugierde wegen (gegenstandsspezifische intrinsische Motivation), b) Lesen wegen der Involvierung (tätigkeitsspezifische intrinsische Motivation) sowie Lesen wegen c) der Anerkennung, d) des Wettbewerbs mit anderen, e) der Noten und f) der Fügsamkeit als allesamt extrinsische Motivationsfacetten sowie g) die Vermeidung des Lesens. Weitere motivationale Konstrukte wie etwa das Selbstkonzept oder das Interesse bezeichnen sie dezidiert als Vorläufer der Motivation; Zielorientierungen halten sie bislang in der Forschung für ungenügend operationalisiert.

Dass Schiefele et al. vor allem in- und extrinsische Motivationsfacetten zu den genuinen Dimensionen zählen, ist aus zweierlei Perspektive bemerkenswert. Erstens folgt ihre Diskussion theoretischer Konstrukte und ihre Sichtung der Operationalisierung dieser Konstrukte in Studien relativ eng dem Erwartungswert-Modell von Möller und Schiefele (2004), in dem diverse Vorläufer der Lesemotivation von der aus-

³ Bei der Tabelle handelt es sich um eine heuristische Darstellung, in der Verhältnisse dargestellt werden und nicht ein Kreuz für eine bestimmte absolute Anzahl von Studien oder einen relativen Anteil von Studien steht. Die Darstellung soll nur verdeutlichen, wo sich innerhalb einer Domäne auffällige Klumpungen bei empirischen Untersuchungen zeigen.

schließlich als nur in- oder extrinsische Motivation konzipierten Lesemotivation abgetrennt werden. Zweitens lassen sich die von Schiefele et al. (2012) angeführten beiden Formen in- und vier Formen extrinsischer Motivation nebst der Vermeidung des Lesens schwieriger Texte sehr gut mit dem Kontinuum der Motivationsformen aus der Selbstbestimmungstheorie vereinen (s. dazu Tabelle 1 auf S. 5).

Fürs Schreiben wäre noch gesondert zu prüfen, ob sich dort ein ähnlicher Kernbestand von Dimensionsfacetten finden lässt. Es ist zwar bereits gelungen, Instrumente zur in- und extrinsischen Schreibmotivation in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie zu entwickeln (Guay et al., 2010). Aber möglicherweise ist hier die Domänenspezifität, die sowohl für Kompetenzen gilt als auch für Motivation – und erst recht für die Forschung zu ihnen (Eccles et al., 1993; Gottfried, 1990; Green et al., 2007) –, ein echtes Hindernis. Dabei würde sich gerade mit Blick auf die primär extrinsisch motivierten Funktionen des Schreibens (s. Tabelle 3 auf S. 11) anbieten, genauer zu differenzieren und entsprechende Instrumente zu entwickeln. Dazu müsste aber zunächst einmal Theoriearbeit erfolgen und insbesondere noch genauer geklärt werden, inwiefern die in der Schreibforschung prominenteren, wenn auch nicht prominenten Zielorientierungen in ihrem Verhältnis zur extrinsischen Motivation zusammenhängen, da hier eine erhebliche Schnittmenge besteht (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Die empirischen Studien zur Lese- und Schreibmotivation weisen wie schon mehrfach geschrieben unterschiedliche Foki und Traditionen auf. Um die daraus resultierende Unübersichtlichkeit darstellerisch in den Griff zu bekommen, werden die Befunde in mehreren Teilfragen entfaltet. Dies geht unvermeidlich mit einer Entscheidung einher, sich auf zentrale Aspekte zu beschränken. Daher werden folgende zwei Hauptfragen beantwortet: a) Welche Motivationsformen wurden beim Lesen und Schreiben in qualitativen Studien ermittelt (3.2)? b) Welche Motivationsfacetten hat man in quantitativen Untersuchungen erfasst, wie hängen sie untereinander statistisch zusammen, und wie eng sind sie mit Leistungen assoziiert (3.3)? Nicht vertiefend betrachtet werden Zusammenhänge zwischen Motivation und Verhalten (siehe dazu den Überblick von Schiefele et al., 2012, zum Lesen).

3.2 Qualitative Zugänge zur Lese- und Schreibmotivation

3.2.1 Welche Motivationsformen gibt es gemäß qualitativen Studien beim Lesen?

Die Lesemotivationsforschung wird klar von quantitativen Studien dominiert (Schiefele et al., 2012). Aber es gibt durchaus auch qualitative Studien, meist sind es Interviewstudien mit Kindern. Diese Studien sind deshalb so wichtig, weil in Fragebögen mit Skalen in aller Regel die interessierenden Facetten der Lesemotivation von Forschern vorgegeben sind. Interviewstudien helfen dabei, ein reichhaltigeres und komplexeres Bild zu erhalten. In ihrem Forschungsüberblick haben Schiefele et al. (2012) eine gewinnbringende Systematisierung der qualitativen Befunde vorgenommen, die in der doppelseitigen Tabelle 7 dargestellt ist. In insgesamt vier Studien wurden zwischen acht bis vierzehn unterscheidbare Motive fürs Lesen von den Befragten angeführt. Bei diesen Motiven gibt es eine gewisse Schnittmenge, da viele von ihnen in mindestens zwei der vier Studien gefunden wurden, auch wenn sie unterschiedlich benannt wurden.

Als größte Schnittmenge zwischen den vier Studien stellt sich ein intrinsisch motiviertes Lesen wegen der erlebnisbezogenen Qualitäten des Lesens zum einen und ein extrinsisch motiviertes Lesen zum anderen heraus, bei dem Heranwachsende untereinander im Wettbewerb stehen, wer besser liest. Diese beiden Facetten der Lesemotivation wurden in sämtlichen Studien vorgefunden. Der soziale Aspekt, der sich im Wettbewerb andeutet, ist generell ein besonders häufig angeführtes Thema, das im Zusammenhang mit extrinsischer Lesemotivation auftaucht. Sozialer Natur ist erstens das Lesen, um von anderen anerkannt zu werden, zweitens ein Lesen, um Anforderungen von außen zu genügen oder – drittens – gute Schulnoten zu erhalten bzw. – viertens – in die lesende Familie bzw. den lesenden Freundeskreis eingebunden zu sein und sich über Gelesenes auszutauschen. Heranwachsende haben aber auch individuelle extrinsische Gründe fürs Lesen: das Lesen, um etwas Nützliches zu lernen, die eigene Stimmung/die eigenen Emotionen positiv zu regulieren oder sich gezielt schwierige Texte zu suchen, um besser lesen zu lernen. Dem letztgenannten Motiv steht inhaltlich die Vermeidung des schwierigen Lesens gegenüber. Dieses Motiv wurde in zwei Studien gefunden. Ebenfalls in zwei Studien ließ sich noch die intrinsische gegenstandsspezifische Lesemotivation eruieren. Damit zeigt sich, dass die befragten Heranwachsenden vor allem extrinsische Lesemotivationsfacetten genannt haben.

Guthrie et al. (1996) (Sample: Dritt- und Fünftklässler)	Greaney & Neuman (1990) (Sample: 8-, 10- und 13-Jährige)	Nolen (2007) (Sample: Erst- bis Drittklässler, echter Längsschnitt)	Schiefele & Schaffner (im Druck) (Sample: Sechstklässler)
Kategorien, die mit jenen von Guthrie et al. (1996) korrespondieren			
Involvierung [sich in einer Geschichte verlieren, stellvertretend erlebend und mit den Charakteren mitfühlen]	Flucht, Stimulation, Freude [Lesen, um sich zurückzuziehen, in einer Geschichte involviert zu werden oder wegen der Erlebnisse beim Lesen]	Interesse, Freude [in eine Geschichte hineingezogen werden wollen, bestimmte favorisierte Genres, Autoren oder zu Themen lesen; Lesen des Genusses und der Imagination wegen]	Vorstellung, Absorption, Spannung, Freude, Entspannung [Lesen, um a) sich in eine Geschichte/ihre Charaktere hineinzusetzen, b) vollständig absorbiert zu werden, c) bei einer spannenden Geschichte mitzufiebern, d) das Lesen als Tätigkeit zu genießen, e) zu entspannen]
Wettbewerb [besser lesen als andere MitschülerInnen]	Generelles Lernen [Lesen, um etwas zu lernen, besser zu lesen oder klüger zu werden]	Ego-Gründe [im Vergleich mit anderen ein guter Leser sein, Vermeidung von Scham]	Wettbewerb [Lesen, um andere zu übertreffen]
Herausforderung [Präferenz für schwierige oder komplexe Texte]	Generelles Lernen [Lesen, um den eigenen Wortschatz und die schulischen Leistungen zu verbessern]	Meisterschaft [schwierige Texte als Herausforderung lesen, besser lesen wollen, Neues durchs Lesen lernen]	–
Investition [Lesen, um langfristige Ziele wie den Hochschulbesuch zu erreichen]	Ziele [Lesen, um einen Job zu bekommen, der Familie oder dem eigenen Land zu helfen]	Nützliches Lesen [Lesen, um später im Leben Erfolg zu haben, z. B. im Job]	–
Anerkennung [Lob für gute Leseleistungen von Lehrpersonen, Eltern oder Peers erhalten wollen]	Selbst-Respekt [Lesen, um von anderen gelobt zu werden oder um Respekt zu erhalten]	–	Soziales Umfeld [Lesen, weil Eltern oder Peers es schätzen und man sich über Gelesenes unterhalten kann]
Noten [Lesen für bessere Noten in der Schule]	Nützlichkeit, generelles Lernen [Lesen, um zu lernen bzw. um den eigenen Wortschatz und die schulischen Leistungen zu verbessern]	–	Kompetenz [Lesen, um sich im Lesen zu verbessern]
Emotionale Anpassung [Lesen, um negative Gefühle zu verändern oder zu entspannen]	Befreiung von Langeweile, Flucht [Zeitvertreib, Rückzug]	–	Emotionsregulation, Befreiung von Langeweile, Entspannung [Lesen, um Traurigkeit, Ärger bzw. Langeweile zu bekämpfen oder um auf andere Gedanken zu kommen]
Fügsamkeit [Lesen, um externen Anforderungen zu genügen]	–	Lesen als Schulaufgabe [Lesen, weil es für die Schule und Hausaufgaben nötig ist]	Schulaufgaben [Lesen, weil es für die Schule oder Hausaufgaben nötig ist]

Guthrie et al. (1996) (Sample: Dritt- und Fünftklässler)	Greaney & Neuman (1990) (Sample: 8-, 10- und 13-Jährige)	Nolen (2007) (Sample: Erst- bis Drittklässler, echter Längsschnitt)	Schiefele & Schaffner (im Druck) (Sample: Sechstklässler)
Kategorien, die mit jenen von Guthrie et al. (1996) korrespondieren			
Sozial [Lesebezogene Aktivitäten im Kreis der Familie bzw. der Peers]	-	Soziale Motive [Lesen, es mit anderen Spaß macht und man sich über Gelesenes unterhalten sowie bei Problemen helfen kann]	Soziales Umfeld [Lesen, weil Eltern oder Peers das Lesen wertschätzen und weil es Gespräche über Bücher erlaubt]
Arbeitsvermeidung [Leseaktivitäten vermeiden wollen]	-	Vermeidung des Lesens [Vermeidung des Lesens, weil es Zeit kostet bzw. Texte schwer verständlich sind]	-
Neugier [mehr über persönlich bedeutsame Themen lernen]	-	Interesse, Meisterschaft [bestimmte favorisierte Genres, Autoren oder Themen lesen; bewusst schwierige Texte lesen, um besser zu werden und Neues zu lernen]	-
Belohnungen [Privilegien wie Bücher oder Punkte durchs Lesen anstreben]	-	-	-
Nützlichkeit [Lesen, um etwas zu lernen]	-	-	-
Selbstkonzept ⁴ [Fähigkeitsüberzeugungen beim Lesen]	-	-	-
Kategorien, die nicht mit jenen von Guthrie et al. (1996) korrespondieren			
	Moral [Lesen, um gutes Benehmen oder etwas von Älteren zu lernen]	-	-
	Bequemlichkeit/ Flexibilität [Lesen, weil es zu jeder Tageszeit möglich ist und weil man es selbstbestimmt tun kann]	-	Lesen als Einschlafhilfe [Lesen, weil man dadurch müde wird und leichter einschlafen kann]
	-	-	Zeitvertreib [Lesen, weil andere attraktive Aktivitäten nicht möglich sind]

Tabelle 7: Dimensionen der Lesemotivation in qualitativen Studien (Quelle: Übersetzung von Schiefele et al., 2012, S. 432–434; die Einträge sind anders als im Original so zitiert, dass jene Kategorien mit der größten Übereinstimmung über die Studien hinweg zuvorderst stehen)

⁴ Im Original ist sowohl bei der qualitativen Studie als auch im darauf aufbauenden „Motivation for Reading Questionnaire“ von Selbstwirksamkeit die Rede. De facto erfasst wird aber das Selbstkonzept, und aus diesem Grund ist hier auch vom Selbstkonzept die Rede (zur allgemeinen Unschärfe in der Verwendung von Selbstwirksamkeit und -konzept in der Forschung siehe Klassen & Usher, 2010).

3.2.2 Was sagt die qualitative Forschung zur Schreibmotivation hinsichtlich verschiedener Dimensionen des Schreibens?

Die Forschung zur Dimensionalität von verschiedenen Facetten der Schreibmotivation ist noch relativ randständig. Das ist insofern bedauerlich, als es durch qualitative Zugänge möglich ist, verschiedene Facetten der Motivation zu erkennen, statt forscherseitig a priori zu definieren, welches motivationale Konstrukt in den Blick gerät. Immerhin eine Studie hat – und dies im Längsschnitt – mit Primarschulkindern verschiedene Facetten der Schreibmotivation ermittelt. Es handelt sich um die Untersuchung von Nolen (2007), welche bereits im Abschnitt zuvor in Tabelle 7 Gegenstand war. Das auffällig Besondere an der Studie ist neben dem echten Längsschnitt von Klasse 1 bis 3 mit 67 Kindern, dass sowohl die Lese- als auch die Schreibmotivation in den Blick geraten sind.

Bemerkenswert ist, dass Nolen (2007) nicht nur echte Auskünfte über Entwicklungen geben, sondern dies obendrein fürs Lesen und Schreiben gleichermaßen tun kann. Sie hat in ihren Hauptkategorien bzw. Hauptkodes für die Lese- und Schreibmotivation zum einen Parallelen und zum anderen Unterschiede entdeckt. Fürs Lesen fand sie acht Kategorien, fürs Schreiben zehn. Diese Kategorien sind in Tabelle 8 gegenübergestellt, sodass die Schnittmenge auffällt. Durch die neuerliche Darstellung in der Tabelle wird zudem das Problem aus Tabelle 7 gelöst, welches darin bestand, dass Nolens Kategorien einem anderen Instrument vergleichend gegenübergestellt wurden, wodurch es zu Überlappungen und Verschmelzungen in der Darstellung kam. In Tabelle 8 wurden zusätzlich (wo immer möglich) noch theoretische Verortungen vorgenommen, was die Bezeichnungen von Nolen kontextualisiert. Außerdem wurden einige der von ihr beschriebenen Subkategorien (angegeben in den eckigen Klammern) zum Teil umsortiert, weil sie an anderen Orten aufgrund der gelieferten Beispiele für Codes und Auszügen aus den Interviews theoretisch stimmiger wirken.

Laut Nolens Untersuchung gibt es zwei Facetten der Lese- und Schreibmotivation, die sich als intrinsische Motivation interpretieren lassen. Eine Facette fokussiert auf den Gegenstand (Interesse), die andere auf die Tätigkeit (Freude). Während die gegenstandsspezifische Motivation in beiden Domänen identisch zu sein scheint, bestehen bei der tätigkeitsspezifischen Motivation Differenzen. Beim Schreiben wird allgemein die Freude angesprochen, während beim Lesen noch feinere Untergliederungen hinsichtlich der Tätigkeitsanreize ins Auge fallen. Selbiges gilt auch bei einigen Facetten der meisterschaftsbezogenen extrinsischen Motivation, Ego-Gründen und zum Teil auch bei der sozialen Motivation. Ähnlich hingegen sind die Auskünfte anscheinend bei der schulbezogenen Motivation. Wenn Kinder das Lesen oder Schreiben vermeiden, führen sie die Überforderung an, nennen aber je nach Domäne auch jeweils anderes. Außerdem halten sie mit Blick auf die Zukunft beides für wichtig, differenzieren aber beim Schreiben deutlicher aus. Zusätzlich gibt es beim Schreiben noch zwei Hauptkategorien, für die beim Lesen kein Pendant vorliegt. Beide Kategorien – Ausdruck eigener Kreativität und Schreibkonventionen – haben mit Textproduktion zu tun und deuten ein Spannungsverhältnis an. Bei der Kreativität geht es um Selbstbestimmung beim Inhalt des Textes und Ausdrucks, während die Schreibkonventionen auf Oberflächenmerkmale des Textes abzielen und nicht so flexibel wie der Inhalt und dessen stilistischer Umsetzung gehandhabt werden können.⁵

Nolens (2007) Studie ist nicht nur wegen ihrer doppelten und längsschnittlichen Perspektive für die Lese- und Schreibmotivationsforschung wichtig. Die Untersuchung verdeutlicht, dass schon junge Kinder zu Beginn der Schulzeit differenziert Auskunft über ihre Lese- und Schreibmotivation geben können, was für quantitative Befragungen immer dann ein Problem ist, wenn hochabstrakte Konstrukte angemessen operationalisiert werden sollen. Zusätzlich zeigt die Studie, dass es Unterschiede und Gemeinsamkeiten (zu den Gemeinsamkeiten in quantitativen Studien s. u., S. 29) in den beiden Domänen gibt – ein für die Lese- und Schreibförderung alles andere als trivialer Befund.

