

Freizeitliches Schreiben und Lesen von Kindern  
im Grundschulalter: Bereichsspezifische Überzeugungen,  
Geschlecht und Bildungshintergrund als Determinanten

---

Der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie

der Friedrich-Alexander-Universität

Erlangen-Nürnberg

Zur

Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

vorgelegt von

Lisa Birnbaum, M.A.

Als Dissertation genehmigt

von der Philosophischen Fakultät und Fachbereich Theologie  
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Tag der mündlichen Prüfung: 20.09.2021

Vorsitzender des Promotionsorgans: Prof. Dr. Demmelhuber

Gutachter:

Prof. Dr. Stephan Kröner

Prof. Dr. Dr. Albert Ziegler

Prof. Dr. Jörn Sparfeldt

Prof. Dr. Thomas Eberle

*I declare after all  
there is no enjoyment  
like reading [and writing].*

*Jane Austen*

# Inhalt

Zusammenfassung .....	6
Abstract .....	9
1 Zur Relevanz des Schreibens und Lesens in der Freizeit .....	11
2 Freizeitliches Schreiben und Lesen als kulturelle Bildung.....	12
2.1. Der Bildungsbegriff.....	12
2.2 Der Kulturbegriff.....	13
2.3 Kulturelle Bildung und kulturelle Aktivitäten .....	14
2.4 Freizeitliches Schreiben und Lesen im Grundschulalter.....	15
3 Freizeitliches Schreiben und Lesen vor dem Hintergrund des Person-Umwelt- Transaktionsmodells von Kröner (2013) .....	17
4 Ziele und übergeordnete Fragestellungen.....	21
5 A Review on Antecedents and Consequences of Leisure Reading and Writing in Children (Birnbaum & Kröner, 2022) .....	21
6 Eigene empirische Untersuchungen zum freizeitlichen Schreiben und Lesen von Grundschulkindern als Person-Umwelt-Transaktion.....	23
6.1 Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern (Birnbaum, Schüller & Kröner, 2019) .....	24
6.2 Who Likes to Engage in Writing? The Role of Children’s Beliefs and Intrinsic Value Regarding Leisure Writing (Birnbaum, Schüller & Kröner, 2020).....	26
6.3 What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire (Schüller, Birnbaum & Kröner, 2017) .....	28
7 Diskussion.....	32
7.1 Die Verwendung des P-U-Transaktionsmodell als theoretisches Rahmenmodell zur Erklärung freizeitlichen Schreibens und Lesens.....	33
7.2 Zentrale Befunde der vorliegenden Arbeit.....	34

7.3 Reflexion methodischer Aspekte und Implikationen für künftige Forschung .....	35
7.4 Anregungen für die pädagogische Praxis .....	39
7.5 Projektideen für künftige Forschung .....	40
8 Fazit .....	44
Literaturverzeichnis .....	45
10 Anhang .....	56
Beitrag 1: „A Review on Antecedents and Consequences of Leisure Reading and Writing in Children“ .....	
Beitrag 2: „Überzeugungen zum freizeithlichen Schreiben bei Grundschulkindern“ .....	
Beitrag 3: „Who likes to engage in writing? – Children’s beliefs regarding (intrinsic value of) leisure writing“ .....	
Beitrag 4: „What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire“ .....	

## Zusammenfassung

Schreiben und Lesen sind elementare Kulturtechniken, welche Kinder während der Grundschulzeit nicht nur erwerben, sondern auch im Freizeitkontext nutzen. Sie eröffnen den Zugang zu kultureller Teilhabe und können als integraler Bestandteil kultureller Bildung betrachtet werden. Die vorliegende Arbeit geht auf Basis der vier ihr zugrundeliegenden Zeitschriftenartikel der Frage nach, welche Determinanten freizeithliches Schreiben und Lesen von Kindern im Grundschulalter erklären.

Um den aktuellen empirischen Forschungsstand zu Determinanten und Kriterien freizeithlichen Schreibens und Lesens von Kindern im Grundschulalter aufzuarbeiten, wurde ein Scoping Review durchgeführt (Birnbäum & Kröner, 2022): Von 982 in Scopus aufgefundenen Originalarbeiten entsprachen  $n = 62$  den Einschlusskriterien. Die meisten dieser Publikationen fokussierten auf das Lesen ( $n = 58$ ) und nur wenige Arbeiten ( $n = 4$ ) bezogen sich auch oder ausschließlich auf das Schreiben. Am häufigsten wurden Zusammenhänge von freizeithlichem Schreiben oder Lesen mit bereichsspezifischen Variablen berichtet. Die vorliegende Evidenz bezog sich überwiegend auf korrelative Befunde. Darüber hinaus zeigte sich, dass die meisten Arbeiten nur ausgewählte Determinanten einbezogen, nicht aber eine große Bandbreite.

Im Rahmen des Scoping Reviews wurde als Forschungsdesiderat sichtbar, dass eine umfassende empirische Untersuchung einer großen Bandbreite an Determinanten freizeithlichen Lesens und insbesondere Schreibens noch aussteht. Hierauf beziehen sich die drei im Folgenden dargestellten, eigenen empirischen Originalarbeiten. Als theoretisches Rahmenmodell wurde das Person-Umwelt-Transaktionsmodell verwendet, in welchem das Ausmaß kultureller Aktivitäten auf darauf bezogene bereichsspezifische Überzeugungen zurückgeführt wird (untergliedert in den intrinsischen Wert sowie weitere, diesem vorauslaufende verhaltensbezogene, normative und Kontrollüberzeugungen). Die bereichsspezifischen Variablen werden wiederum durch bereichsübergreifende Variablen (wie Geschlecht und Bildungshintergrund) erklärt (Kröner, 2013). Darauf basierend wurde in den ersten beiden Beiträgen die Frage untersucht, welche bereichsspezifischen Überzeugungen Kinder gegenüber freizeithlichen Schreibaktivitäten aufweisen und welche Relevanz bereichsübergreifenden Determinanten zukommt. Letzteres wurde exemplarisch anhand des Geschlechts der Kinder und anhand des Bildungshintergrundes der Mutter untersucht. Im ersten

Zeitschriftenartikel wurden im Rahmen von Vorstudien Skalen zu den freizeithlichen Schreibaktivitäten, zum intrinsischen Wert und zu weiteren Überzeugungen entwickelt (Birnbäum et al., 2019). Im zweiten Zeitschriftenartikel wurden die entwickelten Skalen bei einer größeren Stichprobe eingesetzt. Es bestand die Erwartung, dass die vorauslaufenden Überzeugungen zu den Schreibaktivitäten deren intrinsischen Wert erklären, welcher wiederum Varianz in den freizeithlichen Schreibaktivitäten der Kinder aufklären sollte. Außerdem sollten der intrinsische Wert und die weiteren Überzeugungen die Effekte von Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter auf das freizeithliche Schreiben vermitteln. Die Analysen erfolgten mittels Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodellen, welche die aufgestellten Hypothesen weitgehend bestätigen konnten: Alle Überzeugungen trugen zur Erklärung freizeithlichen Schreibens bei. Es deuteten sich keine oder allenfalls geringe Effekte des Bildungshintergrunds der Mutter auf die Überzeugungen an. Jedoch zeigte sich, dass Mädchen in ihrer Freizeit mehr und häufiger schreiben als Jungen (Birnbäum, Schüller & Kröner, 2020). Die Geschlechtsunterschiede im freizeithlichen Schreiben konnten vollständig durch die Mittelwertsunterschiede im intrinsischen Wert erklärt werden.

In der dritten eigenen empirischen Studie wurden – analog zu den Studien zum freizeithlichen Schreiben – sowohl Analysen zu Effekten einer großen Bandbreite bereichsspezifischer Determinanten als auch zur Relevanz von Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter für freizeithliches Lesen vorgenommen (Schüller et al., 2017). Bei den bereichsspezifischen Determinanten für freizeithliches Lesen zeigte sich die gleiche Faktorenstruktur wie für freizeithliches Schreiben. Durch ein Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell mit dem intrinsischen Wert als Mediator, das analog zu dem Modell zum freizeithlichen Schreiben gebildet wurde, konnte substantielle Varianz im Ausmaß des freizeithlichen Lesens aufklärt werden. Wie in Bezug auf freizeithliches Schreiben waren auch für freizeithliches Lesen die Effekte der bereichsspezifischen Überzeugungen weitaus stärker als die der bereichsübergreifenden Variablen. Ebenso lagen keine oder allenfalls geringe Effekte des Bildungshintergrunds der Mutter vor und es konnten höhere Mittelwerte für Mädchen als für Jungen in allen Skalen nachgewiesen werden. Es gab jedoch auch einen Unterschied zwischen freizeithlichem Lesen und Schreiben: Die Geschlechtsunterschiede im freizeithlichen Lesen konnten – im Vergleich zum freizeithlichen Schreiben – nicht vollständig durch die Mittelwertsunterschiede im intrinsischen Wert erklärt werden.

Insgesamt zeigten die empirischen Studien, dass es wichtig es ist, eine große Bandbreite bereichsspezifischer Überzeugungen zu berücksichtigen und dass diese Überzeugungen die Effekte von bereichsübergreifenden Variablen wie Geschlecht und Bildungshintergrund auf freizeithliches Schreiben und Lesen weitgehend vermitteln. Dies spricht sowohl für die entwickelten Überzeugungsskalen als auch für die Eignung des verwendeten Person-Umwelt-Transaktionsmodells als theoretisches Rahmenmodell der empirischen Untersuchungen. Die Wahl des theoretischen Rahmenmodells wird reflektiert. Die zentralen Befunde und die gewählte methodische Vorgehensweise werden diskutiert. Des Weiteren werden Desiderate für die weitere Forschung erschlossen. Abschließend werden zwei Ideen für die weitere Forschung erläutert, die aufbauend auf die vorliegende Arbeit freizeithliches Schreiben und Lesen von Grundschulkindern unter Berücksichtigung des digitalen Wandels und des Empowerments in den Blick nehmen.

## Abstract

Writing and reading are elementary cultural techniques that children not only acquire during their primary school years, but also use in their leisure time. They provide access to cultural participation and can therefore be regarded as an integral part of cultural education. Based on four research articles, this work investigates the question of which determinants explain leisure-time writing and reading in elementary school children.

To review the current empirical state of research on determinants and criteria of leisure writing and reading of elementary school children, a scoping review was conducted (Birnbaum & Kröner, 2022): Of 982 original research articles found in Scopus,  $n = 62$  met the inclusion criteria. Most of these publications focused on reading ( $n = 58$ ) and only a few papers ( $n = 4$ ) also or exclusively addressed writing. Associations of leisure-time writing or reading with domain-specific variables were most frequently reported. The available evidence was predominantly related to correlative findings. Also, it appeared that most papers included only selected determinants, rather than a wide range.

In the course of the scoping review, it became apparent as a research desideratum that a comprehensive empirical investigation of a wide range of determinants of leisure reading and especially writing is still outstanding. This was the focus of the three original empirical studies presented below. The theoretical framework used is the person-environment transaction framework, in which the extent of cultural activities is attributed to domain-specific beliefs related to them (subdivided into intrinsic value and other behavioral, normative, and control beliefs that precede it). The domain-specific variables are in turn explained by domain-general variables (Kröner, 2013). Based on this, the first two papers investigated the question of which domain-specific beliefs children explain leisure-writing activities and the relevance of domain-general determinants. The latter was examined exemplarily based on the children's gender and the mother's educational attainment. In the first research article, scales on intrinsic value, other beliefs, and leisure-writing activities were developed in preliminary studies (Birnbaum et al., 2019). In the second research article, the developed scales were used with a larger sample. The hypothesis was that the preceding beliefs about leisure writing would explain their intrinsic value, which in turn should explain variance in children's leisure writing. In addition, the intrinsic value was expected to mediate the effects of gender and the mother's educational attainment on leisure writing. Analyses were conducted using multi-

group structural equation modeling, which largely confirmed the hypotheses posited: All beliefs contributed to explain leisure writing. No or only small effects of the mother's educational attainment on the beliefs were found, but girls were found to write more and more frequently in their leisure time than boys (Birnbaum, Schüller & Kröner, 2020). Gender differences in leisure writing could be completely explained by gender mean differences in the intrinsic value.

In the third empirical study – analogous to the studies on leisure writing – analyses were conducted on effects of a wide range of domain-specific determinants as well as on the relevance of gender and mother's educational attainment for leisure reading (Schüller et al., 2017). The domain-specific determinants for leisure reading showed the same factor structure as for leisure writing. A multi-group structural equation model with intrinsic value as mediator, analogously to the model for leisure writing, explained substantial variance in leisure reading. As for leisure writing, for leisure reading the effects of domain-specific beliefs were far stronger than those of domain-general variables. Similarly, there were no to only small effects of the mother's educational attainment. Higher mean values were demonstrated for girls than for boys in all scales. However, there was also a difference between leisure reading and writing: Gender differences in leisure reading – compared to leisure writing – could not be completely explained by mean differences in intrinsic value.

Overall, the empirical studies demonstrated the importance of considering a wide range of domain-specific beliefs and that these beliefs predominantly mediated the effects of domain-general variables such as gender and mother's educational attainment on leisure writing and reading. This indicates successful scale development and that the person-environment transaction framework is appropriate as a theoretical framework for the empirical research on leisure writing and reading. The choice of the theoretical framework model is reflected. The main findings and the chosen methodological approach are discussed. Furthermore, desiderata for further research are debated. Finally, two ideas for further research are presented that, building on the present work, concentrate on leisure writing and reading by elementary school children under consideration of digital change and empowerment.

## **1 Zur Relevanz des Schreibens und Lesens in der Freizeit**

Die Brieffreundschaft mit dem besten Freund, das persönliche Tagebuch, der Comic im Wohnzimmer und das Abenteuerbuch auf dem Nachtkästchen: Solche oder ähnliche Bilder entstehen vor dem inneren Auge, wenn man an Schreiben und Lesen als Freizeitaktivitäten von Kindern im Grundschulalter denkt. Derartige Freizeitaktivitäten tragen sicher dazu bei, dass Kinder neben Schule und Hausaufgaben auch in ihrer Freizeit ihre Schreib- und Lesekompetenzen verbessern. Zugleich ist es mutmaßlich nicht das primäre Ziel, welches Kinder beim freizeitlichen Schreiben und Lesen verfolgen. Schreiben und Lesen in der Freizeit dienen zu mehr als der Kompetenzentwicklung: Kinder, die in ihrer Freizeit lesen, erhalten darüber Zugang zu Kultur (Hurrelmann et al., 2011). Dies verweist auf den inhärenten Wert von Lesen und Schreiben als Freizeitaktivitäten.

Doch was bewegt Kinder im Grundschulalter zum Schreiben und Lesen in ihrer Freizeit? Welche Relevanz kommt bereichsspezifischen Überzeugungen und bereichsübergreifenden Variablen wie Geschlecht und Bildungshintergrund bei der Erklärung des freizeitlichen Schreib- und Leseverhaltens zu? Diese Fragestellungen werden in der vorliegenden Arbeit untersucht. Zunächst erfolgt eine Einführung in grundlegende Begriffe wie kulturelle Bildung sowie Schreiben und Lesen als Freizeitaktivitäten. Letztere können im Rahmen des Person-Umwelt-Transaktionsmodells (P-U-Transaktionsmodell; Kröner, 2013) verortet werden, welches als Rahmung für empirische Untersuchungen zu den Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben und Lesen unter der weiteren Berücksichtigung von Geschlecht und Bildungshintergrund als bereichsübergreifende Variablen von Grundschulkindern dient. Als erster Zeitschriftenartikel wird ein Scoping Review vorgestellt, welches den aktuellen Forschungsstand zum freizeitlichen Schreiben und Lesen von Kindern im Grundschulalter erfasst und vorhandene Forschungslücken ausweist. Es folgen Ausführungen zu drei weiteren Zeitschriftenartikeln mit eigenen empirischen Untersuchungen, zwei zum freizeitlichen Schreiben und einer zum freizeitlichen Lesen. Diese adressieren im Scoping Review identifizierte Forschungsdesiderate. Implikationen für das theoretische Rahmenmodell, zentrale Ergebnisse und die methodische Vorgehensweise werden ebenso diskutiert wie Projektideen für künftige Forschung.

## **2 Freizeitliches Schreiben und Lesen als kulturelle Bildung**

Zu Beginn dieser Arbeit stellt sich die Frage, was in der Literatur unter kultureller Bildung verstanden wird und wie sich freizeitliches Schreiben und Lesen in diesem Diskurs verorten lassen. Daher befasst sich dieses Kapitel zunächst mit den komplexen und komplementären Begriffen „Bildung“ und „Kultur“. Daran anschließend wird das Verständnis von kultureller Bildung und kulturellen Aktivitäten dargestellt. Schließlich wird beschrieben, was in der vorliegenden Arbeit unter freizeitlichen Schreib- und Leseaktivitäten von Kindern im Grundschulalter verstanden wird.

### **2.1. Der Bildungsbegriff**

*Bildung als Prozess:* Der Bildungsbegriff hat seine Wurzeln in der Antike: Bereits in Platons Höhlengleichnis ist die Vorstellung von Bildung als Weg zur Freiheit enthalten. Insbesondere für den Gebrauch des Bildungsbegriffes im Deutschen ist hervorzuheben, dass Bildung nicht mit Erziehung gleichzusetzen ist, auch wenn es im Englischen nur einen Begriff (*education*) für Bildung und Erziehung gibt. Erziehung ist intentional, Bildung hingegen ein selbstgesteuerter Prozess, der sich in der Wechselwirkung von Selbst und Welt vollzieht und somit nie zu einem Ende kommt (Benner & Dietrich, 2015; Humboldt, 1792/1903). Im Einklang damit steht, dass Bildung nicht nur handlungsfernes Wissen ist (Horlacher, 2004), sondern sich in allen – auch den alltäglichen – Tätigkeiten des Menschen niederschlägt, da „der wahre Zweck des Menschen [...] die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ ist (Humboldt, 1851/2020, S. 9). Auch moderne Bildungstheoretiker verstehen Bildung als Selbstbildung im Verhältnis des Einzelnen mit der Welt, also als Allgemeinbildung, und fordern Bildung für alle (Klafki, 2007; von Hentig, 2009). Wenn man Bildung als Prozess sieht, folgt daraus, dass Bildung auch Veränderung und Gestaltung umfasst, nicht zuletzt in der Auseinandersetzung mit kulturellen Inhalten (Dörpinghaus, 2009).

*Bildung als Ergebnis:* Die aus den Prozessen entstehenden Veränderungen einer Person können als Ergebnis von Bildung betrachtet werden. Dies schlägt sich in der Aneignung von Fähigkeiten wie Kulturtechniken ebenso nieder wie in persönlicher Entwicklung, insbesondere auf der Ebene charakteristischer Anpassungen, zu denen man auch Überzeugungen rechnen kann. Die charakteristischen Anpassungen werden in Ansätzen wie der Theorie des geplanten Verhaltens thematisiert und ermöglichen verändertes Verhalten (Ajzen, 1991; Birnbaum, Schüller & Kröner, 2020; Kröner et al., 2008; Kröner et al., 2021; McAdams, 2001). Auf dieser Ebene liegt der Ansatzpunkt für

die vorliegende Arbeit. Darüber hinaus kann Bildung auch zu Empowerment auf Gruppen- und Communityebene beitragen (Freire, 1990; Zimmerman, 1995; für eine detaillierte Darstellung des Empowerment-Konzeptes s. Lawson, 2011 und Shellman, 2014). Der Fokus in diesem Forschungsstrang liegt darauf, wie sich Mitglieder benachteiligter Personengruppen gemeinsam mit ihren individuellen Möglichkeiten für ihre Lebenswelt einsetzen (Carr et al., 2015; Cennamo et al., 2020; Freire, 1990; Zimmerman & Rappaport, 1988).

*Bildung als Angebot:* Bildungsprozesse können durch Bildungsangebote angeregt und unterstützt werden (Lederer, 2014, S. 271). Bildungsangebote gibt es in verschiedenen Kontexten, welche auf einem Gradienten von formalen bis hin zu informellen Bildungskontexten verortet sein können. Als formale Bildungskontexte sind beispielsweise Bildungsangebote in organisierten Bildungsinstitutionen wie einer Volkshochschule zu verstehen. Informelle Bildungsangebote stellen unter anderem Freizeitangebote dar (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2015; Ermert, 2009; Kröner et al., 2021; Schwan & Noschka-Roos, 2017; für einen Überblick zu Aspekten formalen und informellen Lernens s. Malcolm et al., 2003).

Zusammenfassend kann Bildung als Prozess, Ergebnis und Angebot betrachtet werden: Erstens vollzieht sich Bildung in der Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt. Zweitens bedeutet Bildung Veränderung in der Person, was sich in Kompetenzen und selbstbestimmten Handeln niederschlägt. Drittens ist Bildung vielfältig in ihren Angeboten (Kröner et al., 2021).

## **2.2 Der Kulturbegriff**

Wie der Bildungsbegriff hat auch der Kulturbegriff eine lange Geschichte und findet sich bis heute in einer großen Zahl von Differenzierungen wieder (Reckwitz, 2004): Bereits Cicero schreibt von einer *Cultura Animi*, worunter die Veredelung des Geistes zu verstehen ist (im Gegensatz zur *Cultura Agri*, welche sich auf den Ackerbau bezieht; Barth, 2018; Fuchs, 2013/2012). Eine bis heute immer wieder zitierte Definition aus dem 19. Jahrhundert ist das Verständnis von Kultur als „complex whole which includes knowledge, beliefs, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society“ (Tylor, 1920, S. 1). Diese Definition weist einen sehr weiten Kulturbegriff auf.

Auch in den letzten Jahrzehnten wurden vermehrt weite Kulturbegriffe angewandt (Jacques, 2013; Warde et al., 2007). Im Feld der kulturellen Bildung dagegen wird häufig

ein engeres Kulturverständnis im Sinne von Kultur als Künsten verwendet (Liebau, 2013). Auch in dieser engen Definition finden jedoch literarisches Schreiben und Prosaliteratur ihren Platz (Kristeller, 1951; Liebau, 2013). Da sich die vorliegende Arbeit im Feld der kulturellen Bildung verorten lässt, wird in dieser von einem engen Kulturverständnis ausgegangen.

### **2.3 Kulturelle Bildung und kulturelle Aktivitäten**

Analog zu den obigen Ausführungen zum Bildungsbegriff kann auch kulturelle Bildung als Prozess, Ergebnis und Angebot verstanden werden.

*Kulturelle Bildung als Prozess:* Kulturelle Bildung umfasst alle Prozesse mit künstlerischem Bezug wie Schreiben, Lesen, Musik und Tanz (Ermert, 2009). Es geht um das Entdecken, Gestalten und Erfahren von kulturellen Räumen und Gegenständen (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2015; Treptow, 2005). Kulturelle Bildung geht jedoch auch darüber hinaus, da die dabei ablaufenden Lernprozesse ebenso dazugehören. Dies äußert sich beispielsweise im kulturbezogenen Denken und Handeln (Netzwerk Stiftungen und Bildung, n. d.).

*Kulturelle Bildung als Ergebnis:* Auf dem Bildungs- und Kulturbegriff basierend zielt kulturelle Bildung auf die Veränderung des Verhältnisses von Subjekt und Kultur ab (Reinwand-Weiss, 2013). Kultureller Bildung werden Effekte auf die persönliche Entwicklung zugeschrieben: Nach der Seoul Agenda (2010, S. 3) wird kulturelle Bildung „als Basis für eine ausgeglichene kreative, kognitive, emotionale, ästhetische und soziale Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und lebenslang Lernenden“ verstanden. Kulturelle Bildung trägt demzufolge zu einer ganzheitlichen Bildung bei und fördert Partizipation am gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben (de Groote, 2019; Pazzini, 1999; Reinwand, 2012; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2013). Dieses Verständnis von kultureller Bildung greift die Forderung nach Beteiligung am kulturellen Leben und auf Freizeit für jedes Kind nach Artikel 31 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen auf, welche sich auch in nationalen Bildungsplänen niederschlägt (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016; Vereinte Nationen, 1989).

*Kulturelle Bildung als Angebot:* Auf der Angebotsseite der kulturellen Bildung besteht große Vielfalt, die in formalen und informellen Bildungskontexten angesiedelt sein können. Diese erstrecken sich von Projekten, über Veranstaltungsbesuche bis hin zu individuell ausgeübten Freizeitaktivitäten. Angebote kultureller Bildung vollziehen sich

in den kulturellen Aktivitäten selbst (Lowinski, 2009), wobei unter Aktivitäten vollständige, zielorientierte und vom Handelnden selbstregulierte Handlungen verstanden werden (Kröner, 2013; Volpert, 1992). Diese Aktivitäten können im Sinne einer zunehmend verbreiteten Omnivoren-Haltung highbrow, middlebrow und lowbrow cultural Activities gleichermaßen umfassen (Peterson, 1997; Warde et al., 2007). Dem dieser Arbeit zugrunde gelegtem engen Kulturverständnis entsprechen die sogenannten highbrow cultural Activities, wobei middlebrow und lowbrow cultural Activities insbesondere bei Kindern auf die highbrow cultural Activities wie literarisches Schreiben und Prosaliteratur vorbereiten.

Eine weitere Unterteilung kultureller Partizipation kann in rezeptiv, aktiv-reproduzierend und kreativ vorgenommen werden (Brickenkamp, 1990). Beispielsweise ist Lesen vor allem rezeptiv, einen Text abzuschreiben stellt eine aktiv-reproduktive Aktivität und eine Geschichte zu erfinden und aufzuschreiben eine kreative Aktivität dar (s. jedoch fließende Übergänge zwischen rezeptiv und aktiv-reproduzierend beispielsweise im Bereich Musik bei Penthin et al., 2017).

## **2.4 Freizeitliches Schreiben und Lesen im Grundschulalter**

Zwei kulturelle Aktivitäten sind im Bildungsbereich omnipräsent und auch aus dem alltäglichen Leben nicht wegzudenken: Schreiben und Lesen. Die gesellschaftliche, soziale, wirtschaftliche und individuelle Relevanz des Schreibens und Lesens zeigt sich in zweierlei Hinsicht (Lobin, 2014; Reinwand, 2012). Einerseits prägen Schreiben und Lesen seit Jahrtausenden unsere Kultur (Maye, 2010). Andererseits ermöglichen diese Aktivitäten den Erwerb wichtiger Kompetenzen und schaffen damit die Basis für lebenslanges Lernen sowie zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 2004; Freire, 1990; UNESCO Education Sector, 2004).

Schreiben und Lesen werden mit Eintritt in die Grundschule zu zentralen Aktivitäten. Eine wesentliche Aufgabe der Grundschule ist es, den Erwerb von Schreib- und Lesefähigkeiten jedes einzelnen Kindes so zu fördern, dass es am Ende der Grundschulzeit Texte verfassen und erschließen kann. In der empirischen Bildungsforschung wird in vielen Untersuchungen der Erwerb von Schreib- und Lesekompetenzen sowie deren Determinanten im Schulkontext in den Blick genommen. Auch hier wird jedoch die Bedeutung von Schreiben und Lesen als über schulische Zwecke hinaus relevante kulturelle Aktivitäten immer wieder benannt. Ein Beispiel ist die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung: Diese formuliert als Ziel des

Verstehens von Texten nicht allein das Lesen-Lernen, sondern weist daraufhin, dass es ebenso wichtig ist, beim Lesen „Vergnügen zu haben und an der Gemeinschaft der Lesenden innerhalb und außerhalb der Schule teilzuhaben“ (Hussmann et al., 2017, S. 80).

Wenn man möchte, dass Kinder Zugang zum Schreiben und Lesen als kulturelle Aktivitäten erhalten, ist es hilfreich, ihnen vielfältige Zugänge zu ermöglichen (Bachmann & Sieber, 2004): Erstens bedeutet dies, dass Kinder im Grundschulalter erst die Kompetenzen erwerben, die benötigt werden, um an Kultur im Sinne der Künste teilzuhaben. Daher sind für das Grundschulalter auch solche Aktivitäten einzubeziehen, welche nicht unmittelbar künstlerisch ausgerichtet sind, aber auf kulturelle Aktivitäten im engeren Sinne wie literarisches Schreiben und Prosaliteratur vorbereiten. Dazu zählt auch ein Großteil der freizeithlichen Schreib- und Leseaktivitäten im Grundschulalter. Zweitens sollten sich Schreib- und Leseaktivitäten nicht auf formale Kontexte wie die Schule beschränken. Insbesondere non-formale und informelle Bildungskontexte verfügen über Potenzial, nachhaltige Partizipation an kulturellen Aktivitäten zu ermöglichen, welche sich über die Schulzeit hinaus erstrecken kann.

*Freizeitliche Schreibaktivitäten:* Als freizeithliches Schreiben werden diejenigen Tätigkeiten verstanden, denen Kinder außerhalb von formalen Lernumwelten nachgehen, d.h. jenseits von Schule und Hausgaben. Freizeitliche Schreibaktivitäten sind weder an bestimmte Medien noch an bestimmte Textsorten gebunden, obgleich in der empirischen Forschung zum Schreiben häufig auf ausgewählte Medien oder Textsorten fokussiert wird (Becker-Mrotzek et al., 2017; Bertschi-Kaufmann et al., 2004). Das Schreiben von Geschichten, Briefen oder Tagebucheinträgen auf der Ebene der Textsorten ist ebenso eingeschlossen wie elektronische Kurznachrichten, Chats und klassisches Schreiben mit Papier und Stift auf der Ebene der Medien. Freizeitliche Schreibaktivitäten gelten als solche auch unabhängig davon, ob die Schreibprodukte für die schreibende Person selbst gedacht sind oder „dem situationsentbundenen Austausch mit anderen dienen sollen“ (Birnbäum et al., 2019, S. 9).

*Freizeitliche Leseaktivitäten:* Analog zu den Schreibaktivitäten wird in der vorliegenden Arbeit Lesen immer dann als freizeithliches Lesen verstanden, wenn es jenseits von schulischen Zwecken erfolgt (Merga, 2015). Ein typisches Beispiel hierfür ist es, wenn ein Kind alleine oder gemeinsam mit den Eltern oder Geschwistern liest. Freizeitliches Lesen ist nicht an bestimmte Medien gebunden, vielmehr ist das Lesen am

Bildschirm genauso eingeschlossen wie das analoge Lesen. Gleiches gilt für Textsorten: Nicht nur Geschichten und lyrische Texte, sondern auch Sachtexte wie Lexikonartikel und Berichte können Freizeitlektüre sein.

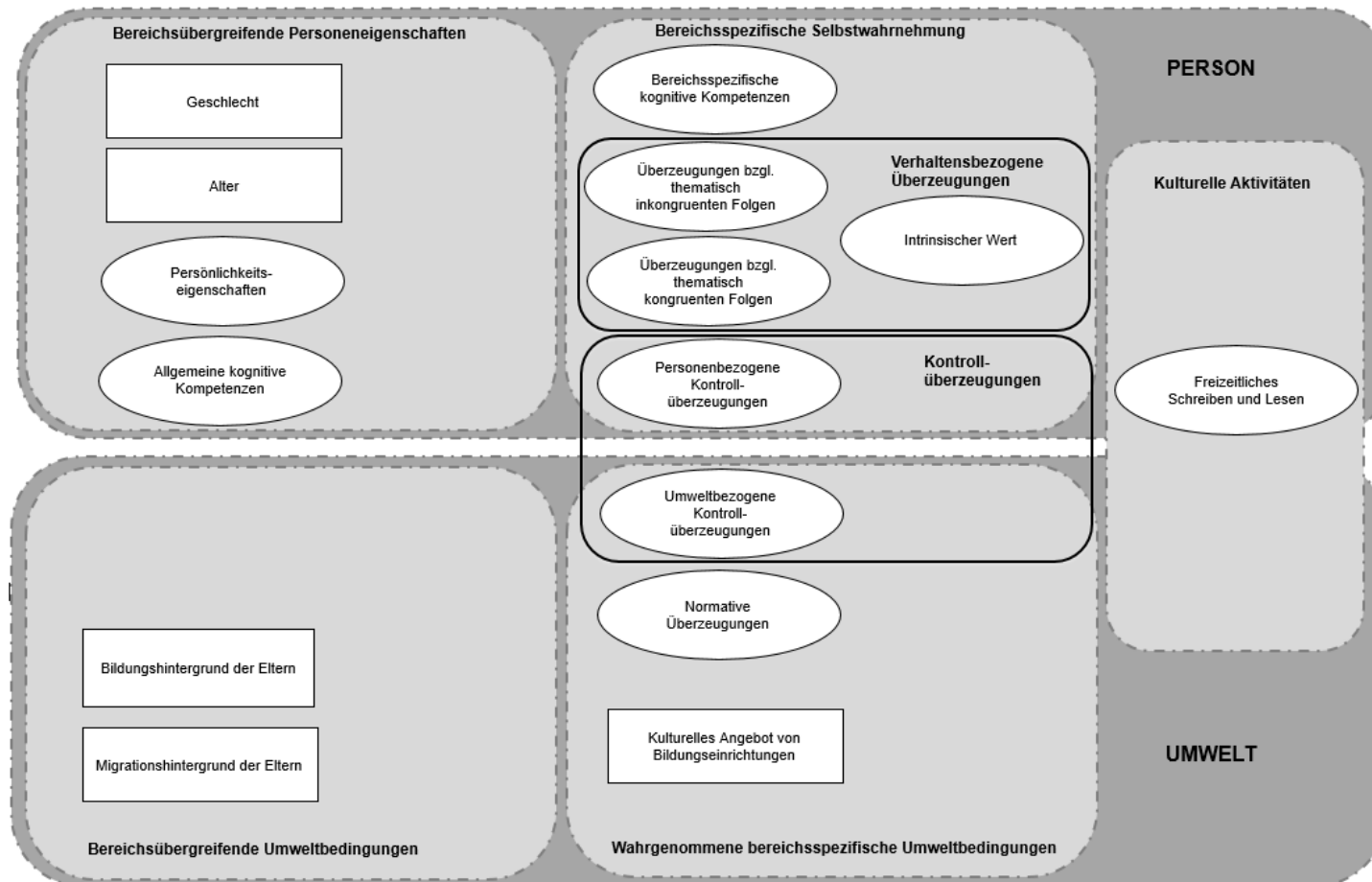
### **3 Freizeitliches Schreiben und Lesen vor dem Hintergrund des Person-Umwelt-Transaktionsmodells von Kröner (2013)**

Da das Freizeitliche Schreiben und Lesen von Grundschulkindern als Teil kultureller Bildung verstanden werden kann, lässt sich das P-U-Transaktionsmodell zur kulturellen Partizipation (Kröner, 2013) als theoretisches Rahmenmodell zu deren Erforschung heranziehen. Dieses Modell führt mehrere Forschungsstränge aus dem Bereich der kulturellen Bildung zusammen. Im Zentrum steht die Partizipation. Ein Vorteil der Verwendung dieses Modells gegenüber spezifischen Schreib- oder Lesemodellen besteht darin, dass die Ergebnisse damit durchgeführter Analysen direkt mit Ergebnissen zu anderen Freizeitlichen Aktivitäten aus dem Bereich der kulturellen Bildung verglichen werden können. Beispielsweise wurde das Modell bereits in den Bereichen musikalische und künstlerische Aktivitäten sowie zur Erklärung von Museumsbesuchen bei Grundschulkindern erfolgreich eingesetzt (af Ursin, 2016; Penthin et al., 2017; Penthin, 2021; Schüller & Kröner, 2017). Dies ist ein Vorteil gegenüber anderen, aktuell in der Schreib- und Leseforschung verwendeten Modellen. Schreib- und Lesemodelle lassen die Determinanten freizeilicher Schreib- und Leseaktivitäten weitgehend unberücksichtigt und fokussieren stattdessen auf die unmittelbar während des Schreibens bzw. Lesens stattfindenden kognitiven oder affektiven Prozesse (Cromley & Azevedo, 2007; Hayes, 2012; Perfetti et al., 2005). Diese Modelle sind somit für den Zweck der vorliegenden Arbeit – die Erforschung von Determinanten freizeilicher Schreib- und Leseaktivitäten von Grundschulkindern – weniger geeignet. Daher erscheint es instruktiv, an dem P-U-Transaktionsmodell anzusetzen.

Im P-U-Transaktionsmodell wird kulturelle Partizipation als Weltbegegnung verstanden, bei der Person und Umwelt aufeinandertreffen (Kröner, 2013). Dabei ist das Modell offen für reziproke Effekte, also beispielsweise sowohl von personen- und umweltbezogenen Variablen auf freizeiliches Schreiben und Lesen als auch umgekehrt. Auf Personenseite und auf Seite der subjektiven Widerspiegelung der Umwelt kann jeweils zwischen bereichsübergreifenden und bereichsspezifischen Variablen unterschieden werden (Abbildung 1).

## Abbildung 1

### Freizeitliches Schreiben Lesen als Person-Umwelt-Transaktion



Anmerkung: Die Abbildung wurde in Anlehnung an Ajzen (2005), Kröner (2013), McCrae und Costa (2008) erstellt.

*Bereichsspezifische Variablen und die Theorie des geplanten Verhaltens:* Das P-U-Transaktionsmodell umfasst bereichsspezifische und bereichsübergreifende Variablen. Als bereichsspezifische Variablen greift es die Prädiktorkonstrukte der Theorie des geplanten Verhaltens auf (Englisch: Theory of planned Behavior; Ajzen, 1991). Es handelt sich dabei um Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle, welche durch die zugrundeliegenden verhaltensbezogenen, normativen und Kontrollüberzeugungen bestimmt werden. Diese Prädiktorkonstrukte dienen zur Vorhersage intentionalen Verhaltens. Im Folgenden werden diese drei Konstrukte sowie die jeweils zugrundeliegenden Überzeugungen erläutert, bevor deren Zuordnung zur Person- und Umweltseite erfolgt.

Erstens geht es um die Einstellung; dieser liegen verhaltensbezogene Überzeugungen zugrunde, welche theoretisch und empirisch weiter unterteilt werden können (Birnbaum et al., 2019; Eccles & Wigfield, 2002; Graham, 2018; Schüller, 2014): Der intrinsische Wert umfasst den Spaß, die Fantasie und Autonomie beim Ausüben der Aktivität und gilt als zentraler Prädiktor für Freizeitaktivitäten (Durik et al., 2006). Die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen beziehen sich auf den Nutzen, den die Person durch Ausübung der Aktivität erwartet. Die Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen beinhalten, auf welche Alternativen die Person verzichtet, wenn sie sich für die Aktivität entscheidet. Zweitens geht es um die subjektive Norm; diese umfasst normative Überzeugungen, die Informationen über wahrgenommene Aktivitäten und Erwartungen wichtiger Personen im sozialen Umfeld geben. Für Kinder im Grundschulalter sind das beispielsweise Eltern und Lehrkräfte, bevor im Jugendalter zunehmend die Peers an Bedeutung gewinnen (Kröner & Dickhäuser, 2009; Penthin et al., 2017; Shim, 2017). Drittens bilden Kontrollüberzeugungen die Grundlage für die wahrgenommene Verhaltenskontrolle. Diese lassen sich in personen- und umweltbezogene Kontrollüberzeugungen unterteilen (Ajzen, 2002). Unter personenbezogenen Kontrollüberzeugungen wird die selbsteingeschätzte Handlungsfähigkeit verstanden. Diese Variable ist mit den Konzepten der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977) bzw. der kognitiven Kompetente des Selbstkonzepts (Shavelson et al., 1976) verwandt<sup>1</sup>. In der Theorie des geplanten

---

<sup>1</sup> Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sind zwei Forschungsstränge. Die Debatte um Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser beiden Konzepte ist ein Thema, das die pädagogische

Verhaltens werden entsprechende Skalen im Rahmen von Elicitation Studies konstruiert (Ajzen, 2006; Francis et al., 2004). Unter umweltbezogenen Kontrollüberzeugungen wird die Verfügbarkeit von externen Ressourcen und Gelegenheiten eines Verhaltens subsumiert.

Im Rahmen des P-U-Transaktionsmodells lassen sich die Überzeugungen wie folgt Person und Umwelt zuordnen: Auf Seite der Person sind die verhaltensbezogenen Überzeugungen sowie die personenbezogenen Kontrollüberzeugungen zu verorten, während normative Überzeugungen und umweltbezogene Kontrollüberzeugungen die subjektive Widerspiegelung der Umwelt abbilden (Kröner, 2013).

*Bereichsübergreifende Variablen:* Als bereichsübergreifende Variablen werden auf Personenseite beispielsweise Geschlecht, Alter, die Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften (McCrae & Costa, 2008) und allgemeine Kompetenzen eingeordnet. Der Umweltseite sind Variablen wie der Bildungshintergrund und Migrationshintergrund der Eltern sowie kulturelle Angebote von Bildungseinrichtungen zuzuordnen. Für bereichsübergreifende Variablen wird postuliert, dass keine direkten Effekte auf die Aktivitäten erfolgen, sondern diese über die bereichsspezifischen Variablen vermittelt werden (Ajzen, 2011; Kröner, 2013).

---

Psychologie schon lange beschäftigt (Bong und Skaalvik , 2003; Marsh et al. , 2019). Wo Selbstwirksamkeit als „das Vertrauen in die eigene Kompetenz“ (Schwarzer und Jerusalem , 2002, S. 39) verstanden werden kann, ist mit dem Selbstkonzept die wahrgenommene Kompetenz in einem Fähigkeitsbereich einer Person von sich selbst gemeint (Bong und Skaalvik , 2003; Shavelson et al. , 1976). Basierend auf theoretischen Überlegungen und empirischen Analysen (der Daten von Sekundarstufenschülerinnen und –schülern) diskutieren Marsh et al. (2019) drei Punkte, in denen sich Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept unterscheiden: Erstens ist Selbstwirksamkeit beschreibend und bezieht sich dabei auf einen bestimmten Referenzrahmen, während das Selbstkonzept beschreibend und bewertend ist und der Bezugsrahmen nicht so detailliert vorgegeben ist. Zweitens korreliert die Selbstwirksamkeit weniger stark als das Selbstkonzept mit Kriterien, insbesondere wenn diese eine Verhaltens- oder Motivationskomponente beinhalten. Drittens ist die Selbstwirksamkeit eher auf die Zukunft gerichtet, während das Selbstkonzept auf vergangenen Erfahrungen beruht. Die Forschungsstränge zu Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit haben sich mittlerweile angenähert, indem das Selbstkonzept eher fachspezifisch aufgedrösel wird und bei der Selbstwirksamkeit der Fokus auf der allgemeinen Selbstwirksamkeit liegt.

## **4 Ziele und übergeordnete Fragestellungen**

Freizeitaktivitäten erscheinen als vielversprechender Ansatzpunkt für die Förderung der nachhaltigen kulturellen, gesellschaftlichen und sozialen Partizipation. Aus der Perspektive des P-U-Transaktionsmodells sind kulturelle Aktivitäten, und somit auch freizeitliches Schreiben und Lesen, stets von personen- und umweltbezogenen Variablen bestimmt. Freizeitliches Schreiben und Lesen sind von besonderem Interesse, da sie sowohl jahrtausendalte Kulturtechniken als auch zentral für gesellschaftliche, soziale und kulturelle Partizipation sind. In der vorliegenden Arbeit werden auf Personen- und Umweltseite sowohl bereichsspezifische als auch bereichsübergreifende Determinanten freizeitlichen Schreibens und Lesens von Kindern im Grundschulalter empirisch in den Blick genommen. In der bisherigen Forschung zum freizeitlichen Schreiben und Lesen wurden insbesondere ausgewählte bereichsspezifische Determinanten untersucht, wobei die Frage nach der Bandbreite der bereichsspezifischen Determinanten sowie deren Rolle bei Hinzunahme von bereichsübergreifenden Variablen noch nicht hinreichend geklärt werden konnte.

Hier setzt die vorliegende Arbeit an: Erstens soll basierend auf dem P-U-Transaktionsmodell ein systematischer Überblick zum Forschungsstand im Bereich freizeitliches Schreiben und Lesen von Grundschulkindern in Form eines Scoping Reviews gegeben werden. Es wird der Frage nachgegangen, welche Befunde zum freizeitlichen Schreiben und Lesen als P-U-Transaktion bei Grundschulkindern bislang vorliegen und wie es um deren Evidenzgrad bestellt ist. Zweitens verfolgt die vorliegende Arbeit das Ziel, die bereichsspezifischen Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben von Kindern im Grundschulalter empirisch zu erfassen und zu analysieren. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der Relevanz von Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter als bereichsübergreifende Variablen. Drittens werden bezüglich freizeitlichen Lesens Analysen zu Effekten von bereichsspezifischen Überzeugungen, Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter vorgestellt, welche analog zu den Analysen zum freizeitlichen Schreiben sind.

## **5 A Review on Antecedents and Consequences of Leisure Reading and Writing in Children (Birnbaum & Kröner, 2022)**

Die Frage, welche Befunde zum freizeitlichen Schreiben und Lesen bei Grundschulkindern bislang vorliegen, wurde in einem Scoping Review untersucht

(Birnbaum & Kröner, 2022). Nach Klärung der Verteilung der vorliegenden Studien auf die Domänen Schreiben und Lesen wurde basierend auf dem P-U-Transaktionsmodell untersucht (Kröner, 2013), bei welchen Befunden es sich um Zusammenhänge von freizeitleichem Schreiben bzw. Lesen mit Variablen der folgenden Kategorien handelt: (a) personenbezogene bereichsspezifische Variablen, (b) personenbezogene bereichsübergreifende Variablen, (c) umweltbezogene bereichsspezifische Variablen und (d) umweltbezogene bereichsübergreifende Variablen. Des Weiteren war von Interesse, welcher Evidenzgrad den identifizierten Zusammenhängen zugeordnet werden kann.

*Methode:* Es wurden folgende Einschlusskriterien zugrunde gelegt: (a) Grundschulkindern der Jahrgangsstufen 1 bis 4 als Stichprobe, (b) quantitativ-empirische Erfassung freizeitleichen Schreibens oder Lesens, (c) Erfassung von Zusammenhängen von freizeitleichem Schreiben bzw. Lesen mit mindestens einer weiteren Variable. Insgesamt wurden  $n = 982$  in der Datenbank Scopus recherchierte Publikationen einem Screening von Titel, Zusammenfassung und Volltext unterzogen, wovon  $n = 62$  die Einschlusskriterien erfüllten und integriert werden konnten.

*Ergebnisse:* Es zeigte sich, dass mit  $n = 58$  die meisten Arbeiten zum Lesen und lediglich  $n = 2$  Arbeiten zum Schreiben sowie  $n = 2$  zum Schreiben und Lesen vorliegen. Innerhalb dieser Arbeiten konnten  $n = 135$  Befunde in Bezug auf freizeitleiches Schreiben und Lesen kodiert werden. Die aus dem P-U-Transaktionsmodell abgeleiteten Hauptkategorien konnten teilweise weiter ausdifferenziert werden. Am häufigsten wurden personenbezogene bereichsspezifische Variablen wie Lesekompetenz und Lesemotivation als Determinanten freizeitleichen Lesens untersucht. Der Evidenzgrad der eingeschlossenen Zusammenhänge war überwiegend niedrig, da er auf korrelativen Befunden basierte, d.h. es lag primär Erklärungswissen basierend auf statistischer Varianzaufklärung vor (Hussy et al., 2013). Nur ein geringer Anteil der Studien lieferte hochgradige Evidenz, d.h. Vorhersage- oder Veränderungswissen. Letzteres fand sich nur in der Kategorie umweltbezogene bereichsspezifische Variablen. Hier wurden Effekte von Interventionen auf freizeitleiches Lesen untersucht, beispielsweise zur Wirksamkeit von Klassenzimmerbüchereien (Yi et al., 2019).

*Diskussion:* Insgesamt zeigte sich, dass zwar die Zusammenhänge jeweils ausgewählter Determinanten mit freizeitleichem Lesen bereits vielfach erforscht wurden, dass jedoch nach wie vor Forschungsbedarf besteht. Insbesondere fehlen noch Untersuchungen (a) zum freizeitleichen Schreiben insgesamt und (b) zu den

Determinanten freizeitlichen Schreibens und Lesens in einem breiten Spektrum. Es gilt, theoretisch fundiert eine große Bandbreite der Determinanten freizeitlichen Schreibens und Lesens zu erfassen. Hieran setzen die im Folgenden dargestellten empirischen Arbeiten an.

## **6 Eigene empirische Untersuchungen zum freizeitlichen Schreiben und Lesen von Grundschulkindern als Person-Umwelt-Transaktion**

Das Scoping Review konnte aufzeigen, dass bei Grundschulkindern in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 bisher insbesondere Lesen als Freizeitbeschäftigung untersucht wurde und nur sehr wenige Arbeiten zum freizeitlichen Schreiben vorliegen. Des Weiteren wurden überwiegend einzelne Variablen auf ihre Beziehung zu den Freizeitaktivitäten untersucht, jedoch selten eine große Bandbreite potenzieller Determinanten anvisiert (Birnbaum & Kröner, 2022). Im Folgenden werden drei weitere, eigene empirische Zeitschriftenartikel referiert, die basierend auf dem P-U-Transaktionsmodell Beziehungen zwischen den bereichsspezifischen Überzeugungen und den freizeitlichen Schreib- und Leseaktivitäten von Kindern im Grundschulalter untersuchen. Darüber hinaus werden Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter als bereichsübergreifende Variablen in den Analysen berücksichtigt. Es wurde der Bildungshintergrund der Mutter herangezogen, da die Bildungserfahrungen der Mutter bedeutsamer als die des Vaters für die Bildungsentscheidungen der Kinder sind (Choi, 2009; Jirjahn, 2007). Für alle drei Studien wurden Daten aus dem Projekt „Lesen, kreatives Schreiben und Malen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern“<sup>2</sup> (LSM) genutzt.

