

Hertel, Silke; Jude, Nina; Naumann, Johannes

Leseförderung im Elternhaus

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Artelt, Cordula [Hrsg.]; Hartig, Johannes [Hrsg.]; Jude, Nina [Hrsg.]; Köller, Olaf [Hrsg.]; Prenzel, Manfred [Hrsg.]; Schneider, Wolfgang [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster : Waxmann 2010, S. 255-275

urn:nbn:de:0111-opus-35388



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Eckhard Klieme, Cordula Artelt, Johannes Hartig,
Nina Jude, Olaf Köller, Manfred Prenzel,
Wolfgang Schneider und Petra Stanat (Hrsg.)

PISA 2009

Bilanz nach einem Jahrzehnt



Waxmann 2010
Münster/New York/München/Berlin

Inhalt

Organisationsstruktur von PISA 2009 in Deutschland 9

Kapitel 1

Das *Programme for International Student Assessment* (PISA) 11

Nina Jude und Eckhard Klieme

| | | |
|-----|---|----|
| 1.1 | Geschichte und Zielsetzung | 11 |
| 1.2 | PISA 2009 – Durchführung in Deutschland | 15 |
| 1.3 | Analysen von Trend und Veränderung | 19 |
| 1.4 | Ausblick | 19 |
| | Literatur | 20 |

Kapitel 2

Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009 23

Johannes Naumann, Cordula Artelt, Wolfgang Schneider und Petra Stanat

| | | |
|-------|--|----|
| 2.1 | Lesekompetenz in PISA | 24 |
| 2.1.1 | Rahmenkonzeption und Aufbau des Lesekompetenztests | 24 |
| 2.1.2 | Skalierung, Kompetenzstufen und Aufgabenbeispiele | 26 |
| 2.2 | Lesekompetenz im internationalen Vergleich | 33 |
| 2.3 | Schwache Leserinnen und Leser | 43 |
| 2.4 | Geschlechterunterschiede | 52 |
| 2.5 | Bildungsgangunterschiede | 55 |
| 2.6 | Lesekompetenz im Trend 2000 bis 2009 | 59 |
| 2.7 | Bilanz und Diskussion | 63 |
| | Literatur | 64 |
| | Anhang | 66 |

Kapitel 3

Lesemotivation und Lernstrategien 73

Cordula Artelt, Johannes Naumann und Wolfgang Schneider

| | | |
|-------|--|----|
| 3.1 | Einführung und Kapitelübersicht | 73 |
| 3.1.1 | Die Bedeutung von Lesemotivation und Lernstrategien für Lesekompetenz und kulturelle Teilhabe | 74 |
| 3.1.2 | Was ist Lesemotivation und wie wird sie in PISA gemessen? | 75 |
| 3.1.3 | Was sind Lernstrategien und wie werden sie in PISA gemessen? | 78 |
| 3.2 | Lesemotivation und Lesestrategien im internationalen Vergleich | 83 |
| 3.2.1 | Lesemotivation und Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation im internationalen Vergleich | 83 |
| 3.2.2 | Nutzung von und Wissen über Lernstrategien und hierauf bezogene Geschlechterunterschiede im internationalen Vergleich | 90 |
| 3.2.3 | Zusammenhänge zwischen Interesse, Motivation und Strategiekennntnis | 95 |
| 3.2.4 | Veränderungen über die Zeit (2000–2009) | 96 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 3.3 | Zusammenhänge von Lesemotivation und Lernstrategien mit Lesekompetenz | 102 |
| 3.3.1 | Zusammenhänge zwischen Lesemotivation und Lernstrategien in den OECD-Staaten | 103 |
| 3.3.2 | Vorhersage von Lesekompetenz aus Lesemotivation, Lernstrategien, sozialem Hintergrund und Geschlecht bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland | 106 |
| 3.4 | Bilanz und Diskussion | 109 |
| | Literatur | 111 |

Kapitel 4

Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht 113

Silke Hertel, Jan Hochweber, Brigitte Steinert und Eckhard Klieme

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | Fragestellungen und Datenbasis | 113 |
| 4.2 | Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten der Fünfzehnjährigen in PISA 2009 | 118 |
| 4.2.1 | Ressourcenausstattung und Entscheidungsspielräume an Schulen | 118 |
| 4.2.2 | Leistungsbewertung und Qualitätssicherung an Schulen | 121 |
| 4.2.3 | Schulklima und Lehrer-Schüler-Beziehung | 124 |
| 4.2.4 | Maßnahmen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund | 126 |
| 4.2.5 | Lernzeit und Klassengröße im Unterricht in der Landessprache | 128 |
| 4.2.6 | Klassenführung und kognitive Aktivierung im Unterricht in der Landessprache | 130 |
| 4.3 | Lernbedingungen im Deutschunterricht in der neunten Jahrgangsstufe | 133 |
| 4.3.1 | Didaktische und fachlich-inhaltliche Gestaltung des Deutschunterrichts | 134 |
| 4.3.2 | Dimensionen der Unterrichtsqualität | 139 |
| 4.4 | Bilanz | 143 |
| | Literatur | 146 |
| | Anhang | 149 |

Kapitel 5

Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009 153

Andreas Frey, Aiso Heinze, Dorothea Mildner,
Jan Hochweber und Regine Asseburg

| | | |
|-------|--|-----|
| 5.1 | Theoretischer Hintergrund | 153 |
| 5.1.1 | Mathematische Kompetenz bei PISA | 154 |
| 5.1.2 | Kompetenzstufen | 155 |
| 5.1.3 | Fragestellungen | 157 |
| 5.2 | Testkonzeption | 157 |
| 5.2.1 | Aufgabentypen und Aufgabenformate | 157 |
| 5.2.2 | Skalierung, Kompetenzstufenbildung und Aufgabenbeispiele | 158 |
| 5.3 | Ergebnisse | 161 |
| 5.3.1 | Internationaler Vergleich | 161 |
| 5.3.2 | Mathematische Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland | 167 |
| 5.3.3 | Veränderung mathematischer Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009 | 169 |
| 5.4 | Bilanz und Diskussion | 171 |
| | Literatur | 174 |
| | Anhang | 176 |

Kapitel 6

Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 177

Silke Rönnebeck, Katrin Schöps, Manfred Prenzel,
Dorothea Mildner und Jan Hochweber

| | | |
|-------|--|-----|
| 6.1 | Theoretischer Hintergrund | 177 |
| 6.2 | Testkonzeption | 179 |
| 6.2.1 | Aufbau des Tests | 179 |
| 6.2.2 | Skalierung und psychometrische Kennwerte des Naturwissenschaftstests | 180 |
| 6.3 | Ergebnisse | 183 |
| 6.3.1 | Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich | 183 |
| 6.3.2 | Naturwissenschaftliche Kompetenz in den Bildungsgängen in Deutschland | 189 |
| 6.3.3 | Veränderungen naturwissenschaftlicher Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009 | 191 |
| 6.4 | Bilanz und Diskussion | 193 |
| | Literatur | 195 |
| | Anhang | 198 |

Kapitel 7

Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz 199

Kapitel 7.1

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund 200

Petra Stanat, Dominique Rauch und Michael Segeritz

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.1.1 | Methodische Vorbemerkungen | 203 |
| 7.1.2 | Zentrale Befunde zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich | 206 |
| 7.1.3 | Zentrale Befunde für Jugendliche mit Migrationshintergrund unterschiedlicher Herkunft in Deutschland | 213 |
| 7.1.4 | Zusammenfassung und Diskussion | 224 |
| | Literatur | 228 |

Kapitel 7.2

Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb 231

Timo Ehmke und Nina Jude

| | | |
|-------|---|-----|
| 7.2.1 | Indikatoren zur Erfassung der sozialen Herkunft in PISA | 232 |
| 7.2.2 | Befunde zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb im internationalen Vergleich | 234 |
| 7.2.3 | Die soziale Herkunft der Jugendlichen in Deutschland | 242 |
| 7.2.4 | Veränderungen der Kompetenzen und Bildungswege von Jugendlichen aus unterschiedlichen Sozialschichten in Deutschland über die Zeit | 245 |
| 7.2.5 | Bilanz und Diskussion | 249 |
| | Literatur | 251 |
| | Anhang | 254 |

Kapitel 7.3

Leseförderung im Elternhaus 255

Silke Hertel, Nina Jude und Johannes Naumann

| | |
|---|-----|
| 7.3.1 Die Bedeutung der häuslichen Lernumgebung | 256 |
| 7.3.2 Die Erfassung von Leseförderung, Mediennutzung und Elternengagement in PISA 2009 | 259 |
| 7.3.3 Die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland | 260 |
| 7.3.4 Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder | 267 |
| 7.3.5 Bilanz und Diskussion | 272 |
| Literatur | 273 |

Kapitel 8

PISA 2000–2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem 277

Eckhard Klieme, Nina Jude, Jürgen Baumert und Manfred Prenzel

| | |
|--|-----|
| 8.1 Die Entwicklung von 2000 bis 2009 im Spiegel der PISA-Erhebungen und statistischer Daten | 279 |
| 8.1.1 Wie haben sich die Ergebnisse des Schulsystems verändert? | 279 |
| 8.1.2 Wie haben sich Kompetenzunterschiede zwischen sozialen Gruppen im vergangenen Jahrzehnt entwickelt? | 280 |
| 8.1.3 Wie haben sich die sozialen Bedingungen verändert, unter denen Jugendliche in Deutschland aufwachsen? | 282 |
| 8.1.4 Wie haben sich persönliche Einstellungen und Lebensformen von Jugendlichen verändert? | 284 |
| 8.1.5 Was hat sich in den Schulen verändert? | 285 |
| 8.2 Zur Bedeutung bildungspolitischer Rahmenbedingungen und Maßnahmen | 287 |
| 8.2.1 Die nationale Perspektive: Wie hat die Bildungspolitik in Deutschland auf PISA 2000 reagiert? | 288 |
| 8.2.2 Die internationale Perspektive: Wie aussagefähig ist der Vergleich der Bildungssysteme? | 291 |
| 8.3 PISA und die Bildungspolitik: Zwischenbilanz und Perspektiven | 294 |
| Literatur | 297 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| Abbildungsverzeichnis | 301 |
|-----------------------------|-----|

| | |
|---------------------------|-----|
| Tabellenverzeichnis | 303 |
|---------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Erläuterungen zur Ergebnisdarstellung | 306 |
|---|-----|

Kapitel 7

Soziokulturelle Bedingungsfaktoren, Lebensverhältnisse und Lesekompetenz

Zusätzlich zu der Erfassung der Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften werden in PISA auch Hinweise auf die familiären Lebensverhältnisse und den soziokulturellen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erhoben. Hierzu gehören Indikatoren für die soziale und ethnische Herkunft sowie Angaben zu außerschulischen Lernaktivitäten und der Förderung im Elternhaus. Diese Informationen können in Analysen einbezogen werden, um differentielle Aussagen zu treffen.

In diesem Kapitel werden ausgewählte Bereiche des soziokulturellen, ökonomischen und familiären Hintergrunds der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler betrachtet: Kapitel 7.1 berichtet vertiefende Analysen zu den Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Insbesondere wird auf Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen ethnischen Herkunftsgruppen eingegangen. Dargestellt wird darüber hinaus, wie sich die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit PISA 2000 verändert haben. Kapitel 7.2 betrachtet den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb. Analysiert wird, wie stark soziale Herkunft und Kompetenzen zusammenhängen und wie sich diese Kopplung seit PISA 2000 verändert hat. Vertiefende Analysen für Deutschland betrachten, wie sich Jugendliche aus unterschiedlichen Sozialschichten in Merkmalen der familiären Herkunft und der schulischen Lernumgebung unterscheiden. Kapitel 7.3 beschreibt die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler: Hierzu gehören die im Elternhaus verfügbaren Ressourcen, die lesebezogene Förderung sowie kulturelle Praktiken und die Einstellungen der Eltern selbst. Schließlich werden strukturelle und prozessbezogene Merkmale des Elternhauses mit der in PISA gemessenen Lesekompetenz in Verbindung gebracht.