⁵ Dass die Schreibkonventionen von den Kindern in der Studie so prominent erwähnt werden, steht übrigens in Einklang mit anderen Studien. Gerade jüngere Schüler und schwache Schreiber nennen in Bezug auf das, was sie für gutes Schreiben halten, oft sprachformale und Oberflächenmerkmale von Texten (Barbeiro, 2011; Englert et al., 1988; Lin, Monroe & Troia, 2007). Das ist nicht nur rein dysfunktional zu beurteilen, denn jüngst konnte eine Studie zeigen, dass bei Viert- bis Sechstklässlern die Fähigkeit, rechtschreibfehlerfrei mit der Hand einen Text zu verfassen (= Transkription), direkt die Schreibqualität vorhersagt, während die Zusammenhänge unter Siebt- bis Neuntklässler komplexer waren. Dort gab es nur indirekte Effekte der Transkription auf die Textqualität (Limpo & Alves, 2013).

Lesemotivation	Schreibmotivation
1 Interesse* ⁶ (= gegenstandsspezifische intrinsische Motivation) [bestimmte favorisierte Genres, Autoren oder zu Themen lesen]	1 Interesse (= gegenstandsspezifische intrinsische Motivation) [über bestimmte favorisierte Genres, Autoren oder Themen schreiben]
2 Freude (= tätigkeitsspezifische intrinsische Motivation) [Lesen des Genusses und der Imagination wegen; viel lesen, um auch längere Texte selbst lesen zu können; in eine Geschichte hineingezogen werden wollen ⁷]	2 Freude (= tätigkeitsspezifische intrinsische Motivation) [Schreiben allgemein bzw. Schreibprozess bereitet Vergnügen]
3 Meisterschaft* (= selbstbestimmte Formen der extrinsischen Motivation) [schwierige Texte als Herausforderung lesen, besser lesen wollen, Lesen lernen, um interessante Geschichten lesen zu können ⁸]	3 Meisterschaft (= selbstbestimmte Form der extrinsischen Motivation) [Schreiben lernen, um das Schreiben zu beherrschen]
4 Ego-Gründe* (= extrinsische Motivation) [im Vergleich mit anderen ein guter Leser sein, Vermeidung von Scham]	4 Ego-Gründe* (= extrinsische Motivation) [Vermeidung von Scham und Fehlern ⁹]
5 Lesen als Schulaufgabe (= fremdbestimmte Form der extrinsischen Motivation) [Lesen, weil es für die Schule und Hausaufgaben nötig ist]	5 Schreiben als Schulaufgabe (= fremdbestimmte Form der extrinsischen Motivation) [Schreiben, weil es für die Schule und Hausaufgaben nötig ist]
6 Soziale Motive (= soziale extrinsische Motivation) [Lesen, weil es mit anderen Spaß macht bzw. man sich mit anderen über Gelesenes austauschen kann und weil man bei Verständnisproblemen anderen Hilfe geben bzw. empfangen kann]	6 Soziale Motive* (= soziale extrinsische Motivation bzw. soziale Funktion des Schreibens) [Schreiben, um mit anderen Ideen zu teilen bzw. mit ihnen zu kommunizieren und weil man bei Problemen anderen Hilfe geben kann]
7 Vermeidung des Lesens* (= Amotivation bzw. Teil der Wertkognitionen) [Vermeidung des Lesens, weil es Zeit kostet bzw. Texte schwer verständlich sind]	7 Vermeidung des Schreibens* bzw. von Fehlern (= Amotivation bzw. Schwierigkeiten bei Ideenfindung) [Vermeidung des Schreibens, weil es zu schwer ist bzw. keine Ideen über mögliche Inhalte vorhanden sind]
8 Nützlich Lesen (= Nützlichkeit des Lesens als Teil der Wertkognitionen) [Lesen ist nützlich, um später im Leben Erfolg zu haben, z. B. im Job; Neues durchs Lesen lernen ¹⁰]	8 Nützlich Schreiben (= Nützlichkeit des Schreibens als Teil der Wertkognitionen) [Schreiben ist nützlich, um als Erwachsener Erfolg zu haben, z. B. im Job; sich durchs Schreiben an etwas erinnern; Schreiben macht Leben interessanter ¹¹]
	9 Ausdruck eigener Kreativität* (= eher tätigkeitsspezifische intrinsische Motivation) [Schreiben erlaubt Kreativität und lässt Kontrolle und Wahlmöglichkeiten zu]
	10 Schreibkonventionen [Rechtschreibung lernen]

Tabelle 8: Hauptkodes aus der Studie von Nolen (2007) (eigene Darstellung mit leichten Umsortierungen der Subkodierungen (siehe Fußnoten unten); Quelle: Nolen, 2007, S. 267–270)

⁶ Für Kodes mit * wurden jüngst eigene Skalen in einem quantitativen Instrument gebildet und im Längsschnitt eingesetzt (Hamilton et al., in press). Wegen des Redaktionsschlusses konnte darauf nicht mehr in detail eingegangen werden.

⁷ Im Original wurde die Involvierung dem situativen Interesse als Subkategorie zugeschlagen. Wegen des starken Tätigkeitsbezugs wurde es in der Tabelle der Kategorie „Freude“ zugeordnet.

⁸ Im Original war das Lesenlernen, um interessante Geschichten lesen zu können, der Kategorie „Interesse“ zugeordnet.

⁹ Das Vermeiden von Fehlern war im Original ein Subkode bei den „Schreibkonventionen“.

¹⁰ Im Original war das Lesen, um etwas Neues zu lernen, ein Subkode bei der „Meisterschaft“.

¹¹ Im Original war die Überzeugung, dass Schreiben das Leben interessanter macht, ein Subkode von „Interesse“.

3.3 Quantitative Zugänge zur Lese- und Schreibmotivation

3.3.1 Welche Motivationsformen werden aktuell bei der Lesemotivation in quantitativen Studien erforscht?

Die Lesemotivationsforschung ist einerseits reich an Studien (v. a. an Querschnittstudien), andererseits wird sie auch von einem hartnäckigen Problem geplagt, das sich auch in anderen Bereichen der Motivationsforschung zeigt (Hulleman et al., 2010; Klassen & Usher, 2010; Murphy & Alexander, 2000; Schiefele et al., 2012; Wigfield & Cambria, 2010b). Es besteht darin, dass sehr viele unterschiedliche Konstrukte und Instrumente eingesetzt werden und zum Teil das Gleiche erforscht, aber unterschiedlich benannt wird. Deshalb kommt der Überblicksbeitrag von Schiefele et al. (2012) zur rechten Zeit, zeigt er doch, was in zwei Jahrzehnten angelsächsischer und deutschsprachiger Lesemotivationsforschung allgemeine Tendenzen waren.

Wendet man sich der Lesemotivationsforschung allgemein zu, gibt es einen Fragebogen, der besonders häufig im Original oder in modifizierten bzw. weiterentwickelten Versionen zum Einsatz gekommen ist. Es handelt sich um den „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ). Dieser Fragebogen basiert auf den qualitativ gewonnenen Daten aus der Interviewstudie, die bereits in Abschnitt 3.2.1 vorgestellt wurde (Guthrie et al., 1996; s. Tabelle 7 und dort die linke Spalte). Aufgrund der Interviewdaten wurde ein Pool von Skalen konstruiert, die dann in einen quantitativen Fragebogen flossen. Eigentümlich ist dabei, dass bestimmte mit dem qualitativen Verfahren erfragte Facetten der Lesemotivation keine Entsprechung im quantitativen Instrument MRQ fanden. Es handelt sich um die vier Aspekte Investition, emotionale Anpassung, Nützlichkeit und Belohnungen. Umgekehrt wurde die Skala Wichtigkeit (eine gut lesende Person zu sein) ergänzt, für die es in den Interviewdaten kein direktes Pendant gab.

Insgesamt hat der MRQ im Original elf Dimensionen gehabt, die überblicksartig in Tabelle 9 auf der nachfolgenden Seite dargestellt sind. Die Dimensionen sind zu drei Bereichen zusammengefasst: in- bzw. extrinsische Motivation und die Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz bzw. des Lesens. Studien, die den Original-MRQ weiterentwickelt haben, sind in der Tabelle in einzelnen Spalten rechts aufgeführt. Das Darstellungsprinzip ist dabei – ganz analog zur Tabelle 7 –, dass sich inhaltlich ähnelnde Skalen horizontal arrangiert sind, sodass sich die Überlappungen besser erkennen lassen. Die Bereiche in- und extrinsische Motivation folgen dabei weitestgehend den Empfehlungen von Schiefele et al. (2012) hinsichtlich der genuine Dimensionen der Lesemotivation. Die Vermeidung des Lesens als eine genuine Dimension, die sich im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (s. Tabelle 1 auf S. 5) als Amotivation auffassen lässt, taucht im Bereich 3 ganz unten auf. In diesem dritten Bereich sind Facetten der Instrumente zusammengefasst, die sich mit der Wahrnehmung des (eigenen) Lesens befassen. Diese Kombination mit anderen, nicht-genuine Dimensionen ist keine sachlogische Entscheidung gewesen, sondern eine darstellerische.

Der MRQ ist verschiedentlich weiterentwickelt und hinsichtlich seiner Dimensionalität überprüft worden. Im Falle der Überprüfung kamen erste Zweifel auf, ob sich wirklich elf distinkte Dimensionen erfassen lassen. Watkins und Coffey (2004) kamen etwa zum Ergebnis, dass sich die ursprünglich getrennten extrinsischen Facetten Fügbarkeit und Noten nicht statistisch voneinander trennen lassen. Auch die Skalen Herausforderung und Wichtigkeit ließen sich in der Studie nicht als hinreichend trennscharf bestimmen. Entsprechend reduzierte sich in der Studie die Anzahl der Dimensionen auf acht, also drei weniger als im Original-MRQ. Ganz ähnlich gelagert ist der Fall in der Studie von Lau (2004), in der jedoch gezielt einzelne Items aus acht MRQ-Skalen zusammengeführt wurden, sodass nicht sämtliche Original-Items verwendet wurden. Ähnlich wie in der Studie von Watkins und Coffey (mit allen Originalitems und -skalen) erwiesen sich einige Items als nicht ausreichend eindeutig. Lau fand insgesamt vier trennscharfe Skalen, womit sich die Anzahl der erfassten Dimensionen halbierte.

Eine Weiterentwicklung des MRQ hat relativ parallel auch in Deutschland stattgefunden. So erstellten Möller und Bonerad (2007) ein Instrument mit vier und Schaffner und Schiefele (2007) einen Fragebogen mit fünf Skalen. Beide Instrumente eint, dass sie eine gegenstandsspezifische intrinsische und eine wettbewerbsbezogene extrinsische Dimension der Lesemotivation erfassen. Ansonsten unterscheiden sich die Instrumente jedoch. Möllers und Bonerads (2007) Fragebogen erfasst neben dem Selbstkonzept noch die intrinsische tätigkeitsspezifische Lesemotivation, welche keine Entsprechung im MRQ hat. Schaffner und

Schiefele (2007) bleiben mit ihrer Variante der intrinsischen Lesemotivation dichter am Original und erfassen damit ein Lesen, das aufgrund der positiven Erlebnisse beim Lesen (fiktionaler Texte) angestrebt wird. Zudem deckt ihr Fragebogen noch ein extrinsisch motiviertes Lesen ab, das einerseits wegen der Anerkennung und Eingebundenheit im Peer-Kreis bzw. andererseits der Verbesserung der eigenen Lesefähigkeiten wegen erfolgt.¹²

Studie	Dimensionen der Lesemotivation					
	Wigfield & Guthrie (1997)	Watkins & Coffey (2004)	Lau (2004)	Schaffner & Schiefele (2007)	Möller & Bonerad (2007)	Lin et al. (2012)
Anzahl Dimensionen	11	8	4	5	4	8
Bereich 1: Intrinsische Lesemotivation	Involvierung	Involvierung	intrinsisch	erlebnisbezogen		Involvierung
	Neugier	Neugier		objektbezogen	Lesen aus Interesse	Neugier
					Leselust	Freizeitlesen zur Erholung
Bereich 2: Extrinsische Lesemotivation	sozial	sozial	sozial			Sozial: Peers
	Fügsamkeit	Noten-	extrinsisch			Sozial: Familie
	Noten	Fügsamkeit				Noten
	Wettbewerb	Wettbewerb		Wettbewerb	Wettbewerb	
	Anerkennung	Anerkennung		Sozial		
					zukunftsbezogen instrumentell	
Bereich 3: Wahrnehmung der Lesekompetenz und des Lesens	Selbstkonzept	Selbstkonzept	Selbstkonzept		Selbstkonzept	Selbstkonzept
	Wichtigkeit			leistungsbezogen ¹²		
	Herausforderung					
	Vermeidung	Vermeidung				

Tabelle 9: Dimensionen der habituellen Lesemotivation im MRQ und an ihn angelehnten Fragebögen (Quelle: Philipp, 2013, S. 56)

Auch in China ist der MRQ weiterentwickelt worden. Lin et al. (2012) verwendeten vier der Original-MRQ-Skalen (Involvierung, Neugier, Noten, Selbstkonzept) und kreierten zum einen neue Skalen (Freizeitlesen zur Erholung; zukunftsbezogen-instrumentelles Lesen, das auf die positiven und zu erwartenden späteren Effekte des Lesens abzielt) bzw. trennten zum anderen die ursprüngliche MRQ-Skala Sozial in die Sozialisationskontexte Familie und Peers auf. Im Original waren beide sozialen Kontexte in einer Skala enthalten (zur Kritik an der Skala Sozial s. u., S. 41).

Im Gesamt gibt es bei den MRQ-Original- und abgeleiteten Skalen eine große Entsprechung zu den genuinen Dimensionen der Lesemotivation (s. o., S. 19). Trotzdem ist bei einer Dimension der extrinsischen Motivation (Sozial) deren Trennschärfe und Verwendbarkeit unklar (dazu mehr im Abschnitt 4.2). Umgekehrt ist die Vermeidung des Lesens, die Schiefele et al. (2012) als eine genuine Dimension bezeichnen, ein relativ spärlich untersuchter Bereich in der quantitativen Forschung, obwohl die Verwendung dieser Skala vermut-

¹² Die Facette „leistungsbezogene Lesemotivation“ der extrinsischen Motivation von Schaffner und Schiefele (2007) ist in der Tabelle 9 aus darstellerischen Gründen im Bereich 3 angeordnet, weil es eine inhaltliche Nähe zu den MRQ-Skalen Wichtigkeit und Herausforderung gibt. Sachlogisch gehört die Skala natürlich zur extrinsischen Motivation.

lich für schwach lesende Kinder und Jugendliche besonders angezeigt ist. Denn es scheint, als ob Maße zur Vermeidung besonders stabil zu sein scheinen (Hamilton et al., in press).