---

<sup>2</sup> Die Datenerhebungen für das Projekt LSM wurde durch eine Beihilfe der Staedtler-Stiftung (Förderkennzeichen: DS/eh 22-S26/10, Laufzeit 2010-2013) an Prof. Dr. Stephan Kröner gefördert. Für alle durchgeführten Studien lag die Genehmigung der Regierung von Mittelfranken sowie das Einverständnis der Eltern vor. Die Datenerhebung erfolgte bereits vor Aufnahme der Arbeit an der vorliegenden Dissertation, wodurch keine Modifikationen an den erhobenen Items und Skalen möglich waren.

## 6.1 Überzeugungen zum freizeithchen Schreiben bei Grundschulkindern (Birnbäum, Schüller & Kröner, 2019)

Im Zeitschriftenartikel von Birnbäum et al. (2019) wurde ein Fragebogen zur Erfassung der bereichsspezifischen Überzeugungen zu freizeithchen Schreibaktivitäten entwickelt. Im Zentrum stand die Beantwortung zweier Forschungsfragen: (1) Inwiefern lässt sich das Ausmaß an freizeithchen Schreibaktivitäten bei Grundschulkindern durch bereichsspezifische Überzeugungen erklären? (2) Werden die Effekte dieser Überzeugungen über den intrinsischen Wert mediiert (Graham, 2018)? Des Weiteren wurde untersucht, ob im Ausmaß des freizeithchen Schreibens Geschlechtsunterschiede beobachtet werden können und ob diese über die Überzeugungen vermittelt werden (Ajzen, 2011).

*Methoden:* Im ersten Schritt des mehrstufigen Verfahrens wurden  $n = 26$  Interviews von Kindern der zweiten und dritten Jahrgangsstufe geführt und qualitativ-inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) ausgewertet, wobei die Prädiktorkonstrukte aus der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) als deduktive Kategorien übernommen und induktiv ausdifferenziert wurden. Es konnten vier Aspekte auf Personenseite (intrinsischer Wert, Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen, Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen, personenbezogene Kontrollüberzeugungen) und zwei Aspekte zur subjektiven Widerspiegelung der Umweltseite (normative Überzeugungen und umweltbezogene Kontrollüberzeugungen) ermittelt werden<sup>3</sup>. Aufbauend auf dem resultierenden Kategoriensystem wurden jeweils zwischen drei und sechs Items zu den insgesamt sechs Überzeugungsskalen und drei Items zu freizeithchen Schreibaktivitäten konstruiert. Diese wurden mit  $n = 190$  Kindern der zweiten und dritten Jahrgangsstufe pilotiert, überarbeitet und nochmals an einer weiteren Stichprobe von  $n = 244$  Schülerinnen und Schülern der dritten Jahrgangsstufe eingesetzt.

*Ergebnisse:* Die quantitativ-empirischen Ergebnisse belegten die sechsfaktorielle Struktur der Überzeugungen zum freizeithchen Schreiben, welche sich bereits im

---

<sup>3</sup> In Birnbäum, Schüller und Kröner (2019) sind personenbezogene Kontrollüberzeugungen als Selbstwirksamkeit und umweltbezogene Kontrollüberzeugungen als Kontrollierbarkeit benannt. Da jedoch die Teilnehmenden zu ihren Überzeugungen befragt wurden, welche den Prädiktorkonstrukten der TPB zugrunde liegen (s. Kapitel 3), wird hier konsistent die Begrifflichkeit der Überzeugungen verwendet.

Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse gezeigt hatte. Darüber hinaus wurde in einem Strukturgleichungsmodell untersucht, inwiefern sich über den intrinsischen Wert vermittelte, indirekte Effekte der vorauslaufenden Überzeugungen auf freizeithliches Schreiben andeuten. Die Modellpassung war akzeptabel:  $\chi^2(302) = 347.478$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .025 [.007, .037], CFI = .904, TLI = .889. Es zeigten sich indirekte, über den intrinsischen Wert vermittelte Zusammenhänge der Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen ( $B = 0.34$ ,  $SE(B) = 0.07$ ;  $\beta = .23$ ), der Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen ( $B = 0.24$ ,  $SE(B) = 0.10$ ;  $\beta = .16$ ) sowie der umweltbezogenen Kontrollüberzeugungen ( $B = 0.51$ ,  $SE(B) = 0.13$ ;  $\beta = .34$ ) mit dem freizeithlichen Schreiben. Über den intrinsischen Wert vermittelte, indirekte Effekte der normativen Überzeugungen ( $B = -0.00$ ,  $SE(B) = 0.10$ ;  $\beta = .00$ ) und der personenbezogenen Kontrollüberzeugungen ( $B = 0.02$ ,  $SE(B) = 0.07$ ;  $\beta = .02$ ) auf das freizeithliche Schreiben konnten nicht ermittelt werden. Mit Blick auf das Geschlecht konnten höhere Werte für Mädchen als für Jungen in den Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen und in den umweltbezogenen Kontrollüberzeugungen festgestellt werden, nicht jedoch in den übrigen Variablen. Es zeigten sich keine direkten Effekte des Geschlechts auf das freizeithliche Schreiben, sondern nur indirekte Effekte zulasten der Jungen. Diese wurden über die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen, die umweltbezogenen Kontrollüberzeugungen und den intrinsischen Wert vermittelt (indirekter Gesamteffekt:  $B = -0.66$ ,  $SE(B) = 0.11$ ;  $\beta = .25$ ). Gleiches galt für den indirekten Gesamteffekt des Geschlechts auf den intrinsischen Wert, dieser lag bei  $B = -0.55$  ( $SE(B) = 0.12$ ;  $\beta = .30$ ). Insgesamt konnte mit 42% ein recht hoher Anteil an Varianz im freizeithlichen Schreiben aufgeklärt werden. Bezüglich des intrinsischen Wertes konnten 87% der Varianz erklärt werden.

*Diskussion:* Zusammenfassend zeigte sich, dass die Ergebnisse weitgehend in Einklang mit den basierend auf dem P-U-Transaktionsmodell getroffenen Annahmen stehen: Freizeithliches Schreiben von Grundschulkindern konnte durch die bereichsspezifischen Überzeugungen erklärt werden, wobei dem intrinsischen Wert als Mediator eine zentrale Rolle zukam. Ebenso zeigten sich theoriekonform indirekte, jedoch keine direkten Effekte des Geschlechts auf das freizeithliche Schreiben. Effekte normativer Überzeugungen und personenbezogener Kontrollüberzeugungen auf freizeithliches Schreiben sind ausgeblieben. Bezüglich der normativen Überzeugungen ist dies aus Studien basierend auf der Theorie des geplanten Verhaltens bekannt, in denen

ebenfalls ausbleibende Effekte bzw. die geringsten Effekte zwischen den normativen Überzeugungen und den untersuchten Aktivitäten beobachtet werden konnten – dies gilt insbesondere für Freizeitaktivitäten (z. B. Ajzen, 2005, S. 120; White et al., 2009). Die ausgebliebenen Effekte der personenbezogenen Kontrollüberzeugungen können eventuell darauf zurückgeführt werden, dass freizeitleiches Schreiben weniger ein Verhalten ist, das jedes Mal bewusst gewählt wird, sondern eher auf einem entsprechenden Habitus beruht (Hagger, 2012). Eine Generalisierbarkeit der Befunde sollte in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

## **6.2 Who Likes to Engage in Writing? The Role of Children's Beliefs and Intrinsic Value Regarding Leisure Writing (Birnbaum, Schüller & Kröner, 2020)**

Nachdem Skalen zur Erfassung der Überzeugungen zum freizeitleichen Schreiben entwickelt wurden (Birnbaum et al., 2019), galt es als nächstes zu untersuchen, wie die Zusammenhänge von bereichsspezifischen Überzeugungen, Geschlecht und freizeitleichem Schreiben erklärt werden können. Dies stand im Fokus des Zeitschriftenartikels von Birnbaum, Schüller und Kröner (2020). Darüber hinaus wurde analysiert, welche Rolle der Bildungshintergrund der Mutter als eine weitere, bereichsübergreifende Variable einnimmt.

*Methode:* Es wurden die Items und Skalen aus Birnbaum et al. (2019) bei  $n = 963$  Drittklässlerinnen und Drittklässlern eingesetzt. Mittels eines Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodells wurden die Effekte der Überzeugungen auf den intrinsischen Wert und das freizeitleiche Schreiben untersucht. Dabei wurde auch für das Geschlecht auf Messinvarianz geprüft und analysiert, ob und inwiefern latente Mittelwertsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im intrinsischen Wert und im freizeitleichen Schreiben durch Mittelwertsunterschiede in den vorhergehenden Überzeugungen erklärt werden können.

*Ergebnisse:* Die Ergebnisse zeigten, dass alle vorauslaufenden Überzeugungen – jeweils vermittelt über den intrinsischen Wert – das Ausmaß freizeitleichen Schreibens erklären. Die Messinvarianzprüfung für das Geschlecht fiel positiv aus: Form, Faktorladungen und Intercepts konnten gleichgesetzt werden. Dies bedeutet, dass das Messmodell für Jungen und Mädchen in gleicher Weise gültig ist. Darüber hinaus konnten auch die Strukturparameter (Faktorvarianzen, Faktorkovarianzen und Pfadkoeffizienten) gleichgesetzt werden. Das heißt, dass auch die inhaltlich

interessierenden Zusammenhänge zwischen den latenten Variablen für Jungen und Mädchen jeweils als gleich stark betrachtet werden können (Brown, 2015). Schließlich zeigte sich, dass die latenten Mittelwerte nicht gleichgesetzt werden konnten. Die latenten Mittelwerte der Mädchen waren in allen Variablen höher als die von den Jungen. Die Geschlechtsunterschiede im freizeitlichen Schreiben konnten jedoch vollständig durch die Mittelwertsunterschiede im intrinsischen Wert erklärt werden, wie sich anhand des Intercepts für das freizeitliche Schreiben (und dessen Standardfehlers) für Mädchen versus Jungen zeigte. Dieser ergibt sich für die als Null kodierten Mädchen, wenn für alle im Modell befindlichen Überzeugungen ein Wert von Null angenommen wird ( $\Delta\text{Intercept}_{\text{freizeitliches Schreiben/Geschlecht}} = .07 (.07), p = .37$ ). Die Geschlechtsunterschiede im intrinsischen Wert hingegen konnten nicht vollständig durch die Geschlechtsunterschiede in den vorhergehenden Überzeugungen erklärt werden ( $\Delta\text{Intercept}_{\text{intrinsischer Wert/Geschlecht}} = -.10 (.05), p = .04$ ). Die aufgeklärte Varianz im Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell betrug 77% für freizeitliches Schreiben und 60% für den intrinsischen Wert.

In einer über Birnbaum et al. (2020) hinausgehenden Analyse wurde der Bildungshintergrund der Mutter als Kovariable in das eben beschriebene Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell aufgenommen. Die Modellpassung war zufriedenstellend:  $\chi^2(547) = 971.094, p < .001, \text{RMSEA} = .039 [.035, .043], \text{CFI} = .949, \text{TLI} = .944$ . Statistisch signifikante Effekte zeigten sich nur für die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen ( $\beta = -.09, SE = .04$ ) und die Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen ( $\beta = .15, SE = .04$ ). Das bedeutet, dass Kinder, deren Mütter (Fach-)Abitur haben, tendenziell weniger stark der Überzeugungen sind, dass sie in ihrer Freizeit schreiben, um mit anderen Kontakt zu halten. Gleichzeitig ist diese Gruppe an Kindern tendenziell weniger stark der Überzeugung, dass sie lieber in ihrer Freizeit schreiben anstatt anderen Freizeitbeschäftigungen nachzugehen. Insgesamt konnten 60% der Varianz im freizeitlichen Schreiben und 80% der Varianz im intrinsischen Wert aufgeklärt werden-

*Diskussion:* Für alle Überzeugungen konnten theoriekonform direkte oder zumindest indirekte Effekte auf das freizeitliche Schreiben von Grundschulkindern nachgewiesen werden. Auch die Geschlechtsunterschiede stehen im Einklang mit dem theoretischen Rahmenmodell und bisheriger empirischer Evidenz (Kröner, 2013; Pajares & Valiante, 2001; Troia et al., 2013). Sie weisen aber auch darüber hinaus: Die hier

referierte Studie zeigt, dass Mädchen nicht per se häufiger und mehr schreiben als Jungen, sondern dass dies auf deren intrinsischen Wert und die weiteren bereichsspezifischen Überzeugungen zurückzuführen ist. Die beiden Effekte des Bildungshintergrunds der Mutter auf die Überzeugungen sind schwach (bzgl. thematisch inkongruenten Folgen) bis hin zur praktischen Bedeutungslosigkeit (bzgl. thematisch kongruenten Folgen). Es sollte daher Vorsicht im Hinblick auf Schlussfolgerungen der Art walten, dass exakt für die beiden Überzeugungsskalen, für die im vorliegenden Datensatz ein Effekt des Bildungshintergrunds der Mutter nachgewiesen werden konnte, auch im Allgemeinen der Bildungshintergrund relevant wäre und für die anderen Überzeugungen nicht. Zuvor erscheint es ratsam, diese Ergebnisse einem Replikationsversuch zu unterziehen. Sehr viel eindeutiger zeigen die Ergebnisse dagegen an, dass die Überzeugungen entscheidend dafür sind, wie häufig Kinder in ihrer Freizeit schreiben.

An die vorliegenden Befunde anschließend kann künftig analysiert werden, in welchem Zusammenhang das freizeitliche Schreiben mit der Schreibkompetenz und weiteren Variablen steht, die das P-U-Transaktionsmodell umfasst. Darüber hinaus ist von Interesse, wie sich freizeitliches Schreiben und dessen zugrundeliegenden Überzeugungen entwickeln. Dieser Frage kann in längsschnittlichen und experimentellen Studien nachgegangen werden, welche auf den hier referierten Studien aufbauen können.

### **6.3 What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time?**

#### **Development of a Comprehensive Questionnaire (Schüller, Birnbaum & Kröner, 2017)**

Für das freizeitliche Lesen erfolgte die Entwicklung der Überzeugungsskalen analog zum freizeitlichen Schreiben (Birnbaum et al., 2019). Die Skalenentwicklung für die Überzeugungen wird hier nicht näher erörtert, Details dazu finden sich bei Schüller (2014). Vielmehr liegt der Fokus darauf, die eben dargestellten Befunde zu bereichsspezifischen Überzeugungen, Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter als Determinanten freizeitlichen Schreibens analog zum freizeitlichen Lesen zu untersuchen. Dies erfolgte in der Arbeit von Schüller, Birnbaum & Kröner (2017) inklusive im Folgenden dargestellten, ergänzenden Analysen.

*Methode:* Insgesamt lagen von  $n = 980$  Kindern Daten zum freizeitlichen Lesen vor, welche aus derselben Stichprobe wie die Daten von  $n = 963$  zum Schreiben von Birnbaum et al. (2020) stammten. Die Unterschiede in der Stichprobengröße zwischen den beiden Datensätzen ist darauf zurückzuführen, dass die Datenerhebung zum Lesen

an einem anderen Tag als die Datenerhebung zum Schreiben erfolgte<sup>4</sup>. Die eingesetzten Skalen zum freizeitleichen Lesen und den Überzeugungen sind analog zu denen zum Bereich des freizeitleichen Schreibens.

*Ergebnisse:* Nach Ausschluss des intrinsischen Wertes aufgrund hoher Korrelationen ( $r > .70$ ) mit zwei anderen Determinanten klärten im Strukturgleichungsmodell drei von fünf Überzeugungsskalen Varianz in den freizeitleichen Leseaktivitäten auf. Mittels Kovarianzanalysen (ANCOVAs) wurden die Zusammenhänge von Überzeugungen, Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter auf freizeitleiches Lesen untersucht. Bei Kontrolle des Effektes der Überzeugungen ( $F(7, 729) = 465.47, p < .05, \eta^2 = .82$ ) zeigte sich kein Effekt des Geschlechts auf freizeitleiches Lesen ( $F(7, 729) = 2.29, p = .13$ ). Statistisch signifikant war hingegen sowohl der Effekt des Bildungshintergrunds der Mutter ( $F(7, 729) = 10.87, p < .01, \eta^2 = .09$ ) als auch der Interaktionseffekt von Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter ( $F(7, 729) = 4.02, p < .05, \eta^2 = .04$ ) auf das freizeitleiche Lesen.

Um die Ergebnisse zum freizeitleichen Lesen mit denen zum freizeitleichen Schreiben vergleichen zu können, wurden Analysen durchgeführt, die über die bei Schüller et al. (2017) berichteten hinausgehen: Es wurde ein Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell analog zu Birnbaum et al. (2020) modelliert und untersucht, ob die Effekte der Überzeugungen auf das freizeitleiche Schreiben über den intrinsischen Wert vermittelt werden. Zusätzlich wurde der Bildungshintergrund der Mutter als Kovariable aufgenommen. In diesem Kontext wurde zuvor auch überprüft, ob Messinvarianz für das Geschlecht angenommen werden kann.

Diese Analysen zum freizeitleichen Lesen ergaben Resultate, die im Einklang mit denen zum freizeitleichen Schreiben stehen: Das Messmodell war für Jungen und Mädchen in gleicher Weise gültig. Auch die Strukturparameter konnten gleichgesetzt werden. Die Modellpassung war zufriedenstellend:  $\chi^2(544) = 773.015, p < .001$ , RMSEA = .029 [.024, .033], CFI = .968, TLI = .965. Es konnten 86% der Varianz im

---

<sup>4</sup> Die Gesamtstichprobe der insgesamt dreitägigen Erhebung im LSM-Projekt umfasste  $n = 1053$  Kinder der dritten Jahrgangsstufe. Aufgrund von Krankheit oder ähnlichen untersuchungsunspezifischen Gründen fehlten am Erhebungstag zum Schreiben 8.5% der Schülerinnen und Schüler und am Erhebungstag zum Lesen 7% der Schülerinnen und Schüler. Pro Erhebungstag stand eines der drei Themen Lesen, Schreiben und Malen im Zentrum, wobei in der vorliegenden Arbeit nur auf die Daten zum Schreiben und Lesen verwendet wurden.

freizeitlichen Lesen und 84% der Varianz im intrinsischen Wert aufgeklärt werden. Alle vorauslaufenden Überzeugungen konnten jeweils vermittelt über den intrinsischen Wert das Ausmaß freizeitlichen Schreibens erklären. Dabei gab es allerdings zwei Ausnahmen: Die erste Ausnahme waren die normativen Überzeugungen, für welche kein statistisch signifikanter Effekt auf den intrinsischen Wert und somit auch kein indirekter Effekt auf das freizeitliche Lesen nachgewiesen werden konnte. Die zweite Ausnahme bezog sich auf die Überzeugungen bzgl. der thematisch kongruenten Folgen: Es lag nicht nur ein indirekter, über den intrinsischen Wert vermittelter Effekt ( $\beta = .37$ ,  $SE = .12$ ) auf freizeitliches Lesen vor, sondern auch ein zusätzlicher, direkter Effekt ( $\beta = -.36$ ,  $SE = .13$ ).

Die latenten Mittelwerte der Mädchen waren in allen Überzeugungen höher als die der Jungen ( $-.47 \leq \Delta M \leq -.12$ ), lediglich für die personenbezogenen Kontrollüberzeugungen war dieser Unterschied nicht statistisch signifikant ( $\Delta M = -.12$ ,  $SE = .07$ ,  $p = .11$ ). Allerdings konnten die Geschlechtsunterschiede im freizeitlichen Lesen nicht vollständig durch die Mittelwertsunterschiede im intrinsischen Wert erklärt werden ( $\Delta \text{Intercept}_{\text{freizeitliches Lesen/Geschlecht}} = .27$  (.02),  $p = .002$ ). Ebenso konnten die Geschlechtsunterschiede im intrinsischen Wert nicht vollständig durch die Geschlechtsunterschiede in den vorhergehenden Überzeugungen erklärt werden ( $\Delta \text{Intercept}_{\text{intrinsischer Wert/Geschlecht}} = -.15$  (.06),  $p = .010$ ).

Hinsichtlich des Bildungshintergrunds der Mutter zeigten sich statistisch signifikante Effekte lediglich für den intrinsischen Wert ( $\beta = -.05$ ,  $SE = .02$ ) sowie die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen ( $\beta = -.14$ ,  $SE = .04$ ). Das bedeutet, dass Kinder, deren Mütter (Fach-)Abitur haben, weniger Freude am Lesen haben und weniger stark der Überzeugung sind, zu lesen, um etwas zu lernen.

*Diskussion:* In den bei Schüller et al. (2017) berichteten Analysen wurde der intrinsische Wert aus den Analysen ausgeschlossen. Für die vorliegende Dissertation wurden zusätzliche Analysen analog zu Birnbaum et al. (2020) vorgenommen, so dass einheitliche Analysen zum freizeitlichen Schreiben und Lesen vorlagen. In einem Mehrgruppenstrukturgleichungsmodell wurde der intrinsische Wert als Mediator zwischen den vorauslaufenden Überzeugungen und dem freizeitlichen Lesen eingesetzt. Ergänzend wurde der Bildungshintergrund der Mutter als Kovariable aufgenommen. So lassen sich zum freizeitlichen Schreiben und Lesen mehr und stärker vergleichbare Informationen zur Rolle des intrinsischen Wertes gewinnen.

Ein direkter Effekt des Bildungshintergrunds der Mutter auf freizeitleiches Lesen konnte in dem Mediatormodell nicht nachgewiesen werden und auch auf die Überzeugungen selbst gab es nur zwei einzelne, geringe Effekte des Bildungshintergrunds der Mutter. Daher sollten hier – wie beim freizeitleichen Schreiben, wo sich ein ähnliches Befundbild zum Bildungshintergrund der Mutter zeigte – diese Effekte nicht zu stark interpretiert, sondern zunächst auf Replizierbarkeit überprüft werden.

Für das Geschlecht konnten zwar die Strukturparameter gleichgesetzt werden, allerdings konnten Geschlechtsunterschiede in den Überzeugungen nicht vollständig Geschlechtsunterschiede im intrinsischen Wert erklären. Ebenso konnten Geschlechtsunterschiede im intrinsischen Wert nicht vollständig die Geschlechtsunterschiede im Ausmaß freizeitleichen Lesens erklären. Es wäre denkbar, dass die höheren Mittelwerte der Mädchen im freizeitleichen Lesen und dessen intrinsischer Wert durch die Hinzunahme weiterer Merkmale doch noch vollständig erklärt werden können. Dies kann in künftigen Arbeiten untersucht werden. Das P-U-Transaktionsmodell bietet hier einige Anregungen, beispielsweise könnte der Bereich der bereichsübergreifenden Variablen erweitert werden: In der vorliegenden Arbeit wurden als bereichsübergreifende Variablen Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter analysiert, hier könnten beispielsweise Persönlichkeitseigenschaften wie die Big-Five und das verfügbare kulturelle Angebot hinzugenommen werden.

Bezüglich der Überzeugungen zeigte sich, dass dem intrinsischen Wert eine vermittelnde Rolle zwischen den Überzeugungen und dem freizeitleichen Lesen zukommt. Vergleicht man das Mehrgruppen-Strukturgleichungsmodell mit dem intrinsischen Wert als Mediator mit den bei Schüller et al. (2017) berichteten ANCOVAs, so wird deutlich, dass sich mit den hier berichteten, angemesseneren Analysen gleichfalls kein direkter Effekt der Überzeugungen bzgl. der thematisch kongruenten Folgen auf freizeitleiches Lesen, jedoch auf den intrinsischen Wert zeigte ( $\beta = .27$ ,  $SE = .04$ ). Allerdings konnte auch im Mediatormodell kein Erklärungswert der normativen Überzeugungen nachgewiesen werden. Wie bereits in Kapitel 6.1 erwähnt, ist aus vielen Arbeiten zur Theorie des geplanten Verhaltens bekannt, dass die normativen Überzeugungen den geringsten Beitrag zur Erklärung eines bestimmten Verhaltens beitragen.

Die vorliegende Arbeit fokussierte auf die Überzeugungen von Grundschulkindern, in künftigen Arbeiten kann die Lesekompetenz als zusätzliche

Variable aufgenommen werden. Damit wäre es möglich, Effekte zwischen einer großen Bandbreite an Überzeugungen, den freizeithlichen Leseaktivitäten und der Lesekompetenz zu untersuchen. Dies ist vor dem Hintergrund des P-U-Transaktionsmodell möglich, da dieses Modell grundsätzlich offen gegenüber reziproken Zusammenhängen zwischen den bereichsspezifischen Variablen und den Aktivitäten ist. Aus der bisherigen Leseforschung ergibt sich in diesem Kontext die Hypothese, dass das freizeithliche Lesen als Mediator zwischen Lesemotivation und Lesekompetenz fungiert (z. B. El-Khechen et al., 2016; Retelsdorf & Möller, 2008). In welcher Richtung die Zusammenhänge zwischen freizeithlichen Schreib- und Leseaktivitäten und den Überzeugungen tatsächlich vorliegen oder ob reziproke Zusammenhänge anzunehmen sind, kann mittels längsschnittlicher und experimenteller Designs geprüft werden.

Insgesamt zeigte sich für freizeithliches Lesen, dass eine große Bandbreite an bereichsspezifischen Überzeugungen entscheidend dafür sein dürfte, ob ein Kind in seiner Freizeit viel liest oder nicht. Die Ergebnisse legen nahe, in der Praxis und in Interventionen an den Überzeugungen anzusetzen und insbesondere auch das Geschlecht zu berücksichtigen.

## **7 Diskussion**

Zum Erklärungswert der Determinanten freizeithlichen Schreibens und Lesens wurde in der vorliegenden Arbeit zunächst ein Scoping Review durchgeführt. Darauf aufbauend wurde in mehreren Studien eine relativ große Bandbreite der lese- und schreibbezogenen Überzeugungen als Determinanten entsprechender Freizeitaktivitäten von Grundschulkindern analysiert. Als weitere Determinanten wurden das Geschlecht sowie der Bildungshintergrund der Mutter untersucht. Es konnte nachgewiesen werden, dass die bereichsspezifischen Überzeugungen bedeutsam für freizeithliches Schreiben und Lesen sind, auch wenn sich darüber hinaus teilweise indirekte Effekte von Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter andeuteten. Diese konnten weitgehend durch die bereichsspezifischen Überzeugungen vermittelt werden, wie es auch im theoretischen Rahmenmodell angenommen wurde.

In diesem Kapitel wird erstens erörtert, inwiefern das theoretische Rahmenmodell für die untersuchten Forschungsfragen geeignet ist. Zweitens werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit diskutiert und es wird dargestellt wie diese im Verhältnis zu Befunden anderer Arbeiten stehen, denen dasselbe theoretische

Rahmenmodell zugrunde liegt. Drittens wird auf wesentliche methodische Entscheidungen eingegangen. Darüber hinaus werden ausgehend von Befunden der vorliegenden Arbeit Anregungen für die pädagogische Praxis benannt. Schließlich werden zwei Ideen für künftige Forschungsprojekte zum freizeitlichen Schreiben und Lesen von Kindern im Grundschulalter erläutert.

## **7.1 Die Verwendung des P-U-Transaktionsmodell als theoretisches**

### **Rahmenmodell zur Erklärung freizeitlichen Schreibens und Lesens**

Wie eingangs bereits dargestellt, kämen alternativ zum verwendeten P-U-Transaktionsmodell für die Erklärung freizeitlichen Schreibens und Lesens grundsätzlich auch Modelle aus dem Bereich der Schreib- und Leseforschung in Betracht. Diese sind jedoch meist auf die kognitiven und/oder affektiven Prozesse des Schreibens und Lesens begrenzt und vernachlässigen die umweltbezogenen Aspekte. Mit dem Writer(s)-Within-Community-Model von Graham (2018) lässt sich eine Ausnahme ausmachen: In diesem Modell wird Schreiben als kognitive und soziale Aktivität verstanden. Daher wird neben den kognitiven Prozessen beim Schreiben umfassend auf die sozialen Interaktionen zwischen den Lesenden und unterstützenden Personen wie Lehrkräften, sprich auf umweltbezogene Aspekte, eingegangen. Allerdings ist durch den expliziten Bezug des Modells auf das Schreiben unklar, ob es auch auf das Lesen übertragbar wäre. Außerdem wurde es erst nach den Datenerhebungen der hier vorgestellten Arbeiten entwickelt. Des Weiteren bestand das Ziel der vorliegenden Arbeit in der Erfassung der personen- und umweltbezogenen Determinanten freizeitlichen Schreibens und Lesens von Grundschulkindern. Nicht im Fokus hingegen standen die sozialen Kontexte oder eine Analyse von kognitiven Prozessen, die dem Schreiben zugrunde liegen. Diese können beispielsweise mit dem Modell von Graham (2018) erfasst werden. Folglich erscheint trotz des aktuellen Modells von Graham (2018) das P-U-Transaktionsmodell weiterhin als geeignet, um die zugrundeliegenden Überzeugungen des freizeitlichen Schreibens und Lesens in den Blick zu nehmen.

Das gewählte theoretische Rahmenmodell ermöglicht es, verschiedenste Aktivitäten im Feld der Forschung zur kulturellen Bildung zu integrieren. Das heißt, dass Ergebnisse zum freizeitlichen Schreiben und Lesen sowohl untereinander als auch mit Ergebnissen zu anderen kulturellen Aktivitäten basierend verglichen werden, welche bereits mit diesem Modell untersucht worden sind oder künftig untersucht werden. Dies kann von Museumsbesuchen über musikalische Aktivitäten bis hin zu Aktivitäten im

Bereich des digitalen Making reichen. Das verwendete Modell hat auch den Vorteil, dass neben bereichsspezifischen auch bereichsübergreifende Variablen integriert sind. Es ist somit als theoretisches Rahmenmodell zur Erklärung freizeithlichen Schreibens und Lesens geeignet.

## **7.2 Zentrale Befunde der vorliegenden Arbeit**

Es wurde angenommen, dass kulturelle Aktivitäten durch bereichsspezifische Überzeugungen erklärt werden können, wie in Kapitel 6 ausführlich dargestellt wurde. Dies konnte in den vorgestellten empirischen Arbeiten bestätigt werden. Im Vergleich mit anderen Arbeiten, welche basierend auf demselben theoretischen Rahmenmodell weitere Freizeitaktivitäten von Kindern untersuchten, stach für das freizeithliche Schreiben und Lesen die vergleichsweise starke Relevanz des intrinsischen Wertes als Mediator zwischen den anderen Überzeugungen und den Freizeitaktivitäten hervor. Des Weiteren mediieren erwartungsgemäß die bereichsspezifischen Überzeugungen Effekte bereichsübergreifender Variablen wie Geschlecht und Bildungshintergrund auf freizeithliches Schreiben und Lesen. Dies steht im Einklang mit Befunden zur Rolle des Geschlechts für die Erklärung musikalischer Freizeitaktivitäten und zum Bildungshintergrund für die Erklärung von Museumsbesuchen bei Grundschulkindern (af Ursin, 2016; Penthin, 2021).

Für freizeithliches Schreiben und Lesen konnten bedeutsame Effekte der verhaltensbezogenen Überzeugungen sowie der personen- und umweltbezogenen Kontrollüberzeugungen nachgewiesen werden. Gleiches gilt auch für andere kulturelle Beschäftigungen wie etwa für musikalische Aktivitäten und Museumsbesuche, welche mit demselben theoretischen Rahmenmodell gearbeitet haben (af Ursin, 2016; Penthin et al., 2017; Penthin, 2021). Lediglich bei den normativen Überzeugungen ergab sich kein einheitliches Befundbild über die verschiedenen kulturellen Aktivitäten hinweg: Die normativen Überzeugungen lieferten den geringsten Erklärungswert für freizeithliches Schreiben und Lesen im Vergleich zu den anderen Überzeugungen. Hinsichtlich musikalischer Aktivitäten konnte ein Effekt der normativen Überzeugungen lediglich in Bezug auf die Mutter nachgewiesen werden, jedoch nicht in Bezug auf den Vater (Penthin, 2021). Für die Erklärung des Ausmaßes an Museumsbesuchen waren sie dagegen nicht relevant (af Ursin, 2016).

Wenn das Ausmaß freizeithlichen Schreibens oder Lesens erklärt werden soll, zeigten die Ergebnisse der eigenen empirischen Arbeiten, dass eine große Bandbreite an

Überzeugungen zu berücksichtigen sind. Da der intrinsische Wert und die Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen die stärksten Effekte zeigten, könnten diese, auch in ihrer Kombination, als vielversprechende Ansatzpunkte für die Förderung von freizeitleichem Schreiben und Lesen herangezogen werden. Allerdings sollten diese beiden Überzeugungen nicht isoliert von den weiteren Überzeugungen betrachtet werden. Die zentrale Rolle des intrinsischen Wertes konnte auch in anderen Bereichen der kulturellen Bildung bereits belegt werden (z. B. Durik et al., 2006; Graham et al., 2007; Kröner & Dickhäuser, 2009). Die Bedeutsamkeit der Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen kann ein Indiz für die negative Auswirkung von konkurrierenden Aktivitäten auf die gewünschte Aktivität sein, welche bislang seltener untersucht und folglich auch seltener nachgewiesen wurde (für eine Ausnahme siehe z. B. Grund, 2013).

### **7.3 Reflexion methodischer Aspekte und Implikationen für künftige**

#### **Forschung**

Im Folgenden wird auf methodische Aspekte eingegangen und wie diese in künftigen Studien berücksichtigt werden können. Zunächst wird diskutiert, welche Möglichkeiten eine breite Erfassung der Determinanten freizeitleichen Schreibens und Lesens in der vorliegenden Arbeit für künftige Forschung bietet. Weiterhin wird die Operationalisierung der freizeitleichen Schreib- und Leseaktivitäten sowie der personenbezogenen Kontrollüberzeugungen betrachtet und wie diese jeweils erweitert werden können. Schließlich wird diskutiert, dass sich kein einheitliches Befundbild zu Effekten des sozioökonomischen Status auf freizeitleiches Schreiben und Lesen zeigte, und es werden Anregungen für weitere Studien gegeben.

*Bandbreite der Determinanten:* Im Fokus der vorliegenden Arbeit standen die Überzeugungen als Determinanten freizeitleichen Schreibens und Lesens. Diese haben sich in ihrem breit erhobenen Spektrum als relevant erwiesen. Auch Effekte bereichsübergreifender Variablen wie Geschlecht und Bildungshintergrund der Mutter konnten darüber vermittelt werden. Die entwickelten Skalen können in künftigen längsschnittlichen und experimentellen Designs eingesetzt werden, welche stärker belastbare Evidenz bieten als dies bei Korrelationsstudien der Fall ist (Hussy et al., 2013; Rosenshine & Furst, 1973). Im Bereich Lesen gibt es bereits einige längsschnittliche Untersuchungen zu Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz, allerdings haben diese die bereichsspezifischen Variablen nicht in ihrer Bandbreite untersucht (McElvany

et al., 2008; Retelsdorf & Möller, 2008). An diese Arbeiten kann angeschlossen werden, um Fragen zu Entwicklungsverläufen von freizeitleichem Schreiben und Lesen und deren Determinanten nachzugehen, indem man sie um weitere Überzeugungen freizeitleichen Schreibens und Lesens ergänzt. Um Aufschluss über Kausalitäten zu erhalten, gilt es, die angenommene Richtung der Zusammenhänge von den Überzeugungen über den intrinsischen Wert auf freizeitleiches Schreiben und Lesen in längsschnittlichen Analysen (beispielsweise mittels Cross-Lagged-Panel-Designs oder latenten Wachstumskurvenmodellen) und in experimentellen Untersuchungen zu prüfen (z. B. mit einem Fokus auf die Steigerung des intrinsischen Wertes als zentrale Determinante freizeitleicher Schreib- und Leseaktivitäten): Wie entwickeln sich freizeitleiches Schreiben und Lesen sowie darauf bezogene Überzeugungen über die Zeit? Gibt es reziproke Effekte zwischen freizeitleichem Schreiben und Lesen und den Überzeugungen? Sind Veränderungen im freizeitleichen Schreiben und Lesen mit Veränderungen in den Überzeugungen verbunden? In welchem Zusammenhang stehen Ausmaß und Entwicklung von freizeitleichem Schreiben und Lesen und deren Überzeugungen mit Drittvariablen wie Geschlecht, Bildungshintergrund, Alter, und den Big-Five-Persönlichkeitseigenschaften? Wie können die Überzeugungen, und dabei insbesondere der intrinsische Wert, von Kindern gestärkt werden? Welche Anreize sind förderlich, um freizeitleiches Schreiben und Lesen für alle Kinder ansprechend zu gestalten und soziale Disparitäten auszugleichen? Ziel der vorliegenden Arbeit war es, zunächst einen Überblick über eine große Bandbreite relevanter Determinanten zu erhalten. Auf den nun vorliegenden Ergebnissen kann in künftigen Untersuchungen aufgebaut werden.

*Operationalisierung der freizeitleichen Schreib- und Leseaktivitäten:* In den eigenen Studien wurden freizeitleiche Schreib- und Leseaktivitäten über Items zu deren Dauer, Häufigkeit und Umfang operationalisiert. Ähnlich erfolgte dies auch in einer Vielzahl der im Scoping Review eingeschlossenen Publikationen. In den eigenen empirischen Untersuchungen ist keine Differenzierung nach Art der gelesenen Lesematerialien erfolgt, wie diese im Reading Activity Inventory vorgenommen wird (Guthrie et al., 1994). Ob sich je nach Textsorte unterschiedlich starke Effekte der Determinanten auf das freizeitleiche Schreib- und Leseverhalten ergeben, ist somit in den eigenen Arbeiten nicht untersucht worden. Vielmehr lag der Fokus darauf, ob überhaupt und wie viel Kinder in ihrer Freizeit schreiben und lesen, und nicht darauf, wie sich diese Aktivitäten in der Freizeit konkret gestalten. Bei einer breiteren Operationalisierung

freizeitlicher Schreib- und Leseaktivitäten sollte berücksichtigt werden, dass sich durch die zunehmende Digitalisierung freizeitliche Schreib- und Leseaktivitäten wandeln: Es wird nicht mehr nur analog geschrieben und gelesen, sondern auch digital. Dass nach analogem und digitalem Schreiben und Lesen in künftigen Arbeiten differenziert werden sollte, erschließt sich bereits daraus, dass diesen beiden Modi jeweils verschiedene kognitive Prozesse unterliegen und sie daher auch für unterschiedliche Ziele verstärkt geeignet sein können (Stoop et al., 2013; für Beispiele s. Projektidee mit Bezug zur Digitalisierung im Kapitel 7.5).

Des Weiteren kann in künftigen Studien untersucht werden, inwiefern sich Schreib- und Leseaktivitäten in der Freizeit von denen in der Schule unterscheiden. In den eigenen empirischen Arbeiten wurden keine signifikanten Designeffekte für die Klassenzugehörigkeit auf die freizeitlichen Schreib- und Leseaktivitäten gefunden. Signifikante Unterschiede, dass sich Kinder in ihren freizeitlichen Schreib- und Leseaktivitäten in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrkraft unterscheiden, konnten folglich nicht beobachtet werden. Allerdings schließt auch das Ausbleiben von Designeffekten nicht vollständig aus, dass bei geeigneter Gestaltung Elemente des Schreibens und Lesens im Unterricht das freizeitliche Schreib- und Leseverhalten von Kindern positiv bestärken könnten.

*Operationalisierung der personenbezogenen Kontrollüberzeugungen:* Das der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegte theoretische Rahmenmodell baut auf der Theorie des geplanten Verhaltens auf (Ajzen, 1991). In dieser Theorie dient das Konzept der Selbstwirksamkeit zur Erfassung personenbezogener Kontrollüberzeugungen.

Die Items zu den personenbezogenen Kontrollüberzeugungen wurden ausgehend von Kinderaussagen in qualitativen Interviews formuliert (Birnbaum et al., 2019; Francis et al., 2004; Schüller et al., 2017), um diese auf den Gegenstandsbereich des freizeitlichen Schreibens bzw. Lesen zuschneiden zu können. Die konkrete Ausformulierung der Items orientierte sich an Empfehlungen und Arbeiten aus der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 2006; z. B. Ajzen & Driver, 1991). Dies bedeutet, dass vor allem danach gefragt wurde, ob die Kinder die Schreib- bzw. Leseaktivitäten als leicht oder schwer ausführbar einschätzen (Beispielitems aus den eigenen empirischen Arbeiten: „Das Schreiben fällt mir ganz leicht.“; „Lesen ist für mich anstrengend.“).

Die Formulierung der Items zu den personenbezogenen Kontrollüberzeugungen deckt sich nicht in allen Punkten mit den Empfehlungen von Bandura (Bandura, 1977,

2006) zur Konstruktion von Selbstwirksamkeitsitems. Das ist dadurch bedingt, dass die Items basierend auf den Kinderaussagen in der qualitativen Elicitation Study formuliert wurden. Daher können die Items zu den personenbezogenen Kontrollüberzeugungen entweder Selbstwirksamkeits- oder Selbstkonzeptitems ähnlich sein. Bandura (2006) berichtet, dass Selbstwirksamkeitsitems typischerweise mit „I can“ formuliert werden und eine Antwortskala von null bis 100 in Zehnerintervallen beinhalten (ein Beispiel zur Formulierung von Selbstwirksamkeitsitems zum Schreiben nach diesen Vorgaben ist die Arbeit von Bruning et al., 2013). Vergleicht man die Items zu den personenbezogenen Kontrollüberzeugungen aus den hier vorliegenden Arbeiten mit Selbstwirksamkeits- und Selbstkonzeptitems wie in der Arbeit von Marsh et al. (2019), so wird deutlich, dass die Items zu den auf freizeithliches Schreiben und Lesen bezogenen personenbezogenen Kontrollüberzeugungen sich eher dem Selbstkonzept als der Selbstwirksamkeit zuordnen lassen (Beispielitems aus Marsh et al., 2019; Supplemental Materials Section 1: mathematisches Selbstkonzept – „It is easy to me to understand things in math.“; mathematische Selbstwirksamkeit – „I am convinced that I can even understand the most difficult contents in math.“). Insofern erscheint es sinnvoll, diese Items künftig anders als bei Schüller et al. (2017) oder Birnbaum et al. (2019) nicht als Selbstwirksamkeitsitems zu bezeichnen. Stattdessen sollten sie wie in Birnbaum et al. (2020) als „personenbezogene Kontrollüberzeugungen“ bezeichnet werden. Letzteres hat den Vorteil, dass aus der Konstruktbezeichnung heraus deutlich wird, dass es das Ziel der empirischen Untersuchungen war, die für Kinder in vorangegangenen Elicitation Studies salienten, auf ihre eigenen Fähigkeiten bezogenen Kontrollüberzeugungen zu erfassen. In künftigen Arbeiten sollten die Itemformulierungen zudem nochmals kritisch in Hinblick auf das zugrunde gelegte Konzept geprüft werden.

Des Weiteren könnte es aufschlussreich sein, zusätzlich zu den Items zu personenbezogenen Kontrollüberzeugungen etablierte Selbstwirksamkeit- und Selbstkonzeptskalen zu erheben, um beispielsweise Unterschiede deren Erklärungswerts für den intrinsischen Wert und freizeithliches Schreiben und Lesen ermitteln zu können. So könnte geprüft werden, ob die Beobachtung von Marsh et al. (2019), denen zufolge das Selbstkonzept stärker als die Selbstwirksamkeit mit Motivations- und Verhaltenskriterien korreliert, auch für freizeithliches Schreiben und Lesen von Grundschulkindern zutrifft. Es wäre auch denkbar, dass sich Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept von personenbezogenen Kontrollüberzeugungen in diesem Alter noch

nicht trennen lassen (zur geringeren Stabilität bei Grundschulkindern im Vergleich zu älteren Schülerinnen und Schülern s. die Arbeit von Jansen et al., 2020).

*Replizierbarkeit bisheriger Befunde zu bereichsübergreifenden Variablen:* Durch das Scoping Review konnte ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum freizeithlichen Schreiben und Lesen von Kindern im Grundschulalter gewonnen werden. In allen darin eingeschlossenen Publikationen lagen quantitativ-empirische Daten zum freizeithlichen Schreiben bzw. Lesen von Grundschulkindern vor. Zu den Befunden, die sowohl in den dort eingeschlossenen Arbeiten als auch in den eigenen empirischen Arbeiten untersucht wurden, kann festgehalten werden, dass diese weitgehend im Einklang miteinander stehen. Heterogen sind allerdings die Befunde zur Rolle des sozioökonomischen Status der Eltern, auch innerhalb der im Scoping Review eingeschlossenen Arbeiten. Dies mag durch die jeweils unterschiedlichen Operationalisierungen verursacht sein: In den Arbeiten aus dem Scoping Review wurde zur Operationalisierung des sozioökonomischen Status teilweise der Bildungshintergrund der Eltern und teilweise der Internationale Sozioökonomische Index (ISEI) herangezogen. In den eigenen empirischen Arbeiten, in denen die Operationalisierung über den Bildungshintergrund der Mutter erfolgte, zeigten sich keine direkten Effekte auf das freizeithliche Schreiben und Lesen. Es konnten auf einzelne verhaltensbezogene Überzeugungen geringe Effekte nachgewiesen werden. Aufgrund der geringen Größe dieser Effekte sollten diese repliziert werden, bevor diesen Befunden Gewicht beigemessen wird.

In künftigen Studien wird zu überprüfen sein, inwieweit sich dieses differenzierte Befundbild replizieren lässt. Hinsichtlich des sozioökonomischen Status empfiehlt es sich, Effekte verschiedener Operationalisierungen auf die freizeithlichen Aktivitäten zu überprüfen. Mit einer solchen Datengrundlage können sowohl die Befunde der vorliegenden Arbeit einem Replikationsversuch unterzogen werden als auch differenzierte Analysen dazu durchgeführt werden, welchen Einfluss die Operationalisierung des sozioökonomischen Status auf dessen Effekte hat.

#### **7.4 Anregungen für die pädagogische Praxis**

Obwohl die vorliegende Arbeit nicht auf die pädagogische Praxis abzielte, lassen sich aus den empirischen Befunden Anregungen für diese ableiten. Es erwiesen sich für freizeithliches Schreiben und Lesen alle Überzeugungen als relevant, auch wenn dem intrinsischen Wert eine zentrale Rolle zukam. Insofern steht die vorliegende Arbeit in

Einklang damit, dass Kindern vielfältige Zugänge zum Schreiben und Lesen geboten werden sollen (Bachmann & Sieber, 2004). Die in den verwendeten Skalen zu den Überzeugungen thematisierten Inhalte können als Anregungen dienen, wie Kindern Freude am Schreiben und Lesen (intrinsischer Wert) vermittelt werden kann. Wenn man die Umweltseite betrachtet, findet man, dass Kindern eine vielfältige Schreib- und Leseumgebung geboten werden sollte. Diese sollte einen geeigneten Raum, Zeit und passende Materialien zum Schreiben und Lesen anbieten. Auf Personenseite können Eltern, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal ihre Kinder unterstützen, indem sie vor allem die Freude und das Interesse am Schreiben und Lesen fördern. Naheliegend sind hier Praktiken, für die sich einerseits Evidenz zu Zusammenhängen von bereichsspezifischen Überzeugungen und freizeithlichen Schreiben bzw. Lesen in der vorliegenden Arbeit zeigten. Andererseits können auch Elemente herangezogen werden, die sich bereits in Interventionsprogrammen zum Schreiben und Lesen bewährt haben. Als konkrete Beispiele können folgende Praktiken benannt werden: Kinder bei der Wahl von Aktivitäten mitentscheiden lassen, kollaborative Angebote bereitstellen und Aktivitäten anbieten, welche die Kinder persönlich als wertvoll erachten und ihnen lebensweltnah erscheinen (Guthrie et al., 2005; Guthrie et al., 2007; Marinak & Gambrell, 2010). Da zumindest für freizeithliches Lesen in der vorliegenden Arbeit Geschlechtsunterschiede im intrinsischen Wert nicht vollständig durch die Geschlechtsunterschiede in den vorauslaufenden Überzeugungen erklärt werden konnten, sollte bei allen pädagogischen Angeboten darauf geachtet werden, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen angesprochen werden.

## **7.5 Projektideen für künftige Forschung**

Anschließend an die soeben sowie in den vier Zeitschriftenartikeln diskutierten Desiderate werden im Folgenden zwei konkrete, mögliche nächste Schritte für Forschungsprojekte skizziert, die sich an die aktuelle Befundlage anschließen lassen. Die erste Projektidee fußt auf dem Forschungsdesiderat zum freizeithlichen Schreiben und Lesen im Kontext des digitalen Wandels. Die zweite Projektidee thematisiert Empowerment-Prozesse zum freizeithlichen Schreiben und Lesen.