Kapitel 7.3

Leseförderung im Elternhaus

Silke Hertel, Nina Jude und Johannes Naumann

Die Lesekompetenz eines Kindes entwickelt sich nicht erst während der Schulzeit, sondern wird durch Erfahrungen beeinflusst, die es bereits in der frühen Kindheit sammelt. Die Prozesse, die die individuelle Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation unterstützen, werden als „Lesesozialisation“ bezeichnet. Neben institutionellen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, wie beispielsweise Kindergärten, Horten und der Schule, ist das Elternhaus für diese Prozesse von wesentlicher Bedeutung. Dort machen Kinder die Erfahrungen, dass Sprache, Schrift und Lesen dem alltäglichen Leben zugehörig sowie gesamtgesellschaftlich und kulturell bedeutsam sind. Die häusliche Lernumgebung und die Leseförderung im Elternhaus vor und während der Schulzeit nehmen eine wesentliche Rolle in der Entwicklung der kindlichen Schriftsprachkompetenz ein. Die Lesesozialisation ist ein kontinuierlicher Prozess, in dem unterschiedliche Faktoren zusammenwirken. Hierzu gehören unter anderem die Leseressourcen, die sprach- und lesebezogene Förderung seitens der Eltern sowie die Bedeutung des Lesens im familiären Leben (Artelt et al., 2005; Stubbe, Buddeberg, Hornberg & McElvany, 2007; Rosebrock, 2006).

Dieses Kapitel beschreibt die häuslichen Lernumgebungen fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Insbesondere werden dabei diejenigen Merkmale des Elternhauses dargestellt, von denen theoretisch fundiert angenommen werden kann, dass sie für die Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz von Bedeutung sind. Diese Merkmale lassen sich in strukturelle Merkmale und Prozessmerkmale differenzieren (vgl. Watermann & Baumert, 2006). Zu den strukturellen Merkmalen gehören der sozioökonomische Status, der elterliche Bildungshintergrund (vgl. Kapitel 7.2) sowie der Migrationsstatus (vgl. Kapitel 7.1), deren Bedeutung in diesem Band bereits differenziert dargestellt worden ist. Das vorliegende Kapitel betrachtet die Prozessmerkmale im Elternhaus, zu denen die lesebezogenen Ressourcen, die lesebezogene Förderung der Kinder, die Einstellung der Eltern zum Lesen sowie die Bedeutung des Lesens im familiären Alltag gezählt werden können. Darüber hinaus wird dargestellt, wie sich die Beziehung zwischen dem Elternhaus und der Schule gestaltet.

Nachfolgend wird zunächst auf vorhandene Befunde zur Bedeutung der häuslichen Lernumgebungen für die Lesekompetenz eingegangen. Danach werden jene Indikatoren beschrieben, die im Rahmen von PISA 2009 zur Charakterisierung des Elternhauses erhoben wurden. Der Ergebnisteil stellt deskriptiv die Befunde zu den häuslichen Lernumgebungen dar und entwirft für einige der Merkmale ein Modell des Zusammenhangs zwischen den Merkmalen des Elternhauses und der Lesekompetenz sowie der Lesefreude. Abschließend werden die Befunde bilanzierend zusammengefasst.

7.3.1 Die Bedeutung der häuslichen Lernumgebung

Die häusliche Lernumgebung wird besonders durch die im Elternhaus verfügbaren Ressourcen, beispielsweise Bücher und Nachschlagewerke, sowie durch die Förderpraktiken der Eltern in der Kindheit und zum jetzigen Zeitpunkt geprägt. Zunehmend gewinnt auch die Verfügbarkeit von neuen Medien, wie dem Computer und Internet, an Bedeutung. Zusätzlich zur Förderung im Elternhaus können sich Eltern auch über Aktivitäten an der Schule ihres Kindes an dessen Schulalltag beteiligen. Diese Aspekte werden im Folgenden genauer betrachtet.

Ressourcen und Förderung

Wichtige Rahmenbedingungen der häuslichen Lernumgebungen und somit für die Interaktionen und Förderangebote im Elternhaus sind sozioökonomische und kulturelle Faktoren. Leseressourcen, zu denen Bücher und Nachschlagewerke, zunehmend aber auch der Zugang zu elektronischen Medien gehören, sind wesentliche Faktoren im Bildungsprozess aller Familienangehörigen (Franzmann, 2002; Lankes, Bos, Mohr, Pläßmeier & Schwippert, 2003). Es ist davon auszugehen, dass die Ressourcen im Elternhaus, die Einstellung der Eltern zum Lesen sowie ihre Aktivitäten zur Förderung des Lesens ihres Kindes in wechselseitigem Zusammenhang stehen (Buddeberg, Stubbe & Pothoff, 2008; Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995). Bei der Betrachtung der häuslichen Lernumgebungen sollten daher nicht nur das Vorhandensein unterschiedlicher Medien, sondern auch deren Nutzungshäufigkeit im alltäglichen Gebrauch berücksichtigt werden. Neben den kulturellen Ressourcen sind eine frühe sprachbezogene Förderung, die Leseförderung während der Grundschulzeit sowie das Vorbildverhalten der Eltern wichtige Faktoren des Elternhauses, die einen Bezug zur kindlichen Lesesozialisation aufweisen (McElvany, 2008).

Die frühe sprachbezogene Förderung und die Leseförderung während der Grundschulzeit sind geprägt durch Aktivitäten wie das gemeinsame Betrachten und Lesen von Bilderbüchern oder das Vorlesen von Büchern. Durch diese Aktivitäten vermittelt die Familie dem Kind Vorläuferfähigkeiten, die als Voraussetzung für den Erwerb von Lesekompetenz angesehen werden können. Auch die Lesemotivation der Kinder ist nicht unabhängig von leseunterstützenden Maßnahmen der Eltern, hierzu gehören neben dem Vorlesen auch prä- und paraliterarische Kommunikationsformen, wie beispielsweise Kinderlieder singen und Reime aufsagen (Richter & Plath, 2005; Hurrelmann, Hammer & Nieß, 1993).

Mit dem Eintritt in die Schule verändern sich die Formen der Lesesozialisation. Die eigenen Leseaktivitäten des Kindes stehen nun im Vordergrund, und durch die Anforderungen der Schule an das Lesenlernen werden neue Schwerpunkte gesetzt. Dennoch ist auch in dieser Phase elterliche Unterstützung gefragt. Dabei wirken sich neben der Bereitstellung von Medien insbesondere spezifische Leseförderungsaktivitäten auf die Entwicklung der Lesekompetenz aus (Sénéchal & Young, 2008; Hurrelmann, 2004). Hierzu gehört auch die Anschlusskommunikation als soziale Interaktion im Austausch über Gelesenes. Während diese in der frühen Kindheit in der Familie stattfindet, sind bei älteren Schülerinnen und Schülern institutionelle Einflussfaktoren ebenso von Bedeutung wie der Austausch über Gelesenes mit Mitschülerinnen und Mitschülern (Groeben & Hurrelmann, 2002; Rosebrock, 2009).

Neben spezifischen Aktivitäten der Leseförderung ist das Vorbildverhalten der Eltern ein wichtiges Merkmal des Elternhauses, das sich auf die Lesesozialisation des Kindes auswirken kann. Das Vorbildverhalten der Eltern bietet kulturelle Orientierungen, die sich in der Wertschätzung des Lesens in der Familie, in den Einstellungen der Eltern zum Lesen und in der alltäglichen Praxis des Lesens in der Familie widerspiegeln. All diese Aspekte

werden vom Kind wahrgenommen und als Modell für das eigene spätere Leseverhalten herangezogen (Hurrelmann, 1994). Eltern, die viel und gerne in der Gegenwart ihres Kindes lesen, werden von ihm als positives Vorbild wahrgenommen und beeinflussen dadurch die Entwicklung von Leseinteresse, Lesefreude und Lesekompetenz (Stubbe et al., 2007). Zu den wesentlichen Faktoren, die ein konstruktives Leseklima in der Familie schaffen, zählen die soziale Einbindung in das Lesen, Gespräche und prä- und paraliterarische Kommunikation, das Leseverhalten der Eltern, das Familienklima sowie die Nutzung elektronischer Medien durch die Eltern (Hurrelmann et al., 1993; Hurrelmann, 2004; Rolff, Leucht & Rösner, 2008).

Zusammengenommen stellen die hier dargestellten Leseressourcen, Lesepraktiken und LeseEinstellungen der Eltern bedeutsame Prozessmerkmale dar, die voneinander abhängig sind und den Prozess der Lesesozialisation des Kindes auf unterschiedliche Weise bedingen. Auch wenn die Lesekompetenz des Kindes in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Familie steht, sind die vermittelnden Wirkungen dieser Prozessfaktoren dabei von wesentlicher Bedeutung (Watermann & Baumert, 2006). In Abschnitt 7.4 werden daher die Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen des Elternhauses einerseits sowie der Lesekompetenz und Lesefreude der Kinder andererseits modelliert und analysiert.

Neue Medien

Neben der Verfügbarkeit von klassischen Printmedien wie Zeitungen, Romanen oder Gedichten werden elektronische Medien in der Lesesozialisation von Jugendlichen zunehmend bedeutsam (Groeben, 1999). Dabei ist zum einen nach dem konkreten Medium, zum anderen nach seinem Gebrauch zu differenzieren. Starker Fernsehkonsum ist im Allgemeinen negativ mit Lesekompetenz assoziiert (Beentjes & van der Voort, 1988; Comstock & Scharrer, 1999; Ennemoser & Schneider, 2007), wobei auch hier nach Art und Umfang des Konsums differenziert werden muss (Vorderer & Klimmt, 2006). Während der Konsum von Unterhaltungssendungen im Längsschnitt negativ mit der Entwicklung von Lesekompetenz gekoppelt ist, kann ein moderater Konsum von Informationssendungen für die Entwicklung von Lesekompetenz sogar förderlich sein. Weil jedoch Fernsehen und Lesen bei Jugendlichen um Zeit konkurrieren, ist wahrscheinlich, dass Jugendliche, die viel fernsehen, unter anderem deswegen eine schwächere Lesekompetenz entwickeln, weil sie ihre Lesefähigkeiten in weniger starkem Maß trainieren als Jugendliche, die große Mengen von Texten lesen und entsprechend viel Zeit dafür aufwenden (Ennemoser & Schneider, 2007). Insgesamt ist daher die Annahme plausibel, dass starker Fernsehkonsum negativ mit der Lesekompetenz zusammenhängt (vgl. Kapitel 3.1 in diesem Band).

Obwohl ebenfalls am Bildschirm, bedeutet der Umgang mit elektronischen Texten – wie sie insbesondere durch die Verbreitung des Internets Teil der Alltagswirklichkeit geworden sind – im Gegensatz zum Fernsehen auch zunächst einmal, dass Texte gelesen werden. Vor diesem Hintergrund ist es wahrscheinlich, dass die Menge elektronisch gelesener Texte positiv mit Lesekompetenz zusammenhängt. Tatsächlich ergeben sich solche Zusammenhänge (vgl. Kapitel 3.3): Die Menge des elektronischen Lesens ist über alle OECD-Staaten hinweg positiv mit Lesekompetenz assoziiert. Darüber hinaus behauptet – für die deutsche PISA-2009-Stichprobe – das elektronische Lesen seinen positiven Zusammenhang mit Lesekompetenz auch dann noch, wenn neben einer Reihe soziodemografischer und sozioökonomischer Einflussfaktoren der Lesekompetenz auch Lesefreude und Lesevielfalt im Printmedium kontrolliert werden (vgl. im Einzelnen Kapitel 3.3).

Umgekehrt kann ebenfalls argumentiert werden, dass die Fähigkeit, elektronische Texte zu lesen, im 21. Jahrhundert ein integraler Bestandteil von Lesekompetenz ist (OECD,

2010). Obwohl eine Reihe von Strategien, die für das Lesen von elektronischen Texten wichtig sind, auch für das Lesen von Print-Texten Relevanz haben (schließlich handelt es sich in beiden Fällen um Texte), hat das Lesen von elektronischen Texten eine Reihe spezifischer Voraussetzungen nicht nur auf der Ebene kognitiver Strategien, sondern auch auf der Ebene der technischen Beherrschung des Mediums. Zwar ist die Fähigkeit zum Lesen elektronischer Texte nicht mit Computerkenntnissen gleichzusetzen, und insgesamt weisen klassische Lesefähigkeiten deutlich höhere Zusammenhänge mit dem Lesen elektronischer Texte auf als Computerkenntnisse (Naumann, 2010). Jedoch darf ein bestimmtes Niveau basaler Computerkenntnisse nicht unterschritten werden, wenn einer Person der technische Zugang zu einem Text im elektronischen Medium möglich sein soll – was die erste Voraussetzung dafür ist, dass sich Lesestrategien und Lesekompetenz, die für den adäquaten Umgang mit elektronischen Texten nötig sind, ausbilden.