3.3.2 Wie hängen die Motivationsformen beim Lesen und Schreiben untereinander zusammen?

In diesem Teil des Beitrags wird exemplarisch der Forschungsstand aus Studien dargestellt, die Zusammenhänge zwischen den mit quantitativen Zugängen erfassten motivationalen Maßen geprüft haben. Da viele Studien konsultiert werden, wird aus Gründen der Leserführung die Darstellung in mehreren Schritten entfaltet. Im Abschnitt a) geht es um die Lesemotivation, in Abschnitt b) um die Schreibmotivation und in Abschnitt c) um das Verhältnis von Lese- und Schreibmotivation.

a) Lesemotivation

Die Ergebnisse für die Lesemotivation werden in Teilabschnitten vorgestellt. Abschnitt a1) widmet sich Ergebnissen aus der Leseforschung in der Tradition des MRQ, Abschnitt a2) den wenigen Studien in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie, Abschnitt a3) den Zusammenhängen zwischen MRQ-Maßen sowie Skalen aus der Selbstbestimmungstheorie, und Abschnitt a4) schließlich leistungsförderlichen und -hinderlichen Motivationsformen.

a1) Studien, die auf dem „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ) basieren

Der in Abschnitt 3.3.1 vorgestellte MRQ ist ein breit eingesetztes Instrument, auch wenn er nicht völlig unumstritten ist. Der breite Einsatz macht es möglich, dass man studienübergreifend vergleichen kann, wie sich die Zusammenhänge seiner Einzelskalen gestalten. Dies ist in Tabelle 10 dargestellt. In dieser Tabelle sind nur Facetten der Lesemotivation enthalten, die auf dem Original-MRQ und auf ihm aufbauenden Instrumenten basieren (für einen weiteren Überblick siehe Schiefele et al., 2012). Eine umfangreiche Recherche in internationalen Datenbanken führte zu 20 Studien, die aber nicht alle gleich viele Facetten der Lesemotivation erfasst haben.

Um die Befunde einigermaßen vergleichbar zu machen, waren zwei Entscheidungen bzw. Einschränkungen maßgeblich. Als erste Einschränkung werden in Tabelle 10 (und auch in Tabelle 11 fürs Schreiben) nur globale Korrelationsmaße angegeben, wenn mindestens vier Korrelationskoeffizienten aus den Originalstudien vorlagen. Das konnten sowohl Koeffizienten sein, die aus vier einzelnen Studien stammten, aber auch mehrere einzelne Koeffizienten aus einer Studie. Zum Teil wurden dort auch verschiedene Gruppen (Altersstufen, ethnische Gruppen, schwache und starke Leser etc.) verglichen. Die Entscheidung für ein Minimum an Korrelationskoeffizienten hat damit zu tun, dass damit die Zusammenhänge zwischen den Variablen nicht überschätzt werden (ein ähnliches Vorgehen berichten bspw. auch Graham & Perin, 2007). Die zweite Einschränkung geht in eine ähnliche Richtung. Statt den Mittelwert bei den Koeffizienten zu berechnen, wird hier der Median angegeben (analog zu Usher & Pajares, 2008).¹³

¹³ Der Median ist jener Wert, der eine Gruppe von Einzelwerten in der Mitte teilt. Man kann sich das so vorstellen, dass man die einzelnen Ursprungswerte der Größe nach aufreihet. Danach bestimmt man, wie viele Einzelwerte man hat und berechnet dann die Position, an der sich die Gruppe der Einzelwerte in zwei Hälften teilen lässt. Der Einzelwert, der an dieser Stelle steht, ist der Median. Er teilt die Gruppe der Einzelwerte in zwei Teilgruppen: erstens die der höheren Hälfte und zweitens die der niedrigeren Hälfte. Durch die Berechnung des Medians erhält man also die Angabe, an welcher Stelle sich die jeweils niedrigere und höhere Hälfte aller Einzelwerte voneinander trennen lassen. Anders als der Mittelwert weist der Median den Vorteil auf, dass er nicht so stark auf Extremwerte reagiert, die den Mittelwert im Vergleich stärker verändern. Damit ist der Median ein relativ konservatives Maß, das dabei hilft, Effekte nicht zu überschätzen. Ein weiterer Grund, der für den Median spricht, hängt mit der Stichprobengröße zusammen. In Studien fällt die Zahl der befragten Personen unterschiedlich hoch aus, sodass die Mittelwerte hinsichtlich der Samplegröße statistisch korrigiert werden müssten, um studienübergreifende Vergleiche anzustellen. Derlei ist in echten Metaanalysen ein zwingendes Vorgehen. Da eine Metaanalyse aber außerhalb des Ziels des vorliegenden Beitrags liegt (wenngleich eine solche Sekundärauswertung angesichts der vielen vorliegenden Primärstudien längst überfällig ist) und dafür noch mehr Aufwand betrieben werden müsste als für diesen Beitrag möglich und sinnvoll erschien, soll an dieser Stelle der Median genügen.

		Intrinsische Lesemotivation		Extrinsische Lesemotivation					Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz und des Lesens			
		Tätigkeits-spezifisch	Gegenstands-spezifisch	Sozial	Fügsamkeit	Noten	Wettbewerb	Anerkennung	Selbst-konzept	Wichtigkeit	Heraus-forderung	Vermeidung
Leistung	Leseverstehen	.24 (k = 13)	.08 (k = 11)	.04 (k = 7)	.05 (k = 5)	.00 (k = 6)	-.02 (k = 7)	.06 (k = 5)	.21 (k = 9)		.22 (k = 5)	
Intrinsische Lesemotivation (LM)	Tätigkeits-spezifische LM		.52 (k = 24)	.47 (k = 15)	.39 (k = 11)	.39 (k = 12)	.26 (k = 19)	.45 (k = 15)	.37 (k = 17)	.37 (k = 5)	.58 (k = 12)	-.22 (k = 7)
	Gegenstands-spezifische LM			.50 (k = 15)	.44 (k = 11)	.44 (k = 12)	.27 (k = 21)	.44 (k = 17)	.44 (k = 18)	.49 (k = 7)	.62 (k = 13)	-.09 (k = 7)
Extrinsische Lesemotivation	Soziale Lesemotivation				.37 (k = 12)	.39 (k = 14)	.31 (k = 14)	.52 (k = 14)	.44 (k = 11)	.37 (k = 5)	.45 (k = 11)	-.07 (k = 7)
	Fügsamkeit					.47 (k = 12)	.37 (k = 12)	.44 (k = 12)	.32 (k = 7)	.54 (k = 5)	.40 (k = 11)	-.13 (k = 5)
	Noten						.35 (k = 12)	.53 (k = 12)	.37 (k = 8)	.50 (k = 5)	.40 (k = 11)	-.01 (k = 5)
	Wettbewerb							.45 (k = 15)	.28 (k = 12)	.31 (k = 4)	.27 (k = 12)	.16 (k = 7)
	Anerkennung								.47 (k = 11)	.52 (k = 5)	.40 (k = 13)	-.04 (k = 7)
Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz und des Lesens	Selbstkonzept									.48 (k = 5)	.51 (k = 11)	-.11 (k = 7)
	Wichtigkeit										.49 (k = 5)	-.10 (k = 5)
	Herausforderung											-.25 (k = 5)

Tabelle 10: Korrelation zwischen verschiedenen Facetten des „Motivation for Reading Questionnaire“ bzw. abgeleiteter Instrumente und Leseverstehen (Korrelationskoeffizienten sind Median-Werte, bei denen aus Studien mindestens 4 Korrelationskoeffizienten vorliegen; je dunkler die Farbe, desto stärker der Zusammenhang; blau = positive Korrelationen, rot = negative Korrelationen; in Klammern: Anzahl der Koeffizienten; berücksichtigte Studien: Baker & Wigfield, 1999; Guthrie, Wigfield & VonSecker, 2000; Lau, 2004, 2012; Lin et al., 2012; McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2012; Medford & McGeown, 2012; Möller & Bonerad, 2007; Mucherah & Yoder, 2008; Paige, 2011; Retelsdorf & Möller, 2008; Schaffner & Schiefele, 2007; Sideridis, Mouzaki, Simos & Protopapas, 2006; Taboada Barber & Buehl, 2012; Tercanlioglu, 2001; Unrau & Schlackman, 2006; Villiger, Niggli, Wandeler & Kutzelmann, 2012; Wang & Guthrie, 2004; Watkins & Coffey, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997)

Tabelle 10 auf Seite 28 enthält die aggregierten Daten fürs Lesen. Aus Platzgründen wurden in diese Tabelle auch die Zusammenhänge der Motivationsfacetten mit dem Textverstehen integriert. Diese Zusammenhänge kommen erst in Abschnitt 3.3.3 zur Sprache. Die Befunde zur Motivation lassen sich stichwortartig so bündeln:

- *Intrinsische Lesemotivation*: Die tätigkeits- und gegenstandsspezifische Lesemotivation hängen relativ stark miteinander zusammen, aber es sind zugleich zwei voneinander trennbare Dimensionen der Lesemotivation.
- *Extrinsische Lesemotivation*: Alle vom MRQ erfassten Facetten der extrinsischen Lesemotivation korrelieren mittel bis stark untereinander. Besonders auffällig ist, dass das Lesen, um Anerkennung zu erhalten, zum Teil die stärksten Zusammenhänge mit anderen Facetten der Lesemotivation aufweist.
- *Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz und des Lesens*: Auch die positiven Wahrnehmungen der eigenen Lesefähigkeiten, der Wichtigkeit, ein guter Leser zu sein, und der Tendenz, sich herausfordernden Texten gezielt zu stellen, hängen untereinander stark zusammen. Umgekehrt neigen Personen mit positiven Überzeugungen und Wahrnehmungen tendenziell nicht dazu, das Lesen zu vermeiden. Dies deutet sich in den leicht negativen Koeffizienten an.
- *In- und extrinsische Lesemotivation*: In- und extrinsisch motiviertes Lesen bildet keinen Widerspruch. Im Gegenteil gibt es mittlere bis starke positive Zusammenhänge. Zweierlei ist markant. Erstens fällt auf, dass die Koeffizienten sowohl bei der tätigkeits- als auch bei der gegenstandsspezifischen Lesemotivation praktisch identisch sind. Zweitens sind die Zusammenhänge zwischen intrinsischer und extrinsischer sozialer Lesemotivation am höchsten. Deshalb ist es besonders ungünstig, dass diese Skala nicht frei von Problemen ist (s. u., Abschnitt 4.2).
- *Intrinsische Lesemotivation und Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz und des Lesens*: Die intrinsische Lesemotivation hängt tendenziell eher stark mit dem Selbstkonzept und der empfundenen Wichtigkeit zusammen, im Lesen gut zu sein. Außerdem suchen sich stark intrinsisch lese motivierte Personen gezielt schwierigere Texte. Gerade die tätigkeitspezifische intrinsische Lesemotivation korrespondiert leicht negativ mit einer Vermeidung des Lesens. Bei der gegenstandsspezifischen Lesemotivation ist dieser negative Zusammenhang deutlich geringer.
- *Extrinsische Lesemotivation und Wahrnehmung der eigenen Lesekompetenz und des Lesens*: Die Facetten der extrinsischen Lesemotivation hängen positiv und mit mittlerer bis starker Ausprägung mit dem Selbstkonzept, der Wichtigkeit des Lesens und der Herausforderung für schwierige Texte zusammen. Einen Sonderfall bildet die Vermeidung schwieriger Texte, die schwach negativ mit den meisten Formen extrinsischer Lesemotivation korreliert. Lediglich im Fall der wettbewerbsbezogenen Lesemotivation gibt es einen schwachen positiven Zusammenhang mit einer Vermeidung des Lesens. Wer aus Wettbewerbsgründen liest, vermeidet demnach das Lesen auch mehr. Das verweist insgesamt darauf, dass die wettbewerbsbezogene extrinsische Lesemotivation die ungünstigste aller Motivationsfacetten zu sein scheint.

a2) Studien, die auf der Selbstbestimmungstheorie basieren

Wenige Studien in der Lesemotivationsforschung folgen bei der Entwicklung von Instrumenten, welche die Lesemotivation erfassen sollen, streng der Selbstbestimmungstheorie. Guay et al. (2010) erfassten in ihrer Querschnittstudie mit sehr jungen Befragten (Klassenstufen 1–3) sowohl die intrinsische als auch extrinsische Lese- und Schreibmotivation. Sie fassten dabei die theoretisch sehr nah verwandten externe und introjizierte extrinsische Motivation (s. o. Tabelle 1 auf S. 5) als fremdbestimmte Motivationsformen unter der Bezeichnung „kontrollierte Motivation“ zusammen. Daneben erfassten sie zwei weitere Facetten der Motivation: zum einen die identifizierte extrinsische Motivation und zum anderen die intrinsische Motivation, die sich gemäß der Formulierung der Aussagen in der Fragebatterie als tätigkeitspezifische intrinsische Motivation interpretieren lässt. Wie aus Tabelle 11 hervorgeht, scheint sich sowohl fürs Lesen als auch fürs Schreiben ein Muster abzuzeichnen. Es besteht darin, dass in beiden Domänen sämtliche gemessenen Dimensionen der Motivation in Klasse 1 noch sehr stark zusammenhängen. In Klassenstufe 2 fallen insbesondere die Korrelationen zwischen der intrinsischen und kontrollierten extrinsischen Motivation erheblich

niedriger als bei Kindern aus der ersten Klasse. Analog dazu ist auch der statistische Zusammenhang zwischen den beiden Varianten der extrinsischen Motivationen geringer. Wendet man sich den Kindern im dritten Schuljahr zu, fällt das eben geschilderte Muster noch deutlicher aus. Es sind sogar (schwach) negative Zusammenhänge zwischen der jeweils kontrollierten und intrinsischen Lese- und Schreibmotivation nachweisbar. Auch wenn sich wegen der querschnittlichen Anlage der Studie keine Aussagen über die Entwicklung der Lese- und Schreibmotivation treffen lassen, so sind doch die zwischen den Altersstufen deutlich anders ausfallenden statistischen Zusammenhänge markant. Anscheinend kommt es mit steigendem Alter zu einer Differenzierung in der in- und extrinsischen Motivation.

Korrelationen innerhalb der Domänen	Klasse 1			Klasse 2			Klasse 3		
	a	b	c	a	b	c	a	b	c
a) intrinsisch		.69	.57		.74	.33		.59	-.02
b) identifiziert	.71		.69	.71		.52	.51		.29
c) kontrolliert	.60	.73		.16	.39		-.12	.30	

Tabelle 11: Korrelationen zwischen drei Facetten der in- und extrinsischen Lese- und Schreibmotivation (Darstellung gemäß Guay et al., 2010, S. 722, umsortiert; Legende: je dunkler das Blau/Rot, desto stärker der Zusammenhang; Werte unterhalb der Diagonale beziehen sich auf das Lesen, Werte oberhalb der Diagonale auf das Schreiben)

In der Studie von Naeghel et al. (2012, s. o., S. 15) wurden unter belgischen Fünftklässlern zwei Facetten der selbst- und fremdbestimmten Lesemotivation (autonome vs. kontrollierte Motivation) erfasst, und das für zwei Kontexte (inner- und außerhalb der Schule). Die Skala zur autonomen Motivation bestand aus Aussagen, die sowohl die intrinsische und identifizierte extrinsische Motivation abdeckten (s. o., Abschnitt 2.1.1 und Tabelle 1 auf S. 5). Anders als in der Studie von Guay et al. (2010) wurden hier zwei selbstbestimmte Formen der Motivation zusammengefasst. Naeghel et al. (2012) gingen aber ähnlich wie Guay et al. (2010) vor, indem die Skala zur kontrollierten Motivation Aussagen zur extrinsischen introjizierten und externalen Motivation enthielt. Die Ergebnisse zeigen, dass autonome und kontrollierte Lesemotivation sowohl im Kontext Schule als auch im Kontext Freizeit statistisch unabhängig voneinander bestehen. Wer in der Freizeit autonom liest, tut es auch stark in der Schule ($r = .87$), während dies auf die kontrollierte Motivation etwas weniger stark zutrifft ($r = .65$). Daneben gab es noch sehr schwache positive Zusammenhänge zwischen einer kontrollierten schulischen Lesemotivation und einer autonomen schulischen ($r = .09$) bzw. freizeitlichen ($r = .08$). Damit unterstreichen die Befunde aus Belgien das, was in der kanadischen Studie als Muster angelegt ist: Extrinsische, fremdbestimmte und intrinsische Motivation sind deutlich trennbare Facetten der Lesemotivation, die unabhängig voneinander bestehen. Es scheint dabei eine Entwicklungslogik zu geben, nach der bei jüngeren Kindern die Zusammenhänge noch positiv und vergleichsweise stark sind. Dies wäre mit echten Längsschnittstudien zu überprüfen.

a3) Zusammenhänge zwischen MRQ und Instrumenten in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie

In der eben beschriebenen Untersuchung von Naeghel et al. (2012) wurden außerdem die teilnehmenden Fünftklässler auch noch gebeten, einige der Skalen aus dem MRQ zu bearbeiten. Die neu entwickelten vier Skalen in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie auf der einen Seite wurden mit den MRQ-Skalen auf der anderen Seite ins Verhältnis gesetzt. Mittels Korrelationsanalysen ließ sich feststellen, wie stark die jeweiligen Konstrukte miteinander zu tun haben. Das Ergebnis ist in Tabelle 12 dargestellt.