*Freizeithliches Schreiben und Lesen im Kontext des digitalen Wandels:* Die Vielfalt der Überzeugungen weist einen Erklärungswert für freizeithliches Schreiben und Lesen auf, wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit basierend auf dem P-U-Transaktionsmodell gezeigt werden konnte. Ob die Überzeugungen wirklich erschöpfend für die Erklärung

von Verhalten sind, wie es von Ajzen (2011) angenommen wird, kann durch die Hinzunahme weiterer bereichsübergreifender Variablen wie Kompetenzen, Big-Five und Migrationshintergrund untersucht werden (Abbildung 1). Hinsichtlich der Operationalisierung von freizeithlichen Schreib- und Leseaktivitäten scheint es instruktiv, Aspekte der Digitalisierung zu berücksichtigen: Digitalisierung ist weit mehr als ein allgemeiner Trend und greift in das kulturelle, gesellschaftliche und soziale Leben ein (Kröner et al., 2021; Lobin, 2014). Durch die Digitalisierung wurden und werden neue Technologien des Schreibens und Lesens wie digitales, hybrides und multimediales Schreiben und Lesen entwickelt (Lobin, 2014). Diese Veränderungen wirken auf Schreiben und Lesen als Kulturtechniken und folglich auch auf freizeithliches Schreiben und Lesen von Grundschulkindern (Graham, 2018). Im Rahmen des hier skizzierten Projektes sollen analoge, digitale und hybride Formen freizeithlichen Schreibens und Lesens sowie deren Zusammenhänge mit den zugrundeliegenden Überzeugungen in den Blick zu nehmen.

In einem Mixed-Methods-Design kann qualitativ anhand von Interviews und Beobachtungen untersucht werden, welchen freizeithlichen Schreib- und Leseaktivitäten Kinder in welchen Bildungskontexten nachgehen und welche Rolle dabei digitale Medien spielen. Ergänzend können Fragebögen für Kinder, Eltern und Lehrkräfte eingesetzt werden, welche Skalen zu analogen, digitalen und hybriden Schreib- und Leseaktivitäten sowie zu deren zugrundeliegenden Überzeugungen beinhalten. Die Untersuchung kann aufbauend auf der vorliegenden Arbeit neue Erkenntnisse zu folgenden, sich daran anschließenden und weiterführenden Fragen liefern: (1) Wie lassen sich analoge, digitale und hybride freizeithliche Schreib- und Leseaktivitäten kategorisieren (z. B. anhand von Textsorten; Unterteilung in individuelles vs. kollaboratives Schreiben und Lesen)? (2) In welchem Verhältnis stehen freizeithliche Schreib- und Leseaktivitäten zueinander? (3) Welche Überzeugungen bedingen, dass manche Kinder in ihrer Freizeit analog oder digital schreiben und lesen, während das andere nicht tun? Unterscheidet sich der Erklärungswert von bereichsübergreifenden Merkmalen wie dem Geschlecht, je nachdem ob digitale oder analoge Schreib- und Leseaktivitäten in den Blick genommen werden?

Aufgrund der bislang geringen empirischen Erkenntnisse zu analogen, hybriden und digitalen Schreib- und Leseaktivitäten von Kindern kann mittels einer inhaltsanalytische Auswertung der qualitativen Daten ein explorativer Zugang zum Forschungsgegenstand gewonnen werden. Mittels Multitrait-Multimethod-Analysen

(Campbell & Fiske, 1959; Schermelleh-Engel et al., 2020) kann die konvergente und diskriminante Validität der verschiedenen Datenerhebungsmethoden zu den analogen, hybriden und digitalen Schreib- und Leseaktivitäten überprüft werden. Darüber hinaus kann quantitativ analysiert werden, in welchem Zusammenhang die bereichsspezifischen Überzeugungen zu den einzelnen analogen, digitalen und hybriden Schreib- und Leseaktivitäten stehen, um daraus Anregungen für experimentelle Forschung und pädagogische Praxis abzuleiten.

*Empowerment-Prozesse zum freizeitlichen Schreiben und Lesen:* Die zweite Idee knüpft an die Bedeutung des intrinsischen Wertes für freizeitliches Schreiben und Lesen an: Kinder schreiben und lesen in ihrer Freizeit, wenn sie Spaß und Interesse an diesen Aktivitäten haben. Dieser intrinsische Wert wird durch die Vielfalt der weiteren Überzeugungen determiniert – soweit die Evidenz aus den hier vorliegenden Arbeiten zu Determinanten der Partizipation an freizeitlichem Schreiben und Lesen. Darüber hinaus gibt es in der Leseforschung schon seit längerem Hinweise darauf, dass (kulturelle) Bildung, soziale Kontexte und die Gestaltung äußerer Randbedingungen eine bedeutsame Rolle für das Empowerment von Kindern zum Schreiben und Lesen spielen (z. B. Henry et al., 2012; Morrow, 1983; Rührlinger, 2016). Empowerment ist dabei nicht nur als Produkt, beispielsweise in Form von Autonomie- und Kompetenzerleben, sondern ebenso als Prozess der eigenen Lebenswelt- und Umweltgestaltung zu verstehen und kann durch die Partizipation an freizeitlichen Schreib- und Leseaktivitäten ermöglicht werden (Israel et al., 1994). Welche Gestaltungsprinzipien von pädagogischen Angeboten wesentlich für das Empowerment von Kindern zum freizeitlichen Schreiben und Lesen sind, kann anhand des Design-Based-Research-Ansatzes herausgearbeitet werden. Dieser nimmt als holistischer Forschungsansatz bei der Untersuchung von Interventionen alle Interaktionen zwischen Teilnehmenden, Medien, Materialien, Methoden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den Blick (Design-Based Research Collective, 2003; Reinmann, 2005). Der Ansatz erleichtert es, die Bandbreite der Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben und Lesen als Ausgangspunkt für die Entwicklung eines pädagogischen Angebots als Intervention zu nutzen, ohne sich auf ausgewählte Überzeugungen beschränken zu müssen. In einem Forschungsprojekt zu dieser Thematik können folgende Fragestellungen bearbeitet werden: Welche Gestaltungsprinzipien für das Empowerment zum freizeitlichen Schreiben und Lesen von Kindern im Grundschulalter lassen sich extrahieren? Wie kann basierend auf den

Gestaltungsprinzipien ein Konzept gestaltet und umgesetzt werden, das eine nachhaltige Förderung der freizeithlichen Schreib- und Leseaktivitäten bei den Teilnehmenden über das Ende des pädagogischen Angebots hinaus ermöglicht?

Basierend auf empirischer Evidenz aus der Literatur und auf Erfahrungswissen von Expertinnen und Experten aus der Praxis gilt es in einem zyklischen, iterativen Verfahren ein Konzept für ein pädagogisches Angebot zur Förderung freizeithlichen Lesens und Schreibens zu entwerfen, mehrfach zu erproben, formativ und summativ zu evaluieren und zu re-designen (für ein Beispiel zur Entwicklung eines solchen Konzeptes aus dem Bereich musikalischer Freizeitaktivitäten s. Birnbaum, Flasche et al., 2020). Quantitativ-empirische und qualitativ-empirische Methoden können im Rahmen des Design-Based-Research-Ansatzes kombiniert werden, wobei etablierte Gütekriterien und Qualitätsstandards beider Forschungsstränge zu berücksichtigen sind. Neben Experteninterviews zu Beginn können in den einzelnen Zyklen beispielsweise Fragebögen, Interviews und Videographie kombiniert werden. Besondere Beachtung verdient die Frage, in welchen Bildungskontexten das Konzept zu verankert ist: Eine Möglichkeit bestünde darin, an außerschulischen Lernorten wie Kulturhäusern und Bibliotheken oder im offenen Ganztagesbereich von Schulen ein pädagogisches Angebot anzusiedeln, an dem Kinder freiwillig teilhaben können. Alternativ ist es auch möglich, über ein Konzept nachzudenken, das sowohl formale als auch informelle Bildungskontexte integriert: Beispielsweise können über die Schule an die Kinder und deren Eltern Anregungen weitergegeben werden, wie sie in ihrer Freizeit Gelegenheiten zum Schreiben und Lesen gestalten können. Dies kann nicht nur anhand von Materialien erfolgen, die mitgegeben werden. Vielmehr können Routinen, die Kinder beispielsweise bei regelmäßigen freien Lesezeiten in der Schule erfahren, auf ihr freizeithliches Leseverhalten übertragen. Eine weitere Idee sind jederzeit frei zugängliche Büchertauschregale, welche zum Lesen anregen sollen. Es gibt bereits eine Vielzahl an praktischen Schreib- und Leseprojekten, aus denen weitere Ideen abgeleitet werden und in das zu entwickelnde und empirisch zu überprüfende Konzept aufgenommen werden können. Aus der Perspektive des Empowerment-Ansatzes ist entscheidend, dass das Angebot vielfältige Zugänge zum Schreiben und Lesen bietet und sich an der Lebenswelt der Zielgruppe orientiert (Cennamo et al., 2020). Um diese Ausrichtung von Beginn an zu verfolgen, erscheint der Ansatz des Design-Based-Research erfolgsversprechend, der empirische Evidenz und Expertenwissen kombiniert und ein darauf basierendes Konzept

in der Praxis erprobt, evaluiert und optimiert. Aus dem finalen Konzept können Gestaltungsprinzipien abgeleitet werden, welche Ansatzpunkte sowohl für die pädagogische Praxis zum freizeithchen Schreiben und Lesen als auch für weitere Forschungsfragen liefern können.

## **8 Fazit**

Bislang vorliegende Evidenz zu Determinanten freizeithchen Schreibens und Lesen beruhten überwiegend auf Studien, die ausgewählte Determinanten empirisch untersucht haben. Die vorliegende Arbeit nahm aus der Perspektive des freizeithchen Schreibens und Lesens als kulturelle Aktivitäten eine große Bandbreite an bereichsspezifischen Überzeugungen in den Blick. Gegenüber bisherigen Arbeiten liegt ein Fortschritt insbesondere in der Ergänzung um umweltbezogene Determinanten zu den bislang häufiger untersuchten personenbezogenen Determinanten. Ergänzend wurden das Geschlecht und der Bildungshintergrund der Mutter als bereichsübergreifende Variablen in die Modelle aufgenommen. Hier zeigte sich, dass die bereichsspezifischen Überzeugungen zentral für freizeithliches Schreiben und Lesen sind, da diese die Effekte von Geschlecht und Bildungshintergrund auf freizeithliches Schreiben und Lesen überwiegend vermittelten. Theoretisch sind die empirischen Arbeiten in das P-U-Transaktionsmodell eingebettet, welches es ermöglicht, die erzielten Ergebnisse zum freizeithlichen Schreiben und Lesen sowohl untereinander als auch mit anderen kulturellen Aktivitäten zu vergleichen.

Aus forschungsmethodischer Perspektive zeigte sich insbesondere anhand des Scoping Reviews, dass an die hier präsentierten Ergebnisse anschließend vor allem Arbeiten mit Designs interessant wären, welche stärker belastbare Evidenz als Korrelationsstudien liefern. Dies könnten zum einen Längsschnittstudien sein, welche eine Analyse wechselseitiger Effekte von Überzeugungen, Aktivitäten und Kompetenzen ermöglichen. Zum anderen wären experimentelle Studien von Interesse, die durch ihre Möglichkeiten zur Kausalitätsprüfung zur weiteren Theorieentwicklung im Rahmen des P-U-Transaktionsmodelles beitragen können. Interventionsstudien haben das Potenzial auf bestimmte Aspekte zu fokussieren und praktische Implikationen für Eltern und pädagogisches Personal liefern zu können.

## Literaturverzeichnis

- af Ursin, P.-K. (2016). *Explaining cultural participation in childhood: Applying the theory of planned behavior to German and Finnish primary school children* [Doctoral dissertation]. University of Turku, Turku.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (2. Aufl.). Open University Press.
- Ajzen, I. (2006). *Constructing a theory of planned behavior questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.601.956&rep=rep1&type=pdf>
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, I. & Driver, B. L. (1991). Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences*, 13(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/01490409109513137>
- Bachmann, T. & Sieber, P. (2004). Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (S. 199–218). Juventa.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5(1), 307–337.
- Barth, D. (2018). Kulturbegriffe. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik: Grundlagen - Forschung - Diskurse* (S. 24–30). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J. & Steinhoff, T. (Hrsg.). (2017). *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Waxmann.

- Benner & Dietrich (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–486.
- Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W. & Sieber, P. (Hrsg.). (2004). *Mediennutzung und Schriftlernen: Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation*. Juventa.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Luchterhand.
- Birnbaum, L., Flasche, V., Hasselhorn, J., Jörissen, B., Kröner, S., Lehmann, A. C., Lill, F., Smolarczyk, K. & Wießnet, V. (2020). Kondensiertes Glück? Komplexe Forschungsdesigns zur Entwicklung musikpädagogischer Interventionen. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 317–334). Waxmann.
- Birnbaum, L. & Kröner, S. (2022). A review on antecedents and consequences of leisure reading and writing in children. *SAGE Open*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/21582440221113823>
- Birnbaum, L., Schüller, E. M. & Kröner, S. (2019). Überzeugungen zum freizeithlichen Schreiben bei Grundschulkindern. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 5–36. <https://www.waxmann.com/artikelART102946>
- Birnbaum, L., Schüller, E. M. & Kröner, S. (2020). Who likes to engage in writing? – Children’s beliefs regarding (intrinsic value of) leisure writing. *Educational Psychology*, 40(7), 856–874. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1777941>
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- Brickenkamp, R. (1990). *Die Generelle Interessen-Skala (GIS)*. Hogrefe.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (second edition). The Guildford Press.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C. & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2016). *Richtlinien über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und*

- Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)*.  
<https://www.bmfsfj.de/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf>
- Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hrsg.). (2015). *Kulturelle Bildung ist Koproduktion: Außerschulische und schulische Kulturelle Bildung für Kinder und Jugendliche wirksam entfalten - eigenständig und gemeinsam*.  
<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-koproduktion-ausserschulische-schulische-kulturelle-bildung-kinder>
- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105.
- Carr, A. M., Tenywa, M. & Balasubramanian, K. (2015). From learning to empowerment: A study of smallholder farmers in South West Uganda. *Journal of Learning for Development*, 2(3), 1–15.  
<https://jl4d.org/index.php/ejl4d/article/view/124>
- Cennamo, I., Kastner, M. & Schlögl, P. (2020). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: a telling case. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11(1), 91–107.  
<https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9204>
- Choi, F. (2009). *Leistungsmilieus und Bildungszugang: Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem* (1. Aufl.). Reihe Schule und Gesellschaft: Bd. 44. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cromley, J. G. & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311–325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- de Groote, K. (2019). Kulturelle Bildung im Alter. In F. Ross, M. Rund & J. Steinhilber (Hrsg.), *Alternde Gesellschaften gerecht gestalten: Stichwörter für die partizipative Praxis* (S. 27–36). Barbara Budrich.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5–8.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. *Studi pedagogici e sociali*, 6, 136–146.

- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382–393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- El-Khechen, W., Ferdinand, H. D., Steinmayr, R. & McElvany, N. (2016). Language-related values, reading amount, and reading comprehension in students with migration backgrounds. *The British journal of educational psychology*, 86(2), 256–277. <https://doi.org/10.1111/bjep.12102>
- Ermert, K. (2009). *Was ist kulturelle Bildung*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung>
- Francis, J. J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner, E. F., Smith, L. & Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for health service researchers*. University of Newcastle upon Tyne.
- Freire, P. (1990). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Rowohlt.
- Fuchs, M. (2013/2012). *Kulturbegriffe, Kultur der Moderne, kultureller Wandel*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel>
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Berninger, V. W. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516–536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Grund, A. (2013). Motivational profiles in study–leisure conflicts: Quality and quantity of motivation matter. *Learning and Individual Differences*, 26, 201–211. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.009>

- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M. & Perencevich, K. C. (2005). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction*, 45(2), 91–117. <https://doi.org/10.1080/19388070609558444>
- Guthrie, J. T., McGough, K. & Wigfield, A. (1994). *Measuring reading activity: An inventory: Instructional resource No. 4*. Athens, GA. National Reading Research Center.
- Guthrie, J. T., McRae, A. & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237–250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Hagger, M. S. (2012). *Psychosocial influence*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195394313.013.0012>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Henry, L. A., Castek, J., O'Byrne, W. I. & Zawilinski, L. (2012). Using peer collaboration to support online reading, writing, and communication: An empowerment model for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 28(3), 279–306. <https://doi.org/10.1080/10573569.2012.676431>
- Horlacher, R. (2004). Bildung – A construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 23(5-6), 409–426. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4452-1>
- Humboldt, W. von. (1792/1903). Theorie der Bildung des Menschen: Bruchstück. In A. Leitzmann (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts gesammelte Werke* (S. 282–287). B. Behr.
- Humboldt, W. von. (1851/2020). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Trewendt. [http://www.deutschestextarchiv.de/humboldt\\_grenzen\\_1851/45](http://www.deutschestextarchiv.de/humboldt_grenzen_1851/45)
- Hurrelmann, K., Andresen, S. & Schneekloth, U. (2011). Die World Vision Kinderstudien 2007 und 2010: Zentrale Ergebnisse. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*(3), 321–332.
- Hussmann, A., Wendt, H., Bos, W., Bremerich-Vos, A., Kasper, D., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C., Valtin, R. & rogerstoddart (Hrsg.). (2017). *IGLU*

- 2016: *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-34362-9>
- Israel, B. A., Checkoway, B., Schulz, A. & Zimmerman, M. (1994). Health education and community empowerment: Conceptualizing and measuring perceptions of individual, organizational, and community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), 149–170.
- Jacques, E. (2013). *The changing culture of a factory* (7. Aufl.). Routledge.
- Jansen, M., Lüdtke, O. & Robitzsch, A. (2020). Disentangling different sources of stability and change in students' academic self-concepts: An integrative data analysis using the STARTS model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1614–1631. <https://doi.org/10.1037/edu0000448>
- Jirjahn, U. (2007). Welche Faktoren beeinflussen den Erfolg im wirtschaftswissenschaftlichen Studium? *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 59(3), 286–313.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Ausgabe 2007). Beltz Verlag.
- Kristeller, P. O. (1951). The modern system of the arts: A study in the history of aesthetics part I. *Journal of the History of Ideas*, 12(4), 496–527. <https://doi.org/10.2307/2707484>
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(Suppl. 3), 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kröner, S., Christ, A. & Penthin, M. (2021). Stichwort: Digitalisierung in der kulturell-ästhetischen Bildung - eine konfigurierende Forschungssynthese. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 9–39. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00989-7>
- Kröner, S. & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 53–63. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.53>

- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40(2), 100–110. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.40.2.100>
- Lawson, T. (2011). Empowerment in Education: Liberation, Governance or a Distraction? A Review. *Power and Education*, 3(2), 89–103. <https://doi.org/10.2304/power.2011.3.2.89>
- Lederer, B. (2014). *Kompetenz oder Bildung: Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis* (1. Aufl.). Thesis series. Innsbruck University Press.
- Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(S3), 27–41. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0433-x>
- Lobin, H. (2014). *Engelbarts Traum: Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt*. Campus.
- Lowinski, F. (2009). Jugendliche fördern durch künstlerische Prozesse: ein körperorientierter Ansatz für kulturpädagogische Projekte mit benachteiligten Jugendlichen. In V. Timmerberg & B. Schorn (Hrsg.), *Neue Wege der Anerkennung von Kompetenzen in der Kulturellen Bildung: Der Kompetenznachweis Kultur in Theorie und Praxis* (S. 67–78). kopaed.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313–318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Marinak, B. A. & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/19388070902803795>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T. & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: Beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology*, 111(2), 331–353. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>

- Maye, H. (2010). Was ist eine Kulturtechnik? *Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*(1), 121–136.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 159–181). The Guilford Press.
- McElvany, N., Becker, M. & Kortenbruck, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22, 207–219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.207>
- Merga, M. K. (2015). Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: considerations for secondary school educators. *English in Education*, 49(3), 197–214.
- Morrow, L. M. (1983). Home and school correlates of early interest in literature. *The Journal of Educational Research*, 76(4), 221–230.
- Netzwerk Stiftungen und Bildung. (n. d.). *Kulturelle Bildung*. Zugriff am 6. Februar 2021, verfügbar unter <https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/wissenscenter/glossar/kulturelle-bildung>
- 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. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Pazzini, K.-J. (1999). *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung (Nr. 77). Bonn.
- Penthin, M. (2021). *Determinanten musikalischer Freizeitaktivitäten im Grundschulalter* [Dissertation]. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:29-opus4-167419>
- Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–30.

- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Hrsg.), *The science of reading: A handbook* (S. 227–247). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch13>
- Peterson, R. A. (1997). The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker. *Poetics*, 25(2-3), 75–92. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(97\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(97)00013-2)
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der 'Kultur'. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In B. Liebsch, J. Straub, F. Jaeger & J. Rösen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften: Themen und Tendenzen* (S. 1–12). J.B. Metzler.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 52–69.
- Reinwand, V.-I. (2012). *Literaturvermittlung als kulturelle Bildung*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/137304/literaturvermittlung-als-kulturelle-bildung?p=all>
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2013). *Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-bildung-aesthetische-bildung-kulturelle-bildung>
- Retelsdorf, J. & Möller, J. (2008). Familiäre Bedingungen und individuelle Prädiktoren der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55(4), 227–237.
- Rosenshine, B. & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. M. Travers (Hrsg.), *Second handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (2. Aufl., S. 122–183). Rand McNally.
- Rührlinger, J. (2016). *Von Menschen, die ihre Leselust entdecken: Eine Aktionsforschung zu Empowerment in der lernerInnenzentrierten Basisbildung* (1. Auflage, neue Ausgabe). AV Akademikerverlag.
- Schermelleh-Engel, K., Geiser, C. & Burns, G. L. (2020). Multitrait-Multimethod-Analysen (MTMM-Analysen). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 661–686). Springer.
- Schüller, E. M. (2014). *Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern. Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*

- [Dissertation]. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.  
<http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/5488>
- Schüller, E. M., Birnbaum, L. & Kröner, S. (2017). What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 161–175.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.164>
- Schüller, E. M. & Kröner, S. (2017). A pink dog with 20 legs – An explorative study on the beliefs of elementary school children explaining engagement in artistic leisure activities. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 183–204.
- Schwan, S. & Noschka-Roos, A. (2017). Non-formale und informelle Bildungsangebote. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse & K. Maaz (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (1. Aufl., S. 131–159). Klinkhardt Julius.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(Beiheft), 28–53.
- Seoul Agenda. (2010). *Zweite Weltkonferenz für Kulturelle Bildung*.  
[https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2010\\_Seoul\\_Agendainal.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2010_Seoul_Agendainal.pdf)
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.
- Shellman, A. (2014). Empowerment and experiential education. *Journal of Experiential Education*, 37(1), 18–30. <https://doi.org/10.1177/1053825913518896>
- Shim, S. (2017). Beliefs, knowledge, and behaviours of teachers and parents that matter. *Educational Psychology*, 37(3), 249–250.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1294822>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2013). *LehrplanPLUS: Grundlegende Kompetenzen zum Ende der Jahrgangsstufe 2*.  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/grundschule/2>
- Stoop, J., Kreutzer, P. & Kircz, J. G. (2013). Reading and learning from screens versus print: A study in changing habits. *New Library World*, 114(9/10), 371–383.  
<https://doi.org/10.1108/NLW-04-2013-0034>
- Treptow, R. (2005). Vor den Dingen sind alle Besucher gleich. Kulturelle Bildungsprozesse in der musealen Ordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(6), 797–809.

- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., 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. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Tylor, E. B. (1920). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom* (6. Aufl., Bd. 1). John Murray.
- UNESCO Education Sector (Hrsg.). (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: UNESCO position paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Vereinte Nationen. (1989). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes: UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut vom 20. November 1989*. <https://www.kinderrechte.de/kinderrechte/un-kinderrechtskonvention-im-wortlaut/#c3237>
- Volpert, W. (1992). *Wie wir handeln - was wir können: Ein Disput als Einführung in die Handlungspsychologie*. Asanger.
- von Hentig, H. (2009). *Bildung: Ein Essay* (8. Aufl.). *Beltz-Taschenbuch Essay: Bd. 158*. Beltz.
- Warde, A., Wright, D. & Gayo-Cal, M. (2007). Understanding cultural omnivorousness: Or, the myth of the cultural omnivore. *Cultural Sociology*, 1(2), 143–164. <https://doi.org/10.1177/1749975507078185>
- White, K. M., Smith, J. R., Terry, D. J., Greenslade, J. H. & McKimmie, B. M. (2009). Social influence in the theory of planned behaviour: The role of descriptive, injunctive, and in-group norms. *The British journal of social psychology*, 48(Pt 1), 135–158. <https://doi.org/10.1348/014466608X295207>
- Yi, H., Mo, D., Gao, Q., Wu, P., Abbey, C. & Rozelle, S. (2019). Do resources matter? The effects of a classroom library project on student independent reading habits in primary schools in rural China. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 383–411.
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581–589.
- Zimmerman, M. A. & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725–750.

## 10 Anhang

### **Beitrag 1: „A Review on Antecedents and Consequences of Leisure Reading and Writing in Children“**

Dieser Beitrag ist erschienen in:

Birnbaum, L. & Kröner, S. (2022). A review on antecedents and consequences of leisure reading and writing in children. *SAGE Open*. <https://doi/10.1177/21582440221113823>

# A Review on Antecedents and Consequences of Leisure Reading and Writing in Children

SAGE Open  
 July-September 2022: 1–18  
 © The Author(s) 2022  
 DOI: 10.1177/21582440221113823  
[journals.sagepub.com/home/sgo](https://journals.sagepub.com/home/sgo)  


Lisa Birnbaum<sup>1</sup>  and Stephan Kröner<sup>1</sup> 

## Abstract

It is desirable that children engage in reading and writing beyond school. What is known about various individual and environmental variables that may be related to children's leisure reading and writing? And how strong is existing evidence? Our scoping review aims at mapping research on leisure reading and writing in first- to fourth-graders. Using content analysis, we extracted 135 research findings, among them only 6 on leisure writing. In most findings, leisure reading and writing were considered as consequences of variables like reading competence, motivation, and attitudes. Considerably fewer findings included leisure reading and writing as antecedents. We discuss the need for more longitudinal and experimental studies and a stronger focus on the connection between leisure reading and writing.

## Keywords

elementary education, leisure time, reading, scoping review, writing

## Introduction

Reading and writing are socially, economically, and individually relevant activities (Reinwand, 2012). On the one hand, they provide a basis for lifelong learning, since they are related to each other and a determinant for many consequent skills (Mol & Bus, 2011; Shanahan, 2006). On the other hand, reading and writing have shaped our culture for thousands of years and are essential for gaining access to culture, and for the future of cultural production (UNESCO Education Sector, 2004). Thus, for children, acquiring beliefs fostering leisure reading and writing is not merely relevant for their school achievement, it is important for all areas of both their life and the future of society.

During elementary school, basic literacy skills are acquired, thus laying the foundations for their identity as a reader and writer (Carter, 1986; Slavin et al., 2009). To become a good reader or writer, but also to be able to experience reading and writing as a culture and thereby participate, it is not enough to learn reading and writing in school. Rather, it requires the development of a reading and writing habit that emerge in childhood and tends to carry over into adolescence (Cunningham & Stanovich, 1997; McKenna et al., 1995). Engaging with reading and writing outside the compulsory school setting opens up new worlds for children and at the same time promotes the development of literacy skills and motivation. Thus, elementary school age is crucial for starting leisure reading and writing. Leisure reading and

writing can be defined as all kinds of reading and writing activities in which children deliberately engage outside school and not as part of their homework (Merga, 2015).

Along the same lines as stage models of reading, emergent literacy theory states that children typically read at a so-called conventional level in grade 4 (Tracey & Morrow, 2012, p. 99). This means that after “learning to read” in the first years of elementary school, a change to “reading to learn” takes place, starting at grade 4. For instance, this is illustrated in the stage model of reading of Chall (1996): in the first grades of elementary school, children learn to read. At the end of these first stages, children automatically recognize words and progress to fluent and fast reading.

There are similarities between the acquisition of writing and reading: in grades 1 to 4, children learn to write, which draws heavily on their working memory. From grade 5 on, children write more fluently without overloading their capability, and start to plan their texts (Lin et al., 2007). Thus, grades 1 to 4 are crucial for the development of reading and writing skills. However, for children to acquire habits of

<sup>1</sup>Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Germany

### Corresponding Author:

Lisa Birnbaum, Department of Education, Research Unit for Empirical Educational Research, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Straße 160, 90478 Nürnberg, Germany.  
 Email: [lisa.birnbaum@fau.de](mailto:lisa.birnbaum@fau.de)



**Table 1.** Main Constructs of the Person-Environment Transaction Framework for Leisure Reading and Writing Including Examples of Variables.

	Domain-specific variables	Domain-general variables
Person	Motivation	Gender
	Competencies	General cognitive variables
	Literacy interventions	Socioeconomic status
Environment	Literacy environment	Country differences

leisure reading and writing, many variables are relevant. One of them is motivation. It is a well-established finding that reading and writing motivation drops over the school years (De Smedt et al., 2020; Stutz et al., 2017). Beyond motivation, as known from other leisure activities, there is a plethora of other person- and environment-related variables relevant for leisure reading and writing (e.g., Ajzen & Driver, 1991; Schüller et al., 2017). These may be used as starting points for the development of interventions that go beyond mere skill acquisition, in promoting leisure reading and writing activities in children. To optimize future interventions, it is necessary to consider the body of evidence that is available to all those potential antecedents. While many reviews of skill acquisition and specific determinants of reading and writing exist (e.g., Davis et al., 2018; Godde et al., 2020), we could not find a review that gives a broad overview over research on variables of interest in research on leisure reading and writing. Such a review could generate knowledge about the range of variables that are important to foster children's leisure reading and writing. Thus, the present scoping review aims at providing such an overview, based on an extensive theoretical framework that integrates a broad range of individual and environmental variables from various strands of research on leisure reading and writing. In doing so, it draws from the wide field of leisure activities previously applied with such a broad framework (Kröner, 2013). Furthermore, we determine the level of evidence collected in existing empirical findings, because few studies have strong investigative designs, leaving analysis gaps that we aim to identify for further investigation.

### *Antecedents and Consequences of Leisure Reading and Writing*

This scoping review covers research on both leisure reading and writing. Although the underlying processes of reading and writing differ, there are some connections (for an overview see: Graham, 2020a, 2020b), for instance, writers read information about what they write. Readers take notes and thus integrate writing in their reading. During reading or writing, we draw on the same knowledge. That is, reading supports writing and writing improves reading (Graham

et al., 2018; Hebert et al., 2013). Likewise, the determinants of children's leisure activity may be similar for reading and writing.

The various antecedents and consequences of leisure reading and writing may be integrated into a framework by categorizing them as being either *specific to the domain* of reading and writing (e.g., reading motivation) or being *domain-general*. The latter variables are related to leisure reading and writing, but from outside this domain, for example, gender or socioeconomic status. Domain-specific variables, on the other hand, can be further subdivided into a personal and an environmental side: building on motivation and socio-cognitive theories, motivational and cognitive processes are elementary for reading and writing (Guthrie & Wigfield, 2000; Hayes, 2012). These aspects can be assigned to the *personal side*. At the same time, sociocultural theories suggest that readers' and writers' identities are constructed in interaction with others and the environment (Vygotsky, 1978). These aspects can be assigned to the *environmental side*. Likewise, domain-general variables can be related either to the person (e.g., gender) or to the environment (e.g., socioeconomic status).

To sum up, cross-classifying variables as being either domain-general or domain-specific, and as being person-versus environment-related, results in four categories depicted in Table 1 (Kröner, 2013). These four categories of variables may be used to derive starting points for interventions aimed at promoting children's recreational reading and writing. To integrate all these influencing variables of leisure reading and writing, they can be assimilated into a broad framework building on the idea of person-environment transaction. The main idea of this framework is that leisure reading and writing is affected by domain-general variables like gender or socioeconomic status and that there are reciprocal effects of children's characteristic adaptations like their literacy-related beliefs and leisure reading and writing activities (Caspi & Roberts, 2001). Examples for each of the categories are provided below. These are based on previous reviews on reading and writing, which, however, for the most part did not focus on leisure reading and writing, but mostly on specific determinants or outcomes, instead of giving the bigger picture. Nonetheless, an overview over these reviews may provide clues as to which variables are of interest to literacy research in general.

### *Previous Research Syntheses on Antecedents and Consequences of Leisure Reading and Writing*

*Person-related domain-specific variables.* Domain-specific variables that are intrinsic to the reader or writer may be assigned to one of three categories: they may be cognitive, behavioral, or motivational. Regarding cognitive variables of the first category, several reviews on reading and writing provide ample evidence on reading and writing performance (e.g., Godde et al., 2020; Jouhar & Rupley, 2021). For instance, Mol and Bus (2011) concluded that leisure reading

can foster reading achievement, the only work known to the authors that explicitly focuses on children's leisure reading. On the topic of writing at school, Graham et al. (2015) found that interventions with strategy instruction foster students' writing development. The role of cognitive variables in leisure writing has not yet been reviewed.

The second, behavioral, category of variables, covers issues like engagement in leisure reading and writing (e.g., reading from print or screen, keyboarding vs. handwriting; Clinton, 2019; Feng et al., 2019). While these reviews provide important insights about literacy activities, they do not give a detailed picture of the determinants of literacy activities.

The third category of variables is motivational. Reviews on reading and writing motivation inspected the dimensions of motivation and the relation between motivation and achievement. While the key role of willingness to read and write during leisure time is indisputable (Camacho & Alves, 2017; Schiefele et al., 2012), there are still uncertainties about the causality of motivational, cognitive, and behavioral aspects of reading and writing (Troia et al., 2013).

*Person-related domain-general variables.* Person-related domain-general variables encompass person characteristics or behavior unrelated to reading or writing. For instance, reviews identify the inverse correlation of the behavioral variables of watching television and reading (e.g., Kostyrka-Allchorne et al., 2017). Moreover, age and gender as domain-general variables are often investigated. There is evidence for gender differences in favor of girls for reading motivation (Davis et al., 2018). Regarding age or grade level, results are equivocal (Camacho & Alves, 2017; Mol & Bus, 2011). Reading and writing for pleasure are not included in these reviews, as they focus on selected constructs such as motivation.

*Environment-related domain-specific variables.* The literacy setting as an environment-related domain-specific variable is significant for both leisure reading and writing. In particular, literacy-promoting programs are suitable to foster literacy-related activities in parents and children, which in turn lead to the children becoming better readers (Compton-Lilly et al., 2012; de la Rie et al., 2017). For example, evidence of the positive effects of extended child-parent programs on reading skills is available (Reynolds et al., 2010). The authors summarized the results of literacy programs on reading skills; however, a review of the impact of such literacy programs on leisure reading and writing is still pending.

*Environment-related domain-general variables.* The socioeconomic status or family migration background are considered as environmental variables related to reading and writing. A positive relationship between family socioeconomic status and reading skills has been shown by Liu et al. (2020) and Mascheretti et al. (2018). It may be expected that the same applies to leisure writing.

## Scoping Review

Previous reviews of student reading and writing analyzed specific research questions, often centered on a selected determinant or outcome (e.g., motivation). Moreover, most of these publications do not give a comprehensive picture of variables related to leisure reading and writing or do not focus on the leisure context. The work of Mol and Bus (2011), focusing on leisure reading, is an exception: they investigated the connection between leisure reading and comprehension. However, the present scoping review goes beyond inspecting the relation between leisure reading and comprehension. We analyze what has been published on the link between individual and environmental variables and leisure reading, including leisure writing. Systematic reviews are often used as an approach to answer specific research questions, and to reflect common practice using systematic and explicit methods (Moher et al., 2009). Among various other types of research syntheses summarizing the current knowledge, scoping reviews integrate research findings from primary publications that address different research questions (for an overview of different review types see Grant & Booth, 2009). They “present a comprehensive analysis of the evidence to clarify key concepts and to identify gaps” (Tricco et al., 2016). On the one hand, scoping reviews provide an overview of studies where a meta-analysis is not feasible due to the heterogeneity of research questions and data material of the original studies. On the other hand, their scope is, in some respect, limited by not including every single publication, but rather relying on a search in a single database that may be considered as pivotal and reasonably sufficient to provide an overview over a field (Gough et al., 2017; Grant & Booth, 2009). The underlying idea of scoping reviews is to identify both main strands and gaps of current knowledge that are sufficiently prominent to show up in quality research from a reasonably complete database. Beyond that, they also provide first indications on the level of evidence provided by the primary studies (Petticrew & Roberts, 2012; Tricco et al., 2016). To sum up, scoping reviews aim at giving an overview over major trends in emerging research fields or broadly defined research questions. Since we are addressing a wide-ranging research topic, the format of a scoping review is useful.

## Review Questions

Most available reviews focus on reading and writing at school and do not explicitly treat leisure reading and writing. Thus, this work aims to provide an overview over antecedents and consequences of leisure reading and writing in elementary school children from grades 1 to 4. This includes an investigation of the evidence level provided by the empirical findings, as well as of the proportion of studies on leisure reading and writing. To better understand the conceptualization of leisure reading and writing, we investigated the operationalizations of leisure reading and writing:

- What quantitative measures have been used in the literature to assess leisure reading and writing? For successful research, it is important to establish paradigms for measurement that agree on the operational definition of the constructs under scrutiny. The operationalizations used provide an indication of the maturity of a research field.
- Are there more publications related to leisure reading than to leisure writing?
- What do we know about relations between (a) person-related domain-specific variables, (b) person-related domain-general variables, (c) environment-related domain-specific variables, and (d) environment-related domain-general variables and leisure reading and writing behavior?
- What is the distribution of the level of evidence for the findings?

Moreover, to characterize the corpus of relevant publications, we categorize them regarding bibliographic characteristics.

## Method

### Search Procedure

In October 2019, we conducted a literature search in the research database Scopus (Elsevier, 2019) to identify publications involving quantitative-empirical data on leisure reading and writing of elementary school children from grades 1 to 4. Scopus was chosen as it is one of the largest, international, citation databases, with peer-reviewed literature. In this way, we wanted to take into account that as many qualitative high-quality studies on our topic as possible were screened and included. The addition of further databases may yield additional hits, but would probably not change the overall result (e.g., identified research gaps). That only one database is used is typical of scoping reviews and is already named in the literature review (Gough et al., 2017; Grant & Booth, 2009). In this search, we covered all publications from the last 50 years (1969–2019). To avoid missing relevant findings pivotal to our research topic but peripheral to the existing literature, and to be in line with the nature of scoping reviews, we aimed at including a wide range of studies by using an appropriate search term.

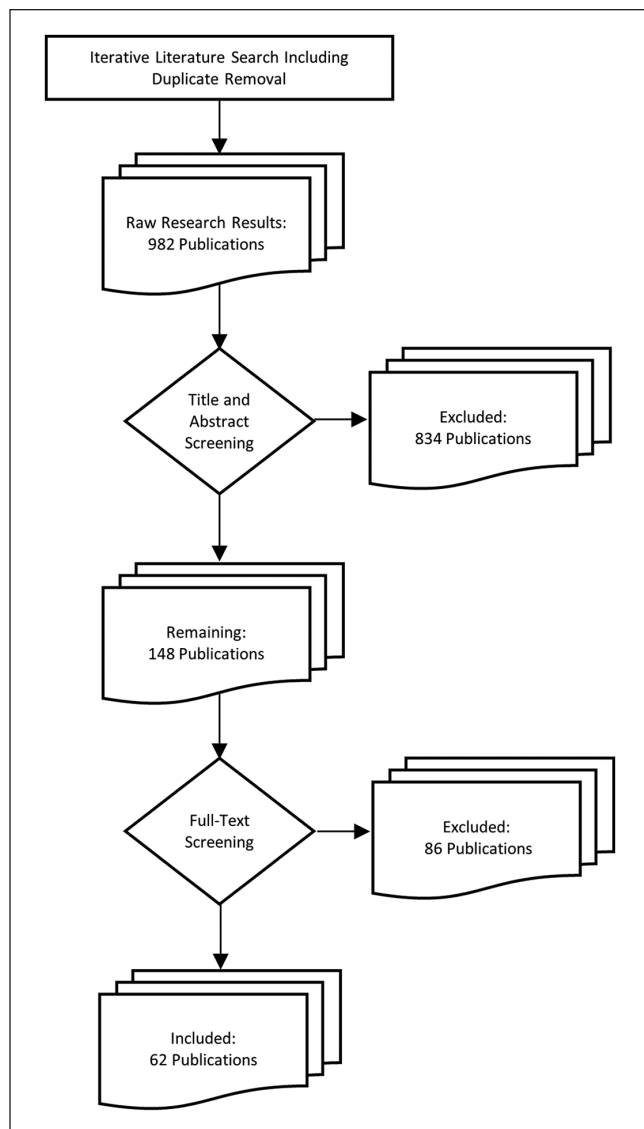
*Development of the search term and identification of the corpus.* We developed our search term iteratively. For the first round of search, we derived words such as reading behavior, writing behavior, leisure, and children. To expand our search term, we screened titles and abstracts of the  $n=477$  articles identified in a search with the initial search term for further, potentially relevant, keywords. With the expanded search

term, we conducted a second search and again screened titles and abstracts of the expanded results ( $n=600$ ). This did not result in any further potentially relevant keywords. Afterwards, we screened the references of the  $n=47$  publications chosen to be included at this point for further potentially relevant studies. Each time we identified one, we analyzed why it had not been retrieved by our expanded search term, for further refinement of the final search term. A third search with the final search term (Supplemental Appendix) yielded  $n=989$  articles, resulting in  $n=982$  unique publications after excluding duplicates.

*Screening the corpus.* Both titles and abstracts of the resulting  $n=982$  publications were tested for the inclusion criteria of (1) elementary school students from grade 1 to 4, (2) quantitative measures for leisure reading or writing, and (3) relations of leisure reading or writing with other variables. On the first criterion, we only included publications in which at least part of the sample were elementary school students from grade 1 to 4. This included studies with samples in which first- to fourth-graders were analyzed together with students from higher grades, to maximize the dataset. In contrast, we excluded studies with samples only consisting of elementary school students from grade 5 and beyond, as this fell outside the age group relevant to this scoping review.

Regarding the second inclusion criterion, we only selected empirical studies that featured at least one quantitative measure for active leisure reading or writing behavior of children, independent of the study design, as we are interested in the statistical relations between leisure reading or writing and other variables. For example, while including interview studies (if quantitative measures on leisure reading or writing were derived from the interviews), we excluded studies detailing how often parents read to their children, to focus on the children's active leisure reading and writing activities. As we are interested in relations between these activities and related variables, only quantitative measures were included; this enables us to assess the evidence level based on the research design and appropriate data analysis. Regarding the third inclusion criterion, we chose only publications that related leisure reading or writing to other variables, thus providing useful information on determinants and outcomes of leisure reading and writing behavior. Consequently, we excluded publications that solely reported frequencies of leisure reading and writing.

Taken together, after screening titles and abstracts, we excluded  $n=834$  publications that did not meet the inclusion criteria from our search results. We screened full-texts of the remaining  $n=148$  publications, leading to exclusion of a further  $n=86$  publications that did not fulfill the inclusion criteria. Thus, we finally included  $n=62$  publications (Figure 1).



**Figure 1.** Flowchart of publication screening process with resulting numbers of excluded and included publications.

### Data Analysis

The included publications were content-analyzed. First, the  $n=62$  included publications were charted according to publication year and the affiliation countries of the first authors. Second, we identified the respective measure used to assess leisure reading and writing. Third, we determined whether the publication referred to reading, writing, or both.

Fourth, we distilled the data relevant to our study, since many published studies do not have leisure reading and writing as their main focus. Instead, in studies that concentrate on competency development, leisure reading and writing were considered only peripherally as background variables. Thus, for each study, we coded all relevant pairwise relationships between leisure reading or writing on the one hand, and their determinants or outcomes on the other hand. In the

remainder of this article, we refer to these pairwise relations as “findings.” A publication may provide several findings, thus providing more than one piece of evidence on relations between leisure reading and writing on one hand and various other variables on the other hand. Consequently, these were collected as separate findings.

Fifth, each finding was rated according to its content, the direction of the relationship, and evidence level: to assess findings on their content, we applied a fourfold, deductive classification based on the theoretical framework with the following categories: (1) person-related domain-specific variables, (2) person-related domain-general variables, (3) environment-related domain-specific variables, and (4) environment-related domain-general variables (see Table 1). If necessary, these categories were inductively subdivided during the coding process, according to the method of Mayring (2014).

Sixth, regarding the direction of the findings, we established whether leisure reading and writing were assumed as determinants or outcomes by the authors in the original studies. Note that we refer to those variables as determinants to be applied as predictors in statistical analyses, regardless of the actual evidence level provided by the research design of the study. If no assumption on this issue was made in the original study, the result was described as a correlational finding, that is, with unspecified direction.

Seventh, we rated the evidence level based on findings, rather than on study level. Usually, reviews base their categorization on the level of studies. Quantitative research is often divided into experimental and non-experimental designs, with the non-experimental works being further differentiated into descriptive, observational, and longitudinal (APA Publications and Communications Board Working Group on Journal Article Reporting Standards, 2008; Rosenshine & Furst, 1973). However, when re-examining the studies for research synthesis purposes, evidence grading on the study level would neglect that different research designs are associated with varying maximum levels of evidence, dependent on the focus of the study. For example, a longitudinal study on the development of reading competency may provide predictive evidence regarding its pivotal research question, that is, changes in reading competence. At the same time, it may only provide correlative evidence on a variable like reading behavior, included solely as a control variable at the first measurement point. In this example, we would rate all findings from this study that are related to reading behavior as merely correlative. Thus, as the overall evidence level in a study may differ from the evidence level of single findings that could be extracted from a study, we decided to rate the level of evidence on that of single findings. This avoids overestimating the evidence level of the behavior variables under scrutiny.

Evidence of the findings was rated as follows, based on Jeong et al. (2014) and Rosenshine and Furst (1973):

- *Causal evidence*: Findings in this category are based on research designs that involve the manipulation of at least one independent variable, the observation of pre/post changes in a behavioral variable, and its comparison with a control group. Note that, given the obvious scarcity of high-quality evidence, we also assigned results from intervention designs such as quasi-experimental designs to this category, although they do not meet the strictest criteria for causal evidence.
- *Predictive evidence*: Findings in this category are based on study designs with repeated measurement within the same sample, for leisure reading or writing, including a baseline control for one of our behavioral criteria.
- *Correlative evidence*: Based on correlational analysis, regression analysis, or analysis of variance of at least two variables. This also includes analyses on more than one point of measurement, as long as they do not involve baseline controls for the behavioral variable.
- *Descriptive evidence*: Based on counting and descriptives.

This classification of evidence was used since the recommendations by Jeong et al. (2014) and Rosenshine and Furst (1973) explicitly refer to quantitative research. Other classifications that are usually applied to rate evidence, such as GRADE, are not specific to a special kind of research design. Since our present scoping review focuses on quantitative research, the approach of Jeong et al. (2014) and Rosenshine and Furst (1973) seemed more suitable to us for describing quantitative empirical results in sufficient detail.

For all categorizations, we used MAXQDA Plus 2018 (VERBI Software, 2018). The classification was conducted by two raters, with the inter-rater reliability of the content-related categories being acceptable (Cohen's  $K=0.86$ ; Kuckartz & Rädiker, 2019). The second rating on the direction of the findings resulted in an agreement of Cohen's  $K=0.93$ . Inter-rater reliability of evidence level resulted in an agreement of Cohen's  $K=0.89$ . In cases of doubt, the two raters discussed the issues and decided collaboratively.

In the results section, we first report the bibliographic characteristics of all included studies. Next, the respective number of studies on leisure reading and writing as well as the types of operationalizations are described. Subsequently, we give an overview of all findings with respect to the four content-related categories, the direction of the effect studied, and the evidence level, respectively. Finally, results on each category are illustrated by key findings.

## Results

### *Bibliographic Characteristics of the Included Studies*

Although we did not restrict our literature search with regard to source type, all  $n=62$  publications finally included were journal articles. For most, the affiliation country of the first

authors was the United States ( $n=15$  each), followed by Germany ( $n=9$ ), the Netherlands ( $n=7$ ), Australia ( $n=6$ ), and the United Kingdom ( $n=5$ ). Three publications were first-authored by researchers from Finland. China, Italy, Malaysia, Norway, Spain, and Turkey were represented with  $n=2$  each. Moreover, there was one publication each that was first-authored by researchers from Brazil, Canada, Japan, Singapore, and South Korea.

The included articles were drawn from 43 different journals. The most frequent, with  $n=6$  featured publications, was the *Journal of Research in Reading*, followed by *Reading Research Quarterly* with  $n=5$  publications. The *Journal of Educational Psychology* and *Procedia—Social and Behavioral Sciences* contributed  $n=3$  papers each.

The first article that is relevant to this scoping review was published in 1985. Before 2000, there have been only sporadic articles that met our inclusion criteria. In the 2000s, there were up to two publications per year and since 2010 there is an uptrend in the number of publications, with about half of the included studies being published since then. This fits with the general uptrend in publications in the social sciences and psychology during the same period.

### *Number of Studies on Leisure Reading Versus Writing and Types of Measures*

Most of the identified studies focused on leisure reading only ( $n=58$ ),  $n=2$  studies exclusively investigated leisure writing, and  $n=2$  featured both leisure reading and writing.