Vor dem Hintergrund dieser Zusammenhänge muss auch das Ausmaß, in dem Jugendliche in ihrem Elternhaus die Möglichkeit haben, mit elektronischen Texten umzugehen und das Ausmaß, in dem sie von dieser Möglichkeit Gebrauch machen, Gegenstand einer Beschreibung von Leseförderung im Elternhaus sein. Hierzu gehören erstens die Verfügbarkeit entsprechender Technologie (Computer und Internetanschluss), zweitens die Möglichkeit, mit einschlägigen elektronischen Textformaten wie E-Mails oder Webseiten in Kontakt zu kommen, und drittens die Nutzung elektronischer Texte seitens der Jugendlichen selbst.

Das schulbezogene Engagement der Eltern

Zahlreiche empirische Befunde weisen darauf hin, dass das schulbezogene Engagement der Eltern in einem positiven Zusammenhang mit der Leistung sowie leistungsrelevanten Verhaltensweisen und Einstellungen steht (Christenson, 1995; Crosnoe, 2009). So konnte gezeigt werden, dass ein hohes Engagement der Eltern nicht nur eine positivere Einstellung gegenüber der Schule bewirkt, sondern auch den Anteil an Absentismus und die Rate an Schulabbrechern reduziert sowie die akademische Leistung der Kinder erhöht (Astone & McLanahan, 1991; Epstein, 1986; Fehrmann, Keith & Reimers, 1987; Lareau, 1987; Stevenson & Baker, 1987). Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl in kognitiver als auch in nicht-kognitiver Hinsicht davon profitieren, wenn Eltern in ihrer schulischen Entwicklung involviert sind, beispielsweise indem sie anregende Lernumgebungen zu Hause schaffen, im Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern bleiben und an Schulaktivitäten teilnehmen (Alexander, Entwisle & Olson, 2007; Christenson, 2004; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Ma, 1999; Raver, Gershoff & Aber, 2007).

Im Schulalltag gibt es eine Vielfalt von Möglichkeiten für ein Engagement der Eltern. Hierzu gehören Aktivitäten, die einen Bezug zur Schule aufweisen, aber im Elternhaus stattfinden, beispielsweise das Helfen bei den Hausaufgaben oder Gespräche mit dem Kind über die Schule, aber auch die Beteiligung bei Aktivitäten in der Schule selbst oder in einem schulnahen Umfeld (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007). Damit einher geht die Frage nach der Motivation der Eltern, die sie dazu bewegt, sich an der Schule ihres Kindes verstärkt einzubringen. Hierzu gibt es bisher eher wenig Forschung (Green et al., 2007); allerdings wird vermutet, dass der sozioökonomische Hintergrund der Eltern hierbei von Relevanz ist und dass sich Eltern mit höherem sozioökonomischem Hintergrund stärker in die schulische Entwicklung ihres Kindes einbringen (Ho Sui-Chu & Willms, 1996). Es ist auch anzumerken, dass es für die Eltern schwieriger wird, sich intensiv in der Schule zu engagieren, wenn die Schüler älter und unabhängiger werden und der Einfluss ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zunimmt (Finn, 1998).

7.3.2 Die Erfassung von Leseförderung, Mediennutzung und Elternengagement in PISA 2009

Informationen zur Leseförderung im Elternhaus sowie zum elterlichen Engagement in der Schule werden in PISA maßgeblich über den Elternfragebogen erfasst. Der Elternfragebogen ist eine internationale Option und wird nicht in allen Teilnehmerstaaten eingesetzt. In Deutschland wurden die Eltern der Fünfzehnjährigen, die an der PISA-Studie teilnehmen, gebeten, Fragebögen auszufüllen. Somit wird es möglich, Informationen über die häuslichen Lernumgebungen aus Sicht der Eltern zu erfassen und in Analysen einzubeziehen.

In Deutschland haben Eltern von insgesamt 3 107 Schülerinnen und Schülern an der Befragung teilgenommen. Da die Teilnahme der Eltern auf freiwilliger Basis erfolgte, ist von einer Selbstselektion der Stichprobe auszugehen. So zeigten sich überproportionale Ausfälle in der Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund; Eltern von Schülerinnen und Schülern in Realschule und Gymnasium beantworteten den Fragebogen tendenziell häufiger als Eltern von Schülerinnen und Schülern in anderen Bildungsgängen.

Es ist weiterhin zu beachten, dass nur 14 der insgesamt 65 PISA-Teilnehmerstaaten im Jahr 2009 die Elternbefragung durchgeführt haben. Es erscheint daher nicht angemessen, einzelne Indikatoren des Fragebogens international vergleichend darzustellen, vielmehr soll in diesem Kapitel ein vertiefender Blick auf die Lernumwelten der Fünfzehnjährigen in Deutschland geworfen werden. Dabei werden auch Fragebogendaten einbezogen, die auf nationalen Ergänzungen beruhen. Dies betrifft insbesondere die für PISA 2009 neu entwickelte Skala zur wahrgenommenen Nützlichkeit des Lesens von Seiten der Eltern.

Neben allgemeinen Indikatoren des sozialen Status und der Lebenswelt der Fünfzehnjährigen (vgl. Kapitel 7.2) wurden im Elternfragebogen zu PISA 2009 solche Merkmale erfasst, von denen angenommen werden kann, dass sie mit der Lesekompetenz der Kinder in Zusammenhang stehen. Hierzu gehören die im Elternhaus vorhandenen medialen Ressourcen, Angaben über die Förderung der Lesekompetenz durch die Eltern sowie über die Leseaktivitäten und lesebezogenen Einstellungen der Eltern. Nach deskriptiven Analysen der verschiedenen Indikatoren für Deutschland werden Zusammenhänge zwischen der häuslichen Leseförderung, der Lesekompetenz und dem Leseinteresse der Schülerinnen und Schüler analysiert. Grundlage hierfür sind die Fragebogendaten der befragten Eltern, die in den Analysen analog zum Vorgehen der OECD an der Anzahl Fünfzehnjähriger in Deutschland relativiert werden.

Um einschätzen zu können, welche *medialen Ressourcen* dem Kind im Elternhaus zur Verfügung stehen, wurden die Eltern gefragt, ob im Elternhaus Bücher, elektronische Kommunikationsmedien, Zeitungen und Zeitschriften sowie Lexika vorhanden und dem Kind zugänglich sind. Auch die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, welche lesebezogenen Medien ihnen zu Hause zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wurden die Eltern um Angaben gebeten, wie oft und mit welchen Maßnahmen sie die Lesekompetenz ihrer Kinder unterstützen. Zum einen wurde danach gefragt, welche *Leseförderung* erfolgte, als das Kind die erste Klasse der Grundschule besuchte, zum anderen werden aktuelle gemeinsame Aktivitäten, die sich auf Mediennutzung beziehen, erfasst. Diese Fragen beziehen sich sowohl auf lesebezogene Aktivitäten, wie beispielsweise den Besuch einer Bibliothek, als auch auf Anschlusskommunikation, die auf Mediennutzung unterschiedlicher Art rekurren kann. Ein wesentlicher Faktor in der Bereitstellung von Medien und speziell Büchern im Elternhaus sowie im Umgang mit diesen ist die *Einstellung der Eltern* zum Lesen. So kann es wesentlich für die Entwicklung des Leseinteresses der Kinder sein, in welcher Weise die Eltern selbst als lesende Vorbilder erscheinen. Die Eltern wurden daher danach gefragt, wie viel Zeit sie damit verbringen, zum Vergnügen zu lesen, wie ausgeprägt ihre Lesemotivation ist und welche Bedeutung sie dem Lesen für ihren Alltag beimessen.

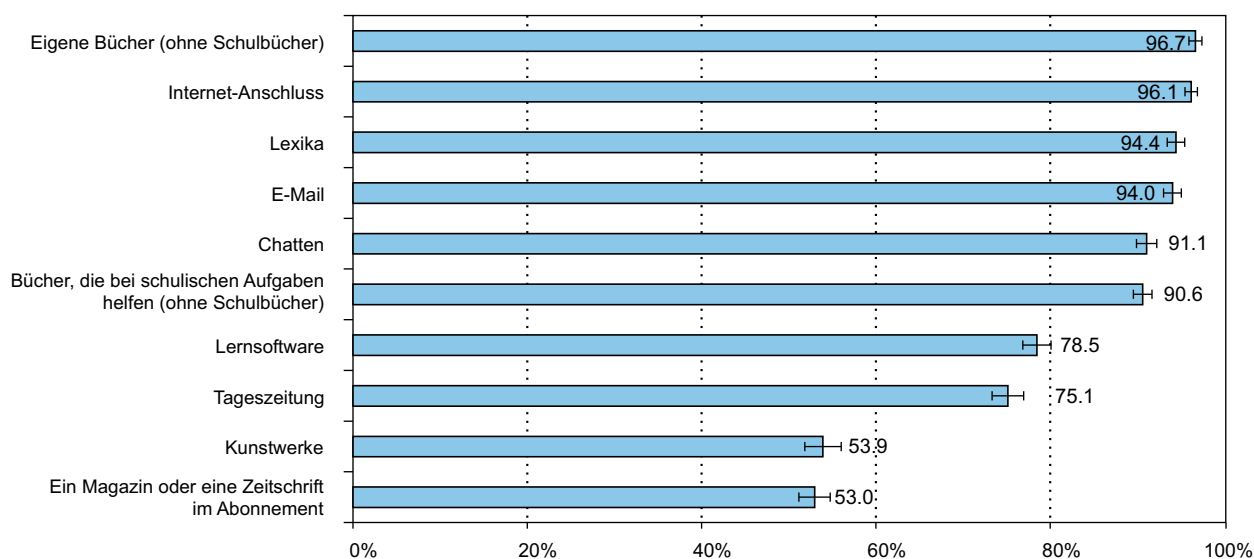
Die Eltern der an PISA 2009 teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden außerdem auch nach ihrem Engagement in der Schule ihres Kindes gefragt. Sie machten Angaben zu ihrer Teilnahme an Eltern-Lehrer-Gesprächen und Elternabenden, ihrem freiwilligen Engagement bei schulischen Aktivitäten sowie der Mitarbeit in schulischen Gremien. Diese Angaben ermöglichen es, die häusliche (Lern-)Umgebung der Schülerinnen und Schüler in Deutschland zu beschreiben. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den oben genannten Indikatoren deskriptiv dargestellt. Darüber hinaus wird eine theoretisch begründete Auswahl dieser Indikatoren in einem gemeinsamen Analysemodell mit der Lesekompetenz und Lesefreude der Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang gebracht.

7.3.3 Die häuslichen Lernumgebungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland

Im folgenden Abschnitt wird die häusliche Lernumgebung der Schülerinnen und Schüler auf Basis der in PISA 2009 erhobenen Daten deskriptiv beschrieben. Verwendet werden die Angaben von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern in den jeweiligen Fragebogeninstrumenten. Dabei werden auch die national ergänzten Fragebogenitems berücksichtigt. Prozentuale Angaben beziehen sich immer auf den relativen Anteil der Fünfzehnjährigen in Deutschland, von deren Eltern Daten vorliegen. Dargestellt werden die vorhandenen Leseressourcen und deren Nutzungshäufigkeit im Elternhaus, Angaben über die Leseförderung der Kinder sowie über die Leseaktivitäten der Eltern selbst. Abschließend werden die deskriptiven Befunde zum Elternengagement in den Schulen dargestellt.

Lesebezogene Ressourcen und Mediennutzung im Elternhaus

Die Verfügbarkeit von Medien im Elternhaus stellt eine zentrale Voraussetzung der Leseförderung dar. In PISA 2009 wurden im Elternfragebogen sowie im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler Informationen zur Verfügbarkeit von Printmedien wie Büchern und Zeitschriften wie auch zur Verfügbarkeit von Computer, Lernsoftware und Internet sowie deren Nutzung erfasst.