Gemäß den Analysen gibt es ein relativ konsistentes Muster bei der *autonomen Lesemotivation*, und zwar unabhängig vom Kontext. Wer selbstbestimmt liest, tut dies auch, weil er oder sie sich gern in Geschichten hineinversetzt oder sein Interesse übers Lesen befriedigt. Das bedeutet, es gibt einen recht straffen Zusammenhang zwischen dem autonomen und intrinsischen Motivation, der sich auch leicht theoretisch erklären lässt (s. o., Abschnitt 2.1.1). Außerdem suchen selbstbestimmt Lesende gezielt die Herausforderung bei Texten und bescheinigen sich in ihrem Selbstkonzept, gut lesen zu können. Lesen ist ihnen zudem wich-

tig, und sie tun es auch, um von anderen als gut Lesende anerkannt zu werden. Allerdings lesen sie weniger extrinsisch motiviert, um gute Noten zu erhalten oder sich mit Mitschülern in einem Lesewettbewerb zu messen.

Dimension des MRQ	Außerschulischer Kontext		Schulischer Kontext	
	Autonome Motivation	Kontrollierte Motivation	Autonome Motivation	Kontrollierte Motivation
Involvierung	.61	n. s.	.60	.09
Neugierde	.59	.24	.53	.25
Anerkennung	.45	.16	.45	.18
Wettbewerb	n. s.	.32	.09	.31
Noten	.17	.40	.24	.36
Herausforderung	.59	.08	.62	.14
Wichtigkeit	.34	.34	.40	.31
Selbstkonzept	.50	.11	.51	.16

Tabelle 12: Korrelationen zwischen acht MRQ-Skalen und der autonomen und kontrollierten Lesemotivation in den schulischen und außerschulischen Kontexten (Darstellung gemäß Naeghel et al., 2012, S. 1015, umsortiert; Legende: je dunkler das Blau, desto stärker der Zusammenhang; n. s. = nicht signifikant)

Hinsichtlich der *kontrollierten Lesemotivation* gibt es auch wieder ein Muster in der Art, dass sich sowohl beim schulischen als auch beim außerschulischen Lesen jeweils ähnliche Korrelationen mit den MRQ-Skalen zeigten. Allerdings fällt im Vergleich mit der autonomen Lesemotivation auf, dass die Koeffizienten zum Teil erheblich geringer ausfallen und sich auch ein tendenziell gegenläufiges Muster dabei ergibt, mit welchen MRQ-Skalen stärkere bzw. schwächere Zusammenhänge nachweisbar waren. So sind der Wettbewerb und die Noten für rein extrinsisch motivierte, fremdbestimmt lesende Kinder wichtiger. Bei den MRQ-Skalen Involvierung, Neugierde, Anerkennung, Herausforderung und Selbstkonzept gibt es markante Differenzen zwischen der jeweils autonomen und jeweils kontrollierten Lesemotivation zugunsten stärkerer Zusammenhänge mit der autonomen Lesemotivation. Lediglich bei der Wichtigkeit, gut lesen zu können, besteht eine Übereinstimmung in der Höhe der Koeffizienten.

Die hier berichteten Befunde stützen sich auf lediglich eine Studie. Dennoch helfen sie dabei, die Schnittmenge zwischen MRQ und anderen Instrumenten hinsichtlich der in- und extrinsischen Lesemotivation besser abzuschätzen. Demnach liegt nur bei der autonomen Motivation eine große inhaltliche Überlappung zu den MRQ-Skalen vor, welche die intrinsische Lesemotivation messen. Außerdem fällt auch bei der extrinsischen Lesemotivation, wegen der Anerkennung von anderen zu lesen, der Korrelationskoeffizient ähnlich hoch aus wie bei der von intrinsischen Motivationsfacetten aus MRQ-Studien (s. o., Tabelle 10 auf S. 28). Umgekehrt sind im Falle der kontrollierten Motivation die Zusammenhänge mit zwei MRQ-Facetten der extrinsischen Lesemotivation relativ stark: Lesen der Noten und des Wettbewerbs wegen.

a4) Studien, die unterstützende und unterwandernde Lesemotivationsfacetten untersuchen

In den jüngeren Arbeiten von John Guthrie und Kollegen wurde ein neuer Schwerpunkt gesetzt. Er betrifft Facetten der Lesemotivation, die das Leseverstehen unterstützen bzw. unterwandern (s. Abschnitt 2.2.2). In einer aktuellen Publikation, in der ein Leseförderansatz (Concept Oriented Reading Instruction) bei US-amerikanischen Siebtklässlern hinsichtlich seiner Wirksamkeit evaluiert wurde, wird so umfassend und systematisch wie noch nie zuvor betrachtet, welche Konstrukte kompetenzförderlich bzw. -hinderlich sind. Erste Vorarbeiten hierfür stammen bereits aus dem Jahr 2009 (Guthrie, Coddington & Wigfield, 2009), und bis heute werden sie fortgesetzt (Guthrie, Klauda & Ho, 2013; Ho & Guthrie, 2013). Am detailliertesten jedoch sind die Zusammenhänge von Wigfield, Cambria und Ho (2012) untersucht worden. Das Autorentrio unterscheidet jeweils für die Kontexte Schule und Freizeit vier Paare von Konstrukten, die sich auf die

Sachbuchlektüre beziehen. Jedes Paar besteht aus je einem fürs Leseverstehen mutmaßlich positiven und negativen Konstrukt:

- 1) Intrinsische Motivation (hier eher die tätigkeitsspezifische Motivation) vs. Vermeidung (Aversion ggü. schwierigen Sachbüchern);
- 2) Wertschätzung (Überzeugung zur Nützlichkeit und Wichtigkeit des Lesens von Sachbüchern) vs. Entwertung (mangelnde Überzeugung zur Nützlichkeit und Wichtigkeit);
- 3) Kompetenzüberzeugungen (Selbstwirksamkeit und -konzept) vs. Schwierigkeit beim Lesen (Überforderungsgefühle);
- 4) Peer-Wertschätzung (Gefühl, dass Peers das Lesen positiv bewerten) vs. -Entwertung (Bedeutungslosigkeit bzw. Skepsis der Peers gegenüber dem eigenen Lesen).

Damit haben Wigfield und seine Kolleginnen nicht weniger als 16 Skalen zur Lesemotivation eingesetzt und zueinander in Bezug gesetzt, was für die Lesemotivationsforschung eine ungewöhnlich hohe Zahl ist. Anzuführen ist noch, dass nicht eine Skala bei den jeweiligen Paaren das pure Gegenteil bildet (und damit dann auch entbehrlich wäre). Vielmehr unterscheiden sich die Skalen inhaltlich. Zu erwähnen ist ferner, dass die Peer-Skalen im Kern keine Motivation erfassen (und damit analog zur von Schiefele et al. (2012) monierten MRQ-Skala „Sozial“ etwas anderes als Lesemotivation messen, nämlich in diesem Fall die Wahrnehmung der Schulkameraden).

Die Ergebnisse von Wigfield et al. (2012) sind in Tabelle 13 auf der nachfolgenden Seite zusammengetragen. Deutlich ist, dass es ein Muster gibt, das sich dann erschließt, wenn man die Tabelle entlang der Diagonalen von links oben nach rechts unten liest. Auffällig ist beispielsweise, dass (mit Ausnahme der Peer-Skalen) die jeweils positive und negative Skala in den Paaren substantiell negativ korrelieren ($r = -.59$ – $-.71$). Die Korrelationen fallen zudem zwischen den komplementären Skalen erheblich stärker aus als zwischen Skalen, die nicht als Paarlinge gebildet wurden. Mit wenigen Ausnahmen korrelieren zudem Konstrukte, die als unterstützend gelten, untereinander positiv. Das Gleiche gilt für die als unterwandernd bezeichneten Konstrukte. Markant ist zudem, dass die Skalen, die inhaltlich das Gleiche messen, aber das eine Mal für den Kontext Schule und das andere Mal für die Freizeit, ebenfalls substantiell zusammenhängen ($r = .54$ – $.75$). Ein ähnliches Muster fanden auch andere Studien hinsichtlich der Lesemotivation (von Printmedien), die zwischen den Kontexten Schule und Freizeit unterschieden (McKenna et al., 2012; Naeghel et al., 2012).

		Kontext Schule						Kontext Freizeit								
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Kontext Schule	1 Intrinsisch	<u>-.59</u>	.68	<u>-.57</u>	.34	n. s.	.35	n. s.	.75	<u>-.56</u>	.69	<u>-.59</u>	.26	n. s.	.41	.07
	2 Vermeidung		<u>-.60</u>	<u>-.79</u>	<u>-.35</u>	<u>-.37</u>	<u>-.26</u>	<u>-.32</u>	<u>-.54</u>	<u>.63</u>	<u>-.56</u>	<u>.63</u>	<u>-.32</u>	<u>.33</u>	<u>-.28</u>	<u>.15</u>
	3 Wertschätzung			<u>-.68</u>	<u>-.45</u>	<u>-.17</u>	<u>.44</u>	<u>-.15</u>	<u>.56</u>	<u>-.44</u>	<u>.68</u>	<u>-.50</u>	<u>.36</u>	<u>-.13</u>	<u>.43</u>	<u>n. s.</u>
	4 Entwertung				<u>-.30</u>	<u>.28</u>	<u>-.26</u>	<u>.31</u>	<u>-.54</u>	<u>.61</u>	<u>-.59</u>	<u>.68</u>	<u>-.25</u>	<u>.25</u>	<u>-.32</u>	<u>.17</u>
	5 Kompetenzüberzeugung					<u>-.59</u>	<u>.48</u>	<u>-.23</u>	<u>.30</u>	<u>-.22</u>	<u>.39</u>	<u>-.23</u>	<u>.72</u>	<u>-.54</u>	<u>-.35</u>	<u>-.11</u>
	6 Schwierigkeit beim Lesen						<u>-.20</u>	<u>.36</u>	<u>-.10</u>	<u>.23</u>	<u>-.17</u>	<u>.21</u>	<u>-.56</u>	<u>.73</u>	<u>-.11</u>	<u>.26</u>
	7 Peer-Wertschätzung							<u>-.45</u>	<u>.29</u>	<u>-.17</u>	<u>.38</u>	<u>-.21</u>	<u>.39</u>	<u>-.21</u>	<u>.61</u>	<u>-.32</u>
	8 Peer-Entwertung								<u>-.07</u>	<u>.19</u>	<u>-.14</u>	<u>.18</u>	<u>-.20</u>	<u>.35</u>	<u>-.31</u>	<u>-.54</u>
Kontext Freizeit	9 Intrinsisch									<u>-.70</u>	<u>.80</u>	<u>-.76</u>	<u>.36</u>	<u>-.13</u>	<u>.49</u>	<u>n. s.</u>
	10 Vermeidung										<u>-.62</u>	<u>.81</u>	<u>-.20</u>	<u>.29</u>	<u>.27</u>	<u>.11</u>
	11 Wertschätzung											<u>-.71</u>	<u>.49</u>	<u>-.17</u>	<u>.55</u>	<u>n. s.</u>
	12 Entwertung												<u>-.24</u>	<u>.24</u>	<u>-.36</u>	<u>.12</u>
	13 Kompetenzüberzeugung													<u>-.61</u>	<u>.44</u>	<u>-.12</u>
	14 Schwierigkeit beim Lesen														<u>-.13</u>	<u>.35</u>
	15 Peer-Wertschätzung															<u>-.29</u>
	16 Peer-Entwertung															

Tabelle 13: Korrelation zwischen verschiedenen Konstrukten zur Sachtext-Lesemotivation in den Kontexten Schule und Freizeit (Korrelationskoeffizienten; je dunkler die Farbe, desto stärker der Zusammenhang; blau = positive Korrelationen, rot = negative Korrelationen; n. s. = nicht signifikant; fett gesetzte Koeffizienten entlang der Diagonale beziehen sich auf gegenläufige Facetten der Lesemotivation; unterstrichene Koeffizienten beziehen sich auf die Zusammenhänge zwischen den gleichen Motivationsfacetten zwischen den Kontexten; Quelle: Wigfield et al., 2012, S. 85)

b) Schreibmotivation

Die Schreibmotivationsforschung unterscheidet sich markant von der Lesemotivationsforschung. So bilden Zielorientierungen und die Wahrnehmung des (eigenen) Schreibens einigermaßen prominente Konstrukte, die in den Blick der Forschung geraten sind. Dabei ist gleich relativierend anzumerken, dass auch dort bislang nur sehr wenige Studien vorhanden sind. Dies zeigt die Übersicht in Tabelle 14, aus der hervorgeht, dass höchstens sieben Korrelationskoeffizienten aus Studien vorliegen, in denen unterschiedliche motivationale Konstrukte in den Blick gerieten. Deutlich dominant ist unter diesen die Selbstwirksamkeit, die besonders häufig im Zusammenhang mit Schreibleistungen im Sinne der Textqualität untersucht wurde – hier gibt es 18 einzelne Koeffizienten, die in Tabelle 14 verarbeitet wurden.

		Zielorientierung			Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz und des Schreibens			
		Lernannäherung	Performanzannäherung	Performanzvermeidung	Selbstwirksamkeit	Selbstkonzept	Wert	Nutzen
Testleistungen	Textqualität				.43 (k = 18)			.08 (k = 5)
Zielorientierungen	Lernannäherungsziel		.30 (k = 6)	.05 (k = 6)	.34 (k = 5)	.52 (k = 4)	.69 (k = 4)	
	Performanzannäherung			-.49 (k = 6)	.15 (k = 5)	.10 (k = 4)	.17 (k = 4)	
	Performanzvermeidung				-.13 (k = 5)	-.15 (k = 4)	-.02 (k = 4)	
Wahrnehmung der eigenen Schreibkompetenz und des Schreibens	Selbstwirksamkeit					.60 (k = 7)	.41 (k = 4)	.20 (k = 5)
	Selbstkonzept						.63 (k = 4)	
	Wert							

Tabelle 14: Korrelation zwischen verschiedenen Konstrukten der Schreibmotivation und der Schreibleistung (Korrelationskoeffizienten sind Median-Werte, bei denen aus Studien mindestens 4 Korrelationskoeffizienten vorliegen; je dunkler die Farbe, desto stärker der Zusammenhang; blau = positive Korrelationen, rot = negative Korrelationen; in Klammern: Anzahl der Korrelationskoeffizienten; berücksichtigte Studien: Brunstein & Glaser, 2011; Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky, 2009; Klassen, 2007; Klassen & Georgiou, 2008; Limpo & Alves, 2013; Pajares & Cheong, 2003; Pajares & Johnson, 1996; Pajares, Miller & Johnson, 1999; Pajares & Valiante, 1997, 1999, 2001; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2013)

Betrachtet man zunächst nur die Zielorientierungen, fällt auf, dass nicht alle theoretisch postulierten Orientierungen (s. Abschnitt 2.1.2) auch wirklich in den Fokus der Forschung geraten sind. So fehlt die Performanzvermeidungsorientierung (s. dazu Hamilton et al., in press). Die restlichen drei Orientierungen – Lern- sowie Performanzannäherung sowie Performanzvermeidung – hängen in unterschiedlicher Stärke zusammen. Es gibt einen mittelstarken Effekt bei den Lern- und Performanzannäherungszielen, und auch die beiden Performanz-Zielorientierungen hängen zusammen, allerdings in etwas stärkerem Maß. Demgegenüber sind Lernannäherung und Performanzvermeidung praktisch unkorreliert. Dieses Muster der Zusammenhänge beim Schreiben passt sich gut in metaanalytische Befunde ein, die zu recht ähnlichen Ergebnissen kommen, zum Teil aber auch leicht negative Zusammenhänge zwischen Performanzvermeidung und Lernannäherung vorfanden (Huang, 2012a; Hulleman et al., 2010; Payne, Youngcourt & Beaubien, 2007).