The following measures for leisure reading and writing could be identified: in most cases, questionnaire items were used. Most of the questions asked were about how often children read or wrote in their leisure time. In some cases, they were also asked how much time they spend reading and how many books or pages they read. Since usually only one or two aspects were surveyed, the validity of these items can only be assessed to a limited extent. Only a few studies used data types other than Q-data in the sense of Carttall and Warburton (1967). These studies featured the title recognition test by Cunningham and Stanovich (1990), used by Inohara et al. (2017), and the clock-sheet accounting for daily out-of-school leisure activities, used by Shapiro and Whitney (1997).

### *Research Findings Regarding Leisure Reading and Writing*

*Direction of relations and evidence level.* In the 62 studies, 135 findings relevant to our research question were reported (for an overview over all studies and findings, see Table 2). In most cases, leisure reading and writing were treated as outcomes by the authors of the primary studies ( $n=96$ ). Only  $n=16$  findings featured analyses of leisure reading and writing as determinants. There were also  $n=23$  findings of correlations, of which  $n=10$  were based on repeated measures of

**Table 2.** Overview Over the Evidence Level (1 Descriptive, 2 Correlative, 3 Predictive, and 4 Causal) of the  $n = 135$  Findings Derived From  $n = 62$  Included Publications Categorized by Research Domain, Study Design, and Type of Variable Involved Beyond Leisure Reading and Writing.

Publications by research domain and study design	Type of associated variable beyond leisure reading and writing						Sample size	Affiliation country
	Person-related domain-specific variables	Person-related domain-general variables	Environment-related specific variables	Environment-related domain-general variables	Participants	Environment-related domain-specific variables		
<b>Reading</b>								
<b>Experimental</b>								
Yi et al. (2019)	1		4		Grades 4–5		11,083	China
<b>Quasi-experimental</b>								
Kleijnen et al. (2017)		2, 2	4, 2		Grades 2–6	2	140	The Netherlands
Wigfield et al. (2004)	1		4		Grade 3		350	United States
<b>Longitudinal</b>								
Aarnoutse and van Leeuwe (1998)	3, 3				Grades 1–6		363	The Netherlands
Becker and McElvany (2018)	3	2		2	Grades 3–6		717	Germany
Becker et al. (2010)	2, 2, 2				Grades 3–6		740	Germany
Cain and Oakhill (2011)	2, 2				Grades 3–6		102	United Kingdom
Huysmans et al. (2013)			2		Grades 2–6		4,682	The Netherlands
Inohara et al. (2017)	3				Grade 1		64	Japan
Juel (1988)	3, 3				Grades 1–4		183	United States
Koolstra and van der Voort (1996)	3, 3	3, 3, 3, 2, 2		2	Grades 2; 4		828	The Netherlands
Koolstra et al. (1997)	3, 3, 3	3			Grades 2; 4		828	The Netherlands
J. Lee and Zentall (2015)	2, 2, 2, 2				Grades 2–7		76	United States
S.-J. Lee et al. (2009)	3	2		2	0–18 years		1,354	South Korea
Leppänen et al. (2005)	3, 3, 3, 3	2			Grades 1–2		195	Finland
Pfost et al. (2012)	3	2			Grades 3–4		1,124	Germany
Schiefele and Löweke (2017)	3, 2				Grade 3		405	Germany
Soemer and Schiefele (2018)	2, 2, 2, 2				Grade 3		405	Germany
<b>Longitudinal (Continued)</b>								
Torppa et al. (2015)	3				Grades 2–8		182	Finland
Torppa et al. (2020)	3, 3				Grades 1–9		2,525	Finland
Wigfield and Guthrie (1997)	3, 3				Grades 4–5		105	United States
<b>Correlative</b>								
Amigo et al. (2016)		2, 2			9–10 years		291	Spain
Anderson et al. (1988)		1, 1			Grades 1–2		276	United States
Schüller et al. (2017)	2	2	2, 2	2	Grade 3		980	Germany
Bråten et al. (1999)	2, 2		2		Grades 3–4		117	Norway
Busetta et al. (2019)		2	2	2	3–13 years		4,223	Italy
Busto-Zapico et al. (2019)		2			8–11 years		291	Spain

(continued)

Table 2. (continued)

Publications by research domain and study design	Type of associated variable beyond leisure reading and writing					Sample size	Affiliation country
	Person-related domain-specific variables	Person-related domain-general variables	Environment-related domain-specific variables	Environment-related domain-general variables	Participants		
Cox and Guthrie (2001)	2, 2				Grades 3; 5	251	United States
Duursma (2014)		2			0–12 years	275	The Netherlands
El-Khechen et al. (2016)	2, 2	2		2	Grade 4	118	Germany
Jensen et al. (2011)	2	2, 2			Grades 4–5	120	United States
Jensen, Christy, et al. (2016)	2	2, 2			Grades 4; 6	136	United States
Kirmizi (2010)	2				Grades 4–5	402	Turkey
Koolstra et al. (1991)	2, 2				Grades 2; 4	1,020	The Netherlands
Larson et al. (2001)			2		10–19 years	101	United States
Logan and Johnston (2009)	2				Grade 4	232	United Kingdom
Mancini et al. (2017)			1		6–15 years	2,740	Italy
Merga and Roni (2017)			2		Grades 4; 6	997	Australia
Mullan (2010)			2		8–18 years	2,937	Australia
Newman et al. (2007)		2			Grade 4	736	United States
Roni and Merga (2017)		2			Grades 4; 6	997	Australia
Scholes (2019)	2			2	Grades 4–5	296	Australia
Correlative (Continued)							
Shin (2004)	2	2			6–13 years	1,203	United States
Stutz et al. (2016)	2, 2				Grades 2–3	1,053	Germany
Stutz et al. (2017)	2				Grades 1–3	1,497	Germany
Troyer et al. (2019)	2, 2				Grades 3–5	4,529	United States
Wang and Guthrie (2004)	2, 2				Grade 4	581	United States
Wober (1992)		1, 1			7–15 years	842	United Kingdom
Wollscheid (2014)		2, 2		2	10–19 years	757	Norway
Descriptive							
Majid and Tan (2007)	1	1			Grades 4–6	440	Singapore
Mixed-methods							
Merga and Roni (2018a)	2		2		Grades 4–6	997	Australia
Merga and Roni (2018b)	2				Grades 4–6	997	Australia
Mohd-Asraf et al. (2013)			1		Grades 3–6	2,734	Malaysia
Yusof (2010)			2		Grades 4–6	275	Malaysia

(continued)

**Table 2. (continued)**

Publications by research domain and study design	Type of associated variable beyond leisure reading and writing					Sample size	Affiliation country
	Person-related domain-specific variables	Person-related domain-general variables	Environment-related domain-specific variables	Environment-related domain-general variables	Participants		
Interview studies							
Chen et al. (2018)			1		6–12 years	8	China
Hoffmann et al. (2000)			1		Grades 3–6	33	United States
Williams (1999)	1				10–11 years	37	United Kingdom
Cupolillo et al. (1997)			1		Grade 1	80	Brazil
Reading and writing							
Correlative							
Jensen, Martins, et al. (2016)		2, 2, 2, 2	2, 2		Grades 4–5	120	United States
Shapiro and Whitney (1997)	1				Grades 4–5	107	Canada
Writing							
Correlative							
Akkaya and Kirmizi (2010)	2				Grades 4–5	402	Turkey
Mixed-methods							
Gardner (2013)	1				5–9 years	106	United Kingdom

Note. Evidence level categorized for specific findings of leisure reading and writing behavior may differ from the study design as a whole. A publication may provide several findings, thus providing more than one piece of evidence on relations between leisure reading and writing on the other hand. Each relation was counted as a separate finding. This results in 135 findings in the 62 publications.

**Table 3.** Number of Research Findings and Proportion of Those Providing Predictive Evidence (in Brackets) on Leisure Reading and Writing Across the Content-Related Categories.

Variable related to leisure reading and writing		Leisure reading and writing considered as . . .		
		Number of findings (proportion of findings providing predictive evidence)		
	Sub-categories	Outcome	Determinant	Correlations
1. Person	<i>1.1 Domain-specific variables</i>	30 (10)	16 (6)	21 (7)
	1.1.1 Competencies	18 (8)	14 (6)	2
	1.1.2 Behavior	0	0	15 (7)
	1.1.3 Motivation	12 (2)	2	4
	<i>1.2 Domain-general variables</i>	35	0	1
	1.2.1 Gender	16	N/A	0
	1.2.2 Age	6	N/A	0
	1.2.3 General cognitive abilities	4	0	0
	1.2.4 Sensation Seeking	1	0	0
	1.2.5 Behavioral variables (e.g., television viewing)	8 (4)	0	1
2. Environment	<i>2.1 Domain-specific variables</i>	22	0	1
	2.1.1 Reading interventions	3 <sup>a</sup>	0	0
	2.1.2 Literacy environment	17	0	1
	2.1.3 Subjective norm and controllability	2	0	0
	<i>2.2 Domain-general variables</i>	9	0	0
	2.2.1 Socioeconomic status	8	0	0
	2.2.2 Country differences	1	0	0

Note. The total number of findings in this table is  $n = 135$ , which exceeds the number of included studies ( $n = 62$ ). This is due to some publications comprising more than one relevant relationship between the variables under scrutiny. Findings are assigned to determinants, outcomes, and correlations with unspecified direction as stated by the study authors. Evidence level was correlative or descriptive with the following exceptions: <sup>a</sup>in category 2.1.1 all three results provided causal evidence and 27 findings provided predictive evidence. The proportion of findings providing predictive evidence is given in brackets.

leisure reading. Results in which leisure reading and writing were treated as outcomes and correlational findings were predominantly found in the category person-related domain-specific variables (Table 3).

The evidence level related to the findings was causal in  $n = 3$ , predictive in  $n = 27$ , correlative in  $n = 89$ , and descriptive in  $n = 16$ . There seems to be a relation between evidence level and the respective content-related category: causal evidence was only provided in the category environment-related domain-specific variables. Predictive evidence was available for person-related variables, especially for those that are domain-specific. In all four categories, correlative evidence could be identified most frequently. There was a small number of findings with descriptive evidence in all categories except for environment-related domain-general variables.

**Key findings in examples.** In the following paragraphs, key findings for each sub-category are illustrated. They have been selected based on the following criteria: the variables of in the findings are prototypical for the relations that were investigated. Besides, we selected findings that show strong effects at the highest possible evidence level with large samples. We have also taken care to list each study only once as an example to maximize insight into the diversity of studies. If, within a subcategory, leisure reading or writing has been treated as a determinant in some findings and as an outcome

in others, an example is reported for each (assumed) direction. As findings on leisure writing are scarce, available examples have been reported whenever available.

*Relationship of leisure reading and writing behavior with person-related domain-specific variables.* The first category comprised findings on the relations between person-related domain-specific variables on the one hand and leisure reading and writing on the other hand. This category was inductively subdivided according to the facets of domain-specific variables into competencies, behavior, and motivation.

Some studies focused on reading competencies. Most findings indicated either effects of leisure reading on reading competencies or vice versa. Reciprocal effects, however, were seldom modeled. An exception is a study in which leisure reading was predicted by reading comprehension and reading fluency in the preceding grade and vice versa (Torppa et al., 2020). The results revealed effects of up to  $\beta = .21$  (for grade 1 reading fluency predicting grade 2 leisure reading). The other way round, the strongest effect of leisure reading on reading comprehension was  $\beta = .34$  (for grade 3 leisure reading predicting grade 4 reading comprehension).

Regarding behavior, an increase in leisure reading behavior was found based on information about two or more measurement points. For example, in the study by Schiefele and Löweke (2017), leisure reading increased

from grade 3 to 4 ( $\eta^2 = .05$ ). Additionally, avid readers were also found more likely to write in their leisure time (Shapiro & Whitney, 1997).

With respect to motivation, positive effects of high intrinsic motivation on leisure reading ( $\beta = .85$ ) were larger than the negative effects of extrinsic motivation on leisure reading ( $\beta = -.44$ ; Wang & Guthrie, 2004). Regarding leisure writing, Akkaya and Kırmızı (2010) reported that, on average, children who wrote more in their leisure time also demonstrated more positive attitudes toward writing ( $\beta = .55$ ).

*Relationship of leisure reading and writing behavior with person-related domain-general variables.* Findings featuring person characteristics like gender, age, and general characteristics and behavior were assigned to the category findings on the relations of person-related domain-general variables and leisure reading and writing.

The majority of findings designated to this category involve gender and its relation to leisure reading or writing. For leisure reading, the strongest gender effect amounted to  $\beta = .24$  in favor of girls compared to boys (El-Khechen et al., 2016). In contrast, for leisure writing, there was no substantial effect of gender, as found by Jensen, Martins et al. (2016); this may be due to the fact that further variables such as parent reading or watching television were controlled for and the small sample of  $n = 120$  students.

Beyond gender, correlations of leisure reading with age, sensation seeking, and general academic achievement were investigated: effects of up to  $r = .36$  indicated that elementary school children read more in their leisure time with increasing age (Duursma, 2014). Moreover, Jensen et al. (2011) found that high sensation seekers tend to read less than low sensation seekers ( $\beta = -.26$ ). In addition, on average, leisure reading explained a small amount of variance in academic achievement ( $\beta = .09$ ; Shin, 2004).

Nine additional findings illustrated relations between leisure reading and writing and other behavioral variables including television viewing. According to Koolstra et al. (1996), television viewing negatively predicted book reading in grades 2 and 3 (effects were up to  $\beta = -.16$ ). However, no effects of television viewing on leisure writing were found (Jensen, Martins, et al., 2016). Conversely, children who read a lot tended to show a small decrease in their television consumption 1 year later (up to  $\beta = -.09$  from grade 1 to grade 2; Koolstra & van der Voort, 1996).

*Relationship of leisure reading and writing behavior with environment-related domain-specific variables.* The findings comprised in the category environment-related domain-specific variables on leisure reading and writing mainly involved the literacy environment. In three intervention studies, students were offered either reading activities in different places such as classrooms and libraries (Kleijnen et al., 2017; Wigfield et al., 2004; Yi et al., 2019). These three findings were the only ones from which causal evidence could be derived.

Yi et al. (2019) reported findings on the effect of a classroom library program on reading outcomes. In this intervention, students at all treatment schools were given access to classroom libraries set up specifically for this purpose. The students at control schools did not receive treatment. Books for the classroom libraries were selected for appropriate age, reading levels, and interests of the students involved in the study. Eight months after the introduction of the classroom libraries, there was a small effect in favor of leisure reading in students from the treatment schools compared to the control group ( $\beta = .12$ ).

A similar intervention study was conducted by Kleijnen et al. (2017): when comparing the experimental and control group, there was no effect of using the school library, but a positive effect on the reading climate at home on children's leisure reading ( $\eta^2 = .30$ ; *Note.* as no effect size was given in the publication, this was calculated by the authors based on  $F$ -value and degrees of freedom).

Wigfield et al. (2004) used a different approach and examined effects of two reading instructional programs. While this intervention was primarily aimed at fostering reading comprehension and reading motivation, they also performed analyses on reading frequency. The latter indicated no group differences, but higher reading frequency immediately after the intervention for both groups (effect of time:  $\eta^2 = .02$ ).

Moreover, positive effects of a functional home literacy environment could be derived: Jensen, Martins et al. (2016) showed that sibling reading explained leisure reading and writing, respectively ( $\beta_{\text{reading/writing}} = .35/.23$ ). Additionally, Penthin et al. (2017) reported positive effects of controllability ( $\beta = .16$ ) and subjective norm ( $\beta = .07$ ) on leisure reading.

*Relationship of leisure reading and writing behavior with environment-related domain-general variables.* This category produced few findings, which belonged to the category of the relationship of environment-related domain-general variables and leisure reading and writing. Apart from one finding reporting inter-country differences in reading frequency ( $\eta^2 = .05$  in favor of American and Bulgarian children as opposed to Taiwanese children; Newman et al., 2007), only the socioeconomic status was examined as domain-general variable on the environmental side, with a higher status correlated with more frequent leisure reading ( $\beta = .20$ , S.-J. Lee et al., 2009).

## Discussion

The findings included in the present scoping review provide a broad empirical basis for the relations between individual and environmental variables on the one hand, and leisure reading and writing in children on the other. We categorized them along with the four building blocks of the person-environment transaction framework: person-related domain-specific, person-related domain-general, environment-related domain-specific, and environment-related domain-general

variables. In the following paragraphs, we discuss the conceptual and methodological starting points for future research that emerged from inspecting the level of evidence related to the identified findings.

### *Implications for Further Research on Leisure Reading Writing*

*Person-related domain-specific variables.* The impact of leisure reading on comprehension has already been underpinned by the review of Mol and Bus (2011). Our work is more expansive in scope, considering a wide range of variables related to leisure reading and writing. This led to the difficult but necessary analysis of the level of the findings of the included publications. However, this highlighted that predictive evidence of leisure reading was not always available in longitudinal studies. One reason may be due to more focus on reading competence than on leisure reading in some studies. As a corollary, causal evidence regarding the determinants of leisure reading and writing is still scarce because there have been very few experimental studies to date. Thus, we conclude that the question of causality in the relation between leisure reading and reading comprehension still awaits an answer that is based on high-quality evidence. The field of reading research can be advanced by further studies involving both longitudinal and experimental designs (a few good examples have already been included in the present review, e.g., Torppa et al., 2020; Yi et al., 2019).

With respect to reading and writing motivation, the stronger correlations of leisure reading with intrinsic than with extrinsic motivation can be explained by the fact that leisure activities are primarily pursued when fun is experienced in the activity. Most findings in the original literature comprise motivation as a predictor and reading behavior as a criterion. Along the same lines, other reviews assume that this is the proper direction of causality (Schiefele et al., 2012; Troia et al., 2013). As the extant findings may be interpreted in both directions, it remains an open question if motivational variables may explain changes in leisure reading or vice versa.

*Person-related domain-general variables.* The listed findings suggest that children with higher scores in general cognitive abilities are reading more in their leisure time. This may be due to that reading behavior is easier to perform when reading literacy and related cognitive skills are stronger. Results also showed that girls and older children are reading more than boys and younger children. In childhood, reading skills increase with age, which also facilitates reading as an activity. The gender differences may refer to different interests and investment in reading. Before drawing any general conclusions from this scoping review, studies that are easier to compare and providing better evidence could be helpful, which could then be used for meta-analysis. In particular, it is hardly possible to differentiate with respect to grades or age, since the available information in the original studies is

very heterogeneous (e.g., not all reported both grades and ages of the children, thus in some cases we know only one variable). However, it is conceivable that grades or age act as a determinant for leisure reading and writing: developmental stages in reading and writing can be categorized along with grade levels (Chall, 1996). This is an important consideration, especially for novice readers and writers like elementary school children. With increasing skills and age, readers and writers also have more opportunity to choose the texts they want to read and write.

*Environment-related domain-specific variables.* As a part of their environment, parents are significant others for children's leisure reading and writing (Penthin et al., 2017). Various family literacy programs proved that parents engage more often in literacy activities after an intervention (de la Rie et al., 2017). This is desirable in light of the causal evidence on effects of a reading-supportive environment on leisure reading and writing behavior (e.g., Kleijnen et al., 2017; Wigfield et al., 2004). Positive effects of sibling reading on leisure writing were also included, providing correlative evidence. This was evident because siblings, along with parents, serve as role models in the home literacy environment. Note that this was the only category giving causal evidence, although with  $n=3$  findings only. These interventions shed light on the question of how to design environments that encourage children to read. However, further research is needed on how to design environments fostering leisure writing in children.

*Environment-related domain-general variables.* In this scoping review, the environment-related domain-general variable that had primarily been investigated in relation to leisure reading was socioeconomic status. Unsurprisingly, some studies have shown differences in children's leisure reading behavior depending on their socioeconomic status. This also applies to their parents, which act as important role models when it comes to children's leisure activities. Thus, the effects of socioeconomic status may be mediated by environment-related domain-specific beliefs of the children. This assumption should be investigated in future original research on leisure reading and writing. Up to now, most evidence regarding environmental determinants of reading and writing is related to the micro- and mesosystem level as defined by Bronfenbrenner (1981). On the macrosystem level, beyond known effects of socioeconomic status, there is scarce evidence on how cultural elements affect children's reading and writing behavior, and the beliefs related to these behaviors. This is unfortunate, as the role of reading leisure reading and writing may differ across cultures, alongside with cross-cultural differences in beliefs about leisure time (Hudson et al., 2013). Merely, one publication in the present review found cross-country differences in leisure reading (Newman et al., 2007). Even the body of existing

evidence across studies as a whole is skewed, as most of the included publications are from the United States and Western European countries. Thus, while interpreting the findings included in the present review, it should be kept in mind that the cultural value of leisure reading and writing, and consequently, reading and writing-related beliefs may be specific to contexts and differ across countries (Marôco, 2021). This should be scrutinized in future studies.

### *Overall Completeness and Applicability of Evidence*

This scoping review illustrated that while current research on leisure reading and writing in children is focused on reading, it neglects writing, even though writing itself is a major topic in literacy research (Parsons et al., 2020). Hence, it was important to include the studies covering leisure writing, exactly to point out this research imbalance: both reading and writing are elementary cultural techniques that are indispensable for the function of society (Shanahan, 2006) and therefore important domains of empirical educational studies. Thus, further research on leisure reading and writing is warranted. Furthermore, we could detect hardly any studies that included both leisure reading and writing. It is challenging to collect high-quality data on reading and writing simultaneously without compromising the quality of the data collected nor the economics of data collection. Thus, while it is true that it is still necessary to advance research on leisure reading and writing in each case, we want to encourage researchers to link reading and writing research more often because it is also important to investigate their connection (Graham, 2020a).

While most findings were related to leisure reading, the relationship between the examined variable categories was unbalanced: there is still a lack of studies investigating environment-related domain-specific variables compared to person-related domain-specific variables. Further research needs to examine how teachers, educators, and parents may foster children's leisure reading through adequate interventions. Planned interventions hold great potential for providing children with an environment that invites them to leisure reading.

Reading and writing habits do not develop in a vacuum. Rather they are embedded in the involvement with a mother tongue or second language. It might make huge difference if a children's first language is English or Mandarin and whether a child is monolingual or bilingual. Regarding the embedding of children's literacy-related leisure activities in the languages they speak, there is a huge research gap. Nearly all publications included in our review investigated children's leisure reading and writing activities in their first language. There were no hints on bilingual children or literacy activities in foreign languages. Overall, the level of evidence of the included studies was rather low. There are still uncertainties of the mechanisms that determine leisure reading and

writing in elementary school children. Hence, more theory-based studies with high evidence levels are warranted, as already noted by Toste et al. (2020). For example, within the person-environment transaction framework, recent work could be expanded by varying both person- and environment-related domain-specific variables, and observing effects on students with a wide range of values in domain-general determinants. Detailed studies with large sample sizes could reveal how person- and environment-related variables interact with each other, and how leisure reading and writing in children may be promoted. It can be assumed that effects of domain-general variables on leisure reading and writing are mediated by domain-specific variables (Birnbaum et al., 2019, 2020). Thus, domain-specific variables are the key starting points to promote leisure reading and writing activities in children.

With regard to the measures used for leisure reading and writing, questionnaires have been used most often. To increase validity, future studies should more frequently feature multiple data sources, including standardized tests and external assessments (Campbell & Fiske, 1959). For example, the student self-reports may be triangulated by a parent questionnaire and log-file data from e-book readers. Additionally, future research needs to investigate whether leisure reading and writing can be evaluated as one-dimensional constructs, or whether they should potentially be differentiated into sub-facets such as individual versus collaborative activities, or different text types (Shadish et al., 2002). Additionally, the question arises if a distinction should be made between analog and digital leisure reading and writing, as differences in analog and digital reading processes are to be assumed (Latini et al., 2020). So far, researchers studied the frequency and duration of reading and writing in children in general terms. How reading and writing in print and online are related in elementary school children has rarely been studied. This may be partly due to the age group our study set is limited to. However, there were some single findings on the relation between leisure reading and watching television. One might have expected evidence on the relation between leisure reading and gaming, too. This was not the case in the included publications of this review. While digital media are also associated with effects that inhibit reading and writing (e.g., gaming and watching videos), they also hold opportunities to connect reading and writing more closely. Thus, further research should take into account the fact that digital media are also part of children's everyday life and call for considering in research digital reading and writing activities as well as their relation with concurring digital activities such as time spent for television and games. We expect more work to be done here in the next years.

It needs to be considered that all included publications referred to leisure reading and writing of children in their first language. Aspects of bilinguality or literacy activities in foreign languages were not found.

## Limitations of This Scoping Review and Implications for Further Reviews

There are several limitations to note. First, although we relied on careful manual screening of titles, abstracts, and full-texts, this came with the necessity to limit the focus of this work. Thus, we only used a single database, unpublished studies like dissertations and reports were not included. While this is common for most scoping reviews (Gough et al., 2017), applying big data methods in iterative designs for a more economic screening would open up the possibility for future systematic reviews, while keeping the workload manageable (Christ et al., 2021).

Second, one inclusion criterion was the quantitative measurement of leisure reading and writing. Excluding qualitative studies precluded gaining deeper insight into children's individual experiences of leisure reading and writing. We also did not capture how the children perceived the significance of the variables related to leisure reading and writing. Such questions were not the aim of the present scoping review and are to be investigated in future research. Schiefele et al. (2012) stated in their review on reading motivation, that a clear distinction between leisure and school-related reading is rarely implemented yet necessary, as reading motivation depends on both the context of reading, and reading material. The results presented in this review are on reading and writing during leisure time and cannot be transferred to reading and writing at school.

Third, this scoping review is limited to grades 1 to 4, because these years are decisive for learning to read and write, as explained in the introduction, and also of becoming a lifelong reader and writer (Cunningham & Stanovich, 1997; Pfost et al., 2014). Nevertheless, there are good reasons to extend the present review to both younger and older children. In future research syntheses, the age range can be extended, and moderating effects of age on the relationship between the domain-specific variables and leisure reading and writing may be scrutinized.

## Conclusion

Our scoping review aimed to give an extensive overview over empirical evidence regarding person and environment variables and their significance for leisure reading and writing in children. While focusing on the recreational context, the present work goes beyond previous reviews by taking a broad range of antecedents and consequences of both reading and writing, derived from the theoretical framework of person-environment transaction, into account. While the sheer number of studies providing evidence on leisure reading and its relation to domain-specific variables is quite impressive, studies on leisure writing are scarce. Even for leisure reading, further longitudinal and experimental studies are required to better understand what makes some children read while others do not. Thus, the level of evidence for both leisure reading and writing will need to be increased in future studies.

In particular, it emerged that while some of the individual and environmental variables related to leisure reading and writing have already been investigated with strong research designs, for other of these variables there is still only scant evidence. Moreover, there is a lack of original studies that draw a broad picture of behavioral, cognitive, and motivational variables—as well as including environmental variables related to leisure reading and writing. These studies may provide further insight in the process of person-environment transaction in the field of leisure reading and writing through the application of strong longitudinal and experimental designs. Additionally, research on the connection between reading and writing as leisure activities can contribute to further theory development.

## Author Contributions (According to CRediT)

Conceptualization: LB, SK; Data curation: LB; Investigation: LB; Methodology: LB, SK; Writing—Original Draft: LB; Writing—Review & Editing: LB, SK.

## Data Availability

The dataset analyzed during the current review is available in the Open Science Framework repository, <https://osf.io/ejp3r/>.

## Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article.

## Funding

The author(s) disclosed receipt of the following financial support for the research, authorship, and/or publication of this article: We acknowledge financial support by Deutsche Forschungsgemeinschaft and Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg within the funding programme “Open Access Publication Funding”.

## ORCID iDs

Lisa Birnbaum  <https://orcid.org/0000-0002-1676-0819>

Stephan Kröner  <https://orcid.org/0000-0001-9396-9168>

## Supplemental Material

Supplemental material for this article is available online.

## References

- Aarnoutse, C., & van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation, 4*(2), 143–166. <https://doi.org/10.1076/edre.4.2.143.6960>
- Ajzen, I., & Driver, B. L. (1991). Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Sciences, 13*(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/01490409109513137>
- Akkaya, N., & Kırmızı, F. S. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4742–4746. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.761>

- Amigo, I., Peña, E., Errasti, J. M., & Busto, R. (2016). Sedentary versus active leisure activities and their relationship with sleeping habits and body mass index in children of 9 and 10 years of age. *Journal of Health Psychology, 21*(7), 1472–1480. <https://doi.org/10.1177/1359105314556161>
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly, 23*(3), 285–303. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.2>
- APA Publications and Communications Board Working Group on Journal Article Reporting Standards. (2008). Reporting standards for research in psychology: Why do we need them? What might they be? *The American Psychologist, 63*(9), 839–851. <https://doi.org/10.1037%2F0003-066X.63.9.839>
- Becker, M., & McElvany, N. (2018). The interplay of gender and social background: A longitudinal study of interaction effects in reading attitudes and behaviour. *The British Journal of Educational Psychology, 88*(4), 529–549. <https://doi.org/10.1111/bjep.12199>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0020084>
- Birnbaum, L., Schüller, E. M., & Kröner, S. (2020). Who likes to engage in writing? – The role of children’s beliefs and intrinsic value regarding leisure writing. *Educational Psychology, 40*(7), 856–874. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1777941>
- Birnbaum, L., Schüller, E. M., & Kröner, S. (2019). Überzeugungen zum freizeithlichen Schreiben bei Grundschulkindern [Beliefs about leisure time writing of elementary school children]. *Journal for Educational Research Online, 11*(2), 5–36.
- Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B. S. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and Writing, 11*(1), 65–88.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung* [The ecology of human development]. Klett-Cotta.
- Busetta, G., Campolo, M. G., & Di Pino, A. (2019). Children’s use of time and well-being in Italy. *Child Indicators Research, 12*(3), 821–845. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9567-y>
- Busto-Zapico, R., Peña-Suárez, E., & Amigo-Vázquez, I. (2019). The influence of sleep and reading on overweight of the children. *The Spanish Journal of Psychology, 22*, E26. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.8>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities, 44*(5), 431–443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Camacho, A., & Alves, R. A. (2017). Fostering parental involvement in writing: Development and testing of the program Cultivating Writing. *Reading and Writing, 30*(2), 253–277. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9672-6>
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56*(2), 81–105.
- Carter, C. J. (1986). Young people and books: A review of the research into young people’s reading habits. *Journal of Librarianship, 18*(1), 1–22.
- Caspi, A., & Roberts, B. W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry, 12*(2), 49–66. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1202\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1202_01)
- Cattell, R. B., & Warburton, F. W. (1967). *Objective personality and motivation tests*. University of Illinois Press.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Harcourt Brace.
- Chen, X., Lee, S. Y. C., Li, X., & Chu, S. K. W. (2018). Re-examining students’ reading experience in a gamified context in a gamified context from a self-determination perspective: A multiple-case study. *Proceedings of the Association for Information Science and Technology, 55*, 66–75.
- Christ, A., Penthin, M., & Kröner, S. (2021). Big data and digital aesthetic, arts and cultural education: Hot spots of current quantitative research. *Social Science Computer Review, 39*(5), 821–843. <https://doi.org/10.1177%2F0894439319888455>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading, 42*(2), 288–325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Compton-Lilly, C., Rogers, R., & Lewis, T. Y. (2012). Analyzing epistemological considerations related to diversity: An integrative critical literature review of family literacy scholarship. *Reading Research Quarterly, 47*(1), 33–60. <https://doi.org/10.1002/RRQ.009>
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students’ amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 116–131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1044>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 733–740. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.733>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experiences and ability 10 years later. *Developmental Psychology, 33*(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cupolillo, M., Silva, R., Socorro, S., & Topping, K. (1997). Paired reading with Brazilian first-year school failures. *Educational Psychology in Practice, 13*(2), 96–100. <https://doi.org/10.1080/0266736970130203>
- Davis, M. H., Tonks, S. M., Hock, M., Wang, W., & Rodriguez, A. (2018). A review of reading motivation scales. *Reading Psychology, 39*(2), 121–187. <https://doi.org/10.1080/02702711.2017.1400482>
- de la Rie, S., van Steensel, R. C. M., & van Gelderen, A. J. S. (2017). Implementation quality of family literacy programmes: A review of literature. *Review of Education, 5*(1), 91–118. <https://doi.org/10.1002/rev3.3081>
- De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & van Keer, H. (2020). Assessing and mapping reading and writing motivation in third to eight graders: A self-determination theory perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, 1678. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>
- Duursma, E. (2014). Parental bookreading practices among families in the Netherlands. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*(4), 435–458. <https://doi.org/10.1177/1468798414523025>
- El-Khechen, W., Ferdinand, H. D., Steinmayr, R., & McElvany, N. (2016). Language-related values, reading amount, and reading comprehension in students with migration backgrounds. *The British Journal of Educational Psychology, 86*(2), 256–277. <https://doi.org/10.1111/bjep.12102>
- Elsevier. (2019). *Scopus*.

- Feng, L., Lindner, A., Ji, X. R., & Malatesha Joshi, R. (2019). The roles of handwriting and keyboarding in writing: A meta-analytic review. *Reading and Writing, 32*(1), 33–63. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9749-x>
- Gardner, P. (2013). Writing in context: Reluctant writers and their writing at home and at school. *English in Australia, 48*(1), 71–81.
- Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing, 33*(2), 399–426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed). SAGE.
- Graham, S. (2020a). Reading and writing connections: A commentary. In R. A. Alves, T. Limpo, & R. M. Joshi (Eds.), *Reading-writing connections: Towards integrative literacy sciences* (pp. 313–317). Springer Nature.
- Graham, S. (2020b). The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly, 55*(S1), S35–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.332>
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core. *The Elementary School Journal, 115*(4), 498–522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K. R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research, 88*(2), 243–284. <https://doi.org/10.3102/0034654317746927>
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal, 26*(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403–422). Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hebert, M., Simpson, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing, 26*(1), 111–138. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9386-3>
- Hoffmann, A. R., Boraks, N. E., & Bauer, D. (2000). Hobbies and hobby-related reading: Exploring preferences, practices, and instructional possibilities. *Reading Research and Instruction, 40*(1), 51–66.
- Hudson, S., Walker, G. J., Simpson, B., & Hinch, T. (2013). The influence of ethnicity and self-construal on leisure constraints. *Leisure Sciences, 35*(2), 145–166. <https://doi.org/10.1080/01490400.2013.761906>
- Huysmans, F., Kleijnen, E., Broekhof, K., & van Dalen, T. (2013). The library at school: Effects on reading attitude and reading frequency. *Performance Measurement and Metrics, 14*(2), 142–156. <https://doi.org/10.1108/PMM-05-2013-0013>
- Inohara, K., Ueda, A., Shioya, K., & Osanai, H. (2017). The effects of reading amount on letter reading skill: A longitudinal survey of Japanese elementary school children. *Psychologica, 60*(2), 85–96.
- Jensen, J. D., Christy, K., Krakow, M., John, K., & Martins, N. (2016). Narrative transportability, leisure reading, and genre preference in children 9–13 years old. *The Journal of Educational Research, 109*(6), 666–674. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1034351>
- Jensen, J. D., Imboden, K., & Ivic, R. (2011). Sensation seeking and narrative transportation: High sensation seeking children's interest in reading outside of school. *Scientific Studies of Reading, 15*(6), 541–558. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.528819>
- Jensen, J. D., Martins, N., Weaver, J., & Ratcliff, C. (2016). Educational TV consumption and children's interest in leisure reading and writing: A test of the validated curriculum hypothesis. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 60*(2), 213–230. <https://doi.org/10.1080/08838151.2016.1164161>
- Jeong, H., Hmelo-Silver, C. E., & Yu, Y. (2014). An examination of CSCL methodological practices and the influence of theoretical frameworks 2005–2009. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 9*(3), 305–334. <https://doi.org/10.1007/s11412-014-9198-3>
- Jouhar, M. R., & Rupley, W. H. (2021). The reading-writing connection based on independent reading and writing: A systematic review. *Reading & Writing Quarterly, 37*(2), 136–156. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1740632>
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 437–447.
- Kirmızı, F. S. (2010). Relationship between reading comprehension strategy use and daily free reading time. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4752–4756. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.763>
- Kleijnen, E., Huysmans, F., Ligtoet, R., & Elbers, E. (2017). Effect of a school library on the reading attitude and reading behaviour in non-western migrant students. *Journal of Librarianship and Information Science, 49*(3), 269–286. <https://doi.org/10.1177/0961000615622560>
- Koolstra, C. M., & van der Voort, T. H. A. (1996). Longitudinal effects of television on children's leisure-time reading: A test of three explanatory models. *Human Communication Research, 23*(1), 4–35.
- Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A., & van der Kamp, L. J. T. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-Year panel study. *Reading Research Quarterly, 32*(2), 128–152.
- Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A., & Vooijs, M. W. (1991). Media use and children's reading performance. *Poetics, 20*(1), 105–118.
- Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review, 44*, 19–58.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion [Cultural participation in adolescents as a field of person-environment transaction]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16*, 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). Analyzing intercoder agreement. In U. Kuckartz & S. Rädiker (Eds.), *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video* (pp. 267–282). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15671-8_19)
- Larson, R. W., Dworkin, J., & Gillman, S. (2001). Facilitating adolescents' constructive use of time in one-parent families. *Applied Developmental Science, 5*(3), 143–157.
- Latini, N., Bråten, I., & Salmerón, L. (2020). Does reading medium affect processing and integration of textual and

- pictorial information? A multimedia eye-tracking study. *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101870. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101870>
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2015). Reading motivation and later reading achievement for students with reading disabilities and comparison groups (ADHD and typical): A 3-year longitudinal study. *Contemporary Educational Psychology*, 50, 60–71. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.001>
- Lee, S. J., Bartolic, S., & Vandewater, E. A. (2009). Predicting children's media use in the USA: Differences in cross-sectional and longitudinal analysis. *The British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 123–143. <https://doi.org/10.1348/026151008X401336>
- Leppänen, U., Kaisa, A., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning reader's reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399.
- Lin, S. J. 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. <https://doi.org/10.1080/10573560701277542>
- Liu, J., Peng, P., & Luo, L. (2020). The relation between family socioeconomic status and academic achievement in China: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09494-0>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Science*, 45(2), 187–198.
- Mancini, A. L., Monfardini, C., & Pasqua, S. (2017). Is a good example the best sermon? Children's imitation of parental reading. *Review of Economics of the Household*, 15(3), 965–993. <https://doi.org/10.1007/s11150-015-9287-8>
- Marôco, J. (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. *Reading and Writing*, 34, 231–272. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10068-8>
- Mascheretti, S., Andreola, C., Scaini, S., & Sulpizio, S. (2018). Beyond genes: A systematic review of environmental risk factors in specific reading disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 82, 147–152. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.03.005>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Beltz.
- 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. <https://doi.org/10.2307/748205>
- Merga, M. K. (2015). Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: Considerations for secondary school educators. *English in Education*, 49(3), 197–214.
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education*, 109, 187–196. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.016>
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2018a). Children's perceptions of the importance and value of reading. *Australian Journal of Education*, 62(2), 135–153. <https://doi.org/10.1177/0004944118779615>
- Merga, M. K., & Roni, S. M. (2018b). Parents as social influences encouraging book reading: Research directions for librarians' literacy advocacy. *Journal of Library Administration*, 58(7), 674–697. <https://doi.org/10.1080/01930826.2018.1514841>
- Miyamoto, A., Murayama, K., & Lechner, C. M. (2020). The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101921. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101921>
- Mohd-Asraf, R., Abu Kassim, N. L., Ahmad, I. S., & Abdul Rahman, Z. (2013). The effectiveness of a supplementary reading programme for children in Malaysia's remote schools. *World Applied Sciences Journal*, 21(4), 125–132.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement, 6(7), 1–6. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097.g001>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mullan, K. (2010). Families that read: A time-diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414–430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01438.x>
- Newman, J., Bidjerano, T., Ali Özdoğru, A., Kao, C. C., Özköse-Biyik, Ç., & Johnson, J. J. (2007). What do they usually do after school? A comparative analysis of fourth-grade children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *The Journal of Early Adolescence*, 27(4), 431–456. <https://doi.org/10.1177/0272431607302937>
- Parsons, S. A., Gallagher, M. A., Leggett, A. B., Ives, S. T., & Lague, M. (2020). An analysis of 15 journals' literacy content, 2007–2016. *Journal of Literacy Research*, 52(3), 341–367. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939551>
- Penthin, M., Fritzsche, E. S., & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern [Domain-specific determinants of musical leisure time activities in elementary school children]. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–18.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2012). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide* (12. Aufl.). Blackwell.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2012). Reading competence development of poor readers in a German elementary school sample: An empirical examination of the Matthew effect model. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 411–426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01478.x>
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203–244. <https://doi.org/10.3102/0034654313509492>
- Reinwand, V. I. (2012). *Literaturvermittlung als kulturelle Bildung*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/137304/literaturvermittlung-als-kulturelle-bildung?p=all>
- Reynolds, A. J., Magnuson, K. A., & Ou, S. R. (2010). Preschool-to-third grade programs and practices: A review of research. *Children and Youth Services Review*, 32(8), 1121–1131. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.017>
- Roni, S. M., & Merga, M. K. (2017). The influence of device access and gender on children's reading frequency. *Public Library Quarterly*, 36(4), 334–348. <https://doi.org/10.1080/01616846.2017.1354375>

- Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R. M. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association* (2nd ed., pp. 122–183). Rand McNally.
- Schiefele, U., & Löweke, S. (2017). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly, 53*(4), 405–421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- 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. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Scholes, L. (2019). Differences in attitudes towards reading and other school-related activities among boys and girls. *Journal of Research in Reading, 25*(2), 250. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12279>
- Schüller, E. M., Birnbaum, L., & Kröner, S. (2017). What makes elementary students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly, 52*(2), 161–175. <https://dx.doi.org/10.1002/rrq.164>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171–186). The Guilford Press.
- Shapiro, J., & Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology, 18*(4), 343–370. <https://doi.org/10.1080/0270271970180402>
- Shin, N. (2004). Exploring pathways from television viewing to academic achievement in school age children. *The Journal of Genetic Psychology, 165*(4), 367–381. <https://doi.org/10.3200/GNTP.165.4.367-382>
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 79*(4), 1391–1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Soemer, A., & Schiefele, U. (2018). Reading amount as a mediator between intrinsic reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences, 67*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.006>
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences, 45*, 101–113. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2017). Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students. *Journal of Research in Reading, 40*(4), 439–461. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12085>
- Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E., & Lyytinen, H. (2015). Late-emerging and resolving dyslexia: A follow-up study from age 3 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(7), 1389–1401. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0003-1>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other: A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development, 91*, 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K–12 Students. *Review of Educational Research, 90*(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2012). *Lenses on reading: An introduction to theories and models* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Kastner, M., Levac, D., Ng, C., Sharpe, J. P., Wilson, K., Kenny, M., Warren, R., Wilson, C., Stelfox, H. T., & Straus, S. E. (2016). A scoping review on the conduct and reporting of scoping reviews. *BMC Medical Research Methodology, 16*(15), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0116-4>
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., 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. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Troyer, M., Kim, J. S., Hale, E., Wantchekon, K. A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: A conceptual replication. *Reading and Writing, 32*(5), 1197–1218. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>
- UNESCO Education Sector. (Ed.). (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: Unesco position paper*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- VERBI Software. (2018). *MAXQDA analytics pro* [Computer Programme]. Berlin.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, J. H., & 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), 162–186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299–309. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- Williams, P. (1999). The net generation: The experiences, attitudes and behaviour of children using the internet for their own purposes. *Aslib Proceedings, 51*(9), 315–322. <https://doi.org/10.1108/EUM000000006991>
- Wober, J. M. (1992). Text in a texture of television: Children's homework experience. *Journal of Educational Television, 18*(1), 23–34. <https://doi.org/10.1080/0260741920180103>
- Wollscheid, S. (2014). The impact of the leisure reading behaviours of both parents on children's reading behavior: Investigating differences between sons and daughters. *Poetics, 45*(4), 36–54.
- Yi, H., Mo, D., Gao, Q., Wu, P., Abbey, C., & Rozelle, S. (2019). Do resources matter? The effects of a classroom library project on student independent reading habits in primary schools in rural China. *Reading Research Quarterly, 54*(3), 383–411.
- Yusof, N. M. (2010). Influence of family factors on reading habits and interest among level 2 pupils in national primary schools in Malaysia. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 5*, 1160–1165. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.253>

## **Beitrag 2: „Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern“**

Dieser Beitrag ist erschienen in:

Birnbaum, L., Schüller, E. M. & Kröner, S. (2019). Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 5–36. <https://www.waxmann.com/artikelART102946>

Lisa Birnbaum, Elisabeth M. Schüller & Stephan Kröner

## Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern

### Zusammenfassung

*Wenn Kinder in ihrer Freizeit schreiben, erwerben sie nicht nur Kompetenzen, sondern üben auch eine kulturelle Aktivität mit Eigenwert aus. Zu den Determinanten freizeitlichen Schreibens von Kindern liegen nur wenige Arbeiten vor. Basierend auf der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) wurde ein Fragebogen zur Erfassung der Determinanten freizeitlichen Schreibens bei Grundschulkindern entwickelt. Ausgehend von einer qualitativen und einer quantitativen Vorstudie wurden Items generiert und in einer Studie mit N = 244 Kindern der dritten Jahrgangsstufe verwendet. Die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen, Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen, Kontrollierbarkeit und der intrinsische Wert erwiesen sich als relevante Prädiktoren von Schreibhäufigkeit, Schreibdauer und produzierter Textmenge, wobei der intrinsische Wert die Effekte der anderen Prädiktoren mediierte. Insgesamt wurden jeweils 42 % der Varianz in den Kriteriumsitems durch die Skalen erklärt. Für die Konstruktvalidität des Fragebogens spricht, dass Jungen in mehreren Prädiktoren ungünstigere Werte als Mädchen aufwiesen. Perspektiven für die weitere Forschung werden diskutiert.*

### Schlagworte

*Grundschulkindern; Schreiben; Freizeitaktivität*

---

Lisa Birnbaum (corresponding author) · Prof. Dr. Stephan Kröner, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Empirische Bildungsforschung, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg, Deutschland  
E-Mail: [lisa.birnbaum@fau.de](mailto:lisa.birnbaum@fau.de)  
[stephan.kroener@fau.de](mailto:stephan.kroener@fau.de)

Dr. Elisabeth M. Schüller, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi), Wilhelmsplatz 3, 96047 Bamberg, Deutschland  
E-Mail: [elisabeth.schueller@lifbi.de](mailto:elisabeth.schueller@lifbi.de)

## Beliefs about leisure time writing of elementary school children

### Abstract

*When elementary school students write in their leisure time, they acquire competences. Moreover, writing is a cultural activity with value in itself. However, there are only few studies regarding determinants of children's leisure time writing. Therefore, a questionnaire based on the theory of planned behavior (Ajzen, 1991) was developed to examine the determinants of leisure time writing in elementary school students. Departing from a qualitative and a quantitative pilot study, items were generated and used in a study with  $N = 244$  children. Beliefs concerning congruent consequences, beliefs concerning incongruent consequences, controllability, and intrinsic value proved to be statistically significant predictors of writing frequency, writing time, and produced amount of text. The intrinsic value mediated the effects of the other predictors. Overall, the scales explained 42 % of the variance in each of the three criterion variables. The questionnaire's construct validity is supported by the boy's lower values in several predictors compared to the girl's values. Perspectives for further research are discussed.*

### Keywords

*Elementary school children; Writing; Leisure time activity*

## 1. Freizeitliches Schreiben: Erwerb von *Literacy* und Teilhabe am kulturellen Leben

Schreiben gehört ebenso wie Lesen zu den grundlegenden Kulturtechniken, die während der Grundschulzeit erworben und in den weiterführenden Schulen, im beruflichen Bereich, aber auch im Alltag und in der Freizeit vorausgesetzt werden. Für eine nachhaltige Förderung dieser Techniken ist es jedoch wichtig, diese nicht nur in der Schule, sondern auch in der Freizeit in vielfältigen Kontexten anzuwenden und dadurch auszubauen (vgl. Bachmann, Bertschi-Kaufmann, Kassis, Schneider & Sieber, 2004). Diese Anwendung kann vom Schreiben von Briefen und E-Mails bis hin zum Verfassen von Tagebucheinträgen und Geschichten reichen. Derartige Schreibaktivitäten in der Freizeit stellen nicht nur wichtige Gelegenheiten zum Erwerb von *Literacy* dar (vgl. European Commission, 2012; UNESCO, 2005a), sie weisen darüber hinaus einen Eigenwert auf, bereichern das tägliche Leben, ermöglichen sozialen Austausch und tragen zur gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Partizipation bei (vgl. Fuchs, 2012; Liebau, 2008; Reinwand, 2012). Die Teilhabe am kulturellen Leben ist eine Grundfreiheit, welche nicht erst erwachsenen Personen, sondern bereits Kindern zusteht (vgl. Art. 27 der allgemeinen Menschenrechte Resolution 217 A (III) der Generalversammlung, 1948; Übereinkommen zur kulturellen Vielfalt der UNESCO, 2005b). Schreibaktivitäten

auch außerhalb von Schule sind vor diesem Hintergrund für jedes Kind wünschenswert.