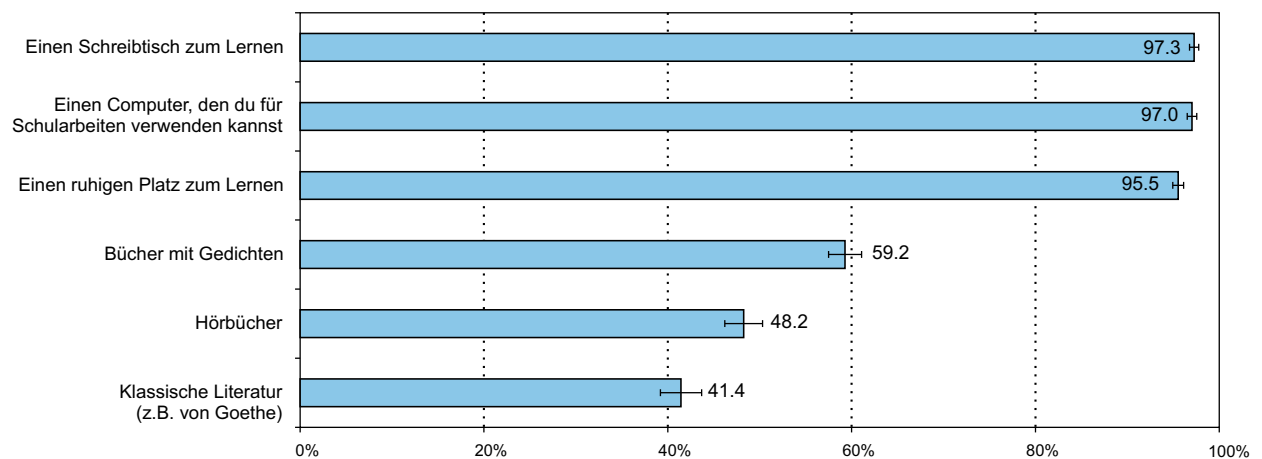


Anmerkung. Der jeweils abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich ± 2 Standardfehler.

Abbildung 7.3.1: Prozentuale Zustimmung der befragten Eltern zu den im Elternhaus zur Verfügung stehenden Medien

Die Angaben der Eltern, die den Fragebogen beantworteten, zeigen sehr deutlich, dass Bücher und Lexika sowie ein Internetanschluss oft vorhanden sind (vgl. Abbildung 7.3.1). Gängige Ressourcen in den Familien sind auch Lernsoftware und Tageszeitungen, Kunstwerke und Abonnements von Zeitschriften oder Magazinen finden sich seltener; etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler wächst in Elternhäusern auf, in denen diese verfügbar sind.

Ergänzt werden die Angaben der Eltern durch Informationen aus dem Fragebogen für Schülerinnen und Schüler. Fast alle fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland geben an, in ihrem Elternhaus über einen Schreibtisch zum Lernen, einen Computer, den sie für Schularbeiten verwenden können, sowie eine ruhige Lernumgebung zu verfügen (vgl. Abbildung 7.3.2).



Anmerkung. Der jeweils abgetragene Fehlerindikator kennzeichnet den Bereich ± 2 Standardfehler.

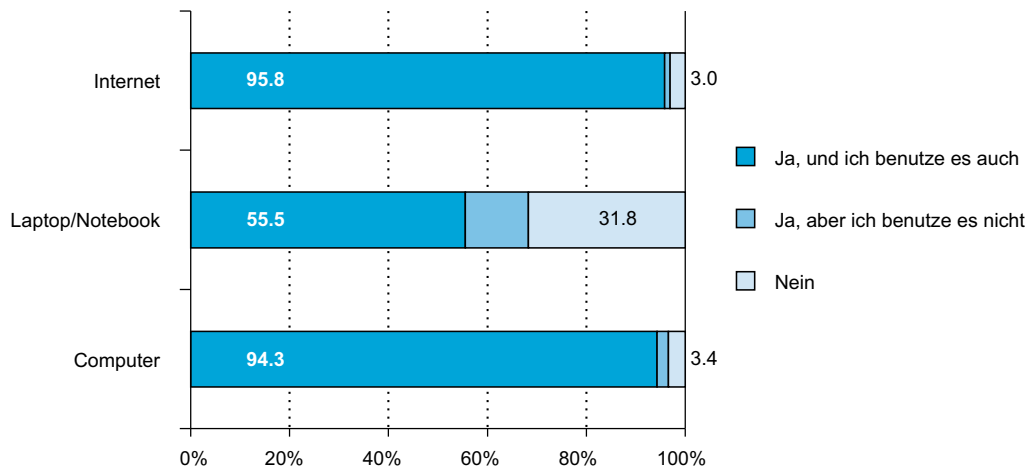
Abbildung 7.3.2: Prozentuale Zustimmung der befragten Schülerinnen und Schüler zu den im Elternhaus zur Verfügung stehenden Medien

Im Hinblick auf spezifische Ressourcen für den Erwerb von Lesekompetenzen zeigt sich ein differenziertes Bild: Bücher mit Gedichten stehen knapp 60 Prozent der Fünfzehnjährigen zur Verfügung, auf Hörbücher können knapp 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen und klassische Literatur findet sich in den Elternhäusern von rund 40 Prozent der Jugendlichen.

Computerausstattung und ICT-Literacy

Zur Beschreibung der häuslichen Nutzung elektronischer Texte werden acht Indikatoren betrachtet. Diese Indikatoren sind danach ausgewählt, dass sie „lesebezogen“ sind in dem Sinne, dass sie sich auf die zunächst einmal rezeptive Nutzung elektronischer Informationsressourcen beziehen oder Voraussetzungen dieser Nutzung zum Gegenstand haben (d.h. das Vorhandensein von Computer oder Internet). Dabei wird zwischen der Nutzung elektronischer Texte zu Freizeit- und zu schulbezogenen Zwecken unterschieden (zur Unterscheidung zwischen arbeits- und freizeitbezogener Computernutzung vgl. Panero, Lane & Albert, 1997; Richter, Naumann & Groeben, 2000).

Über 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler geben an, einen Desktop-Computer beziehungsweise einen Internetanschluss nicht nur zu Hause zu haben, sondern auch zu nutzen. Die Verfügbarkeit beziehungsweise Nutzung von portabler PC-Hardware (Notebook/Laptop) ist etwas geringer (vgl. Abbildung 7.3.3).

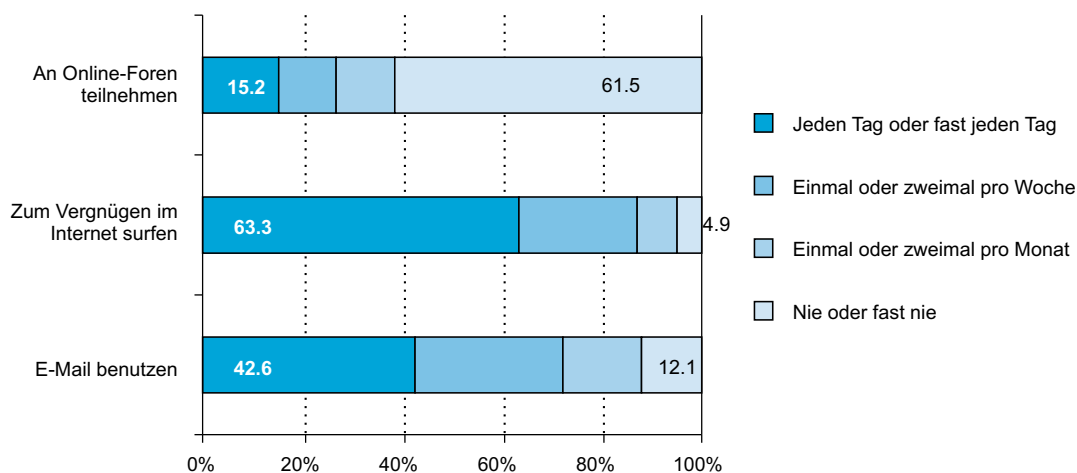


Anmerkung. Prozentuale Zustimmung zu den Antwortkategorien.

Abbildung 7.3.3: Antworten auf die Frage, inwieweit Computer, Laptop und Internet vorhanden sind und genutzt werden

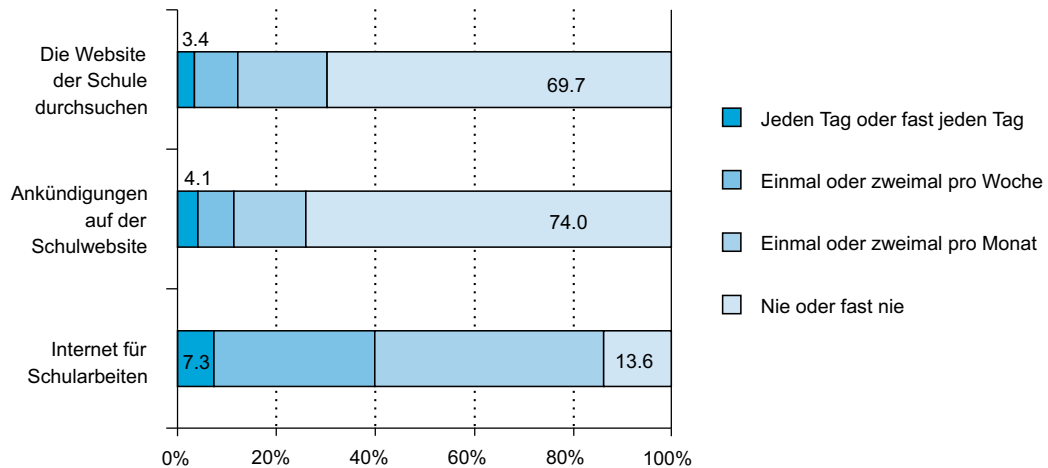
Nichtsdestoweniger besteht für Schülerinnen und Schüler in Deutschland im Prinzip ein guter Zugang zu denjenigen Ressourcen, die von der technischen Seite her die Voraussetzung dafür bilden, sich mit elektronischen Texten auseinanderzusetzen.

Nutzung elektronischer Texte in der Freizeit. Das freiwillige und vergnügte Lesen von Texten stellt einen wesentlichen Prädiktor für die Ausprägung von Lesekompetenz dar (vgl. Kapitel 3.1 und 3.3). Als Indikatoren der ganz oder teilweise freizeitbezogenen Rezeption elektronischer Texte nehmen wir die Teilnahme an Online-Foren, das Surfen im Internet zum Vergnügen sowie die Nutzung von E-Mails in den Blick. Wie aus Abbildung 7.3.4 ersichtlich wird, differiert das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler von diesen Varianten der Nutzung elektronischer Texte Gebrauch machen, stark. Während über 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler „Jeden Tag oder fast jeden Tag“ zum Vergnügen im Internet surfen, beteiligen sich ebenfalls über 60 Prozent „Nie oder fast nie“ an Online-Foren. Die E-Mail-Nutzung fällt zwischen diese beiden Extreme: Gut 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler nutzen E-Mail „Jeden Tag oder fast jeden Tag“, und weitere 30 Prozent „Einmal oder zweimal pro Woche“.



Anmerkung. Prozentuale Zustimmung zu den Antwortkategorien.

Abbildung 7.3.4: Freizeitbezogene Rezeption elektronischer Texte im häuslichen Umfeld



Anmerkung. Prozentuale Zustimmung zu den Antwortkategorien.

Abbildung 7.3.5: Schulbezogene Rezeption elektronischer Texte im häuslichen Umfeld

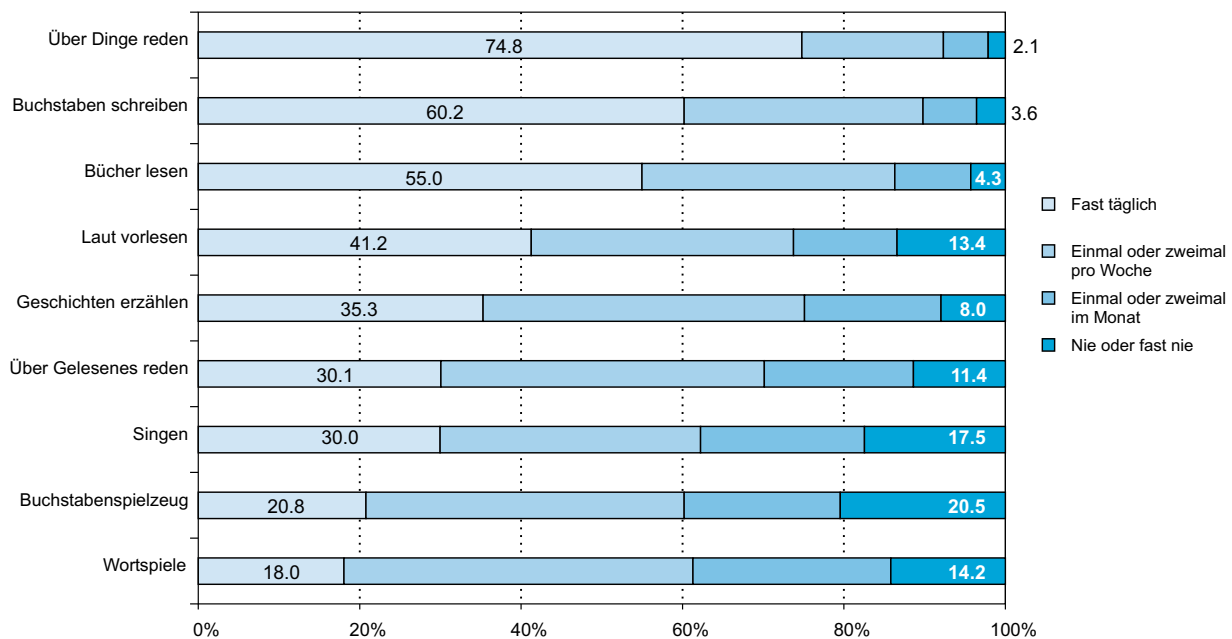
Nutzung elektronischer Texte für die Schule. Neben einer freizeitbezogenen Nutzung werden das Internet und die darin verfügbaren Texte und Medien zunehmend auch für schulische Zwecke genutzt. Das Ausmaß, in dem Schülerinnen und Schüler genau dies tun, ist in Bezug auf drei entsprechende Indikatoren in Abbildung 7.3.5 wiedergegeben.