Die Befunde im Bereich der Selbstwirksamkeit und des Selbstkonzepts lassen ebenfalls ein Muster erkennen. Zunächst einmal ist eine Person mit hohen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch stark davon überzeugt, eine gut schreibende Person zu sein. Dieser straffe Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten innerhalb einer Domäne ist auch anderweitig vorgefunden worden (Huang, 2012b). Weiterhin hängt das Selbstkonzept auch stark mit dem Wert des Schreibens zusammen: Wer von sich überzeugt ist, gut zu

schreiben, für den hat das Schreiben einen hohen Wert. Dieser Zusammenhang ist hinsichtlich der Selbstwirksamkeit geringer. Dasselbe trifft auf die Verknüpfung von Selbstwirksamkeit und wahrgenommenem Nutzen des Schreibens zu.

c) Zum Zusammenhang von Lese- und Schreibmotivation untereinander

Die schon erwähnte Studie von Guay et al. (2010, s. o., S. 29) ist neben der deutlichen Anbindung an die Selbstbestimmungstheorie aus einem weiteren Grund eine Bereicherung für die Lese- und Schreibmotivationsforschung. Es wurde in der Studie nämlich nicht nur untersucht, wie stark *innerhalb* der Domänen Lesen und Schreiben parallel erfasste Dimensionen der Motivation korrelieren. Überdies überprüften die Forscher, ob sich auch Zusammenhänge *zwischen* der Lese- und Schreibmotivation nachweisen ließen. Dies erfolgte spiegelbildlich jeweils für die intrinsische, identifizierte und kontrollierte Motivation. Auch hier schält sich aus den Analysen ein Muster heraus. Es besteht darin, dass sich bei der kontrollierten Motivation sehr starke Zusammenhänge zwischen der Lese- und Schreibmotivation ergeben ($r = .84-1.00$). Im Fall der identifizierten Motivation fallen die Korrelationen etwas niedriger, aber immer noch recht stark aus ($r = .67-.79$). Das ist anders bei der intrinsischen Motivation. In Klasse 1 lesen und schreiben Kinder noch gleichermaßen stark der tätigkeitsspezifischen Anreize wegen ($r = .78$), und ähnlich verhält es sich auch noch bei Zweitklässlern ($r = .68$). Anders in Klasse 3: Hier sind die Zusammenhänge nur noch moderat ($r = .36$).

Damit weist die Untersuchung von Guay et al. (2010) auf zwei Entwicklungstrends hin, die wegen der einmaligen Befragung noch per *echtem* Längsschnittdesign bestätigt werden sollten. Der erste Trend besteht in einer Binnendifferenzierung der in- und extrinsischen Lese- und Schreibmotivation. Dies betrifft die Motivation jeweils innerhalb der beiden Domänen Lesen und Schreiben (s. Tabelle 11 auf S. 30). Der zweite Trend zeichnet sich bei der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den beiden Domänen ab. Hier scheint sich im Falle der extrinsischen Lese- und Schreibmotivation eine Stabilität zu etablieren, während sich die intrinsische Lese- und Schreibmotivation voneinander zu lösen scheinen. All dies deutet komplexe Entwicklungsdynamiken für die innerhalb oder außerhalb des Lesens bzw. Schreibens liegenden Tätigkeitsanreize an, die sich während des Schriftspracherwerbs ereignen.

Bei jungen Kindern sind lese- und schreibbezogene Motivation anscheinend unterschiedlich stark assoziiert, und möglicherweise hängt dies mit der interessierenden Variable zusammen. Für diese Annahme spricht, dass in der Studie von Mata (2011) mit *Kindergartenkindern* Aussagen sowohl zur Lese- als auch zur Schreibmotivation (intrinsische Motivation, Selbstkonzept und Wertkognitionen) in explorativen Faktorenanalysen Ladungen auf gleiche Faktoren aufwiesen. Dies legt die Interpretation nahe, dass junge Kinder noch nicht sehr stark zwischen den Domänen differenzieren. Leider hat Mata (2011) keine Korrelationen zwischen den per konfirmatorischer Faktorenanalyse gebildeten domänenspezifischen Motivationsfacetten berichtet. In eine ähnliche Richtung geht eine Studie mit *Erstklässlern*, die mit Kindern rund zehn Wochen nach der Einschulung hinsichtlich der mathematis-, lese- und schreibbezogenen Selbstkonzepte erfasst wurden (Poloczek, Karst, Praetorius & Lipowsky, 2011). Hier zeigten sich erhebliche Korrelationen zwischen Lese- und Schreibselbstkonzept ($r = .78$, latente Korrelation). In einer Studie mit *Erst- und Drittklässlern* ermittelten Graham, Berninger und Abbott (2012), dass sich Einstellungen zum Lesen und Schreiben durchaus voneinander trennen ließen. Aber es gab auch eine Facette bei den Einstellungen, in denen es um soziale Aspekte ging (wahrgenommenes Interesse der Lehrkräfte und sozialer Austausch über Texte), in der sowohl Items zum Lesen als auch jene zum Schreiben gemeinsam enthalten waren. Mit anderen Worten: Hier ließen sich Lesen und Schreiben nicht mehr trennen. Graham et al. berichten, dass die Zusammenhänge zwischen den drei Skalen höchstens mit $r = .40$ korrelierten, also inhaltlich etwas jeweils Unterschiedliches erfassen.

Eine schon etwas ältere Studie wurde mit *Studierenden* durchgeführt (Shell et al., 1989). In der Studie kamen Instrumente zum Einsatz, die das gleiche theoretische Konstrukt sowohl fürs Lesen als auch fürs Schreiben erfassten, nämlich zwei Maße zur Selbstwirksamkeit (eines bezog sich auf hierarchieniedrige Fertigkeiten und ein anderes auf aufwändigere Lese- und Schreibaufgaben) und eines zur wahrgenommenen Nützlichkeit des Lesens und Schreibens für bestimmte Lebensziele. Hier ließen sich starke Zusammenhänge zwischen den beiden Domänen Lesen und Schreiben feststellen: Die Korrelationskoeffizienten lagen bei $r = .75$ bzw. $.85$.

Die hier vorgestellten fünf Studien haben sich ganz unterschiedlichen theoretischen Konstrukten verschrieben und – mit nur einer Ausnahme – vor allem junge Schulkinder (höchstens Klassenstufe 3) bzw. Vorschulkinder in den Blick genommen. Aus den Ergebnissen zeichnet sich deutlich ab, dass je nach erfasster Facette der Lese- und Schreibmotivation mal mehr oder minder distinkte Konstrukte im Lesen und Schreiben gemessen wurden. Dabei ist nicht nur dem Umstand Rechnung zu tragen, dass junge Kinder eher Generalisten in ihren Einschätzungen sind, sondern auch der Frage, bei welchem Konstrukt es diese Überschneidungen gibt. Weil keine der in diesem Abschnitt konsultierten Studien inhaltlich das Gleiche misst, wäre dies noch mit anderen Studien genauer zu überprüfen.

3.3.3 Wie stark hängen Lese- und Schreibmotivation mit Leseverstehen bzw. Textqualität zusammen?

Sowohl in der Tabelle 10 zum Lesen (s. S. 28) als auch in Tabelle 14 zum Schreiben (s. S. 34) sind Korrelationskoeffizienten für Facetten der Lese- bzw. Schreibmotivation und Testleistungen im Lesen und Schreiben angegeben. Hier zeigen sich allerdings in aller Regel nur schwache Zusammenhänge über die Studien hinweg. Selbst bei der intrinsischen tätigkeitsspezifischen *Lesemotivation* ist der Koeffizient relativ gering ($r = .24$), bei der gegenstandsspezifischen Lesemotivation handelt es sich nahezu um eine Nullkorrelation ($r = .08$). Die Beiträge der extrinsischen Motivation sind schwach, und fallen sowohl positiv als auch negativ aus ($r_s = -.02$ – $.06$). Demgegenüber sind Vorläufer der Lesemotivation wie das Selbstkonzept ($r = .21$) und Folgen der Lesemotivation wie die Vorliebe für herausfordernde Texte ($r = .22$) stärker mit dem Textverstehen assoziiert. Die hier berichteten Befunde aus der MRQ-Tradition passen sich gut in die allgemeine Befundlage ein, nach der in aller Regel die intrinsische Lesemotivation positiv und die extrinsische Lesemotivation nicht oder negativ mit dem Textverstehen zusammenhängen (Schiefele et al., 2012). Allerdings ist die intrinsische Lesemotivation auch nicht immer nur positiv mit dem Textverstehen assoziiert. So berichten Unrau und Schlackman (2006) von einem leicht negativen und zufallskritisch abgesicherten Zusammenhang ($r = -.11$) zwischen Textverstehen und gegenstandsspezifischer Lesemotivation für eines ihrer beiden Teilsamples. Jüngst stellten Guthrie et al. (2013) im Rahmen einer Interventionsstudie ebenfalls einen ähnlichen Effekt für die Zeit nach der Intervention fest ($r = -.10$). Bemerkenswert dabei: In dem Förderansatz ging es explizit darum, Lesemotivation und Sachtextverstehen zu fördern.

Beim Schreiben gibt es im Vergleich erheblich weniger Daten, was damit zu tun hat, dass häufig nicht die Qualität von Texten als Kompetenzmaß diente, sondern die Einschätzung der Lehrperson, wie gut jemand schreibt (Pajares & Cheong, 2003; Pajares, Johnson & Usher, 2007; Pajares & Valiante, 1999) oder die Schulnoten im Muttersprachenunterricht (Pajares & Valiante, 2001). Entsprechend wurden diese Studien nicht berücksichtigt. Die Zusammenhänge zwischen motivationalen und echten Leistungsmaßen verweisen darauf, dass Heranwachsende mit höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auch bessere Texte schreiben ($r = .43$; dieser Wert entspricht in etwa dem, den Huang, 2012b, in seiner Metaanalyse (Nr. 1) innerhalb der von ihm untersuchten Domänen ermittelt hat). Zwischen dem wahrgenommenen Nutzen des Schreibens und der Textqualität waren hingegen nur sehr geringe Zusammenhänge ermittelbar ($r = .08$). Dass die Korrelation der Selbstwirksamkeit mit Schreibleistungen im Vergleich aller Koeffizienten so auffällig hoch ist, lässt sich damit erklären, dass dieses Konstrukt inhaltlich klar mit Kompetenz zu tun hat, da es sich um eine kognitive Repräsentation des eigenen Leistungsvermögens handelt. Es wäre erstaunlich, wenn diese Selbsteinschätzung nicht mit dem korrespondieren würde, worauf sie sich inhaltlich notwendigerweise bezieht.

Bedeutet die zum Teil nur geringen Zusammenhänge, dass Motivation und Leistungen im Umgang mit Schriftsprache nichts miteinander zu tun haben? Diese Schlussfolgerung wäre voreilig, denn es ist vermutlich nicht so, dass die Motivation direkt auf Textverstehen und -qualität wirkt, sondern indirekt. So konnten Brunstein und Glaser (2011) in ihrer Interventionsstudie demonstrieren, dass die schreibbezogene Selbstwirksamkeit sich nicht direkt bei der Schreibleistung bemerkbar machte, sondern über die Strategien Planen und Überarbeiten mediiert wird. Solche indirekten Zusammenhänge sind auch aus theoretischer Sicht zu vermuten, weil etwa in der Selbstregulation motivationale Konstrukte besonders prominent in der Phase vor dem Lesen oder Schreiben auftauchen, wo sie den Einsatz von Strategien steuern (s. o., S. 13). In der Leseforschung nimmt man zudem an, dass die Motivation das Verhalten beeinflusst, welches sich dann wiederum erst im Leseverstehen niederschlägt (Möller & Schiefele, 2004; für einen empirischen Überblick: Schiefele et al., 2012). Zu bedenken ist ferner auch ein methodischer Aspekt. Der MRQ misst die habituelle

Lesemotivation, die nicht viel mit der Vorliebe für Texte zu tun haben muss, die in Leistungstests eingesetzt werden. Es werden entsprechend zunehmend komplexere Zusammenhänge zwischen verschiedenen motivationalen und kognitiven Maßen vermutet, zum Beispiel zwischen Selbstwirksamkeit und dem Leseverstehen von Sachtexten auf der einen Seite und intrinsischer Lesemotivation und belletristischen Texten auf der anderen Seite (Ho & Guthrie, 2013).

Die vergleichsweise geringen Korrelationen zwischen Lesemotivation und -verstehen verschwinden zudem, wenn man in Strukturgleichungsanalysen gleichermaßen in- und extrinsische Dimensionen der Lesemotivation rechnerisch einbezieht. Dann zeigen sich in aller Regel positive Beiträge der intrinsischen Motivation fürs Textverstehen und negative Beiträge der extrinsischen Motivation (Schiefele et al., 2012). Obwohl in- und extrinsische Lesemotivation untereinander relativ positiv hoch korrelieren, gibt es die gegenläufigen Effekte auf das Textverstehen (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010; Naeghel et al., 2012; Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004). Das bedeutet, dass unter Berücksichtigung der vor allem fremdbestimmten extrinsischen Motivation die selbstbestimmte intrinsische Motivation (bzw. autonome Motivation bei Naeghel et al., 2012) mit einer verbesserten Lesekompetenz einhergeht (Ausnahme: Becker et al., 2010, die einen Nulleffekt der intrinsischen Lesemotivation berichten, die sie aber auch speziell operationalisiert haben).

Einschränkend ist anzumerken, dass die eben geschilderten Zusammenhänge (primär in Querschnittstudien) zwischen motivationalen Maßen und Leistungen nicht für alle Gruppen von Heranwachsenden gleichermaßen gelten. Es gibt erste Hinweise darauf, dass die Zusammenhänge noch komplexer sind, weil mindestens sieben Einflussfaktoren für den Zusammenhang in der Forschungsliteratur aufgetaucht sind. Beispielsweise sind nicht in allen ethnischen Gruppen identische Ergebnisse vorgekommen (Baker & Wigfield, 1999; Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004; Stalder, 2013; van Elsäcker, 2002). Erste Hinweise auf differentielle Zusammenhänge ergaben sich zudem für Heranwachsende mit unterschiedlichem sozioökonomischen Hintergrund (Stalder, 2013; van Elsäcker, 2002). Auch scheinen die Zusammenhänge zwischen den Geschlechtern (Logan & Johnston, 2009; Logan & Medford, 2011; Pfost, Dörfler & Artelt, 2010; Stalder, 2013) und unterschiedlich leistungsstarken Heranwachsenden (Logan, Medford & Hughes, 2011; McGeown, Norgate & Warhurst, 2012; Philipp & Schaffner, eingereicht) jeweils zu variieren. Dasselbe gilt für das Alter (Limpo & Alves, 2013; Logan & Medford, 2011; Petscher, 2010). Genauere Betrachtung verdient auch der Kontext der Motivation, weil Naeghel et al. (2012) zeigen konnten, dass die Zusammenhänge zwischen autonomer und kontrollierter Motivation in Schule und Freizeit differieren: Es waren nur positive Beiträge der autonomen Lesemotivation und negative Effekte der kontrollierten Lesemotivation aufs Leseverstehen im Kontext Freizeit nachweisbar. Zu guter Letzt muss man auch noch genauer betrachten, welche Leistungsmaße man einsetzt. Hier deuten sich erste Unterschiede bspw. darin an, ob man einen narrativen oder einen expositorischen Text zur Erfassung des Leseverstehens verwendet (Henschel et al., im Druck; Ho & Guthrie, 2013). Das könnte bedeuten, dass Forscher in Zukunft noch viel stärker darauf achten sollten, wen sie womit untersuchen. Das gilt umso mehr, als sich jüngst herausgestellt hat, dass Effekte der Motivation auf das Textverstehen auch damit zu tun haben, ob man bei einem Leseverstehentest Zugriff auf den Text hat oder nicht (Schaffner & Schiefele, in press).

Einen anderen Zusammenhang zwischen Motivation und Kompetenz betrifft die Frage der Kausalität. Auch hier ist – trotz nur weniger Studien, die ausnahmslos aus der Leseforschung stammen und zwingend längsschnittlicher Natur sein müssen – die Befundlage komplex. Aus theoretischer Sicht gilt Motivation als Prädiktor des Textverstehens (Möller & Schiefele, 2004). Allerdings liegen auch Untersuchungen vor, nach denen beispielsweise die Lesekompetenz prädiktiver für die intrinsische Lesemotivation (McElvany, Kortenbruck & Becker, 2008) bzw. ein Lesen anspruchsvoller Texte in der Freizeit zum Vergnügen ist (Harlaar, Deater-Deckard, Thompson, DeThorne & Petrill, 2011), als es in der Gegenrichtung der Fall ist (Ausnahme: Stalder, 2013). Noch viel genauer wäre zu untersuchen, welche Facetten der Lesemotivation genau es sind, die von der Leseleistung abhängen bzw. von denen die Leseleistung abhängig ist – und dies möglicherweise in wechselseitiger Verschränkung.

3.4 Zweites Zwischenfazit

Lese- und Schreibmotivation werden quantitativ und qualitativ erforscht. Deutlich erkennbar ist jedoch, dass der quantitative Zugang überwiegt. Dies mag damit zu tun haben, dass in der pädagogisch-psycholo-

gischen Forschung, in der die empirische Lese- und Schreibmotivationsforschung derzeit am stärksten beheimatet ist, traditionell ein deutliches Schwergewicht auf quantitativen Zugängen liegt. Dabei verweisen die *qualitativen Zugänge* auf diverse Motivationsfacetten, die die zum Teil sehr jungen Untersuchungsteilnehmer anführen können. Bemerkenswert ist dabei, dass es studien- und zum Teil domänenübergreifende Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede gibt. Gerade in der Schnittmenge bzw. Eigenständigkeit von bestimmten Facetten der Lesemotivation liegt die Chance, die Domänenspezifik und die domänenübergreifenden Merkmale genauer herauszuarbeiten.