Ausgehend von diesen Überlegungen zum Eigenwert freizeithlichen Schreibens stehen in der vorliegenden Arbeit motivationale Fragen gegenüber solchen des Erwerbs von Schreibkompetenz im Vordergrund: Es soll untersucht werden, welche Überzeugungen das Ausmaß des freizeithlichen Schreibens von Grundschulkindern erklären. Bislang liegen keine geeigneten Skalen zur systematischen Erfassung dieser Überzeugungen im Grundschulalter vor. Deren Entwicklung stand daher im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Da die auf eine Aktivität bezogenen Überzeugungen nicht unabhängig vom jeweiligen Kompetenzniveau sein dürften, gehen wir im Folgenden zunächst kurz auf das Schreiben und seine Entwicklung im Grundschulalter ein.

## 2. Schreiben im Grundschulalter

Spätestens mit dem Eintritt in die Schule beginnt der Schriftspracherwerb eines Kindes. In dieser Zeit entwickelt er sich graduell aus dem Mündlichen heraus. Dementsprechend verfassen Grundschulkinde r zunächst vor allem solche Texte, die stark an den mündlichen Sprachgebrauch angelehnt sind und bereits bekannte narrative Erzählstrukturen aus vorschulischen und häuslichen Lernumwelten aufweisen (vgl. Lin, Monroe & Troia, 2007; Niklas, 2015). Ein Beispiel hierfür sind Erzählungen, in denen konkrete Erlebnisse zum Ausdruck gebracht werden (Augst, Disselhoff, Henrich & Pohl, 2007; Feilke, 1996). Schriftsprachliche Besonderheiten, die es im Mündlichen nicht gibt, müssen hingegen erst erlernt werden (z. B. Überschriften, vgl. Kruse, Reichardt, Hermann, Heinzl & Lipowsky, 2012).

Auf kognitiver Ebene ergeben sich weitere Herausforderungen für die schreibende Person dadurch, dass im Gegensatz zum Mündlichen meist keine unmittelbare Kommunikation zwischen Sender und Empfänger möglich ist, sondern eine raumzeitliche Trennung überwunden werden muss (und kann). Dies hat zur Folge, dass Schreibende verstärkt darauf achten müssen, das Kommunikationsziel zu erreichen (Becker-Mrotzek, 1994; Pohlmann-Rother, Schoreit & Kürzinger, 2016). Hinzu kommt, dass das Gegenüber nicht in jedem Fall persönlich bekannt ist. Eine derart situationsentbundene schriftliche Kommunikation erfordert in verstärktem Maße, sich in potentielle Rezipientinnen und Rezipienten hineinzusetzen. Schreiben findet nicht nur unter den genannten veränderten Kommunikationsbedingungen statt, sondern erfordert auch andere Versprachlichungsstrategien, da Schriftlichkeit mit einer höheren Komplexität, verstärkten Planungserfordernissen und größerer Elaboriertheit einhergeht als die gesprochene Sprache (vgl. Breidbach, 2007; Günther, 2010). Diese Strategien erfordern wiederum kognitive Ressourcen, welche von motivierten Schülerinnen und Schülern verstärkt genutzt werden (vgl. hierzu das Schreibmodell von Becker-Mrotzek & Böttcher, 2011). Insgesamt ist Schreiben somit ein auf kognitiver, affektiver und psychomotorischer Ebene ein höchst an-

spruchsvoller Prozess (z. B. in andere Hineinversetzen, Hand-Auge-Koordination; vgl. Dockrell, 2009; Hayes, 2000; Kruse et al., 2012).

Bereits bei Kindern der ersten Jahrgangsstufe kann empirisch „die technische Komponente des Schreiben-Könnens (sprachsystematisch) von den sprachlich-inhaltlichen Aspekten (semantisch-pragmatisch)“ getrennt werden (Pohlmann-Rother et al., 2016, S. 128). Dementsprechend versteht man unter Schreibkompetenz das Vermögen, „Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“ (Harsch, Neumann, Lehmann & Schröder, 2007, S. 54).

Der Erwerb von Schreibkompetenz – sowie von Lesekompetenz – ist entscheidend für Textkompetenz (Waidacher, 2007). Textkompetente Personen sind dazu in der Lage, textgeprägte Sprache im Rahmen der jeweiligen literalen Praxis adäquat zu gebrauchen (vgl. Schmölzer-Eibinger, 2008). Am Anfang der Entwicklung von Textkompetenz steht häufig das Verfassen vorrangig assoziativ erzeugter Texte, gefolgt vom Verfassen von Texten, in welchen die Inhalte sachlogisch verknüpft und mehrere unverbundene Perspektiven umgesetzt werden. Schließlich können die Schreibenden diese Perspektiven beim Verfassen von Texten synthetisieren (Augst et al., 2007).

Da das Schreibalter, also „die Summe der [...] gemachten Schreiberfahrungen“ (Bachmann & Sieber, 2004, S. 199), wichtiger für den Stand der Schreibentwicklung ist als das biografische Alter, sind ausgedehnte und vielfältige Erfahrungen notwendig, um Schreibkompetenz zu erwerben (Bachmann & Sieber, 2004). Darüber hinaus gelten Hintergrundvariablen wie Geschlecht und soziale Herkunftsmarkkmale als Determinanten von Schreibalter bzw. Schreibentwicklung. Beispielsweise verfassen Mädchen im Vergleich zu Jungen längere Texte und verfügen über einen umfangreicheren Wortschatz sowie eine bessere Orthographie; analoge Unterschiede finden sich zugunsten von Kindern aus Familien mit höherem sozio-ökonomischem Status, wenn man diese mit solchen aus Familien mit niedrigerem Status vergleicht (vgl. Dummert, Endlich, Schneider & Schwenck, 2014; Steinig, Betzel, Geider & Herbold, 2009).

### **3. Schreiben in Schule und Freizeit**

Angesichts der hohen Komplexität und Bedeutsamkeit des Erwerbs von Schreibkompetenz sollten Kinder hinreichend Gelegenheit zum Schreiben erhalten. Im Unterricht werden vielfältige, meist didaktisch situierte Schreibaufgaben geboten (vgl. Sturm & Weder, 2016). Hierbei macht die Lehrkraft einige Vorgaben: beispielsweise zu Rechtschreibung und Formalien wie der Verwendung von Überschriften und dazu, wie ihre Anmerkungen und Korrekturen umzusetzen sind. Schulische Schreibenlässe beinhalten daher in aller Regel ein gewisses Maß an Strukturierung. Gerade für leistungsschwächere Kinder können Strukturie-

rungshilfen lernförderlich sein und den Lernerfolg ebenso begünstigen wie affektiv-motivationale Aspekte (vgl. Lipowsky, 2009; May, 2001). Zugleich ist es wichtig, dass die Kinder mittelfristig lernen, auch ohne derartige Hilfen eigenständig Texte zu verfassen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB], 2014).

Auch wenn Grundschul Kinder in ihrer Freizeit schreiben, wird dies von ihrer schulischen Praxis beeinflusst – wenn beispielsweise die speziell für die Grundschule entwickelte Gedichtform des Elfhens auch zu Hause in Geburtstagsgedichten für Familienmitglieder angewendet wird. Gleichzeitig können Kinder beim freizeithlichen Schreiben prinzipiell selbst darüber entscheiden, ob, was, wie, wann, wo und mit welchem Medium sie schreiben – und wählen im Optimalfall selbst ihrem Schreibalter und ihren Schreibkompetenzen entsprechende Schreibaufgaben. Auch sind freiwillige, freizeithliche Schreibaktivitäten von Grundschulkindern wahrscheinlich selten primär auf den Erwerb von Schreibkompetenz ausgerichtet. Vielmehr dürften meist die Freude am Schreiben oder andere Beweggründe wie der Austausch mit Freunden ins Zentrum rücken (vgl. Schauble & Glaser, 2009).

#### 4. Das Ausmaß freizeithlicher Schreibaktivitäten bei Kindern

Anders als eine Vielzahl vorliegender Studien zu schulischem Schreiben und Kompetenzerwerb fokussiert die vorliegende Arbeit auf freizeithliche Schreibaktivitäten von Grundschulkindern sowie auf die Überzeugungen, die derartige Aktivitäten determinieren. Es stehen demnach Tätigkeiten im Fokus, die jenseits von Schule und Hausaufgaben stattfinden, beispielweise das Schreiben von Geschichten, Briefen oder Tagebucheinträgen. Auch wenn die Beteiligung an Chats oder das Austauschen von elektronischen Kurznachrichten ebenfalls zu den freizeithlichen Schreibaktivitäten gerechnet werden könnten, fokussiert die vorliegende Arbeit auf das Verfassen längerer Texte. Hier spielen die in Lehrplänen und Bildungsstandards für das Fach Deutsch verankerten Aspekte des Planens, Schreibens und Überarbeitens eine stärkere Rolle (vgl. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, 2004; ISB, 2014). Wie bereits erwähnt, stellen derartige prototypische Schreibaktivitäten wichtige Gelegenheiten zum Erwerb von *Literacy* dar (vgl. European Commission, 2012; UNESCO, 2005a) und tragen letztendlich dazu bei, eine aktive gesellschaftliche, soziale und kulturelle Partizipation zu ermöglichen (vgl. Fuchs, 2012; Liebau, 2008; Reinwand, 2012). Für eine derartige Partizipation – und damit auch für die vorliegende Studie – sind Schreibmaterial oder Schreibmedium sekundär. Ebenso ist es nachrangig, ob die Produkte für die eigene Person gedacht sind oder dem situationsentbundenen Austausch mit anderen dienen sollen.

Informationen zum Ausmaß freizeithlicher Schreibaktivitäten wurden bislang vor allem *en passant* in Untersuchungen mit anderen Fragestellungen und anderen Altersgruppen gewonnen: So zeigte die Untersuchung von Nippold, Duthie und Larsen (2005), dass fast zwei Drittel der befragten Sechstklässlerinnen und Sechstklässler in ihrer Freizeit lesen, aber nur etwa ein Drittel auch selbst schreibt. Aus dem deutschsprachigen Raum ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe neben dem Handschreiben auch digitale Medien zum Schreiben von Wörtern und Texten nutzen – insbesondere beim Kommunizieren mit Freunden (Risch, 2015).

## 5. Determinanten freizeithlichen Schreibens: ein Rahmenmodell

Wenn es darum geht, das Ausmaß freizeithlicher Schreibaktivitäten zu erklären, so stellen die darauf bezogenen Überzeugungen einen wichtigen Ansatzpunkt dar. Sie stehen daher im Zentrum der vorliegenden Arbeit. Überzeugungen spiegeln die Gesamtheit der Informationen wider, über die eine Person hinsichtlich einer bestimmten Aktivität verfügt (Fishbein & Ajzen, 2010, S. 223). Sie können erklären, wer aus welchen Beweggründen heraus in der Freizeit schreibt. Die Umstände des freizeithlichen Schreibens unterscheiden sich von denen des Schreibens in der Schule und für die Schule: Beispielsweise erfolgt meist keine mit Sanktionen verbundene Bewertung der sich im Ergebnis widerspiegelnden Kompetenzen durch Dritte, und Schreibabsicht sowie Ort können frei gewählt werden (vgl. Schauble & Glaser, 2009). Daher ist zu vermuten, dass die sich in den Überzeugungen widerspiegelnden Beweggründe für freizeithliches Schreiben andere sind als beim Schreiben in und für die Schule.

In der Theorie des planten Verhaltens (TPB; Ajzen, 1991, 2002) nehmen Überzeugungen einen prominenten Platz ein. Diese besagt, dass die Ausführung eines intentionalen Verhaltens durch die drei Konstrukte Einstellung, subjektive Norm und wahrgenommene Verhaltenskontrolle erklärt wird, welche jeweils die Gesamtheit der ihnen zugrundeliegenden Überzeugungen repräsentieren (Ajzen, 1991, 2002): Die Einstellung als Gesamtheit der *verhaltensbezogenen Überzeugungen* bezieht sich darauf, wie eine Person das Verhalten bewertet. Die subjektive Norm als Aggregat der *normativen Überzeugungen* spiegelt wider, inwiefern die befragte Person der Ansicht ist, dass ihr Umfeld das spezifische Verhalten befürwortet oder ablehnt. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle schließlich umfasst die *Kontrollüberzeugungen*. Diese beziehen sich auf die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenz bezüglich des Verhaltens (*Selbstwirksamkeit*, d. h. personenbezogene Kontrollüberzeugungen, vgl. Ajzen, 2002; Kröner, 2013) und auf die Einschätzung, inwieweit die eine Person umgebende Umwelt die Ausführung des Verhaltens erleichtert oder erschwert (*Kontrollierbarkeit*, d. h. umweltbezogene Kontrollüberzeugungen, vgl. Ajzen, 2002; Kröner, 2013).

Die Prädiktorkonstrukte der TPB haben Eingang gefunden in ein Rahmenmodell zur kulturellen Partizipation (Kröner, 2013), welches TPB, soziologische und persönlichkeitspsychologische Ansätze vor dem Hintergrund eines Person-Umwelt-Transaktionsansatzes integriert und sich mehrfach bei der Erklärung verschiedenster Freizeitaktivitäten mit mehr oder weniger engem Kulturbezug bewährt hat (af Ursin, 2016; Penthin, Fritzsche & Kröner, 2017; Schüller, Birnbaum & Kröner, 2017; Staudenmaier, 2012). Die Aktivitäten – im Fall der vorliegenden Arbeit freizeithliche Schreibaktivitäten – werden darin als Feld der Person-Umwelt-Transaktion betrachtet. Beeinflusst werden sie einerseits durch die subjektiven Überzeugungen auf Personenseite (*verhaltensbezogene Überzeugungen* und *personenbezogene Kontrollüberzeugungen*) und andererseits durch die subjektive Widerspiegelung der Umwelt (*normative Überzeugungen* und *umweltbezogene Kontrollüberzeugungen*). Darüber hinaus können Hintergrundvariablen wie das Geschlecht Unterschiede in den spezifischen Überzeugungen erklären (vgl. Ajzen, 2011; Kröner, 2013).

## 5.1 Forschungsstand zu einzelnen Komponenten des theoretischen Rahmenmodells

### 5.1.1 Die Personenseite

Positive *verhaltensbezogene Überzeugungen* sind prädiktiv für eine positive Entwicklung der Leistungen im Schreiben (Graham, Berninger & Fan, 2007; Knudson, 1995). Auch in Schreibkompetenzmodellen findet sich die Motivation als wichtige Ressource für Schreibaktivitäten (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017; Hayes, 2012). Insbesondere ausgeprägte Freude am Schreiben, also ein hoher *intrinsischer Wert*, scheint mit der Produktion längerer Texte einherzugehen (vgl. Steinig et al., 2009). Aus der Forschung zu verschiedenen Aspekten kultureller Freizeitaktivitäten ist außerdem bekannt, dass Kinder mit einer positiven Einstellung zum jeweiligen Verhalten auch über umfangreichere Aktivitäten berichten. Dies gilt insbesondere für den *intrinsischen Wert* als Aspekt der Einstellung (z.B. Durik, Vida & Eccles, 2006; Kröner & Dickhäuser, 2009; Miesen, 2003; Schüller & Kröner, 2017; Schüller et al., 2017). Es ist davon auszugehen, dass diese Befunde auch auf das freizeithliche Schreiben übertragbar sind (vgl. Shanahan, 2006). Graham (2018) weist dementsprechend auf die Bedeutung des *intrinsischen Werts* als Determinante des Schreibens hin. In diesem Sinne gehen auch wir für das freizeithliche Schreiben davon aus, dass der *intrinsische Wert* die zentrale Determinante für das Ausmaß der Aktivität darstellt.

Neben den *verhaltensbezogenen Überzeugungen* gehört die *Selbstwirksamkeit* zu den subjektiven Überzeugungen auf Personenseite. Ein stärker ausgeprägtes Selbstwirksamkeitserleben dürfte nicht nur dazu führen, dass im schulischen Kontext anspruchsvollere, kompetenzförderliche Schreibaufgaben gewählt werden

(Pajares, Johnson & Usher, 2007; Schunk & Swartz, 1993), es sollte auch mit der Entscheidung für Schreibaktivitäten in der Freizeit einhergehen.

### 5.1.2 Die Umweltseite und ihre subjektive Widerspiegelung

Jenseits der auf die eigene Person bezogenen Überzeugungen sollte auch die Wahrnehmung der sozialen und materiellen Umwelt das Handeln der Kinder und damit auch deren Schreibaktivitäten beeinflussen. Hinsichtlich der sozialen Umwelt sollte eine als positiv wahrgenommene Haltung wichtiger Bezugspersonen zum Schreiben, d. h. positive *normative Überzeugungen*, mit einem hohen Ausmaß an Schreibaktivitäten einhergehen. Da für Kinder im Grundschulalter ihre Eltern die wichtigsten Bezugspersonen darstellen, sind hier auch die stärksten Effekte zu erwarten, wie dies Anderson, Wilson und Fielding (1988) für Freizeitaktivitäten zeigen konnten. Zwar dürften darüber hinaus auch normative Erwartungen hinsichtlich der *Peers* von Bedeutung sein, deren Effekte sollten jedoch angesichts der geringeren Bedeutung der *Peers* im Grundschulalter im Vergleich zu deren Bedeutung in der Adoleszenz schwächer ausfallen (vgl. Kröner & Dickhäuser, 2009). Jenseits der sozialen Umwelt dürfte hinsichtlich der materiellen Umwelt relevant sein, inwiefern die für Schreibaktivitäten benötigten Materialien, geeignete Orte und hinreichende zeitliche Gelegenheiten verfügbar sind (in der TPB gefasst als *Kontrollierbarkeit*; Fritzsche, Pfeiffer & Kröner, 2015). Die Befunde zur Relevanz dieser situativen Bedingungen stehen im Einklang mit einschlägigen Ansätzen wie dem von Becker-Mrotzek und Böttcher (2011).

### 5.1.3 Geschlechtsunterschiede

Mädchen verfügen über einen größeren Wortschatz als Jungen und verwenden mehr erzählende Elemente (Steinig et al., 2009); analog zu bekannten Geschlechtsunterschieden beim Verfassen von Texten in schulischen Settings zugunsten der Mädchen (Steinig et al., 2009) und bei schulbezogenen Freizeitaktivitäten (Fölling-Albers, Haider & Meidenbauer, 2010) sollten daher auch beim freizeitlichen Schreiben Mädchen in stärkerem Umfang als Jungen aktiv sein. Diese Geschlechtseffekte dürften jedoch vollständig durch Unterschiede in den personen- und umweltbezogenen Überzeugungen vermittelt werden (Ajzen, 2011; Fishbein & Ajzen, 2010, S. 226f.). Damit im Einklang zeigte sich in anderen Studien, dass Mädchen Schreibaktivitäten einen höheren *intrinsischen Wert* zuschreiben als Jungen und dass sie über eine stärker ausgeprägte *Selbstwirksamkeit* berichten (vgl. Pajares et al., 2007; Philipp, 2013; Wigfield & Guthrie, 1997).

## 5.2 Forschungsanliegen

Wie der Überblick über die Literatur verdeutlicht, bezieht sich die bisherige Forschung zum Schreiben bei Grundschulkindern meist auf die Untersuchung ausgewählter Überzeugungen und Prädiktoren und fokussierte auf Schreibkompetenz als Kriterium. Was dagegen weitestgehend noch aussteht, sind Studien, die auf Prädiktorseite das gesamte Spektrum der Überzeugungen in den Blick nehmen und auf Kriteriumsseite untersuchen, welche Überzeugungen das Ausmaß an freizeithlichen Schreibaktivitäten von Grundschulkindern erklären. Dies ist das Ziel der aktuellen Arbeit. Hierzu waren zunächst Vorarbeiten notwendig, die zeigen, dass sich mit dem gewählten theoretischen Rahmenmodell tatsächlich Skalen entwickeln lassen, mit denen sich eine große Bandbreite von Überzeugungen freizeithlichen Schreibens erfassen lässt. Diese werden im Folgenden kurz berichtet, bevor die Ergebnisse einer empirischen Studie zu folgenden Forschungsfragen vorgestellt werden:

1. Welche Überzeugungen zu freizeithlichen Schreibaktivitäten liegen bei Grundschulkindern vor? Eine Systematisierung derartiger Überzeugungen sollte anhand der aus der TPB übernommenen Prädiktorkonstrukte möglich sein.
2. Können die Überzeugungen das Ausmaß an *freizeithlichen Schreibaktivitäten* bei Grundschulkindern erklären? Es wird erwartet, dass dies tatsächlich der Fall ist, wobei diese Effekte über den *intrinsicischen Wert* mediiert werden sollten. Alle anderen Überzeugungen dürften dementsprechend lediglich vermittelt über den *intrinsicischen Wert* einen Beitrag zur Varianzaufklärung in den Schreibaktivitäten leisten.
3. Können Geschlechtsunterschiede in den Überzeugungen und im Ausmaß der *freizeithlichen Schreibaktivitäten* beobachtet werden? Wir erwarten in allen Variablen höhere Werte bei den Mädchen als bei den Jungen.

## 6. Empirische Vorarbeiten

### 6.1 Qualitative Vorstudie

Ausgangspunkt für die Entwicklung der in der vorliegenden Arbeit verwendeten und quantitativ-empirisch ausgewerteten Fragebogenskalen bildete eine qualitativ-empirische Vorstudie (Birnbaum, 2015): In dieser wurden  $N = 26$  Kinder der zweiten und dritten Jahrgangsstufe ( $n = 12$  weiblich,  $n = 14$  männlich) über teilstandardisierte Leitfadeninterviews zum freizeithlichen Schreiben befragt. Der Interviewleitfaden wurde mit Hilfe des auf der TPB fußenden Manuals von Francis et al. (2004) verfasst. Den Kindern wurden Briefpapier, ein Tagebuch und ein Freundschaftsbuch vorgelegt und sie wurden gefragt, ob sie in ihrer Freizeit für sich selbst (Geschichten, Tagebuch) oder für andere (Briefe, Freundschaftsbücher) schreiben. Darauf folgten jeweils vier bis fünf Fragen zu den *verhaltensbezo-*

genen, normativen und Kontrollüberzeugungen bezüglich des freizeithlichen Schreibens (z.B. „Was gefällt dir [nicht] am Schreiben in deiner Freizeit?“). Die Interviews wurden analog zu der bei Kröner et al. (2012) beschriebenen Vorgehensweise transkribiert und inhaltsanalytisch ausgewertet. Kategorien wurden deduktiv-induktiv nach der Vorgehensweise von Mayring (2010) gebildet (Beurteilerübereinstimmung: Cohens  $\kappa = .90$ ). Die der *Einstellung* zuzuordnenden verhaltensbezogenen Überzeugungen wurden in die Unterkategorien *intrinsischer Wert*, *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* gegliedert. Bei den *normativen Überzeugungen* wurden aus dem Material heraus Personengruppen kategorisiert. Die auf die wahrgenommene Verhaltenskontrolle bezogenen Kontrollüberzeugungen wurden in die Unterkategorien *Selbstwirksamkeit* und *Kontrollierbarkeit* nach Ajzen (2002) ausdifferenziert (für einen Überblick über das gesamte Kategoriensystem siehe Tabelle A1). Anschließend wurden die gebildeten Kategorien als Grundlage für die Entwicklung von Skalen verwendet; die den einzelnen Kategorien zugeordneten Aussagen dienten dabei als Ausgangspunkt für die Formulierung von Items. Ein erster Test der entwickelten Items und Skalen sowie die Beantwortung der Frage, ob sich die qualitativ-inhaltsanalytisch entwickelte Struktur zu den auf das Schreiben bezogenen Überzeugungen auch quantitativ-empirisch abbilden lässt, war das Ziel der nachfolgenden, quantitativen Vorstudie.

## 6.2 Quantitative Vorstudie

Das aus der qualitativen Vorstudie resultierende Kategoriensystem und der zugehörige Kodierleitfaden mit Ankerbeispielen wurden als Ausgangslage für die Itementwicklung herangezogen, wobei in der Regel zu jeder Unterkategorie im Kategoriensystem eine eigene Skala entwickelt wurde. Einzige Ausnahme bildeten die *normativen Überzeugungen*, bei der die Skalenentwicklung auf Kategorienebene ansetzte (vgl. Tabelle A1). Dieser Fragebogen wurde mit  $N = 190$  Schülerinnen und Schülern der zweiten und dritten Jahrgangsstufe pilotiert (Alter  $M = 8.63$ ,  $SD = 0.74$ ; männlich: 46.0 %). Es wurden vier Antwortmöglichkeiten vorgegeben, die mit (1) „stimmt nicht“, (2) „stimmt kaum“, (3) „stimmt etwa“ und (4) „stimmt genau“ verankert waren.

### 6.2.1 Kriteriumsvariablen

Als Kriterium diente die über drei kategoriale Items operationalisierte Häufigkeit freizeithlicher Schreibaktivitäten: Die beiden ersten Items, angelehnt an Items aus IGLU (Bos et al., 2005, S. 118f.) erhoben die Häufigkeit, mit der die Kinder Geschichten (Item 1) oder Briefe, E-Mails oder Postkarten (Item 2) schreiben. Hier war das Antwortformat jeweils vierstufig von (1) „nie oder fast nie“, (2)

„ein- bis zweimal pro Monat“, (3) „ein- bis zweimal pro Woche“ bis zu (4) „jeden Tag oder fast jeden Tag“. Im dritten, von Bos et al. (2005, S. 120) unverändert übernommenen Item mit vierstufigem Antwortformat wurde nach der Führung eines Tagebuchs gefragt. Die Anker lauteten: (1) „nein, ich habe noch nie ein Tagebuch geführt“, (2) „früher habe ich mal ein Tagebuch geführt, jetzt nicht mehr“, (3) „ja, hin und wieder, mit Unterbrechung“ und (4) „ja, seit mindestens 2 Monaten regelmäßig“.

### 6.2.2 Ergebnisse

Da die befragten Schülerinnen und Schüler bestimmten Klassen zugeordnet waren, wurde zunächst überprüft, welcher Anteil der Kriteriumsvarianz auf die Klassenzugehörigkeit zurückgeführt werden kann. Hierfür wurde der Designeffekt ( $d_{eff}$ ) für die Kriteriumsvariablen berechnet. Dieser betrug  $d_{eff} = 1.43$  für das erste Item und jeweils  $d_{eff} = 1$  für die anderen beiden Items. Daher erfolgte anstelle von Mehrebenenanalysen lediglich eine Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur durch Verwendung des Befehls „type = complex“ in Mplus 7.3. (Muthén & Muthén, 1998-2015; Peugh, 2010).

Die internen Konsistenzen der Skalen zum *intrinsicischen Wert* ( $\alpha = .89$ ) und zu den *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* ( $\alpha = .80$ ) sowie zu den *normativen Überzeugungen* ( $\alpha = .79$ ) fielen zufriedenstellend bis gut aus. Für das Kriterium ( $\alpha = .37$ ) und für die Prädiktorskalen *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* ( $\alpha = .61$ ), *Selbstwirksamkeit* und *Kontrollierbarkeit* ( $\alpha = .22$ ) zeigten sich dagegen sehr niedrige interne Konsistenzen. Dennoch waren die Pearson-Korrelationen der Prädiktoren untereinander statistisch signifikant ( $.26 \leq r \leq .63$ ; Ausnahme: *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Kontrollierbarkeit* korrelierten nicht statistisch signifikant). Die Überzeugungen korrelierten durchweg statistisch signifikant mit dem Item, das nach dem Schreiben von Geschichten fragte. Mit den anderen Items zeigten sich nur einzelne statistisch signifikante Korrelationen (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Spearman-Korrelation der Überzeugungen mit den drei Kriteriumsitems der quantitativen Vorstudie

Variablen	Item 1: Geschichten schreiben	Item 2: Briefe, E-Mails oder Postkarten schreiben	Item 3: Tagebuch führen
Verhaltensbezogene Überzeugungen			
Intrinsischer Wert	.46 (.04)	.14 (.06)	.30 (.05)
Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	.41 (.04)	.46 (.06)	.33 (.05)
Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	.33 (.05)	.14 (.06)	.20 (.06)
-----			
Normative Überzeugungen	.27 (.05)	.13 (.06)	-.02 (.08)
-----			
Kontrollüberzeugungen			
Selbstwirksamkeit	.22 (.06)	.12 (.06)	.07 (.03)
Kontrollierbarkeit	.34 (.05)	.02 (.07)	.09 (.07)

Anmerkungen. Alle Korrelationen  $|r_s| \geq .20$  statistisch signifikant ( $p < .01$ ); Angabe der Standardfehler in Klammern.

### 6.3 Fazit aus den empirischen Vorarbeiten für die Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben

Die qualitative *Elicitation Study* hat die Bandbreite der für Kinder relevanten Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben aufgezeigt. Das resultierende Kategoriensystem konnte als Basis für die Entwicklung eines inhaltsvaliden Satzes von Items genutzt werden. Bei einer ersten Erprobung der Items zeigte sich, dass einige Skalen noch der Überarbeitung bedurften. Außerdem war die Stichprobe für die Durchführung konfirmatorischer Faktoranalysen zu klein. Die betreffenden Items wurden vor dem Einsatz in der nun folgenden Studie überarbeitet. Einige Items wurden sprachlich angepasst, vereinzelt wurden Items eliminiert, wenn sie bei den Kindern Verständnisprobleme verursacht hatten (z. B. negativ formulierte Items). Dabei wurde darauf geachtet, dass durch die Eliminierung von Items keine inhaltlichen Aspekte verloren gingen.

## 7. Methode

Die revidierte Fragebogenform wurde  $N = 244$  Kindern aus der dritten Jahrgangsstufe vorgelegt (Alter:  $M = 8.29$ ,  $SD = 0.53$ ; männlich: 48.3 %). Dabei entsprach die Vorgehensweise derjenigen in der quantitativen Vorstudie. Die Kinder stammten aus vierzehn Klassen an drei verschiedenen Grundschulen in Bayern, welche sich einerseits hinsichtlich des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit

und ohne Migrationshintergrund und andererseits hinsichtlich ihrer städtischen bzw. ländlichen Lage unterschieden. Die Datenerhebung erfolgte durch geschulte Testleiterinnen und Testleiter in den Schulen. Die Befragung wurde an denselben drei bayerischen Grundschulen durchgeführt wie die quantitative Vorstudie – jedoch im darauffolgenden Schuljahr.

## 7.1 Prädiktorvariablen

Eingesetzt wurden die erfolgreich getesteten Items sowie die überarbeiteten Items aus den Vorarbeiten zu den drei Skalen der *verhaltensbezogenen Überzeugungen*, der Skala zu *normativen Überzeugungen* und den beiden Skalen zu *Kontrollüberzeugungen*.

Die *verhaltensbezogenen Überzeugungen* wurden in drei Subskalen ausdifferenziert erhoben (vgl. entsprechende Unterkategorien in der *Elicitation Study*, Tabelle A1): (1) *intrinsischer Wert* (z.B. „Ich schreibe, weil ich mich dabei richtig in die Geschichten hineindenken kann.“), (2) *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* (z.B. „Ich schreibe Briefe, weil ich dadurch mit anderen in Kontakt bleiben kann.“) und (3) *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* (z.B. „Oft mache ich lieber etwas Anderes als zu schreiben.“). Hinzu kam eine Skala zu den *normativen Überzeugungen* (z.B. „Wenn ich schreibe, finden meine Eltern das gut.“), sowie je eine Skala zu den beiden Aspekten der *Kontrollüberzeugungen*: Eine Skala bezog sich auf die Überzeugungen hinsichtlich der *Selbstwirksamkeit* (z.B. „Schreiben fällt mir schwer, weil ich mich dabei sehr konzentrieren muss.“) und eine auf die Überzeugungen hinsichtlich der *Kontrollierbarkeit* (z.B. „In meiner Freizeit habe ich Zeit zum Schreiben.“; vgl. Ajzen, 2002).

Das Antwortformat aller Prädiktoritems wurde im Vergleich zu den Vorarbeiten in ein ebenfalls vierstufiges Format abgeändert, welches sich in anderen Studien mit Grundschulkindern bewährt hat (Fritzsche, Kröner, Dresel, Kopp & Martschinke, 2012; Schüller, 2014; Staudenmaier, 2012). Hier waren als Anker in vier Kästchen von links nach rechts (1) ein großgeschriebenes, starke Ablehnung symbolisierendes „NEIN“ enthalten, (2) ein kleingeschriebenes „nein“ als tendenzielle Ablehnung, (3) ein kleingeschriebenes „ja“ als tendenzielle Zustimmung und (4) ein großgeschriebenes „JA“ als starke Zustimmung. Für die Analysen wurden alle Items der *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen* rekodiert. Eine Übersicht mit allen Prädiktoritems findet sich in Tabelle A2.

## 7.2 Kriteriumsvariablen

Das Kriterium wurde über drei Items erhoben. Das erste Item entstand, indem die drei Items aus der quantitativen Vorstudie zum Geschichtschreiben, dem Schreiben von Briefen und zur Tagebuchführung zu einem Item zusammengefasst

wurden. Die Häufigkeit des freizeithlichen Schreibens wurde dadurch folgendermaßen erhoben: „Wie oft schreibst du in deiner Freizeit eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch zu deinem Vergnügen (also nicht für die Schule)?“ Anker waren hier: (1) „nie oder fast nie“, (2) „ein- bis zweimal pro Monat“, (3) „ungefähr ein- bis zweimal pro Woche“ und (4) „öfter als dreimal pro Woche“ ( $Md = 3$ ,  $MQA = 3$ ). Dieses Item sollte damit erfassen, wie häufig textproduzierende Schreibaktivitäten ausgeübt werden. Darüber hinaus wurden zwei weitere Items neu entwickelt, mit denen erfasst werden sollte, wie lange die Schreibaktivitäten der Kinder jeweils andauern und wie umfangreich die jeweils produzierten Texte sind. Das Item zur Dauer lautete: „Wie viel Zeit verbringst du normalerweise jeden Tag damit, zu deinem Vergnügen (also nicht für die Schule) eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch zu schreiben?“ Anker waren hier: (1) „Ich schreibe fast gar nicht.“, (2) „bis zu 30 Minuten täglich“, (3) „zwischen einer halben und einer Stunde täglich“, (4) „ein bis zwei Stunden täglich“ und (5) „mehr als zwei Stunden täglich“ ( $Md = 2$ ,  $MQA = 1$ ). Das Item zur Textmenge lautete: „Wie viele Seiten schreibst du ungefähr pro Tag, wenn du eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch in deiner Freizeit schreibst?“ Anker waren hier: (1) „weniger als eine Seite“, (2) „ungefähr eine Seite“, (3) „ungefähr drei bis fünf Seiten“, (4) „ungefähr sechs bis acht Seiten“, (5) „mehr als acht Seiten“ ( $Md = 2$ ,  $MQA = 2$ ). Die Items zur Häufigkeit und zur Dauer des freizeithlichen Schreibens ähneln Items, die in der Leseforschung eingesetzt werden (vgl. Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Schüller et al., 2017).

## 8. Ergebnisse<sup>1</sup>

Analog zur quantitativen Vorstudie wurde untersucht, ob die auf die Zugehörigkeit der Kinder zu Schulklassen zurückgehende Mehrebenenstruktur der Daten zu berücksichtigen ist. Der Designeffekt lag für die drei Items zu Häufigkeit und Dauer sowie von Textmenge bei freizeithlichen Schreibaktivitäten bei  $d_{eff} = 1.93$ ,  $d_{eff} = 1.42$  und  $d_{eff} = 1.71$  und damit erneut unterhalb der Grenze, ab der eine Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur als zwingend erforderlich betrachtet wird (Peugh, 2010). Die Klassenzugehörigkeit wurde bei den Berechnungen der konfirmatorischen Faktoranalysen und der Strukturgleichungsmodelle wiederum als Clustervariable berücksichtigt.

---

<sup>1</sup> Datendatei, Mplus-Syntax und Mplus-Output sind auf der Plattform des Open Science Framework (OSF) hinterlegt und können unter dem Link <https://osf.io/ha9jv/> heruntergeladen werden.

## 8.1 Deskriptive Statistiken, Korrelationen und interne Konsistenzen

Die internen Konsistenzen lagen zwischen  $\alpha = .76$  und  $\alpha = .88$  (vgl. Tabelle 2). Die Korrelationen zwischen den Skalen zu den Überzeugungen und zwischen Überzeugungen und Geschlecht fielen statistisch signifikant aus – mit Ausnahme der Pearson- und der Spearman-Korrelation zwischen Geschlecht und *Selbstwirksamkeit* sowie der Spearman-Korrelation zwischen Geschlecht und *Kontrollierbarkeit*. Die drei Items zu den freizeithlichen Schreibaktivitäten korrelierten statistisch signifikant untereinander: Häufigkeit/Textmenge  $r_s = .51$ , Häufigkeit/Dauer  $r_s = .65$  und Dauer/Textmenge  $r_s = .67$  (vgl. Tabelle 2).

## 8.2 Konfirmatorische Faktoranalysen

Da eine hohe interne Konsistenz noch keine hinreichende Bedingung für die Eindimensionalität einer Skala darstellt, wurden zur Überprüfung der Dimensionalität der Überzeugungsskalen in einem nächsten Schritt konfirmatorische Faktoranalysen durchgeführt. Hierfür wurden drei zunehmend stärker ausdifferenzierte Modelle berechnet und ihre Passung wurde im Rahmen von  $\chi^2$ -Differenzentests miteinander verglichen. Als Ausgangspunkt diente ein Modell, in dem lediglich die drei Überzeugungen unterschieden wurden, die den Prädiktor-konstrukten in der TPB nach Ajzen (1991) entsprechen. Ob die Ausdifferenzierung der *Kontrollüberzeugungen* nach Ajzen (2002) auf die *Selbstwirksamkeit* und die *Kontrollierbarkeit* bezogene Überzeugungen für unsere Daten sinnvoll ist, wurde in einem zweiten Modell getestet. Schließlich wurden die *verhaltensbezogenen Überzeugungen* in die drei Subskalen ausdifferenziert, welche sich aus der *Elicitation Study* ergeben hatten: *intrinsischer Wert*, *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen*. Beide Ausdifferenzierungen resultierten jeweils in einer statistisch signifikant verbesserten Modellpassung (vgl. Tabelle 3). Somit erscheint eine Gliederung der Items zu den Überzeugungen in insgesamt sechs Skalen sinnvoll.

## 8.3 Erklärung freizeithlicher Schreibaktivitäten durch die Überzeugungen und das Geschlecht

Da die faktorielle Struktur des entwickelten Fragebogens sich als modellkonform erwiesen hatte, wurde zur Gewinnung von Hinweisen zu Kriteriums- und Konstruktvalidität ein Strukturgleichungsmodell mit den drei Variablen zur Erfassung freizeithlichen Schreibens als abhängige Variablen, dem *intrinsischen Wert* als Mediator und den weiteren Überzeugungsskalen als Prädiktoren berechnet. Die Pfade auf die drei abhängigen Variablen Häufigkeit, Dauer und Textmenge

Tabelle 2: Korrelationen (Standardfehler), Mittelwerte, Standardabweichungen, interne Konsistenzen und Anzahl der Items

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Freizeitliche Schreibaktivitäten											
1 Häufigkeit		.59 (.03)	.48 (.03)	.49 (.03)	.44 (.04)	.32 (.04)	.14 (.06)	-.36 (.05)	-.38 (.04)	-.25 (.08)	
2 Dauer	.65 (.02)		.63 (.02)	.46 (.04)	.42 (.04)	.30 (.05)	.25 (.05)	.24 (.05)	.40 (.04)	-.21 (.08)	
3 Textmenge	.51 (.03)	.67 (.02)		.50 (.03)	.42 (.04)	.34 (.04)	.21 (.05)	.32 (.04)	.42 (.04)	-.23 (.08)	
Verhaltensbezogene Überzeugungen											
4 Intrinsischer Wert	.50 (.03)	.52 (.03)	.55 (.03)		.61 (.03)	.52 (.03)	.49 (.03)	.44 (.04)	.73 (.02)	-.23 (.08)	
5 Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	.43 (.04)	.44 (.04)	.46 (.04)	.40 (.04)		.24 (.05)	.29 (.05)	.27 (.05)	.42 (.04)	-.31 (.09)	
6 Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	.33 (.04)	.38 (.04)	.38 (.04)	.50 (.03)	.03 (.06)		.29 (.05)	.52 (.03)	.50 (.03)	-.15 (.08)	
7 Normative Überzeugungen	.14 (.06)	.29 (.05)	.23 (.05)	.43 (.04)	.14 (.06)	.26 (.05)		.23 (.05)	.55 (.03)	-.16 (.08)	
Kontrollüberzeugungen											
8 Selbstwirksamkeit	.38 (.04)	.33 (.04)	.36 (.04)	.52 (.03)	.17 (.05)	.56 (.03)	.25 (.05)		.51 (.03)	-.02 (.07)	
9 Kontrollierbarkeit	.39 (.04)	.47 (.03)	.48 (.03)	.70 (.02)	.22 (.05)	.45 (.04)	.45 (.04)	.49 (.03)		-.14 (.07)	
10 Geschlecht	-.25 (.08)	-.23 (.08)	-.24 (.08)	-.25 (.08)	-.32 (.09)	-.13 (.09)	-.14 (.08)	-.02 (.07)	-.13 (.07)		
Zentrale Tendenz <sup>a</sup>	3	2	2	2	2.96	2.70	2.28	3.34	2.75	3.23	0.48
Streuung <sup>d</sup>	3	1	2	2	0.82	0.78	1.00	0.64	0.70	0.72	0.50
Cronbachs $\alpha$	-	-	-	-	.88	.76	.86	.77	.84	.83	-
Anzahl der Items	1	1	1	1	6	3	3	3	4	4	1

Anmerkungen. Spearman-Korrelationen unterhalb der Diagonalen, Pearson-Korrelationen oberhalb der Diagonalen; alle Korrelationen  $|r| \geq .14$  statistisch signifikant ( $p < .01$ ); Angabe der Standardfehler in Klammern; die Angabe zu Cronbachs  $\alpha$  entfällt, wenn Einzelitems statt Skalen vorliegen.  $N = 244$ .  
<sup>a</sup>*Md* und *MQA* für die Items zu freizeitlichen Schreibaktivitäten (1-3), *M* und *SD* für alle anderen Variablen.

Tabelle 3: Modellvergleich anhand des Satorra-Bentler  $\chi^2$ -Differenztests zur Überprüfung der Faktorenstruktur in den Skalen zu den Überzeugungen

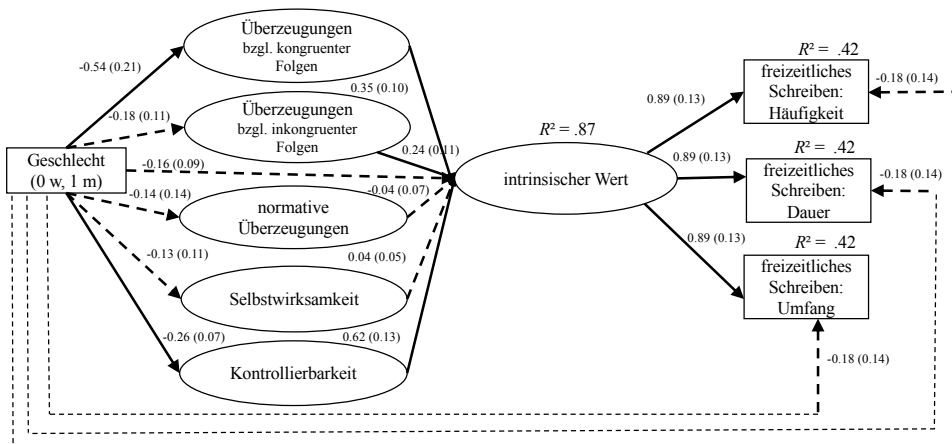
Modell	RMSEA [95 % KI]	CFI	TLI	$\chi^2$	df	Satorra- Bentler- $\Delta\chi^2$ (p)	$\Delta df$
(a) drei Faktoren	.110 [.103, .118]	.710	.677	887.32	227	–	–
(b) vier Faktoren	.097 [.089, .105]	.778	.749	730.09	224	77.23 ( $< .001$ )	3
(c) sechs Faktoren	.059 [.050, .068]	.921	.07	394.77	215	313.48 ( $< .001$ )	4

der Schreibaktivitäten wurden in einem ersten Modell frei geschätzt ( $\chi^2 = 342.987$ ,  $df = 298$ ) und in einem zweiten Modell auf Gleichheit restringiert, da diese drei Variablen Aspekte freizeithlicher Schreibaktivitäten messen. Hieraus resultierte keine statistisch signifikant schlechtere Modellpassung ( $\Delta\chi^2 = 7.069$ ,  $\Delta df = 4$ ,  $p = .13$ ). Daher wurde die letztgenannte Modellierung beibehalten. Die Werte bei den berichteten Effekten bezogen auf diese drei Variablen sind durch die Restringierung stets gleich und daher im Folgenden auch nur einmal angegeben. Der ordinalen Datenstruktur des Kriteriums wurde durch die Verwendung des WLSMV-Schätzers Rechnung getragen (Muthén, du Toit & Spisic, 1997). Im Strukturgleichungsmodell wurde zudem das Geschlecht als Kovariate aufgenommen. Dazu wurde es über einen einzelnen Indikator modelliert, ohne einen Messfehler anzunehmen, wie Brown (2015) dies für MIMIC-Modelle (MIMIC = *multiple indicators, multiple causes*) vorschlägt. Derartige Modelle sind für kleinere Stichproben gegenüber Mehrgruppenmodellen zu bevorzugen (Brown, 2015, S. 274), auch wenn damit die Invarianz der Indikatorladungen nicht überprüft werden kann (Brown, 2015, S. 273). Beim vorliegenden Datensatz ergab sich nach dem Fixieren der Beziehung zwischen dem Geschlecht und allen Indikatoren der im Modell enthaltenen latenten Variablen auf Null und der anschließenden Betrachtung der Modifikationsindices lediglich ein statistisch signifikanter Modifikationsindex: Dieser bezog sich auf den Intercept für den Pfad vom Geschlecht auf einen der Indikatoren für die Selbstwirksamkeit,  $\chi^2 [1] = 6.79$ ;  $p < .001$ . Insgesamt kann damit weitestgehend von Messinvarianz im Hinblick auf die Indikator-Intercepts ausgegangen werden (vgl. zu diesem Vorgehen Brown, 2015, S. 282).

Im Strukturgleichungsmodell wurden die direkten, indirekten und totalen Effekte über den Befehl „*model indirect*“ in Mplus 7.3 angefordert. Die Ermittlung der Konfidenzintervalle aller Koeffizienten erfolgte via Bootstrapping. Dieser Ansatz ist für kleine Stichproben empfehlenswert und setzt keine bestimmte Stichprobenverteilung voraus (Preacher & Hayes, 2004; Shrout & Bolger, 2002). Die Angaben zu den bias-korrigierten Bootstrap-Konfidenzintervallen basieren auf 1000 Bootstrap-Stichprobenziehungen.

Die Modellpassung des Strukturgleichungsmodells fiel zufriedenstellend aus,  $\chi^2 = 347.478$ ,  $df = 302$ ,  $RMSEA = .025$  [90 % KI =  $.007$ ,  $.037$ ],  $CFI = .904$ ,  $TLI = .889$ . Im Rahmen des MIMIC-Modells wurden jeweils 42 % der Varianz in den manifesten Variablen zu den freizeithlichen Schreibaktivitäten aufgeklärt, sowie 87 % der Varianz des *intrinsicischen Wertes* (siehe Abbildung 1). Insgesamt wiesen drei der fünf Prädiktoren einen statistisch signifikanten Erklärungswert für den Mediator *intrinsicischer Wert* auf. Für die *normativen Überzeugungen* und die *Selbstwirksamkeit* konnten keine Effekte gefunden werden (Abbildung 1). Des Weiteren fanden sich für diejenigen Prädiktoren, die statistisch signifikante, direkte Effekte auf den *intrinsicischen Wert* aufwiesen, auch statistisch signifikante, indirekte, über den *intrinsicischen Wert* vermittelte Effekte auf die drei abhängigen Variablen. Dies gilt für die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen ( $B = 0.34$ ,  $SE = 0.07$ ,  $BCBS\ KI\ 95\ \% = [0.24, 0.56]$ ), die Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen ( $B = 0.24$ ,  $SE = 0.10$ ,  $BCBS\ KI\ 95\ \% = [0.07, 0.44]$ ) und für die *Kontrollierbarkeit* ( $B = 0.51$ ,  $SE = 0.13$ ,  $BCBS\ KI\ 95\ \% = [0.38, 0.82]$ )<sup>2</sup>. Die nicht signifikanten Prädiktoren des *intrinsicischen Wertes*, nämlich *normative Überzeugungen* ( $B = -0.00$ ,  $SE = 0.10$ ,  $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.25, 0.56]$ ) und *Selbstwirksamkeit* ( $B = 0.02$ ,  $SE = 0.07$ ,  $BCBS\ KI\ 95\ \% = [-0.12, 0.22]$ ), wiesen keine statistisch signifikanten indirekten Effekte auf die Variablen zu den freizeithlichen Schreibaktivitäten auf (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Strukturmodell zur Vorhersage der freizeithlichen Schreibaktivitäten – *intrinsicischer Wert* als Mediator, Geschlecht als Kovariate.