Zur Erledigung schulischer Aufgaben surfen etwas weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Woche im Internet. Ebenfalls etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler geben an, lediglich ein- oder zweimal im Monat das Internet für Schularbeiten zu durchsuchen. Bei der Nutzung der Schulwebsite ist die Quote noch einmal deutlich geringer: Etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler geben jeweils an, die Schulwebsite „Nie oder fast nie“ zu nutzen, um nach Ankündigungen zu sehen oder die Website der Schule zu durchsuchen (oder Material hoch- oder herunterzuladen).

Familiäre Leseförderung im Grundschulalter und in der Gegenwart

Zusätzlich zu der Bereitstellung von Medien stellen elterliche Aktivitäten der Leseförderung einen zentralen Aspekt der Lesesozialisation im Elternhaus dar. Konkret handelt es sich hierbei um Interaktionen zwischen den Eltern und dem Kind, die einen Bezug zum Lesen aufweisen und in einer altersangemessenen Form erfolgen. Um dies zu erfassen, wurden in PISA 2009 die elterlichen Aktivitäten der Leseförderung erfragt: einerseits retrospektiv bezogen auf die Zeit nach der Einschulung in die Grundschule (Besuch der 1. Klasse), andererseits bezogen auf die aktuelle Unterstützung zum Zeitpunkt der PISA-2009-Erhebung.

Zum Zeitpunkt der Einschulung in die Grundschule ist die Lesesozialisation im Elternhaus maßgeblich dadurch geprägt, dass mit den Kindern über Dinge gesprochen wird sowie dass Buchstaben geschrieben und Bücher gelesen werden. Über 80 Prozent der Fünfzehnjährigen sind in Familien aufgewachsen, in denen diese Aktivitäten täglich oder ein- bis zweimal pro Woche stattfanden (vgl. Abbildung 7.3.6).



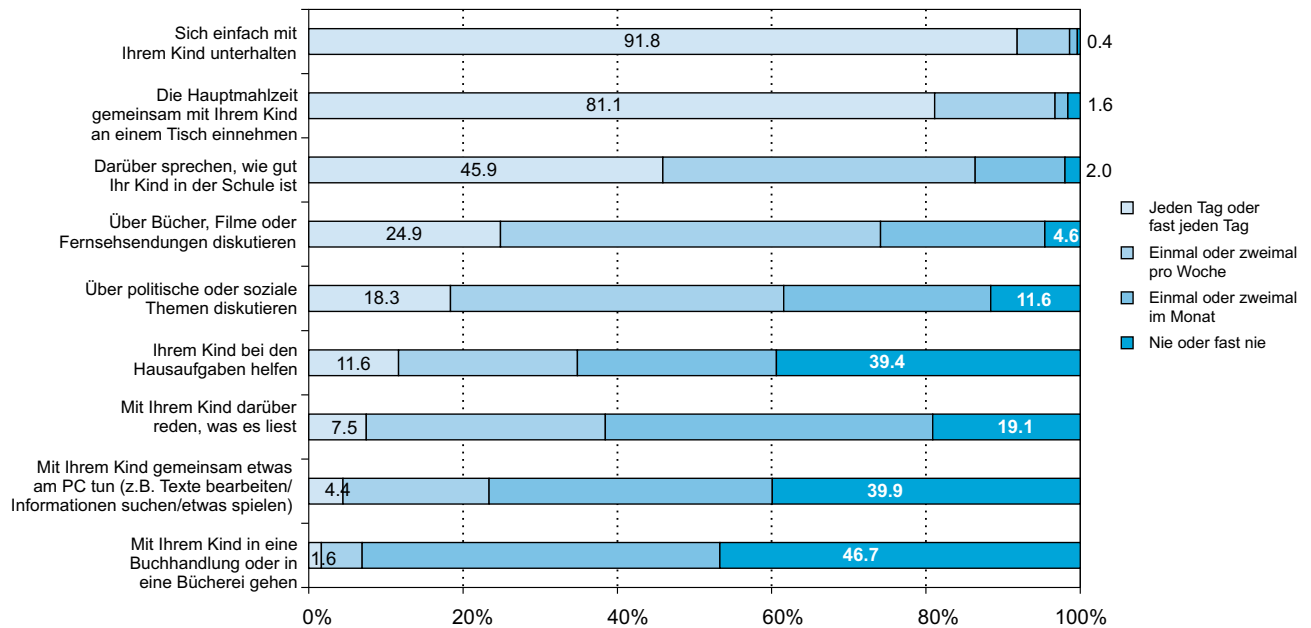
Anmerkung. Prozentuale Zustimmung zu den Antwortkategorien.

Abbildung 7.3.6: Angaben der befragten Eltern zur Leseförderung in der ersten Klasse der Grundschule

Der Mehrzahl der Kinder wurde von ihren Eltern mindestens einmal pro Woche laut vorgelesen. Auch das Erzählen von Geschichten und das Reden über Gelesenes gehörten bei den meisten zu den Aktivitäten, die mindestens einmal pro Woche im Elternhaus stattfanden. Etwas seltener waren das gemeinsame Singen, das Spielen mit Buchstabenspielzeug beziehungsweise das Spielen von Wortspielen.

Auch wenn die frühe Förderung im Elternhaus einen wichtigen Stellenwert bei der Entwicklung von Lesekompetenzen einnimmt, so ist auch die aktuelle Leseförderung durch die Eltern für die fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag von Bedeutung. Deshalb wurden die Eltern gebeten, einzuschätzen, wie häufig ausgewählte Aktivitäten gemeinsam mit dem Kind stattfinden (vgl. Abbildung 7.3.7). Dabei kann zwischen allgemeinen gemeinsamen Aktivitäten (zum Beispiel sich einfach mit dem Kind unterhalten, gemeinsam ein Mittagessen einnehmen, etwas am Computer tun), Aktivitäten mit allgemeinem Bezug zur Schule (zum Beispiel mit dem Kind darüber sprechen, wie gut es in der Schule ist, dem Kind bei den Hausaufgaben helfen) und Aktivitäten der Lese- und Mediensozialisation (zum Beispiel über Bücher, Filme und Fernsehsendungen diskutieren, mit dem Kind darüber reden, was es liest) unterschieden werden.

In Hinblick auf gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Jugendlichen im Allgemeinen zeigt sich, dass diese insbesondere durch das „sich einfach unterhalten“ geprägt sind; in der Mehrzahl der befragten Familien kommt dies (fast) jeden Tag vor. In den meisten befragten Familien gehört auch eine gemeinsame Mahlzeit zum Alltag. Einen vergleichsweise geringen Stellenwert in den Familien der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler nimmt das gemeinsame Arbeiten am Computer ein. Die allgemeinen schulbezogenen Aktivitäten im Elternhaus der Fünfzehnjährigen sind maßgeblich geprägt durch die Kommunikation der Eltern mit ihren Kindern über deren schulische Leistungen. In den meisten Familien werden regelmäßig Eltern-Kind-Gespräche zum schulischen Leistungsstand geführt. Hilfestellungen der Eltern bei den Hausaufgaben sind in dieser Altersstufe vergleichsweise selten. Zu den Aktivitäten, die spezifischer mit der Förderung von Lesekompetenzen in Verbindung gebracht werden können, gehört das gemeinsame Diskutieren über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen, das in etwa drei Vierteln



Anmerkung. Prozentuale Zustimmung zu den Antwortkategorien.

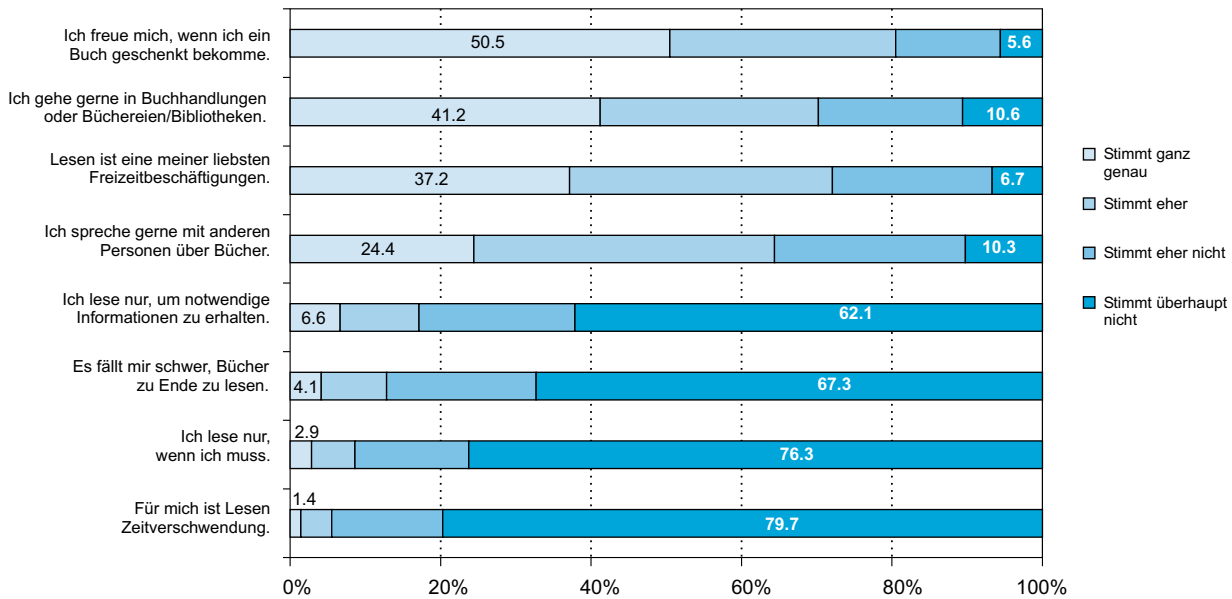
Abbildung 7.3.7: Angaben der befragten Eltern zu aktuellen gemeinsamen Aktivitäten mit ihrem Kind

der Familien der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Woche stattfindet. Auch Diskussionen über politische und soziale Themen haben einen festen Platz im Alltag vieler Familien. Vergleichsweise selten finden Gespräche zwischen Eltern und Kindern statt, die sich auf die aktuelle Lektüre der Fünfzehnjährigen beziehen: Nur ein Drittel der Schülerinnen und Schüler wächst in Familien auf, in denen dies mindestens einmal oder zweimal pro Woche stattfindet. Ein gemeinsamer Besuch einer Buchhandlung oder einer Bücherei ist ebenfalls eine Aktivität, die Eltern und Kinder in diesem Alter eher selten gemeinsam ausüben.

Lesepraktiken und lesebezogene Einstellungen im Elternhaus

Eltern sind mit ihrem Verhalten in vielen Situationen Vorbilder für ihre Kinder. Dies gilt auch für die Leseaktivitäten sowie für die Einstellungen zum Lesen. Um diese Rahmenbedingungen der Leseförderung im Elternhaus zu erfassen, wurden entsprechende Fragen in den Elternfragebogen zu PISA 2009 aufgenommen. Zunächst wurden die Eltern danach gefragt, wie viel Zeit sie pro Woche zu Hause damit verbringen, zu ihrem eigenen Vergnügen zu lesen: Dabei variiert die Lesezeit zwischen unter einer Stunde (9 Prozent), einer bis zu fünf Stunden (38 Prozent), sechs bis zu 10 Stunden (31 Prozent) und über 10 Stunden (22 Prozent).