Die qualitativ gewonnenen Ergebnisse sind zusätzlich insofern erhellend, als sie vielschichtigere Einblicke in die Lese- und Schreibmotivation geben und zeigen können, dass schon junge Schulkinder über eine Menge in- und extrinsischer Facetten der Lese- und Schreibmotivation verfügen. Diese Facetten entsprechen – jedenfalls beim Lesen – den „genuinen Dimensionen“ der Motivation, die Schiefele et al. (2012) herausgearbeitet haben. Fürs Schreiben ist das jenseits von Klasse 3 nicht systematisch erforscht, und auch fürs Lesen gibt es gerade für die späte Sekundarstufe I keine belastbaren Daten. Das ist deshalb bedauerlich, weil sich aus der Leseautobiografie-Forschung andeutet, dass sich in diesem Alter Identifikationsmuster beim literarischen Lesen zum einen (Andringa, 2004) und lesebezogene Gratifikationen und Rezeptionsmodalitäten zum anderen (Graf, 2004) stärker ausdifferenzieren. Es könnte sein, dass dies auch die Lesemotivation betrifft.

Wendet man sich den *quantitativen Zugängen* zur Lese- und Schreibmotivation zu, so wird hier die grundsätzliche Differenz zwischen Lese- und Schreibmotivationsforschung – verstanden als Grundlagenforschung – deutlich. Lediglich das Selbstkonzept wurde in beiden Domänen untersucht. Ansonsten lässt sich relativ klar sagen, dass die in- und extrinsische Motivation nur in der Leseforschung stark bearbeitet wurden. In der Schreibmotivationsforschung sind hingegen deutliche Akzente bei der Selbstwirksamkeit zu attestieren und – bereits mit deutlichem Abstand – bei den Zielorientierungen. Wenig in den Blick geraten sind bei beiden Domänen die Attributionen.

Im Falle der Lesemotivation hat sich ein Instrument durchgesetzt, das einerseits viele Konstrukte erfasst, das andererseits aber auch hinsichtlich seiner Dimensionalität nicht ausreichend abgesichert ist: der „Motivation for Reading Questionnaire“ (MRQ). Der MRQ basiert auf qualitativ gewonnenen Hinweisen zu Facetten der Lesemotivation, nimmt diese aber nicht vollumfänglich und konsequent auf, sondern setzt auch noch eigene Schwerpunkte. Insgesamt enthält das Original elf Subskalen. Einschränkend zum MRQ ist jedoch anzumerken, dass die Kennwerte wie interne Konsistenz der einzelnen Subskalen des Instruments zum Teil nicht ausreichend sind und dass er in seiner Trennschärfe von elf eigenen Dimensionen bislang nicht repliziert werden konnte.

Wegen der Breite, mit der der MRQ verwendet wurde, und angesichts der vielen inhaltlich ähnlichen Instrumente in anderen Untersuchungen (Schiefele et al., 2012), wurden für diesen Beitrag Studien konsultiert, die entweder mit den Original-MRQ-Skalen operierten bzw. modifizierte Skalen verwendeten. Dabei zeigten sich mittlere bis starke Interkorrelationen zwischen den in- und extrinsischen Facetten der Lesemotivation. Auch die positiven lesebezogenen Wahrnehmungen korrespondieren mit erhöhter in- und extrinsischer Lesemotivation. Lediglich die Vermeidung des Lesens hängt – mit einer Ausnahme – leicht negativ mit in- und extrinsischer Motivation zusammen. Befunde aus den wenigen Studien, die in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie stehen, verdeutlichen zum einen, dass die Facetten der fremd- und selbstbestimmten Lese- und Schreibmotivation ausreichend distinkt sind, und zum anderen im Falle des Lesens zwar mit dem MRQ-Skalen zusammenhängen, aber nicht dasselbe messen. Auch unterstützende und unterwandernde Facetten der Lesemotivation hängen in der postulierten Art- und Weise zusammen, und zwar in dem Sinne, dass erstens die gleichen Instrumente in den Kontexten Schule und Freizeit stark korrespondieren und dass zweitens gegenläufige Instrumente negativ korrelieren.

Beim Schreiben ist das Terrain derzeit noch erheblich weniger ausgewiesen, was damit zu tun hat, dass es nur wenige Untersuchungen in der Grundlagenforschung gibt, die sich genuin mit den Zusammenhängen zwischen verschiedenen Facetten der Schreibmotivation befassen. Als Schwerpunkte – auch wenn man dies angesichts der bisher geringen Forschung eigentlich in Führungszeichen setzen müsste – schälen sich die Zielorientierungen heraus. Die am stärksten untersuchte Variable bildet freilich die Selbstwirksamkeit, und fast wirkt es so, als sei Selbstwirksamkeitsforschung derzeit fast gleichzusetzen mit Schreibmotivationsforschung. Das ist insbesondere auch deshalb auffällig, weil über die Zusammenhänge von schreib-

bezogener Selbstwirksamkeit und Textqualität noch am meisten bekannt ist. Die – gerade im Vergleich mit der Domäne Lesen und den dort prioritär erfassten motivationalen Maßen – recht straffen Zusammenhänge, die sich studienübergreifend finden lassen, sind bislang kaum für andere motivationale Konstrukte ausreichend stark untersucht. Untereinander hängen die motivationalen Konstrukte in aller Regel positiv zusammen. Eine Ausnahme bildet eine Performanzvermeidungszielorientierung, die mit Kompetenzüberzeugungen und Wertkognitionen in schwachem Maß negativ korreliert. Erwähnenswert ist noch, dass zwischen Lernannäherungszielen und Kompetenzüberzeugungen sowie Wertkognitionen substantielle statistische Zusammenhänge bestehen – ein Hinweis auf die sowohl empirische als auch theoretisch-inhaltliche Schnittmenge zwischen diesen Konstrukten.

Nur ein paar Studien haben sich der Frage gewidmet, inwiefern Lese- und Schreibmotivation miteinander zu tun haben. Wegen der noch recht schmalen Datenbasis und deutlich anders gelagerten Erkenntnisinteressen der Untersuchungen lässt sich hierzu kaum etwas resümieren. Das gilt umso mehr, als die vorliegenden Studien deutlich den Elementar- und Primarstufenbereich in den Blick genommen haben. Hier ergaben sich zum Teil beträchtliche Korrelationen bzw. in statistischen Auswertungen bei Faktorenanalysen gemeinsame Ladungen von lese- und schreibbezogenen Items auf gemeinsame Faktoren, zum Teil fielen diese Zusammenhänge aber auch höchstens moderat aus.

4 Fazit und Zusammenschau: die Forschung, die es gibt, und die Forschung, die es braucht

Dieser Beitrag widmete sich einer komplexen Thematik, indem er – zugegeben selektiv – aus dem weiten Feld der Lese- und Schreibmotivation einige Aspekte herausgegriffen hat. Dies betraf die Klärung einiger zum Teil komplementärer Konstrukte aus der Motivationspsychologie nebst der Konsultation verwandter Begrifflichkeiten. Schon hier zeichnete sich eine große Vielfalt ab. Immerhin aber lassen sich die verschiedenen Konstrukte danach unterscheiden, ob sie mit dem Anreiz des Lesens bzw. Schreibens, der Passung zu angestrebten Zielen oder mit der Wahrnehmung und Erklärung der eigenen Fähigkeiten zu tun haben.

Insgesamt ist im Vergleich die Grundlagenforschung zur Lesemotivation hinsichtlich der reinen Anzahl an Studien jener zur Schreibmotivation überlegen. Doch nicht nur das rein zahlenmäßige Verhältnis der lese- und schreibbezogenen Studien divergiert; dasselbe gilt für die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen. Deshalb soll an dieser Stelle abschließend ein gebündeltes Fazit gezogen werden. Es trägt einen doppelten Charakter. Zum einen will es nämlich eine kurze Bestandsaufnahme zur Forschung vornehmen (4.1). Zum anderen soll anhand dieser Bestandsaufnahme auch kartiert werden, welche globalen Forschungsdesiderate bestehen und durch zukünftige Forschungsbemühungen bearbeitet werden sollten (4.2). Die Darstellung erfolgt zunächst jeweils für die Domänen Lesen und Schreiben getrennt, ehe in einem dritten Schritt beide Domänen gleichermaßen in den Blick geraten.

4.1 Die Forschung, die es gibt

Lesen

Die Leseforschung wird dominiert von quantitativen Studien (oftmals im Querschnittsdesign), in denen es primär um in- und extrinsische Facetten der Lesemotivation geht. Dies dürfte damit zu tun haben, dass Mitte der 1990er Jahre der „Motivation for Reading Questionnaire“ entwickelt wurde und – im Original oder als Weiterentwicklung – bis heute im Einsatz ist. In diesem Fragebogen bilden in- und extrinsische Facetten der Lesemotivation eine besonders große Rolle. Diese bilden weder theoretisch noch empirisch einander kategorisch ausschließende Variablen, sondern hängen im Gegenteil in der Regel positiv zusammen.

Allgemein ist eine zunehmende Differenzierung bei der quantitativen Lesemotivationsforschung zu attestieren. Zunehmend erfahren die Kontexte Schule und Freizeit hinsichtlich der Lesemotivation Aufmerksamkeit (McKenna et al., 1995; McKenna et al., 2012; Naeghel et al., 2012; Neugebauer, 2013; Wigfield et al., 2012). Auch die Textgenres literarische Texte und Sachtexte werden hinsichtlich der Lesemotivation differenzierter untersucht (Wigfield et al., 2012; Henschel et al., im Druck), Selbiges gilt auch für das Lesen digitaler und traditioneller Printtexte (McKenna et al., 2012). Zusätzlich gibt es stärker theoriegeleitete Studien – etwa in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie –, welche genauer die Zusammenhänge zwischen

fremd- und selbstbestimmter Motivation (Guay et al., 2010; Naeghel et al., 2012) oder die Effekte von leseverstehensunterstützenden bzw. -unterwandernden Facetten der Lesemotivation in den Blick nehmen (Guthrie et al., 2013). Ebenfalls werden moderierende Variablen wie soziodemografische Merkmale oder Fähigkeitsniveaus der untersuchten Personen stärker fokussiert, um die Reichweite allgemeiner Zusammenhänge bei der Lesemotivation genauer auszuloten. Es scheint also, als würde die Lesemotivationsforschung derzeit erheblich sensibler für den eigenen Gegenstand werden und ihn zunehmend genauer bestimmen. Diesem Trend weiterhin zu folgen, erscheint ausgesprochen gewinnbringend.

Außerdem ist deutlich eine neuere Tendenz in der Forschung erkennbar, dass nicht nur die Variablen bei der Motivation differenzierter erfasst werden, sondern auch die Zusammenhänge der Motivation (und Leistung) in verschiedenen Gruppen – etwa schwachen und starken Lesern, verschiedenen ethnischen Gruppen, den beiden Geschlechtern etc. Auch dies führt zu einem reichhaltigeren Bild der Lesemotivation und ihrer spezifischen Bedeutung für bestimmte Gruppen von Personen. Dies fällt gerade bei den Studien auf, in denen kognitive Leseleistungen und Lesemotivation gleichermaßen in den Blick geraten.

Diesen beiden positiven Trends steht gegenüber, dass es immer noch üblich ist, Einzelitems aus vorhandenen Skalen bzw. verkürzte Subskalen zu Motivationsmaßen zu aggregieren, die zwar statistisch funktionieren, denen es aber an der theoretischen Trennschärfe fehlt (z. B. Cox & Guthrie, 2001; Harlaar et al., 2011; Neugebauer, 2013; Wigfield & Guthrie, 1997). Hier wird leider ohne Not die Aussagekraft der Studien geschmälert, weil letztlich nicht mehr zweifelsfrei zu entwirren ist, welches die spezifischen Einzelbeiträge verschiedener Facetten von Motivation sind (Schiefele et al., 2012). Ferner stellt ein solches Vorgehen die Notwendigkeit infrage, überhaupt differenziert die Lesemotivation zu messen.

Neben der Differenziertheit der Befunde, die zunächst einmal ein Gewinn ist, tritt eine Schwierigkeit auf, die mit der regen Forschung zu tun hat. Häufig werden nämlich inhaltlich ähnliche Konstrukte in den Studien erfasst, aber unterschiedlich benannt. Das wird vor allem dann zum Problem, wenn in den Publikationen die Einzelitems nicht mehr klar benannt werden. Dieses Vorgehen führt in aller Regel zu babylonischen Verhältnissen, weil man – siehe das Vorgehen von Schiefele et al. (2012) – den Skalenbezeichnungen nicht ohne Weiteres trauen kann und anhand der genauen Instrumentenbeschreibung rekonstruieren muss, welches psychologische Konstrukt de facto erfasst wird. Das macht es ausgesprochen mühsam, den Überblick zu behalten. Hier erscheint eine größere Strenge in der Bezeichnung und theoretischen Verortung der Konstrukte unablässig.

Schreiben

Im Falle des Schreibens bildet die Forschung zur Selbstwirksamkeit den Hauptzweig. Andere motivationale Konstrukte sind bislang kaum in einer größeren Zahl von Studien in den Blick geraten. Dieser allgemeine Trend wird dadurch noch unterstützt, dass es ohnehin nur wenig Grundlagenforschung gibt. Indem die Selbstwirksamkeit so prominent in den Blick geraten ist, wird auch deutlich, dass die Schreibmotivationsforschung besonders stark in der Tradition der Selbstregulation steht. Während bei der Erforschung zur Selbstwirksamkeit zunehmend differenziertere Instrumente vorliegen (Bruning et al., 2013; Pajares, 2007), steht dies für Instrumente, die andere Facetten der Schreibmotivation erfassen, noch aus. Allerdings liegen erste Befunde hinsichtlich Zielorientierungen (Pajares & Cheong, 2003; Troia et al., 2013), in- und extrinsischer Schreibmotivation (Guay et al., 2010), schreibbezogener Wertkognitionen und Selbstkonzepte vor (Pajares & Cheong, 2003; Pajares & Valiante, 2001). An diese Studien kann die zukünftige Forschung anknüpfen.

Lesen und Schreiben

Untersuchungen, die sich der Lese- und Schreibmotivation gleichermaßen widmen, bilden bislang eine Ausnahme in der Forschungslandschaft. Markant ist, dass solche Studien vor allem zum Beginn der Schulzeit durchgeführt wurden. Dabei ist das Terrain derzeit noch so unausgewiesen, dass sich bei dem dezidiert vorläufigen Kenntnisstand streng genommen eine Synopse verbietet. Es ist jedoch zunächst erfreulich, dass die Erfassung von Motivation in beiden Domänen zunehmende Aufmerksamkeit erfährt.

4.2 Die Forschung, die es braucht

Lesen

Die Forschung zur Lesemotivation wird stark von quantitativen Zugängen dominiert. Ertragreich sind aber auch qualitative Studien, konnten sie doch zeigen, dass Kinder mehr Gründe fürs Lesen angeben, als traditionell mit Fragebögen erfasst werden. Weitgehend unbearbeitet ist noch, wie es sich bei Jugendlichen verhält. Vor dem Hintergrund, dass sich laut retrospektiven schriftlichen Selbstauskünften sowohl Lesemodi (Graf, 2004) als auch Identifikationsformen (Andringa, 2004) ausdifferenzieren, scheint es naheliegend, dass sich auch die Lesemotivation transformiert und stärker ausdifferenziert. Das wäre mittels eigener Untersuchungen mit Jugendlichen noch zu eruieren. Diese Frage scheint auch deshalb eine Vertiefung wert, weil sich das Medienhandeln mit dem Siegeszug von Internet und Smartphones verändert hat (siehe für einen Überblick nur die jährlichen Studien zu „Jugend, Information und (Multi-)Media“, www.mpfs.de).