Anmerkungen.  $N = 244$  Grundschulkindern, unstandardisierte Koeffizienten (mit Standardfehler); gestrichelte Linien kennzeichnen nicht signifikante Pfade; alle auf die Kriteriumsitems bezogenen Parameter wurden tripelweise auf Gleichheit restringiert.

2 Es werden die unstandardisierten Koeffizienten des MIMIC-Strukturgleichungsmodells berichtet, da diese im Gegensatz zu standardisierten Koeffizienten bei dichotomen Kovariaten wie dem Geschlecht aussagekräftig sind (Hayes 2013, S. 200).

Hinsichtlich des Geschlechts zeigte sich erwartungsgemäß, dass Jungen statistisch signifikant niedrigere Werte in den Prädiktoren *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* ( $B = -0.52, SE = 0.19, BCBS KI 95 \% = [-0.98, -0.17]$ ) und *Kontrollierbarkeit* ( $B = -0.25, SE = 0.09, BCBS KI 95 \% = [-0.47, -0.10]$ ) aufwiesen. Für die übrigen Überzeugungen konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen nachgewiesen werden (vgl. Abbildung 1). Ebenso fiel der direkte Effekt des Geschlechts auf die Kriteriumsvariablen erwartungsgemäß jeweils nicht statistisch signifikant aus,  $B = -0.17, SE = 0.13, BCBS KI 95 \% = [-0.41, 0.11]$ ; vgl. Abbildung 1. Es zeigten sich für das Geschlecht die erwarteten indirekten Effekte: Das Geschlecht erklärte zum einen vermittelt über die Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen und die *Kontrollierbarkeit* den *intrinsicischen Wert*,  $B = -0.39, SE = 0.12, BCBS KI 95 \% = [-0.66, -0.17]$ . Zum anderen erklärte es – sowohl über die genannten Überzeugungen als auch über den *intrinsicischen Wert* vermittelt – das Ausmaß der freizeithlichen Schreibaktivitäten, jeweils  $B = -0.49, SE = 0.15, BCBS KI 95 \% = [-0.30, -0.08]$  für alle Indikatoren. Unterschiede in den übrigen Überzeugungen zwischen Jungen und Mädchen blieben aus (vgl. Tabelle 4). Der jeweils statistisch signifikante Gesamteffekt des Geschlechts betrug in Bezug auf den *intrinsicischen Wert*  $B = -0.55, SE = 0.12, BCBS KI 95 \% = [-0.56, -0.15]$  und hinsichtlich der Einzelitems für die freizeithlichen Schreibaktivitäten jeweils  $B = -0.66, SE = 0.11, BCBS KI 95 \% = [-0.33, -0.18]$ .

Tabelle 4: Indirekte Effekte des Geschlechts über die Überzeugungen auf intrinsicischen Wert und freizeithliche Schreibaktivitäten

	Über Überzeugungen auf intrinsicischen Wert		Über Überzeugungen und intrinsicischen Wert auf freizeithliche Schreibaktivitäten	
	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	BCBS KI 95 %	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	BCBS KI 95 %
Intrinsicischer Wert	–	–	-0.14 (0.09)	[-.33, .01]
Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	-0.20 (0.08)	[-.37, -.07]	-0.18 (0.08)	[-.35, -.04]
Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	-0.05 (0.04)	[-.14, .02]	-0.05 (0.04)	[-.14, .02]
Normative Überzeugungen	0.00 (0.02)	[-.05, .03]	0.00 (0.02)	[-.05, .02]
Selbstwirksamkeit	-0.00 (0.01)	[-.03, .02]	-0.00 (0.01)	[-.02, .01]
Kontrollierbarkeit	-0.14 (0.06)	[-.32, -.04]	-0.13 (0.05)	[-.41, -.06]

Anmerkungen. BCBS KI 95 % ist das bias-korrigierte Bootstrap-Konfidenzintervall; Intervalle, die nicht die 0 beinhalten, kennzeichnen, dass die Pfade sich statistisch signifikant von 0 unterscheiden (bei  $\alpha = .05$ ).

## 9. Diskussion

In der vorliegenden Arbeit wurde die Struktur von verhaltensbezogenen und normativen Überzeugungen sowie von Kontrollüberzeugungen zu freizeithlichen Schreibaktivitäten bei Grundschulkindern herausgearbeitet (vgl. Ajzen, 1991, 2002). Dabei zeigte sich, dass eine Ausdifferenzierung in insgesamt sechs Überzeugungsskalen sinnvoll ist. Es ergaben sich für jede dieser Skalen statistisch signifikante Korrelationen mit den Indikatoren für das Kriterium freizeithliche Schreibaktivitäten. Dies spricht für die Konstruktvalidität der entwickelten Skalen. Im Strukturgleichungsmodell wiesen mit Ausnahme der *normativen Überzeugungen* und der *Selbstwirksamkeit* die übrigen Skalen zu den Überzeugungen der Kinder einen direkten, statistisch signifikanten Beitrag zur Erklärung des *intrinsic* Wertes auf und damit mittelbar auch einen Effekt auf die freizeithlichen Schreibaktivitäten. Dass insbesondere dem *intrinsic* Wert hoher Erklärungswert für *literacy*-bezogene Tätigkeiten zukommt (Durik et al., 2006; Schüller et al., 2017; Steinig et al., 2009), konnte nun auch speziell für freizeithliche Schreibaktivitäten im Grundschulalter belegt werden. Der direkte Effekt des Geschlechts auf die freizeithlichen Schreibaktivitäten fiel bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Überzeugungen nicht statistisch signifikant aus, was den Annahmen der TPB sowie des theoretischen Rahmenmodells entspricht (vgl. Ajzen, 2011; Kröner, 2013). Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen konnten lediglich in den *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und in der *Kontrollierbarkeit* beobachtet werden.

### 9.1 Grenzen der Studie und Implikationen für die Forschung

Trotz der Bestätigung der faktoriellen Struktur der Überzeugungsskalen und des Mediatoreffekts des *intrinsic* Wertes sind folgende Einschränkungen der vorliegenden Studie zu berücksichtigen: Zunächst fällt auf, dass *Selbstwirksamkeit* und *normative Überzeugungen* keinen statistisch signifikanten Erklärungswert für den *intrinsic* Wert aufwiesen. Bezüglich der *normativen Überzeugungen* kann dies an der Beschränkung auf den injunktiven Aspekt liegen: Es wurde lediglich gefragt, wie Bezugspersonen es wohl fänden, dass man in der Freizeit schreibt. Nicht erfasst wurde dagegen das bei den relevanten Bezugspersonen wahrgenommene Ausmaß von Schreibaktivitäten, die sogenannte deskriptive Norm. In weiteren Studien sollte daher dieser Aspekt der subjektiven Norm ebenfalls erhoben werden (vgl. Ravis & Sheeran, 2003). So kann untersucht werden, ob für die Kinder die Erwartungen wichtiger sind, welche sie in Bezug auf ihre eigenen Schreibaktivitäten seitens ihrer Eltern und anderer Bezugspersonen wahrnehmen (injunktiver Aspekt) oder ob eher das bei Eltern und anderen Bezugspersonen beobachtete Verhalten entscheidend ist (deskriptiver Aspekt).

Bei der Skala *Selbstwirksamkeit* ist zu berücksichtigen, dass sich die Items relativ allgemein auf das Schreiben und wenig auf konkrete Schreibaktivitäten bezogen (z. B. „Schreiben ist für mich anstrengend.“). Es ist daher zu überlegen, auf welche Weise die Operationalisierung der *Selbstwirksamkeit* in künftigen Studien erfolgen sollte. Möglicherweise könnte anstelle einer speziell für diesen Zweck entwickelten Selbstwirksamkeitsskala auch eine etablierte Skala zum Selbstkonzept, einem der *Selbstwirksamkeit* zumindest sehr eng verwandten Konstrukt, adaptiert werden (z. B. Bos et al., 2005; Marsh, 1990).

Zweitens ist die Erfassung des Kriteriums freizeithliche Schreibaktivitäten zu überdenken: Mit den Aspekten Häufigkeit des Schreibens, Dauer des Schreibens und Textmenge zielten die drei eingesetzten Items grundsätzlich auf verschiedene Facetten des Kriteriumsverhaltens ab. In Bezug auf das Item zur Dauer des Schreibens erscheint es ratsam, für künftige Studien die Formulierung zu überarbeiten. Hier sollte besser gefragt werden: „Wie viel Zeit verbringst du *normalerweise* mit dem Schreiben, *wenn* du in deiner Freizeit eigene Geschichten, Briefe oder Tagebuch schreibst?“ Grund dafür ist, dass bei der derzeitigen Formulierung die Antworten auf die Items zu Häufigkeit und Dauer der Aktivität streng genommen nicht statistisch unabhängig sind. Wer hinsichtlich der Häufigkeit angab, fast nie zu schreiben, konnte in Bezug auf die Dauer nicht sinnvollerweise angeben, täglich 30 Minuten oder gar mehr zu schreiben.<sup>3</sup>

Ausgangspunkt für die quantitative Vorstudie zur vorliegenden Arbeit war das Bestreben, die Häufigkeit verschiedener, textproduzierender freizeithlicher Schreibaktivitäten mit mehreren Items zu erheben. Im Rahmen der Hauptstudie wurde hingegen die Häufigkeit der Produktion verschiedenster Texte in einem Item zusammengefasst. Hinzu kamen Items zur Dauer der jeweiligen Aktivitäten und zur Textmenge der jeweils produzierten Texte. Allerdings zeigten sich weder für das Geschlecht noch für die Überzeugungen als Determinanten Unterschiede im Erklärungswert für die drei Einzelitems zu den freizeithlichen Schreibaktivitäten. Vor diesem Hintergrund ist zu überlegen, ob eine derartige Differenzierung nach Häufigkeit, Dauer und Textmenge sinnvoll ist und ob nicht künftig wieder auf die Häufigkeit fokussiert und dabei noch stärker als in der Vorstudie nach Textsorten differenziert werden sollte. Hier könnte beispielsweise das Schreiben von Kurznachrichten erhoben werden. Diese wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht explizit erfragt, sie stellen jedoch spätestens bei Studien mit Kindern in weiterführenden Schulen einen interessanten Forschungsgegenstand dar, da Jugendliche intensiv auf diesem Weg kommunizieren. Die Fokussierung auf eine nach Textsorten differenzierte Erfassung der Schreibhäufigkeit könnte der Validität der Selbsteinschätzungen der Kinder zuträglich sein. Eventuell gehen die für Häufigkeit, Dauer und Textmenge homogenen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zu einem Gutteil darauf zurück, dass Grundschulkindern unzureichend in der Lage sind, diese drei Aspekte zu differenzieren. Unabhängig davon wäre in je-

3 Eine Inspektion der Kreuztabellen ergab, dass derartige unplausible Antwortmuster in der Tat lediglich bei weniger als 5 % der befragten Grundschulkindern auftraten. Die Syntax für die Kreuztabellen ist bei der Erstautorin erhältlich.

dem Fall wünschenswert, für künftige Studien eine reliable Skala zur Erfassung der Schreibaktivitäten zu konstruieren. Dies würde einer Limitation der vorliegenden Arbeit Rechnung tragen.

Des Weiteren unterschieden die Items für die freizeithlichen Schreibaktivitäten nicht, mit welchem Medium geschrieben wird. Mittlerweile wird jedoch auch im Grundschulalter nicht mehr nur mit Stift und Papier geschrieben, sondern – insbesondere in der Freizeit – auch mit mobilen Geräten und Computern. Deshalb sollte die Erhebung von Schreibaktivitäten in künftigen Studien nach Schreibmedien aufgeschlüsselt werden. Dabei könnten dann die unterschiedlichen Anforderungen des Tastaturschreibens und Handschreibens berücksichtigt werden: So gibt es Personen, denen Tastaturschreiben leichter fällt als Handschreiben und umgekehrt. Damit einhergehend könnten auch die einzelnen Überzeugungen je nach Person und Medium unterschiedlich ausfallen (vgl. Schneider & Anskait, 2017, S. 284; Stevenson & Just, 2014). Auch wenn angesichts der allgemeinen Formulierung unserer Kriteriumsitems die Befunde zum Erklärungswert der einzelnen Überzeugungen und zur zentralen Rolle des *intrinsischen Werts* einigermaßen robust gegenüber dem verwendeten Medium sein dürften, lohnt sich doch eine differenziertere Erhebung in künftigen Studien. Dies gilt insbesondere für solche Kinder, die – beispielsweise aufgrund besonderer Umstände, wie sie mit einem Migrationshintergrund einhergehen können – Schwierigkeiten beim Schreiben haben (vgl. Dockrell, 2009; Steinig et al., 2009).

Eine vierte Einschränkung der vorliegenden Studie bezieht sich darauf, dass aufgrund der Stichprobengröße Geschlechtseffekte im Rahmen eines MIMIC-Modells modelliert werden mussten (vgl. Brown, 2015, S. 242). Dabei konnte keine vollständige Überprüfung der Messinvarianz für das Geschlecht erfolgen, wie sie im Rahmen eines Mehrgruppenstrukturgleichungsmodells möglich gewesen wäre. Dies und die Beantwortung der Frage der Generalisierbarkeit auf größere geographische Einheiten bleiben daher Folgestudien vorbehalten.

Als fünfter Aspekt ist zu nennen, dass es neben dem Geschlecht weitere Faktoren geben könnte, welche die Überzeugungen zu freizeithlichen Schreibaktivitäten beeinflussen können. Insbesondere die individuelle Schreibkompetenz und der Bildungshintergrund der Eltern gehören zu den Variablen, die in künftigen Studien mit erhoben werden sollten. So ist aus der Literatur bekannt, dass sich bereits im Grundschulalter sozial bedingte sprachliche Unterschiede beim Verfassen von Texten zeigen (Steinig et al., 2009, S. 344). Aufgrund des theoretischen Rahmenmodells ist jedoch zu erwarten, dass diese Variablen ähnlich wie das Geschlecht lediglich indirekte, über die Überzeugungen der Kinder vermittelte Effekte auf die Freizeitaktivitäten aufweisen. Zudem kann argumentiert werden, dass die wahrgenommene eigene Schreibkompetenz sich in der *Selbstwirksamkeit* wiederfindet und die Effekte des Bildungshintergrunds der Eltern und anderer wichtiger Bezugspersonen sich in den *normativen Überzeugungen* widerspiegeln. Angesichts des für den sozialen Hintergrund anzunehmenden starken Effekts auf sprachliche Variablen (Steinig et al., 2009) erscheint es jedoch lohnenswert,

Bildungshintergrund und individuelle Schreibkompetenzen in künftigen Studien als Prädiktoren freizeitleicher Schreibaktivitäten aufzunehmen.

Sechstens fokussierte die vorliegende Arbeit ausschließlich auf den statistischen Erklärungswert der Überzeugungen als Determinanten freizeitleicher Schreibaktivitäten. Hierfür können jedoch – wie bei Korrelationsstudien unvermeidbar – unterschiedliche Zusammenhangsmuster verantwortlich sein, die in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht wurden. Insbesondere könnte das Ausmaß der freizeitleichen Schreibaktivitäten selbst wiederum auf die individuellen Überzeugungen wirken. Derartige Zusammenhänge sollten künftig im Rahmen von Längsschnittstudien und experimentellen Designs untersucht werden.

## 9.2 Zur Relevanz der einzelnen Überzeugungen

Die Hypothese, dass der *intrinsische Wert* die zentrale Determinante freizeitleicher Schreibaktivitäten im Grundschulalter darstellt und die Effekte der übrigen Skalen vermittelt, konnte durch die vorhandenen Daten gestützt werden. Dies steht im Einklang sowohl mit theoretischen Erwartungen als auch mit anderen Studien zu außerschulischen Aktivitäten (Graham et al., 2007; Kröner & Dickhäuser, 2009; Schüller, 2014; Steinig et al., 2009). Kinder im Grundschulalter tun in ihrer Freizeit insbesondere das, was ihnen Spaß macht (vgl. Durik et al., 2006; Schüller et al., 2017). Hier zeigt sich deutlich der Kontrast zum schulischen Schreiben, das oft nicht primär aus intrinsischen Beweggründen ausgeführt wird, sondern mehr oder weniger aufgrund vorgegebener Aufgaben. Zudem zielt es insbesondere auf den Erwerb von Schreibkompetenzen ab (Pohlmann-Rother et al., 2016; Sturm & Weder, 2016). Wenn daher schreibbezogene Freizeitangebote für Kinder als Angebot zur Förderung kultureller Partizipation Sinn ergeben sollen, so sollten sie von den Kindern mit einem hohem *intrinsischen Wert* verbunden werden (Baurmann & Pohl, 2011; vgl. Liebau, 2008; Reinwand, 2012). Dies kann dazu beitragen, dass Kinder im Grundschulalter nicht durch die kognitiven Herausforderungen vom Schreiben in der Freizeit abgehalten werden (Dockrell, 2009; Kruse et al., 2012; Steinig et al., 2009).

Davon ausgehend stellt sich die Frage, was dazu beiträgt, dass freizeitleichen Schreibaktivitäten ein hoher *intrinsischer Wert* beigemessen wird und wie dieser erlebbar gemacht werden könnte. Hier kann eine Betrachtung der anderen, durch den *intrinsischen Wert* vermittelten schreibbezogenen Überzeugungen hilfreich sein: Wenn man auf diejenigen Überzeugungen fokussiert, für die sich in dieser Studie ein statistisch signifikanter Effekt auf den *intrinsischen Wert* ergeben hat, betrifft dies zunächst die Schreibumgebung, die Zeit und Raum zum Schreiben bieten sollte, in der geeignete Materialien verfügbar und Methoden zugänglich sein sollten (*Kontrollierbarkeit*, Pohlmann-Rother et al., 2016; Reichardt, Kruse & Lipowsky, 2014). Hier könnten die Eltern oder andere Betreuungspersonen bei der Vorbereitung behilflich sein. Diese sollten darauf achten, dass die von ih-

nen geschaffene Umgebung dem Schreibalter des Kindes und seiner individuellen Schreibkompetenz entspricht (Augst et al., 2007; Dockrell, 2009; Feilke, 1996).

Angesichts des Effektes von *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenten Folgen* auf den *intrinsischen Wert* gilt es darüber hinaus darauf zu achten, dass die Kinder sich in einer Weise schriftlich mit anderen austauschen können, die verstärkende Wirkungen mit sich bringt. Dies kann beispielsweise erfolgen, indem sie sich gegenseitig Briefe schreiben. Eventuell kann es auch motivierend wirken, sich gegenseitig Rückmeldung zu einem Text einzuholen, indem bestimmte Methoden wie Textlupe und Schreibkonferenz auf die eigenständige Anwendung in der Freizeit zugeschnitten werden (vgl. Reichardt et al., 2014). Angesichts der Relevanz von *Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenten Folgen* sollten Zeitfenster für das freizeithliche Schreiben geschaffen werden, in denen dieses nicht mit weiteren Aktivitäten konkurriert.

### **9.3 Zur Rolle des Geschlechts für die Entscheidung zu freizeithlichem Schreiben**

Im Rahmen unserer Analysen ergaben sich für Jungen statistisch signifikant geringere Werte in den Skalen *Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen* und *Kontrollierbarkeit* als für Mädchen. Zugleich zeigte sich kein direkter Erklärungswert des Geschlechts für die Kriteriumsvariablen im Strukturgleichungsmodell. Dies steht sowohl im Einklang mit den Ausführungen von Ajzen (1991, 2011) zur umfassenden Rolle der Überzeugungen, die den TPB-Prädiktorkonstrukten zugrunde liegen als auch mit den Befunden aus der Lese- und Schreibforschung zu einem geringen Aktivitäts- und Kompetenzniveau bei Jungen (z. B. Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schwippert, 2012; Gracia, 2015).

## **10. Fazit**

Mit der vorliegenden Arbeit liegt erstmals ein Überblick über den Erklärungswert von systematisch entwickelten Skalen zu Überzeugungen von Grundschulkindern zum freizeithlichen Schreiben vor. Diese Skalen können künftig im Rahmen von Längsschnittstudien eingesetzt werden. Sie ermöglichen es, zu untersuchen, wie sich die Überzeugungen freizeithlichen Schreibens im Laufe des Grundschulalters und darüber hinaus verändern und welche wechselseitigen Effekte sich zwischen diesen Überzeugungen sowie jeweils mit dem Ausmaß der Schreibaktivitäten von Grundschulkindern zeigen. Auch die Integration von Skalen zu Überzeugungen und freizeithlichen Schreibaktivitäten in Längsschnittstudien zur Schreibkompetenz ist von Interesse, da für deren Entwicklung außerschulische Schreibaktivitäten und die darauf bezogenen Überzeugungen bedeutsam sein dürften (vgl. Bachmann et al., 2004, S. 242). Aus derartigen Studien lassen sich Hinweise für pädagogische

Fachkräfte und Eltern dazu ableiten, wie sie freizeithliche Schreibaktivitäten von Kindern fördern und unterstützen können. Dies ist wie eingangs erwähnt auch unabhängig vom Kompetenzerwerb erstrebenswert (Liebau, 2008; Reinwand, 2012), da es sich um eine Aktivität mit Eigenwert handelt, die darüber hinaus kulturelle Teilhabe ermöglicht.

## Förderhinweis

Die Datenerhebung der vorliegenden Arbeit wurde durch eine Forschungsbeihilfe der Staedtler-Stiftung an den Drittautor gefördert (Förderkennzeichen: DS/eh S22-S26/10).

## Literatur

- af Ursin, P.-K. (2016). *Explaining cultural participation in childhood. Applying the theory of planned behavior to German and Finnish primary school children*. Dissertation. University of Turku, Turku. Zugriff am 11.01.2018 unter <https://www.utu.fi/fi/sivustot/cyri/yhteystiedot/PublishingImages/Annales%20B%20423%20af%20Ursin%20B5.pdf>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), 665–683.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour. Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285–303.
- Augst, G., Disselhoff, K., Henrich, A. & Pohl, T. (2007). *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter* (Theorie und Vermittlung der Sprache, Bd. 48). Frankfurt a. M.: Lang.
- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirischer Schreibdidaktik* (S. 25–54). Münster: Waxmann.
- Bachmann, T., Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Schneider, H. & Sieber, P. (2004). Resultate und Konsequenzen. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (Lesesozialisation und Medien, S. 239–248). Weinheim: Juventa.
- Bachmann, T. & Sieber, P. (2004). Wechselwirkungen zwischen literaler Praxis und Schreibkompetenz. In A. Bertschi-Kaufmann, W. Kassis & P. Sieber (Hrsg.), *Mediennutzung und Schriftlernen. Analysen und Ergebnisse zur literalen und medialen Sozialisation* (Lesesozialisation und Medien, S. 199–218). Weinheim: Juventa.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2011). Schreiben – Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen* (3. Aufl., S. 75–103). Berlin: Cornelsen.

- 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.
- Becker-Mrotzek, M. (1994). Schreiben als Handlung. Das Verfassen von Bedienungsanleitungen. In G. Brünner & G. Graefen (Hrsg.), *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der Funktionalen Pragmatik* (S. 158–178). Opladen: VS.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2011). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Luchterhand.
- Birnbaum, L. (2015). *Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben von Grundschulkindern. Eine qualitative Interviewstudie*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., Walther, G., Buddeberg, I., Gneckow, S., Hügler, U. & Kowalski, K. (2005). *IGLU. Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, A. & Schwippert, K. (2012). *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Zugriff am 08.05.2015 unter <http://www.waxmann.com/?eID=texte&pdf=2828Volltext.pdf&typ=zusatztext>
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (second edition). New York, NY: Guildford.
- Dockrell, J. (2009). Causes of delay and difficulties in the production of written text. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Hrsg.), *The SAGE handbook of writing development* (S. 489–505). Los Angeles, CA: Sage.
- Dummert, F., Endlich, D., Schneider, W. & Schwenck, C. (2014). Entwicklung schriftsprachlicher und mathematischer Leistungen bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46(3), 115–132.
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices. A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382–393.
- European Commission. (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy. Final report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feilke, H. (1996). Die Entwicklung der Schreibfähigkeiten. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK, 10.2, S. 1178–1191). Berlin: de Gruyter.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior. The reasoned action approach*. New York, NY: Psychology Press.
- Fölling-Albers, M., Haider, T. & Meidenbauer, K. (2010). Schule ist auch nach der Schule – Schulbezogene Aktivitäten, Gespräche und Gedanken in der unterrichtsfreien Zeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 30(4), 406–420.
- Francis, J. J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner E. F. S., Smith, L. & Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour. A manual for health service researchers*. Newcastle upon Tyne, England: Centre for Health Services Research, University of Newcastle upon Tyne.
- Fritzsche, E. S., Kröner, S., Dresel, M., Kopp, B. & Martschinke, S. (2012). Confidence scores as measures of metacognitive monitoring in primary students? (Limited) va-

- lidity in predicting academic achievement and the mediating role of self-concept. *Journal for Educational Research Online*, 2(4), 120–142.
- Fritzsche, E. S., Pfeiffer, W. & Kröner, S. (2015). Musical elite gymnasias as learning environments and settings for personality development in secondary students? The case of musical self-concept. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 2(57), 236–261.
- Fuchs, M. (2012). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Bd. 30, S. 91–94) München: kopaed.
- Gracia, P. (2015). Parent-child leisure activities and cultural capital in the United Kingdom: The gendered effects of education and social class. *Social Science Research*, 52, 290–302.
- Graham, S. (2018). A writer(s)-within-community model of writing. In C. Bazerman, A. N. Applebee, V. W. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. V. Langer, P. K. Matsuda, S. Murphy, D.W. Wells Rowe, M. Schleppegrell & K. C. Campbell Wilcox (Hrsg.), *The lifespan development of writing* (S. 272–325). Urbana, IL: National Council of English.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 516–536.
- Günther, H. (2010). *Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit* (Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik Reihe A, Bd. 6). Duisburg: Gilles & Francke.
- Harsch, C., Neumann, A., Lehmann, R. & Schröder, K. (2007). Schreibfähigkeit. In B. Beck & K. Eckhard (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 42–62). Weinheim: Beltz.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. New York, NY: Guilford.
- Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Hrsg.), *Perspectives on writing. Research, theory, and practice* (1. Aufl., S. 6–44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29(3), 369–388.
- Knudson, R. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90–97.
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Suppl. 3), 233–256.
- Kröner, S. & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 53–63.
- Kröner, S., Schüller, E. M., Penthin, M., Fritzsche, E. S., Friedrich, M. C. G. & Krol, M. M. (2012). Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 707–726.
- Kruse, N., Reichardt, A., Hermann, M., Heinzl, F. & Lipowsky, F. (2012). Zur Qualität von Kindertexten. Entwicklung eines Bewertungsinstruments in der Grundschule. *Didaktik Deutsch*, 8(32), 87–110.
- Liebau, E. (2008). *Mit Kunst und Kultur Schule gestalten – Teilhabe ermöglichen*. Vortrag anlässlich BKJ-Fachtagung „Kultur macht Schule – Bildung gemeinsam gestalten!“, Berlin.
- Lin, S.-J. 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.

- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. überarbeit. Aufl., S. 69–105). Berlin: VS.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 32(4), 623–636.
- May, P. (2001). *Lernförderlicher Unterricht. Teil I. Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Miesen, H. W. J. M. (2003). Predicting and explaining literary reading. An application of the theory of planned behavior. *Poetics*, 31(3-4), 189–212.
- Muthén, B. O., du Toit, S. H. C. & Spisic, D. (1997). *Robust inference using weighted least squares and quadratic estimating equations in latent variable modeling with categorical and continuous outcomes*. Zugriff am 23.07.2018 unter [https://www.statmodel.com/download/Article\\_075.pdf](https://www.statmodel.com/download/Article_075.pdf)
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2015). *Mplus User's Guide* (7. Aufl.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niklas, F. (2015). Die familiäre Lernumwelt und ihre Bedeutung für die kindliche Kompetenzentwicklung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62(2), 106.
- Nippold, M. A., Duthie, J. K. & Larsen, J. (2005). Literacy as a leisure activity. Free-time preferences of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in School*, 36(2), 93–102.
- 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. Zugriff am 23.07.2018 unter <http://www.jstor.org/stable/40171749>
- Penthin, M., Fritzsche, E. S. & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern. *Beiträge empirischer Musikpädagogik* (8), 1–30. Zugriff am 11.01.2018 unter <https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/147/300>
- Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, 4(1), 85–112.
- Philipp, M. (2013). *Wie motiviert lese und schreibe ich? Und wenn ja: auf wie viele Arten und Weisen? Zur Klärung und Klärungsbedürftigkeit der vielschichtigen Lese- und Schreibmotivation*. Zugriff am 11.08.2016 unter [http://leseforum.ch/myUploadData/files/2013\\_2\\_Philipp.pdf](http://leseforum.ch/myUploadData/files/2013_2_Philipp.pdf)
- Pohlmann-Rother, S., Schoreit, E. & Kürzinger, A. (2016). Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen – Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens gegenüber einer holistischen Bewertung. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 107–135.
- Preacher, K. J. & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(4), 717–731.
- Reichardt, A., Kruse, N. & Lipowsky, F. (2014). Textüberarbeitung mit Schreibkonferenz oder Textlupe – Zum Einfluss der Schreibumgebung auf die Qualität von Schülertexten. *Didaktik Deutsch*, 19(36), 64–85.
- Reinwand, V.-I. (2012). *Literaturvermittlung als kulturelle Bildung*. Zugriff am 15.07.2016. unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/137304/literaturvermittlung-als-kulturelle-bildung?p=all>
- Resolution 217 A (III) der Generalversammlung. (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Zugriff am 11.08.2016 unter <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>

- Risch, C. (2015). Eine Untersuchung zur Nutzung neuer Medien für das Lernen in der Grundschule. In A. Wildemann & S. Fornol (Hrsg.), *Sprachliches und mediales Lernen in der Grundschule* (S. 21–44). Aachen: Shaker.
- Rivis, A. & Sheeran, P. (2003). Descriptive norms as an additional predictor in the theory of planned behaviour. A meta-analysis. *Current Psychology*, 22(3), 218–233.
- Schaffner, E., Schiefele, U. & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Schauble, L. & Glaser, R. (Hrsg.). (2009). *Innovations in learning. New environments for education*. New York, NY: Routledge.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2008). *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen* (Europäische Studien zur Textlinguistik, Bd. 5). Tübingen: Narr.
- Schneider, H. & Anskait, N. (2017). Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 283–298). Münster: Waxmann.
- Schüller, E. M. (2014). *Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern. Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens*. Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg. Zugriff am 10.05.2015 unter <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/5488>
- Schüller, E. M., Birnbaum, L. & Kröner, S. (2017). What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 161–175.
- Schüller, E. M. & Kröner, S. (2017). A pink dog with 20 legs – An explorative study on the beliefs of elementary school children explaining engagement in artistic leisure activities. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 183–204.
- Schunk, D. H. & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337–354.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Hrsg.), *Handbook of writing research* (S. 171–186). New York, NY: Guilford.
- Shrout, P. E. & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies. New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422–445.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Fachlehrplan Deutsch 3/4*. Zugriff am 04.06.2018 unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/3/deutsch>
- Staudenmaier, R. (2012). *Sportliche Aktivitäten von Grundschulkindern. Entwicklung von Skalen vor dem Hintergrund der Theorie des geplanten Verhaltens*. Unveröffentlichte Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg.
- Steinig, W., Betzel, D., Geider, F. J. & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002*. Münster: Waxmann.
- Stevenson, N. C. & Just, C. (2014). Why teach handwriting before keyboarding? *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 49–56.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- UNESCO. (2005a). *Education for All. Literacy for life*. Zugriff am 10.05.2015 unter <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>

- UNESCO. (2005b). Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Zugriff am 14.02.2014 unter <http://www.unesco.de/infoteh/dokumente/uebereinkommen/konvention-kulturelle-vielfalt.html>
- Waidacher, G. (2007). Multimodale Textkompetenz. In S. Schmörlzer-Eibinger & G. Weidacher (Hrsg.), *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung* (S. 39–55). Tübingen: Narr.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432.

## Anhang

Tabelle A1: Kategoriensystem der qualitativen Elicitation Study zu den Überzeugungen freizeithlichen Schreibens

Kategoriensystem	$N_{\text{kodierte Aussagen}}$	$N_{\text{Interviews}}$	Ankerbeispiel
1. Verhaltensbezogene Überzeugungen	153	26	
1.1 Intrinsischer Wert	76	23	„Wenn ich mal angefangen habe, kann ich nicht mehr aufhören [...], weil es dann Spaß macht.“
1.2 Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen	31	16	„Da kann man Erlebtes aufschreiben und immer wieder nachlesen.“
1.3 Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen	46	21	„Manchmal finde ich, es ist gut zum Zeitvertreib.“
2. Normative Überzeugungen	58	23	„Meine Eltern. Wenn ich schreibe [...], sagen die, es ist gut.“
3. Kontrollüberzeugungen	88	26	
3.1 Selbstwirksamkeit	63	26	„weil [im] Schreiben bin ich eigentlich relativ gut.“
3.2 Kontrollierbarkeit	25	16	„Wenn ich meine Ruhe habe, [...] dann kann ich mich leicht konzentrieren.“
Gesamt	299	26	

*Anmerkung.* Die Zahl der Interviews, die einer übergeordneten Kategorie zugeordnet wurden, kann sich von der Summe der ihren untergeordneten Kategorien zugeordneten Interviews unterscheiden, da für die übergeordneten Kategorienebenen Personen nur einmal gezählt wurden, die sich entsprechend mehrerer der untergeordneten Kategorien geäußert haben.

Tabelle A2: Formulierungen aller verwendeten Prädiktoritems

---

*Intrinsischer Wert*

- Ich schreibe, weil ich mich dabei richtig in die Geschichten hineinendenken kann.
- Ich schreibe, weil ich selbst entscheiden kann, was ich schreiben will.
- Ich schreibe, weil ich ganz verschiedene Geschichten erzählen kann (z. B. spannende oder lustige Geschichten).
- Schreiben macht mir Spaß.
- Schreiben gefällt mir.
- Oft habe ich richtig Lust darauf, zu schreiben.

---

*Überzeugungen bzgl. thematisch kongruenter Folgen*

- Ich schreibe Briefe, weil ich dadurch mit anderen in Kontakt bleiben kann.
- Ich schreibe Briefe, weil ich mich dann mit anderen austauschen kann.
- Ich schreibe Briefe, weil andere sich darüber freuen.

---

*Überzeugungen bzgl. thematisch inkongruenter Folgen*

- Oft treffe ich mich in meiner Freizeit lieber mit Freunden, als etwas zu schreiben.
- Ich spiele lieber draußen, als etwas zu schreiben.
- Lieber beschäftige ich mich mit meinen Spielsachen, als etwas zu schreiben.

---

*Normative Überzeugungen*

- Wenn ich schreibe, finden meine Eltern das gut.
- Wenn ich schreibe, finden meine Verwandten (zum Beispiel Großeltern, Onkel, Tanten) das gut.
- Wenn ich schreibe, finden andere Erwachsene das gut.

---

*Selbstwirksamkeit*

- Schreiben ist für mich anstrengend.
- Schreiben fällt mir schwer, weil ich mich dabei sehr konzentrieren muss.
- Ich schreibe nicht gerne, weil das sehr lange dauert.
- Ich schreibe nicht gerne, weil mir dann die Hand weh tut.

---

*Kontrollierbarkeit*

- In meiner Freizeit habe ich Zeit zum Schreiben.
- In meiner Freizeit nehme ich mir Zeit zum Schreiben.
- In meiner Freizeit kann ich in Ruhe schreiben.
- Zu Hause kann ich gut schreiben, weil ich da meine Ruhe habe.

---

*Anmerkung.* Zur verwendeten Formulierung der Kriteriumsitems und Vorschlägen zu deren Optimierung siehe Diskussionsteil.

**Beitrag 3: „Who likes to engage in writing? – Children’s beliefs regarding (intrinsic value of) leisure writing“**

Dieser Beitrag ist erschienen in:

Birnbaum, L., Schüller, E. M. & Kröner, S. (2020). Who likes to engage in writing? – Children’s beliefs regarding (intrinsic value of) leisure writing. *Educational Psychology*, 40(7), 856–874. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1777941>

Who Likes to Engage in Writing? – The Role of Children’s Beliefs and Intrinsic Value  
Regarding Leisure Writing

**Abstract**

While leisure writing may help children to acquire writing skills, it can also be considered as an inherently valuable cultural activity. This study explores how children’s beliefs may explain to what extent children are inclined to leisure writing and if there are any gender differences. Building on preliminary scale development work, we analyzed data from 963 third-graders. Variables included (a) the intrinsic value attached to leisure writing (b) preceding behavioral, normative, and control beliefs related to these activities, and (c) the level of leisure writing. In a structural equation model, the preceding beliefs were applied as explanatory variables for the intrinsic value. Intrinsic value, in turn, explained a large proportion of variance in children’s leisure-writing activities. Gender differences in leisure writing were mediated by intrinsic value. Significance of intrinsic value and preceding beliefs regarding leisure-writing activities are discussed.

*Keywords:* elementary school students, intrinsic value, literacy, leisure writing

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

Reading and writing are essential for everyday life: While these activities contribute to literacy and occupational success, they also have a value beyond that (Neuman & Roskos, 1997). They may empower children to participate in society, especially in cultural life (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2006). Moreover, for many people, reading and writing are purposeful and rewarding activities per se. Thus, it comes with no surprise that they are practiced not only at school but also during leisure time.

How is it that someone among all possible activities decides to pursue literacy-related leisure activities like reading and writing? This can be investigated by analyzing the explanatory value of literacy-related beliefs (see Schüller et al., 2017, for results in the reading domain). For the writing domain, there are theoretical models considering writing from a cognitive and sociocultural perspective (Graham, 2018) and there are models that focus on the writing process (J. R. Hayes, 2012). However, models with a focus on beliefs as pivotal determinants of the decision to engage in leisure writing are still lacking. Thus, we applied a broad framework, aiming to consider the full bandwidth of beliefs related to leisure writing in children (Kröner, 2013). This framework has previously been applied to other domains (e.g., musical, reading, and cultural activities; af Ursin, 2016; Penthin et al., 2017; Schüller et al., 2017). Hence, unlike theoretical approaches that are restricted to the writing domain, it provides the opportunity to compare the explanatory value of the beliefs children hold regarding leisure activities across various domains.

### **Leisure Writing: A Theoretical Framework**

In the writing domain, there is ample research both on the products of writing activities (Pohlmann-Rother et al., 2016; Rakedzon & Baram-Tsabari, 2017; Xie, 2017) and on the cognitive processes involved in the writing process (J. R. Hayes, 2012; Lin et al., 2007; Ranalli et al., 2017). Our study, in contrast, focused on beliefs as determinants of writing activities. After all, these beliefs are directly relevant for initiating leisure-writing activities,

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

and they indirectly trigger the cognitive processes involved in writing and the development of writing skills.

In our framework, we consider leisure writing as an inherently valuable cultural activity. It may be conceived as an instance of a person-environment transaction, in the course of which both domain-general basic traits like gender and domain-specific characteristic adaptations come into play (Kröner, 2013; McAdams, 2001; cf. Figure 1). The characteristic adaptations may be categorized into the three well-known explanatory constructs attitude toward the behavior, subjective norm, and perceived behavioral control along with the respective clusters of beliefs that are the building blocks of the theory of planned behavior (TPB; Ajzen, 1991, 2002):

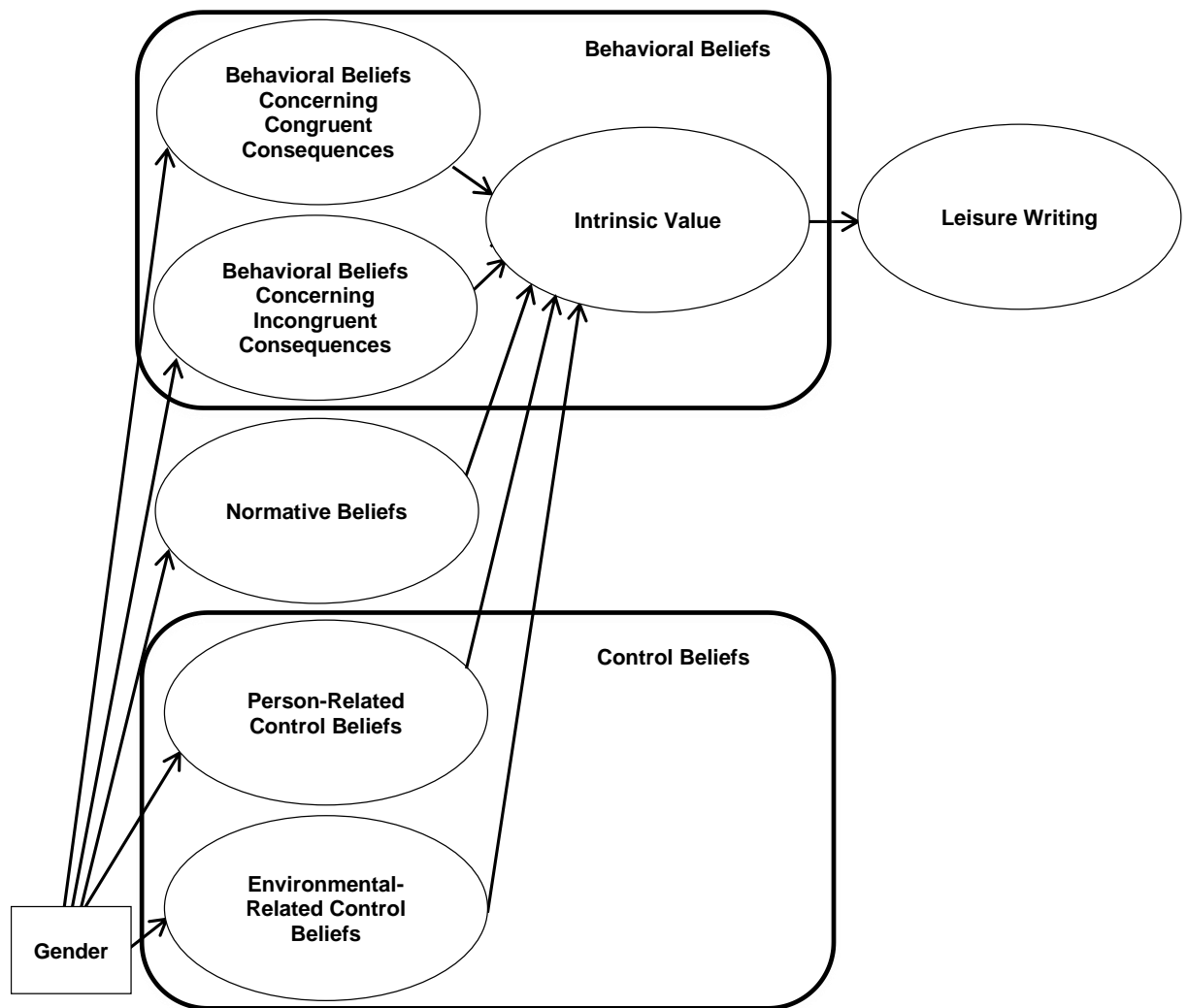
The first cluster of beliefs is made up by the behavioral beliefs underlying the construct of attitude toward the behavior in the TPB. Attitude is understood as to how (un)favorably a person evaluates a specific behavior (Ajzen, 1991, p. 188). It can be differentiated into a cognitive, an affective, and a conative component (Ajzen, 2005; Aryadoust et al., 2016; Koballa, 1988). In turn, the “attitudes are based on [...] beliefs concerning the attitude object” (Ajzen et al., 1995, p. 1392). Within our framework, borrowing from the expectancy-value model of Eccles and Wigfield (2002; cf. Graham, 2018, for an application to writing), we further subdivided behavioral beliefs underlying attitude into three aspects: Firstly, the intrinsic value is related to an individual’s enjoyment when engaging in an activity. Secondly, beliefs concerning congruent consequences pertain to the utility value of the performed activity, and thirdly, beliefs concerning incongruent consequences are related to the alternatives a person has to waive for engaging in the activity.

The second cluster of beliefs are the normative beliefs underlying the construct of subjective norm. They provide information about perceived activities and expectations of

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

significant others in the social environment. As a third cluster, control beliefs underlying the perceived behavioral control have to be mentioned. They relate to “the perceived ease or difficulty of performing the behavior” (Ajzen, 2002, p. 665). They may be differentiated into person- and environment-related control beliefs.

The aforementioned clusters of beliefs may be assumed to represent the cognitive representation of both the self and the environment: While behavioral beliefs and person-related control beliefs represent the person side of our model, normative beliefs and environmental-related control beliefs represent the environmental side. Taken together, these beliefs may explain various planned activities, including leisure writing.



*Figure 1.* Theoretical and hypothesized model based on the model of person-environment transaction (Kröner, 2013) and the theory of planned behavior (Ajzen, 1991, 2002).

### **Aspects of Behavioral Beliefs**

Among the beliefs related to writing activities, it is the intrinsic value as a subcomponent of attitude that is pivotal for explaining writing activities. Children will write more frequently (Guthrie et al., 1999; Kröner & Dickhäuser, 2009; Miesen, 2003; Rhodes & Dean, 2009; Schüller, 2014), and they will write longer texts if they believe this is fun (Steinig et al., 2009). While this comes with little surprise, other behavioral beliefs are

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

relevant, too: Children also consider writing as beneficial, because it helps them to exchange information or feelings with others. This is an example of beliefs concerning congruent consequences which are, by definition, thematically linked to the activity itself. The beliefs concerning incongruent consequences come into play if an activity hampers the attainment of thematically different goals (Dietz et al., 2005; Wigfield & Eccles, 2000). For instance, children may not write and play soccer at the same time. Furthermore, perceived congruent and incongruent consequences of an activity may explain the intrinsic value attached to this activity (Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Eccles, 2000). In turn, the intrinsic value is an important explanatory variable for leisure activities (Durik et al., 2006), thus mediating between beliefs and outcomes (cf. Figure 1; Kokkinos & Voulgaridou, 2018).

### **Normative and Control Beliefs**

Beyond behavioral beliefs, normative beliefs constituting the subjective representation of the social environment are potentially relevant determinants of leisure writing, too. There is evidence from related domains that children consider the activities of their parents, peers, and relatives when it comes to decide for or against a leisure activity (Rhodes & Dean, 2009; Schüller et al., 2017; Schüller & Kröner, 2017). Moreover, in our framework, we consider environmental-related control beliefs regarding the availability of material, time, and a suitable location for an activity (Rhodes & Dean, 2009). Furthermore, we include person-related control beliefs as there is ample evidence regarding their importance from the writing domain (Pajares et al., 2007; Schunk & Swartz, 1993). Thus, it may be expected that they will explain the intrinsic value attached to leisure writing (Nagy et al., 2006).

### **Gender Differences in Leisure Writing and Domain-Specific Beliefs**

Mediated via domain-specific beliefs, domain-general basic variables may indirectly affect leisure writing (Ajzen, 2011). In the current paper, we focus on gender as a domain-

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

general variable. Gender is known to be predictive for children's beliefs and activities (Graham et al., 2007; Graham et al., 2012; Pajares et al., 2007; Troia et al., 2013).

Demonstrably, girls both associate a more positive intrinsic value to literacy-related activities and display a higher level of leisure-writing activities (Durik et al., 2006; Graham et al., 2007; Graham et al., 2012; Jacobs et al., 2002). Regarding literacy-related control beliefs as a criterion, girls have been shown to display more positive values than boys (Logan & Johnston, 2009; Logan & Medford, 2011; Pajares & Valiante, 2001). Likewise, girls should generally display more positive literacy-related beliefs than boys do. However, further insights on potential effects of gender on intrinsic value and the activity itself while controlling for gender differences in a broad range of beliefs are needed.

### **Focus of the Study, Research Questions and Hypotheses**

We wanted to go beyond merely showing that intrinsically motivated children are more inclined towards leisure writing. Thus, beyond explaining leisure writing via intrinsic value, our study also aimed at in turn explaining the intrinsic value via domain-specific beliefs and gender as a domain-general variable.

First, we checked the factorial structure of the beliefs and gender-related measurement invariance of all scales. This was based on two hypotheses:

- H1a: The beliefs can be differentiated into six scales as proposed in our theoretical framework.
- H1b: All scales are measurement invariant across gender.

Second, we tested the following hypotheses related to the role of intrinsic value and preceding beliefs in predicting leisure writing:

- H2a: The intrinsic value directly explains the choice of leisure writing.

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

- H2b: Domain-specific beliefs, in turn, explain the intrinsic value.
- H2c: The intrinsic value completely mediates effects of domain-specific beliefs on leisure writing.

Furthermore, we addressed the following hypotheses regarding gender differences in the variables of our framework depicted in Figure 1:

- H3a: There are higher mean levels for girls than boys in all variables.
- H3b: Gender differences in the intrinsic value completely explain the gender differences in leisure writing.
- H3c: Higher mean levels for girls than boys in intrinsic value are explained by gender differences in preceding beliefs.