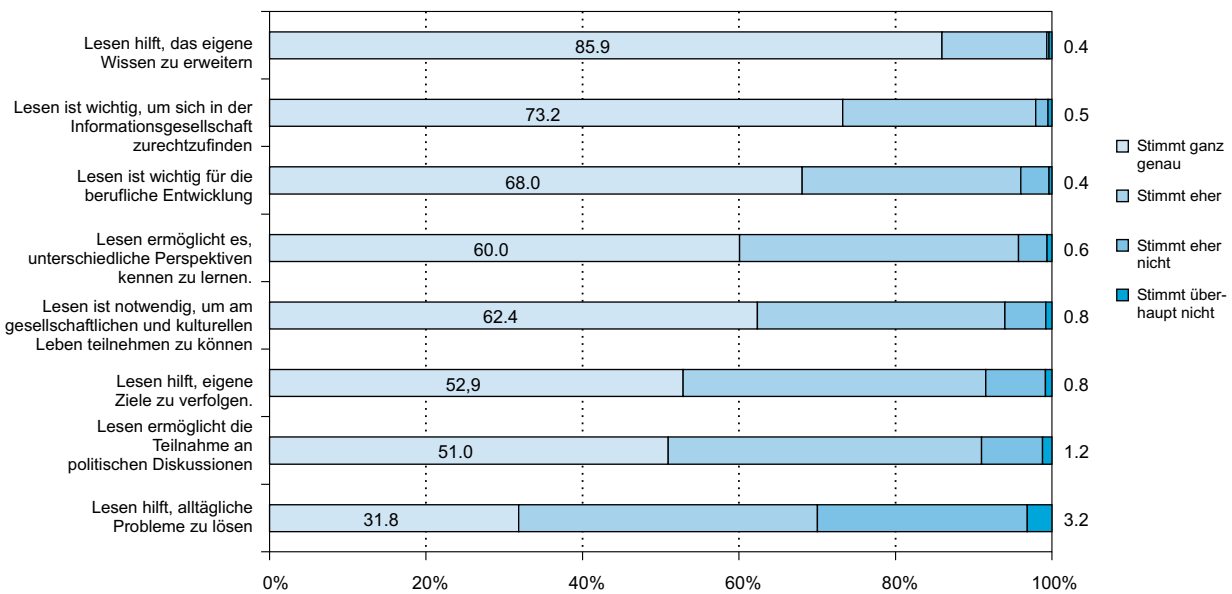
Wie bereits dargestellt, spielen Einstellungen der Eltern zum Lesen eine wesentliche Rolle für die Lesepraxis im Elternhaus. Um diese zu erfassen, wurden Eltern nach der Bedeutung des Lesens in ihrem Alltag gefragt (vgl. Abbildung 7.3.8). Die Daten der PISA-Elternbefragung deuten darauf hin, dass die meisten fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler in Familien aufwachsen, in denen die Eltern eine positive Einstellung gegenüber dem Lesen und lesebezogenen Aktivitäten haben. 80 Prozent der Jugendlichen leben in Familien, in denen sich die Eltern freuen, wenn sie ein Buch geschenkt bekommen. Etwa drei Viertel der Fünfzehnjährigen wachsen in Familien auf, in denen die Eltern gerne Buchhandlungen oder Büchereien/Bibliotheken besuchen, Lesen als eine ihrer liebsten Freizeitbeschäftigungen bezeichnen und gerne mit anderen Personen über Bücher sprechen. Knapp ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler lebt in Familien, in denen die Eltern nur lesen, um notwendige Informationen zu erhalten.



Anmerkung. Prozentuale Zustimmung zu den Antwortkategorien.

Abbildung 7.3.8: Angaben der befragten Eltern zu lesebezogenen Einstellungen

Neben den Lesepraktiken und den allgemeinen Einstellungen zum Lesen ist die von den Eltern wahrgenommene Nützlichkeit des Lesens für Bereiche des alltäglichen Lebens von Bedeutung. Konkret handelt sich dabei um Einschätzungen dazu, wie nützlich Lesen dabei ist, wichtige Aufgaben des Alltags zu bewältigen sowie am kulturellen und politischen Leben der Gesellschaft teilhaben zu können. Die Einschätzungen der in PISA 2009 befragten Eltern zur Nützlichkeit von Lesen in verschiedenen Bereichen des kulturellen und gesellschaftlichen Lebens im Alltag sind in Abbildung 7.3.9 dargestellt.



Anmerkung. Prozentuale Zustimmung zu den Antwortkategorien.

Abbildung 7.3.9: Angaben der befragten Eltern zur Nützlichkeit des Lesens im Alltag

Deutlich wird, dass die befragten Eltern der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler dem Lesen eine hohe Nützlichkeit für zentrale Bereiche der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zusprechen. Die Antworten der Eltern entfallen für die meisten Fragen insbesondere auf die beiden Kategorien, die Zustimmung ausdrücken (stimmt ganz genau, stimmt eher). Die meisten Schülerinnen und Schüler wachsen in Elternhäusern auf, in denen Eltern das Lesen als bedeutende Quelle für den Wissenserwerb ansehen und als relevant für die berufliche Entwicklung und für die Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben einstufen. Etwa die Hälfte der Schülerinnen und Schüler lebt in Familien, in denen die Eltern der Ansicht sind, dass Lesen es ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven kennen zu lernen, und dem Lesen einen wichtigen Stellenwert bei der Verfolgung der eigenen Ziele sowie bei der Teilnahme an politischen Diskussionen zuschreiben. Deutlich weniger Jugendliche wachsen in Familien auf, in denen die Eltern dem Lesen einen Nutzen bei der Lösung alltäglicher Probleme zuschreiben.

Engagement der Eltern an der Schule ihres Kindes

Das Engagement der Eltern an der Schule ihres Kindes kann auf unterschiedliche Weise erfolgen (siehe Abschnitt 7.3.1): Die gängigste Form ist dabei die Beteiligung an Gesprächen mit den Lehrerinnen und Lehrern des Kindes. So haben die Eltern von etwa zwei Dritteln der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2008/2009 auf eigenen Wunsch ein Gespräch mit der Lehrerin beziehungsweise dem Lehrer ihres Kindes über dessen Leistungen und Verhalten geführt. Bei etwa einem Drittel der Schülerinnen und Schüler erfolgte ein solches Gespräch zwischen Eltern und Lehrperson auf Wunsch der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers des Kindes.

Neben der Teilnahme an Lehrer-Eltern-Gesprächen beteiligen sich die Eltern der Fünfzehnjährigen am häufigsten am Schulalltag ihres Kindes, indem sie bei außerschulischen Aktivitäten wie einem Leseklub, Theateraufführungen der Schule, Sportveranstaltungen oder Schulausflügen helfen. Über eine Mitarbeit in örtlichen Schulgremien, schulischen Arbeitskreisen oder bei der Unterstützung einer Lehrerin beziehungsweise eines Lehrers beteiligen sich die Eltern der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler etwas seltener. Nur wenige Eltern leisten freiwillige körperliche Arbeit an der Schule ihres Kindes, beteiligen sich in der Schulbücherei oder im Medienzentrum der Schule beziehungsweise halten einen Vortrag an der Schule.

Regressionsanalysen weisen keinen Zusammenhang zwischen der Beteiligung der Eltern an schulischen Aktivitäten und den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf. Es kann lediglich festgestellt werden, dass Gespräche zwischen Eltern und Lehrpersonen dann stattfinden, wenn die Schülerleistungen zu wünschen übrig lassen beziehungsweise Probleme auftreten (vgl. auch Hertel, 2009).

7.3.4 Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses, der Lesekompetenz und der Lesefreude der Kinder

Wie bereits dargestellt, kann eine Vielzahl von Bedingungsfaktoren identifiziert werden, die mit der Entwicklung von Lesekompetenz im Zusammenhang stehen. Dabei sind neben den strukturellen Merkmalen auch spezifische Merkmale der Leseförderung des Elternhauses (Prozessmerkmale) zu berücksichtigen, wie sie weiter oben in diesem Kapitel beschrieben wurden. Im Folgenden soll nun versucht werden, diese Prozessmerkmale, also die Ressourcen im Elternhaus, die Einstellung der Eltern zum Lesen und die lesebezogene Förderung im Elternhaus mit der Lesekompetenz und Lesefreude der Kinder in einen empirischen Zusammenhang zu bringen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass

solche Modelle notabene nicht in der Lage sind, die gesamte Komplexität von Lern- und Entwicklungsumgebungen abzubilden. Vielmehr handelt es sich um eine theoriegeleitete Auswahl von Merkmalen, die in einen Zusammenhang gebracht werden. Hinzu kommt die Tatsache, dass PISA nicht als längsschnittliche Entwicklungsstudie angelegt ist, sondern nur einen Querschnitt der aktuellen Situation liefert. Somit sind entsprechende Analysen auch wegen der eingeschränkten Datenbasis mit Vorsicht zu interpretieren. Dennoch erscheint es interessant und wichtig, über rein deskriptive Darstellungen hinauszugehen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen zu betrachten.

Ein vergleichbares Vorgehen, das heißt die Anwendung von Pfadmodellen oder auch Regressionsmodellen auf Basis von PISA-Daten, findet sich beispielsweise bei Tillmann und Meier (2001) zum Zusammenhang zwischen Kontextbedingungen und Leseleistung in PISA 2000 sowie bei Watermann und Baumert (2006), die die soziale Herkunft mit fachlichen und überfachlichen Kompetenzen in einem gemeinsamen Modell für PISA 2000 analysieren. Ehmke, Hohensee, Siegle und Prenzel (2006) untersuchten die Relevanz elterlicher Unterstützungsprozesse für die Kompetenzentwicklung im Bereich Mathematik für PISA 2003; Maurischat, Taskinen und Ehmke (2007) die Zusammenhänge zwischen Prozessmerkmalen im Elternhaus und naturwissenschaftlicher Kompetenz für PISA 2006.

Im Folgenden sollen die oben dargestellten Merkmale des Elternhauses in ihrer Abhängigkeit von soziökonomischen Hintergrundfaktoren einerseits und in ihrem Zusammenhang mit Lesekompetenz und Lesefreude der Schülerinnen und Schüler andererseits analysiert werden (vgl. Abbildung 7.3.10).

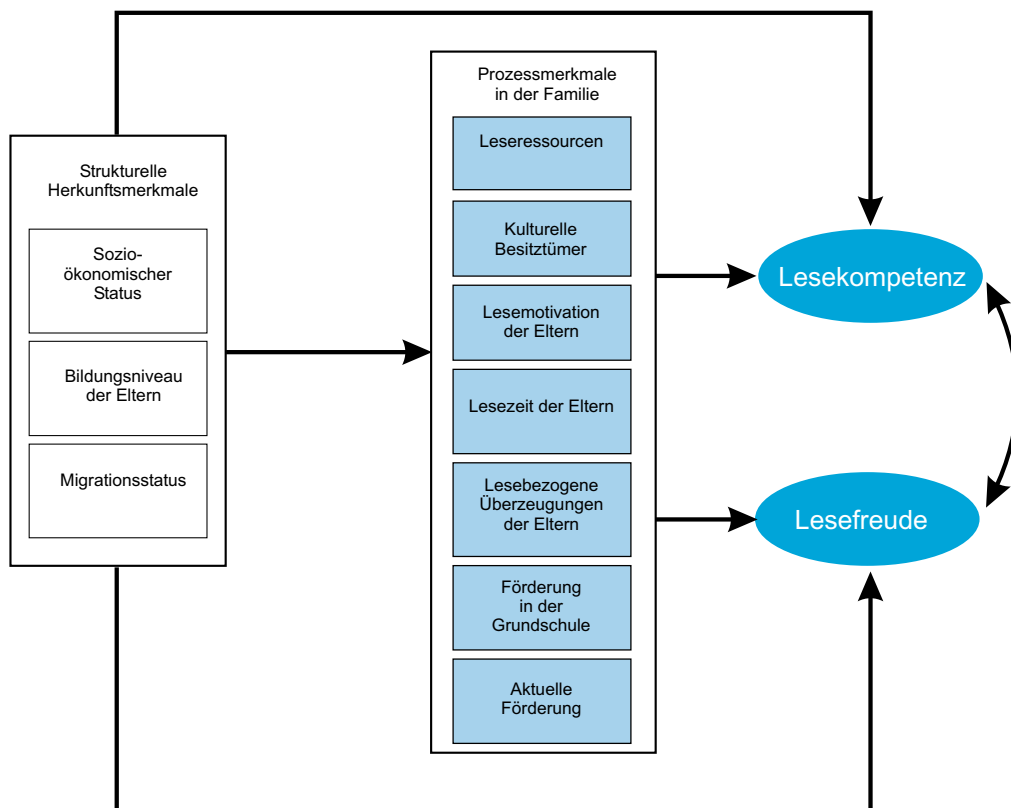


Abbildung 7.3.10: Pfadmodell zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen Merkmalen des Elternhauses und der Lesekompetenz sowie der Lesefreude der Kinder

Zur Analyse der in Abbildung 7.3.10 schematisch dargestellten Zusammenhänge werden folgende Indikatoren einbezogen: Als strukturelle Herkunftsmerkmale werden Indikatoren für den sozioökonomischen Status der Familie, den Bildungshintergrund der Eltern und den Migrationsstatus (Migrationshintergrund ja/nein) berücksichtigt. Als vermittelnde Variablen werden die Prozessmerkmale in der Familie in das Modell aufgenommen: Verwendet wurden die international gebildeten Skalenwerte für die Indikatoren Leseressourcen im Elternhaus, kulturelle Besitztümer, Lesemotivation und Lesezeit der Eltern sowie die Leseförderung im Elternhaus. Ergänzend wurde die national entwickelte Skala zu lesebezogenen Überzeugungen der Eltern aufgenommen. Alle Indikatoren wurden an der nationalen Stichprobe z-standardisiert, fehlende Werte für den sozioökonomischen Status, das Bildungsniveau der Eltern sowie die kulturellen Besitztümer wurden imputiert. Für die multivariaten Analysen wurde die Software Mplus 5.1 (Muthén & Muthén, 2008) verwendet. Für den Einbezug der imputierten Daten und der geschätzten Kompetenzwerte wurden fünf Datensätze erzeugt, die parallel in die Analysen einbezogen wurden. Darüber hinaus wurde die hierarchische Schachtelung des Datensatzes im Modell berücksichtigt.