Neben der Untersuchung der Lesemotivation im Jugendalter ist ein weiteres wichtiges Forschungsfeld die genauere Erforschung der Effekte und Genese der extrinsischen Lesemotivation – gerade im Zusammenspiel mit der intrinsischen Motivation. Weder aus der theoretischen Perspektive (insbesondere jener der Selbstbestimmungstheorie) noch aus der empirischen Warte bilden in- und extrinsische Motivation einander kategorisch ausschließende Facetten, sondern ein Kontinuum. Gerade mit Längsschnittstudien, die verschiedene und am besten auch theoretisch solide Konstrukte erfassen, ließe sich endlich mehr über die Genese der unterschiedlichen Motivationsfacetten erfahren. Die bisherigen Studien in der Tradition der Selbstbestimmungstheorie (Guay et al., 2010; Naeghel et al., 2012) bieten hierfür einen guten Ausgangspunkt. Daneben ließe sich auch Schiefeles et al. (2012) Forderung nachkommen, sich zunächst einmal auf die sieben genuinen Dimensionen der Lesemotivation – vier von ihnen sind extrinsische Motivationsformen – in ihrer Entwicklung zu beschränken und etwaigen gegenseitigen Verschränktheiten untereinander zu widmen.

Mit dieser stärker theoriegeleiteten Forschung, die das Problem des ‚Wildwuchses‘ unterschiedlich benannter, aber inhaltlich ähnlicher Instrumente produktiv aufgreifen würde, geht einher, dass auch *Vorläufer* der Motivation – darunter Kompetenzüberzeugungen, Interesse und die bislang wenig beachteten Zielorientierungen stärker in den Blick geraten sollten (Hamilton et al., in press), wobei bei den Zielorientierungen noch zu klären wäre, inwieweit sie nicht schon von in- und extrinsischer Motivation inhaltlich abgedeckt sind (Vansteenkiste et al., 2006, s. aber Hamilton et al, in press). Hier ergibt sich eine ähnliche Schwierigkeit wie beim Interesse, das eine hohe inhaltliche Nähe zur gegenstandsspezifischen intrinsischen Lesemotivation aufweist. Völlig verwaist ist zudem die Forschung zur Attribution. Das mag damit zu tun haben, dass in den bisherigen Studien Instrumente nicht lesebezogene Attributionen, sondern etwa Überzeugungen zu Intelligenz und Fähigkeit (z. B. Law, 2009) oder die Attribution in allgemeinen schulischen Settings erfassen (Chan, 1994). Brauchbare Instrumente liegen erst seit kurzer Zeit vor, werden aber nicht immer ausreichend genau beschrieben (Lau, 2004).

Der differenzierte Blick auf die Lesemotivation (und ihre Vorläufer), der sich erfreulicherweise in den diversen komplementären Instrumenten schon andeutet, sollte auch mit einer Optimierung bestehender Instrumente einhergehen. Dies lässt sich besonders gut am Beispiel MRQ demonstrieren, dessen Subskalen zum einen ausbaufähige Kennwerte hinsichtlich der internen Konsistenz aufweisen. Jedoch sind auch die Formulierungen der Einzelaussagen in den Skalen noch nicht optimal gelöst. Das zeigt insbesondere die Skala „Sozial“. Die soziale Lesemotivation sehen Schiefele et al. (2012) in ihrer MRQ-Operationalisierung *nicht* als genuine Dimension der Lesemotivation. Das Autoren-Team begründet dies so: „Die Item-Inhalte der Skala Sozial legen es nahe, dass diese Dimension Vorlieben für und die Häufigkeit von literarischen Praktiken innerhalb der Familie und Peer-Group erfasst (z. B. eine Bibliothek besuchen, über Bücher sprechen). Diese Aspekte mögen den *Einfluss von Sozialisationskontexten* repräsentieren, die für die Entwicklung der Lesemotivation relevant sind [...]. Daher reflektiert die Skala Sozial keine genuine Dimension der Lesemotivation“ (Schiefele et al., 2012, S. 437; Hervorh. MP). Damit misst die Skala nicht die *Ursache* eines individuellen Antriebs als vielmehr *deren soziale Bedingtheit*.

In Bezug auf die soziale Lesemotivation wird die zukünftige Forschung gefragt sein, diese Facette präziser zu erfassen. Zwar ist Schiefele et al. (2012) zuzustimmen, dass die Formulierungen der Original-MRQ-Subskala nicht direkt die Lesemotivation erfassen, allerdings zeigen die Arbeiten von Lin et al. (2012), dass dies

insbesondere beim Lesen der Eingebundenheit im Peer-Kreis wegen schon besser gelingen kann, als es im Original der Fall war. Auch aus Sicht der Selbstbestimmungstheorie erscheint es sinnvoll, ein Lesen um der sozialen Eingebundenheit willen verstärkt zu untersuchen. Laut der Theorie gilt nämlich das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit neben den Bedürfnissen nach Kompetenzerleben und Autonomie als eines von drei Hauptbedürfnissen von Menschen (Ryan & Deci, 2000a). Gerade aus der Perspektive der Lesesozialisationsforschung (Groeben & Schroeder, 2004; Philipp, 2011) ist die soziale Lesemotivation vermutlich eine außerordentlich wichtige Facette, die mehr Beachtung verdient.

Dringend zu korrigieren ist in der Forschung die Tendenz, dass zum Teil ohne jede Begründung gekürzte Skalen eingesetzt werden, die dann wiederum zu einem aggregierten Wert zusammengefasst werden. Mitunter erfolgt dies nicht einmal sonderlich theoriekonform (z. B. bei Cox & Guthrie, 2001; Neugebauer, 2013). Natürlich steht jede Studie vor der Schwierigkeit, möglichst viele Variablen erfassen zu wollen. Wenn dies aber zu Lasten der eigentlich möglichen Genauigkeit erfolgt, gefährdet dies die Aussagekraft der Befunde und trägt unnötig zur Unübersichtlichkeit beim Forschungsstand bei. In diesem Zusammenhang ist auch auf den Mangel an Replikationsstudien hinzuweisen, die aber – siehe die Problematik Dimensionalität des MRQ (Watkins & Coffey, 2004) – dringend angezeigt wären; das gilt insbesondere für Studien, in denen die Lesemotivation eine abhängige Variable ist, also etwa in Interventionsstudien oder in Untersuchungen, die sich moderierenden Effekten wie soziodemografischen Merkmalen oder dem Fähigkeitsniveau widmen.

Noch stärker in den Blick sollten zukünftig die Zusammenhänge von motivationalen Konstrukten und Leseverstehensleistungen geraten. Gemäß der Angleichungstheorie (s. o., S. 16) ließen sich spezifische Zusammenhänge zwischen verschiedenen motivationalen Konstrukten und Leistungsindikatoren annehmen, die empirisch überprüft werden könnten und auch sollten. Es gibt erste Hinweise dafür, dass die Zusammenhänge in der Tat komplexer sind, als man bislang geglaubt hat (Ho & Guthrie, 2013). Damit einher geht die Frage danach, ob Lesemotivation die Lesekompetenz bedingt oder im Gegenteil von ihr abhängt bzw. ob es wechselseitige Effekte gibt. Auch hier deuten sich komplexere Dynamiken an, als man bisher meinte (Becker et al., 2010; McElvany et al., 2008; Stalder, 2013).

Schreiben

Die Schreibmotivationsforschung hat noch erheblich mehr weiße Flecken von der „terra incognita“ zu tilgen als die Lesemotivationsforschung. Im Gesamt fällt aber auf, dass die bislang am prominentesten erforschten Konstrukte noch am ehesten in Einklang mit dem stehen, was laut Modellen der Selbstregulation (s. o., S. 13) zum Kernbestand der motivationalen Elemente gehört. Das Problem ist dabei freilich, dass mit Ausnahme der Selbstwirksamkeit nicht bzw. kaum betrachtet wird, ob andere motivationale Konstrukte ebenfalls prädiktiv für Schreibleistungen sind. Weitgehend unerforscht sind Attributionsstile (erste Annäherungen liegen vor in den Studien von Shell, Colvin & Bruning, 1995, oder auch Swinton, Kurtz-Costes, Rowley & Okeke-Adeyanju, 2011). Hier wäre die Schreibmotivationsforschung gefragt, noch stärker theoriegeleitet motivationale Konstrukte in den Blick zu nehmen, von denen plausibel und begründet angenommen werden kann, dass sie günstig für die Schreibleistungen sind.

Noch völlig ungeklärt ist, ob sich aufs Schreiben das Konzept der in- und extrinsischen Motivation anwenden lässt. Zwar gibt es erste Hinweise darauf (Guay et al., 2010; s. auch die Frage nach dem Schreiben zum Vergnügen bei Moje, Overby, Tysvaer & Morris, 2008, sowie die Skala „Schreiben mögen“ bei Bruning et al., 2013, die tätigkeitsspezifische Anreize erfasst). Doch wäre dies noch weiter zu untersuchen. Dies böte auch die Chance, dass die zum Teil anzutreffende Misskonzeption von Interesse als Tätigkeitsanreiz (s. z. B. Lipstein & Renninger, 2007; Troia et al., 2012) korrigiert werden könnte und man inhaltlich angemessener die tätigkeitsspezifische intrinsische Schreibmotivation in den Blick nimmt. Wie in den Abschnitten 2.1.1 und 2.1.3 gezeigt wurde, liegt die Differenz zwischen Interesse und intrinsischer Motivation darin, ob es um die Tätigkeit oder den Gegenstand(sbereich) geht. Interesse ist per definitionem gegenstandsspezifisch, nicht tätigkeitsspezifisch. Allgemein verweist dies auf die Notwendigkeit der Theorie(weiter)entwicklung und entsprechender Operationalisierungen, um das globale Konzept „Schreibmotivation“ inhaltlich besser zu füllen, als es bislang der Fall ist.

Was aber vielleicht eine der ersten und wichtigsten Aufgaben – gerade in Qualifikationsarbeiten – darstellen dürfte, wären qualitative Studien. Ausgehend von den Befunden Nolens (2007) ließe sich für ältere Kinder und Jugendliche festhalten, welche Motivation sie zum produktiven Umgang mit Schriftsprache veran-

lasst. Dadurch ließe sich auch mehr über die Domänenspezifität erfahren, die sich in Nolens Studie angedeutet hat. Ergiebig wären in diesem Zusammenhang ebenfalls Studien, die die postulierten Funktionen des Schreibens (Ludwig, 1980) genauer in den Blick nehmen und prüfen, ob Kinder und Jugendliche diese Funktionen tatsächlich nennen.

Abgesehen davon bietet die Lesemotivationsforschung eine recht gute Basis für die intensivere Erforschung der Schreibmotivation. Dies zeigt sich insbesondere in den komplementären Instrumenten, die verschiedene Facetten, Kontexte, Schreibmedien, Textsorten etc. in den Blick nehmen. Hier ließe sich gezielt prüfen, ob es ähnliche oder andere Muster gibt, die beim Lesen schon vorgefunden wurden. Dies wiederum wäre ertragreich, um die Domänenspezifität der Schreibmotivation genauer zu verstehen.

Lesen und Schreiben

Studien, die sich der Lese- und Schreibmotivationsforschung widmen, sind leider noch ausgesprochen selten. Dies zu ändern, wird eine der Hauptaufgaben zukünftiger Studien sein. Besonders ertragreich erscheinen Studien, in denen parallele Instrumente zum Einsatz kommen, die sich jeweils auf die Domäne Lesen und die Domäne Schreiben beziehen (s. Hamilton et al., in press). Das kann – siehe die Studie von Nolen (2007) – sowohl qualitativ als auch quantitativ erfolgen (s. o., S. 35). Streng genommen kann es das nicht nur, vielmehr sollte die Lese- und Schreibmotivation unbedingt mit beiden Forschungszugängen in den Blick genommen werden. Gerade qualitative Studien würden dabei helfen, die Zusammenhänge zwischen Lesen und Schreiben noch besser zu verstehen. Vielleicht wäre ein erster möglicher Zugang, analog zur Leseautobiografie-Forschung von Personen Schreib- und Leseautobiografien zu erheben und diese systematisch auszuwerten.

Bei älteren Heranwachsenden ist leider nur wenig bekannt bzw. noch nicht stringent genug analysiert, wie Lese- und Schreibmotivation korrespondieren und divergieren (Moje et al., 2008). Unabdingbar erscheinen daher neben Längsschnittstudien Untersuchungen, die mit älteren Grundschulkindern und Jugendlichen aus der Sekundarstufe durchgeführt werden. Das würde dabei helfen, mehr über die unter Umständen interdependente, vielleicht auch unabhängig voneinander laufende Genese der Lese- und Schreibmotivation zu erfahren. Zugleich könnte ein solches Vorgehen, das zeitlich dichter an den interessierenden Altersphasen ist, noch genauere Einblicke ermöglichen.

Grundsätzlich ist das Desiderat bei der simultanen Erfassung von Lese- und Schreibmotivation zum gegenwärtigen Stand derart groß, dass zunächst einmal überhaupt jegliche Bemühung zu honorieren ist, die immense Forschungslücke zu schließen. Viel wäre schon gewonnen, wenn Lese- und Schreibmotivationsforschung in eine theoriegeleitete Diskussion einsteigen würden, um die drängendsten Forschungsfragen und zentralen Konstrukte zu bestimmen. Denn das ist Chance und Herausforderung zugleich bei den grundsätzlich komplementären Forschungsständen und der Überlegenheit der Lesemotivationsforschung: einen Kernbereich der Motivation zu finden, der beiden Domänen gerecht wird.

Literaturverzeichnis

- Afflerbach, P. P. & Cho, B.-Y. (2009). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Forms of Reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69–90). New York: Routledge.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences between Reading Skills and Reading Strategies. *Reading Teacher*, 61 (5), 364–373.
- Alexander, P. A., Graham, S. & Harris, K. R. (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 129–154.
- Andringa, E. (2004). The Interface between Fiction and Life: Patterns of Identification in Reading Autobiographies. *Poetics Today*, 25 (2), 205–240.
- Artelt, C., Naumann, J. & Schneider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster: Waxmann.
- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W. & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA): Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 6–27.
- Baker, L. & Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

- Barbeiro, L. (2011). What Happens When I Write? Pupils' Writing about Writing. *Reading and Writing*, 24 (7), 813-834.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 773-785.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Boscolo, P. (2009). Engaging and Motivating Children to Write. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds.), *The Sage Handbook of Writing Development* (pp. 300-312). Los Angeles: Sage.
- Boscolo, P. & Hidi, S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 1-14). Bingley: Emerald.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. & Zumbunn, S. (2013). Examining Dimensions of Self-Efficacy for Writing. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 25-38.
- Brunstein, J. C. & Glaser, C. (2011). Testing a Path-Analytic Mediation Model of How Self-Regulated Writing Strategies Improve Fourth Graders' Composition Skills: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Educational Psychology*, 103 (4), 922-938.
- Chan, L. K. S. (1994). Relationship of Motivation, Strategic Learning, and Reading Achievement in Grades 5, 7, and 9. *Journal of Experimental Education*, 62 (4), 319-339.
- Coddington, C. S. (2009). *The Effects of Constructs of Motivation that Affirm and Undermine Reading Achievement Inside and Outside of School on Middle School Students' Reading Achievement*. Dissertation, University of Maryland. Baltimore.
- Cox, K. E. & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 116-131.
- Dinsmore, D., Alexander, P. & Loughlin, S. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 391-409.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford Publications.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64 (3), 830-847.
- Elliot, A. J. & Fryer, J. W. (2008). The Goal Concept in Psychology. In J. Y. Shah & W. L. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp. 235-250). New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Englert, C. S., Taffy, R. E., Fear, K. L. & Anderson, L. M. (1988). Students' Metacognitive Knowledge about How to Write Informational Texts. *Learning Disability Quarterly*, 11 (1), 18-46.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic Intrinsic Motivation in Young Elementary School Children. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 525-538.
- Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens: Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: Lit.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 2nd ed. (pp. 457-478). Mahwah: Erlbaum.
- Graham, S., Berninger, V. & Abbott, R. (2012). Are Attitudes toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study with Primary Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 51-69.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35 (1), 3-12.
- Graham, S. & Perin, D. (2007). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 445-476.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. (1990). The Functions of Reading: A Cross-Cultural Perspective. *Reading Research Quarterly*, 25 (3), 172-195.
- Green, J., Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2007). Motivation and Engagement in English, Mathematics and Science High School Subjects: Towards an Understanding of Multidimensional Domain Specificity. *Learning and Individual Differences*, 17 (3), 269-279.
- Groeben, N. (2004). Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 11-35). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Schroeder, S. (2004). Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 306-348). Weinheim: Juventa.