### **Preliminary Scale Development Work**

Based on our theoretical framework, we conducted an elicitation study regarding writing-related beliefs of 26 elementary school children applying semi-structured interviews. The interviews were content analyzed according to Mayring (2010). This resulted in a set of categories with the three deductive categories behavioral, normative, and control beliefs that were inductively differentiated (Ajzen, 1991; Birnbaum et al., 2019): Behavioral beliefs were subdivided into intrinsic value, beliefs concerning congruent consequences, and beliefs concerning incongruent consequences (Eccles & Wigfield, 2002). Normative beliefs represent whether children perceive significant others to be engaged in writing or whether they approve the children's writing activities. Control beliefs were differentiated into person-related and environment-related control beliefs. As the results of this interview study fall outside the scope of this paper, cf. Birnbaum et al., 2019 for further details.

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

Departing from the set of categories with its anchor examples, items for the six elicited belief categories were derived. We piloted these items with 190 second- and third-graders from three urban and rural schools in Germany which differed in the percentage of students with and without migration background. After revision, we piloted them with a separate sample of 244 third-graders from the same schools in the following school year. We used data from the second pilot study to explore the factorial structure of the belief scales as well as their internal consistency and their criterion validity regarding self-reported writing activities. Evidence for the validity of the six piloted belief scales was provided by (a) a reasonable fit of the theoretical six-factorial confirmatory factor analysis (CFA) solution of the questionnaire,  $\chi^2_{SB}(215) = 394.77, p < .001, RMSEA = .059 [.050-.068], CFI = .921, TLI = .907$ , (b) good internal consistencies for the belief scales ( $.76 \leq \alpha \leq .88$ ) as well as (c) statistically significant correlations of all scales with leisure writing ( $.24 \leq r \leq .58$ ), with the lowest value for normative beliefs (Birnbaum et al., 2019). These correlations are in line with results of previous research (e.g., Armitage & Conner, 2001; Rhodes & Dean, 2009; Schüller, 2014). For the present article, we administered a revised version of the scales to a larger sample to investigate the interplay of student beliefs and gender in explaining intrinsic value and activities regarding leisure writing.

### Method

#### Participants and Procedure

We sampled 963 third-graders (age  $M = 8.67$  years,  $SD = 0.60$ ; 478 girls, 485 boys) from 67 classes at 23 schools in Germany. Only students with parental permission took part in the pen-and-paper questionnaire study that was conducted at school by trained test administrators.

#### Instrument

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

### *Beliefs*

The children's beliefs were assessed using the scales resulting from the aforementioned preliminary scale development work: The behavioral beliefs were differentiated into (1) intrinsic value comprising fun, fantasy, and autonomy (e.g. "Writing is a lot of fun."; "I write because I really can imagine the story."; or "I write because I can decide by myself what I want to write."), (2) beliefs concerning congruent consequences (e.g., "I write letters because I can keep in contact with others."), and (3) beliefs concerning incongruent consequences (e.g., "I rather play outside than writing something."; as all items of this scale were reversed, we recoded them). (4) Normative beliefs were operationalized by children's perceptions of socialization agents' expectations (e.g., "My parents approve of me writing."). Control beliefs were measured as perceived personal characteristics, especially as (5) person-related control beliefs related (e.g., "Writing is easy for me.") and as (6) environmental-related control beliefs reflecting environmental conditions (e.g., "I can write in peace during my leisure time."). Table 1 summarizes descriptive statistics, bivariate correlations, the number of items, and reliability for all scales. A file with individual data is available from the first author. Internal consistencies ranged from Cronbach's  $\alpha = .70$  to  $.88$  and congeneric reliability was above the threshold of  $\rho_c = .70$  (Hair et al., 2014, p. 619). A 4-point rating scale was used for all items ("NO" – strong rejection, coded as 1; "no" – rejection, coded as 2; "yes" – agreement, coded as 3; and "YES" – strong agreement, coded as 4). Items regarding the person-related control beliefs were adapted from the self-description questionnaire (Marsh, 1999). Items for the other scales were developed by Authors (2019).

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

Table 1

*Correlations, Means, Standard Deviations, Internal Consistencies, Congeneric Reliability and Number of Items for all Scales Among Boys and Girls*

	1	2	3	4	5	6	7	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Leisure writing	--	.59	.30	.51	.25	.36	.41		
2. Intrinsic value	.65	--	.34	.55	.38	.51	.62	2.84	0.79
3. Beliefs concerning congruent consequences	.40	.52	--	.11	.20	.20	.30	2.81	0.85
4. Beliefs concerning incongruent consequences	.47	.53	.22	--	.17	.29	.38	2.13	0.81
5. Normative beliefs	.20	.31	.30	.09	--			3.40	0.53
6. Person-related control beliefs	.30	.42	.23	.15	.21	--		3.20	0.68
7. Environmental-related control beliefs	.36	.55	.33	.26	.34	.37	--	3.09	0.78
<i>M</i>		2.34	2.30	1.75	3.25	3.00	2.78		
<i>SD</i>		0.86	0.93	0.79	0.73	0.82	0.91		
Cronbach's $\alpha$	.80	.88	.80	.79	.70	.74	.80		
Congeneric reliability $\rho_c$	.80	.85	.77	.74	.71	.73	.81		
Number of items	3	6	3	3	3	4	3		

*Note.* Bivariate correlations for female students ( $n = 527$ ) are presented above the diagonal, and bivariate correlations for male students ( $n = 528$ ) are presented below the diagonal. Means and standard deviations for female students are presented in the vertical columns, and means and standard deviations for male students are presented in the horizontal rows.  $p < .05$  for all correlations; items for leisure writing were z-standardized before computing the score, all items for beliefs concerning incongruent consequences were recoded. Cronbach's  $\alpha$ , congeneric reliability, and number of items apply to the whole sample.

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

### *Leisure writing*

As criterion, leisure writing was assessed with three items that had been adapted from a scale for leisure reading applied in PIRLS (Wendt et al., 2016): The first item assessed the frequency of writing (“How often do you write stories, letters or diary in your leisure time?”) on a 5-point scale (1 = never or almost never, 2 = up to 30 minutes a day, 3 = 30 to 60 minutes a day, 4 = one to two hours a day, 5 = more than two hours a day). The second item was related to the amount of writing including a 6-point scale (“When writing stories, letters or diary in your leisure time, approximately how many pages do you write per day?”; scale anchors: 1 = less than one page, 2 = about one page, 3 = about two pages, 4 = three to five pages, 5 = six to eight pages, 6 = more than eight pages). The third item investigated the time children spend with writing on a 5-point scale (“How much time per day do you normally spend writing stories, letters or diary in your leisure time?”; scale anchors: 1 = I hardly ever write., 2 = up to 30 minutes a day, 3 = about 30 to 60 minutes a day, 4 = about one to two hours a day, 5 = more than two hours a day). We z-standardized the items to make the response formats commensurable.

For leisure writing, as to be expected for a leisure activity, there was virtually no variance on class-level (ICC = .01). Hence, we did not apply multilevel modeling. However, we considered the hierarchical data structure by using “type = complex” in all our analyses with Mplus 7.3 (Muthén & Muthén, 1998-2015).

### **Data Analysis**

#### *CFA Concerning the Structure of Beliefs Regarding Leisure Writing*

Regarding H1a, we conducted CFAs with the total sample to re-examine the factor structure emerging from the aforementioned preliminary scale development work. We checked for univariate and multivariate normality via skewness and kurtosis indices and applied Mardia’s multivariate skewness and kurtosis tests. Moreover, for all analyses

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

throughout the paper, we used a maximum likelihood parameter estimation procedure that is robust to non-normality and non-independence of observations (MLR estimator; Brown, 2015). Standardized and unstandardized coefficients were estimated for each item. For one item per factor, the regression coefficient was fixed to 1.00. Moreover, goodness of fit was evaluated via the Satorra-Bentler  $\chi^2$  test ( $\chi_{SB}^2$ ) as an absolute fit index, root mean square error of approximation (RMSEA) and its 90% confidence interval as a fit index adjusting for model parsimony, and comparative fit index (CFI) as well as Tucker-Lewis index (TLI) as fit indices relative to a null model. To evaluate model fit, we used the following criteria: For the  $\chi_{SB}^2$  statistic, statistical significance of the test was used as an indicator of poor fit. As this statistic is known to be prone to false alarms with larger samples (Brown, 2015; Marsh et al., 1998), we used further model fit indices and accepted the model if RMSEA was smaller than or equal to .06 and CFI and TLI were at least .90 (Bentler, 1995; Hu & Bentler, 1999).

Within the CFA framework, the following nested models were compared using Satorra-Bentler  $\chi^2$  difference test ( $\Delta\chi_{SB}^2$ ): (1) a general-factor model including all items as indicators; (2) a four-factor model based on the TPB comprising the factors normative beliefs, person-related control beliefs, environmental-related control beliefs, and behavioral beliefs (Ajzen, 1991, 2002); and (3) a six-factor model. In the latter, we retained the factors normative beliefs, person-related control beliefs, and environmental-related control beliefs. However, we separated the behavioral beliefs into the three factors intrinsic value, beliefs concerning congruent consequences, and beliefs concerning incongruent consequences. To compare those models, the  $\Delta\chi_{SB}^2$  was used, as it corrects for non-normality of continuous indicators (Satorra & Bentler, 2010). Resulting from these comparisons, we would adopt the model with as few factors as possible while still displaying both an appropriate absolute fit and no worse fit than the next more complex model.

***Multiple Group CFA Concerning Measurement Invariance of Leisure Writing, Intrinsic Value, and Preceding Beliefs Across Gender***

Regarding H1b, within a multiple group CFA, we examined invariance of the measurement model across gender as suggested by Brown (2015; gender coded as 0 = female, 1 = male). In doing so, we successively set form, factor loadings, and indicator intercepts to be equal across groups. Equality in these parameters is considered necessary and sufficient precondition to subsequently decide about hypotheses regarding group differences in factor variances, factor covariances, path coefficients, or latent means (Brown, 2015; Milfont & Fischer, 2010).

The unrestricted model and the more parsimonious model with the parameters under scrutiny being restricted to equality across groups were compared using  $\Delta\chi^2_{SB}$ . A statistically significant result, indicating heterogeneity of factor loadings and intercepts across gender, would undesirably preclude straightforward testing of our gender-related hypotheses. Due to the  $\chi^2_{SB}$  sensitivity issues mentioned above, we used the rules of thumb related to the additional fit indices suggested by Chen (2007) and Cheung & Rensvold (2002). This procedure goes in hand with the recommendation that a model should not be retained solely based on global fit testing (Kline, 2016).

***Multiple Group SEM: Explanatory Value of Beliefs, Mediation, and Gender Differences***

The multiple group SEM was based on the six-factor CFA model with equal form, invariant loadings and intercepts resulting from the previous step of analyses. To save parameters, moreover, equality of factor variances, factor covariances, and path coefficients was established in this model prior to all further analyses. None of these constraints led to a decline in model fit. (Mplus input and output files regarding these analyses are available from the first author.)

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

To assess H2a regarding the explanatory value of the intrinsic value for leisure writing as well as H2b regarding the explanatory value of the preceding beliefs for intrinsic value we relied on latent variable  $R^2$  and statistical significance of the path coefficients in the SEM. To assess H2c on the mediating effect of intrinsic value between preceding beliefs and leisure writing, we relied on an analysis of the direct and indirect effects in the multiple group SEM with the bootstrap approach using 99% bias-corrected bootstrap confidence intervals (BCBS CI) based on 1,000 bootstrap samples. It comes with the advantage that it “makes no assumption about the shape of the distributions of the variables or the sampling distribution of the statistic” (Preacher & Hayes, 2004, p. 722). Furthermore, bootstrapping provides superior statistical power compared to the conventional approach and generates more accurate estimates of standard errors and confidence intervals (Preacher & Hayes, 2004; Shrout & Bolger, 2002). In addition to standardized estimates, unstandardized coefficients are reported as suggested by A. F. Hayes (2013, p. 200).

Starting with the model including equal intercepts, mentioned above, we inspected whether the group means of the latent variables differed across gender. For this, we fixed the latent means for girls to zero and freely estimated them for boys (H3a; Byrne et al., 1989). A latent male mean that is significantly different from zero then indicates a gender difference.

To inspect H3b and H3c regarding effects of gender on the criterion leisure writing and on the mediator intrinsic value, we examined the intercepts of these variables when regressing them on gender: A statistically significant intercept for latent leisure writing mean is evidence of gender-related differences in this variable that are not mediated by intrinsic value. Analogously, a significant intercept in latent means of intrinsic value would indicate gender differences that are not mediated by preceding beliefs.

## Results

**Factorial Structure of the Beliefs and Gender-Related Measurement Invariance**

Univariate normality checks resulted in only slight deviations from normal distribution ( $|\text{skewness}| < 1.89$ ;  $|\text{kurtosis}| < 3.99$ ). According to Mardia's coefficients, multivariate non-normality was prevailing (skewness = 4889.15, kurtosis = 8803.49). Thus, regarding H1a we conducted three different CFAs – as described in the data analysis section – with the MLR estimator to re-examine the factor structure of the six predictor-scales resulting from our preliminary studies (see Table 2 for an overview). Table 2 presents the fit statistics of these nested models. The theoretically postulated, six-factor model fitted the data best, both compared to the general-factor model and to the four-factor-model: It displayed superior values in  $\Delta\chi_{SB}^2$  and in other fit indices. Moreover, it was the only model with a good absolute fit. These CFA results provided evidence for the discriminant validity of the predictor scales (H1a).

Table 2

*Fit Indices and Satorra-Bentler scaled  $\chi^2$  Difference Tests of the Different CFA Models*

Model	$\chi_{SB}^2$ ( <i>p</i> )	<i>df</i>	RMSEA [90% CI]	CFI	TLI	$\Delta\chi_{SB}^2$ ( <i>p</i> )	$\Delta df$
General-Factor Model	2057.73 ( <i>&lt; .001</i> )	185	.104 [.100, .108]	.708	.668		
Four-Factor Model	1179.01 ( <i>&lt; .001</i> )	179	.077 [.073, .082]	.844	.817	590.67 ( <i>&lt; .001</i> )	6
Six-Factor Model	359.59 ( <i>&lt; .001</i> )	170	.035 [.030, .040]	.970	.963	942.06 ( <i>&lt; .001</i> )	9

*Note.*  $N = 934$ .  $\chi_{SB}^2$  = Satorra-Bentler scaled  $\chi^2$  test, RMSEA = root mean square error of approximation, CI = confidence interval, CFI = comparative fit index, TLI = Tucker-Lewis index,  $\Delta\chi_{SB}^2$  = Satorra-Bentler scaled  $\chi^2$  difference test.

**Multiple Group CFA Concerning Measurement Invariance of Leisure Writing, Intrinsic Value, and Preceding Beliefs Across Gender**

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

Regarding H1b, in a series of multiple group CFA models including the indicators of leisure writing, intrinsic value, and the preceding beliefs, we assessed measurement invariance across gender via sequentially computing models assuming (a) equal form, (b) equal factor loadings, and (c) equal intercepts (H1b; Brown, 2015). (a) The equal form model fitted the data well,  $\chi^2_{SB}(454) = 738.64, p < .001, RMSEA = .037 [.032; .041], CFI = .963, TLI = .955$ . (b) Constraining factor loadings to equality across groups lead to no substantial decline in fit compared to the equal form model,  $\Delta\chi^2_{SB}(17) = 66.49, p = .18; \Delta CFI = -.001, \Delta RMSEA = -.001, \text{ and } \Delta TLI = .001$ . (c) Finally, constraining the indicator intercepts to equality across groups merely resulted in a degradation in model fit according to the sensitive  $\chi^2_{SB}$  statistic,  $\Delta\chi^2_{SB}(17) = 47.03, p < .001$ . Besides, fit diagnostics revealed no salient strains with regard to any specific parameter and alternative fit indices were within the thresholds, too,  $\Delta CFI = -.004, \Delta RMSEA = .001, \text{ and } \Delta TLI = -.003$ . Thus, prerequisites for analyzing gender differences could be considered (see paragraph below; Kline, 2016; Milfont & Fischer, 2010)

### **Multiple Group SEM: Explanatory Value of Beliefs, Mediation, and Gender Differences**

To analyze the explanatory value of intrinsic value on leisure writing (H2a) and of preceding beliefs on intrinsic value (H2b), mediating effects (H2c) and gender differences (H3a-c) we proceeded computing multiple group SEM. To save free parameters, we built on the final multiple group CFA measurement model with equal form, factor loadings, and indicator intercepts. Furthermore, factor variances, factor covariances, and path coefficients were successively constrained to be equal across groups, too.

#### *Evaluation of the measurement model*

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

All items provided substantial loadings on their latent variable (standardized factor loadings:  $0.58 \leq \lambda \leq 0.85$   $Md = .76$ ). Unstandardized and standardized factor loadings of all items are provided in Table 3.

Table 3

*Unstandardized and standardized factor loadings and residuals for all items*

Factor item	Unstandardized factor loading (standard error)	Standardized factor loading (standard error)
<i>Leisure writing</i>		
Item01	1.000 (0.000)	.790 (.021)
Item02	0.951 (0.035)	.740 (.025)
Item03	0.889 (0.041)	.723 (.026)
<i>Intrinsic value</i>		
Item11	1.000 (0.000)	.798 (.019)
Item12	0.805 (0.035)	.674 (.030)
Item13	0.803 (0.034)	.650 (.029)
Item14	0.728 (0.043)	.579 (.035)
Item15	0.959 (0.026)	.795 (.019)
Item16	0.920 (0.029)	.727 (.019)
<i>Beliefs concerning congruent consequences</i>		
Item21	1.000 (0.000)	.797 (.031)
Item22	0.885 (0.032)	.713 (.029)
Item23	0.789 (0.045)	.672 (.030)
<i>Beliefs concerning incongruent consequences</i>		
Item31 <sup>a</sup>	1.000 (0.000)	.744 (.033)
Item32 <sup>a</sup>	1.054 (0.038)	.777 (.027)
Item33 <sup>a</sup>	1.091 (0.055)	.762 (.025)
<i>Normative beliefs</i>		
Item41	1.000 (0.000)	.672 (.035)
Item42	1.609 (0.141)	.835 (.037)

Table 3 (continued)

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

---

*Normative beliefs (continued)*

Item43            1.385 (0.137)            .577 (.036)

*Person-related control beliefs*

Item51            1.000 (0.000)            .764 (.027)

Item52            0.848 (0.053)            .633 (.039)

Item53            0.945 (0.077)            .660 (.028)

*Environment-related control beliefs*

Item61            1.000 (0.000)            .692 (.027)

Item62            1.295 (0.053)            .839 (.023)

Item63            1.204 (0.063)            .734 (.028)

---

*Note.*<sup>a</sup> reversed items that were recoded for all analyses.

### ***Explanatory value of the preceding beliefs mediated by intrinsic value on leisure writing***

Evidence for (indirect) relevance of children's preceding beliefs regarding their leisure-writing activities was provided by their explanatory value for intrinsic value (H2b;  $R^2 = .77$ ). In turn, the preceding beliefs explained leisure writing (H2a;  $R^2 = .60$ ; see Figure 2). Model fit was acceptable,  $\chi^2_{SB}(502) = 854.450$   $p < .001$ , RMSEA = .037 [.033; .042], CFI = .957, TLI = .953.

CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

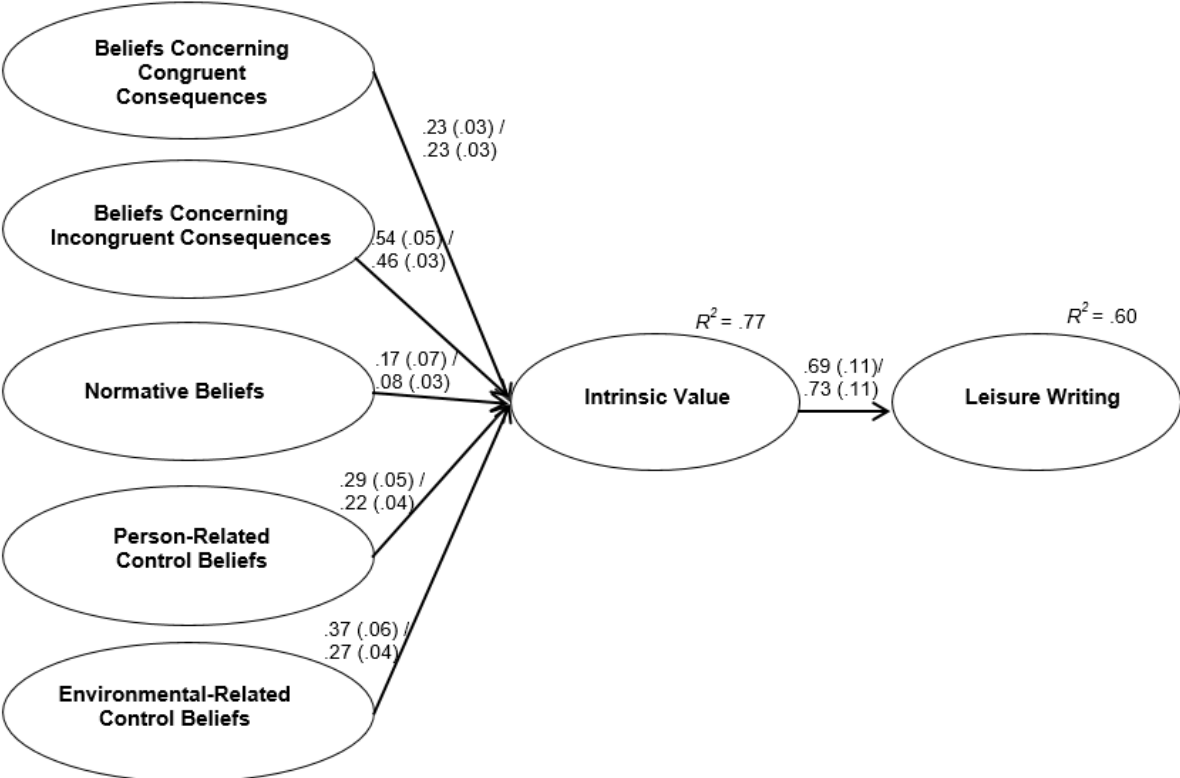


Figure 2. Structural paths of the multiple group structural equation model explaining leisure writing in children.  $N = 933$ ; unstandardized paths (with standard errors) / standardized paths (with standard errors); paths are constrained to be equal across girls and boys. Direct effects of the preceding beliefs on leisure writing were modeled, too. None of these effects was statistically significant. To increase clarity, they are not displayed in this figure. For details, see Table 3.

To test H2c regarding the mediating role of the intrinsic value for the relationship of preceding beliefs and leisure writing, we applied bootstrap procedures. All direct effects of the preceding beliefs on leisure writing were statistically non-significant. All indirect effects of the preceding beliefs mediated by the intrinsic value on leisure writing were statistically significant. Thus, it may be concluded that effects of the preceding beliefs on leisure writing were completely mediated by the intrinsic value (cf. Table 4).

Table 4  
*Direct and Indirect Effects of the Beliefs on Leisure Writing*

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

	Unstandardized path ( <i>SE</i> )	Standardized path ( <i>SE</i> )	95% BCBS CI
<b>Direct effects</b>			
Beliefs concerning congruent consequences	0.05 (0.04)	.06 (.05)	[-.025, .141]
Beliefs concerning incongruent consequences	0.15 (0.08)	.14 (.07)	[-.008, .329]
Normative beliefs	-0.01 (0.07)	-.01 (.03)	[-.185, .113]
Person-related control beliefs	-0.01 (0.06)	-.02(.05)	[-.144, .007]
Environmental related control beliefs	-0.15 (0.08)	-.12 (.06)	[-.291, .017]
<b>Indirect effects</b>			
Beliefs concerning congruent consequences via intrinsic value	0.16 (0.03)	.23 (.04)	[.099, .234]
Beliefs concerning incongruent consequences via intrinsic value	0.38 (0.07)	.34 (.06)	[.265, .518]
Normative beliefs via intrinsic value	0.12 (0.05)	.06 (.02)	[.035, .233]
Person-related control beliefs via intrinsic value	0.19 (0.05)	.16 (.04)	[.120, .313]
Environmental-related control beliefs via intrinsic value	0.26 (0.06)	.20 (.05)	[.138, .394]

*Note.* BCBS CI is the bias-corrected bootstrap 95% confidence interval;  $p < .01$  for all paths where BCBS CI does not include 0.

### ***Gender differences in all scales and gender effects being mediated by intrinsic value and preceding beliefs***

To test H3a regarding gender-related group mean differences, we used the final model to inspect the unstandardized and standardized latent gender group mean differences (and standard errors) in all variables: Girls consistently displayed higher means than boys for

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

leisure writing,  $-0.24 (.03) / .40 (.05)$ , for the intrinsic value,  $-0.18 (0.03) / .23 (.03)$ , for the beliefs concerning congruent consequences,  $-0.57 (0.07) / -.63 (.08)$ , for the beliefs concerning incongruent consequences,  $-0.38 (0.06) / -.60 (.09)$ , for normative beliefs,  $-0.09 (0.03) / -.20 (.06)$ , for person-related control beliefs,  $-0.21 (0.06) / -.28 (.07)$ , and for environmental-related control beliefs,  $-0.26 (0.06) / -.37 (.08)$ .

To test H3b and H3c stating that preceding beliefs mediate the effects of gender in intrinsic value and the latter in turn gender effects in leisure writing, we used the model with equal path coefficients. With  $\Delta\text{intercept}_{\text{leisure writing}/\text{gender}} = .05 (.06) / .07 (.07)$ ,  $p = .37$ , as expected, there were no remaining gender differences in leisure writing after controlling for gender differences in the intrinsic value. However, gender differences in the intrinsic value were not completely due to differences in the preceding beliefs,  $\Delta\text{intercept}_{\text{intrinsic value}/\text{gender}} = -.09 (.04) / -.10 (.05)$ ,  $p = .04$ .

## Discussion

The aim of this study was to investigate children's beliefs regarding leisure writing. Before investigating this aim, we examined the factor structure of the beliefs (H1a) and established measurement invariance across gender (H1b). The subscales of behavioral and control beliefs displayed the largest explanatory value, which is in accordance with similar results in other domains like reading (Miesen, 2003; Schüller et al., 2017) and cultural participation in general (af Ursin, 2016). The strong correlation of intrinsic value with the criterion leisure writing may seem striking but also goes in hand with the same finding in the leisure reading domain (Schiefele & Löweke, 2017; Schüller et al., 2017). It is obvious that children who are interested in writing also tend to engage in this activity during leisure time. We took care of this issue by including intrinsic value as a mediator (H2c) and analyzed why some children enjoy writing while others do not by assessing their beliefs: Results of this

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

mediator analysis were in accordance with the theoretical assumptions and the pilot studies.

The various preceding beliefs included not only turned out to be distinct factors and explained a large amount of variance in intrinsic value (H2b). The intrinsic value in turn also explained leisure writing (H2a) and completely mediated effects of the preceding beliefs on the criterion leisure writing (H2c). While this finding is consistent with comparable results not only from the writing domain (e. g., Guthrie et al., 1999; Rhodes & Dean, 2009), other results of our study go beyond previous studies by including not only person-related beliefs but also those related to the environment. Our results stress the importance of including a broad range of determinants when explaining leisure writing. All belief scales – including the environmental-related beliefs – turned out to explain a considerable proportion of variance in the children's intrinsic value directly. Thus, they also affected leisure writing indirectly.

By and large, the hypotheses on gender differences were confirmed, too: The finding that girls displayed higher means than boys in all scales is congruent with H3a. Moreover, as hypothesized in H3b, gender differences in leisure writing could indeed completely be accounted for by gender differences in the intrinsic value. Regarding H3c, taking gender differences in preceding beliefs into account, minor differences in intrinsic value remained present. Admittedly, we could not completely explain in this study the gender differences in intrinsic value by the preceding beliefs. However, the 95% confidence interval for the intercept, from which this significant difference has been determined, ranged from  $-.16$  to  $-.01$ . Thus, replication studies should be awaited before concluding that we either missed out to assess some important beliefs that determine of intrinsic value in leisure writing or that the differences in intrinsic value cannot be explained in principle by beliefs scales – whatever they may be. Taken together, our study clearly showed that intrinsic value is a pivotal variable at the intersection of leisure writing and preceding beliefs. Thus, parents and educators might

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

consider offering activities that will be enjoyed by both boys and girls. In finding such activities, they should also consider the role of the preceding beliefs.

### **Limitations and Future Directions**

Despite the promising results of our study, four main limitations remain to be addressed in future research: First, we examined only children from Germany. Therefore, our results may be affected by the specific local educational system and culture. The generalizability of our results to other countries and age groups should be scrutinized.

Second, focusing on beliefs came with the cost of not scrutinizing the relationship between the behavioral beliefs and the attitude toward the behavior as conceived by Fishbein and Ajzen (2010). This might be a promising avenue for further research. Furthermore, as a mediator between the preceding beliefs and leisure writing, we used intrinsic value as it is known to be a powerful predictor for leisure activities as writing and reading (cf. Durik et al., 2006; Schüller et al., 2017; Wang & Guthrie, 2004). This is in line with our study: Among all belief scales, it was intrinsic value that correlated highest with leisure writing (cf. Table 1). That we did not find direct effects of the other beliefs on leisure writing corroborated, on one hand, the predictive value of intrinsic value and indicates leisure writing as intrinsically motivated behavior (cf. Deci & Ryan, 1985). On the other hand, the other beliefs should not be neglected as they provide us with information on why children display a high or low intrinsic value in leisure writing. For instance, normative beliefs and beliefs concerning congruent consequences showed that writing is a social act and that the writing community constitutes the individual's intrinsic value (cf. writer(s)-within-community model of writing by Graham, 2018). Thus, relevance of intrinsic value and further potential determinants of writing should be scrutinized in experimental designs.

Third, when assessing leisure-writing activities as a whole, we did not pay special attention to the peculiarities of writing stories, letters, or diaries; we only mentioned them as

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

examples in our criterion items. Analogously, the issue of using mobile devices vs. pen and paper was not explicitly mentioned in our questionnaire. Furthermore, notes and very short texts were not directly in our focus, because we wanted to explain leisure writing in children as a cultural activity and one can argue that writing a short note is not yet cultural participation. Note, however, that we (a) neither included nor excluded specific media in our criterion scale and that (b) our data were collected in 2012 via pen-and-paper questionnaires when only one-third of nine-year-old German children were owning a mobile phone (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2013). Of course, smartphone use has changed recently. Hence, those who are interested in answering the question what kind of texts children write should more thoroughly examine content, text length, and media as features of leisure writing activities in further studies. In contrast, our focus has been on why some children like writing in general while others do not. Furthermore, we asked how many pages the children usually write. While this is more convenient than letting them count imagined words on imagined pages, the item is admittedly somewhat vaguely formulated. Further studies should thus make the children imagine a precisely described ruler, perhaps combined with a writing sample to norm for individual children's handwriting size to increase measurement accuracy.

Fourth, we analyzed data from a single measurement point only. Thus, our results do not include data on reciprocal effects of writing activity and writing achievement. It may be assumed that writing activities support the development of writing achievement and open pathways to participation in societal and cultural life. From the reading domain, it is known that the activity level mediates between intrinsic value and skill development (Miyamoto et al., 2018). Moreover, Graham and Hebert (2011) report in their meta-analysis that the amount of students' writing can predict their reading skills. However, for the writing domain, the

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

interplay of writing achievement, leisure writing, intrinsic value, and their preceding beliefs in children should be further scrutinized based on longitudinal data.

### **Conclusion**

Obviously, the intrinsic value attached to leisure writing could be explained by the students' personal and environmental beliefs. Leisure writing, in turn, could be explained by both this intrinsic value and gender effects. As far as gender is relevant, it translated into beliefs: There were few signs for gender differences regarding intrinsic value when controlling for differences in preceding beliefs, and there were no signs for gender differences in leisure writing when controlling for differences in intrinsic value. Thus, while our results suggest a pivotal role of intrinsic value, they also indicate that domain-specific beliefs might be suited as starting points for increasing writing activities. This way, one might indirectly foster the intrinsic value attached to leisure writing, which might be particularly helpful in boys. Moreover, we would like to encourage researchers to conduct longitudinal and especially experimental studies to inform an evidence-based fostering of children's literacy-related beliefs by parents and teachers. Besides, research involving activities beyond leisure writing is warranted to provide evidence on how to integrate writing activities in interventions aiming at fostering children's cultural activities. Being compatible with the scales developed by Ursin (2016), Pentthin et al. (2017), and Schüller et al. (2017), our study provides a further building block for this endeavor.

## References

- Af Ursin, P.-K. (2016). *Explaining cultural participation in childhood: Applying the theory of planned behavior to German and Finnish primary school children* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Turku, Turku.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50 (2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (4), 665–683. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb00236.x>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Open University Press.
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26 (9), 1113–1127. <https://doi.org/10.1080/08870446.2011.613995>
- Ajzen, I., Nichols, A. J., & Driver, B. L. (1995). Identifying salient beliefs about leisure activities: frequency of elicitation versus response latency. *Journal of Applied Social Psychology*, 25 (16), 1391–1410. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1995.tb02623.x>
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40 (4), 471–499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
- Aryadoust, V., Mehran, P., & Alizadeh, M. (2016). Validating a computer-assisted language learning attitude instrument used in Iranian EFL context: an evidence-based approach. *Computer Assisted Language Learning*, 29 (3), 561–595. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.1000931>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Multivariate Software.
- Birnbaum, L., Schüller, E. M., & Kröner, S. (2019). Überzeugungen zum freizeitlichen Schreiben bei Grundschulkindern [Beliefs about leisure time writing of elementary school children]. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 5–36.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (second edition). The Guildford Press.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthén, B [Bengt] (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105 (3), 456–466. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.105.3.456>

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14 (3), 464–504.  
<https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9 (2), 233–255. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902\\_5](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5)
- Dietz, F., Schmid, S., & Fries, S. (2005). Lernen oder Freunde treffen? Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen [Learning or meeting friends? Learning motivation in the face of multiple action opportunities]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (3), 173–189. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.19.3.173>
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98 (2), 382–393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Graham, S. (2018). A writer(s)-within-community model of writing. In C. Bazerman, V. W. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Langer, S. Murphy, . . . M. Schleppegrell (Eds.), *The lifespan development of writing* (pp. 272–325). National Council of English.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Graham, S., Berninger, V. W., & Abbott, R. (2012). Are attitudes toward writing and reading separable constructs? A study with primary grade children. *Reading & Writing Quarterly : Overcoming Learning Difficulties*, 28 (1), 51–69.  
<https://doi.org/10.1080/10573569.2012.632732>
- Graham, S., Berninger, V. W., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 516–536. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81 (4), 710–744.  
<https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

- 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. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Hair, J. F., William, B. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). Confirmatory factor analysis. In J. F. Hair, W. C. Black, B. J. Babin, & R. E. Anderson (Eds.), *Multivariate Data Analysis* (pp. 599–638). Pearson.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication*, 29 (3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73 (2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). *Methodology in the Social Sciences*. The Guilford Press.
- Koballa, T. (1988). Attitude and related concepts in science education. *Science Education*, 72 (2), 115–126. <https://doi.org/10.1002/sce.3730720202>
- Kokkinos, C. M., & Voulgaridou, I. (2018). Motivational beliefs as mediators in the association between perceived scholastic competence, self-esteem and learning strategies among Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 38 (6), 753–771. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1456651>
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion [Cultural participation in adolescents as a field of person-environment transaction]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (Suppl. 3), 233–256. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0432-y>
- Kröner, S., & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II [On the significance of parents, peers, and intrinsic value for receptive cultural activities in

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

- secondary school students]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (1), 53–63.  
<https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.1.53>
- Lin, S.-J. 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.  
<https://doi.org/10.1080/10573560701277542>
- 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.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- 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.  
<https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552242>
- Marsh, H. W. (1999). *Academic self description questionnaire - I: ASDQ I*. University of Western Sydney, Self-concept Enhancement and Learning facilitation Research Centre Macarthur, Australia.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., & Balla, J. R. (1998). Is more ever too much: The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 181–220. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3302\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr3302_1)
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* [Qualitative content analysis: Basics and technics]. Beltz. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8\\_42](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42)
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5 (2), 100–122. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.2.100>
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2013). *KIM-Studie 2012: Kinder + Medien, Computer + Internet*. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland [KIM-study 2012: Children + media, computer + internet. Basis study about six- to thirteen-year-old children and their dealing media habits].  
[https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2012/KIM\\_Studie\\_2012.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2012/KIM_Studie_2012.pdf)
- Miesen, H. W. J. M. (2003). Predicting and explaining literary reading: An application of the theory of planned behavior. *Poetics*, 31 (3-4), 189–212. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(03\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(03)00030-5)

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

- Milfont, T. L., & Fischer, R. (2010). Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 111–121. <https://doi.org/10.21500/20112084.857>
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41 (1), 176–196. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12113>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User's Guide* (7.th ed.). Muthén & Muthén.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12 (4), 323–345. <https://doi.org/10.1080/13803610600765687>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32 (1), 10–32. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.1.2>
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and highschool students. *Research in the Teaching of English*, 42 (1), 104–120.
- 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. <https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069>
- Penthin, M., Fritzsche, E. S., & Kröner, S. (2017). Bereichsspezifische Determinanten außerschulischer musikalischer Aktivitäten von Grundschulkindern [Domain-specific determinants of musical leisure time activities in elementary school children]. *Beiträge Empirischer Musikpädagogik*, 8, 1–30.
- Pohlmann-Rother, S., Schoreit, E., & Kürzinger, A. (2016). Schreibkompetenzen von Erstklässlern quantitativ-empirisch erfassen - Herausforderungen und Zugewinn eines analytisch-kriterialen Vorgehens gegenüber einer holistischen Bewertung [The quantitative empirical determination of writing skills of first graders - challenges and gain of an approach based on analytical criteria compared to a holistic evaluation]. *Journal for Educational Research Online*, 8 (2), 107–135.

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Rakedzon, T., & Baram-Tsabari, A. (2017). Assessing and improving L2 graduate students' popular science and academic writing in an academic writing course. *Educational Psychology*, 37 (1), 48–66. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1192108>
- Ranalli, J., Link, S., & Chukharev-Hudilainen, E. (2017). Automated writing evaluation for formative assessment of second language writing: Investigating the accuracy and usefulness of feedback as part of argument-based validation. *Educational Psychology*, 37 (1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1136407>
- Rhodes, R. E., & Dean, R. N. (2009). Understanding physical inactivity: Prediction of four sedentary leisure behaviors. *Leisure Sciences*, 31 (2), 124–135. <https://doi.org/10.1080/01490400802685948>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2010). Ensuring positiveness of the scaled difference chi-square test statistic. *Psychometrika*, 75 (2), 243–248. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9135-y>
- Schiefele, U., & Löweke, S. (2017). The nature, development, and effects of elementary students' reading motivation profiles. *Reading Research Quarterly*, 53 (4), 405–421. <https://doi.org/10.1002/rrq.201>
- Schüller, E. M. (2014). *Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern. Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens* [Reading as leisure time activity of primary school students. Development of scales based on the theory of planned behavior] [Unpublished doctoral dissertation, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg]. EndNote. <http://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/5488>
- Schüller, E. M., Birnbaum, L., & Kröner, S. (2017). What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a Comprehensive Questionnaire. *Reading Research Quarterly*, 52 (2), 161–175. <https://doi.org/10.1002/rrq.164>
- Schüller, E. M., & Kröner, S. (2017). A pink dog with 20 legs – An explorative study on the beliefs of elementary school children explaining engagement in artistic leisure activities. *Journal for Educational Research Online*, 9 (2), 183–204.

## CHILDREN'S BELIEFS REGARDING LEISURE WRITING

- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology, 18* (3), 337–354.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7* (4), 422–445.  
<https://doi.org/10.1037//1082-989X.7.4.422>
- Steinig, W., Betzel, D., Geider, F. J., & Herbold, A. (2009). *Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002* [A diachronic comparison of children's writing: Textes of fourth-graders from 1972 and 2002]. Waxmann.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., 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.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *Leitfaden für kulturelle Bildung: UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung* [Guideline for arts education: UNESCO world conference on arts education].  
[http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung\\_roadmap\\_de.pdf](http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf)
- Wang, J. H., & 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), 162–186.  
<https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wendt, H., Bos, W., Tarelli, I., Vaskova, A., & Walzebug, A. (2016). *IGLU & TIMSS 2011: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen* [IGLU & TIMSS 2011: Codebook for documentation of the survey instruments and analyses of the data sets]. Waxmann.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25* (1), 68–81.  
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Xie, Q. (2017). Diagnosing university students' academic writing in English: Is cognitive diagnostic modelling the way forward? *Educational Psychology, 37* (1), 26–47.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202900>

**Beitrag 4: „What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire“**

Dieser Beitrag ist erschienen in:

Schüller, E. M., Birnbaum, L. & Kröner, S. (2017). What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 161–175.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.164>

# What Makes Elementary School Students Read in Their Leisure Time? Development of a Comprehensive Questionnaire

Elisabeth M. Schüller

Lisa Birnbaum

Stephan Kröner

*Friedrich-Alexander-Universität  
Erlangen-Nürnberg, Nuremberg,  
Germany*

## ABSTRACT

Why should children read in their leisure time? Reading may contribute to the acquisition of reading literacy and may foster integral human development. However, there has been a scarcity of research on determinants of leisure time reading among elementary school students, especially regarding environmental aspects. In this article, the authors report on the development of a differentiated questionnaire regarding these determinants. Based on a previous series of qualitative and quantitative pilot studies, a study with 980 elementary school students was conducted, applying scales based on behavioral beliefs (motivation in action, thematically congruent consequences, and thematically incongruent costs and benefits), normative beliefs (subjective norm), and control beliefs (self-efficacy and controllability) as predictors of leisure time reading. After excluding motivation in action from analysis because of multicollinearity problems, the variables thematically incongruent costs and benefits, self-efficacy, and controllability explained 50% of variance in the criterion reading frequency. Analyses of covariance indicated that children, especially daughters, of mothers with high educational attainment showed significantly more leisure time reading. The benefits of focusing on students' beliefs and of including environmental aspects in research on leisure time reading are discussed.

## Theoretical Background

What induces children to read in their leisure time or to avoid this activity? Why does reading rank among the favorite leisure time activities for some children, whereas others read only if they have to? This is an important question for several reasons: Reading fosters the development of reading literacy, it opens the doors to a unique form of aesthetic experience, and it is an integral part of cultural participation.

### *The Significance of Leisure Time Reading*

From the instrumental perspective, reading literacy is a widespread topic in public and scientific discourse. Issues of reading literacy are investigated by international large-scale achievement studies such as the International Adult Literacy Survey (Murray, Kirsch, & Jenkins, 1998) or, for children, the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS; Mullis, Martin, Gonzalez, & Kennedy, 2003). It is well known that reading during leisure time is an important way to

improve reading literacy: Cipielewski and Stanovich (1992) found that elementary school students who engaged more intensively in recreational reading outperformed their peers in reading achievement tests when controlling for cognitive abilities. Similarly, a meta-analysis of print exposure revealed that poor readers appear to benefit from deliberate leisure time reading (Mol & Bus, 2011). Beyond that, other studies have shown that the time children spend on leisure time reading is the best predictor of progress in school reading achievement between second and fifth grades (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; see also Cunningham & Stanovich, 1997; Morrow, 1996). Moreover, instrumental aspects such as reading literacy and the mastery of written language are prerequisites for text comprehension and the retrieval of written information in everyday life.

However, besides the instrumental value of reading, there is a second argument for the significance of leisure time reading that is often neglected in the educational discourse as compared with the literacy aspect: Reading may provide a unique aesthetic experience, making it an important part of cultural and aesthetic education. Referring to Spinner (2008), the aesthetic experience associated with reading activities is related to aspects such as experiencing language from a unique, not merely instrumental, point of view or forgetting time while reading. Moreover, Spinner indicated that reading may be associated with imagining or experiencing alterity, such as by empathizing with characters in a novel (Rosenblatt, 2005). While providing an opportunity to take different perspectives, reading also stimulates reflection on one's own behavior and personality. At other times, it may simply free readers from reality and allow them to dip into a fantasy world. Thus, reading offers an opportunity for aesthetic experiences and for satisfying the need for entertainment, and it may go hand in hand with a quest for meaning and personality development (Hurrelmann, 1994; Spinner, 1989). Similarly, reading may contribute to the development of creativity, divergent thinking, and personality and may foster active, deliberative, and responsible participation in political, social, and cultural life (cf. Enquete-Kommission Kultur in Deutschland, 2007; Liebau, 2007).

Elementary schools may be regarded as crucial promoters of reading habits by initiating the development of reading literacy. However, to ensure that children benefit from the full range of advantages that are associated with intensive leisure time reading, research on efforts to promote this kind of activity as soon as children are able to read on their own is warranted. Unfortunately, evidence regarding the success of our schools in these efforts is somewhat mixed: According to the results of the large-scale assessment study PIRLS,

on average, more than one third of all students from the various participating countries declared that they read stories and novels only once or twice a month or less outside of school. For Germany, where we recruited the participants of our study, the figures are even more disappointing: 47% of the participating students stated that they only read once or twice a month or less outside of school (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007).

Given this low level of reading activity, the following question arises: What are the starting points for promoting reading in school and the home environment among elementary school children? To explore this, a systematic investigation of the following questions must first be conducted: What makes elementary school students read in their leisure time, and are there differences that depend on family background and gender? Consulting the literature, it is no surprise that children who are highly motivated to read do so more frequently (Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Regarding family background and gender, it is well known that children of more educated parents (Becker & Schubert, 2006) and girls (Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2016) are often more frequent leisure time readers.

In the context of reading research, the question of the determinants of reading has been one of the most thoroughly researched. However, as the subsequent review of current reading research will show, many studies in this area of research have concentrated mainly on the personal side, largely ignoring possible environmental effects (for a comprehensive overview of reading motivation literature, see Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Thus, the studies probably did not consider the whole range of possible determinants for reading activities.

### ***Personal Versus Environmental Determinants of Reading: A Plea for Additional Studies on Student Reading***

Among existing research instruments on reading, especially on reading motivation, which is one of the most investigated variables, the Motivation for Reading Questionnaire (MRQ), developed by Wigfield and Guthrie (1995, 1997), is one of the most frequently cited instruments. The MRQ assesses children's reading motivation as a multifaceted construct including self-efficacy, intrinsic motivation, extrinsic motivation, goals, and social aspects. In MRQ studies, intrinsic motivation has been found to be a stronger predictor of reading amount and breadth than extrinsic motivation. The questionnaire or modified versions of it have been applied in many studies (e.g., Baker & Wigfield, 1999; Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009; Wang &

Guthrie, 2004) and used as a basis for further questionnaire development (Möller & Bonerad, 2007; Schaffner & Schiefele, 2007; see Table 1 for an overview of existing scales of different instruments of reading motivation).

Taking a closer look at the existing questionnaires on determinants of student reading including the MRQ (Möller & Bonerad, 2007; Schaffner & Schiefele, 2007; Schiefele & Schaffner, 2016; Wigfield & Guthrie, 1995, 1997), it becomes obvious that they tend to stress the importance of intrapersonal aspects while paying less attention to the subjective evaluation of environmental circumstances, such as the availability of books, the availability of time, or cost–benefit considerations.

However, research on various leisure time activities has shown that such environmental factors also affect the conscious decision on whether to engage in a behavior or to avoid it (e.g., Murnaghan et al., 2010; Rhodes & Dean, 2009; van Schooten, de Glopper, & Stoel, 2004).

To mention just one example of the importance of cost–benefit considerations, the study by Nippold, Duthie, and Larsen (2005) provided evidence that if distraction through alternative leisure time activities is present, people may prefer them over reading. These alternative leisure time options can be assigned to costs, which “refers to how the decision to engage in one activity (e.g., [reading in leisure time]) limits access to other

**TABLE 1**  
Comparison of Scales of Different Questionnaires Concerning Reading Motivation

Wigfield and Guthrie <sup>a,b</sup> : Motivation for Reading Questionnaire	Möller and Bonerad <sup>c</sup>	Schaffner and Schiefele <sup>d</sup>	Schiefele and Schaffner <sup>e</sup>	Greaney and Neuman <sup>f</sup>
<i>Scales that correspond to the Motivation for Reading Questionnaire</i>				
Curiosity	Reading because of interest	Object-related reading motivation	Curiosity	
Involvement		Experience-related reading motivation	Involvement	Enjoyment
Competition	Competition	Competition-related reading motivation	Competition	
Recognition		Social reading motivation	Social recognition	Utility
Grades		Performance-related reading motivation	Grades	Utility
Compliance				
Work avoidance				
Challenge				
Social				
Importance				
Efficacy	Self-concept			
<i>Scales that do not correspond to the Motivation for Reading Questionnaire</i>				
Reading pleasure			Emotional regulation	
			Relief from boredom	
				Escape

Note. Adapted from “Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence,” by U. Schiefele, E. Schaffner, J. Möller, and A. Wigfield, 2012, *Reading Research Quarterly*, 47(4), p. 436. Copyright 2012 by the International Reading Association. Adapted with permission.

<sup>a</sup>Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1995). *Dimensions of children’s motivations for reading: An initial study* (Research Report No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center. <sup>b</sup>Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432. <sup>c</sup>Möller, J., & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur Habituellen Lesemotivation [Habitual reading motivation questionnaire]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(4), 259–267. <sup>d</sup>Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation [Effects of habitual reading motivation on the situational representation of text]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(4), 268–286. <sup>e</sup>Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221–237. <sup>f</sup>Greaney, V., & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 172–195.

activities (e.g., calling friends)” (Wigfield & Eccles, 2000, p. 72). Dietz, Schmid, and Fries (2005) called these costs indirect. In their study on learning motivation, they found that mood and performance during learning and leisure activities suffer if these activities are incompatible with attractive alternatives (Dietz et al., 2005).