Folgende Fragestellungen können mit diesem Modell analysiert werden:

- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den strukturellen Herkunftsmerkmalen und der Lesekompetenz beziehungsweise der Lesefreude?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den Prozessmerkmalen in der Familie und der Lesekompetenz sowie der Lesefreude?
- Inwieweit hängen die Prozessmerkmale der Leseförderung in der Familie von den strukturellen Merkmalen des familiären Hintergrunds ab?

Die entsprechenden Pfadkoeffizienten des geschätzten Modells sind in Tabelle 7.3.1 dargestellt. Deutlich wird in Modell I der schon oft bestätigte Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen der häuslichen Umgebung einerseits und Lesekompetenz sowie Lesefreude andererseits. Während der sozioökonomische Status und der Bildungsabschluss der Eltern in einem positiven Zusammenhang mit den beiden abhängigen Variablen stehen, ist die Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund niedriger als bei denjenigen ohne Migrationshintergrund. Diese Effekte für Lesekompetenz bleiben, wenn auch im Ausmaß reduziert, unter Einbezug der Prozessmerkmale in Modell II bestehen. Dies weist darauf hin, dass der Zusammenhang zwischen Strukturmerkmalen und Lesekompetenz auch durch Prozessmerkmale vermittelt wird.

Modell II stellt dar, welchen zusätzlichen Beitrag die Prozessmerkmale des Elternhauses zur Erklärung der Lesekompetenz und der Lesefreude der Fünfzehnjährigen leisten können und in welchem Zusammenhang sie zu den strukturellen Merkmalen stehen: Unter Kontrolle der strukturellen Merkmale erweisen sich nicht nur lesebezogene Ressourcen und kulturelle Besitztümer, sondern auch die Lesemotivation der Eltern als Faktoren, die positiv mit der Lesekompetenz assoziiert sind. Eine aktuelle Förderung im Elternhaus hingegen hängt in diesem Modell mit niedrigeren Werten der Lesekompetenz zusammen; dies kann am ehesten dahingehend interpretiert werden, dass solche expliziten Fördermaßen remedial eingesetzt werden, das heißt dass Eltern damit auf Leistungsprobleme reagieren. Vergleichbare Zusammenhangsmuster berichten Ehmke, Hohensee, Siegle und Prenzel (2006) für schulbezogene Unterstützung im Fach Mathematik und Rolff, Leucht und Rösner (2008) für sprachbezogene Unterstützung. Auf den Befund, dass die retrospektiv berichtete Förderung im Grundschulalter bei Kontrolle aller anderen Prädiktoren in diesem Modell keine zusätzliche Varianz in der Lesekompetenz oder der Lesefreude erklärt, wird im Folgenden eingegangen. Dabei wird gezeigt, dass sich ein differenzierteres Bild ergibt, wenn man nicht alle Arten von familiärer Förderung zu einem Skalenwert zusammenfasst, sondern die Maßnahmen einzeln betrachtet.

Tabelle 7.3.1: Pfadkoeffizienten der Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen des Elternhauses und der Lesekompetenz sowie der Lesefreude der Kinder

| Prädiktoren | Modell I | | | Modell II | | |
|--|--------------------------|--------|--------------|-------------------------------|--------|--------------|
| | Strukturmerkmale | | | Struktur- und Prozessmerkmale | | |
| | Regressionskoeffizienten | | | Regressionskoeffizienten | | |
| | <i>b</i> | (SE) | β | <i>b</i> | (SE) | β |
| Lesekompetenz auf | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | 24.75 | (2.16) | 0.26 | 15.88 | (2.08) | 0.17 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | 15.85 | (1.74) | 0.17 | 12.20 | (1.72) | 0.13 |
| Migrationshintergrund | -32.11 | (5.10) | -0.13 | -22.99 | (4.97) | -0.09 |
| Leseressourcen | | | | 9.42 | (1.93) | 0.10 |
| Kulturelle Besitztümer | | | | 13.23 | (1.52) | 0.14 |
| Lesemotivation der Eltern | | | | 18.35 | (2.40) | 0.20 |
| Lesezeit der Eltern | | | | -2.56 | (2.20) | -0.03 |
| Lesebezogene Überzeugungen der Eltern | | | | -2.36 | (1.67) | -0.03 |
| Förderung in der Grundschule | | | | 3.10 | (2.11) | 0.03 |
| Aktuelle Förderung | | | | -8.98 | (2.21) | -0.10 |
| <i>R</i> ² | 0.18 | (0.01) | | 0.25 | (0.02) | |
| Lesefreude auf | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | 0.16 | (0.02) | 0.16 | 0.05 | (0.02) | 0.05 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | 0.09 | (0.02) | 0.09 | 0.03 | (0.02) | 0.03 |
| Migrationshintergrund | 0.04 | (0.04) | 0.01 | 0.12 | (0.04) | 0.04 |
| Leseressourcen | | | | -0.01 | (0.02) | -0.01 |
| Kulturelle Besitztümer | | | | 0.27 | (0.02) | 0.27 |
| Lesemotivation der Eltern | | | | 0.15 | (0.02) | 0.15 |
| Lesezeit der Eltern | | | | -0.03 | (0.02) | -0.03 |
| Lesebezogene Überzeugungen der Eltern | | | | 0.04 | (0.02) | 0.04 |
| Förderung in der Grundschule | | | | 0.00 | (0.02) | 0.00 |
| Aktuelle Förderung | | | | 0.07 | (0.02) | 0.07 |
| <i>R</i> ² | 0.05 | (0.01) | | 0.14 | (0.01) | |
| Leseressourcen auf | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | | | | 0.20 | (0.02) | 0.20 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | | | | 0.08 | (0.02) | 0.08 |
| Migrationshintergrund | | | | -0.29 | (0.06) | -0.11 |
| <i>R</i> ² | | | | 0.09 | (0.01) | |
| Kulturelle Besitztümer auf | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | | | | 0.24 | (0.02) | 0.24 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | | | | 0.15 | (0.02) | 0.15 |
| Migrationshintergrund | | | | -0.10 | (0.04) | -0.04 |
| <i>R</i> ² | | | | 0.12 | (0.01) | |
| Lesemotivation der Eltern auf | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | | | | 0.25 | (0.02) | 0.25 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | | | | 0.11 | (0.02) | 0.11 |
| Migrationshintergrund | | | | -0.32 | (0.06) | -0.12 |
| <i>R</i> ² | | | | 0.13 | (0.01) | |
| Lesezeit der Eltern auf | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | | | | 0.15 | (0.02) | 0.15 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | | | | 0.08 | (0.02) | 0.08 |
| Migrationshintergrund | | | | -0.24 | (0.06) | -0.09 |
| <i>R</i> ² | | | | 0.06 | (0.01) | |
| Lesebezogene Überzeugungen der Eltern auf | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | | | | 0.06 | (0.03) | 0.06 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | | | | 0.06 | (0.02) | 0.06 |
| Migrationshintergrund | | | | -0.28 | (0.06) | -0.11 |
| <i>R</i> ² | | | | 0.03 | (0.01) | |
| Förderung in der Grundschule | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | | | | 0.09 | (0.02) | 0.09 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | | | | 0.08 | (0.03) | 0.08 |
| Migrationshintergrund | | | | -0.18 | (0.06) | -0.07 |
| <i>R</i> ² | | | | 0.03 | (0.01) | |
| Aktuelle Förderung | | | | | | |
| Sozioökonomischer Status (HISEI) | | | | 0.06 | (0.02) | 0.06 |
| Bildungsabschluss der Eltern (in Jahren) | | | | 0.10 | (0.02) | 0.10 |
| Migrationshintergrund | | | | -0.01 | (0.06) | 0.00 |
| <i>R</i> ² | | | | 0.02 | (0.01) | |

Anmerkung. Fettgedruckte Regressionskoeffizienten sind signifikant ($p < .05$).

Die Zusammenhänge zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen und der Lesefreude fallen grundsätzlich anders aus als mit der Lesekompetenz. Die Lesefreude hängt schwächer mit dem sozioökonomischen Hintergrund und dem Bildungsniveau der Eltern zusammen, und selbst diese schwachen Effekte werden geringer, wenn Prozessvariablen berücksichtigt werden – das Bildungsniveau ist dann nicht mehr statistisch signifikant. In Familien mit Migrationshintergrund zeigt sich eine etwas höhere Lesefreude; dieser Effekt wird statistisch signifikant, wenn man Prozessmerkmale in Rechnung stellt, also faktisch Elternhäuser mit gleicher Förderungspraxis mit und ohne Migrationshintergrund vergleicht. Dieser Befund kann dahingehend interpretiert werden, dass bei gleicher Förderung im Elternhaus Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eine höhere Lesefreude entwickeln können als die deutschen Fünfzehnjährigen. Auch die aktuelle lesebezogene Förderung im Elternhaus steht in einem positiven Zusammenhang zur Lesefreude. Insgesamt kann mit Modell II unter Einbezug der lesebezogenen Prozessmerkmale im Elternhaus zusätzliche Varianz in den abhängigen Variablen erklärt werden.

Modell II zeigt auch auf, dass die Prozessmerkmale der Leseförderung in der Familie von den strukturellen Merkmalen des familiären Hintergrunds abhängen. Der sozioökonomische Status und das Bildungsniveau der Eltern stehen in einem positiven Zusammenhang mit allen strukturellen Merkmalen, während der Migrationshintergrund umgekehrt in einem negativen Zusammenhang mit diesen steht (Ausnahme: aktuelle Förderung im Elternhaus).

Auf Basis der Angaben im Elternfragebogen lassen sich die Zusammenhänge zwischen lesebezogenen Fördermaßnahmen im Elternhaus und der Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht nur unter Verwendung eines Gesamtindex der Förderung wie im oben dargestellten Pfadmodell, sondern auch unter Betrachtung von Einzelmaßnahmen analysieren. Unter Kontrolle des sozioökonomischen Status, des Migrationshintergrunds und des Bildungsabschlusses der Eltern wurden in multiplen Regressionsmodellen die Zusammenhänge zwischen den lesebezogenen Fördermaßnahmen und der Lesekompetenz analysiert (ohne Tabelle): Bedeutsame Aktivitäten der Leseförderung in der Grundschulzeit sind demnach jene, die interaktiv mit dem Kind stattfinden, wie das gemeinsame Lesen von Büchern ($b = 19.8$) oder das Lesen im Alltag ($b = 6.4$). Solche lesefördernden Maßnahmen zeigen einen positiven Zusammenhang mit der Lesekompetenz, wie sie mehrere Jahre später bei PISA gemessen wird – auch wenn der Effekt der strukturellen Merkmale statistisch kontrolliert wird. Andere Indikatoren zeigen keine signifikanten oder sogar negative Zusammenhänge, wie etwa das Spielen mit Buchstaben-Spielzeug noch zu Beginn der Grundschule ($b = -8.0$). Die differenzielle Betrachtung der spezifischen Lesefördermaßnahmen weist also sehr wohl auf die Bedeutung der frühen Leseförderung hin, auch wenn der Gesamtindex der frühen Leseförderung unter Einbezug zusätzlicher Kontextfaktoren keinen eigenen Beitrag zur Varianzaufklärung in der Lesekompetenz leistet. Diese Befunde müssen allerdings in Längsschnittstudien überprüft werden.