- Guay, F., Chanal, J. P., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S. & Boivin, M. (2010). Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary Schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 711-735.
- Guthrie, J. T. & Coddington, C. S. (2009). Reading Motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 503–525). New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S. & Wigfield, A. (2009). Profiles of Reading Motivation among African American and Caucasian Students. *Journal of Literacy Research*, 41 (3), 317-353.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Ho, A. N. (2013). Modeling the Relationships among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48 (1), 9-26.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L. & Morrison, D. A. (2012). Motivation, Achievement, and Classroom Contexts for Information Book Reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & S. L. Klauda (Eds.), *Adolescents' Engagement in Academic Literacy* (pp. 1–51). College Park: University of Maryland.
- Guthrie, J. T., Taboada, A. & Wigfield, A. (2011). Alignment of Cognitive Processes in Reading with Motivations for Reading. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts*. 3rd ed. (pp. 125–131). New York: Routledge.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. In P. D. Pearson, R. Barr & M. L. Kamil (Eds.), *Handbook of Reading Research. Volume III* (pp. 403–422). New York: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A. & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 601–634). New York: Springer.
- Guthrie, J., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Rice, M. E., Faibisch, F., Hunt, B. & Mitchell, A. (1996). Growth of Literacy Engagement: Changes in Motivations and Strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31 (3), 306-332.
- Hamilton, E.W., Nolen, S. B. & Abbott, R. D. (in press). Developing Measures of Motivational Orientation to Read and Write: A Longitudinal Study. *Learning and Individual Differences*.
- Harlaar, N., Deater-Deckard, K., Thompson, L. A., DeThorne, L. S. & Petrill, S. A. (2011). Associations between Reading Achievement and Independent Reading in Early Elementary School: A Genetically Informative Cross-Lagged Study. *Child Development*, 82 (6), 2123-2137.
- Henschel, S., Roick, T., Brunner, M. & Stanat, P. (im Druck). Leseselbstkonzept und Textart: Lassen sich literarisches und faktuales Leseselbstkonzept trennen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41 (2), 111-127.
- Ho, A. N. & Guthrie, J. T. (2013). Patterns of Association Among Multiple Motivations and Aspects of Achievement in Reading. *Reading Psychology*, 34 (2), 101-147.
- Huang, C. (2012a). Discriminant and Criterion-Related Validity of Achievement Goals in Predicting Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104 (1), 48-73.
- Huang, C. (2012b). Discriminant and Incremental Validity of Self-Concept and Academic Self-Efficacy: A Meta-Analysis. *Educational Psychology*, 32 (6), 777-805.
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. & Harackiewicz, J. M. (2010). A Meta-Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs with Similar Labels? *Psychological Bulletin*, 136 (3), 422-449.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275–286). Weinheim: Juventa.
- Kaplan, A., Lichtinger, E. & Gorodetsky, M. (2009). Achievement Goal Orientations and Self-Regulation in Writing: An Integrative Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 51-69.
- Kellogg, R. T. (1986). Designing Idea Processors for Document Composition. *Behavior Research Methods*, 18 (2), 118-128.
- Klassen, R. M. (2007). Using Predictions to Learn about the Self-Efficacy of Early Adolescents with and without Learning Disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (2), 173-187.
- Klassen, R. M. & Georgiou, G. (2008). Spelling and Writing Self-Efficacy of Indo-Canadian and Anglo-Canadian Early Adolescents. *Journal of International Migration and Integration*, 9 (3), 311-326.
- Klassen, R. M. & Usher, E. L. (2010). Self-Efficacy in Educational Settings: Recent Research and Emerging Directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead. Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (pp. 1–33). Bingley: Emerald.

- Lau, K. L. (2004). Construction and Initial Validation of the Chinese Reading Motivation Questionnaire. *Educational Psychology*, 24 (6), 845-865.
- Lau, K. L. (2012). Construction and Validation of a Chinese SRL-Based Reading Instruction Questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 18 (5), 489-509.
- Law, Y.-K. (2009). The Role of Attribution Beliefs, Motivation and Strategy Use in Chinese Fifth-Graders' Reading Comprehension. *Educational Research*, 51 (1), 77-95.
- Limpo, T. & Alves, R. A. (2013). Modeling Writing Development: Contribution of Transcription and Self-Regulation to Portuguese Students' Text Generation Quality. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 401-413.
- Lin, C., Monroe, B. W. & Troia, G. A. (2007). Development of Writing Knowledge in Grades 2–8: A Comparison of Typically Developing Writers and Their Struggling Peers. *Reading & Writing Quarterly*, 23 (3), 207-230.
- Lin, D., Wong, K. & McBride-Chang, C. (2012). Reading Motivation and Reading Comprehension in Chinese and English among Bilingual Students. *Reading and Writing*, 25 (3), 717-737.
- Lipstein, R. L. & Renninger, K. A. (2007). "Putting Things into Words": The Development of 12–15-Year-Old Students' Interest for Writing. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 113–140). Bingley: Emerald.
- 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.
- Logan, S. & Medford, E. (2011). Gender Differences in the Strength of Association between Motivation, Competency Beliefs and Reading Skill. *Educational Research*, 53 (1), 85-94.
- Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The Importance of Intrinsic Motivation for High and Low Ability Readers' Reading Comprehension Performance. *Learning and Individual Differences*, 21 (1), 124-128.
- Ludwig, O. (1980). Funktionen geschriebener Sprache und ihr Zusammenhang mit Funktionen der gesprochenen und inneren Sprache. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 8 (1), 74-95.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 77–104). New York: Routledge.
- Massey, D. D. (2009). Self-Regulated Comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 389–399). New York: Routledge.
- Mata, L. (2011). Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children. *Reading Psychology*, 32 (3), 272-299.
- McElvany, N., Kortenbruck, M. & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (3-4), 207-219.
- McGeown, S. P., Norgate, R. & Warhurst, A. (2012). Exploring Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation among Very Good and Very Poor Readers. *Educational Research*, 54 (3), 309-322.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2012). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*, 35 (3), 328-336.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. & Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47 (3), 283-306.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- Medford, E. & McGeown, S. P. (2012). The Influence of Personality Characteristics on Children's Intrinsic Reading Motivation. *Learning and Individual Differences*, 22 (6), 786-791.
- Moje, E. B., Overby, M., Tysvaer, N. & Morris, K. (2008). The Complex World of Adolescent Literacy: Myths, Motivations, and Mysteries. *Harvard Educational Review*, 78 (1), 107-153.
- Möller, J. & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur habituellen Lesemotivation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 259-267.
- Möller, J. & Retelsdorf, J. (2008). Lesen oder Fernsehen? Zur Vorhersage von Tätigkeitspräferenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (1), 13-21.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101–124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Morphy, P. & Graham, S. (2012). Word Processing Programs and Weaker Writers/Readers: A Meta-Analysis of Research Findings. *Reading and Writing*, 25 (3), 641-678.
- Mucherah, W. & Yoder, A. (2008). Motivation for Reading and Middle School Students' Performance on Standardized Testing in Reading. *Reading Psychology*, 29 (3), 214-235.
- Murphy, P. K. & Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 3-53.

- Naeghel, J. d., 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.
- Neugebauer, S. R. (2013). A Daily Diary Study of Reading Motivation Inside and Outside of School: A Dynamic Approach to Motivation to Read. *Learning and Individual Differences*, 24 (1), 152-159.
- Nolen, S. B. (2007). Young Children's Motivation to Read and Write: Development in Social Contexts. *Cognition and Instruction*, 25 (2), 219-270.
- Ossner, J. (1995). Prozessorientierte Schreibdidaktik in Lehrplänen. In J. Baurmann & R. Weingarten (Hrsg.), *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte* (S. 29–50). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Paige, D. D. (2011). Engaging Struggling Adolescent Readers through Situational Interest: A Model Proposing the Relationships among Extrinsic Motivation, Oral Reading Proficiency, Comprehension, and Academic Achievement. *Reading Psychology*, 32 (5), 395-425.
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-Efficacy in School Contexts. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 39 (4), 239-249.
- Pajares, F. & Cheong, Y. F. (2003). Achievement Goal Orientations in Writing: A Developmental Perspective. *International Journal of Educational Research*, 39 (4), 437-455.
- Pajares, F. & Johnson, M. J. (1996). Self-Efficacy Beliefs and the Writing Performance of Entering High School Students. *Psychology in the Schools*, 33 (2), 163-175.
- Pajares, F., Johnson, M. J. & Usher, E. L. (2007). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42 (1), 104-120.
- Pajares, F., Miller, M. D. & Johnson, M. J. (1999). Gender Differences in Writing Self-Beliefs of Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (1), 50-61.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1997). Influence of Self-Efficacy on Elementary Students' Writing. *Journal of Educational Research*, 90 (6), 353-360.
- Pajares, F. & Valiante, G. (1999). Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students. *Contemporary Educational Psychology*, 24 (4), 390-405.
- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26 (3), 366-381.
- Payne, S. C., Youngcourt, S. S. & Beaubien, J. M. (2007). A Meta-Analytic Examination of the Goal Orientation Nomological Net. *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), 128-150.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), 315-341.
- Petscher, Y. (2010). A Meta-Analysis of the Relationship between Student Attitudes towards Reading and Achievement in Reading. *Journal of Research in Reading*, 33 (4), 335-355.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (in press). Students' Extracurricular Reading Behavior and the Development of Vocabulary and Reading Comprehension. *Learning and Individual Differences*.
- Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz: Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 42 (3), 167-176.
- Philipp, M. (2010). *Lesen empeerisch: Eine Längsschnittstudie zur Bedeutung von peer groups für Lesemotivation und -verhalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Philipp, M. (2011). *Lesesozialisation in Kindheit und Jugend: Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Philipp, M. (2012). Wirksame Schreibförderung: Metaanalytische Befunde im Überblick. *Didaktik Deutsch*, 19 (33), 59-73.
- Philipp, M. (2013). *Motiviert lesen und schreiben: Dimensionen, Bedeutung, Förderung*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Philipp, M. & Schaffner, E. (eingereicht). Wechselseitige Effekte zwischen intrinsischer Lesemotivation und Leseleistung? Überprüfung eines Cross-lagged-Panel-Modells für Schüler unterschiedlicher Schulformen. Eingereichtes Manuskript.
- Philipp, M. & Sturm, A. (2011). Literalität und Geschlecht: Zum subjektiv wahrgenommenen und in Leistungstests ermittelten schriftsprachlichen Leistungsvermögen von Jungen und Mädchen. *Didaktik Deutsch*, 17 (31), 68-95.
- Poloczek, S., Karst, K., Praetorius, A.-K. & Lipowsky, F. (2011). Generalisten oder Spezialisten? Bereichsspezifität und leistungsbezogene Zusammenhänge des schulischen Selbstkonzepts von Schulanfängern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25 (3), 173-183.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Puustinen, M. & Pulkkinen, L. (2001). Models of Self-Regulated Learning: A Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45 (3), 269-286.

- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Entwicklungen von Lesekompetenz und Lesemotivation: Schereneffekte in der Sekundarstufe? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (4), 179-188.
- Rheinberg, F. (2002). *Motivation* (4., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–58). Weinheim: Juventa.
- Rosebrock, C. (2007). Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. In A. Bertschi-Kaufmann (Hrsg.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien* (S. 50–65). Seelze-Velber: Friedrich.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (4), 268-286.
- Schaffner, E. & Schiefele, U. (in press). The Prediction of Reading Comprehension by Cognitive and Motivational Factors: Does Text Accessibility during Comprehension Testing Make a Difference? *Learning and Individual Differences*.
- Schiefele, U. (1999). Interest and Learning from Text. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 257-279.
- Schiefele, U. (2009a). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Psychologie* (S. 151–177)
- Schiefele, U. (2009b). Situational and Individual Interest. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 197–222). New York: Routledge.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (im Druck). Lesemotivation im Grundschulalter – Ergebnisse einer Interviewstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427-463.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 35–53). New York: Routledge.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shell, D. F., Colvin, C. & Bruning, R. H. (1995). Self-Efficacy, Attribution, and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement: Grade-Level and Achievement-Level Differences. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 386-398.
- Shell, D. F., Murphy, C. C. & Bruning, R. H. (1989). Self-Efficacy and Outcome Expectancy Mechanisms in Reading and Writing Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81 (1), 91-100.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P. & Protopapas, A. (2006). Classification of Students with Reading Comprehension Difficulties: The Roles of Motivation, Affect, and Psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29 (3), 159-180.
- Stalder, U. M. (2013). *Leselust in Risikogruppen: Gruppenspezifische Wirkungszusammenhänge*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 249–269). Opladen: Leske + Budrich.
- Swinton, A. D., Kurtz-Costes, B., Rowley, S. J. & Okeke-Adeyanju, N. (2011). A Longitudinal Examination of African American Adolescents' Attributions about Achievement Outcomes. *Child Development*, 82 (5), 1486-1500.
- Taboada Barber, A. & Buehl, M. M. (2012). Relations among Grade 4 Students' Perceptions of Autonomy, Engagement in Science, and Reading Motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81 (1), 22-43.
- Tercanlioglu, L. (2001). The Nature of Turkish Students' Motivation for Reading and Its Relation to Their Reading Frequency. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1 (2), 2001.
- Troia, G. A., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K. A. & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between Writing Motivation, Writing Activity, and Writing Performance: Effects of Grade, Sex, and Ability. *Reading and Writing*, 26 (1), 17-44.
- Troia, G. A., Shankland, R. K. & Wolbers, K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28 (1), 5-28.
- Unrau, N. & Schlackman, J. (2006). Motivation and Its Relationship with Reading Achievement in an Urban Middle School. *The Journal of Educational Research*, 100 (2), 81-101.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- van Elsäcker, W. (2002). *Development of Reading Comprehension: The Engagement Perspective*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Nimjegen. Nimjegen.

- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C. & Kutzelnann, S. (2012). Does Family Make a Difference? Mid-Term Effects of a School/ Home-Based Intervention Program to Enhance Reading Motivation. *Learning and Instruction*, 22 (2), 79-91.
- Wang, J. H.-y. & Guthrie, J. T. (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), 162-181.
- Watkins, M. W. & Coffey, D. Y. (2004). Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 110-118.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 73-94). New York: Guilford Publications.
- Weiner, B. (2010). The Development of an Attribution-Based Theory of Motivation: A History of Ideas. *Educational Psychologist*, 45 (1), 28-36.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010a). Modern Expectancy-Value Models in Developmental and Educational Psychology. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The Decade Ahead. Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement* (pp. 36-70). Bingley: Emerald.
- Wigfield, A. & Cambria, J. (2010b). Students' Achievement Values, Goal Orientations, and Interest: Definitions, Development, and Relations to Achievement Outcomes. *Developmental Review*, 30 (1), 1-35.
- Wigfield, A., Cambria, J. & Ho, A. N. (2012). Motivation for Reading Information Texts. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & S. L. Klau- da (Eds.), *Adolescents' Engagement in Academic Literacy* (pp. 52-102). College Park: University of Maryland.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Re- view*, 12 (3), 265-310.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psycholo- gy*, 58 (1), 68-81.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Read- ing. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 420-432.
- Williams, T. L. (2009). A Framework for Nonfiction in the Elementary Grades. *Literacy Research and Instruction*, 48 (3), 247-263.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educa- tional Psychologist*, 38 (4), 189-205.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self- Regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Develop- ments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007). A Writer's Discipline: The Development of Self-Regulatory Skill. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 51-69). Bingley: Emerald.
- Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (1), 73-101.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-Regulated Learning and Performance: An Introduction and an Overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 1-12). New York: Rout- ledge.

Autor

Maik Philipp, Dr. phil., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum Lesen der Pädagogischen Hochschule an der Fachhochschule Nordwestschweiz. Arbeitsschwerpunkte: Erwerb und Förderung von Motivation, Strategien und Kompetenzen in den Domänen Lesen und Schreiben unter besonderer Berücksichtigung des kooperativen Lernens sowie Interventionsforschung.

Quelle est ma motivation lorsque je lis et écris ? Et si je suis motivé, de quelle manière ?

Mise en évidence et nécessité de clarifier les différents niveaux de motivation à lire et écrire

Maik Philipp

Chapeau

Une personne motivée pour lire et écrire lit-elle et écrit-elle forcément de bon cœur ? Là où le sens commun nous inciterait à répondre intuitivement par un « oui » sans ambiguïté, le monde scientifique se refuse à donner une réponse positive unanime. En fait, plusieurs constructions théoriques issues notamment de la psychologie de la motivation entrent en jeu. Elles peuvent se recouper partiellement mais aussi diverger fondamentalement. Cet article aborde de manière détaillée le domaine complexe de la motivation à lire et à écrire sous une double perspective. Dans une première partie, diverses constructions théoriques sont présentées de manière systématique. La seconde partie met en lumière une partie des expériences faites de manière empirique afin de définir plus précisément les liens entre les différentes variables de la motivation et les mesures de performance. L'article se conclut par une récapitulation des recherches existantes et à mener.

Mots clés

motivation à lire, motivation à écrire, motivation intrinsèque, motivation extrinsèque, orientation sur les objectifs, intérêt, image de soi, auto-efficacité, théorie de l'attente et de la valeur, performances en lecture, performances en écriture

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2013 von leseforum.ch veröffentlicht.