With regard to children, Schiefele and Schaffner (2013, 2016) also found evidence of the relevance of environmental circumstances: To investigate the content validity of their own reading motivation questionnaire based on the MRQ, they recently conducted a qualitative interview study with students in sixth grade, asking them about their reading activities (for the quantitative scale development work, see Schaffner & Schiefele, 2007). Most notably, it emerged that the dimension reading because of boredom or lack of alternatives had been missing (Schiefele & Schaffner, 2013); in their revised instrument, they added this dimension as a new factor, relief from boredom (Schiefele & Schaffner, 2016).

Nowadays, against the background of multiple leisure time options, it is important to consider competitive relationships among various leisure time activities. This can be expected to be a relevant aspect for leisure time reading and for any other leisure time activity. Regarding the relevance of environmental circumstances as evaluated by students, comprehensive research regarding this fact is still missing in the domain of reading. However, research on leisure time reading conducted with adults (e.g., Miesen, 2003; van Schooten et al., 2004) has given reasons to expect such influences.

### ***Context-Specific Determinants of Reading***

Beyond the aforementioned qualitative study by Schiefele and Schaffner (2013), there have been only a relatively small number of other qualitative studies exploring determinants of children’s leisure time reading (Greaney & Neuman, 1990; Guthrie et al., 1996; Nolen, 2007). Usually, these studies aimed at reading determinants in a quite general way (the overall question in the study by Greaney and Neuman, for example, was “Why I like to read”; p. 175). An explicit focus either on reading in leisure time (by choice) or on school-related reading activities was usually not present in these studies (cf. Nolen, 2007; Schiefele & Schaffner, 2013).

Such a differentiation has been missing in most quantitative studies, too. This is astonishing, as findings from McKenna and Kear (1990; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995) and De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, and Rosseel (2012) have suggested that it is important to differentiate between these two contexts. In these studies, the researchers showed that

determinants of reading activities differ between recreational and academic reading. For example, autonomous motivation was found to be a better predictor of reading frequency in the recreational context than in the academic context (De Naeghel et al., 2012). With regard to these motivational differences across settings, it becomes evident that further research needs to explicitly focus on a particular setting.

To sum up, there has been an abundance of studies examining intrapersonal determinants of reading, especially among older students. However, and as the study by Schiefele and Schaffner (2013) showed, existing instruments most probably exclude environmental aspects that might well determine children’s reading activities. Therefore, there is a need for additional studies that include the whole range of children’s reading determinants, including children’s beliefs regarding both personal characteristics and environmental aspects that might influence their decisions. Moreover, to consider context-specific motivational differences, an explicit focus on one context is necessary. Such studies may provide the basis for the development of more comprehensive questionnaires regarding determinants of children’s reading activities.

### ***The Theory of Planned Behavior and Existing Studies in the Reading Domain***

To ensure that children’s beliefs regarding both personal characteristics and environmental aspects are included, a comprehensive theory is needed that considers both aspects. Thus, we decided to base our study on the theory of planned behavior (TPB; Ajzen, 1985, 1991), with its differentiated view of determinants of intentional behavior. The TPB distinguishes among behavioral beliefs (positive and negative evaluations of the behavior in question, resulting in “attitude”), normative beliefs (perceived social pressure to perform or not to perform the behavior, resulting in “subjective norm”), and control beliefs (perceived capability to perform the behavior divided into “controllability” [the subjective evaluation of environmental circumstances] and “self-efficacy” [the subjective evaluation of one’s own competences], resulting in “perceived behavioral control”).

With these components, the theory claims to specify all immediate determinants of planned behavior. This claim is supported by the excellent criterion validity of many questionnaires resulting from the TPB framework (Armitage & Conner, 2001; Hagger, Chatzisarantis, & Biddle, 2002; Hausenblas, Carron, & Mack, 1997). There is ample evidence that the more favorable the behavioral, normative, and control beliefs, the stronger the individual’s intention to perform the behavior and, finally, the higher the probability of

displaying the behavior in question (cf. Ajzen, 2012). Moreover, the TPB focuses on a clearly defined criterion and includes clear instructions on how to conduct studies comprising future scale development work (cf. Francis et al., 2004).

In the reading domain, the TPB has already been applied successfully in some studies with adolescents and adults (Miesen, 2003; Rhodes & Dean, 2009; Stokmans, 1999; van Schooten & de Gloppe, 2002; van Schooten et al., 2004). However, reasons for and against leisure time reading may vary across the life span. Thus, using questionnaires developed for other age groups for elementary school students is questionable. Unfortunately, there has been a scarcity of TPB-based studies on the determinants of reading among children. Among the rare exceptions is the study by Sideridis and Padeliadu (2001), who surveyed Greek elementary school students regarding reading difficulties.

In spite of the usefulness of the TPB paradigm, many quantitative studies in that paradigm, including the TPB study on reading determinants of elementary school students mentioned previously, have shared one drawback: They lacked a thorough qualitative elicitation study (for one of the rare exceptions within the reading domain, see Miesen, 2003).

## Focus of the Present Study and Preparatory Work

From the considerations mentioned so far, it becomes obvious that three points need to be taken into account in future research on determinants of reading among elementary school children: First, a clear focus regarding the context of reading is necessary. To avoid confounding leisure time and school-related reading activities, the present study focused on the question, What makes children read in their leisure time? This focus on leisure time reading corresponds to our particular interest in reading as a self-selected activity that is more strongly related to aesthetic experience than to school obligations. Second, the TPB includes both individual aspects and environmental factors (cf. Kröner, 2013). Building on this distinction, the whole range of students' beliefs specific to the leisure time reading domain can be taken into consideration. Finally, to ensure content validity of the scales, we started from scratch with a qualitative elicitation study exploring and systematizing children's salient reasons for and against engaging in leisure time reading.

Next, a questionnaire based on the children's statements in the qualitative study was developed and investigated in two quantitative pilot studies to validate the qualitative results with factor analyses before we

conducted our main study (see Schüller, 2014). The revised instrument was then used in the present study, in which we determined the significant predictors for reading activities and relevant background variables. Moreover, we compared the developed questionnaire and its results with existing questionnaires assessing determinants of reading, with the scope of providing implications for the further development of instruments in reading research. These findings may be used as a starting point for determining perspectives for future research.

## Previous Scale Development Work

In a qualitative preliminary study, guided interviews based on the TPB framework (see Francis et al., 2004) were conducted with 26<sup>1</sup> elementary school children.<sup>2</sup> The data were collected in three schools that differentiated in terms of both reading-related extracurricular activities and student characteristics (migration background and number of students). Parallel to the generation of the set of categories, comprehensive guidelines<sup>3</sup> containing the definitions of the categories, suitable example statements, and (where necessary) exact delimitations of the categories were developed. These guidelines were continuously reviewed and edited. Subsequent to the initial rating of 17 randomly chosen interviews, a colleague who had so far not been involved in the generation of the set of categories and the discussion of the categories within the project team did the follow-up rating of these interviews by referring to the developed guidelines.

The inter-rater agreement calculated for 260 statements based on the 17 randomly chosen interviews amounted to Cohen's Kappa of .93. According to the criteria of Fleiss and Cohen (1973), it can be considered very good (Wirtz & Caspar, 2002). The remaining nine interviews could be easily assigned to the set of categories that had been generated. Thus, there is no evidence that crucial aspects were missing in the set of categories or that the sample size should have been extended. In total, 386 statements were excerpted from the interviews. Thus, a fine-grained picture of the reasons for and against recreational reading emerged, resulting in three deductively derived main categories. These categories were inductively differentiated into six subcategories (see the Appendix), which are in accordance with results from the literature and other studies (for more details concerning the qualitative study, see Schüller, 2014).

Departing from the set of categories, questionnaire scales for the three aspects of beliefs mentioned in the TPB (behavioral, normative, and control) were developed and tested in two quantitative pilot studies with 198 and 230 elementary school students, respectively.

Regarding the behavioral beliefs, three subscales were developed: motivation in action, thematically congruent consequences, and thematically incongruent costs and benefits. The general scale subjective norm is based on the normative beliefs. With regard to the control beliefs, the following two scales were developed: self-efficacy and controllability. The internal consistencies of almost all scales in the second pilot study had Cronbach's alphas between .72 and .86, with the sole exception of the subjective norm scale (Cronbach's  $\alpha = .54$ ). This, however, can be traced back to the notorious heterogeneity of this scale that is known from the literature (for a detailed discussion, see Schüller, 2014).

The validation of the theoretically postulated factor structure in the second pilot study was successful: The structure of the questionnaire was in line with the theoretical assumptions, as proven by a reasonable model fit of the confirmatory factor analysis,  $\chi^2 = 400.21$ ,  $df = 237$ ,  $p \leq .01$ , root mean square error of approximation (RMSEA) = 0.05, comparative fit index (CFI) = 0.92, Tucker-Lewis index (TLI) = 0.91. Moreover, in linear multiple regression analyses, 27% of the criterion variance could be explained,  $F(6, 189) = 11.83$ ,  $p \leq .01$ . Almost all predictor scales showed statistically significant correlation with the criterion reading frequency ( $.32 \leq r \leq .48$ ), with the exception of the subjective norm scale. Limitations of the pilot studies were the small sample size for factor analyses and problems with the subjective norm scale. Furthermore, some items were linguistically revised with the aim of both making them easier for children to understand and avoiding ceiling effects in some items and hence to prevent restrictions of range in these items.

### **The Present Study**

After optimizing the instrument, we applied it to a larger sample in the present study. In this study, we wanted to check for further predictor constructs with significant effects. Moreover, we wanted to generate evidence for the construct validity of the scales. Regarding validity of the criterion scale, we explored the effects of mothers' educational attainment and children's gender. According to the literature, there should be more leisure time reading activities among children of more educated mothers and among girls: A few studies have already observed an effect of family background on reading (Becker & Schubert, 2006; Retelsdorf, Köller, & Möller, 2011). PIRLS 2011 revealed that parents' educational level and profession have a greater effect on reading literacy than parents' migration background (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). Furthermore, Anderson et al. (1988) found a significant effect of gender on out-of-school reading time.

Concerning the predictor scales, we explored whether their explanatory value regarding the criterion changed

when including mothers' educational attainment and children's gender. In our view, children should be likely to read if their mothers' educational attainment is high. According to the TPB, these predictor variables should be immediate predictors, which in turn may be explained by the further, more distal, explanatory variables.

## **Method**

### **Sample**

For the present study, 980 elementary school students (487 females and 493 males; mean [*M*] age = 8.67 years, standard deviation [*SD*] = 0.60 year) were surveyed via paper-based questionnaires. Only students with a declaration of consent signed by the parents participated in the study. These students came from 67 classes at 23 different elementary schools in the metropolitan area of Nuremberg, Germany.

### **Procedure and Instrument**

The students completed the questionnaires at school, and trained test administrators instructed the children. The questionnaire covered items concerning children's leisure time reading activities and the predictor variables of the TPB (see the Appendix).

### **Predictor Scales**

Based on the previous studies, the following predictor scales were applied (for internal consistencies and number of items, see Table 2): The beliefs regarding the behavior of recreational reading were operationalized as thematically congruent consequences (e.g., "I read because I can learn more about some things"), thematically incongruent costs and benefits (e.g., "I prefer doing something else instead of reading"), and motivation in action (three items comprising enjoyment: "Reading is a lot of fun"; fantasy: "I read because I really can imagine the story"; and autonomy: "I read because I can decide by myself what I want to read"). Measuring normative beliefs related to relevant socialization agents, the subjective norm scale contained items related to the children's parents, relatives, friends, and teachers (e.g., "My friends approve of me reading in my leisure time"). The control beliefs were differentiated into the scales self-efficacy (e.g., "Reading is difficult for me") and controllability (e.g., "I can read in peace during leisure time").

A great majority of the items were developed by the authors, and the remaining items were adapted from existing questionnaires. Responses to the items were scored on a 4-point rating scale. In addition to the predictor scales, mothers' educational attainment (0 = *no higher education entrance qualification*; 1 = *higher education*

**TABLE 2**  
**Descriptive Statistics, Internal Consistencies, and Bivariate Correlations of the Theory of Planned Behavior Scales With the Criterion**

Theory of planned behavior scales	Mean	Standard deviation	Cronbach's $\alpha$	$r$
<i>Behavioral beliefs</i>				
Thematically congruent consequences (four items)	2.93	0.82	.82	.20
Thematically incongruent costs and benefits (four items)	2.37	0.81	.82	.47
Motivation in action (three items)	3.16	0.77	.70	.54
<i>Normative beliefs</i>				
Subjective norm (four items)	3.38	0.53	.61	.19
<i>Control beliefs</i>				
Self-efficacy (three items)	3.32	0.78	.75	.35
Controllability (three items)	3.27	0.77	.79	.40

Note.  $N = 959$  (listwise deletion). All correlations are statistically significant ( $p \leq .01$ ).

entrance qualification) and gender (0 = male; 1 = female) were included as predictors in the present study.

### Criterion

As criterion, we assessed the frequency of recreational reading with three items (Cronbach's  $\alpha = .79$ ). One item ("How much time per day do you normally spend reading in your leisure time?") referred to IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung* [International Primary School Reading Literacy Study]; Bos et al., 2005), with an adopted 6-point scale scored as 1 (*almost never*), 2 (*up to 15 minutes a day*), 3 (*15–30 minutes a day*), 4 (*30–60 minutes a day*), 5 (*one to two hours a day*), or 6 (*more than two hours a day*). The other two items were self-developed with 5-point rating scales: "How many pages do you read per day?" (scale anchors: 1 = *less than one page*; 2 = *1–10 pages*; 3 = *11–20 pages*; 4 = *21–30 pages*; 5 = *more than 30 pages*) and "How often do you read in your leisure time?" (scale anchors: 1 = *never or almost never*; 2 = *once or twice a month*; 3 = *once a week*; 4 = *two or three times a week*; 5 = *more than three times a week*).

To make the response formats commensurable, items were  $z$ -standardized before computing their mean. Moreover, to ease the interpretation of analyses of covariance (ANCOVAs), we also  $z$ -standardized the resulting mean.

## Results

### Descriptive Statistics

The descriptive statistics, internal consistencies, and bivariate correlations of the TPB scales with the criterion are depicted in Table 2. All correlations of the TPB predictor scales with the criterion are statistically significant.

### Testing the Factor Structure

First of all, we wanted to test whether the differentiation of the two TPB predictor constructs attitude (three subfactors) and perceived behavioral control (two subfactors) in their subscales could be justified. Thus, for attitude and for perceived behavioral control, we specified two alternative submodels. For each of these constructs, we either modeled only one comprehensive factor (for attitude: model 1a; for perceived behavioral control, model 2a) or alternatively split the constructs into their subfactors (for attitude: three subfactors, model 1b; for perceived behavioral control: two subfactors, model 2b). As can be seen from Table 3, in both cases, the more differentiated models showed a better model fit than the models with only one comprehensive factor.

Therefore, a differentiated confirmatory factor analysis with the six predictor (sub)scales (thematically congruent consequences, thematically incongruent costs and benefits, motivation in action, subjective norm, self-efficacy, and controllability) was calculated to test the theoretically postulated factor structure (model 3). The fit of this model was very good; the factor loading of the indicators on the latent variables was statistically significant ( $p \leq .01$ ) and of substantial value (median = 0.72) in each case. Almost all correlations between the latent predictor variables were statistically significant but low enough to justify the number of factors chosen. However, it was observed that correlations between the predictor scale motivation in action and the predictor scales controllability and thematically incongruent costs and benefits were quite high (above  $r = .70$ ). This might lead to problems with multicollinearity when using all scales as predictors of recreational reading in structural equation models.

TABLE 3

Fit Indexes and Satorra–Bentler Scaled  $\chi^2$  Difference Tests of the Different Factor Models for Attitude and Perceived Behavioral Control, and Fit Indexes of the Resulting Model

Model	Root mean square error of approximation and 90% confidence interval	Comparative fit index	Tucker–Lewis index	$\chi^2$ ( $p$ )	$df$	Satorra–Bentler $\Delta\chi^2$ ( $p$ )	$\Delta df$
1a: Submodel for attitude (one factor)	0.14 [0.13, 0.14]	0.74	0.65	862.40 ( $\leq .01$ )	42	1632.38 ( $\leq .01$ )	3
1b: Submodel for attitude (three factors)	0.04 [0.03, 0.05]	0.97	0.96	113.41 ( $\leq .01$ )	39		
2a: Submodel for perceived behavioral control (one factor)	0.19 [0.17, 0.21]	0.67	0.45	343.28 ( $\leq .01$ )	9	261.94 ( $\leq .01$ )	1
2b: Submodel for perceived behavioral control (two factors)	0.02 [0.00, 0.04]	0.99	0.99	12.97 ( $= .11$ )	8		
3: Complete model (six factors)	0.03 [0.02, 0.03]	0.97	0.96	332.43 ( $\leq .01$ )	171		

Note. *Mplus* files are available upon request.

### Criterion Validity

Criterion validity of the predictor scales was investigated via correlations of all predictor scales with the reading frequency criterion. All predictor scales showed statistically significant correlation with the criterion ( $.19 \leq r \leq .54$ ). Motivation in action was the predictor scale that showed the highest correlation with the criterion.

### Structural Equation Models for the Explanation of Leisure Time Reading

First, a model for the prediction of leisure time reading activities with all predictor scales was calculated. However, and as expected because of the high correlation between motivation in action and the other predictor variables, suppression effects emerged. As a consequence, beta weights for the predictor scales controllability and thematically incongruent costs and benefits were negative, and the beta weight for the predictor scale motivation in action was greater than 1. Thus, a straightforward interpretation of this model was not possible. By computing regression analyses of each independent variable on the remaining independent variables, the latent variable causing multicollinearity was identified (Backhaus, Erichson, Plinke, & Weiber, 2011).

One way to deal with multicollinearity is to exclude the variable that causes it. Thus, a further model including all predictors except the problematic predictor motivation in action was specified. The calculated model is shown in Figure 1. It resulted in a very good fit,  $\chi^2 = 251.98$ ,  $df = 170$ ,  $p \leq .01$ ; RMSEA = 0.02; CFI = 0.98;

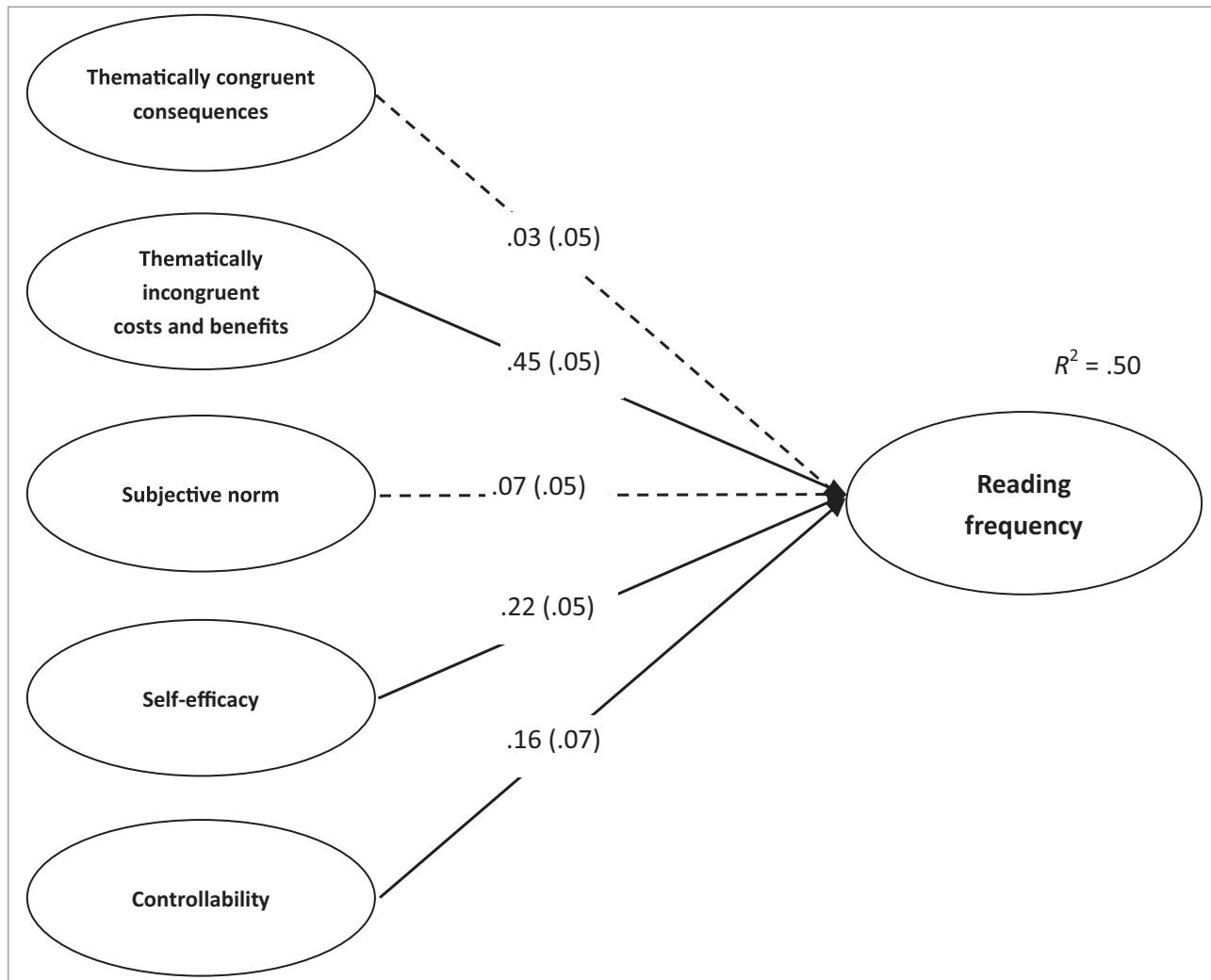
TLI = 0.98. This time, correlations between the predictor scales were all below .50, and no problems with multicollinearity occurred. All predictors except the predictor motivation concerning thematically congruent consequences and the predictor subjective norm had a statistically significant effect on the leisure time reading activities of elementary school students, explaining 50% of variance in the criterion.

### ANCOVAs and Follow-Up Analyses

To explore whether background factors have incremental value in explaining reading frequency, we conducted an ANCOVA that included reading frequency as the criterion. The analyses consisted of the background variables gender (female vs. male) and mothers' educational attainment (qualified to enter higher education: yes vs. no), as well as the TPB variables (cf. Ajzen, 2011) that had been demonstrated to be statistically significant in the previous model. The predictor motivation in action was again excluded from these analyses. In the first ANCOVA, we focused on the background variables (see Table 4). The results showed that mothers' educational attainment had a statistically significant main effect on reading frequency, but children's gender did not have a significant effect. The interaction effect of mothers' educational attainment and gender was also statistically significant.

Thus, we continued with simple effects analyses in which we compared the leisure time reading of boys versus girls at different levels of mothers' educational attainment. These analyses revealed that the interaction was mainly driven by gender differences among

**FIGURE 1**  
**Structural Model for the Prediction of Children’s Leisure Time Reading, Using All Predictors Except Motivation in Action (N = 980)**



Note. Standardized solutions (and standard errors) are shown;  $p \leq .05$  for all indicated beta weights. Dotted lines represent nonsignificant paths.

children of less formally educated mothers; within this group, boys showed lower reading frequency ( $M = -0.32$ ,  $SD = 1.01$ ;  $N = 185$ ) than girls ( $M = -0.01$ ,  $SD = 0.99$ ;  $N = 200$ ),  $F(1, 741) = 9.91$ ,  $p < .05$ . Analogue-significant gender differences for boys ( $M = 0.27$ ,  $SD = 0.95$ ;  $N = 192$ ) versus girls ( $M = 0.18$ ,  $SD = 0.98$ ;  $N = 168$ ) of mothers with high educational attainment could not be found,  $F(1, 741) = 0.84$ ,  $p = .36$ . Likewise, when the effects of mothers’ education on boys and girls were compared separately, there was no significant effect for girls,  $F(1, 741) = 3.07$ ,  $p = .08$ ; but there was a significant effect for boys,  $F(1, 741) = 34.06$ ,  $p < .001$ .

In the second ANCOVA, we focused on the TPB scales as predictors. As to be expected from the structural equation model, they displayed a statistically significant effect on reading frequency (see Table 4). In the third ANCOVA, we entered both the background

variables and the TPB scales (see Table 4). Comparing the results of the first and third ANCOVAs, the pattern of effects for children’s gender and mothers’ educational attainment did not change. Comparing the results of the second and third ANCOVAs, the effect of the TPB scales also did not change. Additionally, the third ANCOVA did not reveal any statistically significant interaction effects of the TPB scales and the background variables.

## Discussion

### Main Results

The objective of the present study was to explore the determinants of leisure time reading among elementary school students and to develop a multifactorial

**TABLE 4**  
**Analyses of Covariance (ANCOVAs), With Reading Frequency as the Dependent Variable**

Model	Reading frequency		
	ANCOVA 1: Background variables	ANCOVA 2: TPB scales	ANCOVA 3: TPB scales and background variables
TPB scales		$F(1, 735) = 455.50 (p < .001)$	$F(7, 729) = 465.47 (p < .001)$
Children's gender	$F(3, 733) = 1.72 (p = .19)$		$F(7, 729) = 2.29 (p = .13)$
Mothers' educational attainment	$F(3, 733) = 29.11 (p < .01)$		$F(7, 729) = 10.87 (p < .01)$
Children's gender × Mothers' educational attainment	$F(3, 733) = 8.11 (p < .01)$		$F(7, 729) = 4.02 (p < .05)$
TPB scales × Children's gender			$F(7, 729) = 0.19 (p = .66)$
TPB scales × Mothers' educational attainment			$F(7, 729) = 2.77 (p = .10)$
$R^2$	.05	.38	.40

Note. TPB = theory of planned behavior.

questionnaire that provides scales for a comprehensive prediction of recreational reading among elementary school students. Thus, we collected the salient beliefs about reasons for and against leisure time reading from the children via a qualitative interview study. After deriving predictor scales based on their beliefs, we piloted these scales twice. When excluding the predictor motivation in action to cope with multicollinearity, in our main study, a combination of all other predictor scales provided both a fine-grained picture of the determinants and a high amount of explained variance. In that model, the following predictors proved to be statistically significant: self-efficacy, thematically incongruent costs and benefits, and controllability (see Figure 1). The effects of motivation concerning thematically congruent consequences and subjective norm were found to be nonsignificant (for a detailed discussion of the predictor scales, see the next section).

One might argue that it is not a good idea to exclude the most important single predictor from the analyses. However, this seems justified when the focus is on the effects of the other predictors that may contribute to motivation in action. However, if one is merely interested in predicting reading activities with a short scale, one might refer to the items from the predictor scale motivation in action. This is a problem that related studies also had to deal with (cf. Miesen, 2003; Schiefele & Schaffner, 2016).

Regarding the effects of gender and mothers' educational attainment on reading frequency, our results are congruent with those of other studies showing that girls read more frequently than boys (Stutz et al., 2016) and that family background—operationalized as parental educational attainment in our study—influences reading activities (Becker & Schubert, 2006; Retelsdorf et al., 2011).

The question that arises now is how our instrument relates to other existing questionnaires for the investigation of reading activities. The answer to this question is discussed in the next section.

### ***Implications for the Theoretical Differentiation of Existing and Future Instruments Assessing Determinants of (Leisure Time) Reading Activities***

As mentioned previously, there is an abundance of instruments regarding the determinants of reading. However, no previous instruments focused on students' beliefs specific to leisure time reading (cf. Greaney & Neuman, 1990; Guthrie & Wigfield, 1997; Möller & Bonerad, 2007; Schaffner & Schiefele, 2007). In the following, we will compare the structure of our newly developed questionnaire with that of the MRQ and other instruments. We will begin with a discussion about which of the determinants in our questionnaire are also considered in existing questionnaires and which go beyond the content of established instruments. This also includes a discussion of the nonsignificant predictors in the structural equation model (for the detailed discussion, see Schüller, 2014). We will then investigate whether our questionnaire is really comprehensive regarding determinants of leisure time reading among elementary school students.

### **Congruencies With Other Instruments and New Aspects**

As to be expected from a valid instrument, there are noteworthy congruencies between our questionnaire and the structure of the MRQ and other established reading motivation questionnaires. Scales for reading-related

self-efficacy or self-concept (cf. Guthrie et al., 1996; Malloy, Marinak, Gambrell, & Mazzoni, 2013; Möller & Bonerad, 2007; Nolen, 2007; Schaffner & Schiefele, 2007; Wigfield & Guthrie, 1997) and scales referring to aspects of our predictor scale motivation in action (e.g., Greaney & Neuman, 1990; Nolen, 2007; Schiefele & Schaffner, 2016; Wigfield & Guthrie, 1997) are already well established in other instruments. Scales based on normative beliefs (for TPB-based studies, see Miesen, 2003; for non-TPB-based studies, see Schiefele & Schaffner, 2013; van Schooten & de Glopper, 2002; Wigfield & Guthrie, 1997) and scales on motivation regarding thematically congruent consequences (e.g., Möller & Bonerad, 2007) are also part of other questionnaires. However, for both scales, we found no significant impact on recreational reading activities.

Regarding the subjective norm scale, Armitage and Conner (2001) and Hausenblas et al. (1997) reported that in most studies, scales concerning the subjective norm are the weakest predictors. This is often due to an insufficient operationalization. Thus, in future studies more than one item per group of socialization agents should be used, making it possible to split it up into homogenous subscales. Moreover, one might also include descriptive aspects of normative beliefs (i.e., what the socialization agents are perceived to do), which were found to be a better predictor than the injunctive aspects (i.e., what socialization agents are expected to value) in some previous studies (see Manning, 2009; Rivis & Sheeran, 2003). With regard to the predictor scale motivation regarding thematically congruent consequences, it is no surprise that this factor showed no explanatory value: As this scale includes the aspect reading for learning, it might be more relevant when predicting reading for school than when predicting recreational reading (cf. the weak effects regarding this predictor on leisure time reading in Möller & Bonerad, 2007).

Beyond the congruencies between our scales and existing questionnaires, there are also two aspects covered by our questionnaire that do not seem to be included in the MRQ and many other instruments. The first of these scales is related to thematically incongruent costs and benefits; the second of these scales is controllability (for rare exceptions, see the few TPB-based studies on leisure time reading, such as Miesen, 2003; van Schooten & de Glopper, 2002). Thus, our results stress the importance of including environmental aspects in questionnaires on determinants of recreational reading (for previous evidence regarding thematically incongruent costs and benefits, see Dietz et al., 2005; Nippold et al., 2005; Schiefele & Schaffner, 2013, 2016; for the relevance of controllability, see Armitage & Conner, 2001; Hagger et al., 2002; Miesen, 2003; van Schooten & de Glopper, 2002).

## Comprehensiveness of the Developed Questionnaire

When discussing the issue of the comprehensiveness of the developed questionnaire, one crucial distinction between the present study and existing studies on reading motivation has to be taken into account: As already mentioned, beliefs pertinent to leisure time reading and beliefs regarding school-related reading may differ (cf. De Naeghel et al., 2012). As we were interested primarily in leisure time reading as a self-selected activity, we focused on this facet in the present study. Thus, beliefs that are specific to school-related reading cannot be expected to emerge from our results. Also, it is unsurprising that typical school-related dimensions such as those contained in the MRQ (e.g., grades, competition)<sup>4</sup> did not appear at all in our study. Thus, no items related to this aspect are included in our questionnaire.

The qualitative study by Schiefele and Schaffner (2013) supports our results: In their study, only one child named competition as an answer on the open-ended question. Obviously, aspects related to achievement and social comparison are not salient in a leisure time context (cf. Klauda & Wigfield, 2012). This is in accordance with the notion of leisure time reading as intrinsically fostering creativity and active, deliberative, and responsible participation in cultural life, independently of external pressures resulting from competition and grades. Thus, taken together, regarding step 2 in our discussion, our instrument proved to be fairly comprehensive.

## Practical Implications for School and Home Environments

Although our study is on leisure time reading activities, it nevertheless has some implications for teachers and classrooms. For example, our results show that parental education and children's gender interact when explaining leisure time reading. Thus, teachers should focus on promoting functional leisure time reading habits, especially when confronted with boys with less formally educated parents. However, due to the notorious instability of interaction effects, replications of these effects should be awaited.

Moreover, our results show that the TPB predictor scales have explanatory power above and beyond variables such as gender and parental education. Thus, teachers and parents as socialization agents should support the development of children's behavioral beliefs and aim to create a nurturing reading environment, which will in turn be reflected in positive control beliefs. Thus, both in schools and in home environments, books that may catch and hold the interest of both boys and girls should be provided. Furthermore, until the intrinsic value of reading has developed in children, establishing fixed reading time slots both at school and at home may

decrease thematically incongruent costs associated with a planned individual decision to spend time on reading.

## Limitations and Avenues for Further Research

Our results are based on students from the metropolitan area of Nuremberg, Germany. Thus, further studies should check generalizability across countries and school systems. Nevertheless, although such studies may result in some refinements regarding the effect size of one determinant or another, we are confident that we have extracted the general pattern of salient determinants of leisure time reading among elementary school students.

As mentioned previously, the predictor scale related to normative beliefs might be expanded by including descriptive beliefs and differentiated according to groups of socialization agents in further studies. This might avoid an underestimation of its explanatory value. Furthermore, differences in explanatory value for recreational reading activities among the different reference groups could be explored.

As already discussed, multicollinearity problems with the predictor motivation in action occurred in our study. We can imagine two possible explanations: One reason could be that the rather young children in our study had some difficulties in differentiating among the various predictors of recreational reading. However, the results might indicate that intrinsic value is simply at the core of leisure time activities. This would be in accordance with the findings of Kröner and Dickhäuser (2009), who saw a similarly high correlation of intrinsic value and subjective norm for cultural leisure time activities in their work with adolescents, who should be easily able to cognitively differentiate between these constructs. Finally, one might argue that very early in one's reading career, the investigated constructs influence one another reciprocally, resulting in high correlations between them. To check for this, longitudinal analyses of such reciprocal effects should be conducted.

## Conclusion

The aim of the present study was to systematically develop comprehensive, reliable, and valid scales for the determinants of leisure time reading from the perspective of elementary school students. With the resulting questionnaire, both personal characteristics and perceived environmental factors explained leisure time reading activities above and beyond background variables such as parental educational attainment and children's gender. Although the results were in accordance with evidence from existing reading questionnaires, new

or rarely considered aspects, especially from the environmental side, were also identified as relevant determinants of recreational reading. Thus, the aim of the present study may be considered to have been achieved. In future research, our questionnaire might be applied to the investigation of an aspect that is often neglected in studies tied to the discourse of the instrumental and economical significance of reading literacy (cf. OECD & Statistics Canada, 2011): reading as an avenue to aesthetic experience, which has a value of its own (cf. Spinner, 2008).

## NOTES

The data collection for this research was supported by a grant from the Staedtler Foundation (DS/eh S22-S26/10) to Stephan Kröner.

<sup>1</sup> Regarding the number of participants, this is in accordance with the recommended number of approximately 25 participants, as outlined by Francis et al. (2004).

<sup>2</sup> Regarding the age of the children, one might argue that it is difficult for children to verbalize their thoughts and feelings or the specific reasons why they read or do not read in their leisure time. Generally, however, guided interviews with children between 8 and 10 years old are considered an adequate research method as long as the questions asked are adjusted to the language register and the cognitive abilities of the children (cf. Emde & Fuchs, 2012; Heinzl, 2012). With regard to the qualitative study, the questions were worded quite simply, and difficulties in understanding the questions on the part of the children could not be identified. Finally, the number of statements coded in our study (on average, five statements per person and question) can be interpreted as evidence that the children did not have any difficulties answering the questions (cf. Curtis, Weiler, & Ham, 2010; Sutton et al., 2003).

<sup>3</sup> Coding guidelines are available upon request.

<sup>4</sup> The grade dimension of the MRQ is operationalized as "I read to improve my grades" and the competition dimension, for example, as "I like being the best in reading" (Wigfield & Guthrie, 1997, p. 432).

## REFERENCES

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11–39). Berlin, Germany: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour: Reactions and reflections. *Psychology & Health*, 26(9), 1113–1127. doi:10.1080/08870446.2011.613995
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. In P.A.M. Lange, A.W. Kruglanski, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 438–459). London, UK: Sage.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T., & Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285–303. doi:10.1598/RRQ.23.3.2
- Armitage, C.J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471–499. doi:10.1348/014466601164939
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W., & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* [Multivariate analysis methods: An application-oriented introduction] (13th ed.). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- 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. doi:10.1598/RRQ.34.4.4

- Becker, R., & Schubert, F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen: Eine Matching-Analyse im Längsschnitt mit Querschnittsdaten von PIRLS 2001 und PISA 2000 [Social inequality of reading literacy: A longitudinal analysis with cross-sectional data of PIRLS 2001 and PISA 2000 utilizing the pairwise matching procedure]. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(2), 253–284. doi:10.1007/s11575-006-0055-0
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R., Voss, A., & Walther, G. (2005). *IGLU: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente* [IGLU: Scale manual for the documentation of the survey instruments]. Münster, Germany: Waxmann Verlag.
- Cipielewski, J., & Stanovich, K.E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1), 74–89. doi:10.1016/0022-0965(92)90018-2
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experiences and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Curtis, J., Weiler, B., & Ham, S. (2010). Identifying beliefs underlying visitor behaviour: A comparative elicitation study based on the theory of planned behaviour. *Annals of Leisure Research*, 13(4), 564–589. doi:10.1080/11745398.2010.9686865
- De Naeghel, J., 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. doi:10.1037/a0027800
- Dietz, F., Schmid, S., & Fries, S. (2005). Lernen oder Freunde treffen? Lernmotivation unter den Bedingungen multipler Handlungsoptionen [Learning or meeting friends? Learning motivation under conditions of multiple action opportunities]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19(3), 173–189. doi:10.1024/1010-0652.19.3.173
- Emde, M., & Fuchs, M. (2012). Datenqualität in standardisierten Interviews mit Kindern [Data quality of standardized interviews with children]. In F. Heinzel (Ed.), *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* [Methods of childhood research: A review of research approaches to childhood perspective] (2nd ed., pp. 335–349). Weinheim, Germany: Beltz Juventa.
- Enquete-Kommission Kultur in Deutschland. (2007). *Schlussbericht der Enquete-Kommission "Kultur in Deutschland"* [Final report of the Enquete-Commission "Culture in Germany"]. Berlin, Germany: Deutscher Bundestag. Retrieved from <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>
- Fleiss, J., & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33(3), 613–619. doi:10.1177/001316447303300309
- Francis, J.J., Eccles, M.P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., ... Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behaviour: A manual for health service researchers*. Newcastle upon Tyne, UK: Centre for Health Services Research, University of Newcastle upon Tyne.
- Greaney, V., & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 172–195. doi:10.2307/748001
- Guthrie, J.T., van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C.C., ... Mitchell, A.M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306–332. doi:10.1598/RRQ.31.3.5
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (Eds.). (1997). *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- 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. doi:10.1207/s1532799xssr0303\_3
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., & Biddle, S.J.H. (2002). A meta-analytic review of the theories of reasoned action and planned behavior in physical activity: Predictive validity and the contribution of additional variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(1), 3–32. doi:10.1123/jsep.24.1.3
- Hausenblas, H.A., Carron, A.V., & Mack, D.E. (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19(1), 36–51. doi:10.1123/jsep.19.1.36
- Heinzel, F. (Ed.) (2012). *Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* [Methods of research on childhood: An overview about research approaches toward the children's perspective] (2nd ed.). Weinheim, Germany: Beltz Juventa.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung [Reading promotion]. *Praxis Deutsch*, 127(4), 17–26.
- Klauda, S.L., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44(1), 3–44. doi:10.1177/1086296X11431158
- Kröner, S. (2013). Kulturelle Partizipation bei Jugendlichen als Feld der Person-Umwelt-Transaktion [Cultural participation in adolescents as a field of person-environment transaction]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(Suppl. 3), 233–256. doi:10.1007/s11618-013-0432-y
- Kröner, S., & Dickhäuser, O. (2009). Die Rolle von Eltern, Peers und intrinsischem Wert für die rezeptive hochkulturelle Praxis von Gymnasiasten der Sekundarstufe II [On the significance of parents, peers and intrinsic value for receptive cultural activities in secondary school students]. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(1), 53–63. doi:10.1024/1010-0652.23.1.53
- Liebau, E. (2007). Über Geschmack lässt sich (nicht) streiten: Perspektiven ästhetischer Bildung [There's (no) accounting for taste: Perspectives of aesthetic education]. In E. Liebau & J. Zirfas (Eds.), *Schönheit: Traum - Kunst - Bildung* [Aesthetics: Dream, art, education] (pp. 209–222). Bielefeld, Germany: transcript Verlag.
- Malloy, J.M., Marinak, B.A., Gambrell, L.B., & Mazzoni, S.S. (2013). Assessing motivation to read: The Motivation to Read Profile-revised. *The Reading Teacher*, 67(4), 273–282. doi:10.1002/trtr.1215
- Manning, M. (2009). The effects of subjective norms on behaviour in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *British Journal of Social Psychology*, 48(4), 649–705. doi:10.1348/014466608X393136
- McKenna, M.C., & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43(8), 626–639. doi:10.1598/RT.43.8.3
- 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. doi:10.2307/748205
- Miesen, H.W.J.M. (2003). Predicting and explaining literary reading: An application of the theory of planned behavior. *Poetics*, 31(3/4), 189–212. doi:10.1016/S0304-422X(03)00030-5
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. doi:10.1037/a0021890
- Möller, J., & Bonerad, E.-M. (2007). Fragebogen zur Habituellen Lesemotivation [Habitual reading motivation questionnaire]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54(4), 259–267.
- Morrow, L.M. (1996). *Motivating reading and writing in diverse classrooms: Social and physical contexts in a literature-based program* (NCTE Research Report No. 28). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary school in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Murnaghan, D.A., Blanchard, C.M., Rodgers, W.M., LaRosa, J.N., MacQuarrie, C.R., MacLellan, D.L., & Gray, B.J. (2010). Predictors of physical activity, healthy eating and being smoke-free in teens: A theory of planned behaviour approach. *Psychology & Health, 25*(8), 925–941. doi:10.1080/08870440902866894
- Murray, T.S., Kirsch, I.S., & Jenkins, L.B. (1998). *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the first International Adult Literacy Survey* (NCES 98-053). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Nippold, M.A., Duthie, J.K., & Larsen, J. (2005). Literacy as a leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*(2), 93–102. doi:10.1044/0161-1461(2005/009)
- Nolen, S.B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction, 25*(2/3), 219–270. doi:10.1080/07370000701301174
- OECD & Statistics Canada. (2011). *Literacy for life: Further results from the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris, France: OECD Publishing.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*(4), 550–559. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Rhodes, R.E., & Dean, R.N. (2009). Understanding physical inactivity: Prediction of four sedentary leisure behaviors. *Leisure Sciences, 31*(2), 124–135. doi:10.1080/01490400802685948
- Rivis, A., & Sheeran, P. (2003). Descriptive norms as an additional predictor in the theory of planned behaviour: A meta-analysis. *Current Psychology, 22*(3), 218–233. doi:10.1007/s12144-003-1018-2
- Rosenblatt, L.M. (Ed.) (2005). *Making meaning with texts: Selected essays*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation [Effects of habitual reading motivation on the situational representation of text]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 54*(4), 268–286.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2013). Die Lesemotivation von Grundschulkindern und -schülern der sechsten Klassenstufe [Reading motivation of sixth-grade elementary school students: Results from an interview study]. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 60*(3), 214–233. doi:10.2378/peu2013.art17d
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 221–237. doi:10.1002/rrq.134
- 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. doi:10.1002/RRQ.030
- Schüller, E.M. (2014). *Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern: Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens* [Reading as leisure time activity of primary school students: Development of scales based on the theory of planned behavior] (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/5488>
- Sideridis, G.D., & Padelidu, S. (2001). The motivational determinants of students at risk of having reading difficulties: Planned behavior theory and goal importance. *Remedial and Special Education, 22*(5), 268–279. doi:10.1177/074193250102200502
- Spinner, K.H. (1989). Literaturunterricht und moralische Entwicklung [Literature classes and moral development]. *Praxis Deutsch, 16*(95), 13–19.
- Spinner, K.H. (2008). Lesen als ästhetische Bildung [Reading as aesthetic education]. In A. Bertschi-Kaufmann (Ed.), *Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung* [Reading skills, reading performance, reading promotion] (pp. 83–94). Zug, Switzerland: Klett und Balmer.
- Stokmans, M.J.W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics, 26*(4), 245–261. doi:10.1016/S0304-422X(99)00005-4
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences, 45*, 101–113. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.022
- Sutton, S., French, D.P., Hennings, S.J., Mitchell, J., Wareham, N.J., Griffin, S., ... Kinmonth, A.L. (2003). Eliciting salient beliefs in research on the theory of planned behaviour: The effect of question wording. *Current Psychology, 22*(3), 234–251. doi:10.1007/s12144-003-1019-1
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing, 22*(1), 85–106. doi:10.1007/s11145-008-9133-y
- van Schooten, E., & de Gloppe, K. (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics, 30*(3), 169–194. doi:10.1016/S0304-422X(02)00010-4
- van Schooten, E., de Gloppe, K., & Stoel, R.D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics, 32*(5), 343–386. doi:10.1016/j.poetic.2004.07.001
- Wang, J.H., & 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), 162–186. doi:10.1598/RRQ.39.2.2
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study* (Research Report No. 34). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432. doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Wirtz, M., & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität* [Inter-rater agreement and inter-rater reliability]. Göttingen, Germany: Hogrefe.

Submitted April 24, 2016

Final revision received August 7, 2016

Accepted August 11, 2016

**ELISABETH M. SCHÜLLER** (corresponding author) is a postdoctoral researcher at the Leibniz Institute for Educational Trajectories in Bamberg, Germany. This article originates from her previous work as a research scientist at the Chair in

Empirical Educational Sciences in the Department of Education at Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nuremberg, Germany; e-mail [elisabeth.schueller@fau.de](mailto:elisabeth.schueller@fau.de).

**LISA BIRNBAUM** is a research scientist at the Chair in Empirical Educational Sciences in the Department of Education at Friedrich-Alexander-Universität

Erlangen-Nürnberg, Nuremberg, Germany; e-mail [lisa.birnbaum@fau.de](mailto:lisa.birnbaum@fau.de).

**STEPHAN KRÖNER** is professor at the Chair in Empirical Educational Sciences in the Department of Education at Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nuremberg, Germany; e-mail [stephan.kroener@fau.de](mailto:stephan.kroener@fau.de).

## APPENDIX

### Elements of the Set of Categories for and Against Reading as a Leisure Time Activity and Extracted Predictor Scales

Elements of the set of categories	Number of coded statements	Number of interviewees in each category	Main study, with extracted predictor scales
1. Behavioral beliefs	162	26	Pilot studies 1 and 2
1.1. Behavioral beliefs related to motivation in action (e.g., "Because it's fun")	106	26	
1.2. Behavioral beliefs related to thematically congruent consequences ( <i>acquisition vs. no acquisition of knowledge and reading/writing competencies</i> ) (e.g., "You said books about plants. Why are you reading those?" "Because my mum and I got a vegetable patch last year, and I want to learn more about planting")	30	15	
1.3. Behavioral beliefs related to thematically incongruent costs and benefits (e.g., "What is keeping you from reading?" "At the moment, the weather is nice. That's why I don't read so often. I prefer playing outside")	31	19	
2. Normative beliefs (e.g., "My mum and my dad, because he also reads a lot")	103	26	
3. Control beliefs	121	26	
3.1. Control beliefs related to self-efficacy (e.g., "Why is it easy for you to read [in your leisure time]?" "Because I am good at it")	40	24	Subjective norm: Four items (e.g., "My friends approve of me reading in my leisure time"); Cronbach's $\alpha = .61$
3.2. Control beliefs related to controllability (e.g., "I take piano lessons, violin lessons. I play football....There isn't much time left")	76	24	Perceived behavioral control
In total	386	26	Self-efficacy: Three items (e.g., "Reading is difficult for me"); Cronbach's $\alpha = .75$
			Controllability: Three items (e.g., "I can read in peace during leisure time"); Cronbach's $\alpha = .79$

*Note.* For each element of the set of categories, the number of coded statements is given, along with the number of interviews from which these statements were derived. Attention should be paid to the calculation of the number of interviewees commenting on each category: Here, interviewees with codings in more than one lower level category were counted only once for the respective higher level category. Thus, the number of interviewees at higher level categories is often less than the sum of the respective lower level categories. Further anchor examples of the single categories are illustrated in Schüller (2014).<sup>a</sup>

<sup>a</sup>Schüller, E.M. (2014). *Lesen als Freizeitbeschäftigung von Grundschulkindern: Entwicklung von Skalen auf Grundlage der Theorie des geplanten Verhaltens* [Reading as leisure time activity of primary school students: Development of scales based on the theory of planned behavior] (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/5488>.