Die Regressionsanalysen zeigen zudem auf, welche aktuellen Interaktionen im Elternhaus in positivem Zusammenhang mit der Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen stehen. Hierzu zählen gemeinsame Aktivitäten in der Familie, zu denen Gespräche und Diskussionen ($b = 6.9$) ebenso gehören wie lesebezogene Unterhaltungen im Sinne von Anschlusskommunikation ($b = 8.7$). Elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben, die den stärksten, gleichzeitig negativen Zusammenhang zur Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen aufweist ($b = -24.1$), erscheint als eine remediale Bemühung zur Steigerung der fachlichen Leistungen.

Insgesamt bestätigen die in diesem Abschnitt dargestellten Analysen Befunde vorangegangener PISA-Erhebungen. Nicht nur allgemeine sozioökonomische Ressourcen, sondern auch spezifische Bedingungen im Elternhaus stehen in Zusammenhang mit der

Lesekompetenz und der Lesefreude von Fünfzehnjährigen. Beachtet werden muss dabei, dass Berichte über die frühe Förderung in der Grundschule retrospektiv erhoben wurden. Zudem ist aus der Literatur bekannt, dass lesebezogene Förderung schon wesentlich früher einsetzt als im ersten Grundschuljahr. Diese Effekte, ebenso wie Prozesse der Leseförderung und des Leselernens über die Zeit, sind auf Basis der in PISA vorhandenen Daten nicht abbildbar. Bei der Betrachtung der Zusammenhänge zwischen strukturellen Merkmalen und Prozessmerkmalen im Elternhaus ist darüber hinaus die selbstselektive Stichprobe der befragten Eltern zu beachten. Dennoch weisen die dargestellten Ergebnisse darauf hin, dass häusliche Lernumgebungen neben den schulischen Bildungsumwelten durchaus eine Bedeutung für das Lesenlernen der Kinder besitzen.

7.3.5 Bilanz und Diskussion

Wie sieht die häusliche Lernumgebung der Fünfzehnjährigen in Deutschland im Jahr 2009 aus? Dies wurde im vorliegenden Kapitel insbesondere auf Basis der Daten der Elternbefragung in PISA 2009 dargestellt: Insgesamt lässt sich feststellen, dass elementare lesebezogene Ressourcen, beispielsweise Bücher, Lexika oder auch Tageszeitungen praktisch allen Schülerinnen und Schülern in ihrem Elternhaus zur Verfügung stehen. Hierzu gehören auch der Zugang zu den neuen Medien und computerbezogenen Ressourcen. Insbesondere die Nutzung elektronischer Medien, die durchaus schriftbezogene Formate haben, hat seit dem Jahr 2000 stetig zugenommen und ist inzwischen ein elementarer Bestandteil im Alltag der Fünfzehnjährigen in Deutschland.

Die häusliche Lernumgebung beinhaltet neben der Bereitstellung von Ressourcen vor allem aber auch die Förderung von Lesekompetenz durch die Eltern. Diese kann je nach Alter der Kinder in unterschiedlichen Formen erfolgen: Im Hinblick auf die retrospektiv erfragte Leseförderung im Grundschulalter zeigt sich, dass diese durch das Sprechen über Dinge aus dem Alltag, das Schreiben von Buchstaben sowie das Lesen und Vorlesen geprägt ist. Im aktuellen Alltag der Familien nimmt insbesondere das „sich unterhalten“ einen hohen Stellenwert ein, spezifische, leseförderliche Kommunikation findet immerhin bei etwa zwei Dritteln der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler regelmäßig, das heißt mindestens einmal pro Woche, statt. Dazu zählt das Diskutieren über Bücher, Filme oder Fernsehsendungen sowie über politische und soziale Themen. Gespräche über die aktuelle Lektüre des Kindes, gemeinsame Aktivitäten am Computer oder der Besuch einer Buchhandlung beziehungsweise Bücherei gemeinsam mit den Eltern sind vergleichsweise selten Bestandteil des Familienalltags. Es ist vielmehr anzunehmen, dass sich fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler ihre Lektüre eigenständig aussuchen.

Neben der Bereitstellung von Ressourcen und der aktiven Gestaltung der Lernumgebungen im Elternhaus sind auch die Einstellungen und Überzeugungen der Eltern zum Lesen sowie ihre eigene Lesepraxis wichtige Faktoren der Lesesozialisation. Das Verhalten der Eltern wirkt sich nicht nur im Sinne einer Vorbildfunktion aus, vielmehr ist auch davon auszugehen, dass sich deren Einstellung zum Lesen wiederum auf die vorhandenen Ressourcen und die Leseförderung auswirken. Die Eltern, die den Fragebogen beantwortet haben, äußern ein hohes Interesse am Lesen und schreiben diesem auch eine hohe Nützlichkeit in wichtigen Bereichen der kulturellen und politischen Teilhabe im Alltag zu. Viele dieser Eltern lesen regelmäßig zum Vergnügen. In Hinblick auf das Engagement der Eltern in der Schule ihres Kindes wird deutlich, dass die Teilnahme an Lehrer-Eltern-Gesprächen eine bekannte Form der Interaktion mit der Schule ist, die jedoch hauptsächlich dann genutzt wird, wenn akuter Handlungsbedarf besteht.

Um allgemeine strukturelle Merkmale mit spezifischen lesebezogenen Merkmalen im Elternhaus und der Leseleistung und der Lesefreude der Kinder in Verbindung zu bringen, wurden entsprechende Beziehungen in einem gemeinsamen Modell analysiert. Es

konnte gezeigt werden, dass bei Kontrolle struktureller Merkmale, das heißt des sozio-ökonomischen Hintergrunds, des Bildungsniveaus und des Migrationshintergrundes, die Prozessmerkmale der Leseförderung im Elternhaus einen zusätzlichen Anteil in der Variation der Lesekompetenz der Kinder erklären. Dies weist auf die vermittelnde Funktion der Prozessmerkmale im Elternhaus hin und liefert Ansatzpunkte für die Förderung. Besonders hervorzuheben sind dabei die Bedeutung von Leseressourcen, der Leseförderung durch die Eltern in der Grundschule sowie der Einfluss der interaktiven Gestaltung der häuslichen Lernumwelten für die Lesekompetenz und die Lesefreude. Dieser Befund reiht sich in Erkenntnisse zum Einfluss der häuslichen Lernumgebung auf den Kompetenzerwerb ein, wie sie bereits für PISA 2000, 2003 und 2006 berichtet werden konnten.

Auch wenn PISA keine längsschnittliche Untersuchung ist und individuelle Entwicklungsverläufe daher nicht abgebildet werden können, so ist auf Basis der vorliegenden Ergebnisse doch festzustellen, dass dem lernförderlichen Elternverhalten eine wesentliche Bedeutung für den Kompetenzerwerb zugesprochen werden kann. Es stellt einen Ansatzpunkt für Veränderung dar, der über die eher stabilen, strukturellen Herkunftsmerkmale hinausgeht. Angesichts des Befundes, dass Interaktion zwischen Elternhaus und Schule oft erst dann stattfindet, wenn Handlungsbedarf besteht, sollte darüber nachgedacht werden, wie leseförderliche Prozesse im Elternhaus seitens der Schule unterstützt werden könnten.

Literatur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72, 167–180.
- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, U., Richter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanat, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K. (2005). *Förderung von Lesekompetenz – Eine Expertise*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Astone, N. M. & McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309–320.
- Buddeberg, I., Stubbe, T. C. & Potthoff, B. (2008). Lesesozialisation im Elternhaus in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich* (S. 127–141). Münster: Waxmann.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Beentjes, J. W. J. & van der Voort, T. H. A. (1988). Television's impact on children's reading skills: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 23, 389–413.
- Christenson, S. L. (1995). Families and schools: What is the role of the school psychologist? *School Psychology Quarterly*, 10(2), 118–132.
- Christenson, S. L. (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–104.
- Comstock, G. & Scharrer, E. (1999). *Television: What's on, who's watching, and what it means*. San Diego, CA: Academic Press.
- Crosnoe, R. (2009). Family-school connections and the transitions of low-income youths and English language learners from middle school to high school. *Developmental Psychology*, Vol. 45(4), 1061–1076.
- Ehmke, T., Hohensee, F., Siegle, T. & Prenzel, M. (2006). Soziale Herkunft, elterliche Unterstützungsprozesse und Kompetenzentwicklung. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres* (S. 225–248). Münster: Waxmann.
- Ennemoser, M. & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99, 349–386.

- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277–294.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z. & Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research*, 6, 330–337.
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(5), 20–24.
- Franzmann, B. (2002). Die Deutschen als Leser und Nichtleser. In Stiftung Lesen (Hrsg.), *Gutenbergs Folgen. Von der ersten Medienrevolution bis zur Wissensgesellschaft* (S. 51–94). Baden-Baden: Nomos.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544.
- Groeben, N. (Hrsg.). (1999). *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. IASL (Internationales Archiv für die Sozialgeschichte der deutschen Literatur)*, 10. Sonderheft. Tübingen: Niemeyer.
- Groeben, N. & Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Juventa.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern – Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Münster: Waxmann.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education. *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eight-grade-achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch*, 127, 17–27.
- Hurrelmann, B. (2004). Sozialisation der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 37–60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, B., Hammer, M. & Nieß, F. (Hrsg.). (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Lankes, E.-M., Bos, W., Mohr, I., Plaßmeier, N. & Schwippert, K. (2003). Lehr- und Lernbedingungen in den Teilnehmerländern. In W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, G. Walther & R. Valtin (Hrsg.), *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich* (S. 29–67). Münster: Waxmann.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85.
- Ma, X. (1999). Dropping out of advanced mathematics: The effects of parental involvement. *Teachers College Record*, 101, 60–81.
- Maurischat, C., Taskinen, P. & Ehmke, T. (2007). Naturwissenschaften im Elternhaus. In M. Prenzel, C. Artelt, J. Baumert, W. Blum, M. Hammann, E. Klieme & R. Pekrun (Hrsg.), *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie* (S. 203–223). Münster: Waxmann.
- McElvany, N. (2008). *Förderung von Lesekompetenz im Kontext der Familie*. Münster: Waxmann.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2008). *Mplus user's guide* (5th ed.). Los Angeles: Author.
- Naumann, J. (2010). *Predicting comprehension of electronic reading Tasks: The impact of computer skills and reading literacy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, CO.
- OECD. (2010). *PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD.
- Panero, J. C., Lane, D. M. & Albert, N. H. (1997). The computer use scale. Four dimensions of how people use computers. *Journal of Educational Computing Research*, 16, 297–315.
- Raver, C. C., Gershoff, E. & Aber, L. (2007). Testing equivalence of mediating models of income, parenting, and school readiness for White, Black, and Hispanic children in a national sample. *Child Development*, 78, 96–115.
- Richter, T., Naumann, J. & Groeben, N. (2000). Attitudes toward the computer: Construct validation of an instrument with scales differentiated by content. *Computers in Human Behavior*, 16, 473–491.
- Richter, K. & Plath, M. (Hrsg.). (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim: Juventa.

- Rolff, H.-G., Leucht, M. & Rösner, E. (2008). Sozialer und familialer Hintergrund. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 283–300). Weinheim: Beltz.
- Rosebrock, C. (2006). Literarische Sozialisation. Basisartikel. In H. J. Kliever & I. Pohl (Hrsg.), *Lexikon Deutschdidaktik* (S. 443–451). Baltmannsweiler: Schneider.
- Rosebrock, C. (2009). Lesekompetenz als Mehrebenenkonstrukt. In A. Bertschi-Kaufmann & C. Rosebrock (Hrsg.), *Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld* (S. 59–72). Weinheim: Juventa.
- Sénéchal, M. & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880–907.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348–1357.
- Stubbe, T. C., Buddeberg, I., Hornberg, S. & McElvany, N. (2007). Lesesozialisation im Elternhaus im internationalen Vergleich. In W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 299–327). Münster: Waxmann.
- Tillmann, K.-J. & Meier, U. (2001). Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 468–509). Opladen: Leske + Budrich.
- Vorderer, P. & Klimmt, C. (2006). Lesekompetenz im medialen Spannungsfeld von Informations- und Unterhaltungsangeboten. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 215–235). Weinheim: Juventa.
- Watermann, R. & Baumert, J. (2006). Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 61–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.